

Dolnośląska Szkoła Wyższa  
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

# Forum Oświatowe

## Educational Forum

2019  
tom 31, nr 2(62)

Wrocław 2019

---

#### KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

**Thea Abu El-Hay** (The Rutgers University Graduate School of Education, New Jersey, Stany Zjednoczone Ameryki)

**Maria Czerepaniak-Walczak** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

**Pentti Hakkarainen** (Oulu University, Finlandia)

**Henryka Kwiatkowska** (Uniwersytet Warszawski, Polska)

**Zbigniew Kwieciński** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

**Pauline Lipman** (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

**David Mills** (Oxford University, Wielka Brytania)

**Henning Salling Olesen** (Roskilde University, Dania)

**Bogusław Śliwerski** (Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Polska)

**Marian Walczak** (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

#### ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

**Bogusława Dorota Gołębiak**

Redaktor Naczelny / Editor

**Witold Gidel**

Redaktor techniczny / Technical Editor

**Hana Cervinkova**

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

**Zofia Smyk** – język polski

**Rachel Conrad** – język angielski

**Monika Karciarz** – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

**Magdalena Karciarz**

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

**Wojciech Sitek**

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

**Milda Bredikyte**

**Avril Brock-Jackson**

**Lotar Rasiński**

**Przemysław Gąsiorek**

**Sławomir Krzychała**

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

**Dorota Siwecka**

Redaktor bibliograficzny / Bibliographical Editor

## RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

**Evi Agostini** (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)  
**Wiesław Marian Ambrozik** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Anna Babicka-Wirkus** (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)  
**Jolanta Maria Baran** (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)  
**Bogusław Bieszczad** (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
**Roman Bäcker** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Grażyna Bartkowiak** (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)  
**Urszula Bartnikowska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)  
**Tomasz Biernat** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Anna Dorota Bilon** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Józef Binnebesel** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Jacek Jarosław Bleszyński** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Ryszard Borowicz** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Milda Bredikyte** (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)  
**Avril Brock** (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)  
**Hanna Wanda Brycz** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Hana Cervinkowa** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Amrita Chaturvedi** (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Morgan Chitiyo** (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Mariola Chomczyńska-Rubacha** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Adam Chmielewski** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Iwona Chmura-Rutkowska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Ryszarda Cecylia Cierzniwska** (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Sylwia Zuzanna Cisek** (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)  
**Agnieszka Cybal-Michalska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Maria Czerepaniak-Walczak** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)  
**Alicja Czerkawska** (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)  
**Wanda Maria Dróżka** (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)  
**Krzysztof Dzedzic** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Stanisław Dylak** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Ritva Engeström** (University of Helsinki, Finlandia)  
**Ewa Filipiak** (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Karolina Follis** (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)  
**Łukasz Fojutowski** (Collegium Da Vinci, Polska)  
**Przemysław Gąsior** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Tomasz Gmerek** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Marcin Gołębiak** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Rafał Piotr Godoń** (Uniwersytet Warszawski, Polska)

---

## RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

**Piotr Gołdyn** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Maria Groenwald** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Jakub Grygar** (Charles University in Prague, Czechy)  
**Eric Gutstein** (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Pentti Hakkarainen** (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)  
**Marek Józef Heine** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Orsolya Kalmano** (Eötvös Loránd University, Węgry)  
**Hanna Kędzierska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Marian Kirenko** (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
**Dorota Klus-Stańska** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Jerzy Eugeniusz Kochanowicz** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Sławomir Krzychała** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Leszek Koczanowicz** (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)  
**Jakub Kołodziejczyk** (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
**Krzysztof Konarzewski** (Wszechnica Świętokrzyska, Polska)  
**Lucyna Kopciwicz** (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia, Polska)  
**Grażyna Kosiba** (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)  
**Hanna Ewa Kostyło** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)  
**Piotr Kostyło** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Tomasz Kozłowski** (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)  
**Dariusz Kubinowski** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)  
**Ewa Kurantowicz** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Stefan Michał Kwiatkowski** (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)  
**Zbigniew Kwieciński** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)  
**Magdalena Lejzerowicz** (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)  
**Roman Leppert** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Małgorzata Lewartowska-Zychowicz** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Rozalia Małgorzata Ligus** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Małgorzata Lizut** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Joanna Maria Madalińska-Michalak** (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
**Elżbieta Matynia** (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Zbyszko Melosik** (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Maria Teresa Mendel** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Astrid Męczkowska-Christiansen** (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)  
**Piotr Mikiewicz** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Adam Mrozowicki** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Jerzy Nikitorowicz** (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)  
**Mirosława Nowak-Dziemianowicz** (Uniwersytet Opolski, Polska)

---

## RECENZENCI WSPÓLPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

**Marzena Nowicka** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Krzysztof Ostaszewski** (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)  
**Joanna Ostrouch-Kamińska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Urszula Ostrowska** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Ryszard Panfil** (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)  
**Dorota Pankowska** (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
**Elżbieta Perzycka** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)  
**Magdalena Piorunek** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Piotr Plichta** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Dorota Podgórska-Jachnik** (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Monika Popow** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Jacek Pyżalski** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Lotar Rasiński** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Maria Reut** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Paweł Rudnicki** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)  
**Krzysztof, Mariusz Rubacha** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
**Paweł Rutkowski** (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
**Anna Sajdak-Burska** (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
**Jacek Schmidt** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
**Michael Schratz** (University of Innsbruck, Austria)  
**Małgorzata Sekułowicz** (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
**Krzysztof Skorulski** (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)  
**Hanna Solarczyk-Szewc** (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Maria Strykowska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Małgorzata Suświłło** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Piotr Szybek** (Lund University, Szwecja)  
**Bogdan Śliwerski** (Uniwersytet Łódzki, Polska)  
**Marek Świdziński** (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
**Aleksandra Tokarz** (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)  
**Krzystian Szadkowski** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Paweł Szelegieniec** (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)  
**Cristina Coimbra Viera** (University of Coimbra, Portugalia)  
**Simon Warren** (National University of Ireland Galway, Irlandia)  
**Katarzyna Waszyńska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Rafał Włodarczyk** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Elżbieta Wołodźko** (Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Eva Zamojska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Beata Zamorska** (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)  
**Marzena Zaorska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Agnieszka Zembrzuska** (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)  
**Adam Zemełka** (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)  
**Teresa Zubrzycka-Maciąg** (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
**Jolanta Zwiernik** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 3.0 Polska / Articles are licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 licence

Educational Forum is a peer-reviewed journal which publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



ISSN 0867-0323  
ISSN (online) 2450-3452

**Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)**

Forum Oświatowe / Educational Forum  
ul. Strzegomska 55  
53-611 Wrocław, Poland  
tel. +48 539 670 429  
e-mail: [forum.oswiatowe@dsw.edu.pl](mailto:forum.oswiatowe@dsw.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

### STUDIA I ROZPRAWY

- Joanna Madalińska-Michalak**  
Autonomia nauczyciela: uwarunkowania  
prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela  
do bycia autonomicznym .....11

- Adrianna Nizińska**  
**Ewa Kurantowicz**  
Sustainability and Universities. Re-orienting  
Higher Education, Re-orienting Teaching .....27

### Z BADAŃ

- Milosh Raykov**  
**Victor Martinelli**  
Evaluation of a Classroom Anxiety Scale  
for Secondary-School Students .....43

- Beata Papuda-Dolińska**  
Kształcenie nauczycieli do edukacji  
włączającej w Polsce ..... 61

### Z PRAKTYKI

- Gisselle Tur Porres**  
**Ires Correa Washington**  
Body Re-education in Teacher Continuing  
Education .....83

### SPRAWOZDANIA

- Małgorzata Mikołajczak-Woźniak**  
*Dobrze ten schował,*  
*kto schował w pamięci* .....97

- Maria Reut**  
Pedagogika i „mówienie własnym głosem”  
(czyli rozważania: w kręgu racjonalności –  
pytanie o rzeczywistość) ..... 105





# **STUDIA I ROZPRAWY**

THEORETICAL STUDIES



Joanna Madalińska-Michalak

*Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>

## Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym

**ABSTRAKT:** W niniejszym artykule podejmuję problem autonomii nauczyciela zarówno w kontekście funkcjonującego w Polsce prawa oświatowego, jak i oczekiwanych od nauczycieli kompetencji do działań autonomicznych. W artykule stawiam tezę, iż nauczyciele, którzy nie dbają o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii, czy wręcz gdzie mają takie możliwości nie korzystają z przypisanej im prawem autonomii, nie są w stanie stworzyć odpowiednich warunków swoim uczniom w zakresie edukacji do autonomii. Wychowanie do profesjonalnej autonomii jest uzależnione od podjętego przez nauczycieli należytego wysiłku w zakresie własnego rozwoju zawodowego. Dużą rolę w tym zakresie należy przypisać uczniom wyższym kształcącym nauczycieli.

**SŁOWA KLUCZOWE:** autonomia nauczyciela, kompetencja nauczyciela do bycia autonomicznym, edukacja do autonomii, edukacja nauczyciela, prawo oświatowe

---

Kontakt:	Joanna Madalińska-Michalak j.madalinska@uw.edu.pl
Jak cytować:	Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 11–26. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1</a>
How to cite:	Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 11–26. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1</a>

---

#### UWAGI WPROWADZAJĄCE

W niniejszym artykule podejmuję zagadnienie autonomii nauczyciela, a wraz z tym problem odpowiedzialności nauczyciela za własny rozwój zawodowy i rozwijanie w sobie poczucia autonomii, autonomii rozumianej za Davidem Bridgesem jako kompetencji osobistej (1997), kompetencji, która powinna być przez nauczycieli wykorzystywana w ich praktyce, jak i rozwijana w toku studiów pedagogicznych, a następnie w obszarze szkoły i poza szkołą.

Rozważania dotyczące rozwoju tej niezwykle ważnej kompetencji nauczyciela są bezpośrednio powiązane z edukacją do autonomii, edukacją prowadzącą do – jak trafnie pisze Zbigniew Kwieciński – rozwoju przez jednostkę „zdolności do samodzielnego wyboru i krytycznego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnych zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (bliskich i dalszych)” (Kwieciński, 2019, s. 43). Tak rozumiana edukacja powinna być postrzegana, jak wykazałam w ramach wygłoszonego przeze mnie wykładu jubileuszowego na X Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym (Madalińska-Michalak, 2019b), jako zadanie i wyzwanie współczesności, zaś decydująca rola w realizacji tego zadania przypadają powinna nauczycielom, a dokładnie rzecz ujmując – nam wszystkim. Przy czym jakość realizacji tego zadania z pewnością zależy w dużej mierze od postawy – od tego, czy pokolenie „odpowiedzialne” za przyszłe pokolenia będzie podejmowało działania, czy też będzie w przyszłości czynione odpowiedzialnym za zaniechania.

Stojąc na stanowisku, że konieczna jest w naszym kraju dobrze przemyślana i funkcjonująca edukacja na rzecz autonomii, edukacja, która położy nacisk na rozwijanie kompetencji niezbędnych do bycia autonomicznym w świecie społecznym zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów, zakładam, że należy też zgodzić się z warunkiem *sine qua non*: bardzo trudne, czy wręcz nierealne będzie przedsięwzięcie edukowania do/dla autonomii ucznia przez nauczyciela, który sam tej autonomii nie rozumie, a tam, gdzie ma takie możliwości sam z niej nie korzysta; nauczyciela, który nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii. Trudno otwierać horyzonty wolności ucznia, pomóc mu rozwijać się „w jestestwo autonomiczne” (Hessen, 1997, s. 126), czynić go niezależnym, samodzielnym i odpowiedzialnym, budującym swoją odrębność i tożsamość, szanując przy tym ludzi odmiennie

myślących i ich prawo do wyrażania swoich własnych opinii, osądów, a zatem wychowywać do autonomii kogoś, kto nie podejmuje należytego wysiłku kształcenia i uczenia się dla własnego rozwoju, integralności, samodzielności, a jednocześnie dialogicznego bycia, czy wręcz sam jest zniewolony.

#### AUTONOMIA – PRZYBLIŻENIE POJĘCIA

Określenie interesującego nas pojęcia, jakim jest autonomia – pojęcia, które jest dość powszechnie wykorzystywane zarówno w języku naukowym, jak i potocznym, nie należy do łatwych zadań. Pomimo że termin ten niejako zadomowił się zarówno w pedagogice, jak i w języku innych nauk – szczególnie wiele o autonomii piszą filozofowie, psychologowie i socjologowie – to w literaturze naukowej trudno o jedną, powszechnie obowiązującą jego definicję. Na nieściśłość w jego definiowaniu i różnorodność jego ujęć wskazuje wielu autorów.

Współczesne słowniki języka polskiego traktują terminy autonomia i autonomiczność w zbliżonym sensie. Autonomia (*auto nomos* – „żyjący według własnych praw”) – w przeciwieństwie do anonii i heteronomii – to stan „przedmiotu”: cecha lub raczej zbiór przypisywanych mu cech. Oznacza ono pozytywnie prawo do samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych: osobistych lub pewnej zbiorowości: państwa, narodu, miasta, instytucji oraz negatywnie – nieuleganie naciskom ze wewnętrznym. Do słów bliskoznacznych słowa autonomia należą: „samostanowienie”, „samodzielność”, „niezależność”, „samorządność”, „wolność”. Do antonimów podległość, zależność, niewola.

W kulturze europejskiej autonomiczność (autonomia) jest zdecydowanie wartościowana pozytywnie i stanowi jedno z głównych haseł nowożytnej samoświadomości. Ceni się różne rodzaje autonomii, od czasów starożytnej Grecji zwłaszcza polityczną w sensie instytucjonalnego samostanowienia (samorządności) narodu. Średniowiecze nie zna pojęcia autonomii, ale pojawia się ono znowu w XVI w. w dyskusjach nad wolnością religijną i w XVII i XVIII w. w prawoznawstwie, by zyskać ogólniejsze znaczenie w filozofii Immanuela Kanta. Oznacza ono odtąd prawo do instytucjonalnego samostanowienia i możliwość samokonstituowania się człowieka jako istoty rozumnej. I tylko możliwość samostanowienia umożliwia odpowiedzialne działanie. Szczególny rodzaj autonomii, jaką jest autonomia osobista, obok autonomii politycznej, autonomii instytucji czy państwa, znajduje się obecnie w centrum dyskursu o liberalnej edukacji, o wartościach demokratycznych, a nawet o zasadach rynkowych.

W literaturze przedmiotu autonomia jest najczęściej przypisywana jednostce i jest traktowana jako jej pożądana cecha. Autonomia jest postrzegana jako zdolność jednostki do samostanowienia lub samorządności, jako zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, podejmowania decyzji z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb. Gerald Dworkin (1988) w książce poświęconej teorii i praktyce autonomii podkreśla wagę autonomii osobistej. Jej pojęcie jest czasami „używane jako ekwiwalent wolności (...) czasami jako ekwiwalent samorządności

lub suwerenności, czasem jest utożsamiane z wolną wolą. Bywa też utożsamiane z godnością, uczciwością, indywidualnością, niezależnością, odpowiedzialnością i samoświadomością. Bywa używane w celu wskazania na takie cechy, jak samowystarczalność, krytyczna refleksja, wolności od zobowiązań, brak przyczynowości zewnętrznej (...) Autonomia odnosi się do działań, przekonań, przyczyn działania, zasad, woli, czy myśli” (Dworkin, 1988. s. 6).

Wieloaspektowe i dość wyczerpujące spojrzenie na pojęcie autonomii proponuje w swoich rozważaniach teoretycznych Rainer Forst. W pracy *Integrating Five Conceptions of Autonomy* (2005) w sposób szczegółowy pokazuje zarówno różne sposoby opisywania, jak i idące za nimi postaci/wymiary autonomii, podkreśla też niezwykle złożoną naturę autonomii. Jedną z postaci, w jakich przejawia się autonomia, jest autonomia moralna, w której działająca jednostka może być uważana za autonomiczną o tyle, o ile działa ona na podstawie powodów, które biorą pod uwagę każdą inną władzę jednakowo i które są „uzasadnione na podstawie wzajemnych i ogólnie obowiązujących norm” (Forst, 2005, s. 230). Tak rozumiana autonomia ma swoje znaczenie polityczne, ponieważ promuje wzajemny szacunek jednostek do siebie, wzajemny szacunek w działaniu instytucji, organizacji, co jest niezwykle potrzebne do wolności politycznej i idącej za nią autonomii politycznej. Autonomia etyczna dotyczy pragnień człowieka w dążeniu do dobrego życia, w kontekście jego wartości, zobowiązań, relacji i społeczności. Z kolei autonomia prawna pozwala na to, by działać zgodnie prawem, aby nie być zmuszonym do narzucanych poza prawem zachowań. Autonomia polityczna dotyczy prawa do uczestniczenia w zbiorowych rządach, wykonywanych z innymi członkami danej społeczności. Wreszcie autonomia społeczna dotyczy tego, czy jednostka ma środki, aby być równoprawnym członkiem danej społeczności. Uczestnictwo w autonomii społecznej pomaga wykazać odpowiedzialność członków społeczności za wzajemne uwzględnianie własnych potrzeb oraz ocenę struktur politycznych i społecznych pod kątem tego, czy służą one promowaniu społecznej autonomii wszystkich członków. Forst twierdzi, że ostatecznie „obywatele są politycznie wolni w takim stopniu, w jakim oni, jako dawcy wolności i użytkownicy wolności, są moralnie, etycznie, prawnie, politycznie i społecznie niezależnymi członkami wspólnoty politycznej (...) Prawa i wolności muszą zatem być uzasadnione nie tylko w odniesieniu do jednej koncepcji autonomii, ale ze złożonym zrozumieniem, co to znaczy być osobą autonomiczną” (Forst, 2005, s. 238).

Głoszenie poglądów, że obywatele są niezależni, mają prawo do głosowania, jeśli ich materialne potrzeby nie są zaspokojone lub jeśli nie mają swobodnego wyboru wartości lub zobowiązań etycznych, jest traktowane przez Forsta jako swoiste nadużycie. Autor, podobnie jak Marta Nussbaum (2006) czy Amartyi Sen (1999), poszukuje teorii sprawiedliwości społecznej, która może poprowadzić nas do bogatszego, bardziej responsywnego podejścia do współpracy społecznej. Wszelkie dyskusje o autonomii we współczesnych społeczeństwach powinny mieć na uwadze podejście do praw człowieka w zakresie możliwości działania, w którym wzywa się społeczeństwa do zapewnienia wszystkim ludziom możliwości rozwinięcia ich pewnych zdolności, cech, właściwości – jednostki mają wówczas wybór, czy je rozwijać, czy też

nie. Autonomia podmiotu zależy od tego, w jakim stopniu edukacja, społeczeństwo, państwo wspierają rozwój jego możliwości działania, który z założenia powinien być właśnie wysoce autonomiczny.

#### AUTONOMIA JAKO WARTOŚĆ I RELACYJNOŚĆ AUTONOMII

W badaniach nad autonomią coraz częściej się podkreśla, że autonomia nie powinna być traktowana wyłącznie jako cecha jednostki, ale należy ją postrzegać jako wartość oraz w aspekcie relacyjnym, procesowym, co uwidacznia się chociażby w pracach przedstawicieli filozofii feministycznej zajmujących się „autonomią relacyjną” (Nedelsky, 1989; Mackenzie i Stoljar, 2000).

Wartość autonomii w pełni uwidacznia się w określonym kontekście społecznym, gospodarczym i politycznym. Profesor Mark Olssen z Uniwersytetu w Surrey, filozof polityki, analizując prace Jamesa Marshalla poświęcone myśli Michaela Foucaulta oraz autonomii osobistej jednostki i edukacji (zob. Olssen, 2005), wykazał w swoich publikacjach, że warto poszerzyć proponowane przez Roba Reicha (2002) i Meiry Levinson (1999) – dwójki współczesnych filozofów, którzy opowiadają się za modelami osobistej autonomii jako podstawy liberalnej edukacji – spojrzenie na autonomię jednostki poprzez zastosowanie filozoficznego podejścia Michaela Foucaulta właśnie do problemu autonomii i edukacji do autonomii jednostki.

Mark Olssen dowodzi, że jednostka nie potrzebuje niejako odkrywać/wymyślać swojej autonomii w celu zabezpieczenia swoich praw i wolności. Prawa jednostki i jej wolność są ważne dla poczucia bezpieczeństwa każdej jednostki i jej dobrostanu, nawet wówczas, gdy nie wykorzystuje ona swojej autonomii. Kiedy prowadzimy dyskusje nad tym, czy w ogóle powinniśmy analizować autonomię, pojawiają się pytania, czy być może warto pozostać przy takich pojęciach, jak respekt, godność, dobrostan, wolność, integralność, prawa człowieka. Autor dowodzi, że właśnie teraz, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej należy dokonać problematyzacji autonomii, odsłonić jej skomplikowaną naturę ze względu na powiązania, zależność, współzależność, w jakich funkcjonuje człowiek. Jednocześnie nie należy przeceniać stopnia, do którego jesteśmy niezależni i sami o sobie decydujemy. Każda jednostka zależy w stopniu o wiele wyższym, niż pewnie może sobie wyobrazić, i o wiele bardziej niż tradycyjnie to pokazywali filozofowie liberalnej polityki, od struktur społecznych i wsparcia instytucjonalnego. Nawet ci, którzy ostatecznie oceniają się jako wysoce kompetentni w osiąganiu celów życiowych i zawodowych, nie mogą tak naprawdę orzec, że są „autonomiczni” w każdym swoim działaniu, w podejmowanych decyzjach. Są oni raczej wysoce wykwalifikowani, mają wysokie możliwości działania. Ich potencjał i możliwości zależą od całego systemu, sieci powiązań, kompleksowych struktur i wsparcia. W odniesieniu do tego obywatele są bardziej produktem normalizacji i socjalizacji, niż sami wierzą lub twierdzą, że nim są. Ale kultura indywidualizacji, znormalizowane reprezentacje są modelami wyboru, gdzie bardziej osadzone w czasie dominacji pewnych marek, kolorów, stylów, są raczej iluzorycznymi wyborami. Edukacja ma

przyczyniać się do utwierdzania jednostek w tym, że są one bardziej wolne, gdyż mogą podejmować decyzje, są kreatywne, choć rzeczywistość tak nie jest.

Mark Olssen twierdzi, że autonomia w tym kontekście jest często mylona z przywilejami. Autor dowodzi, że powinniśmy kłaść nacisk na analizy autonomii na poziomie systemu, kultury i opisać autonomię jako swoisty aspekt społeczeństwa demokratycznego, społeczeństwa, w którym podkreśla się partycypację, kulturę polityczną, pluralizm i swobody obywatelskie. I takie rozumienie autonomii wymaga rzeczywistej edukacji do niej i dla niej, gdyż – jak twierdzi M. Olssen za M. Foucault – możemy sobie wyobrazić demokrację, w której autonomia jest strategią dla zmniejszania roli państwa i zwiększania roli odpowiedzialności jednostek za jakość życia, pomyślność i dobrobyt. Zadaniem edukacji jest wzmacniać jednostki intelektualnie, sprzyjać rozwojowi ich możliwości dla rozwoju wartości ważnych dla demokracji. Człowiek jest ukonstytuowany historycznie, politycznie, i rozwija swój potencjał oraz zdolności do wolności i podejmowania decyzji powoli, ale progresywnie.

#### AUTONOMIA NAUCZYCIELA W ŚWIETLE PRAWA OŚWIATOWEGO

Gdy mówimy o autonomii nauczyciela, czy o edukacji dla autonomii, warto zaznaczyć, że w prawie prywatnym dopuszczalne jest wszystko to, czego prawo nie zabrania, ale w prawie publicznym – a z takim mamy tu do czynienia – dozwolone jest tylko to, na co prawo zezwala. Stąd należy zwrócić baczną uwagę na obowiązujące przepisy prawa, aby zorientować się, jak definiowana jest autonomia nauczyciela. I właśnie tej kwestii chcę poświęcić w dużej mierze swoje rozważania, obok wskazanego zagadnienia, jakim jest rozwijanie kompetencji nauczyciela do autonomii.

Warto zwrócić uwagę na dość interesujący fakt, że w naszym kraju akty prawa – tak ustawy, jak i rozporządzenia – nie posługują się terminem „autonomia nauczyciela”, a stosują słowa bliskoznaczne, nieoddające pewnych istotnych jego znaczeń. I tak są to słowa i zwroty typu: swoboda (stosowania, doboru, wyboru), nauczyciel może zdecydować (o wyborze programu nauczania), wybór (podręcznika), co pozostawia mu pewien zakres swobodnej decyzji, ale za każdym razem uwarunkowanej jakimiś okolicznościami.

Konstytucja Rzeczypospolitej o nauczycielach milczy, ale milczy też o setkach innych zawodów. Niemniej zapewnia nazwaną w niej wprost autonomię szkół wyższych (Konstytucja, art. 70 ust. 5). Nieco niżej zaś stanowi, że „Každemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolność nauczania, a także wolność korzystania z dóbr kultury” (Konstytucja, art. 73). Komentatorzy w swoich dywagacjach łączą ową wolność nauczania z badaniami naukowymi, idąc w ślady orzecznictwa sądowego (Bartoszewicz, 2014; Florczak-Wątor, 2019; Garlicki, i Derlatka, 2016; Skrzydło, 2013). Jednak można mieć wątpliwości, gdyż ten artykuł Konstytucji swą treścią obejmuje szersze aspekty, takie jak wolność twórczości artystycznej czy korzystania z dóbr kultury. Oczywiście jest, że nawet tak zapisane wolności nie mają charakteru absolutnego – twórczość artystyczna podlega ocenie społecznej i sądowej, wolność badań naukowych ograniczana bywa np. w za-



kresie broni masowego rażenia czy klonowania ludzi, a dobra kultury znajdujące się w rękach osób prywatnych nie są przedmiotem wolności korzystania z nich przez inne podmioty. Warto więc pamiętać także w szkole, że gdyby ową konstytucyjną wolność nauczania próbować rozciągnąć na działalność nauczyciela w szkole, to nie miałyby ona przymiotu bezwzględnej autonomii.

W myśl przepisów ustawy – Karta nauczyciela (Ustawa, 1982, art. 12 ust. 1) nauczyciele zatrudnieni na podstawie mianowania nie podlegają podporządkowaniu służbowemu określone w innych przepisach prawnych dla mianowanych funkcjonariuszy państwowych. Zauważmy, że przepis ten nie dotyczy nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, czyli w większości rozpoczynających pracę w zawodzie. Dalej ustawa stanowi (Ustawa 1982, art. 12 ust. 2), że nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych. Aby przepis nie był martwą literą, z woli ustawodawcy nauczyciel powinien pogłębiać swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie.

Z cytowanym wyżej przepisem korespondują też inne postanowienia ustawy o systemie oświaty. Zgodnie z nimi nauczyciel lub zespół nauczycieli przedstawia program wychowania przedszkolnego lub program nauczania do danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego dyrektorowi przedszkola lub szkoły, który – po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej – dopuszcza go do użytku (Ustawa, 1991, art. 22a, ust. 1). Na podstawie tego samego przepisu nauczyciel może zdecydować o realizacji programu nauczania z zastosowaniem podręcznika, materiału edukacyjnego lub materiału ćwiczeniowego lub bez takiego zastosowania. Tak więc nauczyciel, wykonując swoje obowiązki służbowe i realizując program nauczania, ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne. Nauczyciel może zatem swobodnie i autonomicznie dokonać wyboru podręczników i innych pomocy dydaktycznych spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego (Ustawa, 1991, art. 22aa).

