



Autonomia szkół w Europie – strategie i działania

School Autonomy in Europe. Policies and Measures²

W ciągu ostatnich 20 lat poświęcono wiele uwagi kwestiom związanym ze szkołą, w szczególności zagadnieniom autonomii szkół. Szkołom przyznaje się coraz więcej uprawnień – ma to poprawić zarządzanie funduszami publicznymi, podnieść jakość nauczania i zwiększyć udział obywateli w procesach demokratycznych. Autonomia szkół zajmuje ważne miejsce w polityce wielu europejskich krajów. Raport Eurydice, zatytułowany *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania (School Autonomy in Europe. Policies and Measures)*, pokazuje zakres aktualnego stanu autonomii szkół podstawowych i szkół średnich I stopnia w krajach europejskich, próbując odpowiedzieć na pytania: Jakich obszarów i jakiego zakresu dotyczy autonomia szkół?, Jakie organy są odpowiedzialne za podejmowanie najważniejszych decyzji?, W jaki sposób szkoła „rozlicza się” ze swojej autonomii?

Publikacja Eurydice pokazuje również rozwój reform dotyczących autonomii szkół w Europie na przestrzeni 20 lat. Raport powstał na podstawie materiałów krajowych biur Eurydice i prezentuje dane z roku 2006/2007. Zanim pełna wersja opracowania ukaże się w języku polskim w formie książkowej, przedstawiamy najważniejsze analizy i płynące z nich wnioski w postaci obszernego streszczenia.

Wprowadzanie autonomii szkół

Zasada, że szkoły powinny zachować autonomię przynajmniej w pewnych obszarach zarządzania jest obecnie ogólnie akceptowana w Europie. Jednak, poza kilkoma krajami, autonomia szkół nie należy do tradycji europejskiej ani w krajach o strukturze scentralizowanej, ani też w krajach

¹Autorka jest głównym specjalistą w Krajowym Biurze Eurydice Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

²*Autonomia szkół w Europie – strategie i działania. School Autonomy in Europe. Policies and Measures (2007)*, Bruksela: Eurydice.

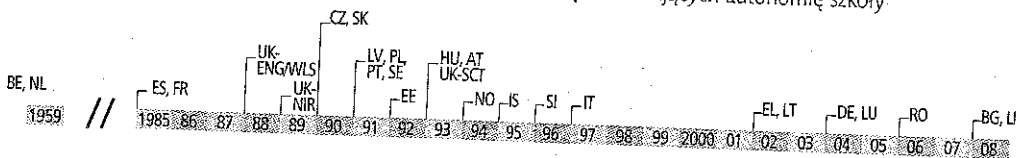
federacyjnych. Taki model zarządzania szkołami został wprowadzony w latach 80. XX wieku jedynie w kilku pionierskich krajach i w ograniczonym zakresie. Szersze działania na rzecz autonomii szkół podjęto dopiero w latach 90. Proces ten trwa nadal, gdyż taki model zarządzania szkołami przyjmują nowe kraje, a kraje, które wprowadzały zmiany już w latach 80. i 90., rozszerzają zakres odpowiedzialności. Pionierskie w tej dziedzinie kraje to Belgia i Holandia, gdzie tradycja autonomii szkół rozwinęła się w wieku XIX w wyniku konfliktów między szkołami państwowymi i niepaństwowymi. W Belgii niezależność szkół dotowanych (publicznych i prywatnych) w zakresie metod nauczania oraz zarządzania kadrami i innymi zasobami znajduje oparcie w konstytucji. W Holandii, począwszy od lat 80., organy prowadzące przekazywały szkołom wiele zadań z myślą o stymulowaniu innowacji w szkołach.

