

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 nieścisłość 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 zmuszanym 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, zależności, współzależności, 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 „Każdemu 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 próbę” – 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. Śliwowski *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