Zgodnie z treścią ustawy (Ustawa, 1991, art. 22ab) o wyborze podręczników dla uczniów nie decyduje sam nauczyciel, ale zespół nauczycieli prowadzących nauczanie w klasach I–III szkoły podstawowej oraz zespół nauczycieli prowadzących nauczanie danych zajęć edukacyjnych w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej – po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. Zatwierdzony zestaw podręczników powinien obowiązywać w szkole co najmniej trzy lata. Mamy tu do czynienia z autonomią w ramach wspólnoty.

Jednocześnie ustawa – Prawo oświatowe (Ustawa, 2016, art. 5) postanawia, że nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Tak więc przywołana

wcześniej autonomia jest uwarunkowana istotnymi pryncypiami polskiej edukacji, ale także czynnikami społecznymi i środowiskowymi. Jednocześnie tak ustalony program wychowania przedszkolnego lub program nauczania mogą obejmować treści nauczania wykraczające poza zakres ustalony w podstawie programowej.

Nauczyciel może zdecydować o realizacji programu nauczania z zastosowaniem podręcznika, materiału edukacyjnego lub materiału ćwiczeniowego lub bez nich (Ustawa, 1991, art. 22aa). Program nauczania może być realizowany również z wykorzystaniem w szczególności urządzeń, sprzętu lub oprogramowania, przydatnych do realizacji tego programu, z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów (Ustawa, 1991, art. 44c ust. 1 i 2).

Dyrektor szkoły na podstawie propozycji zespołów nauczycieli oraz w przypadku braku porozumienia w zespole nauczycieli w sprawie przedstawienia propozycji podręczników lub materiałów edukacyjnych ustala zestaw podręczników lub materiałów edukacyjnych obowiązujący we wszystkich oddziałach danej klasy przez co najmniej trzy lata szkolne i materiały ćwiczeniowe obowiązujące w poszczególnych oddziałach w danym roku szkolnym, a czyni to po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców (Ustawa, 2017, art. 120 ust. 5). Tym razem owa autonomia preferuje dyrektora szkoły, który na wniosek zespołu nauczycieli może dokonać zmian w zestawie podręczników lub materiałów edukacyjnych oraz zmiany materiałów ćwiczeniowych, jeżeli nie ma możliwości zakupu danego podręcznika, materiału edukacyjnego lub materiału ćwiczeniowego lub uzupełnić zestaw podręczników lub materiałów edukacyjnych, a także materiały ćwiczeniowe.

Aby prawo do samodzielnego podejmowania decyzji nie było uwarunkowane czynnikami komercyjnymi, zakazane jest oferowanie, obiecywanie lub udzielanie szkołom lub nauczycielom jakichkolwiek korzyści w sposób pośredni lub bezpośredni w zamian za dokonanie wyboru określonych podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych, a także oferowanie sprzedaży podręcznika wyłącznie z innym podręcznikiem lub dodatkowymi materiałami dydaktycznymi przeznaczonymi dla ucznia. Wszak tego typu działania stanowiłyby czyny nieuczciwej konkurencji w rozumieniu przepisów ustawy o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji (Ustawa, 1993).

Wraz z wyposażeniem nauczyciela w swobodę podejmowania decyzji w obszarach kształcenia winna wzrastać jego odpowiedzialność za pełną implementację w szkolne programy treści, jakie sam zaproponował, w porozumieniu z innymi nauczycielami tego przedmiotu lub grupy przedmiotów. Odpowiedzialność ta winna przekładać się na skuteczność i efektywność pracy edukacyjnej, mierzona np. wynikami z egzaminów zewnętrznych uczniów danej szkoły.

Treści programowe zawarte w rozporządzeniu (Minister Edukacji Narodowej, 2017a) nieczęsto przywołują prawo nauczyciela do samodzielnego stanowienia w zakresie treści programowych, przyjmując zapewne, że upoważnienie ustawowe (Ustawa, 2016, art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. a, b, e, f i h) jest wystarczające. Ale oto np. w zakresie nauczania geografii na poziomie podstawowym wyartykułowane treści wskazują dość obszerną grupę zagadnień, których dotyczyć może materiał realizowany pod-

czas zajęć – daje to nauczycielowi pewną swobodę w doborze szczegółowych treści zajęć. Podobnie rzecz ma się w przypadku tego samego przedmiotu w zakresie rozszerzonym, omawiane akty prawne wskazują na wiele różnorodnych zagadnień, których dotyczyć może materiał realizowany podczas lekcji. Taki zapis daje nauczycielowi pewną swobodę w doborze szczegółowych treści lekcji. Natomiast wymienione pod treściami, powiązane z nimi wymaganie szczegółowe należy traktować jako efekt, do którego osiągnięcia powinien czuć się zobowiązany uczeń, a do jego realizacji – nauczyciel (Minister Edukacji Narodowej 2017a).

W zakresie przedmiotów humanistycznych realizacja treści programowych z historii na poziomie podstawowym i rozszerzonym to m.in. swoboda w doborze zasad i metod nauczania, a także w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych, co powinno stanowić o jakości nauczania historii i wynikających z niego efektów. Jednocześnie kształcenie języka polskiego w szkole maturalnej to branża pod uwagę m.in. wykazu lektur dla uczniów szkoły ponadpodstawowej, który złożony jest z pozycji obowiązkowych i uzupełniających (do wyboru przez nauczyciela), a jego trzon stanowią wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej oraz utwory literatury współczesnej.

Jeszcze innym, kto wie, czy nie bardziej autonomicznym obszarem aktywności zawodowej nauczyciela, jest proces oceniania uczniów. W myśl ustawy o systemie oświaty ocenianie zachowania ucznia polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów stopnia respektowania przez tegoż ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych, a także obowiązków określonych w statucie szkoły (Ustawa, 1991, art. 44b, ust. 4). Jednocześnie ocenianie efektów edukacyjnych obejmuje formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz ustalanie kryteriów oceniania zachowania (Ustawa, 1991, art. 44b, ust. 3). Pamiętać też należy, że ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego.

Zgodnie z ustawą na początku każdego roku szkolnego nauczyciele przedmiotów mają obowiązek poinformowania uczniów i rodziców o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do otrzymania poszczególnych śródrocznych oraz rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych. Wymagania te winny wynikać z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania i sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów (Ustawa, 1991, art. 44b, ust. 8). Wychowawca klasy informuje jednocześnie o warunkach, sposobie i kryteriach oceniania zachowania oraz warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania (Ustawa, 1991, art. 44b, ust. 9).

Ocenianie to nie tylko wystawianie ocen cyfrowych, ale także ustalanie warunków i sposobu przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia. Ustawa stanowi także, że w przypadku szkoły dla dzieci i młodzieży to jej statut winien określić organizację i formy współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie nauczania, wycho-

wania, opieki i profilaktyki, zaś uregulowania te muszą znaleźć się w statucie szkoły (Ustawa, 1991, art. 44b, ust. 5 i 6). Ustawa nie wymaga, aby każda ocena bieżąca, którą otrzymuje za swoje postępy uczeń, była ujęta w ramy wymagań i kryteriów, ale bardzo wyraźnie taki wymóg jest określony wobec ocen klasyfikacyjnych śródrocznych i rocznych.

W uregulowaniach prawnych zawarty jest przepis, że śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustalają nauczyciele prowadzący poszczególne zajęcia edukacyjne. Posiłkując się przyjętymi wcześniej wymaganiami, nauczyciel samodzielnie ocenia ucznia i w działaniu tym jest całkowicie autonomiczny (z wyjątkiem instytucji egzaminów poprawkowych). Wystawiona przez niego ocena jest ostateczna i niepodważalna. Jednocześnie stanowi podstawę decyzji podejmowanych przez radę pedagogiczną w obszarze klasyfikowania i promowania uczniów. Podobną funkcję odgrywa ocena z zachowania, ale tutaj swoboda nauczyciela jest mniejsza – ocenę ustala z zespołem klasowym, a więc jest ona uwarunkowana także zdaniem kolegów ocenianego.

Oceny bieżące stawiane uczniom w trakcie semestru nie są objęte potencjalnymi uregulowaniami w prawie szkolnym – są autonomiczną decyzją nauczyciela, uwarunkowaną jego głęboką wiedzą pedagogiczną, taktem i zaufaniem do ucznia. Przepisy ustawy zastrzegają jednak, że w szkole podstawowej oceny bieżące oraz śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne, a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna z zachowania mogą być ocenami opisowymi, jeżeli statut szkoły tak przewiduje (Ustawa 1991, art. 44i, ust. 1 pkt. 2, ust. 2, 4 i 7). Wówczas rolą nauczyciela i wychowawcy jest, by takie oceny dla każdego ucznia zredagować i by były one odzwierciedleniem pracy, sumienności, postępów i osiągnięć każdego ucznia.

Ustawa (Ustawa, 1991, art. 44) zdecydowała także, że szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych, w tym skalę rocznych, semestralnych i końcowych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych z uwzględnieniem konieczności zapewnienia jednolitego systemu oceniania ucznia określa w drodze rozporządzenia minister (Minister Edukacji Narodowej, 2017b). Tym samym bardziej szczegółowe rozwiązania w zakresie np. egzaminów klasyfikacyjnych lub poprawkowych można znaleźć we wspomnianych aktach wykonawczych.

Gwoli podsumowania warto odnotować, że w światowej debacie nad tym zagadnieniem często podkreśla się iż koncepcja autonomii nauczyciela odnosi się do zawodowej niezależności nauczycieli w szkołach, zwłaszcza stopnia, w jakim mogą oni podejmować autonomiczne decyzje dotyczące tego, czego i jak uczyć uczniów.

#### NAUCZYCIELE A NABYWANIE KOMPETENCJI DO AUTONOMII

Można byłoby jeszcze mnożyć przykłady wzięte z polskiego prawa oświatowego, które odsłaniałyby obszary autonomii nauczyciela, niemniej jednak nie o to mi w tym miejscu wyłącznie chodzi. Bardziej zależy mi na tym, by pokazać, że – jak zapowiedziałam we wstępie do niniejszych rozważań – wraz z wyposażeniem nauczy-

ciela w swobodę podejmowania decyzji w obszarach kształcenia winna wzrastać jego odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy i rozwijanie w sobie poczucia autonomii, autonomii rozumianej za Davidem Bridgesem jako kompetencji osobistej (1997), kompetencji, która zarówno powinna być przez nauczycieli wykorzystywana w ich praktyce, jak i rozwijana zarówno w obszarze szkoły, jak i poza szkołą.

Podejście kompetencyjne w analizie pracy nauczycieli i związanej z nią odpowiedzialności pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz ich pracy zawodowej. Swoistym zaproszeniem do rozwijania tego podejścia jest proponowane przeze mnie spojrzenie na naturę kompetencji nauczyciela, a zwłaszcza na jedną z zasadniczych jej właściwości, jaką jest dwoistość (zob. Madalińska-Michalak, 2019a). Z jednej strony kompetencje nauczyciela, w tym kompetencja do działania autonomicznego, zakreślają obszar możliwości jego działania i kierują naszą uwagę w stronę tego, co nauczyciel potrafi – są niejako miernikiem jego zawodowej wiedzy, umiejętności, zdolności stawiania czoła danym sytuacjom zawodowym. Mogą być wykorzystywane do określania standardów dla zawodu nauczyciela w celu zapewnienia wysokiej jakości jego pracy. Z drugiej zaś strony kompetencje nauczyciela pokazują, gdzie on jest w danym momencie, jakie ma/powinien mieć potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego. Tak rozumiane kompetencje eksponują odpowiedzialność nauczyciela wobec siebie i innych podmiotów za własną sprawczość zawodową. Nauczyciel powinien umieć dokonać krytycznego oglądu własnej pracy i swoich możliwości. Badanie własnej praktyki w celu wzmocnienia własnego działania powinno być zakotwiczone w dobrze przemyślanej i funkcjonującej edukacji nauczyciela.

Opowiedzenie się za dwoistością natury kompetencji nauczyciela pozwala nie tylko koncentrować się na byciu nauczycielem i określaniu wykazu jego kompetencji wraz ze wskazywaniem na konieczność ciągłego uzupełniania niedoborów, ale zachęca do skupienia się na problematyce stawiania się nauczycielem. Implikuje ono konieczność ciągłego rozwoju zawodowego nauczyciela, który należy postrzegać jako część (element) szerszego procesu, jakim jest całościowy rozwój człowieka.

Ten sposób myślenia koresponduje z myślą Davida Bridgesa, który dowodzi, że na autonomię jednostki nie może wyłącznie składać się opanowanie wiedzy, zrozumienie głównych pojęć opisujących autonomię, podejście krytyczno-twórcze, znajomość i zrozumienie sposobów życia i działania, które moglibyśmy wybrać my sami, czy też refleksyjna wiedza o nas samych i źródłach naszego zrozumienia i motywacja (zob. Bridges, 1997, s. 158). Z pewnością wszystkie te rzeczy są ważne, ale najistotniejsze jest niejako praktykowanie autonomii. W edukacji, w tym edukacji i pracy nauczyciela, należy przejść od wiedzy o autonomii do podejmowania autonomii, do autonomicznego działania w określonym kontekście społecznym, kontekście polityczno-prawnym.

Dbałość nauczycieli o to, aby poprzez realizację programu nauczania pomóc uczniom w rozwijaniu ich troski do zdolności oceniania siebie, krytycznego podejścia do siebie, bycia niezależną jednostką świadomą zakresu wyborów i podejmowanych decyzji, bycia jednostką świadomą własnych motywów działania, działającą

dla dobra wspólnot tych bliższych i dalszych – wszystko to jest konieczne w procesie edukacji, i wpisuje się w warunki dla osobistej autonomii, ale nie jest wystarczające. Wydaje się, że istnieje realne ryzyko, na które narażone są edukacja lub program nauczania oparty na tych założeniach, że dążenie do rozwoju autonomii ucznia przyczyniłoby się do rozwijania niezwykle refleksyjnych, krytycznych osób, która mogą mimo to być całkowicie niezdolne do podejmowania działań niezbędnych do ich dobrego funkcjonowania, nie mówiąc już o działaniach w sytuacjach nagłych, jakie mają miejsce w świecie gospodarczym, społecznym i politycznym tętniącym życiem, w świecie pełnym zmian. Rozwijanie wiedzy o autonomii sprzyja samej autonomii, niemniej jednak o autonomii jednostki świadczy zdolność jej działania, to, czy potrafi odnaleźć się w określonej sytuacji, aby móc dokonywać niezależnych i autentycznych wyborów.

#### UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

W kontekście prowadzonych tutaj rozważań warto jeszcze dodać, że w ostatnich latach autonomia nauczycieli stała się głównym punktem dyskusji i debaty w amerykańskiej edukacji publicznej, głównie w wyniku polityki edukacyjnej, która, jak twierdzą niektórzy, ogranicza profesjonalizm, autorytet, zdolność reagowania, kreatywność lub skuteczność nauczycieli (Dawson, 2019; Pondiscio, 2015; Sandoval, 2018; Sparks, Malkus, 2015).

Podczas gdy dyskusje związane z autonomią nauczycieli różnią się w zależności od ich działalności, to profesjonalizm nauczycieli jest zazwyczaj tematem łączącym. W tym ujęciu próby mikrozarządzania strategiami nauczania lub osiągnięciami nauczyciela poprzez bardziej nakazowe polityki, większy nadzór administracyjny lub ścisłe wymagania dotyczące programu nauczania podważają satysfakcję z pracy lub przekonanie, że nauczyciele są wykwalifikowanymi specjalistami, którzy zdobyli wysoki stopień zaufania publicznego sprzyjający wykorzystaniu ich umiejętności.

Jednocześnie krytycy autonomii nauczycieli mają tendencję do przytaczania dowodów, iż jakość nauczania jest nierówna, a takie problemy, jak braki w osiągnięciach uczniowskich lub niskie wskaźniki ukończenia szkoły wskazują, że należy podjąć działania w celu poprawy skuteczności pracy nauczycieli i nauczania w szkołach publicznych. W dyskusjach tych pamiętać więc należy o:

- » Zasadzie testowania: egzaminy zewnętrzne są powszechnie uważane za powodujące zjawisko znane jako „nauczanie na próbie” – nauczyciele koncentrują się w swojej pracy na tematach, które są najbardziej prawdopodobnie przedmiotem testu lub spędzają czas w klasie, przygotowując uczniów do testów, zamiast przekazywać im wiedzę i uczyć ich umiejętności, które mogą być ważniejsze.
- » Polityce w obszarze standardów: pięćdziesiąt stanów w Stanach Zjednoczonych opracowało i przyjęło standardy uczenia się – zwięzłe, pisemne opisy tego, co uczniowie powinni wiedzieć i być w stanie zrobić na określonym etapie edukacji – które określają cele uczenia się uczniów. W konsekwencji, gdy szkoły „dostosowują” swoje programy i program nauczania do celów uczenia się

opisanych w normach, niektórzy twierdzą, że nauczyciele będą mieli mniejszą „autonomię” w określaniu wiedzy, umiejętności i treści, których uczą uczniów. Stopień, w jakim standardy uczenia się ograniczają autonomię nauczycieli, pozostaje przedmiotem ciągłej dyskusji i debaty, ale wielu nauczycieli twierdzi, że standardy nie nakładają znaczących ograniczeń na autonomię zawodową nauczycieli.

- » Polityce w zakresie programów: niektóre organy państwa i szkoły mają politykę związaną z programem nauczania, która może w większym lub mniejszym stopniu wpływać na autonomię nauczyciela. Oczywiście, autonomia zawodowa poszczególnych nauczycieli będzie znacznie ograniczona, gdy taki system nauczania jest obowiązkowy.
- » Polityce w zakresie promowania: niektóre stany, okręgi i szkoły realizują politykę związaną z oceną stopnia zaawansowania lub ukończeniem szkoły, która może ograniczać zdolność nauczycieli do odgrywania roli w procesie decydowania o tym, jak i kiedy uczniowie będą promowani. Na przykład uczniowie, którzy nie zdadzą kursu, mogą być zobowiązani do ukończenia programu odzyskiwania punktów – takiego jak kurs on-line lub program szkoły letniej – który może nie odzwierciedlać treści nauczanych w trakcie trwania kursu.
- » Polityce w zakresie oceniania nauczycieli: dyskusje i debaty na temat oceny nauczycieli i rozliczania ich stały się bardziej widoczne – i kontrowersyjne – w ostatnich latach. W zależności od systemów, metod i kryteriów stosowanych w ocenach wydajności nauczycieli polityka oceny może wpływać na autonomię nauczycieli.

Wszystkie, podnoszone choćby w amerykańskich debatach, problemy związane z ograniczaniem tradycyjnej lub prawem ustanowionej autonomii nauczyciela są bardzo zbliżone do tych, o jakich rozmawia się w polskich pokojach nauczycielskich. To nie tylko kwestia „nauczania pod testy”, problem standardów nauczania, zawartości podstaw programowych i ich przełożenie na szkolne programy nauczania, niekończąca się dyskusja o tym, czy należy promować wszystkich uczniów, czy stosować tzw. drugoroczność, wreszcie jakie stosować mechanizmy w procesie oceny pracy nauczycieli – to tylko dowody na to, że autonomia nauczyciela miewa różne wymiary na różnych szerokościach geograficznych.

Nauczyciel, tak jak wykonawca każdego innego zawodu zaliczanego do profesji, realizuje swoje zadania, ale i realizuje się, w wielu wymiarach. Szczególnie w tym zawodzie trudno oddzielić osobiste doświadczenia, przekonania, predyspozycje, poglądy i akceptowaną filozofię, a także relacje społeczne *etc.* od sposobów wykonywania najróżniejszych obowiązków z uczniami, dla uczniów i wśród uczniów. Wśród cech wyróżniających realizatorów tego zawodu nie może zabraknąć osób wyposażonych w odpowiednie kompetencje i umiejętności, ale przede wszystkim osób kreatywnych, samodzielnych, niezależnych, dążących do podejmowania autonomicznych działań.

Nauczyciel, który nie rozumie autonomii, a tam, gdzie ma takie możliwości, sam z niej nie korzysta (prawem ustanowiona autonomia), nauczyciel, który nie dba o na-

bywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii, z pewnością może wiele mówić o autonomii ucznia, o jego niezależności, o tym, by potrafił on korzystać ze swojej wolności, przestrzegając przy tym zasad współżycia społecznego, niemniej jednak może mieć poważne trudności w tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi autonomii ucznia. Wśród tych warunków z pewnością znajdują się te, które promują poczucie wyboru i kontroli ucznia oraz uczenia się – uczenia się, które prowadzi do rozwoju ucznia w zakresie podejmowania decyzji. Zatem to, co jest istotne w procesie edukacyjnym w szkole, gdy zależy nam na wychowaniu do autonomii, to zwrócenie uwagi na zaprojektowanie środowiska uczenia się i oferowanie doświadczeń edukacyjnych, sprzyjających promowaniu i rozwojowi uczniów, którzy potrafią między innymi kierować swoją nauką, swoim rozwojem, są samodzielni w swoich wyborach i krytyczni w osądach, są odpowiedzialni za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych zasad etycznych. Niemniej jednak warunki do osiągnięcia tego rodzaju celów edukacyjnych zależą od nauczycieli i ich własnych kompetencji do bycia autonomicznym.

Podejmując kwestię rozwoju zawodowego nauczyciela i jego edukacji do autonomii, warto mieć na uwadze czynniki makrospołeczne, które mogą rzutować na ograniczanie bądź wyzwalanie autonomii nauczyciela, w tym na funkcjonujące prawo oświatowe, które, z założenia, reguluje życie szkoły, oraz na programy kształcenia na uczelniach wyższych przygotowujących nauczycieli do pracy w ich zawodzie.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartoszewicz, M. (2014). Art. 73. W: M. Haczowska (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz* (s. 47–217). Lexis Nexis. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Bridges, D. (1997). Personal autonomy and practical competence: developing politically effective citizens. W: D. Bridges (red.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a changing world*(s. 153–164). London – New York: Routledge.
- Dawson, G. (2019). *Teachers Need More Flexibility, Autonomy and, Yes, Income*. Ed-Surge. Pobrano 9 września 2019, z <https://www.edsurge.com/news/2019-05-28-teachers-need-more-flexibility-autonomy-and-yes-income>.
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Florczak-Wątor M. (2019). Art. 73. W: P. Tuleja (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz* (s. 244–245). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Forst, R. (2005). *Political Liberty: Integrating Five Conceptions of Autonomy*. W: J. Christman, J. Anderson (red.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism* (s. 226–242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garlicki L., Derlatka M. (2016). Art. 73, W: L. Garlicki, M. Zubik (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*. Tom II, wyd. 2 popr. i uzup.(s. 789–800).



- Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe. Golding M. P. (1972). Obligations to Future Generations, *Monist*, 56(1), 85–99.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 41–54). Warszawa: PWN.
- Levinson, M. (1999). *The demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackenzie, C., Stoljar, N. (red.). (2000). *Relational Autonomy*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Madalińska-Michalak J. (2019a). Kompetencje nauczyciela. Między działaniem zgodnie z możliwościami a koniecznością rozwoju zawodowego. W: I. Kopażyńska, M. Magda-Adamowicz (red.), *Dziecko w kształceniu instytucjonalnym. Idee – refleksje – badania* (s. 87–98). Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Madalińska-Michalak J. (2019b). *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia. Edukacja do autonomii*. Referat jubileuszowy wygłoszony w trakcie otwarcia X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”, 18 września 2019, Warszawa.
- Nedelsky, J. (1989). Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities. *Yale Journal of Law and Feminism*, 1, 7–36.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Belknap Press: Harvard University Press.
- Olsen, M. (2005). Foucault, Educational Research and the Issue of Autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365–389.
- Pondiscio, R. (2015). *Teacher Autonomy in the Classroom*. Fordham Institute. Pobrano 9 września 2019, z <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/teacher-autonomy-classroom>
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Sandoval, M. (2018). *Teacher Autonomy*. EdSurge Independent. Pobrano 9 września 2019, z <https://edsurgeindependent.com/teacher-autonomy-1292a4e8bc61>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Skrzydło, W. (2013). *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, wyd. 7. . Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. *Dz.U.* 2018 poz. 967 ze zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dz.U.* 2018 poz. 1457 ze zm.
- Ustawa z dnia 16 kwietnia 1993 r. o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji. *Dz.U.* 2019, poz. 1010 ze zm.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. *Dz.U.* 2019 poz. 1148 ze zm.
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych. *Dz. U.* 2017 poz. 2203 ze zm.
- Minister Edukacji Narodowej. (2017a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania

przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dz. U.* 2017(a) poz. 356  
Minister Edukacji Narodowej. (2017b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. *Dz. U.* 2017 poz. 1534.

#### TEACHER AUTONOMY: LEGAL CONDITIONS AND DEVELOPING TEACHERS' COMPETENCE TO BE AUTONOMOUS

**ABSTRACT:** This paper considers the problem of teacher autonomy both in the context of the educational law functioning in Poland and with regard to the professional competences expected of teachers for their own autonomous activities. I argue that teachers who do not focus on acquiring and expanding their autonomy competences, or do not use the autonomy assigned to them by the law, are not able to create appropriate conditions for their students in the field of education. Education for professional autonomy depends on the teachers' due diligence in relation to their own professional development. A significant responsibility in this respect falls on universities that provide teacher education.

**KEY WORDS:** teacher autonomy, teachers' competence to be autonomous, education for autonomy, teacher education, educational law

Adrianna Nizińska

*Uniwersytet Göteborski, Szwecja*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8253-4094>

Ewa Kurantowicz

*Dolnośląska Szkoła Wyższa*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-4761>

## Sustainability and Universities. Re-orienting Higher Education, Re-orienting Teaching

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to provide a relevant and timely argument in a debate on the role of the university in fostering sustainable development through academic teaching. The paper will relate to the specific learning outcomes defined for the course. It will discuss a specific area of teaching sustainability in higher education, contributing to the educational development by providing a critical overview of the ontological and epistemological challenges of sustainability in a broader context of institutional and structural forces framing the process of academic teaching and learning. It will problematize pedagogical work around sustainability issues, locating it in a macro and mezzo level of current challenges facing by universities all over the world. In particular, it will problematize and discuss the role of the university as well as concrete educational situations in relation to sustainable development. Through the argumentative review, it will examine three statements: (i) Lack of conceptual consensus on what sustainability is; (ii) Contradictory attempts and ideas as to how successfully include sustainability into higher education; (iii) Systemic contradictions between teaching sustainability in higher education and prevailing, a dominant academic culture that produce pedagogical challenges. It will conclude by providing two vignettes of academic practices related to teaching sustainability to demonstrate how pedagogical challenges are embedded in the institutional logic of higher education and cannot be addressed without reforming the system in the first place.

**KEYWORDS:** sustainability, higher education, academic teaching and learning

---

Kontakt: Adrianna Nizińska  
adrianna.nizinska@gu.se  
Ewa Kurantowicz  
ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl

---

Jak cytować: Nizińska, A., Kurantowicz, E. (2019). Sustainability and universities. Re-orienting higher education, reorienting teaching. *Forum Oświatowe*, 31(2), 27–40. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.2>

---

How to cite: Nizińska A., Kurantowicz E. (2019). Sustainability and universities. Re-orienting higher education, reorienting teaching. *Forum Oświatowe*, 31(2), 27–40. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.2>

---

## INTRODUCTION

Agenda for Sustainable Development (ASD) sets in motion a challenging and demanding set of goals. It calls for joint efforts of individuals, communities, and organizations to tackle those challenges. As social actors universities and higher education institutions (HEI) are responsible for contributing to the development of society, yet, having their primary focus located historically in the area of research and education, they are often struggling with ideas of public engagement, and are under pressure to demonstrate their value, when it comes to the contribution to society. As pointed out by Field et al. (2016), these trends result in the need for the development of an overall university policy, which answers different societal expectations and balances internationalism and regionalism, the need to be at once global and local (p.1).