Z wyjątkiem Belgii i Holandii szkoły nie miały wiele swobody w kształtowaniu programu nauczania i wyznaczaniu celów dydaktycznych oraz zarządzaniu własnymi zasobami. Działania na rzecz autonomii szkół podjęto w latach 80. XX wieku. Reformy lat 80., szczególnie w Hiszpanii i Francji, były powiązane z polityką i procesami demokratycznymi oraz podkreśliły znaczenie otwarcia szkół na lokalne społeczności. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) ustawa o reformie edukacji z roku 1988 wprowadziła rozszerzenie autonomii szkół przez przekazanie szkołom odpowiedzialności za zarządzanie zasobami finansowymi i ludzkimi, co wcześniej należało do zadań władz edukacyjnych. Natomiast jednocześnie wprowadzono centralną kontrolę nad szkolnym progra-

mem nauczania oraz regulacje dotyczące oceny uczniów (co z kolei tę autonomię ograniczyło). Lata 90. to okres szybkiego rozpowszechniania polityki autonomizacji szkół. W krajach skandynawskich autonomię szkół powiązano z procesem decentralizacji, w którym samorządy lokalne stały się głównymi aktorami w obszarze edukacji i przekazały szkołom niektóre ze swoich uprawnień. Dla Republiki Czeskiej, Węgier, Polski, Słowacji i krajów bałtyckich sygnałem do wprowadzenia tej metody zarządzania szkołami stał się upadek Związku Radzieckiego. Niektóre kraje zaczęły rozważać możliwość nadania szkołom autonomii na początku obecnej dekady – część landów w Niemczech, Litwa, Luksemburg i Rumunia. Podobne reformy są w trakcie wprowadzania w Bułgarii. Kraje, które realizują już politykę autonomizacji szkół, zaczęły w ostatnich latach wzmacniać przyznane wcześniej szkołom uprawnienia. Nowe tysiąclecie zainicjowało drugą rundę reform dotyczących autonomii szkół m.in. w Hiszpanii, Portugalii i na Łotwie.

Wprowadzanie autonomii szkół jest związane z kilkoma ogólnymi koncepcjami przyjmowanymi w poszczególnych krajach w latach 80. i 90. XX wieku oraz w pierwszej dekadzie XXI wieku. Należą do nich demokratyczne uczestnictwo prowadzące do większego otwarcia szkół na społeczności lokalne oraz efektywne zarządzanie środkami publicznymi stanowiące próbę zastosowania zasad z sektora prywatnego w zarządzaniu usługami publicznymi. Obecnie wprowadzanie elementów autonomii do szkół jest traktowane głównie jako narzędzie, które ma służyć poprawie jakości kształcenia.

Daty pierwszych szeroko zakrojonych reform wprowadzających autonomię szkoły



Źródło: Eurydice

W większości krajów europejskich rozwiązania dotyczące autonomii definiuje się w przepisach ogólnokrajowych i narzuca wszystkim szkołom. Autonomia szkół może być wprowadzana na podstawie przepisów ogólnych obejmujących wiele aspektów systemu szkolnego (np. w Hiszpa-

nii), przepisów specjalnie przygotowanych w tym celu (np. w Portugalii) lub w ramach elastycznych regulacji administracyjnych (np. w niektórych landach niemieckich). Proces nadający szkołom autonomię zaczyna się więc od góry, same szkoły nie domagają się autonomii, co przejawia się

m.in. w braku nauczycielskich inicjatyw w jej kształtowaniu. Natomiast doświadczenia krajów skandynawskich odbiegają od tego scentralizowanego procesu, gdyż władze lokalne podejmują główne decyzje dotyczące organizacji kształcenia i delegują niektóre obszary odpowiedzialności i delegują niektóre obszary odpowiedzialności poszczególnym szkołom. W rezultacie na terenie tego samego kraju funkcjonuje wiele modeli przekazywania autonomii od władz lokalnych do szkoły. W Holandii, w ramach odchodzenia od kontroli na szczeblu centralnym, rząd podjął decyzję o nieingerowaniu w szczegóły zarządzania szkołami.

stracyjny lub/i prowadzący. Przykład ostatniej kategorii stanowi Holandia, gdzie właściwy organ odpowiedzialny za daną szkołę wybiera obszary, w których przekazuje określone uprawnienia.

