

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

O potrzebie debaty w szkole

Przedmiotem rozważań podjętych w tym tekście są wybrane aspekty i możliwości funkcjonowania „małej demokracji” na terenie szkoły. Chodzi głównie o możliwie najbardziej demokratyczny styl podejmowania decyzji, poprzedzony debatą, między czterema głównymi podmiotami społeczności szkolnej, jak również w obrębie każdego ze szkolnych podmiotów zbiorowych.

Według uregulowań ustawowych¹ organami decyzyjnymi lub decyzyjno-doradczymi w szkole – oprócz dyrektora – są rada pedagogiczna, rada rodziców, samorząd szkolny oraz rada szkoły; ostatni z wymienionych organów nie jest jednak obligatoryjny.

Artykuł 51 *Ustawy o systemie oświaty* stanowi, że w skład rady szkoły wchodzi w równej liczbie: 1) nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli; 2) rodzice wybrani przez ogół rodziców; 3) uczniowie wybrani przez ogół uczniów. Przy czym w szkołach podstawowych i gimnazjach udział uczniów nie jest obowiązkowy. Obszary działania tejże rady ustala artykuł 50, który stanowi m.in., że rada szkoły uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły, a także: 1) uchwała statut; 2) opiniuje projekt planu finansowego; 3) może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole; wnioski te mają dla organu charakter wiążący; 4) opiniuje plan pracy szkoły, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły; 5) z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły i występuje z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego oraz do wojewódzkiej rady oświatowej, w szczególności w sprawach organizacji zajęć pozalekcyjnych i przedmiotów nadobowiązkowych (*Ustawa ...*, art. 50–51). Jak to zgrabnie określa jedno ze sformułowań statutu pewnego liceum: „Rada Szkoły stanowi forum porozumienia społeczności szkolnej służące współpracy i rozwiązywaniu spraw wewnętrznych liceum”².

¹ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572).

² Statut I Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Toruniu, § 38, [on-line]: www.1lo.torun.pl/1lo/pdf/dokumenty/statut_1lo.pdf, pobrane 10. 02. 2009 r.

Rada szkoły nie jest jednak obowiązkowa – i wielu szkołach jej nie ma. „Powstanie rady szkoły lub placówki organizuje dyrektor szkoły lub placówki z własnej inicjatywy albo na wniosek rady rodziców, a w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych także na wniosek samorządu uczniowskiego” (*Ustawa ... op. cit.: art. 51, p. 9*). Ustawowe przepisy nakładają na dyrektora jedynie obowiązek organizacji powstania rady – sprowadzający się *de facto* do zorganizowania wyborów. Dają mu także prawo inicjatywy w sprawie powstania owej rady, trudno mi sobie jednak wyobrazić dyrektora, który z taką inicjatywą wystąpi (obym się mylił). Rada szkoły funkcjonuje więc najpewniej tylko tam, gdzie z inicjatywą wystąpili rodzice bądź uczniowie. Pobieżny sondaż, polegający na przeglądnięciu zawartości oficjalnych stron internetowych 50 przypadkowo wybranych szkół (w tym 25 gimnazjów i 25 szkół ponadgimnazjalnych) z różnych regionów kraju, dał mało krzepiący wynik: rada szkoły funkcjonuje (przy założeniu, że zawarta na witrynie deklaracja jest zgodna ze stanem faktycznym) jedynie w 19 szkołach (7 gimnazjów i 12 szkół ponadgimnazjalnych), co stanowi 38% szkół ponadpodstawowych. Tych wyników nie można oczywiście uogólniać, ze względu na zbyt małą próbkę i sposób jej doboru, nie w pełni gwarantujący losowość³. Jednakże warto ten temat badawczo zgłębić, ustalając bardziej wiarygodne wskaźniki obecności rady w różnych typach szkół, a przede wszystkim próbując dociec przyczyn tego, że w jednych placówkach rada szkoły istnieje, a w innych nie (zob. także m.in.: Mencil 2009; Iwanicka 1999; Śliwowski 1996).