The authors point to six possible areas and ways broadening the engagement of modern universities in social life and its development (Field, 2016, p. 2–4). These are: (i) university's relations with business, industry, public and non-governmental sectors; (ii) strengthening various communities as "change agents in society," including the leaders of these communities by providing critical knowledge in order to implement basic human values, such as human rights, access to education, social justice and social competences for action in a diverse and often conflicting society; (iii) an ageing society and engagement in adult learning and the development of intergenerational learning practices and platforms; (iv) the occupational, cultural and social diversity of the students' population, and consequently building a more learning-friendly environment, expanding teaching methods or going beyond traditional learning methods, taking into account non-traditional ways of accessing higher education institutions (e.g., the RPL's practices); (v) re-organisation/re-orientation of universities as the open learning institutions able to fulfil their third mission (beyond education and research) and the professionalisation of that part of the university staff that can work and build relationships with external actors and diverse student groups; (vi) partnerships between universities and stakeholders, creating practices, solutions, and platforms for such cooperation.

Looking at how comprehensive sustainable development (SD) goals are and what kind of expertise is needed, universities not only have a role to play but seem to be the major actors, capable of integrating various disciplines, including social sciences, earth systems sciences, public health, civil engineering, information technologies, economics, politics, law, business and much more. However, it is not only the necessary expertise, which puts universities on the spot. The idea of university social responsibility (USR), the so-called “third mission of the universities,” explicitly points out the necessity of building partnerships with government, business, and civil society to take on the social challenges. Those coming along with sustainable development are more complexed and, in a way, unprecedented. It also puts a broad emphasis on learning, both individual and social community-oriented.

The undeniable need for taking action towards sustainable development by universities should be balanced by critical view on the colonization of the universities, expressed by Žižek (2010) as the urge to subordinate higher education to the task of solving society’s concrete problems through the production of experts’ opinion. Having in mind neo-liberal entanglement of such agendas and looking through the lenses of the critical theory, social practices of universities can also be seen as an example of education allying itself with the system rather than the lifeworld, being the part of the apparatus of the state. Some critical researchers stress the need for universities to become a community of communicative action, which will protect them from economy and state colonization (Fleming, 2010, p. 122–123). The university is responsible for communicative education, which in consequence builds the learning society and does not only train in additional skills desired by economics or the career development and confirmed by subsequent certificates. Researchers prove that “(...) *the University is in need of decolonization by having particular kinds of free, critical conversations*” (p. 123).

Does education for a sustainable future carry a potential for the decolonization of universities and restoring their functions of socialization, the critical transmission of culture, political consciousness, and social integration? If, indeed, teaching sustainability requires reforming higher education institutions, there is definitely a reflective space and transformative potential here. This paper is an attempt to initiate the discussion on the challenges of teaching sustainability in HE, keeping in mind the link between i) broader, ontological and epistemological dimensions of the phenomena and ii) specific, contextualized teaching and learning practices.

#### METHOD

An argumentative review will be explored as a method to address the problems stated in the introduction. This form examines literature selectively in order to support or refute an argument, deeply imbedded assumption, or philosophical problem already established in the literature (Larabee, 2019). According to Larabee (2019), given the value-laden nature of some social science research, argumentative approaches can be a legitimate and important form of discourse. Given the discus-

sive nature of sustainability as a concept itself, as well as the high significance of the topic, this approach seems to resonate with both the ontological and epistemological dimensions of the phenomena in question. Argumentative types of reviews are also often employed, even if not always in an explicit way, in positional papers, to embed their rationale in existing studies and to highlight findings of high relevance for the argument discussed. To address the problem stated in the introduction (challenges in teaching sustainability in HE), three arguments will be discussed constituting the structure of the paper:

1. There is a clear lack of conceptual consensus on what sustainability is;
2. There are contradictory attempts and ideas as to how successfully include sustainability into Higher Education;
3. There are systemic contradictions between teaching sustainability in HE and prevailing, the dominant academic culture that produce pedagogical challenges.

However, it has to be expressed that argumentative review carries a particular limitation, as such an approach can also introduce problems of bias when they are used to make summary claims (Larabee, 2019). To address these limitations, in argument 3, two vignettes will be introduced instead of the summary claims to illustrate the pedagogical challenge by bringing specific cases of sustainability-related practices.

#### **Argument 1: A Clear lack of conceptual consensus on what sustainability is.**

Sustainability as a concept is highly problematic, extremely elusive, and slippery, as pointed out by Dymitrow and Halfacree (2018). As explained by Adams (2005, as cited in Dymitrow, Halfacree, 2018), it is a quest set for humanity to attain the long-term continuity of that which is valued in the world, maintaining the best of what is there already, but allowing and even promoting changes for the better.

In many documents, sustainability is rephrased and addressed as “sustainable development” due to the highly influential Brundtland Report (1987). Sustainable development is “(...) *understood as the type of development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*” (W..C...E...D..., 1987, as cited in Leal Filho et al., 2018). On the one hand, it put emphasis on the holistic idea of sustainability, but while addressing specific challenges, relates separately to economic sustainability, ecological sustainability, and social sustainability, also known as a triple bottom line (TBL) or 3P – an acronym of “people, plane, profit.” It already highlights the difficulty with coining one definition: here we face the ontological situation of a human-centered approach where growth is unquestionable; however, humankind needs to accept the responsibility and take preventive measures. Anthropocentric approach with human needs as central is also visible in Sterling’s definition of sustainable development (2003, as cited in Leal Filho et al., 2018) understood as “(...) *the process that envisions a desirable environment in which living conditions and resource – use continue to meet human needs without undermining the existence of natural biotic system*” (p. 713).

These difficulties were tackled by producing more and more definitions. There were already over 70 different definitions for sustainable development in 1992 (Lozano, 2008, as cited in Ashrafi et al., 2018), and the number rise to almost 300 by 2007 (Johnston et al., as cited in Ashrafi et al., 2018). Still, the prevailing and most cited is the version proposed in the Brundtland Report, even though it may not highlight underlying complexities and contradictions of sustainable development (Ashrafi et al., 2018, p. 673).

Looking at the complexity of sustainability as imperative and admitting its internal dichotomies between global and local perspectives, discipline discourses, conflicting values and actors, many scholars (such as Wals, Dymitrow, Halfacree), refers to sustainability as a “wicked problem.” Horst Ritter and Melvin Webber while reflecting upon the challenges of social planning, coined the term in the ’70s. Briefly, “wicked problem” is understood as a type of problem that is difficult (or impossible) to solve and even hard to name, to begin with. “Wickedness” lies in the inability of finding and applying a solution due to complexity and interrelatedness. Peterson (2009, in Dymitrow, Halfacree 2018) summarizes Rittel and Webber’s explanation of what makes the problem “wicked”: (i) lack of definition and more than one explanation; (ii) tendency to be both the symptom of other problems and a cause of a different one; (iii) no template to follow as every wicked problem is unique; (iv) scientific strategies are unhelpful as wicked problems are social inventions (so there is a built-in – imprecisions in the concepts); (v) attempted solutions are usually overly narrow and limited one-shot efforts; (vi) resolving wicked problems entails a huge level of commitment and responsibility (p. 9–10).

Concluding on the wicked problem of sustainability, Dymitrow and Halfacree (2018) made it evident that, if we accept the framework of Rittel and Webber, we will not produce closed, definitive definition of sustainability due to the inability to reduce it to simple representation that comes with prescription and solution. Others would state that it is by definition –*ill-defined concept* (Wals, Jickling, 2002) or *contested concept*, politically intertwined and enabling dominant yet over-simplified analyses (Connelly, 2007).

Additionally, ill-defined, open nature of sustainability may be perceived both i) as a weakness – as it produces vagueness, and ii) as a strength – as it allows dynamic definition and re-definition in search for meaning in local contexts. Some state it comes with the price: by accepting ill-defined nature, sustainability is at risk of losing its action-guiding power (Christen, Schmidt, 2012 as cited in Ashrafi et al., 2018). This fear of dealing with the ill-defined concept in HE would, in my opinion, affect the teaching practices in at least two ways. It may produce either rejection of sustainability as non-scientific concept or the urge to produce a narrow, instrumental definition of sustainability and sustainable development.

But Boons and Roome (2000, p. 53, as cited in Posch, Steiner 2006) state that:

*(...) the concept of sustainable development [...] appeals to many people precisely because the ‘openness’ of the definition enables people to construct and contrib-*

*ute to the process of defining what sustainable development entails. This is its most important feature, because it enables actors who wish to work on the goal and process of sustainable development to be involved in discussion of what the concept means to the parties involved.*

In addition, Wals and Jickling (2002) emphasizing the heuristic potential of sustainability as the ill-defined concept. Both authors believe that it may play a salient role in academic teaching, as according to them, sustainability has many faces that need to be unveiled and confronted in the classroom to make the students realize that sustainability is as complex as life itself (p. 227).

Taking a critical and discursive stance on the concept of sustainability will enable the heuristic process and invite questions, as sustainability, with all its potential, produces many dilemmas and calls for critical reflection.

These dilemmas need to be addressed in a deliberative, critical way, and it is hard to imagine a better place to foster such skills than HE. Regardless of vagueness and the ill-defined nature of sustainability as a concept, we still need to work on it and make a continuous effort toward the more sustainable future. It is indeed a demanding task, as "(...) *this imperative must involve disentangling substance from instinct and facileness from complexity, especially in cases where knowledge is incomplete, fragmented or contradictory*" (Dymitrow, Halfacree, 2018, p. 11). Let us explore in the next section, whether higher education institution is indeed in the position of accepting such a challenge not just as a political cloak, but as a stepping stone toward more systemic changes.

### **Argument 2: There are contradictory attempts and ideas as to how successfully include sustainability into Higher Education.**

Since the publication of the Brundtland Report, calling for joint actions of multi-stakeholders towards a better future (through United Nations Agenda for the 21<sup>st</sup> century, until current Agenda for Sustainable Development 2030) issues of sustainability were getting political, social and scholarly relevance and attention at the global and local level. Education was quite early identified as an essential condition and pre-requisite of advancing sustainable societies, starting with the focus on environmental issues, to gradually move towards a comprehensive model linking economic and social development with issues of ecology and clean environment.

In 2012, the United Nations was celebrating and promoting a decade of education for sustainable development (ESD), reviewing a set of activities taken by the HE institutions, and monitoring the progress. In addition, multiple networks and frameworks of HE bodies acting towards sustainability were established. With the growing importance of SD issues and initiatives taken, there is a growing awareness of the fact that achieving sustainability, due to its ill-defined nature and complexity is not feasible through simplified, technical *measurement – application – impact growth* model. It will rather require mass-scale re-configuration of all social systems, actors as well as the relationship between them (Wals, 2014).



There is undoubtedly enormous potential in HE, but also obstacles and barriers embedded in organizational structures. With all its capacity to become a social hub acting between local and global communities, having knowledge, expertise, and skills in place, HE institutions need to transform themselves first, facing challenges of instrumentally oriented reforms aiming at efficiency, narrowly understood employability and privatization. As pointed by Wals (2014), these trends are not always conducive for systemic change towards sustainable universities; therefore, critical reflection and deliberative actions are required.

Barriers, obstacles, and challenges faced by the HE institutions in implementing sustainability are well researched and clearly established, both at the global level, looking for the structural aspects as well as locally – through the multiple comparative case studies, focused on the role of planning. The results are not surprising. As expected, factors such as lack of institutional support, funding, and staff, poor employee motivation, time constraints, no policy in place were reported worldwide and confirmed regardless of geographical locations (Leal Filho et al., 2017, Leal Filho et al., 2018, Avila et al., 2017). It calls for a systemic approach and a specific type of organizational learning to address those challenges. Tensions and trouble with introducing sustainability in classrooms will only mirror those faced by the universities with its culture and institutional rationality. Yet, the tensions are unavoidable, as sustainable development, in order to be effective, must infiltrate all aspects of the university, including educational and operational elements. According to Velázquez et al. (2006), truly sustainable university can be described as:

*(...) higher educational institution, as a whole or as a part, that addresses, involves and promotes, on a regional or a global level, the minimisation of negative environmental, economic, societal, and health effects generated in the use of their resources in order to fulfil its functions of teaching, research, outreach and partnership, and stewardship in ways to help society make the transition to sustainable lifestyles (p. 812).*

Behind the optimistic rhetoric and faith in the power of the university, there are critical concerns and sceptical voices pointing out some of the changes HE is currently going through. Wals (2014), notices that it was already established and demonstrated how difficult it is for schools, companies, universities to re-design their systems towards sustainability. The case of education is a particular one here, as sustainability actions are often going against current trends in reforms towards efficiency, accountability, privatization, management, and control (Wals, 2014, p. 14). A neoliberal discourse of efficiency, measurement obsessions, and increasing instrumentalization of education do not correspond well with the need for system thinking, holistic approach, interdisciplinary dialog, and cross-boundary learning, required for sustainable societies to thrive. Both the teachers and the students, while bringing sustainable thinking into the classroom, often experience those dichotomies.

**Argument 3: There are systemic contradictions between teaching sustainability in HE and prevailing, a dominant academic culture that produces pedagogical challenges.**

The conceptual approach to sustainability will have inevitable consequences for pedagogies. If we promote a fixed definition of sustainability, expert-driven, it will produce instrumental approaches with learners as passive receivers. If we accept ill-defined and “wicked” nature of it, we will foster emancipatory approaches with facilitators and co-learners. This section will be addressed by presenting two vignettes, constituting time span development of thinking and acting in a sustainable way when it comes to academic teaching, discussing also the institutional context of the teaching, in line with a systemic approach. Presented vignettes will be illustrative, presenting ways of thinking about sustainability in higher education with the focus on academic teaching. Both examples will address existing contradictions between sustainability as a wicked problem and university as a structured and hierarchical institution, often reducing sustainability to a simple list of technologies and behaviours, “best practice” adoptions, using ‘codify and convince’ strategy (DuPuis, Ball, 2013).

**Vignette 1**

**Early experiences with integration of sustainability in HE by van den Bor et al (2000, as cited in Wals, Jickling 2002).**

**Key lessons of EU Socrates Thematic Network for Agriculture, Forestry, Aquaculture and the Environment (AFANET).**

For some scholars and academics not linked directly with sustainability or environmental issues, institutional policy pressure on introducing sustainability in HE may seem sudden, but in fact, such attempts had a long history at the universities all over the world. Among the early projects tested and sustainability approaches experimented with, the European case of van den Bor, Holen, Leal Filo and Wals (2000, in Wals, Jickling 2002) is an interesting attempt of integrating sustainability into the curriculum of agricultural education. It is important to notice that the approach presented here is focused on teaching *about* sustainability.

The project was embedded in and resulting from the activities of EU Socrates Thematic Network for Agriculture, Forestry, Aquaculture and the Environment (AFANet). As a summary of the network’s experience, key lessons were formulated and explained, when it comes to integrating sustainability in academic curricula. Lessons from two decades ago are still relevant and even more pressing, since the managerial turn in the HE reform across the globe.

(1) *Integrating sustainability pre-supposes the re-thinking of institutional missions.*

This lesson grows from still adequate call to address structural and institutional challenges including the purpose or a mission of universities. Teaching itself, even if modernized and sustainability – relevant, will not lead to a major social change if other social structures, including universities as an institution and social actors, will not be involved in the process. It has to be a whole society task that addresses

all macro-, meso-, and micro – levels. Otherwise, as stated by van den Bor (2000 in Wals, Jickling 2002), mission statements of universities are just a public relation tool.

(2) *It is no use crying over vague definitions* as 3) *Sustainability is as complex as life itself.*

This issue of ill-defined nature of sustainability is still relevant and present in a debate on how to introduce it into HE. Yet, from the teaching perspective, it is seen more as an opportunity than a weakness as it opens the door to deliberative, critical approaches that are also preconditions of more sustainable societies. Moreover, as a “wicked problem”, sustainability is also more of “a social invention” than a scientific concept (Dymitrow, Halfacree, 2018); therefore, it is deeply rooted in socio-cultural domains of our lives and invites conflicting interests and sets of values. It also leads to one of the main challenges of teaching sustainability in HE: interdisciplinary, systemic and holistic approaches are key foundations, but current competitive and discipline driven academic culture simply does not promote such attitude. Disciplinary thinking in silos also makes it difficult, unless there is already a community in place, a living product of bottom-up, grass-roots activities.

(4) *There is no universal remedy for curricular reconstruction. The inclusion of aspects of sustainability in academic programmes is very much culturally defined.*

This lesson also resonates with disciplines and academic cultures of the departments, universities as well as national contexts. However, since 2000, the pressure is growing, and many universities introduce policy-oriented, prescribed recipes and standardized approaches that do not support openness and cultural diversity. Hence the risk of instrumentalizing sustainability and producing resistance towards it because of being perceived as a political rather than social agenda.

(5) *Teaching about sustainability requires the transformation of mental models,* and 6) *demand serious didactical re-orientation.*

Because of the entanglement of sustainability into a debate about normative, ethical, and spiritual convictions, teaching will require more than just passing expert knowledge on sustainability. The transformative learning theory of Jack Mezirow (1991) is often employed by past and current sustainability scholars as it requires critical insight into the way we think and democratic debate on the very foundations of our convictions. To be part of such a learning process, a teacher and a student are in equal partner positions where both need to expose and analyze their own sets of values, norms, and presumptions about the world. There is a consensus these days around academia, about the type of inquiry in the classroom, with more involvement of the students and proactive orientation. Yet, it is still very often articulated from the efficiency agenda, as it is expected to maximize learning outcomes achievements.

Focusing on *didactical re-orientation*, understood as a new approach to pedagogy, specific requirements were formulated by Wagner and Dobrowolski (2000, as cited in Wals, Jickling, 2002) pointing at the need for a didactical re-orientation:

- a. sustainability requires a focus on competencies **and higher thinking** skills;
- b. sustainability requires a foundational appreciation of **holistic principles**, critical system understandings, and practical systemic competencies;

- c. sustainability requires an **early start**, i.e., well before students enroll in universities (from kindergarten through high school);
- d. sustainability requires **critical reflection** on one's own teaching;
- e. sustainability requires **self-commitment** and taking responsibility;
- f. sustainability requires the **empowerment of learners** by enabling them to work on the resolution of real issues that they themselves have identified;
- g. sustainability requires appreciation and **respect for differences**;
- h. sustainability requires **courage** ("dare to be different");
- i. sustainability requires **creativity** as there are no recipes.

As highlighted by Wagner and Dobrowolski (2000, as cited in Wals, Jickling, 2002), this re-orientation requires many opportunities for staff members and students to embark on new ways of teaching and learning. Again, a clear link is made between teaching practices, academic culture, and institutional provisions.

Even though the vignette illustrates the practice that is almost 20 years old now, one may conclude that universities have not made significant progress when it comes to actual re-orientation, both in teaching (referred here as didactic) and transforming overall academic culture. Yet, there has been a shift in reflecting upon sustainability as the teaching and learning challenges.

The second vignette will present and discuss a decade older example of a similar struggle with new ways of teaching and learning when it comes to sustainability. What needs to be emphasized is the fact that the second vignette demonstrates a definite shift from teaching *about sustainability* (exemplified by the first vignette) to teaching *sustainability*.

### Vignette 2

**Teaching Sustainability as an emerging project. Reflexive pedagogical design of Sustainable Engineering and Ecological Design (SEED) consortium from the University of California, Santa Cruz by Melanie DuPuis and Tamara Ball (2013).**

This vignette constitutes an example of a curricular design approach that, according to DuPuis and Ball (2013), attempts to maintain both i) canonical disciplinary learning about the techniques of sustainability (sustainability as *What*) and ii) training in the reflexive skills necessary to explore sustainable change through "post-normal" learning processes (sustainability as *How*). "Post-normal" refers here to the contextual, relational, and tacit knowledge that escapes codification (unlike fully codified knowledge of sustainability as *What*) as well as to multiple ways of knowing. As such, it poses the pedagogical challenge of dealing with multiple epistemologies in curriculum design, teaching, and learning.

SEED consortium has been experimenting already with pedagogy that opens up learning space for more reflexive nature of sustainability, where the elusive task of defining sustainability constitutes an opportunity to expand the ways of thinking about the world, rather than a problem to solve. The key question remained on how

to design curriculum around an unfixed concept while building upon focused and engaging pedagogy.

The challenge was addressed by proposing reflexive pedagogy based on four modes of knowing, including one of teaching “normal” science in a “fact-based” mode and three “post-normal” modes of knowing: subjective, discursive (or intersubjective) and practice-based knowing. They are arranged in the following sequential way for the purpose of curriculum design: 1. Subjective knowing, 2. Intersubjective knowing, 3. Codified knowing, and 4. Practice-based knowing. Educational underpinning came from the work of John Dewey, Jerome Bruner, and Paolo Freire, following socio-cultural theories of learning and teaching, promoting active, experiential learning of collaborative nature. The table below provides a brief summary of each step, linking it with specific epistemology, explaining the concept and attributes of knowledge, pedagogy that translates the ways of knowing into teaching and learning activities, and competencies and processes relevant for sustainability, to be developed through each step and based on respective pedagogy.

Table 1. Four modes of knowing based on DuPuis and Ball (2013)

	Epistemology	Pedagogy	Sustainability relevant competencies and processes
<b>Step 1. Subjective knowing</b>	Situated, localized embodied knowledge based on personal experience, plural, as different ways of knowing can coexist (rational, tacit or emotional), even if one dominates	Journaling as a way of naming and revealing one's personal knowledge and assumptions	Reflexivity, Interpretation Empowerment
<b>Step 2. Discursive knowing</b>	Knowledge produced through social interaction and deliberation among collaborators with different subjective knowledge, neither individual nor collective, but coproduced.	Critical thinking, discussion and dialogical group learning	Deliberation, Collaboration, Negotiation,
<b>Step 3. Codified knowing</b>	Fact-based, codified, standardized knowledge delivered from experts to non – experts	Banking model of education, transmission of knowledge	Research, Analysis Evidence gathering
<b>Step 4. Practice – based knowing</b>	Knowledges produced through robust and continuing engagement in understanding of the complex interrelations that organize decentred networks of activity	Problem-based learning, group projects	Innovation Creativity Transformation

Starting point of developing “post – normal” pedagogy was the joint statement of perceiving lack of definition of sustainable development not as a threat, but as “(..) *an opportunity to advance and implement alternative approaches to teaching and learning ‘post-normal’ or ‘Mode 2’ science*” (DuPuis, Ball, 2013, p. 64). This approach to the curriculum designed was applied and tested in two academic courses (upper-division

level): *Sustainability and Social Change*, and *Sustainability Engineering and Ecological Design*. After examining the results from the students, it was concluded that curriculum design based on multiple ways of knowing turned out to be successful in achieving the following:

- 1) it exposed students to multiple frames of understanding when it comes to distinguishing unsustainable from sustainable practice;
- 2) broadened the scope of criteria that any student might apply;
- 3) challenged and engaged students through problem-based dialogue to work with others;
- 4) presented sustainability as a complex and discursive rather than reductive concept (DuPuis, Ball, 2013, p. 71).

The key challenges identified from the pedagogical point of view were focused on the difficulties of assessing reflexive, noncodified students learning as multimodal pedagogy requires a different approach that may be difficult or risky, especially for the teachers comfortable with the traditional role of the knowledge delivering expert or being an authority. Such teaching practices are linked with the dominant organization of learning within the university setting and often are produced and reproduced through acculturation patterns.

Yet, the risk was worth taken. Facilitating students to practice multiple ways of knowing sustainability, they come to understand the “How” of sustainable practice, process, and design, while allowing the “What” of sustainability to emerge from group interaction in a collaborative context. This orientation allows to experiment with “sustainability as practice” without the need for a fixed definition to begin with (DuPuis, Ball, 2013).

This successful experiment still sends a clear message when it comes to the structural barriers produced by the university as an institution. As pointed by authors:

*In order for a university to research and teach sustainability through an interdisciplinary, dispersed, multimodal learning pedagogy, curriculum designers will need to overcome a long and entrenched history of presenting knowledge as “what”: as immutable information held by experts and segregated into siloed disciplinary tracts. (...) New collaborative and reflexive pedagogies to train students in post-normal modes of knowing will hopefully not just impact learning about sustainability, but also transform the university into a learning institution that gives students the competencies to meet the broader challenges of an increasingly complex world (DuPuis, Ball, 2013, p. 74).*

The aim of this paper was to provide an argument in a debate on the role of the university in fostering sustainable development through academic teaching. Three statements were examined using relevant literature: lack of conceptual consensus on what sustainability is; contradictory attempts and ideas as to how successfully include sustainability into higher education; systemic contradictions between teaching sustainability in higher education and prevailing, dominant academic culture

that produces pedagogical challenges. Two vignettes of academic practices related to teaching sustainability were discussed and analysed, to demonstrate how pedagogical challenges are embedded in the institutional logic of higher education.

#### REFERENCES

- Ashrafi, M., Adams, M., Walker, T.R., Magnan, G. (2018). How corporate social responsibility can be integrated into corporate sustainability. A theoretical review of their relationship. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25 (8), 672–682.
- Avila, L.V., Leal Filho, W., Brandli, L.L., Macgregor, C.J., Molthan-Hill, P., Gokçin Ozuyar, Martins Moreira, R. (2017). Barriers to innovation and sustainability at universities around the world. *Journal of Cleaner Production*, 164, 1268–1278.
- Connelly, S. (2007). Mapping Sustainable Development as a Contested Concept. *Local Environment*, 12 (3), 259–278.
- DuPuis E. M., Ball, T. (2013). How not what: teaching sustainability as process. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 9 (1), 64–75.
- Dymitrow, M., Halfacree K. (2018). Sustainability – differently. *Bulletin of Geography, Socio – Economic Series*, 40, 7–16.
- Field, J., Schmidt-Hertha, B., Waxenegger, A. (Eds.). (2016). *Universities and Engagement International perspectives on higher education and lifelong learning*, Routledge: London – New York.
- Fleming, T. (2010). Condemned to Learn. Habermas, University and Learning Society. In: M. Murphy, T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 111– 124). Routledge: London – New York.
- Larabee, R. (2019, November 12). The Literature Review. *USC Libraries: Research Guides*. <http://libguides.usc.edu/c.php?g=234974&p=1559473>.
- Leal Filho, W., Yen-Chun, J., Brandli, L.L., Avila, L.V., Azeiteiro, U.M., Caeiro, S. , da Rosa Gama Madruga, L. R. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14 (1), 93–108.
- Leal Filho, W., Pallant, E., Enete, A., Richter, B., Brandil L.L. (2018). Planning and implementing sustainability in higher education institutions. An overview of the difficulties and potentials. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology* , 25 (8), 713–721.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Posch, A., Steiner, G. (2006). Integrating research and teaching on innovation for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7 (3), 276–292.
- van den Bor, W., Holen, P. Wals, A.E.J. and Filho, W. (Eds.). (2000). *Integrating Concepts of Sustainability into Education for Agriculture and Rural Development*, Frankfurt: Peter Lang Publishers.

- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., Taddei, J. (2006). Sustainable University: what can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14, 810–819.
- Wals, A. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD. A review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15.
- Wals, A., Jickling, B. (2002). “Sustainability” in higher education. From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3 (3), 221–232.
- Zizek S. (2010). Capitalism and the assault on reason. *ABC Religion and Ethics*. <https://www.abc.net.au/religion/capitalism-and-the-assault-on-reason/10101880>.

#### ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ A UNIWERSYTETY. REORIENTACJA, SZKOLNICTWO WYŻSZE, NAUCZANIE REORIENTACYJNE.

**ABSTRAKT:** Celem niniejszej pracy jest przedstawienie istotnego i aktualnego argumentu w debacie na temat roli uniwersytetu w promowaniu poprzez nauczanie akademickie zrównoważonego rozwoju. Dokument ten odnosi się do konkretnych efektów uczenia się zdefiniowanych dla cyklu kształcenia. Omówiony zostanie konkretny obszar nauczania zrównoważonego rozwoju w szkolnictwie wyższym, przyczyniający się do rozwoju edukacji poprzez krytyczne spojrzenie na ontologiczne i epistemologiczne wyzwania związane ze zrównoważonym rozwojem w szerszym kontekście instytucjonalnych i strukturalnych sił tworzących proces akademickiego nauczania i uczenia się. Praca pedagogiczna zostanie sproblematyzowana wokół kwestii zrównoważonego rozwoju, umiejscawiając na poziomie makro i mezo obecne wyzwania stojące przed uniwersytetami na całym świecie. W szczególności zostanie sproblematyzowana i omówiona rola uniwersytetu jako konkretnej sytuacji edukacyjnej w odniesieniu do zrównoważonego rozwoju. Poprzez przegląd argumentów, zostaną przeanalizowane trzy stanowiska: (i) Brak koncepcyjnego porozumienia co do tego, czym jest zrównoważony rozwój; (ii) Sprzeczne próby i pomysły co do tego, jak skutecznie włączyć zrównoważony rozwój do szkolnictwa wyższego; (iii) Sprzeczności systemowe między nauczaniem zrównoważonym w szkolnictwie wyższym a dominującą, kulturą akademicką, stwarzającą wyzwania pedagogiczne. Praca zakończy się przedstawieniem dwóch epizodów praktyk akademickich związanych z nauczaniem zrównoważonego rozwoju w celu wykazania w jaki sposób wyzwania pedagogiczne są osadzone w instytucjonalnej logice szkolnictwa wyższego, i że nie można się nimi zająć bez zreformowania w pierwszej kolejności systemu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zrównoważony rozwój, szkolnictwo wyższe, akademickie nauczanie i uczenie się



# **Z BADAŃ**

RESEARCH ARTICLES



Milosh Raykov

*University of Malta*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-2872>

Victor Martinelli

*University of Malta*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-4444>

## Evaluation of a Classroom Anxiety Scale for Secondary-School Students

**ABSTRACT:** School-related anxiety is a frequent phenomenon that affects many students at all levels of education. To reduce students' school-related anxiety, teachers need valid, reliable diagnostic instruments that examine its various forms. The primary objective of this study was to evaluate a new instrument, Classroom Anxiety Scale (CAS), to estimate the incidence of school-related anxiety among secondary students, and to examine the relationships between student demographic characteristics and school-related anxiety. The results show that students experience intensive anxiety related to tests/exams and public speaking, while a smaller number experience anxiety related to writing tasks and group work. They also show that the Classroom Anxiety Scale (CAS) has satisfactory metric characteristics.

**KEYWORDS:** classroom anxiety, secondary school, gender, age, psychometric evaluation

---

Kontakt:	Milosh Raykov milosh.raykov@um.edu.mt Victor Martinelli victor.martinelli@um.edu.mt
Jak cytować:	Raykov, M., Martinelli, V. (2019). Evaluation in classroom anxiety scale for secondary-school students. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 43–59. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.3</a>
How to cite:	Raykov, M., Martinelli, V. (2019). Evaluation in classroom anxiety scale for secondary-school students. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 43–59. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.3</a>

---

## INTRODUCTION

Adolescence is a crucial stage of life, bringing biological, physiological and psychological challenges. Anxiety disorders are frequently associated with social problems that can predispose adolescents to school absenteeism, low self-esteem and poor self-concept (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn and andStuebing, 2012; Ingul andand Nordahl, 2013). These usually result in public health concerns, potentially leading to poor academic performance (Al-Gelban, 2007). While poor school achievement can result from excessive anxiety, it can itself cause anxiety, low self-esteem, depression and other affective symptoms, creating a self-perpetuating cycle (Mazzone et al., 2007).

School anxiety is one of the most common categories of anxiety experienced in middle childhood (Ahlen, Breitholtz, Barrett and Gallegos, 2012). It is a “discomfort reaction associated with unpleasant emotions and a state of distress occurring in response to school tasks or situations that are perceived as threatening to self worth” (Rappo, Alesi and Pepi, 2017, p. 466). According to Vasey, Crnic and Carter (1994), anxiety is characterized by “an anticipatory cognitive process involving repetitive thoughts related to possible threatening outcomes and their potential consequences” (p. 530). The same authors define classroom anxiety as

*a state of uneasiness which accompanies somatic indicators (emotionality) and a focus on anticipated future threat(s) to achievement and/or reputation (cognitive worry) for assessed situations in which a performance is measured, judged, and compared to a particular standard of excellence (p. 349).*

Students perceive many activities in school as stressful because they usually include an element of examination or assessment (Putwain, 2007). The notions of worry, stress and anxiety are well established in the fields of health, organizational and educational psychology (Putwain, 2007). The relationship between anxiety and performance may be traced back to the work of Yerkes and Dodson (1908), who identified that anxiety had a negative impact on students. Lowe et al. (2008) developed a biopsychosocial model to explain how intelligence, study skills and academic self-efficacy combine with situational or interpersonal variables to determine

the degree of anxiety that children experience. Low levels of anxiety are considered facilitating, while higher levels are considered debilitating. This estimation is based on a curvilinear relationship between test anxiety and performance, but this relationship is not universally accepted (Putwain, 2008).

In researching this subject, the authors reviewed many parallel, if not synonymous, terms to describe the anxiety experienced in academic evaluative environments or contexts. The terms used included “test” (McDonald, 2010), “examination” (Browne and Cantelo, 2017), “evaluation” (Zeidner and Matthews, 2005), “performance” (Huberty, 2009), “school” (Rappo, Alesi, and Pepi, 2017), and “classroom anxiety” (Horwitz, Horwitz, and Cope, 1986). All these terms appear to be referring to very similar constructs: they all relate to emotionality and cognitive worry that students experience in school (Sotardi, 2018). The term “anxiety” focuses on the stress outcome or reaction in response to a situation. “Anxiety” refers to the differences between students’ predispositions to experience a situation as anxiety-provoking. Moreover, “anxiety is situation-specific, or context-defined ... [and] has a clearly mapped out domain, consisting of the worry and emotionality components” (Putwain, 2007, p. 213). Denscombe (2000) notes that students use the term “stress” to describe external pressure from teachers and parents.

#### INCIDENCE OF SCHOOL-RELATED ANXIETY

Children with secure attachment to caregivers are likely to develop high-quality relationships with their teachers. This is likely to affect their academic self-concept positively, possibly resulting in better emotional regulation (Ramsdal, Bergvic and Wynn, 2015). Overall, anxiety levels typically increase with age, arguably with girls scoring higher than boys. Generally, tests and evaluation situations pose a significant source of concern and anxiety to a considerable proportion of children (McDonald, 2001). As students progress through their education, they typically sit for more tests and assessments, and with these come expectations of good performance. With increasing age, students develop better insight into their skills as test-takers and receive keener feedback on their progress (McDonald, 2001). Al-Gelban (2007) identified considerable levels of depression, anxiety and stress in a representative group of Saudi adolescents, with 48% exhibiting some form of anxiety.

Both King et al. (1989) and Ollendick, King and Frary (1989) noted that Australian and American 15- to 18-year-olds’ fear of failing a test increased with age. In Northern Ireland, fear of examinations constituted the most prevalent worry (Gallagher and Miller, 1996). Estimates of the prevalence rate of test anxiety among school-age children have varied widely (Zeidner, 1998). Hill and Wigfield (1984) reported that 10% of children experience test anxiety, while King and Ollendick (1989) reported incidence rates of 10% to 30%. Turner, Beidel, Hughes, and Turner (1993) found that the prevalence of high test anxiety among African-American elementary schoolchildren to be around 41%. Tramonte and Willms (2010), in their study conducted in Canada, found that about 55% of students experience some degree of school right.

Similarly, Leonard et al. (2015), who conducted their study in the U.S., reported that about 49% of students experienced considerable stress daily and 31% felt somewhat stressed. Hutchings (2015) reported an even higher rate of 68% among U.K. students who had taken their Standard Achievement Tests. This study also found that a large proportion of students (22%) in the previous year had sleeping difficulties because of test-related stress

The results of the studies reported are subject to cultural, societal and temporal variables because they were conducted in different countries at different times in students' lives. Moreover, they assessed different types of school-related anxiety. However, the considerable convergence among them suggests that it would be reasonable to expect a third of children to experience significant levels of school-related stress during their scholastic careers.

#### GENDER DIFFERENCES

The literature review also found that among students, girls have higher levels of overall school-related test anxiety than boys (Cassady and Johnson, 2002). Leonard et al. (2015) found significant gender differences regarding school-related stress. According to this study, 60% of girls reported school-related stress, in contrast to 41% of boys. The incidence of moderate levels (32%) of stress was similar in both groups. In a recent study, Kareemi (2016) assessed differences in the levels of experienced stress across the genders through the administration of the Beck Anxiety Inventory to 600 secondary-school students. He administered this test to 300 boys and 300 girls matched for age and a broad measure of socioeconomic status. This study confirmed findings from many previous studies indicating that girls experience significantly higher anxiety than their male counterparts.

Most studies in this domain have found that adolescent girls more frequently suffer school-related anxiety than boys (Birmaher et al., 1997; Freudenthaler, Spinath and Neubauer, 2008; Steinhausen, Müller and Winkler, 2008). Cassady and Johnson (2002) explain this difference by saying girls have higher levels of emotionality and tend to express their feelings more often than boys. Bodas and Ollendick (2005), who examined cross-cultural differences in expression of test anxiety, found that such differences may reflect the degree to which girls and boys are ready to admit their test anxiety (Bodas and Ollendick, 2005).

#### CONSEQUENCES OF SCHOOL ANXIETY

School-related anxiety is a frequent phenomenon that affects a large proportion of students at all levels of education (Anyamene, Nwokolo and Azuji, 2016; Mercieca, Mercieca and Raykov, 2015). It is a significant source of stress among students worldwide. Academic stress arises from anticipated potential academic failure and is a significant issue among secondary students (Deb, Strodl and Sun, 2014). Sotardi (2018) contends that evaluation anxiety is a function of its assessment-related antecedents,

experiences and consequences relevant to various educational contexts. In short, despite some positive, mobilizing effects, school-related anxiety significantly decreases quality of life and the academic achievement of students and often contributes to early leaving of education and training (Deloatch, Bailey, Kirlik and Zilles, 2017).

Anxiety symptoms, prevalent in childhood and adolescence, can be implied by interfere with general well-being, social life, academic performance and development of social skills. High levels of school anxiety are detrimental to students because of the negative effect on their bodily and emotional well-being and on their ability to achieve their potential. Moreover, sub-clinical levels of anxiety in children and adolescents are associated with a poor sense of well-being and may eventually predispose the sufferer to mood disorders and substance-use disorders in the long term. Anxiety symptoms are associated with impairment of memory and cognitive functions and can contribute to poor school performance, maladaptive behavior and academic failure (Mazzone et al., 2007). In the short term, anxious children and adolescents are likely to have limited career options and even increased suicide ideation and attempts (Teubert and Pinquart, 2011). Negative experience with learning, perception of course load, poor time management and family issues may contribute to the complex interplay of factors contributing to students' level of anxiety. Generally speaking, there is a negative correlation between school anxiety and academic performance (McDonald, 2001).

On the other hand, the effect of anxiety may be mitigated by perception of scholastic activities. If teachers can put children and adolescents at their ease and present assessment experiences more positively, interpreting them as formative experiences, then the fear of failure may be mitigated. Tinley (2018) makes a case for using information students offer during such assessments to be used with them, not against them – to guide them toward their best achievement selves. Unsupervised playgrounds, problems with friends, bullying and peer pressure may all lead to a degree of school anxiety. Learning difficulties such as dyslexia may also lead to a degree of anxiety that, left unchecked, could lead to severe consequences like school refusal and depression. Teachers and parents should tackle school anxiety early because the longer it persists, the more profound it becomes. Parents could adopt many strategies to mitigate their children's school anxiety, but teachers can be even more effective because school anxiety occurs at school, not in the home. To reduce school anxiety, teachers of younger children may adopt a flexible start time for a particular child, adopt a buddy system and praise the child for the effort to complete work (Young Minds, 2019).

Strategies with adolescents include, but are not limited to, extra time and warnings before transitions; preferential seating; frequent checks for understanding; not requiring them to read aloud or work at the board in front of the class; extended time for tests; breaking down assignments into smaller pieces; and modifying tests and homework (Hurley, 2018). On a different level and with older students, Firmin and Proemmel (2008) suggested that helping them see connections between their education and their future, making subjects more interesting, adopting technology

to enhance student experiences, using student exercises and demonstrations, and holding additional sessions and tutorials may all reduce school anxiety. Educators use their insight and acumen to identify those who are at risk of developing school anxiety. However, their perception and level of understanding of the anxious period in the lives of the people they work with may be enhanced and, indeed, improved if they can use valid, reliable and economical diagnostic tools. Such tools as exist for exploring an individual's level of anxiety are often a precondition for efficient educational and psychological intervention.

#### STUDY OBJECTIVES AND METHODOLOGY

To reduce student school-related anxiety, teachers need valid, reliable diagnostic instruments that examine different forms of school-related anxiety. The Classroom Anxiety Scale (Sotardi, 2018) is a new instrument in a series of such measures intended to measure the incidence of school-related anxiety among secondary-school students. The primary objective of this study was to examine the structure and reliability of this sort of scale and its suitability for application in local schools. Other objectives were to evaluate a new instrument, to estimate the incidence of school-related anxiety among secondary-school students, and to examine the relationships between student demographic characteristics and classroom-related anxiety. The study aimed to increase awareness of school-related anxiety among teachers and other professionals, as well as to provide a diagnostic instrument that teachers and other educators can use to improve teaching quality and learning conditions.

#### METHOD

##### Participants

The study applied a cross-sectional exploratory approach based on a short paper-and-pencil scale to examine the extent and forms of school anxiety experienced by secondary-school students. Upon obtaining approval from the institutional research ethics committee, the central school administration and parents, the Classroom Anxiety Scale was distributed among Year 7 to Year 11 students attending four randomly selected public secondary schools.

The target group of this study was secondary-school students, since research shows that a large number of students at this stage of education experience school-related anxiety. About 460 students were invited to participate in this voluntary and anonymous study, conducted in February and March 2019. In total, parental consent was obtained from the parents or guardians of 298 students, more than 60% of those invited.



### Measures

To collect data, this study applied a paper-and-pencil instrument, the Classroom Anxiety Scale (CAS), which examines school-related anxiety in various academic evaluative contexts (Sotardi, 2018). The four subscales consist of tests/exams, writings, public speaking and group work-related anxiety. Each of the four subscales contains three items, such as „I feel anxious whenever I need to sit for a test or exam” (test/exam anxiety), “I feel anxious whenever I need to submit written work” (writing anxiety), “I feel anxious whenever I am asked to make a short speech in class” (public speaking anxiety) and “I feel anxious whenever I need to work on a group project” (group work-related anxiety).

All items were scaled on a seven-point Likert-like scale starting with „strongly agree” (1) and ending with “strongly disagree” (7), with lower numbers indicating higher levels of classroom-related anxiety. The entire instrument and all four subscales have satisfactory internal consistency. Sotardi (2018) found satisfactory internal consistency (Cronbach’s coefficients  $\alpha$ ) for all four subscales: .77 for test/exam anxiety, .77 for writing, .84 for public speaking and .76 for group work-related anxiety, as well as a stable structure of this instrument and high loadings of all items included in this short version.

### Statistical analysis

The data analysis was designed to answer the study’s research questions and to achieve its research objectives. Selected statistical techniques were also determined by the type of data collected for this study. Exploratory techniques (percentages, means and standard deviations) were used to inspect data and describe the extent of the various forms of classroom-related anxiety reported by secondary-school students. The analysis also included inferential statistics techniques (t-tests and analysis of variance) to compare the levels of various manifestations of classroom anxiety among students of different ages and genders. Levels of statistical significance are indicated in the following way: \*\*\* =  $p < .001$ , \*\* =  $p < .01$ , \* =  $p < .05$ , <sup>ns</sup> = not significant.

In addition, the study used exploratory factor analysis to determine the factors behind the observed variables. Exploratory factorization was performed with different extraction (principal axis factoring) and Varimax rotation methods to examine the structure of the observed variables and to check the stability of the obtained results (Field, 2009). The Classroom Anxiety Scale was evaluated for construct validity using confirmatory factor analysis to assess the comparability of factors identified in a recent study conducted in New Zealand among first-year undergraduates (Sotardi, 2018), with our results obtained from a sample of secondary school students.

The internal consistency of the four subscales was determined by Cronbach’s Alpha coefficients, commonly used for reliability measurement (Field, 2009; Cortina, 1993) and suitable for analysis of Likert-type data (Gliem and Gliem, 2003). The descriptive, inferential and exploratory analyses were conducted with application of procedures using SPSS package (IBM SPSS Statistics, IBM Corp., USA), while the

confirmatory factor analysis was performed with the CFA module from the open-source package jamovi for statistical data analysis (The jamovi project, 2019).

## RESULTS AND DISCUSSION

Results of our descriptive analysis (Table 1) demonstrate that students most intensively experience anxiety related to tests/exams and public speaking. Significantly fewer students experience anxiety related to writing tasks and group work. These results indicate that less frequent forms of teaching, such as group work, should be used more often not to mention that students (as I've found this semester) enjoy them more – which maybe a result of decreased anxiety.

*Table 1.* Average intensity of classroom anxiety

	Mean	SD
<b>Test/Exam Anxiety</b>		
I feel anxious whenever I need to sit for a test or exam.	2.9	1.74
I worry I will “go blank” when I start a test or exam.	2.9	1.91
In general, sitting for a test or exam makes me tense and uneasy.	3.1	1.78
<b>Writing Anxiety</b>		
I feel anxious whenever I need to submit written work.	4.4	1.97
I worry that my spelling and writing is not good enough.	4.1	1.97
Submitting written work makes me feel nervous.	4.4	2.06
<b>Public Speaking Anxiety</b>		
I feel anxious whenever I am asked to make a short speech in class.	3.2	2.15
I worry that I will forget information during my speech.	2.9	1.97
Speaking in public makes me panic.	3.5	2.25
<b>Group Work Anxiety</b>		
I feel anxious whenever I need to work on a group project.	4.9	2.02
On group projects, I worry that my classmates will not work well together.	4.0	2.08
Submitting a group assignment makes me feel tense and nervous.	4.6	1.97

As Table 2 shows, this study found significant differences between students of different ages in regard to the total School Anxiety Score ( $F=3.230$ ,  $p < .013$ ) and even greater differences on the test/exam-related anxiety score ( $F=5.623$ ,  $p < .001$ ). The results demonstrate that older students in higher grades demonstrate greater school anxiety, probably because of more frequent assessments and preparation for final examinations at the end of secondary education.

Table 2. Student age and classroom anxiety

	N	Test/Exam Anxiety	Writing Anxiety	Public Speaking Anxiety	Group Work Anxiety	Total Score
Year 7	51	3.6	4.5	3.7	4.7	4.1
Year8	101	3.0	4.2	3.0	4.5	3.7
Year9	45	3.0	4.5	3.6	4.9	4.0
Year10	44	2.9	4.4	3.1	4.2	3.7
Year11	33	2.0	3.9	2.8	3.9	3.2
<i>F-test</i>	<b>274</b>	<b>5.623***</b>	<b>0.799<sup>n.s.</sup></b>	<b>1.897<sup>n.s.</sup></b>	<b>2.125<sup>n.s.</sup></b>	<b>3.230**</b>

The study has also found significant differences between boys and girls regarding some forms of classroom-related anxiety. As Table 3 shows, there are significant differences between boys and girls regarding the test/exam-reacted anxiety ( $t\text{-test} = -2.931, p < .004$ ) and public speaking anxiety ( $t\text{-test} = -2.820, p < .005$ ).

Table 3. Gender differences regarding classroom anxiety subscales

Classroom anxiety subscales	Female			Male			T-Test		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	t-test	d.f.	Sig.
Test/Exam	170	2.7	1.54	102	3.3	1.57	-2.931	270	.004
Writing Anxiety	170	4.3	1.75	102	4.2	1.82	.358	270	.720
Public Speaking	170	2.9	1.88	102	3.6	1.94	-2.820	270	.005
Group Work	170	4.4	1.75	102	4.4	1.65	.310	270	.757
Total CAS Score	165	3.6	1.28	100	3.8	1.26	-1.591	263	.113

Furthermore, the results demonstrate that girls consistently show higher anxiety in these domains, as measured by all items from the subscales of the Classroom Anxiety Scale mentioned above (see Table 4).

Table 4. Gender differences regarding items from classroom anxiety scale

	Female	Male	t-test
<b>Test/Exam Anxiety</b>			
I feel anxious whenever I need to sit for a test or exam.	2.7	3.19	-2.235*
I worry I will “go blank” when I start a test or exam.	2.61	3.32	-3.028**
In general, sitting for a test or exam makes me tense and uneasy.	2.93	3.44	-2.305*
<b>Writing Anxiety</b>			
I feel anxious whenever I need to submit written work.	4.36	4.37	-0.046
I worry that my spelling and writing is not good enough.	4.09	3.99	0.401
Submitting written work makes me feel nervous.	4.47	4.32	0.604
<b>Public Speaking Anxiety</b>			
I feel anxious whenever I am asked to make a short speech in class.	2.96	3.57	-2.272*

	Female	Male	t-test
I worry that I will forget information during my speech.	2.7	3.25	-2.258*
Speaking in public makes me panic.	3.16	4.02	-3.105*
<b>Group Work Anxiety</b>			
I feel anxious whenever I need to work on a group project.	4.86	4.87	-0.031
On group projects, I worry that my classmates will not work well together.	4.17	3.73	1.715
Submitting a group assignment makes me feel tense and nervous.	4.47	4.7	-0.923

*Legend:* Levels of significance, \*\*\* =  $p < .001$ , \*\* =  $p < .01$ , \* =  $p < .05$ , ns = not significant.

Principal axis factorization was applied to determine the structure of the participants' classroom anxiety, and reliability analysis was used to determine the internal consistency of the identified factors. Exploratory factor analyses (principal axis factoring) identified four factors (Table 5) and a structure of responses similar to the structure of the original Classroom Anxiety Scale (Sotardi, 2018). The factor loadings ranged from .631 to .892, and the identified four factors explain 78% of the total variance. The reliability analysis revealed high internal consistency of all four subscales identified in this study.

Table 5. Eigen values and explained variance

	Eigenvalues	% of total variance	Cumulative % of explained variance
F1	5.011	41.7	41.7
F2	1.783	14.8	56.6
F3	1.574	13.1	69.7
F4	1.028	8.5	78.3

The first factor explains 41.7% of the total variance (Table 6), describes test/exam-related anxiety and has high internal consistency of the three items that define this factor (Cronbach's Alpha = .83). This factor is saturated with items that indicate students' anxiety caused by taking tests or exams and the cognitive block that results from the interaction of affective and cognitive functions.

The second factor is saturated with items related to writing anxiety, and this factor explains 14.8% of the total variance. The factor is saturated with items that describe students' anxiety when submitting written work and worry about their spelling and writing. The value of the Cronbach's Alpha coefficient is = .87 and indicates good internal consistency despite the small number of items.

The third factor identified in this study is related to public speaking anxiety and consists of items highly saturated with items that indicate students' anxiety or panic when they need to make a short speech in class, or their worry that they may forget information during a speech. The internal consistency of this factor was also very high (Cronbach's Alpha = .89) and this factor explains 13.1% of the total variance.

Table 6. Results of exploratory and confirmatory factorization of classroom anxiety scale

Test/Exam Anxiety	Exploratory factor analysis (factor loadings)				Confirmatory factor analysis (factor loadings)
	F1	F2	F3	F4	
I feel anxious whenever I need to sit for a test or exam			.727		0.733
I worry I will “go blank” when I start a test or exam			.709		0.769
In general, sitting for a test or exam makes me tense and uneasy			.790		0.875
<b>Writing Anxiety</b>					
I feel anxious whenever I need to submit written work		.799			0.881
I worry that my spelling and writing is not good enough		.631			0.706
Submitting written work makes me feel nervous		.892			0.905
<b>Public Speaking Anxiety</b>					
I feel anxious whenever I am asked to make a short speech in class	.848				0.874
I worry that I will forget information during my speech	.790				0.865
Speaking in public makes me panic	.792				0.849
<b>Group Work Anxiety</b>					
I feel anxious whenever I need to work on a group project				.649	0.710
On group projects, I worry that my classmates will not work well together				.743	0.709
Submitting a group assignment makes me feel tense and nervous				.792	0.854

Note: Extraction Method: **Principal Axis Factoring**. Rotation Method: **Varimax** with Kaiser Normalization.

The fourth factor extracted in this study is related to the anxiety caused by group work, manifested when a student needs to work on a group project or worries that a group will not work well together. This factor also has good internal consistency (Cronbach's Alpha = .80).

In addition to the Principal Axis Factoring with Varimax rotation, factorization of the same data was applied using the Principal Axis Factoring and has revealed almost identical results, demonstrating an invariant structure of the extracted factors.

Confirmatory factor analysis was conducted during the preliminary stage of this study, since this scale was translated and applied in secondary schools within a population of the younger participants. The results of this analysis indicate a good fit between the original Classroom Anxiety Scale used to examine first-year undergraduates (Sotardi, 2018) and our data obtained for from a sample of secondary-school students. As Table 6 shows, this analysis identified factor loadings similar to the results of the exploratory factor analysis. The standard measures of the confirmatory

factor analysis (see Table 7) according to the consensus among authorities in this domain (Hu and Bentler, 1999; Steiger, 2007) demonstrate a good model fit.

*Table 7.* CFA Fit Measures

Test for exact fit $\chi^2$ (48) of 124.0
Comparative fit index (CFI) of .95
Tucker-Lewis Index (TLI) .94
Standardized root mean square residual (SRMR) of .044 and
Root mean square error approximation (RMSEA) of .075, 95% CI [.059, .092]

Cronbach's alpha coefficient that examines the internal consistency of the items from the Classroom Anxiety Scale was .87, and according to the generally accepted criteria (Gliem and Gliem, 2003; Nunnally, 1978; Panayides, 2013), this value indicates good internal consistency of the entire scale. Alpha coefficients for the four classroom anxiety subscales are also good ranging from .80 for group work-related anxiety and up to .89 for public speaking-related anxiety (See Table 8).

In addition, we have applied McDonald's  $\omega$  coefficients, which provide a more reasonable index of internal consistency (Dunn, Baguley and Brunnsden, 2014; McDonald, 1999). The obtained  $\omega$  coefficients are very similar to Cronbach's Alpha and demonstrate very good reliability of all subscales of the Classroom Anxiety Scale (see Table 8). Based on the results of this study, it seems that the Classroom Anxiety Scale is appropriate for secondary-school students and that educators may confidently use this instrument for screening and design of interventions to reduce students' anxiety in school.