■ Wykorzystywanie środków publicznych

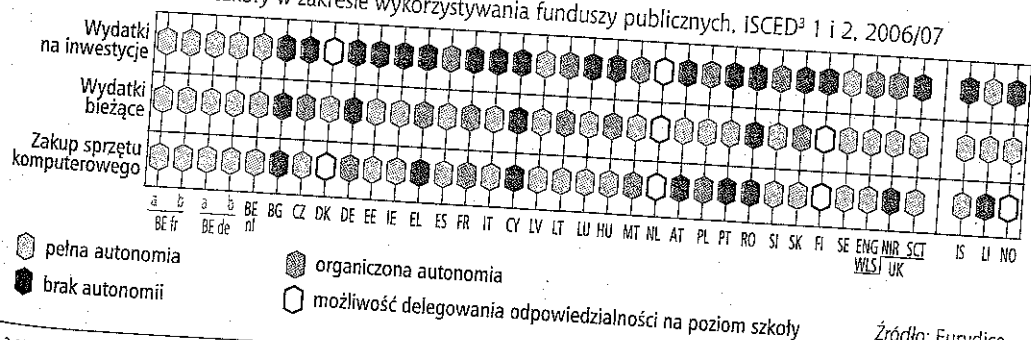
Kraje można podzielić na trzy grupy zależnie od stopnia autonomii szkół w zakresie wykorzystywania środków publicznych, które przyznaje się na pokrycie wybranych pozycji budżetowych (wydatki inwestycyjne, wydatki bieżące i zakup sprzętu komputerowego). W pierwszej grupie (Belgia, Łotwa i Szwecja) szkoły mają pełną autonomię (w granicach wyznaczonych prawem) w zakresie wykorzystywania środków na wymienione pozycje budżetowe. W pięciu krajach na drugim krańcu tego spektrum szkoły nie mają w ogóle autonomii w zakresie wykorzystywania środków publicznych (Bułgaria, Rumunia, Cypr, szkoły podstawowe w Irlandii i Francji), a decyzje podejmują władze wyższego szczebla. Trzecia grupa obejmuje kraje, w których zakres autonomii jest różny zależnie od kategorii wydatków. Na ogół szkoły we wszystkich krajach mają większą autonomię w zakresie wydatków bieżących niż wydatków inwestycyjnych. W przypadku środków na inwestycje szkoły często w ogóle nie mają autonomii. Natomiast autonomia w zakresie nabywania sprzętu komputerowego ma ograniczony zakres (dotyczy to także Polski, patrz rysunek poniżej), szkoły muszą występować o zgodę do władz centralnych lub podejmują decyzje w ramach z góry określonych wariantów.

■ Zakres autonomii szkół

Analiza zakresu autonomii szkół obejmuje trzy obszary działalności: wykorzystywanie środków publicznych, pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych oraz zarządzanie zasobami ludzkimi (rekrutacja i zwalnianie pracowników, stosowanie środków dyscyplinarnych itp.). Opracowanie obejmuje także analizę składu organów zarządzających w szkołach, jeśli takie występują.

Zakres autonomii w szkołach podzielono na cztery ogólne kategorie: pełną autonomię (szkoła podejmuje decyzje w granicach prawa lub ogólnych regulacji dotyczących edukacji), ograniczoną autonomię (szkoły wybierają spośród wariantów określonych przez władze wyższego szczebla, bądź też ich decyzje wymagają zatwierdzenia), brak autonomii (nie podejmują decyzji w danym obszarze) oraz kategorię, w której uprawnienia decyzyjne w danym obszarze mogą być (ale nie muszą) przekazane szkole przez organ admini-

Autonomia szkoły w zakresie wykorzystywania funduszy publicznych, ISCED³ 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

³ ISCED to skrót od International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Klasyfikacja Kształcenia).

■ Pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych

Pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych jest analizowane w trzech obszarach (darowizny, przychody z wynajmu oraz pożyczki). W większości przypadków szkoły mają prawo do zdobywania prywatnych funduszy z dotacji, sponsoringu i dochodów z wynajmu pomieszczeń i gruntów szkolnych, natomiast bardzo rzadko mogą zaciągać pożyczki. Pewien stopień autonomii w zakresie zdobywania funduszy niekoniecznie oznacza autonomię w ich wykorzystywaniu. W siedmiu krajach szkoły nie mają takiej autonomii (Niemcy, Grecja, Cypr, Luksemburg, Islandia oraz szkoły podstawowe Irlandii i Francji). W Polsce szkoły muszą uzyskać zgodę władz wyższego szczebla na przyjęcie środków w formie darowizn i sponsoring oraz za wynajem pomieszczeń. Uzyskanie w ten sposób środki można przeznaczyć wyłącznie na wyposażenie szkoły lub zatrudnienie personelu pozadydaktycznego.