Jeśli w danej szkole rada szkoły nie działa, jej funkcje powinny przejąć pozostałe organy. Oto wybrane zapisy statutu takiej placówki: „Organami Szkoły są: 1. Dyrektor Szkoły; 2. Rada Pedagogiczna; 3. Rada Rodziców; 4. Samorząd Uczniowski. [...] Organy Szkoły zobowiązane są do harmonijnej współpracy między sobą w sprawach wychowania i kształcenia młodzieży zgodnie z niniejszym Statutem, odpowiednimi regulaminami i innymi obowiązującymi przepisami. Formami współdziałania są:

1. spotkania Dyrekcji Szkoły i wychowawców z rodzicami klas pierwszych;
2. spotkania wychowawców klas z rodzicami uczniów na wywiadówkach;
3. indywidualne rozmowy rodziców z wychowawcą klas lub nauczycielem uczącym danego przedmiotu podczas konsultacji;
4. informacje dla rodziców o karach i wyróżnieniach, o zamierzeniach dydaktyczno-wychowawczych, aktualnych przepisach dotyczących uczniów;

³ Losowość w tym przypadku polegałaby na tym, że każda szkoła miałaby jednakowe prawdopodobieństwo znalezienia się w próbce.

5. wymiana informacji na posiedzeniach Rady Pedagogicznej przez udział w nich przedstawicieli innych organów Szkoły;
6. udział Dyrekcji Szkoły w zebraniach Rady Rodziców oraz Samorządu Uczniowskiego na zaproszenie ich przewodniczących⁴.

Rada rodziców ma dość duże kompetencje (zob. Sutkowska 1999). Może ona występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły. W porozumieniu z radą pedagogiczną uchwała dwa ważne dokumenty: 1) program wychowawczy szkoły, 2) program profilaktyki. Oprócz tego opiniuje dwa inne dokumenty: 1) program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły, 2) projekt planu finansowego składany przez dyrektora szkoły (*Ustawa ... op. cit.: art. 54*).

Samorząd szkolny „[...] może przedstawiać radzie szkoły, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak: 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami; 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu; 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań; 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej; 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rekreacyjnej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem; 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu” (*ibidem: art. 55*).

Przywołane zostały najważniejsze przepisy prawne, regulujące kwestie uczestniczenia lub współuczestniczenia w podejmowaniu decyzji na terenie szkoły, by uświadomić ważną sprawę – owocne współdziałanie czterech obligatoryjnych organów szkoły: dyrektora, rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego, a także organu fakultatywnego, jakim jest rada szkoły, możliwe jest jedynie wtedy gdy między tymi podmiotami, ale także w obrębie każdego z gremiów kolegialnych trwa **debata**.

Debata na terenie szkoły jest debatą publiczną, tyle że w skali „mikro”, co nie oznacza, że jest to jakiś gorszy, czy mniej ważny rodzaj debaty. Wręcz przeciwnie – autentyczne włączenie się w tę debatę przez jej uczestników jest „uprawianiem demokracji” w samej swej

⁴ Statut V Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Pawła II w Toruniu §8. i §14., [on-line]: www.vlo.torun.pl/serwis/?q=system/files/statutvlo.doc, pobrane 10. 02. 2009 r.

najgłębszej istocie, bliskiej wręcz ideałom ateńskim. Warto poddać analizie istotę i warunki debaty publicznej.

W wymiarze politycznym debata publiczna służy przede wszystkim temu, by dokonać przeglądu różnych stanowisk i wspierających je argumentów w sytuacji, gdy racje są podzielone, trzeba zaś podjąć jakąś decyzję. Decyzję będzie podejmować – zgodnie ze swymi kompetencjami i przeznaczeniem – władza polityczna określonego szczebla: krajowego bądź lokalnego, ale debata ma za zadanie dopomóc tej władzy, by nie podejmowała decyzji „na ślepo”, bez świadomości tego, jakie będą pozytywne, a jakie negatywne (i dla kogo pozytywne, a dla kogo negatywne) prawdopodobne następstwa każdego z rozważanych wariantów (zob. np.: Marczevska-Rytko 2001: 27–45, 96–106 i in.; Rajca 2007: 47–52 i in.). Wcale to nie oznacza, że jeśli władza podejmuje decyzję po zapoznaniu się z wynikiem debaty, to łatwiej jej tę decyzję podjąć – wręcz przeciwnie, świadomość tego, że po wyborze dowolnego z wariantów jakieś grupy ludzi zyskają, a inne tracą, jest wielkim brzemieniem. To wyjaśnia niechęć wszelkiej władzy do inicjowania debaty, a jeśli już ktoś (zazwyczaj media, czasem jakieś organizacje, stowarzyszenia, komitety czy ruchy obywatelskie) ją zainicjuje – niechęć do wsłuchiwania się (wczytywania się) w jej wyniki. Marcin Król ujmuje to następująco: „[...] żadna władza nie lubi oddawać ani trochę władzy, nawet tej trudnej, i dlatego nie lubi debaty publicznej” (Król 2008: 7). Zapewne z tego samego powodu dyrektorzy szkół nie „mnożą bytów ponad potrzebę” i tam, gdzie nie muszą, nie inicjują powstawania rady szkoły, by mieć wokół siebie jak najmniej potencjalnych dyskutantów, krytyków i współdecydentów.

