Muszyński, Heliodor

Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany : przyczynek do kwestii reformowalności oświaty

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 131-147

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

ACTA UNIVERSITATIS NICOLAI COPERNICI
SOCJOLOGIA WYCHOWANIA XII — NAUKI HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNE — ZESZYT 285 — 1994

Heliodor Muszyński

NIEKTÓRE BARIERY NA DRODZE REFORMOWANIA SZKOŁY W ASPEKCIE TEORII SZKOŁY I KONCEPCJI JEJ CELOWEJ ZMIANY PRZYCZYNEK DO KWESTII REFORMOWALNOŚCI OŚWIATY

Wśród teoretyków zajmujących się problemami zmiany szkoły i systemów edukacyjnych panuje zgodność w poglądach zarówno na potrzebę ich zmiany, jak też na wyjątkową ich oporność na zamierzone i uznawane za konieczne innowacje (por. np. Popkewitz i in. 1982, s. 154 i n.; Morrish 1976, s. 55 i n.). Toteż nadzieje na możliwość dokonania takiej zmiany szkoły, która w pełni odpowiadałaby przyjętym założeniom, traktowane są z dużym sceptycyzmem. Szkoła jest trudno reformowalna zarówno w tym sensie, że nie poddaje się procesom racjonalnie przeprowadzonych i naukowo weryfikowanych zmian, jak i w tym, że stanowi układ wyjątkowo mocno probabilistyczny, co sprawia, że wyniki ewentualnych usiłowań w kierunku jej zmiany są często zupełnie nieoczekiwane, trudne do przewidzenia (por. Cohen i Garet 1975, s. 39). Toteż rzadkie przypadki *udanych* reform szkolnych przyjmowane są zazwyczaj sceptycznie, bowiem najczęściej mamy w nich do czynienia albo z pozorami reformy, albo też ze zmianami wprawdzie faktycznymi, jednak raczej powierzchownymi i mało istotnymi, nie dotykającymi tego wszystkiego, co stanowi swoiste *oblicze* szkoły i co właśnie podlega reformatorskim zamierzeniom. Nie oznacza to oczywiście, iżby szkoła nie podlegała żadnym zmianom, jednak zamierzone ich wywoływanie okazuje się zwykle zadaniem przekraczającym możliwości reformatorów. Niepowodzenia i trudności we wszelkich próbach reformowania lub, prościej mówiąc, celowego zmieniania systemów szkolnych nie mogą jednak prowadzić i nie prowadzą do ich zaniechania. Zbyt ostro dostrzegana lub odczuwana jest rozbieżność pomiędzy tym, czym szkoła być powinna i funkcjami, jakie miałaby spełniać, a tym, czym jest w rzeczywistości

i jakie funkcje faktycznie wypełnia. Wysiłkom tym towarzyszą intensywne badania nad warunkami zmienności szkoły oraz czynnikami, które ją — tę zmienność — ograniczają lub wręcz uniemożliwiają. W ostatnich latach pojawił się cały szereg wnikliwych studiów poświęconych temu tematowi, jak choćby Zaltmana, Florio i Sikorskiego (1977), Havelocka (1970), Milesa (1964) czy Morrisha (1976). Opracowania te ukazują w całej rozciągłości złożoność procesów celowej przebudowy systemów edukacyjnych. Niewątpliwym osiągnięciem ich autorów jest dokonanie wnikliwej analizy czynników, od których zależy przeprowadzanie zmian w sposobie funkcjonowania szkoły, i to zarówno tych, które taką zmianę uniemożliwiają, jak też tych, które są konieczne dla jej przeprowadzenia. Autorzy ci koncentrują się także na bliższej charakterystyce zmian, którym szkoła mogłaby podlegać, a od jakości których zależy w znacznej mierze jej podatność na zmiany.

Wydaje się jednak, że analizy te zawierają pewne luki. Dotyczą one głównie związków, jakie zachodzić mogą pomiędzy teoretycznymi koncepcjami szkoły i jej zmiany a czynnikami, które decydują o możliwościach jej zamierzonej przebudowy. Sprawami tymi chciałbym zająć się nieco bliżej.

Każda koncepcja reformy, a więc zmiany szkoły, wymaga dokładniejszego określenia zarówno rodzaju zmian, jakie uznaje się za pożądane, jak też stopnia, w którym mają one zostać przeprowadzone. Można więc z pewnością myśleć i wyróżniać pewne typologie lub też klasyfikacje takich zmian jako podstawę odmiennych koncepcji reform szkoły, jak też podstawę odniesień do ogólniejszych teorii. W teoriach tych zresztą musiałyby się zawierać przesłanki uznania takich, a nie innych zmian za istotne dla postulowanej reformy szkoły.

Teoretyczna refleksja nad reformą szkolną wymagałaby więc odpowiedzi ogólnej na pytanie, jakie zmiany szkoły wchodzą w rachubę, kiedy projektuje się jakąkolwiek jej reformę. Znalezienie takiej odpowiedzi mogłoby z pewnością stanowić podstawę klasyfikacji reform szkoły.

Pytanie o rodzaje i rozmiary zmian, jakie są obejmowane projektami reform szkoły, podejmują liczni teoretycy. Ich propozycje najwyraźniej różnią się przyjętymi punktami widzenia. Na przykład Morrish wyróżnia trzy główne rodzaje zmian, jakie mogą być wprowadzane do szkoły, według tego, na jakim *materiale* mają one zachodzić. Owa podległa zmianom rzeczywistość szkolna to według niego: *hardware* (wszelkiego rodzaju urządzenia i wyposażenia szkoły), *software* (wszystko, co obejmuje się mianem *curriculum*, a więc szeroko rozumiane treści nauczania i wychowania), wreszcie stosunki międzyludzkie obejmujące różnych aktorów życia szkolnego: nauczycieli, uczniów, rodziców, zarządzających czy decydentów. Autor dostrzega zresztą konieczność zazębiania się z sobą zmian zachodzących w tych wyróżnionych sferach i właśnie w kombinacji takich zmian upatruje charakterystycznych właściwości po-

szczególnych koncepcji reform (por. Morrish 1976, s. 32 i n.). Podobny tok rozumowania przyjmują inni autorzy, jak na przykład Havelock, który zmiany mogące wchodzić w skład koncepcji reformy szkolnej dzieli na cztery kategorie: 1) wielkość i zakres czynności uruchamianych przez decyzje reformatorskie (co dotyczyć może wykorzystanych środków materialnych, wyposażenia, wkładu pracy oraz zakresu przestrzennego zmian), 2) rodzaje nowych sprawności i umiejętności, którymi muszą dysponować nauczyciele, aby zastosować nowe treści nauczania, nowe metody i nowe wyposażenie, 3) nowe cele, jakie muszą uwzględniać w swojej pracy i realizować nauczyciele, a także uczniowie i wreszcie 4) wartości i ogólne orientacje o charakterze bardziej perspektywicznym, a więc zasady i bardziej odległe cele, które przyświecają pracy szkoły lub też nauczyciela (por. Havelock 1973, rozdz. 10).