■ Zasoby ludzkie

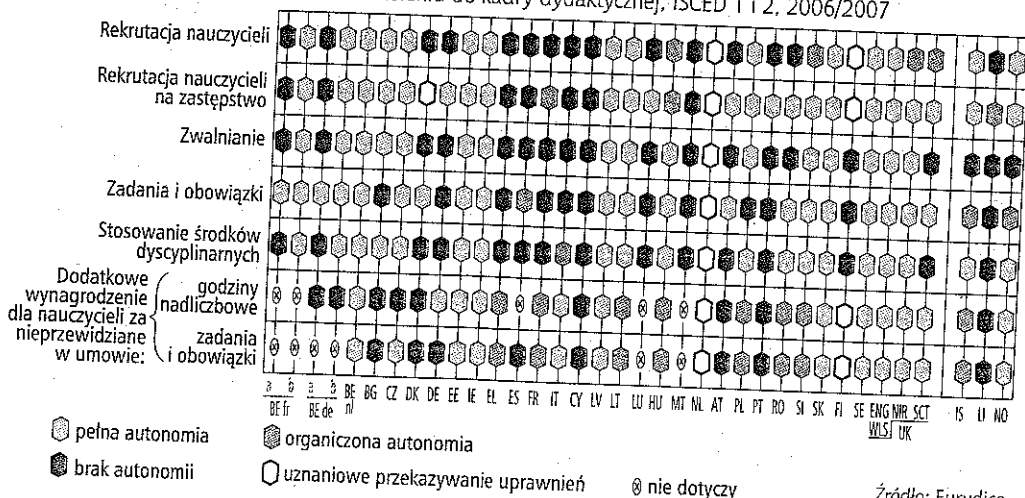
Zagadnienie autonomii szkoły w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi zostało ujęte w trzech kategoriach: autonomia w odniesieniu do dyrektorów szkół, w odniesieniu do kadry dydaktycznej oraz do personelu pozadydaktycznego.

W przypadku dyrektorów szkół, w obrębie poszczególnych krajów przyjęto spójne podejście:

szkoły mają pełną autonomię we wszystkich obszarach (rekrutacja, określanie zakresu obowiązków, ustalanie środków dyscyplinarnych) lub w ogóle nie mają autonomii. W ponad połowie krajów szkołom nie przyznano autonomii w sprawach dotyczących dyrektorów szkół. Bardzo rzadko szkoły podejmują samodzielnie decyzje związane z obsadzeniem stanowiska dyrektora szkoły. Wyjątek stanowią tu Niemieckojęzyczna i Francuska Wspólnota Belgii, Irlandia (szkolnictwo średnie) i Słowenia, gdzie szkoły posiadają pełną autonomię w tym zakresie. W Hiszpanii i Polsce wyboru na stanowisko dyrektora dokonują wspólnie przedstawiciele szkoły i władz wyższego szczebla.

Szkoły mają na ogół większą autonomię w zarządzaniu kadrami dydaktycznymi niż w przypadku dyrektorów szkół. Szkoły europejskie (oprócz szkół podstawowych w Irlandii, na Malcie i Cyprze) podejmują decyzje w takich kwestiach, jak np. zastępstwa i wynagrodzenie za nadgodziny itp. W pozostałych kategoriach występowanie autonomii lub jej brak jest bardzo zróżnicowany. Najmniej autonomii mają szkoły w przypadku zwalniania kadry dydaktycznej. Z kolei w wielu krajach szkołom przyznano autonomię w sprawach dotyczących rekrutacji nauczycieli na zastępstwo i przyznania dodatkowego wynagrodzenia za pracę w godzinach nadliczbowych lub zadania nieuwzględnione w standardowej umowie o pracę dla nauczycieli. Rysunek zamieszczony poniżej prezentuje przegląd uprawnień szkół w odniesieniu do kadry dydaktycznej w poszczególnych krajach.