*Table 8.* Internal consistency of Classroom Anxiety Scale and four subscales

School anxiety scale and subscales	Cronbach's Alpha	McDonald's $\omega$
Test/exam anxiety	.83	0.84
Writing anxiety	.87	0.87
Public speaking anxiety	.89	0.90
Group work anxiety	.80	0.80

#### CONCLUDING REMARKS

School-related anxiety is a frequent phenomenon that affects many students at all levels of education (Anyamene, Nwokolo and Azuji, 2016; Mercieca, Mercieca and, Raykov, 2015). Despite some positive, mobilizing effects, school-related anxiety significantly decreases students' quality of life and academic achievement, and often contributes to early dropping out from education and training (DeLoatch, Bailey, Kirlik and Zilles, 2017). One aim of this study was to examine the structure of the

Classroom Anxiety Scale, which is deemed suitable for the screening and diagnostics of school-related anxiety.

The results demonstrate that secondary-school students experience intensive anxiety related to tests/exams and public speaking, while a smaller number of students experience anxiety related to writing tasks and group work. Exploratory factor analysis has found four well-defined factors, much as in the original scale (Sotardi, 2018) used for screening university students for anxiety. High internal consistency in the entire scale was also found, as well as high internal consistency in all four subscales. Confirmatory factor analysis indicated that the Classroom Anxiety Scale is a good fit to the observed data obtained from students in secondary schools.

The study has found some significant differences between boys and girls, as well as among students of different ages. Its findings are similar to those of previous studies, which consistently demonstrate that girls (Cassady and Johnson, 2002; Leonard et al, 2015; Spinath and Neubauer, 2008; Steinhausen, Müller and Winkler, 2008) and older students (King et al. (1989; Ollendick, King and Frary, 1989; Leonard et al, 2015) more often report intensive school-related stress. In addition to the previous findings, this study shows that gender differences regarding the intensity of school-related stress are evident only in the domain of test and public speaking-related anxiety, while there are no differences regarding anxiety related to writing and group work. This finding has some practical implications for teaching and planning of assessments in schools, particularly among students in higher grades of secondary schools.

This study was conducted to support educators' efforts to reduce students' school-related anxiety by providing a valid, reliable and economical diagnostic tools as a precondition for efficient educational and psychological interventions. Despite a relatively small number of items, the CAS has a high level of internal consistency and excellent factorial structure. Based on the results of this study, educators may confidently use this scale for screening and planning interventions to reduce students' school-related anxiety and thus improve their academic achievement and overall quality of life.

#### REFERENCES

- Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M., Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression. A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5, 246–257.
- Al-Gelban, K. S. (2007). Depression, anxiety and stress among Saudi adolescent schoolboys. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 127 (1), 33–37. doi.org/10.1177/1466424007070492
- Anyamene, A., Nwokolo, C., Azuji, I. (2016). Effects of Self-Management Technique on Test Anxiety among Secondary School Students. *The Journal of Social Sciences Research*, 2 (9), 159–166.
- Beck, A. T., Steer, R. A. (1990). *Manual for the Beck Anxiety Inventory*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation:

- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D. A., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545–553.
- Bodas, J., Ollendick, T.H. (2005). Test Anxiety: A Cross-Cultural Perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (1), 65–88. DOI: 10.1007/s10567-005-2342-x
- Browne, C., Cantelo, J. (2017). Exam anxiety: Does examination strategy play a role? (Letter to the editor). *Medical Teacher*, 39 (6), 668.
- Cassady, J. C., Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78 (1), 98–104.
- Csikszentmihalyi M. (1991) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, N.Y.: Harper and Row.
- Deb, S., Strodl, E., Sun, J. (2014). Academic-related stress among private secondary school students in India. *Asian Education and Development Studies*, 3 (2), 118–134. DOI: doi.org/10.1108/AEDS-02-2013-0007
- Delgado, B., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Marzo, J. C., La Greca, A. M., Hugon, M. (2019). Social anxiety scale for adolescents and school anxiety inventory: Psychometric properties in French adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 50 (1), 13–26. DOI: 10.1007/s10578-018-0818-4
- Deloatch, R., Bailey, B. P., Kirlik A., Zilles, C. (2017). A little support from their online friends calms test-anxious students. Proceedings of CHI 2017, the Conference on Human Factors in Computing Systems, held May 6–11 in Denver, Colorado, 736–747. DOI: 10.1145/3025453.3025709
- Denscombe, M. (2000). Social conditions for stress: Young people's experience of doing GCSEs. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 359–374. DOI: 10.1080/713651566
- Dunn, T. J., Baguley, T., Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, 105 (3), 399–412.
- Field, A. (2009). *Discovering-statistics-using-SPSS* (3rd edition). London: SAGE Publications.
- Firmin, M., Proemmel, E. (2008). Towards Remediating Undergraduate Students' Statisticophobia. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4 (4), 17–20.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B., Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231–245.
- Gallagher, M., Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14, 26–32. DOI: 10.1080/02643949609470963
- Gliem, J. A., Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.



- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry Human Development*, 43, 35–47.
- Hill, K. T., Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85, 105–126. DOI: 10.1086/461395
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. DOI: 10.2307/327317
- Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1–55.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership* (September), 12–16.
- Hurley, K. (Sept. 26, 2018). Classroom accommodations to help the anxious child at school. Retrieved from <https://www.psychom.net/classroom-help-anxious-child-at-school/>
- Hutchings, M. (2015). *Exam Factories? – The impact of accountability measures on children and young people*. National Union of Teachers commissioned report. Retrieved from <http://www.teachers.org.uk/files/exam-factories.pdf>
- Ingul, J. M., Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12, 25.
- Kareemi, S. (2016). Gender differences in anxiety among secondary school in Kuwait. *European Psychiatry*, 33 (Supplement, 2016), S323. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1116>
- King, N. J., and Ollendick, T. H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings. Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, 59, 431–470. DOI:10.3102/00346543059004431
- King, N. I., Ollier, K., Iacuone, R., Schuster, S., Bays, K., Gullone, E., Ollendick, T. H. (1989). Fears of children and adolescents: a cross-sectional Australian study using the Revised-Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 775–784.
- Leonard N. R., Gwadz M. V., Ritchie, A., Linick J. L., Cleland C. M., Elliott, L., Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6, 1028–1043. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01028
- Lovibond, S. H., Lovibond, P. F. (1993). Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS). Psychology Foundation Monograph. (Available from The Psychology Foundation, Room 1005 Mathews Building, University of New South Wales, NSW 2052, Australia).
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among

- Elementary and Secondary School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (3), 215–230. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C. Passaniti, E., Genitori D'Arrigo, V. Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health* 7, 347. DOI:10.1186/1471-2458-7-347
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21 (1), 89–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- McDonald, R. (1999). *Test Theory. A Unified Treatment*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mercieca, D. P., Mercieca, D., Raykov, M. (2016). Teacher student epistemological beliefs and their professional identity. Paper presented at the 2016 Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) conference Teacher Education From a Global Perspective, 19–21 May 2016, Valletta, Malta.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Ollendick, T.H., King, N.J., Frary, R.B. (1989). Fears in children and adolescents. Reliability and generalizability across gender, age and nationality. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 19–26.
- Onwuegbuzie, A.J. (1998) The dimensions of statistics anxiety. A comparison of prevalence rates among mid-southern university students. *Louisiana Educational Research Journal*, 23, 23–40.
- Panayides, P. (2013). Coefficient Alpha. Interpret with caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9 (4), 687–696. DOI: <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.653>
- Pinquart, M., Teubert, D. (2012). Academic, physical, and social functioning of children and adolescents with chronic physical illness. A meta-analysis, *Journal of Pediatric Psychology*, 37 (4), 376–389. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsr106>
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations, *British Educational Research Journal*, 33 (2), 207–219. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701208258>
- Putwain, D. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21 (12), 1026–1029.
- Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35, 391–411. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920802044404>
- Ramsdal, G., Bergvik, S., Wynn, R. (2015). Parent-child attachment, academic performance and the process of high-school dropout. A narrative review. *Attachment and Human Development*, 17 (5), 522–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1072224>
- Rappo, G., Alesi, M., Pepi, A. (2017). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14 (4), 465–476, DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1239578>

- Sotardi, V.A. (2018). Trait and state anxiety across academic evaluative contexts. Development and validation of the MTEA-12 and MSEA-12 scales. *Anxiety, Stress, and Coping*, 31 (3), 348–363. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2017.1421948>
- Spence, S.H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour, Research and Therapy*, 36 (5), 545–566.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, P.R., Vagg, P.R., Jacobs, G.A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893–898.
- The jamovi project. (2019). *jamovi*. (Version 0.9) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Tinley, T. (2018) Lessons from a protractor: How a common math tool gave one teacher a gateway to reconceptualizing assessment. *Educational Leadership*, 75 (5), 76–78.
- Tramonte, L., Willms, D. (2010). The prevalence of anxiety among middle and secondary school students in Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 101, (Supplement 3), S19-S22. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.9735&rep=rep1&type=pdf#page=21>
- Turner, B. G., Beidel, D. C., Hughes, S., Turner, M. W. (1993). Test anxiety in African American school children. *School Psychology Quarterly*, 8, 140–152. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0088835>
- Vasey, M. W., Crnic, K. A., Carter, W.G. (1994). Worry in childhood: A developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 529–549.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relationship of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 459–482.
- Young Minds. (2019). *Supporting Your Child With School Anxiety*. Retrieved from the Young Minds website: <https://youngminds.org.uk/find-help/for-parents/parents-guide-to-support-a-z/parents-guide-to-support-school-anxiety/>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- Zeidner, M., Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 141–163). New York, N.Y.: Guilford.

#### OCENA SKALI LĘKU KLASOWEGO (CAS) DLA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

**ABSTRAKT:** Lęk związany ze szkołą jest częstym zjawiskiem dotyczącym uczniów na każdym poziomie edukacji. Aby zredukować u uczniów lęk związany ze szkołą, nauczyciele potrzebują właściwych, rzetelnych narzędzi diagnostycznych, za pomocą których przeanalizują różne przejawy tego lęku. Pierwszym celem tego badania była ocena nowego instrumentu - Skali Lęku Klasowego (Classroom Anxiety Scale CAS), aby oszacować częstość występowania lęków związanych ze szkołą wśród uczniów

szkół średnich, a także zbadanie relacji pomiędzy charakterystyką demograficzną studenta a występowaniem lęku związanego ze szkołą. Wyniki pokazują, że uczniowie doświadczają intensywnego lęku związanego z testami/egzaminami i wystąpieniami publicznymi, podczas gdy niewielka ich liczba odczuwa lęk związany z wykonywaniem zadań pisemnych i zadań w grupie. Wyniki pokazują również, iż Skala Lęku Klasowego (CAS) posiada zadawalającą charakterystykę pomiarową.

**SŁOWA KLUCZOWE:** lęk klasowy, szkoła średnia, płeć, wiek, ewaluacja psychometryczna

Beata Papuda-Dolińska

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8872-0357>

## Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce

**ABSTRAKT:** Artykuł porusza zarówno teoretyczne, jak i empiryczne zagadnienia związane z edukacją studentów na kierunkach pedagogicznych przygotowujących do pracy w warunkach edukacji włączającej. Część teoretyczna opisuje zmiany, jakie zachodzą w fundamentalnych dla dyscypliny pedagogiki specjalnej obszarach na skutek kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w modelu włączającym: poszerzenie przedmiotu zainteresowań, zunifikowanie metodyk kształcenia, utrata monopolu na wiedzę specjalistyczną. W części badawczej podjęto próbę klasyfikacji ofert specjalności (N=80) dostępnych na kierunkach: pedagogika i pedagogika specjalna polskich uczelni wyższych do jednej z orientacji teoretycznych opisujących kształcenie specjalne: kategoryzacyjnej lub relacyjnej. W analizach wyróżniono trzy kryteria: nazwa specjalności, kwalifikacje, treści programowe. Otrzymane wnioski wskazują, że charakter relacyjny, bliższy filozofii edukacji włączającej zarówno pod względem nazwy, jak i kwalifikacji oraz treści programowych przyjmują specjalności poświęcone edukacji włączającej i integracyjnej, pedagogice rewalidacyjnej lub te łączące specjalności ogólnopedagogiczne ze ściśle specjalistycznymi.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja włączająca, kształcenie nauczycieli, pedagog specjalny, specjalne potrzeby edukacyjne

---

Kontakt:	Beata Papuda-Dolińska beata.dolinska@umcs.pl
Jak cytować:	Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 61–79. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4</a>
How to cite:	Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 61–79. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4</a>

---

Model edukacji włączającej jest aktualnie głównym imperatywem reformowania systemów kształcenia w krajach całego świata. Imperatyw ten pojawił się w latach 90. XX wieku. W ogólnej definicji edukację włączającą traktuje się jako radykalne, demokratyczne, zorientowane na „społeczną sprawiedliwość” podejście w tworzeniu, rozwijaniu i wspieraniu opartych na doświadczeniach, wspólnot edukacyjnych wolnych od uprzedzeń. Eliminując wszelkie bariery wspierają one wszystkich swoich członków bez względu na różnice tożsamościowe w rozwoju i uczeniu się (Gause, 2011, s. 10). Historia edukacji włączającej w Polsce jest krótka: możliwość pobierania nauki w dowolnym typie szkoły była zagwarantowana już przez prawo oświatowe z 1991 r., jednak dopiero w 2012 r., po ratyfikacji Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych padła deklaracja modyfikacji polityki edukacyjnej w kierunku włączania. Zmiany te, choć bez długiej tradycji, to jednak okazały się na tyle burzliwe, by silnie zamieszać nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale również utrwalonym już zbiorze koncepcji i paradygmatów pedagogiki specjalnej. Ich „rewolucyjny” wydźwięk wynika z tego, że dotyczą samej istoty pedagogiki specjalnej – definicji niepełnosprawności. Perspektywy ujęć niepełnosprawności stają się przeciwstawne, gdy pochodzą z dyskursów konstytuujących daną formę kształcenia specjalnego: charakterystyczną dla tradycji pedagogiki specjalnej orientacją kategoryzacyjną i właściwą teorii edukacji włączającej orientacją relacyjną (Persson, 2003, s. 277). W orientacji kategoryzacyjnej specjalne potrzeby utożsamiane są z jedną z kategorii niepełnosprawności i jako ulokowane w jednostce stanowią o jej charakterystyce. W orientacji zaś relacyjnej specjalne potrzeby są konstruowane społecznie na skutek barier w społecznych kontekstach funkcjonowania jednostki. Mogą, lecz nie muszą charakteryzować osoby z niepełnosprawnością – to zależy bardziej od elastyczności systemu niż samej trudności rozwojowej. Syntetyzując ich implikacje dla kolejnych wymiarów teorii i praktyki pedagogiki specjalnej rzutujących na kształcenie nauczycieli, przedstawiam je możliwie zwięźle w formie trzech odślon.

## KONDYCJA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W TRZECH ODSŁONACH

### **Odsłona pierwsza – poszerzony przedmiot pedagogiki specjalnej**

Głównym punktem zainteresowań pedagogiki specjalnej jest „opieka, terapia kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy” (Dykciak, 2005, s. 5), które to mogą mieć charakter odchyżeń *in plus* (np. ponadprzeciętne zdolności), choć częściej *in minus* (uszkodzenia sensoryczne, motoryczne, niepełnosprawność intelektualna itd.). W perspektywie kategoryzacyjnej o klasyfikowaniu osoby jako potrzebującej pomocy specjalnej przesądzały kryteria medyczne, które w ujęciu relacyjnym tracą na znaczeniu, a w odniesieniu do kształcenia w ramach edukacji włączającej są niemalże nieprzydatne. Dzieje się tak za sprawą relatywizacji pojęcia normy, które to swym zasięgiem obejmować może bardzo zróżnicowaną grupę potrzeb (np. potrzeb uczniów), jeśli tylko nie wykraczają one poza możliwości i zasoby systemu (np. systemu szkoły) (por. Mittler, 2000, s. 9). W środowisku włączającym istnieje wiele wymiarów konstytuowania różnic w zakresie potrzeb, a niepełnosprawność jest tylko jednym z nich, obok płci, wieku, pochodzenia, struktury rodziny, zdolności (O'Brien i O'Brien, 1997; Kauffman i Landrum, 2009). Wprowadzenie terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” (Warnock Report 1978) do przedmiotu pedagogiki specjalnej przesunęły jego granice poza obręb trudności kojarzonych z niepełnosprawnością. Jako dotyczące ucznia zdolnego, ucznia z rodziny emigrantów czy imigrantów, ucznia doświadczającego ubóstwa (Chrzanowska, 2015, s. 425) postawiły znak zapytania o zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej i o ewentualną fuzję z dziedzinami pokrewnymi w celu rozwiązywania nowych problemów i zaspokajania potrzeb specjalnych pedagogice specjalnej do tej pory mało znanych.

### **Odsłona druga – zunifikowanie metodyk kształcenia specjalnego**

Zerwanie z tradycją kategoryzacji, a więc budowania teorii i praktyki kształcenia wokół poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w swych zamierzeniach ma doprowadzić do jednej metodyki, elastycznie indywidualizowanej dla wszystkich uczniów (Szumski, 2010, s. 43). Dzielenie metodyki kształcenia specjalnego na kilka niezależnych gałęzi, jak ortodydaktyka, tyfłodydaktyka czy surdodydaktyka, jest sporym utrudnieniem dla nauczyciela, który w szkole ogólnodostępnej spotyka potrzeby i problemy z kilku tych subdyscyplin równolegle. O ile orientacja kategoryzacyjna zakłada znajomość konkretnego typu metodyki w dodatku realizowanej w specjalnej szkole, o tyle orientacja relacyjna poszukuje bardziej uniwersalnych sposobów kształcenia, wykorzystujących podobieństwo potrzeb edukacyjnych klasyfikowanych do różnych kategorii niepełnosprawności. Teoria edukacji włączającej poniekąd odważnie zakłada, że możliwy jest jeden, elastyczny program nauczania wewnętrznie zróżnicowanej populacji uczniów (Kauffman i Badar, 2014). Jego istotą jest odpowiednie rozumienie potrzeb edukacyjnych właściwych wszystkim uczniom. Wyodrębnianie potrzeb grupowych jako specyficznych dla określonej kategorii uczniów wyróżnionej ze względu na typ niepełnosprawności (np. uczniowie z niepełnospraw-

nością wzroku) jest bezzasadne, a może nawet szkodliwe w klasie włączającej, gdyż nakazuje uruchomić dwa równoległe procesy dydaktyczne, tym trudniejsze, że realizowane w jednej przestrzeni. Podział potrzeb edukacyjnych na wspólne dla wszystkich uczniów i indywidualne – specyficzne dla poszczególnych jednostek (Norwich i Lewis 2007) wydaje się najlepszą podstawą do planowania procesu dydaktycznego, w którym oprócz strategii adresowanych do wszystkich znajdują się oddziaływania zróżnicowane ze względu na potrzeby indywidualne. Umiejętne przeplatanie tych strategii jest zadaniem nauczyciela pracującego w klasie włączającej, zadaniem trudnym, o ile przypisywanym do wiedzy eksperckiej specjalistów (zob. Broderick i in., 2005, s. 196). Jak pokazuje całe *gros* badań, nauczyciele niemal na całym świecie doświadczają podobnych trudności w pracy dydaktycznej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – włączających (Boer i in., 2011; Sobel i in., 2003; Cassady, 2011; Shareefa, 2016). Wśród głównych przyczyn takiego stanu można wyróżnić co najmniej dwie: traktowanie niepełnosprawności jako kategorii absolutnych konstytuujących różnice między uczniami (Tomlinson i in., 1997) oraz nieprzystające do realiów szkoły włączającej przygotowanie nauczycieli oparte na tradycyjnym, kategoriałnym ujęciu potrzeb i odpowiadającym mu oddziaływaniom terapeutycznym czy dydaktycznym.

### **Odłona trzecia – utrata monopolu na wiedzę specjalistyczną**

Ruch edukacyjny w stronę edukacji włączającej radykalnie wpłynął na praktykę oraz rolę zawodową pedagoga specjalnego (Cameron, Lindqvist, 2014). Zmienił się nie tylko teren jego pracy, którym przez długi czas były szkoły specjalne, centra terapeutyczne, specjalne ośrodki itp., ale także rola, która w szkole ogólnodostępnej przyjmuje formę doradczą, nadzorczą, pomocniczą. W orientacji kategoryzacyjnej pedagog specjalny budował swoją tożsamość zawodową wokół rodzajów niepełnosprawności, zdobywając wiedzę i kompetencje np. w zakresie tyflopedagogiki, surdopedagogiki, oligofrenopedagogiki (Szumski, 2010, s. 43). Jego zadaniem było posiadanie diagnostycznych kompetencji niezbędnych do identyfikowania deficytów oraz wiedzy pozwalającej na zaprojektowanie oddziaływań terapeutycznych (Cameron, 2012, s. 74). W realiach edukacji włączającej to zwykły nauczyciel zajmuje się uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niejednokrotnie wykazując niski poziom gotowości do tego zadania (Plichta, 2012, s. 101). Zdaniem badaczy niezależne programy przygotowania pedagogów specjalnych i ogólnych nie wyposażają ani jednych, ani drugich w zintegrowaną wiedzę oczekiwaną w warunkach pracy z grupami heterogenicznymi (Jelas, 2010, s. 201). Ponadto fakt, że osoba uzyskująca kwalifikacje nauczycielskie nie ma obowiązku posiadania wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, może prowadzić do dystansowania się nauczycieli wobec tej grupy dzieci w szkołach ogólnodostępnych (Pachowicz, 2018). Pojawiają się zatem propozycje, jeszcze w postaci modeli, przygotowania nauczycieli do pracy w edukacji włączającej. V. D. Stayton i J. McCollum (2002) wyróżnili trzy:



- » trening uzupełniający (*additional model*) polegający na dodatkowym module z zakresu pedagogiki specjalnej dołączonym do istniejących programów ogólnych;
- » model infuzyjny (*infusion model*), w którym studenci pedagogiki specjalnej i ogólnej nauczeni są przez ten sam zespół wykładowców i wspólnie zdobywają praktykę na obydwu polach;
- » model unifikujący (*unifying model*) polegający na stworzeniu nowego, jednego programu kształcenia obejmującego treści zarówno z edukacji specjalnej, jak i ogólnej. Treści te stanowią jedną całość będącą wizją, praktyką i filozofią zgodną z potrzebą kolaboratywnego podejścia do kształcenia w nowoczesnej szkole włączającej.

Nieco inaczej, bo z perspektyw wertykalnej, czasowej, trendy w edukowaniu przyszłych pedagogów specjalnych analizują M. Brownell z zespołem (2010). Pierwszy etap to era, w której dominowała orientacja kategoryzacyjna (*categorical era*), a przygotowanie nauczycieli bazowało na specyficznych dla określonej niepełnoprawności metodykach. Kolejny zaś to era niekategoryzacyjna (*non-categorical era*), w której celem przygotowania nauczycieli jest opanowanie repertuaru strategii zarządzania różnorodnym zespołem. Natomiast ostatni etap to trwająca od lat 90. era zintegrowanego kształcenia nauczycieli (*era of integrated preparation*), w której edukacja pedagogów specjalnych i ogólnych odbywa się w jednym procesie. Jego zadaniem jest przygotowanie ich do zupełnie nowych, ale komplementarnych ról, w których kluczowe są umiejętności organizowania procesu dydaktycznego w myśl konstruktywistycznych teorii efektywnego nauczania.

Modelowe rozwiązania, stanowiąc zwykle wersje idealne, w praktyce borykają się z różnego rodzaju barierami. Mimo wyraźnych i dawno już sformułowanych zaleceń dotyczących edukacji przyszłych nauczycieli w zgodzie z filozofią edukacji włączającej (Deklaracja z Salamanki z 1994 r. w punktach 45 i 46 zaleca niekategoryzacyjne podejście w kształceniu nauczycieli jako podstawę do zdobywanych później szczegółowych specjalizacji) nadal przekazywana wiedza ma charakter wycinkowy i oderwany od kontekstu szkoły ogólnodostępnej i jej specyfiki. Zdaniem R. Slee (2004, s. 80) imperatyw kształcenia nauczycieli obraca się wokół transmisji precyzyjnie wyciętych części wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, co służy utrzymaniu autorytetu tej dyscypliny oraz oswojeniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych z różnymi rodzajami specjalnych potrzeb uczniów.

#### **ŚCIEŻKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI DO PRACY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ**

O ile nauczycielom szkół ogólnodostępnych potrzebna jest wiedza na temat różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów, o tyle pedagodzy specjaliści powinni posiadać pogląd o inkluzyjnym środowisku pracy i jego specyfice odbiegającej od realiów znanych im dobrze ze szkół specjalnych czy nawet integracyjnych. To za potrzebowanie na tak sprofilowaną wiedzę i umiejętności w obydwu profesjach staje

się wyznacznikiem modyfikacji programów kształcenia nauczycieli w kierunku syntezy czy nawet unifikacji ścieżek zdobywania zawodu. Niemniej jednak wizerunek pedagoga specjalnego ściśle związanego ze swoją dziedziną i jej subdyscypliną wyznaczoną konkretną niepełnosprawnością wciąż dominuje (Cameron, Jortveit, 2014). Statystyki pokazują, że mniej niż 50% z 43 uniwersytetów w Niemczech oferuje wykłady w swojej tematyce skoncentrowane na edukacji włączającej. Na Litwie z kolei w jedynie 31% uczelni wyższych w treści programowe włącza się informacje na temat specjalnych potrzeb czy edukacji inkluzyjnej. W Danii i Szwecji zagadnienia wokół różnorodności czy inkluzyjności stanowią raczej zawartość kursów dla nauczycieli specjalnych, nie zaś pedagogów ogólnych (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, s. 22).

Pugach i Blanton (2009) wyróżnili trzy podejścia do edukacji przyszłych nauczycieli: oddzielne kursy i programy dla pedagogów specjalnych i ogólnych, zintegrowane – jeden kurs obejmujący moduły specjalne i ogólne, scalone – wyposażające w umiejętności adresowania potrzeb wszystkich uczniów. Pierwsze podejście wpisuje się w orientację kategoryzacyjną, trzecie zaś w relacyjną. W zależności od treści programowych, a także sposobu ich przekazywania, kursy zintegrowane mogą być klasyfikowane do pierwszej lub drugiej orientacji, choć traktowanie metodyki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach jako oddzielnego kursu, nawet jeśli jest prowadzony równoległe z metodyką ogólną, nadal sugeruje podejście kategoryzacyjne. Florian i Rouse (2009) uważają, że utrzymywanie odrębnych, specjalistycznych przedmiotów poświęconych kwestiom specjalnych potrzeb edukacyjnych w kształceniu nauczycieli doprowadza do poczucia odseparowania tej grupy uczniów od głównego nurtu i co za tym idzie, wzmacnia przekonanie, że odpowiedzialność za ich edukację powinni przejąć nauczyciele posiadający specjalistyczne przygotowanie.

W Polsce w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami z dnia 2 grudnia 2016 r. gwarantuje się możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, jednakże nie jest to jeszcze kwintesencja edukacji włączającej. Najważniejsze dla rozwoju działań proinkluzyjnych było wstąpienie Polski w 2006 r. do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Zaowocowało to dalszymi działaniami na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz zmianami w legislacji (Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010; Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2013; Rozporządzenie MEN z dn. 24 lipca 2015). Wytyczne rozporządzeń nałożyły na nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz pedagogów specjalnych nowe, wymagające aktywnej współpracy zadania. Jak pokazują badania, zadania te niejednokrotnie są zbyt przytłaczające, gdyż nauczyciele wykazują niski stopień przygotowania do pracy z dziećmi ze SPE (Al-Khamisy, 2004; Bartnikowska i Wójcik, 2004). Potwierdzają to badania I. Chrzanowskiej (2019) realizowane na grupie ponad 2 tys. nauczycieli. Wynika z nich, że nauczyciele z placówek ogólnodostępnych mają mniej dodatkowych kwalifikacji (uzyskanych poza kierunkowym wykształceniem) niż nauczyciele szkół integracyjnych oraz specjalnych. Podążając za myślą M. Marryfield (2000), jednym z powodów tak słabego przygotowa-

nia do pracy w warunkach edukacji włączającej może być brak świadomości rangi inkluzji wśród dydaktyków akademickich.