Poszukiwania i refleksje nad możliwościami oraz warunkami celowej zmiany szkoły siłą rzeczy koncentrują się nie tylko na jakości pożądanych transformacji, lecz także na stopniu, w jakim mają być one dokonane. Wyróżnia się w związku z tym zwykle pojęcie głębokości reformy lub też *stopnia zmiany* (Morrish 1976, s. 32). Pojęcie to jest użyteczne zarówno wtedy, kiedy chodzi o dokonanie analizy czynników sprzyjających planowanej zmianie lub też mogących ją zablokować, a więc o określenie szans przeprowadzenia reformy, jak też, co za tym zwykle idzie, kiedy przystępuje się do opracowania określonej strategii dokonania zamierzonych zmian.

Z pojęciem głębokości reformy wiąże się ściśle pojęcie jej złożoności. Odrębność obu tych pojęć musiałaby oznaczać, że każdą reformę określać można według obu aspektów. Reformy więc mogą być głębokie, choć niezłożone lub też złożone, choć niegłębokie itd. Złożoność byłaby tutaj pojęciem oddającym nie tylko wielość elementów poddawanych celowej zmianie, lecz także stopień wewnętrznych powiązań i uwarunkowań pomiędzy nimi. Projekt reformy szkoły może powiązania te w różnym stopniu uwzględniać lub też pomijać, co z pewnością, przynajmniej w jakiejś mierze, zależne jest od przyjętych założeń teoretycznych dotyczących funkcjonowania szkoły. Założenia te zresztą rzutować będą także na samą koncepcję reformy. Projekty wielu niezależnych od siebie zmian dokonywanych na różnych odcinkach życia i pracy szkoły lub też projekty zmian ograniczonych do pewnych odcinków przy pominięciu innych muszą się wspierać na ściśle określonej koncepcji dotyczącej wzajemnych powiązań pomiędzy tymi elementami, jak też ich roli w funkcjonowaniu szkoły jako całości. Zresztą już sposób wyłonienia tych elementów, którym przypisuje się określoną istotność, jest konsekwencją przyjętych założeń teoretycznych.

Uwzględnienie wszystkich tego rodzaju wymiarów składających się na głębokość reformy lub stopień jej złożoności znajduje wyraz w różnych próbach określania kolejnych stopni lub poziomów, według których reformowanie

szkoły może przebiegać. Przyjmuje się przy tym, że różne reformy można klasyfikować według tego, jak daleko posuwają się w projektowanych zmianach. Na tej zasadzie można określać zarówno poziom trudności przeprowadzenia reformy, jak też niezbędny ku temu czas. Czynniki, które miałyby decydować o jednym i drugim, są to zazwyczaj: wielkość zmian, jakie mieliby wprowadzić do swej działalności poszczególni pracownicy danego systemu edukacyjnego oraz kategorie pracowników, których działania takim programem zmian byłyby objęte. Innymi słowy: reforma jest tym głębsza i bardziej złożona, im bardziej zasadnicze zmiany aktywności ludzi przewiduje, im szersze kategorie pracowników obejmuje i im bardziej zmiany aktywności pracowników poszczególnych kategorii są zróżnicowane, a zarazem współzależne.

Jak łatwo zauważyć, wymienione wyznaczniki głębokości reformy szkoły mogą przybierać różne wartości, co w praktyce oznacza znacznie szersze możliwości klasyfikacji reform niż tylko na bardziej lub mniej głębokie. Program reformy może, na przykład, obejmować liczne kategorie pracowników szkoły, ale wymagać od nich tylko niewielkich zmian w sposobie wykonywania czynności zawodowych, a co więcej, zmiany te mogą być daleko ujednolicone, co oznaczałoby brak funkcjonowania sprzężeń pomiędzy wykonawcami zmienionych czynności.

W praktyce jednak wielkości: *liczba kategorii uczestników* oraz stopień złożoności wprowadzanych zmian zdają się zwykle (choć nie zawsze) zbliżać do siebie. Można bowiem przyjąć, że im więcej kategorii pracowników uczestniczy w dokonywanej reformie, tym bardziej ich udział musi być zróżnicowany. Taki związek przyjmują zwykle za oczywisty autorzy różnych koncepcji klasyfikacji reform szkolnych według stopnia ich głębokości, złożoności lub też trudności. Na przykład R. J. Miller wyróżnia trzy poziomy reform według tego, jaką liczbę uczestników obejmują zmiany i jaki jest czas ich przeprowadzania: 1) innowacje o charakterze organizacyjnym (duża liczba uczestników, długi czas wprowadzania w życie, na przykład, nauczanie przez zespoły nauczycielskie — *team teaching*), 2) innowacje obejmujące treści nauczania (na przykład nowe przedmioty, nowe programy) oraz 3) innowacje o charakterze metodycznym (tylko nieliczni uczestnicy, krótki czas uruchamiania, na przykład nowe metody nauki czytania itp.); por. Miller 1967, s. 369.