By debata była sensowna, muszą być spełnione warunki jej prowadzenia. Marcin Król wymienia następujące: (1) minimum dobrej woli wszystkich jej uczestników, oznaczające gotowość podjęcia próby zrozumienia (niekoniecznie od razu zaakceptowania) argumentów innych, (2) używanie języka, który jest klarowny i nie obciążony pojęciami mglistymi, (3) wyraźnie określony i w miarę wąski temat, (4) zmierzanie do celu (ibidem). Ze swej strony dodałbym jeszcze dwa: (5) unikanie gołosłowności i zamiast tego – popieranie swego stanowiska argumentami, (6) kultura wypowiedzi i powściągnięcie nadmiernych emocji. Oprócz warunków odbywania debaty warto chyba dodatkowo rozważyć warunki jej inicjowania. Przede wszystkim potrzebna jest świadomość tego, że większość decyzji można podjąć na wiele sposobów, dalej, że w licznych przypadkach zbiorowa mądrość góruje nad intelektem pojedynczego decydenta, następnie, że cenne jest dążenie do rozwiązania optymalnego, zamiast przyjmowania pierwszego zadowalającego. Poza tym oczywiście muszą się pojawić chętni do tego, by debatować i tym samym podjąć ciężar współodpowiedzialności za wypracowane rozwiązania i podjęte decyzje.

Istota i warunki debaty publicznej pozostają w mocy także w przypadku jej wersji szkolnej. Zanim ktoś (zazwyczaj dyrektor – i to jednoosobowo) podejmie decyzję, powinna się odbyć debata nad możliwymi wariantami tej decyzji, a przede wszystkim nad oczekiwanymi konsekwencjami wyboru każdego z wariantów.

Praktyka jest zazwyczaj inna. Dyrektor sporządza na przykład projekt planu finansowego, opiniuje go rada szkoły, a przy jej braku – rada rodziców, jednakże wszędzie tam, gdzie owe rady są jedynie fasadowe, żaden z rodziców nie wdaje się w jakąkolwiek dyskusję z dyrektorem na temat założeń owego planu, projekt jest więc *de facto* efektem twórczości jednoosobowej. Rada rodziców wspólnie z radą pedagogiczną uchwała program wychowawczy szkoły. Tyle teoria, ale najczęściej jest tak, że ów program uchwała sama rada pedagogiczna – rzekomo predystynowana do tego, jako zespół fachowców – a przewodniczący rady rodziców składa pod nim podpis i wszystko odbywa się bez jakiegokolwiek debaty. Również instytucja samorządu uczniowskiego w licznych szkołach jest jedynie fasadowa i na przykład ustawowe „[...] prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań” (*Ustawa ...*, op. cit.: art. 55) pozostaje zazwyczaj na papierze. Działa tu bowiem znana zasada: „nie wychylać się”, którą wyznają zarówno uczniowie, jak i ich rodzice (interesujące byłoby zbadać, którzy bardziej). Tym samym jednak zaprzepaszczana jest niebagatelna szansa powszechnego wdrażania uczniów – a w niedalekiej przyszłości pełnoprawnych obywateli – do „kultury uczestnictwa”, kształtowania ich kompetencji obywatelskich, oddolnego budowania prawdziwie uczestniczącej demokracji (zob. Zborek 2007).

Debata ma również istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania zespołów nauczycielskich. Rozważania na tym polu dotyczą w dużej mierze spraw pracowniczych, bowiem nauczyciele są w swoich szkołach po prostu najemnymi pracownikami, zaś dyrektor – ich formalnym przełożonym (dobrze, jeśli ponadto jest dla nich liderem i autorytetem, ale nie bywa to regułą). Jako jedno z nowoczesnych narzędzi kierowania zespołami ludzkimi wymienia się zaś negocjacje (zob. np. Bratnicki 2000), pojęcie w wysokim stopniu pokrewne wobec pojęcia debaty, a różniące się tym, że dotyczy ludzi, którzy – czy to z racji określonych pozycji zawodowych, czy ze względu na częstą i bliską styczność – wchodzą ze sobą w bliskie kontakty: zawodowe bądź osobiste.