W Polsce jeszcze do niedawna obowiązywało Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela, wśród których uwzględniono moduł związany z przygotowaniem w zakresie pedagogiki specjalnej. Rozporządzenie w szczegółowych efektach kształcenia określało wiedzę (na temat specyfiki funkcjonowania uczniów ze SPE), umiejętności (diagnostyczne, indywidualizowania zadań) i kompetencje (świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), jakie powinien posiadać przyszły nauczyciel. Niemniej jednak moduł obejmujący przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej miał charakter fakultatywny, a więc mógł, ale nie musiał zostać włączony w program kształcenia na studiach pedagogicznych – nauczycielskich. Dodatkowy moduł mógł być integralną częścią programu danych studiów, mógł być też oferowany jako dodatkowa specjalność wykraczająca poza podstawowy program studiów. W jego skład wchodziły trzy elementy: przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne (140 godzin), dydaktyka specjalna (90 godzin), praktyka (120 godzin). Ukończenie modułu piątego dawało uprawnienia do nauczania określonego przedmiotu dodatkowo w placówkach integracyjnych lub specjalnych. W trakcie realizacji modułu osoba przygotowująca się do wykonywania zawodu nauczyciela wybierała jedną ze specjalności z zakresu pedagogiki specjalnej: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopedagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza lub resocjalizacja i socjoterapia. Taki sposób kształcenia nauczycieli, którzy będą pracować w szkołach ogólnodostępnych także z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wpisuje się w model treningu uzupełniającego (Stayton i McCollum, 2002), podejście zintegrowane (Pugach i Blanton, 2009) nadal jednak jest bliskie orientacji kategoryzacyjnej. Edukacji włączającej oraz indywidualizacji nauczania poświęcony był tylko jeden z wymiarów treści nauczania w ramach przygotowania w zakresie dydaktycznym.

W roku 2019 wprowadzono duże zmiany do rozporządzenia (Dz.U. 2019 poz. 1450), określając 3 standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu: 1) nauczyciela, 2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej), oraz 3) nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. W standardzie drugim umieszczono grupę zajęć „Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej” w wymiarze 120 h i 14 punktów ECTS. Dużo bogatszy o zagadnienia związane z edukacją uczniów ze SPE jest standard trzeci. Oprócz obszernej grupy zajęć poświęconych przygotowaniu w poszczególnych zakresach pedagogiki specjalnej wyróżnionych ze względu na grupę SPE (niepełnosprawność słuchowa, wzrokowa, intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, pedagogika resocjalizacyjna, logopedia, pedagogika korekcyjna, pedagogika leczniczo- terapeutyczna, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka) znajduje się tu grupa zajęć poświęcona edukacji włącza-

jącej. W ramach studiów podyplomowych dla osób z kwalifikacjami do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć nie jest ona jednak proponowana. Znajduje się jedynie w ofercie dla osób, które chcą zdobyć przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela *stricte* w zakresie edukacji włączającej. Wiedza, umiejętności i kompetencje związane z edukacją włączającą są więc ulokowane w ramach pedagogiki specjalnej, co może oznaczać utrzymywanie się przewagi w zakresie ich posiadania przez potencjalnych nauczycieli szkół raczej integracyjnych i specjalnych niż ogólnodostępnych.

#### PROCEDURA BADAWCZA

Teoretycznym tłem przeprowadzonych analiz stał się podział kluczowych dla dziedziny pedagogiki specjalnej pojęć na dwie orientacje: kategoryzacyjną i relacyjną (Persson, 2003, s. 277). Stanowią one odmienne optyki ujmowania różnorodności i co za tym idzie dydaktycznego, wychowawczego, edukacyjnego oddziaływania na nią. Według pierwszej polega ono na precyzyjnym zidentyfikowaniu deficytów i zapewnieniu dopasowanego do potrzeb i niejednokrotnie wysoce specjalistycznego wsparcia, w drugiej zaś identyfikacja dotyczy wspólnych cech i potrzeb jako podstawy do projektowania zespołowych, ale zindywidualizowanych praktyk edukacyjnych. Obydwa te podejścia bezpośrednio rzutują na pracę pedagoga, która może być inna w zależności od tego, jaka orientacja przyświecała jego edukacji, a przede wszystkim przygotowaniu do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pytanie, które ukierunkowało niniejsze analizy, brzmiało: W jakiej orientacji: kategoryzacyjnej czy relacyjnej polskie uczelnie przygotowują kadrę nauczycielską do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w edukacji włączającej?

Chcąc przyrzeć się bliżej specjalnościom oferowanym przyszłym nauczycielom szkół ogólnodostępnych – włączających, analizie poddano ofertę kierunków pedagogika i pedagogika specjalna (wyłącznie specjalności nauczycielskie) 19 uczelni wyższych w Polsce przedstawioną na rok 2017/18. Wówczas obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli były te określone w rozporządzeniu z 2012 r. Klasyfikacji do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej dokonano biorąc pod uwagę kryteria wyróżnione w Tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria klasyfikacji specjalności pedagogicznych do orientacji kategoryzacyjnej i relacyjnej

	Orientacja kategoryzacyjna	Orientacja relacyjna
Nazwa specjalności:	Odpowiada jednemu (dwóm) z rodzajów SPE	Wskazuje na interdyscyplinarne i zintegrowane ujęcie problemów wynikających z różnych rodzajów SPE
Kwalifikacje:	Do pracy z określoną kategorią uczniów	Do pracy z różnorodnym zespołem uczniów
Treści programowe na temat SPE:	W ramach oddzielnych modułów/ przedmiotów	W ramach jednego modułu/ przedmiotu

Do analiz wybrano oferty następujących uniwersytetów według rankingu kierunków studiów „Perspektywy 2017” dla kierunku „pedagogika”: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Zielonogórski.

## REZULTATY

W analizach ujęto 80 specjalności na kierunkach pedagogika i pedagogika specjalna. Kryterium wyboru był nauczycielski charakter specjalności i kwalifikacje do pracy w roli nauczyciela – dydaktyka w przedszkolu i/lub szkole podstawowej w klasach I–III. Na studiach II stopnia oferowano 29 specjalności, 51 to specjalności kierunków I stopnia. Na kierunku „pedagogika” wybierano 43 ze specjalności, natomiast pozostałe 37 na kierunku „pedagogika specjalna”. Treści programowe analizowane były na podstawie zamieszczonych na stronach internetowych uczelni programów studiów. Tabela 2 przedstawia przyporządkowanie specjalności do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej pod względem nazwy, kwalifikacji i treści programowych.

*Tabela 2.* Klasyfikacja specjalności pedagogicznych do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej pod kątem kryteriów: nazwa, kwalifikacje, treści programowe

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
20	P	Pedagogika (edukacja) wczesnoszkolna i przedszkolna Inne nazwy: Wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe Kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym Pedagogika wczesnej edukacji Edukacja elementarna	-	R	K/R
17	P	Pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną Inne nazwy: Edukacja elementarna i terapia pedagogiczna Pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna Wczesna edukacja z terapią pedagogiczną Terapia pedagogiczna Terapia specyficznych trudności w uczeniu się	R	R	K/R

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
6	PS/P	Pedagogika rewalidacyjna Inne nazwy: Specjalna terapia pedagogiczna z terapią procesów integracji sensorycznej Pedagogika rewalidacyjna: Wspomaganie rozwoju i terapia osób niepełnosprawnych Pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią Wczesne wspomaganie rozwoju, rewalidacja i terapia pedagogiczna Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych i pedagogika wczesnej edukacji	R	R	K/R
5	PS/P	Edukacja integracyjna i włączająca Inne nazwy: Pedagogika integracyjna i włączająca Edukacja elementarna i integracyjna Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z edukacją włączającą Edukacja włączająca i integracyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	R	R	R
13	PS	Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną Inne nazwy: Pedagogika osób z autyzmem Edukacja i terapia osób z autystycznego spektrum zaburzeń Edukacja i rehabilitacja osób z autyzmem i z trudnościami w uczeniu się	K	K	K
3	PS	Tyflopedagogika Tyflopedagogika z oligofrenopedagogiką Pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie z Tyflopedagogiką	K	K	K
4	PS	Surdopedagogika Surdopedagogika z oligofrenopedagogiką Edukacja i rehabilitacja niesłyszących i słabosłyszących (surdopedagogika), terapia pedagogiczna	K	K	K
3	PS	Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika wczesnoszkolna Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika) i wczesna edukacja Oligofrenopedagogika z terapią pedagogiczną	K/R	K/R	K/R
1	PS	Surdopedagogika, pedagogika wczesnoszkolna	K/R	K/R	K/R
1	PS	Tyflopedagogika, pedagogika wczesnoszkolna	K/R	K/R	K/R
1	PS	Pedagogika terapeutyczno-lecznicza i opiekuńczo-wychowawcza z pedagogiką wczesnoszkolną	K/R	K/R	K/R

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
1	PS	Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnością sensoryczną (tyflopedagogika i surdopedagogika) i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka	K	K	K/R
5	P/PS	Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka z Psychomotoryką	R	R	R

P – pedagogika, PS – pedagogika specjalna, K – orientacja kategorizacyjna,  
R – orientacja relacyjna

Najbardziej popularną specjalnością w ofercie większości uczelni jest pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna dająca kwalifikacje do pracy w roli nauczyciela-wychowawcy w przedszkolach i w klasach I–III szkół podstawowych, najczęściej ogólnodostępnych. Nazwa tej specjalności nie daje się przyporządkować ani do orientacji kategorizacyjnej, ani relacyjnej, pomija bowiem zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych, których określone rozumienie pozwalałoby takiej klasyfikacji dokonać. Równie niejasna wydaje się interpretacja kwalifikacji do pracy z uczniami ze SPE, jakie otrzymuje absolwent tej specjalności. Opisy sylwetek absolwentów edukacji wczesnoszkolnej nie wskazywały na uprawnienia do pracy z określoną kategorią uczniów (np. tylko pełnosprawnych) ani wyraźnie nie dawały do zrozumienia, że absolwent jest gotowy do pracy również z dziećmi ze SPE choć niewątpliwie z takimi spotka się w szkole i przedszkolu. Tę gotowość sugerowały raczej treści programowe uwzględniające w mniejszym lub większym stopniu tematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych. Programy niektórych uczelni zawierają obszerne moduły poświęcone diagnozie, terapii czy nawet metodyce pracy z uczniami ze SPE, np. moduł „Diagnoza, profilaktyka i terapia w szkole” na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (w ramach modułu przedmioty takie jak: „Zaburzenia w rozwoju i zachowaniu dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym”, „Profilaktyka i terapia w przedszkolu i w edukacji wczesnoszkolnej”), moduł „Wspieranie rozwoju dziecka w przedszkolu i szkole” na Uniwersytecie Warszawskim (przedmioty w ramach modułu: „Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, „Terapia pedagogiczna”). Inne realizują zagadnienie w ramach pojedynczych przedmiotów z przeznaczeniem na nie dużej liczby godzin, np. „Metodyka pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (30 h) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, „Edukacja integracyjna i włączająca” (15 h) i „Pedagogika specjalna” (30h) w module kształcenia kierunkowego – przedmiotach fundamentalnych oraz „Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole – metodyka” (40 h) wśród przedmiotów specjalnościowych w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W programach specjalności na jeszcze innych uczelniach tematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest fakultatywna lub dotyczy raczej diagnozy i te-

rapii niż pracy dydaktycznej z tymi uczniami, np. „Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – wyrównywanie szans edukacyjnych” (15 h konwersatoriów) na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, „Diagnoza psychopedagogiczna specjalnych potrzeb edukacyjnych” (15 h ćwiczeń) na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, „Edukacja integracyjna i włączająca dzieci niepełnosprawne z elementami pedagogiki specjalnej” (15 h konwersatoriów) na Uniwersytecie Zielonogórskim. Przedstawienie problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych w tak proponowanych formułach wpisuje się w model treningu uzupełniającego (Stayton i McCollum, 2002) – obok zagadnień z zakresu pedagogiki ogólnej pojawiają się w ramach oddzielnych modułów/przedmiotów treści dotyczące jednego lub kilku obszarów pracy z uczniem ze SPE (diagnoza, terapia, edukacja).

Bogatsze w wiedzę na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych wydają się programy specjalności łączonych, np. edukacji początkowej z terapią pedagogiczną. Uwzględniają one jednak w większości tylko specyficzne trudności w uczeniu się, pomijając tematykę specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Nazwa tych specjalności wyraźnie wskazuje obszar zainteresowań, jakim jest terapia pedagogiczna, a więc ogólne oddziaływanie na deficyty edukacyjne (np. dysleksja). Pod tym względem specjalnościom tym dalej do orientacji kategoryzacyjnej niż relacyjnej. W przypadku kwalifikacji, absolwenci oprócz kompetencji do pracy w roli nauczycieli przedszkoli i klas I–III zdobywają kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, np. korekcyjno-kompensacyjnych, rozwijających uzdolnienia oraz wiedzę przydatną w pracy ze zróżnicowanym pod względem rozwojowym, intelektualnym czy społecznym zespołem klasowym. Na program tych specjalności zwykle składają się obszernie moduły poświęcone specjalnym potrzebom edukacyjnym, choć poświęcone raczej diagnozie i terapii niż dydaktyce. Przykładowo na Uniwersytecie Warszawskim studenci specjalności II stopnia realizują dwa moduły (w sumie 300 h), a w nich takie przedmioty, jak: „Trening umiejętności terapeutycznych nauczyciela”, „Metody wspierania rozwoju dziecka”, „Tutoring w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych”. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w programie specjalności I stopnia specjalne potrzeby edukacyjne traktuje się w sposób zintegrowany: „Arteterapia w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, „Edukacja i terapia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, „Metodyka pracy z uczniem z zaburzeniami uczenia się”. Podobnie w Akademii Pedagogiki Specjalnej: „Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów – metodyka projektowania działań”, czy na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika: „Pedagogika korekcyjno-kompensacyjna osób z trudnościami w uczeniu się”. Niektóre uniwersytety proponują również przedmioty szerszej ujmujące zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych bliskie modelowi scalonego, np. „Edukacja integracyjna i włączająca dzieci niepełnosprawne z elementami pedagogiki specjalnej” na Uniwersytecie Zielonogórskim czy „Metody pracy w klasach integracyjnych” na Uniwersytecie Opolskim.

Pozostaje pytanie, czy absolwent takich studiów jest wyposażony także w kompetencje do pracy uczniami ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z niepełnospraw-



ności, którzy to coraz częściej kształcą się w szkołach ogólnodostępnych. Wydaje się, że w tej sytuacji dobrym rozwiązaniem są specjalności „z pogranicza” pedagogiki ogólnej i specjalnej.

Pierwszą grupą takich specjalności są te, które obok edukacji wczesnoszkolnej realizują moduły związane z rewalidacją bądź specjalną terapią pedagogiczną – działaniem szerszym niż terapia pedagogiczna przygotowująca do prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Absolwenci tych specjalności mogą znaleźć zatrudnienie jako pedagodzy w placówkach integracyjnych lub prowadzących edukację włączającą, specjaliści zajęć rewalidacyjnych, pedagodzy wspomagający, specjaliści organizacji kształcenia integracyjnego i włączającego. Na specjalnościach tych treści programowe prezentowane są w sposób bliski orientacji relacyjnej, np. na Uniwersytecie Warszawskim przedmioty takie jak „Uwarunkowania rozwoju i edukacji osób niepełnosprawnych”, „Wspomaganie edukacji osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, ale też w sposób *stricte* kategoryzacyjny, jeśli metodyki pracy z osobami z poszczególnymi typami niepełnosprawności stanowią odrębne przedmioty (Uniwersytet Zielonogórski). Sumarycznie studenci jednak posiadają sporą i zintegrowaną wiedzę na temat pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podobne kwalifikacje i kompetencje otrzymują absolwenci specjalności realizowanych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, jak np. „Specjalna terapia pedagogiczna z terapią procesów integracji sensorycznej” (przedmioty na II stopniu: „Dydaktyka specjalnych potrzeb edukacyjnych”, „Wielospecjalistyczna diagnoza osób z niepełnosprawnością”) czy na Uniwersytecie Śląskim na specjalności „Pedagogika rewalidacyjna” lub „Pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią” (choć tu raczej treści programowe skupiają się na niepełnosprawności intelektualnej).

Kolejną grupę specjalności stanowią te ściśle zaprojektowane do przygotowania studentów do pracy w edukacji włączającej i integracyjnej. Zarówno ich nazwa, kwalifikacje, jakie dają, jak i program przedstawiają specjalne potrzeby edukacyjne w sposób całościowy i scalony porównywalny do modelu unifikującego (por. Stayton i McCollum, 2002). W ofercie uniwersytetów te specjalności spotykane są jednak stosunkowo rzadko. Podobnie jak grupa specjalności analizowanych wyżej, dają one kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela i wychowawcy w przedszkolach oraz szkołach podstawowych, przedszkolach integracyjnych, szkołach integracyjnych, umożliwiając prowadzenie w placówkach oświatowych zajęć z zakresu rewalidacji i zespołów korekcyjno-kompensacyjnych. W Akademii Pedagogiki Specjalnej w ramach tych specjalności studenci nie tylko poznają metodyki pracy z uczniami o różnych rodzajach niepełnosprawności, ale także spotykają się z podejściem ogólnym, jak np. w ramach przedmiotu „Metodyka pracy z uczniem w grupie zróżnicowanej”. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim studenci, aby pracować jako nauczyciele, po kończeniu lub w trakcie specjalności muszą uzupełnić kwalifikacje o uprawnienia pedagogiczne – program nie przygotowuje bowiem pod względem dydaktycznym. W programie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego wiedza na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych traktowana jest bardzo kompleksowo. W programie studiów pojawiają się zagadnienia związane z niepełnosprawnością in-

telektualną, ruchową, sensoryczną, z funkcjonowaniem osób z przewlekłą chorobą, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami mowy, z całościowymi zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością sprzężoną, a ponadto z uczniami z zaburzeniami emocjonalnymi i psychicznymi, niedostosowanymi społecznie lub zagrożonymi niedostosowaniem społecznym oraz uczniami szczególnie uzdolnionymi.

Kolejne grupy specjalności ściśle odpowiadają jednemu z rodzajów niepełnosprawności: intelektualna, wzroku, słuchu, choć uniwersytety coraz częściej proponują specjalności łączone. W specjalnościach pojedynczych przedmioty metodyczne dotyczą zwykle pracy z dziećmi i młodzieżą z jednym typem niepełnosprawności, np. z niepełnosprawnością intelektualną – z podziałem na stopnie niepełnosprawności, co bliskie jest orientacji kategoryzacyjnej a w obszarze kwalifikacji również uprawnia do pracy w szkołach i ośrodkach specjalnych o profilu wyznaczonym przez niepełnosprawność. Treści w modułach specjalnościowych są wysoce specjalistyczne: „Rewalidacja indywidualna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną”, „Metodyka nauczania i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną” (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), „Surdologopedia” (Akademia Pedagogiki Specjalnej). Niektóre uniwersytety oferują w programach również pojedyncze przedmioty prezentujące podejście całościowe, np. „Kształcenie integracyjne i włączające” na Uniwersytecie Wrocławskim, czy oprócz metodyk nauczania zgodnych z daną kategorią niepełnosprawności także przedmioty dotyczące innych dysfunkcji „Tyflopädagogika”, „Surdopedagogika”, „Edukacja i rehabilitacja osób z autyzmem”, „Metodyka wychowania i nauczania integracyjnego” na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Szerzej kształcenie uczniów niepełnosprawnych traktują specjalności łączone z zakresu pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej, np. „Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną i pedagogika wczesnoszkolna” w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Część przedmiotów odnosi się do ogólnych zagadnień dydaktycznych: metodyki edukacji poszczególnych przedmiotów, ale student nabywa też wiedzy z zakresu metodyk kształcenia i wychowania poszczególnych stopni niepełnosprawności, np. intelektualnej. Mimo dominującego kategoryzacyjnego ujęcia treści programowych w module kierunkowym znajdują się przedmioty: „Dydaktyka specjalna”, „Edukacja integracyjna i włączająca”. Zdarzają się również specjalności łączące kilka kategorii niepełnosprawności, przygotowujące tym samym do pracy z bardziej różnorodnym zespołem uczniów, np. specjalność „Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnością sensoryczną (tyflopädagogika i surdopedagogika) i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka” na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Specjalności poświęcone wczesnemu wspomaganie rozwoju dziecka również traktują zaburzenia rozwojowe oraz niepełnosprawności w sposób kompleksowy, jednakże dają one uprawnienia głównie do pracy z dziećmi w wieku 0–6 lat, niepełnosprawnymi lub zagrożonymi niepełnosprawnością w ramach zajęć z wczesnego wspomaganie rozwoju.

## WNIOSKI

Konieczność przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach edukacji włączającej wydaje się niepodważalna. „Odpowiedni trening nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest kluczowy, jeśli mają być kompetentni w nauczaniu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Zasady edukacji włączającej powinny być wdrożone w programy kształcenia nauczycieli i jako takie dotyczyć nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także postaw i wartości” (World Health Organization, 2011, s. 22). Jak pokazują analizy specjalności oferowanych przez wybrane polskie uniwersytety, coraz częściej realizują one treści związane z metodyką pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnymi, dydaktyką specjalną właśnie w edukacji integracyjnej lub włączającej. Specjalności, które najbardziej kompleksowo ujmują te zagadnienia, to te, które już samą swoją nazwą sugerują taki obszar zainteresowań: „Edukacja integracyjna i włączająca” oraz „Pedagogika rewalidacyjna”. Wyposażają one w umiejętności adresowania zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów w sposób scalony, dzięki czemu odpowiadają orientacji relacyjnej wpisującej się w filozofię edukacji włączającej. Fakt, że specjalności te pojawiają się w ofercie zarówno na kierunkach „pedagogika”, jak i „pedagogika specjalna”, potwierdza początkowe rozważania o zatarciu granic, jeśli chodzi o przedmiot zainteresowania obu tych dyscyplin. Specjalne potrzeby edukacyjne to zagadnienie, które musi stać się bliskie nie tylko absolwentom pedagogiki specjalnej, ale także innych kierunków pedagogicznych. Zaobserwowane tendencje potwierdzają też poszerzenie przedmiotu pedagogiki specjalnej, skoro w ramach oferowanych specjalności tego kierunku nie spotykamy już tylko *stricte* kategoryzacyjnych specjalności, jak oligofrenopedagogika, tyflopädagogika czy surdopedagogika, ale również specjalności szeroko ujmujące problemy wynikające z różnych potrzeb edukacyjnych w edukacji włączającej.

Mimo że potrzebom edukacji włączającej zdecydowanie bardziej odpowiadają specjalności zorientowane relacyjnie niż kategoryzacyjnie, nie można bagatelizować potencjału, jaki niosą ze sobą specjalności poświęcone poszczególnym kategoriom niepełnosprawności. Ich absolwenci wydają się najlepiej wyszkolonymi specjalistami, których wiedza i umiejętności są nie do przecenienia w takich miejscach pracy, jak specjalne szkoły, ośrodki czy poradnie. To właśnie wokół ściśle profilowanych instytucji zbudowana jest ich tożsamość zawodowa i w takim kontekście są określane bardziej surdopedagogami, tyflopädagogami niż pedagogami specjalnymi (por. Szumski 2010, s. 43).

Choć potrzeba przynajmniej informowania o specyfice pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest widoczna nawet w ramach specjalności zupełnie od tej tematyki wydawałoby się odległych, jak „edukacja wczesnoszkolna”, i jej pokrewnych, to wciąż niewiele uwagi poświęca się zagadnieniom dydaktycznym (szczególnie indywidualizacji w nauczaniu) na rzecz diagnostycznych czy terapeutycznych. Nauczyciele pytani o refleksje i opinie na temat swojej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bardzo często przecież mówią o trudno-

ściach dydaktycznych właśnie (por. Al.-Khamisy, 2004; Buchnat, 2014; Papuda-Dolińska, 2017).

Zdobyte na studiach umiejętności najrzetelniej weryfikuje praktyka. Interesującym zagadnieniem badawczym, niosącym implikacje także praktyczne wydaje się przeanalizowanie doświadczeń nauczycieli, którzy ukończyli różne kierunki studiów po kilku latach pracy w szkole ogólnodostępnej. Wnikliwe monitorowanie zbieżności przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli z aktualnymi trendami edukacyjnymi to niewątpliwie jeden ze sposobów na prognozowanie jakości edukacji – jej sukcesów i możliwych porażek.

#### BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2004). Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła–rodzice–dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Kim Reid, D. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194–202.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J., Lenk, L. (1994). Career Decisions in Special Education. Current and Former Teachers' Personal Views. *Exceptionality*, 5(2), 83–102. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex0502\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex0502_3).
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Komunikat z badań. Studia Edukacyjne*, 31, 177–193.
- Cameron, D.L. (2012). Special education, inclusion and the intersection of health and education. W: T. Werler, D. L. Cameron & N. R. Birkerland (Eds.), *When Education Meets the Care Paradigm* (73–92). New York: Waxmann Publishers.
- Cameron, D.L., Jortveit M. (2014). Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 559–570. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933544>.
- Cameron, D.L., Lindqvist, G. (2014). School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.803609>.

- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Department of Education and Science. (1978). *Warnock Committee Report*. London: HMSO.
- Dykciak, W. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wyd. Naukowe PTP
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland. Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>.
- Gause, C.P. (2011). *Diversity, Equity, and Inclusive Education. A Voice from the Margins*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jelas, Z.M. (2010). Learner diversity and inclusive education. A new paradigm for teacher education in Malaysia. *International Conference on Learner Diversity 2010. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 201–204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.028>.
- Kauffman, J.M., Badar J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education. An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 13–20. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13>.
- Kauffman, J.M., Landrum, T.J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177–188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>.
- Marryfield M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 79–90. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4).
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Context*. London: David Fulton.
- Norwich, B., Lewis A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39 (2), 127–150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- O'Brien, J., O'Brien, C. L. (1997). Inclusion as a Force for School Renewal. W: S. Stainback, W. Stainback (Eds.), *Inclusion. A Guide for Educators*, Baltimore: Paul Brookers.
- Pachowicz, M. (2018). Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji. W: B.D. Gołębniak, A.M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole*.

- Poznań: Collegium Da Vinci ; Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Papuda-Dolińska, B. (2017). *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Perspektywy (2017). *Ranking kierunków studiów*. Pobrane 1 grudnia 2017 z: <http://www.perspektywy.pl/RSW2017/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-spoeczne/pedagogika>
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1360311032000108885>.
- Plichta, P. (2012), Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski. W: D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji* (101–117). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575–582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r., poz. 414)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1521)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450)
- Shareefa, M. (2016). Institutional And Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives. A Study Of The Perceptions Of Teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5(07), 6–14.
- Slee, R. (2004). Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. W: D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education. Major themes in education*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>.