Przedstawiona klasyfikacja reform szkolnych posiada niewątpliwe walory praktyczne, pozwala bowiem określać dokładniej związek, jaki zachodzi pomiędzy rodzajem projektowanych zmian a warunkami ich wprowadzania w życie, a co za tym idzie, strategiami prowadzącymi ku temu. Z tego punktu widzenia jednak zaproponowany podział reform wydaje się być zbyt *zgrubny*. Przyjmując więc za punkt wyjścia rodzaje zmian, jakie mogą wchodzić w skład

reform oświatowych, można wysunąć następującą, bardziej uszczegółowioną klasyfikację:

1) zmiany administracyjno-formalne — dotyczą takich kwestii, jak: ukształtowanie sieci szkolnej, wielkość szkół i klas, obciążenie nauczycieli, administracyjna struktura zarządzania szkołami, finansowania ich, sprawowania kontroli nad nimi, sposobu powoływania kadry kierowniczej itp.;

2) zmiany organizacyjne — obejmują wszelkie modyfikacje w zakresie struktury systemu szkolnego, realizacji obowiązku szkolnego, dostępności szkół i drożności systemu, planu kształcenia i ustawowych zadań szkolnictwa itp.;

3) zmiany programowe — sprowadzają się do transformacji w obszarze objętych przepisami treści nauczania i wychowania, ich zakresu oraz zasad określania, a także w obrębie zakładanych standardów, jakie szkoła powinna osiągać na poszczególnych poziomach i w poszczególnych dziedzinach działalności;

4) zmiany materialne — obejmują to wszystko, co określamy mianem infrastruktury szkoły, a więc sposobu zagospodarowania przestrzennego budynków szkolnych, ich urządzenia i wyposażenia, wprowadzenia stosowania odpowiedniego sprzętu, aparatury, zaopatrzenia w środki dydaktyczne itp.;

5) zmiany metodyczne — pod tym pojęciem rozumiemy wszelkiego rodzaju zmiany w sposobach pracy nauczycieli z uczniami, stosunków pomiędzy nimi, obowiązujących form, stylów i strategii dydaktycznej oraz wychowawczej pracy nauczyciela;

6) zmiany modelowe — mamy tutaj na myśli wszelkie zmiany w zakresie wypełnianych przez szkołę zadań i funkcji, w tym przede wszystkim funkcji opiekuńczej, wolnoczasowej, środowiskowej, kulturalnej, selekcyjnej czy alokacyjnej;

7) zmiany towarzyszące — idzie tutaj o zmiany w obrębie innych niż szkolnictwo podsystemów społecznych, które wszakże zmiany mogą w istotny sposób warunkować realizację reform edukacyjnych; zmiany takie mogą obejmować m.in. system prawa, politykę finansową, społeczną czy porządku publicznego; tutaj także trzeba by umieścić — nadając im szczególne znaczenie — zmiany w polityce kadrowej oraz w systemie kształcenia i doskonalenia pracowników szkolnictwa.

Konkretne reformy szkolne mogą się ograniczać wyłącznie do jednej kategorii zmian, co jednak zdarza się rzadko. Najczęściej dotyczy to zmian organizacyjnych lub programowych. Regułą jest jednak, że zmiany w jednej dziedzinie wymuszają niejako (warunkują lub są warunkowane) inne zmiany. Toteż historia reform szkolnych dostarcza niemal wyłącznie przykładów realizacji całych kompleksów zmian o różnym charakterze (por. np. Froese 1968, Röhrs 1983, Leitner 1983 i in.). W szczególności immanentnym składnikiem

większości reform szkolnych są określone koncepcje przygotowania nauczycieli do projektowanych zmian.

Koncepcje reformy szkoły rzadko ograniczają się wyłącznie do enumeracji zmian, jakie składają się na projektowaną reformę. Nie poprzestają też na określeniu porządku, w jakim zmiany te powinny być dokonywane lub też powiązań pomiędzy nimi. Wręcz przeciwnie, takie programy, czy wręcz harmonogramy zmian bywają często zaniedbywane lub pomijane, a w ostatecznym razie formułowane w kategoriach najbardziej ogólnych (*vide* harmonogram prac przewidzianych w ramach realizacji projektu „Dobra i nowoczesna szkoła").

Ale nawet najpełniejsza charakterystyka najdokładniej zaprojektowanych zmian systemu szkolnego lub szkoły daleko jeszcze nie wyczerpuje tego wszystkiego, co składa się na koncepcję jej reformy i co pozwala dopiero w pełni zrozumieć istotę projektowanych zmian, a zwłaszcza ich zasadność. Mamy tu na myśli założenia, które spoczywają u podłoża każdej koncepcji. Można je sprowadzić do dwóch podstawowych grup. Pierwszą stanowią te, które dostarczają odpowiedzi na pytanie: reforma — w imię czego? Drugie natomiast wytyczają postawy dla otwartych lub bardziej domyślnych wnioskowań, według których zostają zaprojektowane takie a nie inne zmiany, w takim a nie innym porządku. Pierwsza kategoria założeń składa się na swoistą *ideologię* reformy szkoły, druga natomiast stanowi jej mniej lub więcej jasno określaną (lub też nieokreśloną) *teorię*. *Ideologia* reformy zaopatruje ją w określone cele lub wartości, jak też pozwala odnieść się w sposób wartościujący do zastanych stanów rzeczy składających się na szkolne *status quo*. *Teoria* natomiast obejmuje te założenia lub przeświadczenia, na podstawie których przyjmuje się za uzasadnione oczekiwanie, że projektowane zmiany będą bardziej niż inne, jak również niż dotąd stosowana praktyka, służyły realizacji założonych wartości.

Nie wydaje się, aby można zakwestionować tezę głoszącą, że każda reforma szkolna zawiera w swojej podstawie koncepcyjnej określoną *ideologię*, a więc założenia wartościujące dotyczące tego, co reforma dać powinna, jak też określoną *teorię*, rozumianą jako zespół założeń dotyczących związków pomiędzy projektowanymi zmianami a występowaniem jakichś preferowanych stanów rzeczy (pojęcie to obejmuje także zniesienie pewnych stanów rzeczy uważanych za niepożądane). Natomiast jedne i drugie rodzaje założeń nie zawsze są w koncepcji danej reformy wyraźnie eksplikowane. Toteż koncepcje reform dzielą się nie według tego, czy owe założenia posiadają, lecz wyłącznie według tego, czy je otwarcie formułują. Oczywiście rezygnacja z tego (na użytek innych) może pociągać za sobą zaniechanie refleksji nad aksjologicznymi oraz teoriopoznawczymi przesłankami projektowanej reformy w ogóle. Koncepcja reformy jest wówczas bardziej odbiciem pewnej *pedagogicznej* świadomości jej twórcy (lub twórców). Ale w obrębie tej świadomości zawsze zawierają się określone

przekonania o charakterze wartościującym, jak też stanowiące jakąś eksplikację szkolnej rzeczywistości. Przekonania te mogą z pewnością być, przynajmniej w jakiejś mierze, rekonstruowalne, choć redukcyjne wyprowadzenie ich z samej koncepcji reformy może być obciążone znacznymi błędami. Dotyczy to w szczególności rekonstrukcji systemu wartości, który inspirował twórcę (lub twórców) danej koncepcji reformy.