Stefan Witek wymienia obszary tematyczne, które mogą podlegać negocjacjom między różnymi podmiotami w szkole. Należą do nich m.in.: strategiczne decyzje dotyczące kierunków rozwoju szkoły, relacje między szkołą a otoczeniem społecznym, statut szkoły i różne regulaminy wewnętrzne, przydziały obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności po-

szczególnych nauczycieli, warunki pracy nauczyciela, klimat psychospołeczny, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich (1994: 31). Zapewne można dodać do tego – niejednokrotnie drażliwą i wzbudzającą duże emocje – kwestię wyboru określonego zestawu podręczników. Z innych zasługujących na debatę (negocjacje) tematów można jeszcze wymienić ofertę zajęć pozalekcyjnych i kwestie ich finansowania, czy na przykład – dosyć częste w szkołach położonych w pobliżu ośrodków akademickich – problemy związane z prowadzeniem w tych szkołach różnego typu przedsięwzięć badawczych oraz z udziałem uczniów w tych badaniach.

Zbigniew Pietrasiński w jakże niesłusznie zapomnianej książce *Twórcze kierownictwo* (1975) zwraca uwagę, że: „[...] w naszych czasach kierowanie efektywne staje się w coraz większym stopniu kierowaniem twórczym. Jest to wyraźny trend historyczny” (ibidem: 13). Dalej powiada, że kierownik może uczestniczyć w indywidualnym lub zbiorowym procesie innowacyjnym jako: autor, współautor, inspirator, dysponent zasobów, akceptator, organizator, instruktor, wychowawca (ibidem: 15). Pojęcie procesu innowacyjnego jest kluczowe dla powyższego sformułowania, jeśli użyć je w odniesieniu do szkoły; rola zawodowa nauczyciela jest bowiem rolą w wysokim stopniu nasyconą komponentem innowacyjnym, idea tak zwanego postępu pedagogicznego przez dziesięciolecia była (i jest nadal) jedną z naczelnych w ideologii szkolnej i spędzała sen z powiek całym zastępom nauczycieli – przede wszystkim dlatego, że ów postęp bywał (i bywa nadal) narzucany „z góry”.

Pietrasiński przytacza, skonstruowaną przez C. Judsona, tzw. skalę reakcji człowieka na nowość: (1) akceptacja (entuzjastyczna współpraca i poparcie), (2) obojętność, (3) bierny opór, (4) czynny opór (świadomy sabotaż) (ibidem: 193). Jak z tego widać, kierownik (dyrektor szkoły), pragnący innowacyjnie pełnić swoją rolę zawodową, oraz stwarzać w kierowanej placówce środowisko sprzyjające innowacjom musi się liczyć ze zjawiskiem oporu wobec innowacji. Jest to zjawisko o niebagatelnym znaczeniu, często zaś zupełnie lekceważone. Opór może mieć podłoże osobnicze, pochodzić od ludzi zaangażowanych w taki czy inny sposób w proces innowacyjny, ale może również mieć źródło instytucjonalne. Za J.R. Gibbem Pietrasiński wymienia najważniejsze czynniki zależne od stylu kierowania, które mogą tłumić aktywność innowacyjną wewnątrz instytucji: (1) utajony lęk i brak zaufania, (2) ograniczony przepływ informacji, (3) narzucanie celów postępowania, (4) próby nadmiernej kontroli zachowania (ibidem: 91).

Niejako dla przeciwwagi R.G. Havelock i A.M. Huberman wymieniają cechy, jakie powinien posiadać pewnego rodzaju „typ idealny” organizacji innowacyjnej (sprzyjającej innowacjom). Taki system organizacyjny powinien:

- być transakcyjny w czasie i w przestrzeni, aby umożliwiać łatwą i szybką wymianę informacji, zasobów i usług;
- zachować maksymalnie zwartość, aby umacniało się poczucie jedności celów, współzależności i tożsamości, a także identyfikacji członków z organizacją;
- czujnie reagować na potrzeby członków, nawet drugorzędne;
- maksymalnie wykorzystywać dostępne środki;
- mieć zdolność do prowadzenia dialogu wewnątrz systemu i z otoczeniem;
- posiadać wewnętrzny układ mechanizmów umożliwiających efektywne i ciągle rozwiązywanie problemów;
- mieć zdolność do samooceny i reorientacji celów (za: Ileczek 1988: 47).