Autonomia szkół w odniesieniu do kadry dydaktycznej, ISCED 1 i 2, 2006/2007



W większości krajów szkoły mają dużą autonomię w odniesieniu do personelu niedydaktycznego. Na ogół przyjęto spójne podejście: pełna autonomia we wszystkich lub niemal wszystkich obszarach podejmowania decyzji lub jej całkowity brak. Jedyne w kilku krajach sytuacja jest zróżnicowana, zależnie od rozważanego aspektu zarządzania. W Finlandii i Holandii zakres autonomii w sprawach dotyczących personelu pozadydaktycznego jest zróżnicowany w poszczególnych szkołach zależnie od tego, czy organ administracyjny jest gotowy im przekazać zadania w tym obszarze. Do mniejszości należą kraje, w których przyznano niewielką autonomię, np. w Niemczech i Grecji, lub nie przyznano jej w ogóle (Cypr).

Osoby i organy podejmujące decyzje w szkole

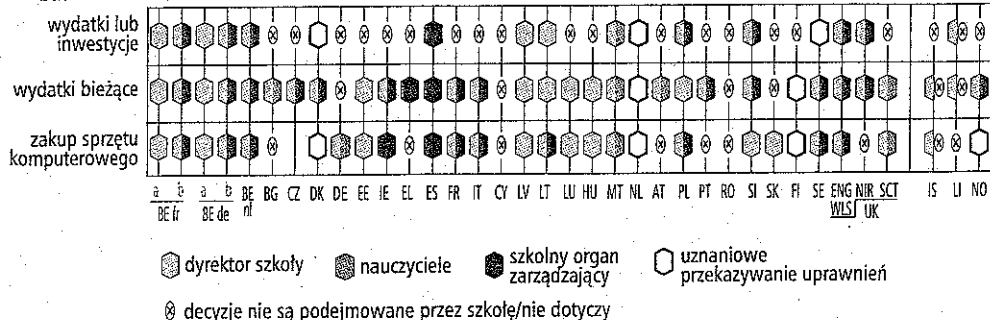
za trzy najważniejsze instancje decyzyjne w obrębie szkół uznano dyrektorów szkół, nauczycieli i szkolne organy zarządzające (tj. organy zarządzające usytuowane na poziomie szkoły). Analiza obejmuje decyzje dotyczące finansowania (ze środków publicznych i prywatnych), decyzje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (rekrutacją, stosowaniem środków dyscyplinarnych i zwalnianiem dyrektorów szkół, nauczycieli i personelu pozadydaktycznego oraz wypłacaniem dodatkowych wynagrodzeń).

Na poziomie szkoły za zarządzanie środkami publicznymi i prywatnymi zwykle odpowiada zarówno dyrektor, jak i organ prowadzący szko-

łą. Procedury są różne, na przykład propozycje przedkładane przez dyrektora szkoły wymagają zatwierdzenia przez szkolny organ zarządzający lub odwrotnie – dyrektor musi zatwierdzić decyzje wydane przez szkolny organ zarządzający. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) szkolny organ zarządzający wyznacza ogólne strategiczne ramy zarządzania finansami szkoły i określa zakres uprawnień finansowych, które zamierza przekazać dyrektorowi szkoły. Organ zarządzający zatwierdza także roczny preliminarz budżetowy opracowany przez dyrektora szkoły. Dyrektor pełni rolę lidera, kieruje i zarządza szkołą oraz podejmuje decyzje finansowe zgodnie ze strategicznymi założeniami, które nakreślił organ zarządzający. W bardzo nielicznych krajach dyrektor szkoły ponosi pełną odpowiedzialność za wszystkie lub niemal wszystkie obszary finansowania. Dotyczy to kilku nowych państw członkowskich, m.in. Estonii, Węgier i Słowacji. Odpowiedzialność za podejmowanie decyzji w obrębie szkół zależy często od tego, czy środki finansowe są wykorzystywane na inwestycje, wydatki bieżące, czy też zakup sprzętu komputerowego. Szkoły częściej podejmują decyzje dotyczące wydatków bieżących i zakupu sprzętu komputerowego niż wydatków i zakupów inwestycyjnych. W szkołach dyrektorzy niemal zawsze odpowiadają, przynajmniej częściowo, za tego typu decyzje, np. w Bułgarii i Niemczech dyrektorzy podejmują decyzje wspólnie z nauczycielami, a w Szwecji i Anglii – wspólnie z organem zarządzającym. Szczegółowe dane prezentuje poniższy rysunek.