Odpowiedź na pytanie o aksjologiczne źródła reformy jest zawsze połowiczna, kiedy ogranicza się wyłącznie do tej ideologii, która ze względu na swoje kategorie pojęciowe i rodzaje wnioskowań mieści się jeszcze w obrębie refleksji pedagogicznej. Ideologie takie nigdy nie mają charakteru koncepcji inherentnych, toteż uzasadnione jest zawsze pytanie dalsze: o ich źródła. Te zaś zawierają się w obrębie szerszych systemów aksjologicznych stanowiących składowy element funkcjonujących w społeczeństwie światopoglądów, a więc tych podzielanych przez pewne kategorie ludzi elementów społecznej świadomości, które zaopatrują ludzi w odpowiedzi na pytania dotyczące waluatywnych aspektów życia. Idzie tutaj zarówno o mniej lub bardziej zwarte systemy przekonań co do tego, jakie stany rzeczy są godne urzeczywistniania, co nadaje sens ludzkiemu życiu lub jakie jest życiowe posłannictwo człowieka, jak też o treść nie zawsze do końca werbalizowanych, a niekiedy także uświadamianych, postaw ludzi, które wyznaczają ich życiowe dążenia i preferencje.

W świetle tego, co powiedziano wyżej, nasuwa się wniosek, że koncepcje reform szkolnych w swej warstwie aksjologicznej (od której nigdy nie są wolne) nie zamykają się bynajmniej wyłącznie w sferze tych przesłanek, które są właściwe dla refleksji pedagogicznej. Jest regułą, że sięgają one do założeń wartościujących o charakterze transcendentnym, zewnętrznych wobec budowanych własnych systemów aksjologicznych. Co więcej, właśnie te, czerpane z zewnątrz systemy (niekiedy dopiero rekonstruowane na własny użytek) wartości czynią punktem wyjścia dla rozwijanej *ideologii* projektowanej reformy. Ideologia ta daje zresztą także podstawy do oceny zastanej rzeczywistości szkolnej, a więc do uzasadnienia potrzeby zmiany szkoły, a więc także jej reformy.

Ideologia społeczna, jak również wywodząca się często z niej idea lepszej szkoły, nie muszą stanowić pierwszego impulsu w kierunku zmiany szkoły, ale zawsze uczestniczą w procesie, w którym impuls ten przeradza się w społeczne odczucie potrzeby takiej zmiany. Odczucie takie wyrasta zawsze na podłożu niezadowolenia ze szkoły dotychczasowej, a więc budzenia krytycyzmu w stosunku do niej. Jak podnoszą to liczni autorzy (por. np. Stiles i Robinson 1973, s. 264 i n.; Zoltman i in. 1977, s. 21 i n.), reakcje krytyczne w odniesieniu do szkoły i postulaty jej zmiany rodzą się pod wpływem różnych doświadczeń

życia społecznego, niekiedy nawet odległych od spraw oświaty, jednak w świadomości ludzi ze szkołą wyraźnie wiązanych.

Tak więc zaczątkiem każdej koncepcji transformacji szkoły jest zawsze sytuacja społeczna charakteryzująca się tym, że w świadomości zbiorowej określonych kategorii społecznych pojawiają się elementy niezadowolenia ze szkoły dotychczasowej i dążenia do jej zmiany. Co więcej, zarysowuje się także myśl o pożądanych lub koniecznych kierunkach takiej zmiany. Powstają więc określone siły społeczne na rzecz zmiany, zaś dokonanie zmiany staje się przedmiotem określonych społecznych postulatów i nacisków. Sprawa pożądanej transformacji szkoły zostaje uwikłana w całokształt życia społecznego i politycznego, staje się elementem gry politycznej oraz programów różnych ugrupowań.

Różne mogą być oczywiście społecznie podzielane doświadczenia lub impulsy wyzwalające świadomość potrzeby innej szkoły niż ta, która jest. Ale w każdym wypadku rolę czynnika decydującego, a więc koniecznego, odgrywa określona ideologia rozumiana jako alternatywna i wartościująca wizja świata (Meighan 1993, s. 194). Jest ona niezbędna, po pierwsze, do tego, aby odnieść się krytycznie do zastanej rzeczywistości edukacyjnej. Ocena szkoły dokonywana jest zawsze z punktu widzenia jakiegoś przyjmowanego systemu wartości, których realizacji szkoła powinna — w myśl przyjętych oczekiwań — służyć. Po wtóre, ideologia staje się także układem odniesienia dla wysuwanych pod adresem szkoły lub szkolnictwa oczekiwań dotyczących koniecznych lub pożądanych zmian. Tylko przy ich uwzględnieniu jest możliwe określenie, czym szkoła być powinna, jakie zadania powinna podejmować, jakie efekty swoją działalnością przynosić.

Tak więc ideologia przez to, że usposabia ludzi do akceptacji pewnych stanów rzeczy lub też niezgody na nie, staje się źródłem myślenia o rzeczywistości w kategoriach pożądanej zmiany. W świadomości ludzi pojawia się wyobrażenie pewnej rozpiętości pomiędzy rzeczywistością zastaną a rzeczywistością pożądaną. Z pewnością jest jakaś wartość progowa tej rozpiętości, wartość, od której rozpiętość ta przestaje być tolerowana lub znoszona, a zaczyna wyzwalać aktywność zmierzającą ku zmianie.

Zaproponowane przez Zoltmana, Florio i Sikorską zastosowanie tego właśnie punktu widzenia w odniesieniu do problemów celowej zmiany szkoły (por. Zaltman i in. 1977, s. 21 i n.) wydaje się być na tyle obiecujące i twórcze, że warto nim zająć się nieco dokładniej. Można więc przyjąć, że u początków każdego ruchu na rzecz transformacji szkoły spoczywa społecznie podzielane niezadowolenie spowodowane świadomością rozpiętości zachodzącej pomiędzy tym, czym szkoła jest (lub też co osiąga) a tym, czym ona być powinna (co powinna osiągnąć).