Warto dokładniej przyjrzeć się wymienionym powyżej warunkom organizacji innowacyjnej – absolutnie wszystkie z nich mają tę cechę, że ich spełnienie wymaga prowadzenia nieustannej debaty i negocjacji zaangażowanych osób lub grup osób. Można zresztą rozważyć, czy owe warunki dotyczyć mają jedynie organizacji innowacyjnej, czy po prostu każdej zdrowej organizacji; na pewno zaś dotyczą tego, co bywa nazywane organizacją uczącą się (Senge 1998), a taką bez wątpienia powinna być szkoła, zważywszy, że aspirujemy do stworzenia „społeczeństwa wiedzy”.

Wspomniane wcześniej zjawisko oporu wobec innowacji powstaje najczęściej wówczas, gdy osoby, których innowacja dotyczy i które mają ją wdrażać, są jedynie jej biernymi odbiorcami, a bywają nią także zaskakiwane. Najlepiej, gdy innowacje są oddolne – wtedy opór wobec nich nie wystąpi. Przynajmniej zaś warto zadbać o to, by nauczyciele mający wdrażać jakiś nowy program działania, odpowiednio wcześniej uczestniczyli w zbiorowym namyśle nad jego celami, założeniami i formami realizacji, mieli możliwość wyrazić swoje wątpliwości i zastrzeżenia – i w konsekwencji poczuli się jego współautorami. Po raz kolejny doszliśmy więc do konieczności debaty.

Wymieniane powyżej warunki dobrze funkcjonującej (innowacyjnej, uczącej się) organizacji dużą wagę nadają dobremu przepływowi informacji i należytemu poinformowaniu aktorów interakcji. Nadzwyczaj powszechne w polskiej szkole zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli powodowane jest przez liczne przyczyny, głównie długotrwały stres (o różnym zresztą podłożu i różnych odmianach) (zob. np. Schneider 2009), ale jedną z przyczyn wypalenia, jak i zresztą owego stresu, jest systematyczna świadomość niedoinformowania. Przełożeni często nie przywiązują do tego wagi, tymczasem podwładnym sytuacja niedoin-

formowania znacząco doskwiera. Kultura nieustannej debaty w szkole może być skutecznym remedium na ten niekorzystny stan.

Osobne rozważania warto poświęcić samemu kierowaniu personelem szkoły przez dyrektora. Teoria organizacji i kierowania poświęciła dużo miejsca m.in. różnym stylom kierowania, czy też przewodzenia. Pisze się na przykład o „twardej” i „miękkiej” wersji zarządzania zasobami ludzkimi, o przywództwie transakcyjnym i transformacyjnym, czy wreszcie o tak zwanej teorii X i Y autorstwa Douglasa McGregora (zob. np.: Majewska-Opiełka 1998; Stoner, Wankel 1994). Wersje wymieniane na drugim miejscu w powyższych parach przeciwstawnych modeli mają tę wspólną cechę, że zakładają zaufanie do podwładnych, a przede wszystkim – wysoki poziom przepływu informacji w kierowanej instytucji, zarówno „w pionie”, jak i „poziomo”, wymagają nieustannych uzgodnień, mozolnego wypracowywania decyzji wysiłkiem zbiorowym, za pomocą nieustającej debaty.

Interesująca jest również teoria P. Hersey`a i K.H. Blancharda, zwana teorią dojrzałości podwładnych, która wyróżnia cztery style kierowania: nakazowy (*telling*), negocjacyjny (*selling*), partycypacyjny (*participating*) i delegujący (*delegating*) i zaleca styl przewodzenia ludziom elastycznie dostosować do ich dojrzałości, czyli kompetencji, poziomu zaangażowania i odpowiedzialności. Nowi pracownicy, o niskich kompetencjach i braku doświadczenia, potrzebują raczej nakazowego (autokratycznego) stylu kierowania, zakładającego jasne określanie zadań, wyznaczanie terminów realizacji i systematyczną kontrolę. Jednakże wraz z nabywaniem umiejętności i doświadczenia przez podwładnych należy stopniowo wprowadzać elementy stylu negocjacyjnego (konsultatywnego). Faza trzecia zakłada przechodzenie do stylu partycypacyjnego, w którym rola przełożonego sprowadza się do koordynacji pracy poszczególnych osób, grup i zespołów, które same decydują o realizacji zadań. Czwarta faza pozwala już, przy wysokich kwalifikacjach, zaangażowaniu i odpowiedzialności pracowników, na delegowanie na nich uprawnień oraz przyjęcie przez kierownika roli jedynie dyskretnego doradcy (ibidem). Łatwo zauważyć, że już począwszy od fazy drugiej właściwie niemożliwe jest efektywne kierowanie przy nieobecności debaty i negocjacji. Wręcz przeciwnie – podwładni autentycznie muszą zostać włączeni we wszystkie etapy procesów decyzyjnych. Retorycznym pozostaje zaś pytanie, czy możliwe jest kierowanie nauczycielami za pomocą stylu nakazowego.