Osoby i organy podejmujące na poziomie szkoły decyzje dotyczące wykorzystywania środków publicznych, ISCED 1 i 2, 2006/2007

Wykorzystywanie budżetu na:



Źródło: Eurydice.

W wielu krajach decyzje dotyczące rekrutacji kadry szkolnej, stosowania środków dyscyplinarnych i zwalniania pracowników należą przeważnie do dyrektora szkoły. Jedynie w kilku krajach w podejmowaniu decyzji uczestniczy organ zarządzający, a np. Anglii szkolny organ zarządzający odpowiada za sprawy kadrowe. Jednak w prawie połowie krajów rekrutacja nauczycieli nie odbywa się na poziomie szkoły. W sześciu krajach to organ prowadzący ma większy wpływ na decyzję o zatrudnieniu nauczycieli (w Belgii, Hiszpanii, we Włoszech, w Rumunii, w Anglii i szkołach średnich Irlandii). Jeśli jednak szkoła ma głos w sprawie doboru kandydatów, w podejmowaniu decyzji przeważnie uczestniczy dyrektor. W wielu nowych państwach członkowskich (także w Polsce) oraz Szwecji, Islandii i Norwegii dyrektor szkoły całkowicie odpowiada za rekrutację nauczycieli. Natomiast za wybór dyrektora szkoły bardzo rzadko odpowiada sama szkoła. Zarząd lub kierownictwo szkoły wybiera dyrektora w tych krajach, które przyznają szkolnym organom zarządzającym szerokie uprawnienia, np. w Belgii, Irlandii (szkoły na poziomie gimnazjum) oraz w Anglii. W czterech krajach w procesie rekrutacji uczestniczą nauczyciele. W Polsce komisja przeprowadzająca konkurs na stanowisko dyrektora szkoły składa się z przedstawicieli szkolnego organu zarządzającego, lokalnych władz edukacyjnych, nauczycieli i rodziców, a w Portugalii nauczyciele wybierają dyrektora szkoły ze swego grona.

■ Rola i skład szkolnych organów zarządzających

W ogromnej większości krajów europejskich autonomizacji szkół towarzyszyło tworzenie w szkołach nowych organów zarządzających, które pełniły rolę decyzyjną lub opiniodawczą. Ich charakter i skład był zwykle określony w przepisach ogólnych lub administracyjnych, które wyznaczały zakres i warunki przekazywania szkołom nowych zadań. W niektórych krajach (np. Bułgaria, Dania, Francja, Słowenia) przewidziano obowiązkowe tworzenie szkolnych organów zarządzających. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) szkolne organy zarządzające

mają długą tradycję, ale obowiązek powoływania takiego organu pojawił się dopiero na początku lat 80. W kilku innych krajach, w tym także w Polsce, szkolne organy zarządzające wymienia się w ogólnych przepisach lub regulacjach, które określają autonomię szkół, ale tworzenie ich nie jest obowiązkowe. Jeśli chodzi o ich skład to można wyodrębnić dwa główne typy takich organów. Typ pierwszy to organ zarządzający składający się głównie z przedstawicieli samej szkoły i „bezpośrednich użytkowników”, tj. kierownictwa szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów. Ten model obowiązuje np. w Danii, Niemczech i Włoszech. Typ drugi (bardziej powszechny) obejmuje szerszy skład szkolnych organów, co oznacza najczęściej udział członków reprezentujących odpowiedzialnie za daną szkołę władze lokalne, a rzadziej także przedstawicieli szerszej społeczności (środowisko biznesu, ludzie kultury, grupy społeczne). W Anglii wprowadzono ogólne zasady, które mają zagwarantować udział wszystkich zainteresowanych środowisk, w tym rodziców, kadry szkolnej, władz lokalnych, społeczności lokalnej, a w niektórych szkołach, fundacji lub organizacji religijnej.