Dopóki postrzeganie takiej rozpiętości dokonywane jest w kategoriach ogólnych, będących zwykle tylko doraźną werbalizacją potocznych obserwacji i odczuć, możemy mówić o sytuacji poprzedzającej celową transformację szkoły. Sytuacja ta charakteryzuje się zwykle narastającą falą krytyki pod adresem szkoły, krytyki podnoszącej zazwyczaj rozbieżności pomiędzy obserwowanymi wynikami działalności szkoły a wyobrażeniami o tym, jakie te wyniki powinny być. Ale sytuacja ta może w konsekwencji doprowadzilć do pojawienia się prób pedagogicznego zdefiniowania tej rozpiętości. Próby te polegają na dokładniejszym, wyrażanym w specjalistycznym języku, określeniu, na czym polega budząca szersze zaniepokojenie rozpiętość pomiędzy szkołą *jaka jest* a szkołą, jaka być powinna. Próby takie we współczesnych nam czasach przybierają najczęściej postać sporządzanych przez fachowców raportów o stanie szkolnictwa (por. np. Kupisiewicz 1985, s. 7; Kupisiewicz 1988, s. 9 i n.). Można by więc bez ryzyka błędu powiedzieć, że pojawienie się w życiu danego społeczeństwa *raportów* o stanie edukacji jest zawsze symptomem jej odczuwanego kryzysu oraz wyrazem budzącej się potrzeby zmiany.

Pojawienie się pedagogicznych (a więc formułowanych w kategoriach pedagogiki) diagnoz stanu szkolnej edukacji w aspekcie rozpiętości pomiędzy *jest* i *powinno być* zapoczątkowuje też cały proces koncepcjonowania celowej transformacji szkoły, a więc jej reformowania.

Proces ten może przebiegać bardzo rozmaicie z punktu widzenia strategii myślenia, a więc prowadzić do różnych, niekiedy daleko rozbieżnych, a czasem wręcz sprzecznych wniosków, koncepcji lub rozwiązań. Jest tak głównie dlatego, że właśnie w nim znajdują zastosowanie określone teorie pedagogiczne, zwykle zresztą w powiązaniu z teoriami zaczerpniętymi z innych nauk. Można nie bez podstaw sądzić, że właśnie te teorie, ich często zasadnicza rozbieżność, decydują o treści ostatecznych koncepcji reform edukacyjnych. Toteż warto się przyjrzeć dokładniej procesom poszukiwań nad transformacją edukacji, w których teorie te znajdują zastosowanie.

Odpowiedź na pytanie o miejsce i rolę pedagogicznych teorii i pedagogicznych ideologii w kształtowaniu się koncepcji celowej zmiany szkoły nie jest możliwa dopóty, dopóki nie zdamy sobie dokładniej sprawy z tego, jaki tok myślowego postępowania przybiera koncepcjonowanie takiej zmiany w ogóle.

Rozeznanie, jakim dysponujemy w tej kwestii, jest niestety niewielkie i raczej powierzchowne. Teoretycy reform szkoły bardziej koncentrowali się na tym, jak i kiedy (przy zachowaniu jakich warunków) dana koncepcja reformy zostaje lub może zostać wprowadzona w życie, niż na tym, jak przebiega proces jej kształtowania się. Tymczasem, jak się zdaje, właśnie tutaj, w tym procesie, skupiają się różne czynniki, które będą miały decydujący wpływ na powodzenie (a raczej niepowodzenie) reformy.

Istota każdej koncepcji reformy szkoły polega na dokonaniu przejścia od swoistej ideologii edukacyjnej do programu bliżej określonych zmian, jakie należałoby wprowadzić do dotychczasowego sposobu jej funkcjonowania, aby osiągnąć zamierzony cel. Innymi słowy, globalna zmiana postulowana w ideologii, a wyprowadzona z krytycznej diagnozy stanu zastanego miałaby być sprowadzona do pewnej liczby określonych, nałożonych na strukturę szkoły, zmian składowych.

Teorie reform szkolnych nie podejmują bliżej problemu, jaki charakter miałyby mieć owe wyprowadzone zmiany cząstkowe. Toteż w różnych koncepcjach reform stwierdzić można ogromną rozmaitość i dowolność w tym względzie. Propozycje zmian odnoszą się do różnych poziomów oraz aspektów działalności szkoły. Są więc one określane w kategoriach celów, funkcji, zadań, zadań, treści, metod, form czy stylów, jakie są lub miałyby być stosowane w szkole.

Ale analiza poszczególnych koncepcji reform szkolnych prowadzi dość łatwo do wniosku, że u podłoża bardzo różnych propozycji spoczywa jedno wspólne założenie. Oto istotą każdej reformy szkolnej jest ten rodzaj zmian, które dokonują się w sposobie działania pracowników szkoły, a więc głównie nauczycieli. Wszystkie inne zmiany, jakie wprowadza się do szkoły, mają jedynie charakter drugoplanowy. W ostatecznym rachunku szkoła zmienia się nie pod wpływem tego, czy wprowadzono do niej nowe przepisy, nowe podręczniki, nowe środki dydaktyczne, nowe wyposażenie czy nową organizację, lecz wyłącznie pod wpływem tego, co z tymi wszystkimi elementami nowo wykreowanej materialnej rzeczywistości uczyni nauczyciel. To prawda, że różne innowacje organizacyjne, programowe czy też w dziedzinie infrastruktury szkoły mogą skłaniać nauczyciela do zmiany dotychczasowych zachowań zawodowych, ale tak się bynajmniej stać nie musi. O wprowadzeniu myślenia informatycznego do szkoły nie decyduje wyposażenie jej w komputery lecz to, czy nauczyciel posiadać będzie niezbędne kwalifikacje i chęci ku temu, aby z komputera uczynić w szkole użytek.

Można więc przyjąć, że koncepcja reformy szkoły powinna dostarczać odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania:

1) Jakie zmiany w czynnościach nauczycieli (pracowników systemu edukacyjnego) są pożądane?

2) Jakie zmiany w zewnętrznych warunkach pracy nauczycieli są niezbędne ku temu?