Na zakończenie warto zauważyć, że konsekwencją wszystkich powyższych analiz i argumentacji jest konieczność użycia ważnego pojęcia pedagogicznego (zresztą nie tylko pedagogicznego), jakim jest podmiotowość (zob. np. Popławska 2001). Bowiem debata, zarówno wewnątrz jakichś zespołów, jak i pomiędzy nimi jest pożądana, możliwa i owocna jedynie

wtedy, gdy uwikłani w debatę ludzie mają poczucie podmiotowości, a nie uprzedmiotowienia. Podmiotowość jest zresztą aspektem szerszego – i zasługującego na obszerniejszą analizę – pojęcia, jakim jest autonomia, nader ważna cecha współczesnej szkoły (zob. np. Nowosad, Błaszczyk 2005).

Ryszard Cichocki, który analizuje podmiotowość w ujęciu socjologicznym, wskazuje na najważniejszy jej komponent, jakim jest indywidualna kontrola otoczenia. Wyróżnia następnie cztery jej odmiany: (1) ewaluacyjną (porównywanie i rangowanie stanów rzeczy – zarówno istniejących realnie między sobą, jak i istniejących z przewidywanymi), (2) poznawczą (nakładanie na rzeczywistość adekwatnej siatki pojęć, wyobrażeń i schematów poznawczych), (3) normatywną (osądzanie, porównywanie stanów rzeczywistych ze standardami normatywnymi), (4) sprawczą (skuteczne działanie) (Cichocki 2003: 133–139). Można zaryzykować tezę, że podmiotowość wszystkich uwikłanych w szkolną rzeczywistość osób jest zarówno warunkiem koniecznym, jak i najważniejszym efektem właściwie prowadzonych debat.

Bibliografia

- Bratnicki M. (2000), *Podstawy współczesnego myślenia o zarządzaniu*, Dąbrowa Górnicza.
- Cichocki R. (2003), *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań.
- Ileczko B. (1988), *Procesy innowacyjne w szkolnictwie wyższym: wybrane uwarunkowania, cele, metody i strategie*, Warszawa – Łódź.
- Iwanicka I. (1999), *Rada szkoły – potrzebna czy nie?*, „Nowa Szkoła”, nr 5, s. 31–32.
- Król M. (2008), *Złudzenie sensu*, „Europa. Tygodnik Idei”, nr 230, s. 7–8.
- Majewska-Opiełka I. (1998), *Umysł lidera: jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Warszawa.
- Marczewska-Rytko M. (2001), *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*, Lublin.
- Mencel M. (2009), *Rada szkoły*, Kraków.
- Nowosad I., Błaszczyk K. (2005), *Autonomia jako cecha współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła”, nr 7, s. 4–7.
- Pietrański Z. (1975), *Twórcze kierownictwo*, Warszawa.
- Popławska A., (2001), *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia, pluralizm*, Białystok.
- Rajca L. (2007), *Demokracja: studium polityczne*, Toruń.

- Schneider M. (2009), *Wpływ stresu na wypalenie zawodowe wśród nauczycieli*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania* (s. 126–137), Toruń.
- Senge P.M. (1998), *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa.
- Stoner J.A.F., Wankel C. (1994), *Kierowanie*, Warszawa.
- Sutkowska M. (1999), *Rada rodziców – sprzymierzeniec szkoły*, „Edukacja i Dialog”, nr 7, s. 18–20.
- Śliwerski B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Witek S. (1994), *Techniki kierowania szkołą: przemawianie, rozmowa, negocjacje*, Jelenia Góra.
- Zborek M. (2007), *Czy demokracja może być uczestnictwem?*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves (red.), *Pytania współczesnej filozofii polityki* (s. 55–64), Kraków.