- Sobel, D.M., Taylor, S.V., Anderson, R.E. (2003). Shared Accountability. Encouraging Diversity-Responsive Teaching in Inclusive Contexts. *Teaching Exceptional Children*, 35 (6), 44–54. <https://doi.org/10.1177/004005990303500607>.
- Stayton, V.D., McCollum, J. (2002). Unifying general and special education. What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: APS.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Tomchin, E., Eiss, N., Imbeau, M., Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269–282. <https://doi.org/10.1177/001440299706300210>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- World Health Organization (2011). *World report on disability 2011*. Pobrane 1 grudnia 2017 z: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf).

#### TEACHERS TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN POLAND

**ABSTRACT:** The article focuses on theoretical and empirical issues related to the education of students in pedagogical faculties preparing for work in inclusive education. The theoretical part describes the changes that take place in the special pedagogy scientific field's areas as a result of the education of students with special educational needs in the inclusive model: broadening the subject of interest, unification of education methodologies, loss of monopoly on specialist knowledge. In the research part an attempt was made to classify offers of specialties (N = 80) available in the following fields: pedagogy and special pedagogy at Polish universities to one of the theoretical orientations describing special education: categorical or relational. Three criteria were distinguished in the analysis: name of the specialization, qualifications, curriculum content. The received conclusions indicate that the relational character, closer to the philosophy of education, in terms of name, qualifications and curricular content, is present on specialties devoted to inclusive and integrative education, revalidation pedagogy or those combining general-pedagogical specializations with strictly specialist ones.

**KEYWORDS:** inclusive education, teachers' training, special educator, special educational needs





# **Z PRAKTYKI**

PRACTICE



Gisselle Tur Porres

*Universidad Nacional de Educación (UNAE)*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1494-0549>

Ires Correa Washington

*Independent researcher affiliated to AGADU Uruguay*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8823-5546>

## Body Re-education in Teacher Continuing Education

**ABSTRACT:** This paper outlines a workshop of the teacher continuing education programme at the National University of Education in Ecuador (UNAE). This workshop is part of a series of innovative pedagogical practices that enhance professional awareness in teacher education. It presents an experience that focuses on the relation between the body and education as the axis of analysis and development of professional and personal competences. The theoretical and conceptual framework of the experience is developed from thinking the body in education, conceived as a category of observation and analysis. In this proposal, didactic strategies are developed for a collaborative and autonomous work in virtual and face-to-face classrooms, with a body re-education insight.

**KEYWORDS:** Continuing Education; Teacher education; Body; Body Re-education

---

Kontakt:	Gisselle Margarita Tur Porres gisselle.tur@unaedu.onmicrosoft.com Ires Correa Washington waiestetica@hotmail.com
Jak cytować:	Tur Porres, G., Ires Correa, W. (2019). Body re-education in teacher continuing education. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 83–93. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.5">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.5</a>
How to cite:	Tur Porres, G., Ires Correa, W. (2019). Body re-education in teacher continuing education. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 83–93. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.5">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.5</a>

---

The continuing professional development of teachers has become an important issue worldwide. This engagement is mainly understood as a process of teacher self-regulation on a lifelong learning basis. In this paper, the authors argue that learning opportunities for teachers to engage in lifelong self-education processes might be taught and learnt. That is why this article presents a workshop carried out in the continuing education programme of the National University of Education in Ecuador (UNAE), with the aim of enhancing professional awareness in teacher education and specifically oriented to provide significant learning tools for body re-education. Body re-education, as proposed by the authors of this text, suggests an integral process of metacognition of the body, culture, education, and emotions, which poses a challenge for an autonomous work based on research and self-education (Feldenkrais, 1985).

In this sense, this educational practice is considered from a metacognitive and complexity perspective (Cabrera and de la Herrán, 2015; Morin, 2004). Teaching-learning processes are linked in this practice to develop research and teacher awareness competences in thinking about the significance of the relation between body and education in teacher education. Although the educational traditions of the aforementioned authors—Cabrera and de la Herrán (2015), Morin (2004), and Feldenkrais (1985)—show different theoretical positions in relation to the body and education, it is worth mentioning that in this practice they become relevant because of their perspective of complexity in education in terms of self-knowledge, self-education, and body metacognition.

In a literature review of education practices related to body education, a number of studies related to body expression can be identified, generally from the arts field (Toivanen and Kaasinenb, 2016; Anttila, 2015; Lecoq, 2000), although it can be extended to other education fields as well (Gallo, 2017; Escudero, 2014; Crisorio and Escudero, 2012; Behares and Rodríguez, 2008). Other experiences invite reflection about self-knowledge in education, mainly related to studies on teachers' socio-emotional competences (Torres, 2018; Bisquerra, 2003, 2005, 2009). However, in this search it has been difficult to identify research-oriented experiences that enhance a body re-education approach in teachers' professional development "that involves knowing in and through our bodies" (Toivanen and Kaasinenb, 2016, p.126). That is why the actual practice, and others previously suggested by the authors of this text, is oriented towards increasing teachers' self (re-)education competences, in agreement

with “the belief that embodiment is the basis for consciousness, cognition, and learning” (Toivanen and Kaasinen, 2016, p.126).

In addition, this practice innovates through the integration of virtual environments in teaching body re-education, which is usually associated with face-to-face learning rather than virtual. It is then about updating, reinventing oneself, daring to create from new technological opportunities—without having to redeem the body in such a process—and provoking critical reflection.

#### THE BODY AND VIRTUAL ENVIRONMENTS

The current socio-educational reality demands strategies and teaching resources that include and reflect other ways of looking at the body in education from an emerging virtual dimension.

Several authors have worked on the “body” as an object of study and analysis, for example, Mauss, Marcel, Merleau-Ponty, Mounier and Foucault, as well as Le Breton and Nancy. The former authors have contributed to thought about the essence of human being regarding the body and its relationship with the world. In relation to the body and virtual environments, a new type of relationship is observed. This new relationship promotes a language that reduces distances and establishes other forms of expression, which transcends a face-to-face body language.

In that sense, the body is not silenced by virtual participation. Rather, it converges on new forms of communication, transformation, evolution, dynamics, and expression. As mentioned at the beginning of this paper, it is about rediscovering the body through educational practice, an opportunity to re-educate the present and the virtual body, which allows for the reinventing of itself in the educational act.

The body-education relation promotes assertive contact and communication, meaningful learning, and a better understanding. Thus, body re-education (virtual and present) through a self-education research process facilitates autonomous growth (individual and collective) that allows us to understand our role as human beings in today’s world (Castells, 2009; 2003) and learn to self-regulate. It also means seeing and feeling our body through sharing spaces with others.

#### FRAMEWORK AND METHODS

The theoretical and conceptual framework of this educational practice has been developed through thinking the body in education, conceived as a category of observation, analysis, and inclusion. Moreover, the current pedagogical practice includes virtual environments in the continuous education of teachers, where the innovative character arises from the dialogue between face-to-face and virtual environments that promotes a multiplicity of intelligences; metacognition; self-regulation; and the collaborative and autonomous work of the participants (Arias and Linares, 2018; Chiappe and Cuesta, 2013; Daura, 2017; Gardner, 2016, 2005; Goleman, 1997). Fol-

lowing Gil and Martínez (2018), a teaching-learning process is understood under the autonomy of those who teach and learn:

The mission of teachers is, once assumed that students can be autonomous, organize a system that facilitates reaching the goals, give them the means to achieve the goals, present devices that allow access to new intellectual adventures, lead them to face the world that surrounds them in order to transform it, create it, make it more fair and equitable. (p. 44)

Accordingly, this proposal suggests thinking the body in education with accessible resources in the current scenarios, while strengthening the autonomous work in the class group and in the virtual classroom. In particular, in the virtual classroom, the proposal is about "... converting the digital scenarios into more Edu-communicative spaces..." (Gil and Martínez, 2018, p. 59). Meanwhile, in the face-to face classroom, it is proposed that

The learning process is strengthened if it is carried out from the body: our gestures, our words, our tone of voice, our entrance and exit from the classroom, all these are bodily expressions that denote a directionality, transmit a message and ways of communicating with others. (Ires and Tur, 2016, p. 34)

#### **Objectives:**

- » Identify educational trajectories in relation to the body.
- » Generate inclusive educational practices.
- » Raise teachers' interest in the concept and experience of re-educating and rediscovering the body.

The course lasted a total of 80 hours (virtual and face-to-face), was oriented to teachers in continuous education programmes, and had 25 participants. The distribution of the 80 hours was carried out as follows:

- » 32 classroom hours (4 Saturdays of 8 hours), theoretical and practical.
- » 28 hours of virtual work on the platform, theoretical-practical, with forums, debates, chats, programming of research tasks and questionnaires, self-evaluation, final assignment and reports with permanent updates to the course.
- » 20 hours of autonomous work associated with implementing strategies of the workshop to participants' educational settings and tasks performed individually.

Participants came from different educational centres and provinces of Ecuador, with a predominance of women. The instructor worked with participatory techniques to make a diagnostic survey of the group in order to observe and explore the place that the body occupies in educational action. This allowed for generating educational actions and adapting some themes related to the interests and needs of the participants. In the diagnostic stage, different expectations of the participants were expressed that are worth assessing in their own voices:

- *“I feel the need to work my body and to consider it important in the pedagogical relation.”*
- *“Children need to start working with their bodies, avoiding to fall always into physical disciplines.”*
- *“I have experience in working with indigenous cultures and this broadens my social spectrum in pedagogy, that is why I need to learn different body strategies that expand pedagogical possibilities.”*
- *“I work with people with visual disabilities and my expectation is to learn about the body and to share with them this experience.”*
- *“What children like best is working with the body, learning with and from the body, for me it is very important for my personal growth, too.”<sup>1</sup>*

The diversity of expectations says something about the need for actively involving the body in teaching-learning processes. This concern was the main motivation for teachers to enrol in the proposed workshop. For this, various pedagogical strategies were used, such as active and participatory techniques in both environments (virtual and face-to-face classroom).

#### FACE-TO-FACE CLASSROOM

Based on the diagnostic of the group and their educational needs, careful work was conducted to adapt some components of the course. The application of an initial questionnaire regarding the significance and presence of the body in education helped to develop specific activities and strategies. The beginning of the workshop was done in green spaces with practical body activities; performing, for example, group greeting exercises, since a need to relate to one another and to build confident relations to work from a bodily approach was identified. Accurate guidelines were established to improve the practice, with the facilitation and feedback of the instructor in correcting the positions and pointing out improvements on the body awareness of the participants, by making use of oriental ancestral body techniques.

Different exercises were oriented to developing skills for group communication, reflection on personal experiences, and also to address participants' concerns about their own teaching practices. For doing so, there was an audio-visual presentation about an educational experience of body expression, rhythm, and movement in childhood, and the importance of play and its different applications from body expression. In addition, a problem tree was created in small groups in which they reflected on an individual and group basis on the main difficulties concerning the body in education. They then presented in groups their reflections and concerns on that issue.

The narratives from the face-to-face experience, also projected on the problem tree, aimed to think critically about the educational relationship with the body. Thus, oral and written expressions emerged concerning the perception of some central

---

<sup>1</sup> The paragraphs in italics show some writings and textual expressions of the participants during the workshop.

problems that affect Ecuadorian education and the place that the body occupies in it. According to the participants:

- *“The education system does not consciously consider body education to promote self-knowledge.”*
- *“There is absence of training regarding corporality in a responsible and conscious way. The body is relegated. Cultural identity is relegated, too.”*

Some central concerns expressed by participants were the lack of institutional and state support for suggested creative proposals that link education and the body, beyond physical education. Also, some of them highlighted problems related to their students' population, such as emotional instability, lack of motivation, violence, and asedentary lifestyle, among others, that made their innovative proposals a bit difficult to put into practice.

The discussions that arose from the problem tree continued through debate in the virtual classroom. In addition, a continuous critical dialogue with the participants was encouraged through texts introduced in the virtual classroom, which were the point of departure for giving their opinions in forums to then continue the discussion in the face-to-face meeting. This generated dynamic work that offered not only a theoretical debate about the link between body and corporality, but also generated a rich face-to-face encounter through the practice of conscious body exercises proposed by the instructor.

#### VIRTUAL CLASSROOM

Digital technologies introduced new educational needs and challenges, which entailed a high degree of complexity in educational processes, and at the same time led to changes in educational strategies for meaningful learning. The body and the word of the participants were supported by technological resources, in which the face-to-face and virtual environments complemented each other through movement, expression, and communication. In this sense, in the virtual classroom, the generation of forums and debates and interaction chats (in real and deferred time) were suggested. In the interactions, the approach to the body and cultural knowledge in various contexts were integrated, as well as a vision of gender equity through corporality. Also, an ancestral exercise guide was carried out as a complement to the classroom, material specifically created for the virtual classroom of this course and taking into account the makeup of the group. The creation of discussion forums in the virtual classroom motivated different debates and practical and research tasks.

It is important to consider that even when the participants signed up for a semi-presential course, not all of them knew how to work in virtual classrooms. Therefore, the participants were instructed on its use as an educational tool. Despite this, not everyone achieved full skills in the use of this resource. Likewise, there were chats and discussion forums for instruction, some of them suggested by the partic-



ipants. It is also important to highlight the instructor's feedback for reflective questioning. According to Gardner (2016), the only reliable way to determine if a student has truly understood is to ask her/him a new question or to show them something new, something about which s/he has not been trained. Likewise, "the ability to interweave information from different sources in a coherent whole is vital in today's world" (Gardner, 2016, p.41).

## RESULTS

In this workshop, the pedagogical relationship "integrate[d] the affective, practical and—especially—the ethical" body (Ayala, 2018, p. 39), not only allowed participants to make use of technologies and become familiar with their uses in education, but also to become conscious of the importance of integrating the body in their own pedagogical practices. So far, it has been part of the teaching task to strengthen virtual participation and to increase critical and autonomous reflection, for example, through forums. This resulted in didactic tools designed for this specific workshop in order to strengthen the use of technology by teachers, which became relevant in the Ecuadorian context, where the access to and use of technology by teachers is still limited in several provinces across the country (Arroyo et al. 2018). Likewise, the face-to-face classes expanded other ways to manifest the body in the digital age. In this way, it was possible to legitimize these new ways of educating and learning through self-education processes.

One result of the group diagnostic held at the beginning of the workshop was that teachers shared some strategies to address conflicts that arise from working with children and adolescents in their own practices. In addition, the participants expressed some contradictions on the understanding of the notion of the body and corporality, especially in relation to a unidirectional look towards physical discipline and training. At the same time, 12 of the 25 participants said that they did not perform any physical activity; 4 participants expressed that they used to walk an average of 1 to 2 hours a week during the week; 9 of them said they spent some time a week that ranged from 10 to 20 minutes on an occasional walk. But none of the participants responded that they had experienced or practised conscious ways of approaching the relation between the body and education on their own or with their students. In the same way they expressed student demotivation in bodily practices, and they were critical of the fact that educational practices were usually oriented to physical education or dance therapy, with an absence of self-reflection and self-knowledge.

Furthermore, the diversity of situations and previous experiences of the participants determined how to adapt the planning to work with a (self-)critical approach from the corporality, the interpellation of the subject, and the body and culture (Escudero, 2014; Crisorio and Escudero, 2012; Foucault, 2010; Behares and Rodríguez, 2008). In this sense, participants were invited to work with reflections on the body and corporality proposed mainly by Foucault (2010), Le Breton (2006; 2002), and Les Goff and Truong (2005).

Against this background, the proposal was directed towards a re-education approach from/with the body, where the teacher understood that some educational needs in relation to the body could be addressed from their own involvement, research, and own educational process beyond the curricular deficiencies related to the body at the educational system, as emphasised by one participant: *“In the curricular framework there is no body education, many of us neither know it nor it is within the education system, I did not know it; only today that I participate in the workshop I learn what body education is.”*

In the workshops, data was collected from the diagnostic questionnaire, participant observation, and participatory techniques. In addition, the interactions in the virtual environment were documented and analysed, and the oral and written narratives generated in relation to the place that the body occupies in education were also studied.

#### DISCUSSION AND CONCLUSION

The workshop aimed at encouraging a learning approach to teachers from body re-education and by continuing their education on a self-critical oriented experience. Specifically, the intention of the workshop was to re-educate from the body using current technological advantages, which allowed the teaching-learning processes to be articulated in virtual/face-to-face classroom environments. Additionally, the replication of this teaching practice to the participants' work places was encouraged.

It was observed that virtual interactions among teachers offered spaces and times of encounter and debate, where the participants manifested their (meta-)cognitive skills, and at the same time, opened new paths towards reflection and self-regulation from corporality. In other words, working the corporality from diverse environments meant getting closer to the potential of the body and its metacognition. This is a task that demands time and personal self-regulation which does not end at the conclusion of the workshop. First, one must want to re-educate oneself in this process of continuing education and learn and unlearn from the experience and experimentation of the own body as well as in the relation to others' corporality. Second, teachers must become aware of encouraging strategies or body dynamics in the classroom with the students, while also encouraging metacognition and self-regulation competences. These autonomous pedagogical practices invite teachers to become active subjects of their own continuing learning process. With this backdrop, it is appropriate to share one of the participants' thoughts about her experience during the workshop, which to a certain extent summarized the achieved goals in the presented practice:

*It was a new experience, I was used to the workshop where instructors give you a folder, a CD, some sheets and talks, where you become a receiver of information. This method is new for me, it has provided me new knowledge and exchange opportunities of work and personal experiences with other colleagues.*

It can be said from this first experience that the workshop allowed the participants to start a self-critical reflection process concerning their body. In particular, it allowed teachers to identify the need for generating educational trajectories for themselves and for their students that actively include the body in education, both in virtual and face-to-face environments. At the same time, this practice motivated other ways of seeing/looking at the corporality by making use of digital resources that are not always associated with body work. Most importantly, teachers shared with other colleagues the experience of learning by exploring their continuing teaching process. We have come to the conclusion that, concerning the relation body and education, teachers should become more aware of their own continuing learning process for building better pedagogical relations and positive leadership in teaching, under a holistic way of experiencing education.

#### REFERENCES

- Anttila, E. (2015). The Embodied Learning in the Arts. In: S. Shonmann (ed.) *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3, 372–377. Münster: Waxmann.
- Arias, W.L., Linares, G.M. (2018). Inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57 (1), 120–140. WWW 'Accessed 02.03.2019 from: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/669>
- Arroyo et al. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13 (2), 185–200. DOI : <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.9>
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica. En las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 27–41. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51925>
- Behares, L., Rodríguez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Editorial de la Facultad de Humanidades, UdelaR.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95–114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, J., de la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación. Un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 505–526. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.43876](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876)
- Castells, M. (2003). *The Power of Identity. The information Age. Economy, Society and Culture*. Vol. II. New Jersey: Blackwell publishing.
- Castells, M. (2009). *The Rise of the Network Society. The Information Age. Economy, Society and Culture*. Vol. I. New Jersey: Wiley-Blackwell.

- Chiappe, A., Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores. Interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503–524.
- Crisorio, R., Escudero, C. (2012). Notas para una ética de la Educación Corporal. *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad de La Plata, Argentina.
- Daura, F.T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41 (2). DOI: [dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396](https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396)
- Escudero, C. (2014). Prácticas corporales y la educación del cuerpo: danza y subjetividad. *Revista Contemporânea de Educação*, 9 (18), 281–298. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8455/pr.8455.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8455/pr.8455.pdf)
- Feldenkrais, M. (1985). *Auto-conciencia por el movimiento*. (3a reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gallo, L.E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39 (2), 199–205.
- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2016). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J., Martínez, J. (2018). El empoderamiento del alumnado en los sMOOC. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 43–60. DOI: [doi.org/10.5209/RCED.51932](https://doi.org/10.5209/RCED.51932)
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ires, W., Tur, G. (2016). La reeducación del cuerpo y la oralidad. Dos caras de la misma moneda. *Oralidad-es*, 2 (3), 33–37. <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/39>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión SAIC.
- Le Breton, D. (2006). La conjugaison de senses: essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30 (3), 19–28. WWW 'Accessed 02.03.2019 from: <http://id.erudit.org/iderudit/014923ar10.7202/014923ar>
- Lecoq, J. (2000). *The Moving Body. Teaching creative theatre*. (Trans. David Bradby). London: Methuen Drama.
- Les Goff, J., Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la edad media*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Toivanen, T., Kaasinen, M. (2016). Developing Drama Teachers' Body Awareness and Holistic Interactions Using Theatre Based Methods. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 122–131. DOI: [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.13](https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.13)
- Torralla, F. (2001). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: EDEBE.
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (35), 15–27. DOI: [10.21703/rexe.20181735torres1](https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1)

#### REEDUKACJA CIAŁA W DOSKONALENIU ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

**ABSTRAKT:** Niniejszy dokument przedstawia w zarysie warsztat programu doskonalenia zawodowego nauczycieli w National University of Education (UNAE) w Ekwadorze. Warsztat ten jest częścią serii innowacyjnych praktyk pedagogicznych, które zwiększają zawodową świadomość w kształceniu nauczycieli. Przedstawia doświadczenie, które koncentruje się na relacji pomiędzy ciałem a edukacją jako osią analizy rozwoju zawodowego i kompetencji osobistych. Ramy teoretyczne i pojęciowe tego doświadczenia są rozwinięciem myślenia o ciele w edukacji, pojmowanego jako kategoria obserwacji i analizy. W niniejszym wniosku opracowano strategie dydaktyczne na rzecz wspólnej i autonomicznej pracy w klasach wirtualnych i tradycyjnych, z uwzględnieniem reedukacji ciała.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kształcenie zawodowe; szkolenie nauczycieli, ciało; reedukacja ciała



# **SPRAWOZDANIA**

REPORTS





**Małgorzata Mikołajczak-Woźniak**

*Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6566-5340>



*Dobrze ten schował,  
kto schował w pamięci<sup>1</sup>.*

*Bo wspomnienie też  
jest formą spotkania<sup>2</sup>.*

---

1 Dante Alighieri

2 Khalil Gibran

Kontakt:	Małgorzata Mikołajczak-Woźniak malgorzata.mikolajczak-wozniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Mikołajczak-Woźniak, M. (2019). Dobrze ten schował, kto schował w pamięci. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 97–103. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.6">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.6</a>
How to cite:	Mikołajczak-Woźniak, M. (2019). Dobrze ten schował, kto schował w pamięci. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 97–103. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.6">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.6</a>

29 października 2019 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu odbyło się **seminarium „Poza kulturową oczywistością”**, poświęcone pamięci twórcy, pierwszego Rektora i Prezydenta DSW **prof. dra hab. Roberta Kwaśnicy**. W wydarzeniu tym oprócz władz Uczelni, zaproszonych gości, współpracowników i uczniów Profesora, wzięła udział także Jego rodzina i przyjaciele. Oficjalnie otworzyli je Pani Rektor DSW prof. dr hab. Ewa Kurantowicz oraz Kanclerz Uczelni Krzysztof Kamiński, który odczytał list od Pawła Zygarłowskiego, Prezesa Zarządu TEB Akademia – nowego założyciela DSW.

Inicjatorami spotkania, dającego początek planowanej serii wydarzeń naukowych, były doktorantki Profesora Kwaśnicy: dr Urszula Dzikiewicz-Gazda, dr Małgorzata Mikołajczak-Woźniak i dr Karolina Reinhard. Jako motto cyklu inspirowanego Jego dorobkiem naukowym, wybrały tytuł nawiązujący do ostatniej publikacji (Kwaśnica, 2015a). Postulat Kwaśnicy, by kulturową oczywistość wziąć w nawias po to, aby ją ominąć i spróbować myślenia o szkole poza jej granicami, był wyzwaniem, któremu próbowała sprostać formuła spotkania złożonego z dwóch komplementarnych paneli: „W kręgu racjonalności – pytanie o szkołę” i „W kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość”.

Idea „spotkania w kręgu” (dosłownie – ze względu na aranżację przestrzeni, w jakiej odbywało się seminarium, i metaforycznie – w nawiązaniu do hermeneutycznego koła) zakładała otwartą formułę udziału uczestników w dyskusjach, którym ton, kierunek i wątki do refleksji nadawali zaproszeni paneliści. Wstępem do każdej z części było nawiązanie do wypowiedzi Profesora Kwaśnicy, cytatów z jego dzieł, przypomnienie fragmentów udzielanych przez Niego wywiadów.

W swojej koncepcji Robert Kwaśnica prezentował nową organizację edukacji i odmienną od obowiązującej wizję szkoły. Wyjść poza kulturową oczywistość znaczyło dla Niego uwolnić się od kulturowej matrycy szkoły. Kwaśnica wierzył, że szkołę trzeba i można zmienić. Dlatego naszym (a tak dla Niego zawsze charakterystycznym) „wprowadzeniem do rozmowy” o szkole poza tą oczywistością było przywołanie cech wymienianych wielokrotnie w Jego wykładach jako niezbędnych i konstytuujących szkołę „o innej logice działania” – adekwatną do współczesnych czasów i aktualnych potrzeb. Zamiast skoncentrowanej na wydajności i słuźeniu rynkowi pracy, tworzącej wspólnotę, uczącą empatii, zdolności rozumienia, dialogowego sposobu bycia, dającą umiejętność zdobywania i korzystania z wiedzy, taką, która

zamiast „kolekcjonerów wiadomości” tworzy ludzi myślących krytycznie<sup>3</sup>. Kwaśnica pytany o to, jaka powinna być dzisiaj szkoła, odpowiadał: Szkoła powinna być przede wszystkim *prawdziwa*. Pytanie o szkołę, pomyślaną poza dzisiejszym schematem kulturowym jest w istocie pytaniem o zmianę edukacyjną – twierdził. Pedagogiczne kategorie racjonalności i działania komunikacyjnego to wciąż najistotniejsze elementy współczesnego kształcenia nauczycieli, a troska o tę profesję stała się powinnością niezwykłą – z takiego założenia wyszli organizatorzy, zapraszając gości do wspólnej rozmowy o szkole i rzeczywistości.

Nad tym *Jaka powinna być szkoła? W jakim kierunku może/powinna się zmieniać? Co w tym obszarze zmian jest najważniejsze? Dlaczego potrzebna jest systemowa zmiana edukacyjna?* zastanawiali się uczestnicy pierwszego panelu: prof. Jolanta Zwiernik – moderatorka panelu, prof. Dorota Bogusława Gołębiak, prof. Ewa Rodziewicz, prof. Sławomir Krzychała, prof. Paweł Rudnicki.

Profesor Jolanta Zwiernik przypominała o projekcie Wrocławska Szkoła Przyszłości, realizowanym w zespole, którego uczestnikiem był także Prof. Kwaśnica, od połowy lat 70. ubiegłego stulecia w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Podczas czwartkowych spotkań, wraz z innymi pracownikami Instytutu oraz często towarzyszącymi im Gośćmi z Uniwersytetu Gdańskiego (prof. E. Rodziewicz, prof. J. Rutkowiak) próbowali wypracowywać kierunki zmian polskiej szkoły. Podstawowym wówczas dla Kwaśnicy było pytanie: Co w miejsce systemu klasowo-lekcyjnego? Profesor nakreślił wtedy cztery kierunki zmian (Kwaśnica, 1981). Dotyczyły one czasu pracy uczniów (nie 45-minutowe lekcje, ale czas elastyczny, dostosowany do podjętych zadań); przestrzeni (nie tylko w szkole, w jednakowych pomieszczeniach klasowych, ale w przestrzeni mobilnej, dostosowanej do liczby uczniów i charakteru ich aktywności zadaniowej); podziału uczniów (nie w stałych klasach, ale w zmiennych zespołach zadaniowych); doboru i układu treści kształcenia (nie podział na przedmioty i jednostki metodyczne, ale bloki zadaniowe skupione wokół tzw. twierdzeń generatywnych). Istotą procesu kształcenia, według Uczonego, był działaniowy przekaz treści kształcenia odwołujący się do twierdzenia, że człowiek rozwija się w działaniu, a uczenie się polega na celowym i świadomym wykonywaniu działań, podczas których dochodzi do przyswojenia nowych informacji. Wiele z tych wątków odnaleźć można po upływie ponad 30 lat w stworzonej przez Profesora koncepcji szkoły holistycznej. Zapoznając się z nią, nietrudno zauważyć, że wraz z upływem czasu coraz większego znaczenia w rozważaniach Prof. Roberta Kwaśnicy nabierają ludzie – uczniowie i nauczyciele, ich wspólne, empatyczne bycie w szkole i wzajemne relacje oparte na współpracy, życzliwej krytyce i dialogu, uosabiające głębokie idee humanizmu – akcentowała prowadząca panel.