Oczywiście, pełna koncepcja reformy musi obejmować także cały szereg innych elementów, jak jej założenia aksjologiczne, uzasadnienia projektowanych zmian, zasady organizacyjne, a wreszcie uwarunkowania społeczne reformy. Wszystko to jednak nabiera właściwego sensu dopiero wówczas, kiedy koncepcja

reformy określa w miarę dokładnie, za pomocą jakich działań nauczycieli (lub innych pracowników) może ona zostać wprowadzona w życie. To, na ile w działaniach tych nastąpiły projektowane przez koncepcję zmiany, jest zasadniczym kryterium rozstrzygającym, czy reformę udało się w ogóle wprowadzić w życie (co oczywiście nie jest równoznaczne z jej powodzeniem).

Zatrzymajmy się przez chwilę na strukturze koncepcji reformy. Większość z nich stanowczo nie spełnia warunku komplementarności. W sposobie rozwinięcia ich treści spotkać można dwie przeciwne sobie tendencje: do pokładania nacisku bądź na ogólne założenia projektowanej zmiany, bądź też na eksplikację całej prakseologii reformy, a więc określenie pożądanych czynności nauczycieli. Ta rozłączność sprawia, że każda z tych tendencji zawiera ewidentne słabości. Pierwsza za bardzo oddala nauczyciela od realiów postępowania na co dzień, druga pozbawia szerszej perspektywy, bez której codzienna praktyka traci sens. Toteż od pełnej koncepcji reformy szkoły należałoby oczekiwać, aby była spójną całością złożoną z określonej ideologii, teorii, prakseologii oraz niezbędnych zaleceń realizacyjnych określających warunki, jakie muszą być spełnione, aby celowa transformacja szkoły mogła pomyślnie postępować.

Ale powróćmy do przerwanego wątku konstruowania koncepcji reformy szkoły. Dotychczasowe rozważania doprowadziły do wyłonienia dwóch niejako biegunowo wobec siebie usytuowanych elementów takiej koncepcji. Pierwszym, który można określić jako element wyjściowy, jest określona ideologia reformy, a więc zwartościowana diagnoza szkoły *jaka jest* i postulowany obraz szkoły *jaka być powinna*. Drugi element natomiast określa niejako punkt dojścia w konstruowaniu koncepcji reformy. Jest nim opis zmian, jakie powinny nastąpić w czynnościach nauczycieli.

Powstaje jednak pytanie zasadnicze: o drogę poznawczego postępowania pozwalającą przejść od ideologii reformy do jej prakseologii. Jest to w istocie rzeczy pytanie o rodzaje myślowych zabiegów pozwalających od koncepcji globalnej zmiany szkoły jako całości przejść do możliwie pełnego zestawu często zróżnicowanych zmian, jakie miałyby wystąpić w konkretnych czynnościach nauczycieli.

Poszczególne koncepcje reform edukacyjnych przedstawiają w tym względzie obraz bardzo zróżnicowany. Rzadko się zdarza, aby ukazywały one w sposób komplementarny drogę od naczelnych idei i wartościujących konstatacji do pełnych programów o charakterze prakseologicznym. Niekiedy zresztą, jak to już wspomnieliśmy, w ogóle pomijają taką drogę konstruowania koncepcji reform. Jednak analiza przynajmniej niektórych z nich daje asumpt do rekonstrukcji całego procesu, jaki tutaj może zachodzić. Jak się wydaje, taką drogę redukcji można sprowadzić do czterech poziomów:

I. **Poziom ideologii**. Przyjęcie założeń aksjologicznych, zastosowanie ich do oceny stanu aktualnego, wysunięcie postulatów odnośnie do stanu pożądanego; określenie rozpiętości pomiędzy obrazem szkoły jaka jest a jaka być powinna.

II. **Poziom eksplikacji**. Dokonanie interpretacji skonstatowanego stanu rzeczy, wyjaśnienie jego przyczyn i uwarunkowań, dokonanie krytycznej analizy funkcjonowania szkoły dotychczasowej, wskazanie tkwiących w niej przyczyn niedomagań.

III. **Poziom projektowania**. Określenie pożądanych funkcji szkoły, mechanizmów i procesów mających być podstawą oddziaływań i funkcji szkoły, wyłonienie i sprecyzowanie dydaktycznych lub wychowawczych technologii, na których miałaby zasadzać się praca szkoły.

IV. **Poziom operacjonalizacji**. Określenie czynności, za pomocą których możliwe jest uruchomienie określonych procesów, mechanizmów i technologii; wyłonienie zadań, jakie mają do wypełnienia nauczyciele, sprecyzowanie pożądanych form, stylów, metod i technik pracy.

V. **Poziom strategiczny**. Określenie warunków i czynników niezbędnych do tego, aby wywołać określone działania nauczycieli, przyjęcie określonych strategii motywowania nauczycieli do modyfikacji działania oraz do nabywania nowych kompetencji; wprowadzenie zmian w sferze organizacji pracy i infrastruktury szkoły niezbędnych do osiągania nowej jakości działania.

Jak łatwo zauważyć, na każdym poziomie znajduje zastosowanie paradygmat myślenia w kategoriach koniecznej lub pożądanej zmiany. Twórcy koncepcji reformy mogą, a co więcej, powinni, zachowywać świadomość, że jest tylko jedna droga zasadnego wyłonienia niezbędnych zmian w strukturze czynności nauczycieli, zmian decydujących przecież o rzeczywistym uruchomieniu reformy. Tą drogą jest możliwe dokładne określenie całego ciągu zmian, jakie szkoła musi przejść na kolejnych poziomach. Samo określenie pożądanej transformacji szkoły w kategoriach globalnych nie wystarczy jako przesłanka dla wyprowadzenia określonej metodyki działania nauczycieli. Niestety, w praktyce reformowania szkoły ten przeskok jest ciągle dokonywany. Co więcej, niekiedy przyjmuje się założenie, że nauczyciel, który rozumie istotę zamierzonej transformacji szkoły w skali globalnej, sam wyprowadzi sobie wnioski dotyczące tego, co on powinien zmienić we własnej pracy.