■ Autonomia i odpowiedzialność szkół

Zagadnienie autonomii szkoły łączy się bezpośrednio z kwestią odpowiedzialności szkoły wobec władz różnego szczebla. W szkołach europejskich można wyróżnić trzy najważniejsze rozwiązania organizacyjne. Pierwsze rozwiązanie, najbardziej popularne, to powierzenie zadania oceny pracy szkoły instytucjom tradycyjnie odpowiedzialnym za ocenę osób zajmujących się edukacją, w szczególności nauczycieli. Są to władze wyższego szczebla zajmujące się edukacją, najczęściej wykonujące swe zadania za pośrednictwem inspektoratów. Systemy kontroli mogą być scentralizowane lub zdecentralizowane. System taki funkcjonuje np. w Niemczech, Hiszpanii i Austrii, gdzie szkoły ocenia się na podstawie wizytacji przeprowadzanych przez władze edukacyjne wyższego szczebla. W drugiej grupie krajów szkoły odpowiadają głównie przed władzami lokalnymi lub organami prowadzącymi, które nimi zarządzają (np. niektóre

kraje skandynawskie, Belgia, Węgry). Natomiast trzecia grupa krajów nie wymaga od szkół rozliczania się z powierzonych im zadań wobec konkretnego organu (poza audytem administracyjnym i rachunkowym), ale zdecydowanie zachęca je do prowadzenia samooceny (Włochy).

Formalizowanie odpowiedzialności szkoły

W większości przypadków przepisy prawne określają szczegółowo rodzaje strategii, które szkoły powinny opracować (plan rozwoju szkoły, strategię dotyczące programów nauczania itp.). Dokumenty te są następnie analizowane i zatwierdzane przez inspektoraty lub inne władze edukacyjne. Przekazywanie szkołom nowych zadań prowadzi więc do sformalizowania mechanizmów egzekwowania odpowiedzialności. Autonomia szkół staje się w coraz większym stopniu elementem systemu służącego poprawie jakości usług publicznych, w szczególności edukacji publicznej. Autonomia szkół ma zatem dwa oblicza: większą swobodę szkół w wyniku przekazania im zadań, a z drugiej strony większą kontrolę państwa przez monitorowanie wyników.

Wnioski i perspektywy

Szkoły w Europie nie podlegają tym samym zasadom, jeśli chodzi o ich zadania, a zakres przekazanej im odpowiedzialności jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. Autonomia szkół to zasada, która ewoluowała w Europie przez ponad 20 lat. Te ramy czasowe wyjaśniają, dlaczego cele reform były różne, zależnie od okresu, w którym zostały przeprowadzone – od wprowadzenia demokracji szkolnej i lokalnej do decentralizacji i poprawy funkcjonowania państwa oraz podniesienia jakości kształcenia. W większości krajów strategia autonomizacji szkół stawała się stopniowo niezależna od szerszej polityki państwa i decentralizacji/przekazywania uprawnień administracyjnych w dziedzinie edukacji. Na początku jej wprowadzania autonomia szkół została podniesiona do rangi celu, a nawet podstawowej zasady zarządzania szkołami i polityki edukacyjnej, a dziś stała się w większości krajów instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych – zapewnienia szkołom i nauczycielom większej swobody, aby w ten sposób stworzyć warunki sprzyjające podnoszeniu jakości kształcenia.

(grudzień 2008)

info

WARTO WIEDZIEĆ

Dlaczego tak promujemy Europejskie portfolio językowe

Uważamy, że jest to naprawdę wartościowa pomoc dydaktyczna dla nauczyciela i dla ucznia.

Dla nauczyciela, bo: pozwala mu lepiej poznać ucznia, dostrzec jego mocne i słabe strony, zastosować odpowiednie tylko dla niego metody i techniki nauczania, czyli indywidualizować nauczanie, dostrzec w uczniu partnera, który chce się uczyć, tylko czasem trzeba mu podpowiedzieć, jak ma to robić.

Dla ucznia, bo: zmusza go do zastanowienia się nad swoimi sposobami uczenia się, pozwala mu dostrzec swoje postępy, nawet jeśli nie są one widoczne w otrzymywanych stopniach czy pochwałach nauczyciela, uczy go samodzielnej oceny tych postępów, motywuje go do pracy, ułatwiając określenie celów dalszej nauki, czyni z niego ucznia refleksyjnego, który staje się partnerem dla nauczyciela i partnerem dla innych, z którymi coraz łatwiej się porozumiewa, bo uczy się szanować ich często odmienne postawy i wartości.

Zespół Redakcyjny