Jak kluczowe są te kwestie dla budowania atmosfery i przebiegu procesu uczenia się, mogliśmy usłyszeć w przywołanych przez prof. Dorotę Gołębiak ilustracjach szkół pracujących poza tradycyjnymi schematami, o innym modelu funkcjonowania i kulturze organizacyjnej (Ashoka, szkoły turkusowe, Wiosna edukacji, Spark Akademy). Zastanawiając się nad aktualną kondycją nauczycieli – w odwołaniu

---

3 R. Kwaśnica w wywiadzie o szkolnictwie niepublicznym dla Radia Wrocław, 5 marca 2012 r.

do licznych raportów (m.in. IBE 2013, TALIS 2013, OECD 2018 oraz badań pedagogów akademickich, jak J. Pyżalski, T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko, H. Kędzierska, J. Madalińska-Michalak), a także w odniesieniu do nieudanego strajku i publikacji D. Kowalskiej *Belfrzy. Polska szkoła w stanie krytycznym* (2019), Dorota Gołębiak postawiła pytanie: *Dlaczego uczyimy... teraz?* Powróciła w tych rozważaniach nieraz podejmowana przez uczoną kwestia profesjonalizmu nauczyciela, która w obecnym kontekście domaga się od akademików redefinicji, przemyślenia na nowo. Tym, co jej zdaniem warto badać, nie jest profesjonalizm wymagany ani rekomendowany, lecz ten grany/przedstawiany przez nauczycieli na realnej scenie, w którym nie są oni już jedynie wykonawcami cudzych dyrektyw, pomysłów i koncepcji. W tym nabywaniu kompetencji do refleksyjnego nauczania Profesor widzi konieczność poszerzenia zakresu edukacji psychologicznej oraz dostrzega znaczącą rolę wzajemnego uczenia się nauczycieli w stowarzyszeniach i sieciach.

Do sytuacji „po strajku” odniósł się również prof. Paweł Rudnicki, dzieląc się swoimi refleksjami po debacie zatytułowanej *Co po strajku? Perspektywa nauczycieli*, która odbyła się 13 czerwca br. na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW, w ramach tzw. edukacyjnych czwartków. Środowisko akademickie stworzyło wówczas przestrzeń do wypowiedzi różnym uczestnikom edukacji: dyrektorom, nauczycielom, rodzicom, uczniom, przedstawicielom Międzyszkolnego Komitetu Strajkowego, a także badaczom edukacji. Pytano m.in., jaka będzie szkoła postrajkowa? Jakie uczucia towarzyszą nauczycielom po zawieszonym proteście? Jak zmieniły się po nim szkolne relacje, postrzeganie swojej roli i obowiązków? Profesor podkreślił zaangażowanie wrocławskich nauczycieli w ruch dążący do odnowy szkoły, próby kontynuowania walki o jego idee oraz silną identyfikację z zawodem „pomimo”.

Wspomnienia prof. Ewy Rodziewicz dotyczyły okoliczności poznania Roberta Kwaśnicy w Gdańsku, w latach 80. ubiegłego wieku. Mówiła:

*Wówczas „uczyliśmy się demokracji” w systematycznie przez 25 lat odbywanych comiesięcznych spotkaniach Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Dzisiaj jednak zdaje mi się, że uczyliśmy „o” demokracji, natomiast, nie jestem pewna tego, czy „w” demokracji. Dziś wiem, że z tego tematu pozostały nam wszystkim nieodrobione lekcje, wymagające wciąż jeszcze długotrwałej nauki. I dla wówczas – a szczególnie teraz – wciąż aktualnych problemów budowania edukacji w demokracji, dialogu, solidarności społecznej, R. Kwaśnica w swoich pracach dostarczał „skrzynki z narzędziami” potrzebnej dla edukacyjnego myślenia i czynu. Te idee wymagały i dziś wymagają krytycznego namysłu wobec obowiązujących, i wówczas i teraz reguł, „mono”-wymagań społecznych i edukacji zorientowanych na instrumentalnie z góry określony cel i wynik. Kwaśnica sięgając do filozofii sensu proponuje społeczną rozmowę niezbędną dla budowania „holistycznej edukacji”, która wymaga wrażliwości dyskursywnej uczestników, uspołecznienia ich myślenia, współpracy pozwalającej wykraczać poza oczywiste ramy kultury społecznej i indywidualnej i wspól-namysłu w tworzeniu sensu edukacyjnego na nowo.*

Robert Kwaśnica był przekonany, że hamulce zmian w edukacji mają kulturową naturę. Kierunek i sukces niezbędnych zmian powinien polegać na odejściu od edukacji jednostronnej i jednowymiarowej – takiej, która nie daje wsparcia dla egzystencji (Kwaśnica, 2015b). Zależy on od przyjęcia określonej wizji rzeczywistości, od sposobu narracji o ludzkim doświadczeniu. Rzeczywistość zadaje każdemu te same pytania – zwykł mawiać Kwaśnica. To nasze odpowiedzi są różne.

W kolejnym panelu to uczestnicy zapytali „o rzeczywistość”.

Moderująca dyskusję Maria Reut zwróciła uwagę, że prace Roberta Kwaśnicy, dotyczące zagadnień modelu szkoły, kompetencji nauczyciela, kształcenia, zawierały też pytania o rzeczywistość. Postawiła pytania: *Jak współcześnie pedagogika pyta/może pytać o uwarunkowania przyjmowanego obrazu świata? Jak się dokonuje pedagogiczna autorefleksja, jak pedagogika pyta, jak pojmuje siebie samą?* – a próby odpowiedzi na nie, podjęli się zaproszeni goście: prof. Beata Sierocka, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Jolanta Kruk, dr Anna Bilon, dr Piotr Zamojski, a także sama autorka w tekście *Pedagogika i „mówienie własnym głosem”* (Reut, 2019)

Profesor Beata Sierocka przedstawiła obecne w pracach Roberta Kwaśnicy pojęcia krytycyzmu, nastawienia hermeneutycznego i racjonalności dyskursywnej, prezentując tym samym sylwetkę Uczzonego nie tylko jako wybitnego pedagoga, ale też filozofa. Scharakteryzowała rodzaje powiązań pedagogiki krytycznej z nurtami krytycznej filozofii oraz ukazała specyfikę prac Roberta Kwaśnicy w tym nurcie.

Profesor Zbigniew Kwieciński przypomniał znaczenie toruńskich seminariów „Nieobecne dyskursy”, w których brał udział m.in. Kwaśnica. Podkreślił ich wielodyscyplinowość i wieloobszarowość: *Nie dbaliśmy wówczas o to, jaka to jest dyscyplina i czy to jest (jeszcze) pedagogika. Jest ona bowiem – chcę zaznaczyć i warto to zawsze podkreślać – z natury rzeczy refleksją wielo- i transdyscyplinową.* Profesor zapytał też: *czy współcześni Polacy są „dobrze wychowani” i czy edukacja jest na pewno gwarantem „dobrego wychowania”?*

Profesor Jolanta Kruk zwróciła uwagę na znaczenie szerszego, niż to się często uważa, kontekstu działań edukacyjnych. Wskazała m.in. na uwarunkowania współczesnego antropocentryzmu. Przedstawiła też przemiany w obszarze współczesnego designu.

Doktor Anna Bilon podjęła temat tego, że w Polsce niektóre pytania i kwestie są wciąż zbyt mało obecne w publicznym dyskursie, a w pedagogice wciąż pozostają „nieobecnymi dyskursami”. Krytycznie oceniła nieadekwatne pojmowanie znaczenia czasu i widoczne w Polsce myślenie retrotopijne (idealizowanie przeszłości) lub skupienie na takiej wizji przyszłości, która niemożliwa będzie do realizacji (np. ciągły wzrost gospodarczy); niepodejmowanie dyskusji, dotyczących zależności warunków życia i edukacji od miejsca, w którym żyjemy, np. na pomijanie znaczenia nierówności globalnych (np. niewolniczej pracy dzieci) lub problemów, związanych ze zmianami klimatycznymi (np. kończących się zasobów naturalnych); pomijanie faktu, że wszystko, co jest w obecne w dyskursie, jest „pół-prawdą” (*half-truth*), jako że rzeczywistość jest różnie doświadczana przez różne grupy społeczne. Jej zdaniem

edukacja po '89 roku nie uwrażliwiła młodych ludzi na wpływ ideologii i nie przygotowała ich do krytycznej analizy rzeczywistości.

Doktor Piotr Zamojski zanalizował wielowątkowość koncepcji rozumu instrumentalnego i znaczenie tego zróżnicowania dla pedagogiki. Przedstawił ponadto inspiracje płynące z koncepcji J. Ranciere'a dla współczesnej myśli pedagogicznej.

Obok merytorycznych dyskusji nie zabrakło momentów wzruszeń. Goście wspominali swoją relację z Robertem Kwaśnicą, wspólne działania naukowe, zawodowe. Opowiadali o odnajdywaniu dla siebie inspiracji w Jego twórczości, o swoich prywatnych próbach realizacji Jego założeń wytyczających tropy do ich własnych badawczych ścieżek.

W trakcie seminarium Wydawnictwo Naukowe DSW zaprezentowało również wydawniczą niespodziankę – opublikowaną właśnie książkę Roberta Kwaśnicy *Język – wzorce krytyczności – przedrozumienie*, pierwszą z serii „Poza kulturową oczywistośćią”, o której opowiedziała jej redaktorka doktor Joanna Chmielewska, a także dedykowany Mu numer specjalny kwartalnika „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, który rozpoczyna Pożegnanie Profesora we wspomnieniach Jego doktorantek.

Spotkaniu towarzyszyły również wydarzenia artystyczne, jak: wernisaż wystawy grafik studenta DSW Daniela Raszewskiego, wystawa prac dyplomowych uczniów Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich oraz recital Izabeli Moźdżeń, absolwentki DSW, których na seminarium z tej ważnej dla akademickiej wspólnoty okazji nie mogło zabraknąć. Robert Kwaśnica zawsze chętnie wspierał bowiem wszelkie studenckie inicjatywy – zarówno te społeczne, jak i twórcze, dbając o to, by DSW była miejscem, które tworzy przestrzeń ku rozwojowi.

*Seminarium zorganizowane w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu przybrało „nieoczywisty” charakter. A zasadniczym powodem stała się „nieobecność czytelnika” Roberta Kwaśnicy – który „tu” był zawsze obecny, mało tego – to miejsce, czyli Dolnośląską Szkołę Wyższą powołał do życia – taką refleksją podzieliła się z nami po spotkaniu prof. Ewa Rodziewicz*

Spotkanie to miało dla nas wymiar szczególny. Bo musiał minąć czas, byśmy mogli mówić o Nim, już nie ze smutkiem, lecz z sentymentem. Już nie o stracie, lecz o zysku – o tym, co zostało: w czynach, w dokonaniach, w słowach, w książkach i... w nas. Wszystkim uczestnikom dziękujemy za początek tej rozmowy.

#### BIBLIOGRAFIA

- Kowalska, D. (2019). *Belfrzy. Polska szkoła w stanie krytycznym*. Warszawa: Wielka Litera.
- Kwaśnica, R. (1981). Alternatywa dla systemu klasowo-lekcyjnego. W: R. Łukasiewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Rozwój szkoły – rozwój człowieka* (s. 111–124). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica, R. (2015a). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Kwaśnica, R. (2015b). Projekt holistycznej szkoły całodziennej. W: J. Żakowski (red.), *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian. Raport przygotowany na zlecenie Izby Gospodarczej* (s. 135–158). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarcza: Narodowe Centrum Kultury.
- Reut, M. (2019) *Pedagogika i „mówienie własnym głosem” (czyli rozważania: w kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość)*. „Forum Oświatowe” 2 (32)





**Maria Reut**

*Dolnośląska Szkoła Wyższa*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1108-601X>

## **Pedagogika i „mówienie własnym głosem” (czyli rozważania: w kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość)**

---

Kontakt:	Maria Reut maria.reut@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Reut, M. (2019). Pedagogika i „mówienie własnym głosem” (czyli rozważania: w kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość). <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 105–110. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.7">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.7</a>
How to cite:	Reut, M. (2019). Pedagogika i „mówienie własnym głosem” (czyli rozważania: w kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość). <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 105–110. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.7">https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.7</a>

---

Współczesne pedagogiczne pytania, dotyczące zagadnień modelu szkoły, kompetencji nauczyciela, form i zasad kształcenia, w mniej czy bardziej wyraźny sposób łączą się też z pytaniami o rzeczywistość, w której dokonuje się edukacja. Krytyczny pedagog traktuje te pytania nie tylko jako zachętę do zwrócenia uwagi na naturalny kontekst procesów edukacyjnych. Jest to bowiem też pedagogiczny „tekst”. Edukacja jest częścią zmieniającej się rzeczywistości, a sposób pytania o rzeczywistość, sposób jej interpretowania, to wyraz samoświadomości dyscyplin humanistyczno-społecznych, w tym także pedagogiki.

Dyskusja objęta tytułem *Poza kulturową oczywistością. W kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość* ma m.in. za zadanie podjęcie tego pytania, ukazanie jego złożoności. Tytuł spotkania nawiązuje do tytułu publikacji Roberta Kwaśnicy – i jak podkreślają Organizatorki całego seminarium (w tekście informującym o spotkaniu) – jest wyrazem inspiracji dorobkiem naukowym Profesora.

Warto więc podkreślić, że pedagogiczne prace Roberta Kwaśnicy zawierają też owe, wielorako formułowane, pytania o rzeczywistość. W jednym z wywiadów Robert Kwaśnica, zapytany o „kwestie pierwsze” w pedagogice, ukazał złożoność i nieoczywistość tego pytania (Kwaśnica, 2014). Celem spotkania dyskusyjnego *Poza kulturową oczywistością* było właśnie m.in. podjęcie, w tym kontekście, tego wieloaspektowego pytania. Uważam, że jest to pytanie konstytuujące namysł tej dyscypliny. Pytamy więc, jak współcześnie pedagogika pyta/może pytać o uwarunkowania przyjmowanego obrazu świata. Jak się dokonuje pedagogiczna autorefleksja, jak pedagogika pyta, jak pojmuje siebie samą. Owo „poza” rozumiem nie jako unieważnienie kulturowego uwarunkowania, nie jako niebranie go pod uwagę, ale jako wyrażenie zamiaru odejścia od nierefleksyjnego mu podlegania, traktowania go jako oczywistość, a zatem właśnie jako podjęcie trudu interpretowania. To trudny i niewowowy problem w badaniach społecznych i humanistycznych. Szczególnego znaczenia nabiera on w sytuacjach przemian społecznych, którym zazwyczaj towarzyszą, mniej lub bardziej radykalnie wyrażane, pytania o rolę edukacji. Jak wiemy, w pytaniach tych często zawarte jest powielane przekonanie zarówno o tym, że to edukacja ma moc sprawczą („takie będą Rzeczypospolite...”), jak i o tym, że nie spełnia ona swoich, tak rozumianych, zadań. Warto zatem również takie oczekiwania uczynić przedmiotem namysłu.

Piotr Zamojski w 2010 roku redagował VII tom „Ars Educandi” zatytułowany *Pytanie o: "kwestie pierwsze" w pedagogice*. (Zamojski, 2010). Jest to jedno z takich przedsięwzięć badawczych, które dokumentują krytyczność, autorefleksję, odpowiedzialność tej dyscypliny naukowej. Pokazują jednocześnie jej inter- i transdyscyplinowość jako istotną cechę współczesnych badań humanistycznych i społecznych. Zaproszeni do tego tomu Autorzy odpowiadali na owo pytanie o „kwestie pierwsze”. W pytaniu tym nie chodzi o problemy naukowe, metodologiczne, które – choć niezwykle ważne – nie występują przecież oddzielnie, nie dotyczą jedynie procedur, formy czy też kolejności zapytywania. Pytający nie wyznaczali kierunku i zakresu odpowiedzi na to podstawowe pytanie. Kierowali jednak uwagę badaczy ku takiemu rozumieniu pytania, które – dla krytycznych pedagogów – jawi się, można sądzić, właśnie jako pytanie konstytuujące namysł tej dyscypliny.

Autor wstępu nawiązuje do wcześniejszego pytania, sformułowanego przez Joannę Rutkowiak, która ukonkretniła jego sens, pytając o status pedagogiki po (opisanym już) przełomie transformacyjnym. To filozoficzne pytanie, zaznacza Zamojski (patrz: tamże). Podkreśla jednocześnie, że filozoficzność ta nie polega na realizowaniu (wspieraniu) przez pedagogikę jakiegoś przedstawionego (w filozofii, w ideologii) modelu świata (jak to bywało wcześniej, a wcale nierzadko występuje także współcześnie), ale na tym, że pedagogika pyta o uwarunkowania tego modelu (obrazu świata), a także – warto dodać – o siebie samą. Właśnie współcześnie – podkreślamy – pytanie o ów model świata, o relację pedagogika – filozofia – ideologia, o sens działania pedagogicznego nabiera nowego, istotnego znaczenia.

Jest to zatem pytanie etyczne – warto zaznaczyć – i to nie tylko w takim zakresie, że to pedagog (pedagogika) dokonuje wyborów dotyczących wartościowań owych obrazów świata i uzasadnień tych wartościowań. Etyczny wymiar tego pytania to także zwrócenie uwagi na rolę autorefleksji, na znaczenie namysłu nad tym, czy, dlaczego i w jakim zakresie pytanie o te, różnie określane (a więc jakie?), kwestie pierwsze jest (ma być) przedmiotem refleksji pedagoga.

Piotr Zamojski, rozpoczynając rozmowę z Robertem Kwaśnicą (zapis tej rozmowy znajdujemy w wspomnianym tomie „Ars Educandi”), przypomina, że początkowo odpowiedź na pytanie o „kwestie pierwsze” przedstawiała się jako oczywista. Dopiero później – Zamojski cytuje Kwaśnicę – pojawiły się wątpliwości, a pytanie okazało się bardzo złożone. Robert Kwaśnica podkreśla w swojej opowieści znaczenie, ciągle aktualnego, pytania o to, jak pedagogika może wspierać – w dobie wartościowania bezpośrednio przydatnej wiedzy, „praktycznego” (technicznie pojmowanego) wykształcenia, sprawności, adaptacji – znaczenie „mówienia własnym głosem”, a więc znaczenie przestrzeni wolności. Dodajmy, że chodziłoby tu zarówno o wspieranie takiej możliwości osób kształcących się, jak i o wolność głosu samej pedagogiki.

Takie pytania to – bardzo ogólnie nakreślony – temat debaty *Poza kulturowa oczywistość*. W kręgu racjonalności – pytanie o rzeczywistość. Pytanie o rzeczywistość to, jak wcześniej wspomniałam, dla pedagoga nie tylko pytanie o naturalny kontekst jego myślenia i działania. Rzeczywistość ta nie jest czymś danym, oczywistym. I to nie tylko dlatego, że – jak wiadomo – zadaniem szeroko pojmowanego

wychowania nie jest jedynie do tej rzeczywistości „przystosowanie”. Warto bowiem zinterpretować współcześnie wskazanie J. Deweya, że wychowanie nie powinno mieć zewnętrznych wobec siebie celów, ponieważ zamieniałoby się w manipulację. Warto też dostrzec w tym kontekście, wskazywaną przez R. Rorty’ego, komentatora i krytyka Deweya, złożoność tego procesu. Proces indywidualizacji i proces socjalizacji to dwie jego strony. One współwystępują, ale są ze sobą sprzeczne. Rorty’ego *liberalna ironistka* ma ponadto „stałe wątpliwości co do słownika finalnego, którym aktualnie się posługuje, ponieważ zrobiły na niej wrażenie inne słowniki przyjmowane za finalne przez ludzi bądź książki, które napotkała” (Rorty, 1996).

Współczesność dostarcza nam jeszcze bardziej niejednoznacznych, a czasem dramatycznych wyzwań. „Mówienie własnym głosem” to – jak zaznaczam – (wcale nie nowy) pedagogiczny postulat dotyczący sensu kształcenia, podkreślający niesprowadzalność tego procesu do zdobywania wiedzy, umiejętności, a także do sprawności, technicznie pojmowanego, zastosowania. To także pytanie o głos pedagogiki, dostrzegającej swoje uwarunkowania, i nie redukującej namysłu pedagogicznego do wskazań, usprawniania i pouczania.

W dyskusyjnym panelu wzięły udział następujące osoby: prof. DSW dr hab. Beata Sierocka, dr Anna Bilon, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. DSW dr hab. Jolanta Kruk, dr Piotr Zamojski, prof. DSW dr hab. Maria Reut (w roli moderatorki dyskusji). Profesor Beata Sierocka przedstawiła trzy wątki myśli społeczno-humanistycznej, obecne w pracach Roberta Kwaśnicy. Są to: krytycyzm, nastawienie hermeneutyczne, racjonalność dyskursywna.

Autorka scharakteryzowała rodzaje powiązań pedagogiki krytycznej z nurtami krytycznej filozofii, ukazała specyfikę prac Roberta Kwaśnicy w tym nurcie. Przedstawiła hermeneutyczne inspiracje (wywodzone głównie z myśli H.-G. Gadamera) twórczości Profesora. Zinterpretowała rolę racjonalności dyskursywnej.

Profesor Sierocka zanalizowała znaczenie refleksji krytycznej we współczesnych badaniach społecznych. Odwołując się do prac Roberta Kwaśnicy, przedstawiła rolę badań dotyczących zagadnień komunikacji i dialogu. Należy podkreślić, że Robert Kwaśnica to jeden z tych autorów, którzy inicjowali w polskiej pedagogice dyskusje na te tematy.

Doktor Anna Bilon zwróciła uwagę na znaczenie pedagogicznych analiz podejmujących aktualne zagadnienia, obecne tu i teraz, analiz badających kwestie wykluczenia, nierówności, przemocy. Wskazała na rolę pedagogicznego oporu. Przedstawiła obszary „nieobecnych dyskursów” we współczesnych badaniach społecznych.

Profesor Zbigniew Kwieciński przypomniał znaczenie toruńskich seminariów („Nieobecne dyskursy”), w których brał udział m.in. Prof. Robert Kwaśnica. Podkreślił ich wielodyscyplinowość, wieloobszarowość. „Nie dbaliśmy wówczas o to – zaznaczył – jaka to jest dyscyplina, czy to jest (jeszcze) pedagogika”. Jest ona bowiem – chcę zaznaczyć i warto to zawsze podkreślać – z natury rzeczy refleksją wielo- i transdyscyplinową. Profesor Zbigniew Kwieciński zapytał też: czy współcześni Polacy są „dobrze wychowani”?

Na te istotne cechy, jak wspomniane tu wielodyscyplinowość i złożoność, Zbigniew Kwieciński zwracał uwagę (i podkreślał ich znaczenie) także m.in. w przedstawionej tu wcześniej dyskusji, zamieszczonej w „Ars Educandi”. Pisał wówczas: „Zadaniem pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej jest rozpoznawanie «map» głównych nurtów, rozjaśnianie i pogłębianie ich po to, by pedagogikę czynić zdolną do przedstawiania różnych wizji wychowania i harmonizowania ich ze sobą, wszakże z ciągłym pamiętaniem o misji pedagogiki jako nauki zaangażowanej na rzecz emancypacji. Takie cele wychowania, jak adaptacja do środowiska, profesjonalna sprawność wykonawcza, ale i opór, krytyka i emancypacja, także samorealizacja i komunikacja, czy studiowanie, przeżywanie i współtworzenie dóbr kultury nie są ze sobą sprzeczne, mogą w różnym nasileniu współwystępować w jednostce, a dominować w tożsamościach różnych osób” (Kwieciński, 2010, s. 70–71).

Uważam, że takie ujęcie pedagogiki, zarówno w kwestii pojmowania jej statusu, jak i traktowania jej misji, można uznać za bliskie poglądom grupy badaczy współpracujących ze Zbigniewem Kwiecińskim i Robertem Kwaśnicą. To jednocześnie obszar owych „pytań pierwszych”.

W takim właśnie kontekście, w dalszej części charakteryzowanej debaty, prof. Jolanta Kruk zwróciła uwagę na znaczenie szerszego, niż to się często zauważa, kontekstu działań edukacyjnych. Wskazała m.in. uwarunkowania współczesnego antropocentryzmu. Zwróciła uwagę na dyskusje o wartościach w obszarze koncepcji antropocentrycznych. Przedstawiła też przemiany w obszarze współczesnego designu.

Doktor Piotr Zamojski zanalizował wielowątkowość teorii rozumu instrumentalnego i znaczenie tego zróżnicowania dla pedagogiki. Przedstawił ponadto inspiracje płynące z koncepcji J. Ranciere’a dla współczesnej myśli pedagogicznej. Koncepcja ta w zasadniczy sposób odmienia myślenie o równości/nierówności społecznej i edukacyjnej, a także o tym, czego i jak się uczymy. Ważnym wątkiem w wypowiedzi Piotra Zamojskiego było też zwrócenie uwagi na zatracenie – we współczesnym myśleniu – pierwotnego znaczenia słowa „szkoła”. Etymologicznie „szkoła” (*σχολή; schola*) to przecież czas wolny, spokój. Uwolnienie od pracy, od (z zewnętrznego narzuconego) obowiązku, nie musi wiązać się z beczynnością. Ten czas wolny – podkreślił Zamojski – to nie jest byle jaki czas, to czas myślenia.

Uważam, że warto o tym poważnie pomyśleć.

Możliwość „mówienia własnym głosem” wymaga bowiem – chcę podkreślić – nie tylko bycia dopuszczonym do głosu. Samo „zabranie głosu”, zwłaszcza wówczas, gdy wymaga to owego „bycia dopuszczonym”, nie czyni mówiącego autorem. Nie czyni go aktorem, czyli osobą działającą. Możliwość „mówienia własnym głosem” wymaga bowiem także sytuacji, w której mówiący ma szanse współkreowania sytuacji rozmowy, jej kontekstu, sensu i – przede wszystkim – konsekwencji. Tak pojmowana wolność jest zatem wolnością działania, a nie (abstrakcyjnie pojmowaną) wolnością słowa, która – jeśli tak tylko jest traktowana – zawłaszcza wspomnianą przestrzeń wolności przez tę iluzję, banalizuje rozmowę i dialog, odbiera moc sprawczą działaniu.

**BIBLIOGRAFIA**

- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwieciński, Z. (2010). Pytania pierwsze o wychowanie i zadania pedagogiki. W: P. Zamojski (red.), *„Kwestie pierwsze” w pedagogice* (s. 70–71). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. („Ars Educandi”, t. 7) .
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia, solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Zamojski, P. (2010). Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice. Słowo wstępne. W: P. Zamojski (red.), *„Kwestie pierwsze” w pedagogice* (s. 7–13). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk. („Ars Educandi”, t. 7).