Rozumowanie takie może się zresztą do pewnego stopnia sprawdzać. Zależy to bowiem od poziomu złożoności zmian w czynnościach nauczycieli, które to zmiany warunkują całościową transformację. Złożoność tę można rozpatrywać w dwóch aspektach. Po pierwsze, psychologicznego podłoża tych czynności nauczycieli, które mają podlegać zmianom; można mówić o zmianach uwarun-

kowanych jedynie powierzchniowo pod względem psychologicznym oraz zmianach, których dokonanie wiąże się z bardziej głębinowymi procesami wewnętrznych przemian w sferze systemów wartości, postaw, przekonań czy przyzwyczajeń. Po drugie, wzajemnych relacji pomiędzy zmianami tych zachowań nauczycieli, których wprowadzenie wyczerpuje założenia reformy; warunkiem wprowadzenia reformy może być uruchomienie takich zmian o charakterze bądź jednolitym, bądź też zróżnicowanym, zaś zmiany zróżnicowane mogą podlegać wymogowi niezbędnego zespolenia z sobą lub też synchronizacji.

Nietrudno o wniosek, że im mniej złożone są zmiany w czynnościach nauczycieli, które miałyby uruchamiać i spełniać wymogi reformy, tym bardziej jej przeprowadzenie jet możliwe od dołu, a także w trybie narastającym (postępującym). Tak na przykład, reforma podręcznikowa wymaga od nauczycieli zmian, które mogą oni wprowadzać w sposób zindywidualizowany, niezależnie od siebie i w dowolnym czasie (tempie). Realizacja reformy zasadza się na addytywności takich samych zmian. Inaczej jest już jednak z reformą programową. Jej wprowadzenie wymaga synchronizacji w czasie, a także współdziałania nauczycieli. Toteż model reformy przeprowadzanej od dołu nie znajduje tutaj zastosowania.

Docieramy w ten sposób do jednego z najbardziej istotnych problemów, przed jakim często stają twórcy koncepcji reform szkolnych. Oto z jednej strony staje się zupełnie oczywiste, że o wprowadzeniu danej reformy w życie decyduje nauczyciel, jego zawodowe i duchowe kwalifikacje, które czynią go zdolnym do zmian w repertuarze dotąd wyuczonych czynności. Toteż bez jego zaangażowania w reformę nie może być w ogóle mowy o jej uruchomieniu (nie mówiąc już o powodzeniu). Wszystko to przemawiałoby za strategią reform oddolnych. Nic dziwnego, że ta właśnie strategia ma wielu zwolenników, zwłaszcza wśród tych, którzy mają na myśli reformy sięgające bardziej w głąb mechanizmów funcjonowania szkoły. Przykładem takiej właśnie opcji jest koncepcja nauczyciela jako „transformacyjnego intelektualisty" głoszona przez H. A. Giroux (por. Aronowitz i Giroux 1985, s. 23 i n.).

Ale — z drugiej strony — jest oczywiste, że celowa przemiana szkoły nie może się bardzo często dokonać wyłącznie jako suma indywidualnych i nieskoordynowanych zmian w obrębie tych elementów, które znajdują się w zasięgu działania pojedynczego nauczyciela. Szkoła jest układem wysoce złożonym, wymagającym z reguły wyższego poziomu organizacji niż ten, przy którym wynik końcowy układu jest jedynie sumą wyników jego poszczególnych elementów. W tym względzioe analogia obsady personalnej szkoły do składu orkiestry symfonicznej wydaje się bardziej trafna niż przyrównywanie jej do brygady kopaczy, która w ostatecznym rachunku tyle wykona, ile zrobi każdy jej członek oddzielnie.

Ale pogląd powyższy można uczynić przedmiotem zasadniczej kontrowersji. Kryje się bowiem za nim bynajmniej nie przez wszystkich podzielana holistyczna koncepcja funkcjonowania szkoły, według której procesy osobotwórcze, jakie w niej zachodzą, są uruchamiane przez złożone i współzależne w stosunku do siebie działania nauczycieli. Koncepcji tej można natomiast przeciwstawić koncepcję agregatową szkoły, według której szkoła jest jedynie miejscem spotkań uczniów z pojedynczymi nauczycielami, z których każdy działa w sposób niezależny od innych, zaś jakość pracy szkoły wyznaczona jest przez jakość pracy poszczególnych nauczycieli. Jest więc w pełni możliwa sytuacja, kiedy dobrym wynikom jednego nauczyciela towarzyszą niskie wyniki innego.

Łatwo na przytoczonym przykładzie zauważyć, że za tym rozbieżnymi koncepcjami funkcjonowania szkoły kryją się bardziej ogólne założenia teoretyczne (często zresztą nie eksplikowane) dotyczące kształtowania się i rozwoju osobowości ucznia. O ile, kontynuując nasz przykład, za koncepcją holistyczną kryją się raczej psycho-dynamiczne teorie osobowości, to koncepcja agregatowa wydaje się być bliższa teoriom kognitywnym kładącym nacisk na elementy spotkania i dialogu w kontakcie osobistym (por. np. Kohlberg 1987, s. 30 i n.).

Dochodzimy w ten sposób do kwestii bardziej ogólnej związanej z rozwijaniem koncepcji reform edukacyjnych. Dotyczy ona udziału teorii w ich budowaniu. Fakt takiego udziału może tutaj nie podlegać wątpliwości, ale jego właściwości nie zostają do końca wyjaśnione. Jest tak między innymi dlatego, że udział różnych teorii w koncepcjach reform jest niezmiernie rzadko wyraźnie eksplikowany. Wręcz przeciwnie, bardzo często ma charakter czysto entymematyczny, nie tylko przemilczany, ale nie zawsze przez autorów wyraźnie uświadamiany.

Można więc z całą pewnością mówić o otwartych bądź też ukrytych teoretycznych założeniach spoczywających u podłoża różnych koncepcji reform szkoły. Co więcej, można sądzić, że koncepcjonowanie celowej zmiany szkoły opiera się na każdym poziomie na teoriach różnych co do swego przedmiotu i poziomu ogólności. Toteż rekonstrukcja całego procesu rozwijania koncepcji reformy jest często niepełna, zaś sama koncepcja nie do końca zrozumiała, jeśli nie towarzyszy jej także próba odtworzenia tych teoretycznych założeń, które legły u jej podłoża.

Można by pokusić się więc o próbę dokładniejszego określenia, jakiego rodzaju i zasięgu teorie spoczywają zwykle u podstaw różnych koncepcji reform szkoły — i to w odniesieniu do poszczególnych poziomów, na których jest konstruowana. Analiza taka pozwala zdać sobie w pełni sprawę zarówno z tego, jak rozległe jest zastosowanie teoretycznych przesłanek i założeń w koncepcjonowaniu szkoły, jak też z tego, w którym miejscu, a więc na jakim poziomie

tworzenia takiej koncepcji dany rodzaj założeń teoretycznych znajduje zastosowanie (a zarazem jest przydatny lub niezbędny). Próbę takiej analizy przedstawia sporządzona tablica.

Udział różnych założeń teoretycznych w budowaniu koncepcji reform szkoły

Poziom koncepcjonowania reformy	Rodzaje teorii dostarczających założeń
I. Ideologia	Filozoficzne koncepcje człowieka i społeczeństwa Psychologiczne koncepcje człowieka Socjologiczne teorie edukacji
II. Eksplikacja	Psychologiczne teorie rozwoju osobowości Teorie stosunków społecznych Teorie funkcjonowania szkoły Teorie socjalizacji i enkulturacji
III. Projektowanie	Teorie kształcenia Teorie oddziaływań wychowawczych Teorie wspomagania rozwoju Teorie stosunków wychowawczych
IV. Operacjonalizacja	Teorie kształtowania i rozwoju różnych stron osobowości
V. Strategia	Teorie socjologiczne szkoły Teorie zawodu nauczycielskiego Teorie kształcenia nauczycieli Teorie środowiskowe szkoły

Przedstawiona analiza pokazuje całą złożoność procedury reformowania szkoły, a zarazem także pozwala wyjaśnić niektóre przynajmniej przyczyny tak częstych niepowodzeń na tym polu. Jak można sądzić, zaczynają się one już w momencie, kiedy zamierzona reforma przybiera jakiś kształt koncepcyjny.

Jak widzimy, koncepcja reformy szkoły wymaga odpowiedzi na szereg pytań, przy czym jedne z nich (odpowiedzi) warunkują następne. Oznacza to nie tylko konieczność udziału różnych dziedzin wiedzy (a więc i różnych specjalistów) w opracowywaniu koncepcji reformy oraz jej realizacji, lecz także zastosowania dość dokładnie określonych procedur jej konstruowania. Niestety, praktyka reformowania szkoły zwykle jest daleka od spełnienia tych warunków. Nawet, kiedy stoją za nią całe zespoły specjalistów (co i tak jest rzadkie), ich wkład nie zostaje podporządkowany generalnej procedurze odpowiadającej strategii myślenia innowacyjnego w kategoriach

systemowych. W rezultacie koncepcjoniści reform najczęściej bądź poprzestają na głoszeniu własnych zamierzeń, a więc swoistej „ideologii" reformy (jak w przypadku lansowanej w ostatnich latach w Polsce koncepcji „Dobra i nowoczesna szkoła"), albo też przechodzą od razu do wyrywkowych rozwiązań praktycznych zalecając określone działania samym nauczycielom (przykładem są tutaj niektóre próby reformowania szkoły w duchu liberalizacji podejścia do ucznia).

Niekiedy też spotykamy swoiste kombinacje obu tych skrajnych podejść. Jest tak wówczas, kiedy od *ideologii* reformy przechodzi się bezpośrednio do rozwiązań operacjonalistycznych. Pozostają wówczas zawsze pominięte ogniwa, w obrębie których zawierają się zwykle ani bliżej nie zidentyfikowane, ani też nie poddane krytycznej analizie, różne *ukryte założenia*. Zaś bliższa analiza takich założeń pokazuje często, że nie wychodzą one zbyt daleko poza to, co można by określić mianem *wiary* reformatorów w słuszność obranej drogi. Wiara ta obejmuje także z reguły poziom strategizacji reformy. Jej koncepcjoniści nie zauważają zwykle, że główną przeszkodą w realizacji reformy jest sam nauczyciel i warunki, w których przyjdzie mu działać*.

A tymczasem niedostatki i zaniedbania w samej procedurze koncepcjonowania reformy szkoły pociągają za sobą nieobliczalne straty. Sprowadzają się one nie tylko do zmarnowanych nakładów i nieosiąganych efektów, a także do narastającego edukacyjnego zapóźnienia, lecz także do utraty społecznego zaufania do samego dzieła reformowania szkoły, jak też do tych, którzy dzieło to podejmują i firmują.

LITERATURA

Aronowitz S., Giroux H. A. (1985). *Education under Siege*. South Hadley (Mass.): Bergin a. Garvey.

Cohen D. K., Garet M. S. (1975). *Reforming Educational Policy with Applied Social Research*. Harvard Educ. Review, vol. 45 No 1.

Havelock R. G. (1970). *Guide to Innovation in Education*. Ann Arbor (Mich.): Univ. of Michigan.

Havelock R. G. i in. (1973). *Planning for Innovation — Through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor (Mich.): Univ. of Michigan, wyd. 4.

* Przykładem takiej beztroski wobec tego właśnie poziomu koncepcjonowania reformy szkoły jest ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 1992/1993 harmonogram prac nad reformą szkoły w Polsce. Sprawa przygotowania nauczyciela do działania w warunkach zwiększonej autonomii została tam całkowicie pominięta.

Kohlberg L. (1987). *Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung*. W: Lind H., Raschert J. (eds.): *Moralische Urteilfahigkeit*. Weinheim: Beltz.

Kupisiewicz Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: PWN.

Kupisiewicz Cz. (1988). *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*. Warszawa: PWN, Seria „Raporty tematyczne".

Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.

Miles M. B. (ed.) (1964). *Innovation in Education*. New York: Columbia Univ., Teachers College Press.

Miller R. J. (ed.) (1967). *Perspectives in Educational Change*. New York: Appleton — Century — Crofts.

Morrish J. (1976). *Aspects of Educational Change*. London: Allen a. Unwin.

Popkewitz T. S. i in. (1982). *The Myth of Educational Reform*. Madison (Wisc.): Univ. of Wisconsin Press.

Stiles L. J., Robinson B. (1973). *Change in Education*. W: Zaltman i in. (ed.), *Processes and Phenomena of Social Change*. New York: Wiley.

Zaltman G. i in. (1977). *Dynamic Educational Change*. New York: The Free Press.