

INETTA NOWOSAD
Uniwersytet Zielonogórski

O POTRZEBIE INTEGRALNEGO PODEJŚCIA DO ZMIAN W EDUKACJI SZKOLNEJ OD ZMIAN W SZKOLE DO ZMIANY SZKOŁY

W tekście wyeksponowana została kategoria zmiany. Wydaje się ona jedną z tych nielicznych, która fascynuje ludzkość od zarania dziejów. Zrozumienie jej istoty ma też kluczowe znaczenie w przebudowie szkoły i odnalezieniu siły witalnej instytucji kształcenia. W przeciwnym razie efekty pracy skazuje się na żywiołowość zjawisk. Zamiast przygotowania, współpracy i determinacji, pozostaje jedynie wiara w cud. I tu dopiero zaczyna się problem, albowiem niesie ze sobą wiele wątpliwości: co się dzieje, kiedy zachodzi zmiana? Jakie są jej źródła? Czy można przewidzieć skutki zmiany? Czy możliwe jest zapanowanie nad nią (objęcie kontroli) i jej poprowadzenie?

Zrozumienie pojęcia zmiany nie wydaje się zabiegiem prostym. Łatwiej jest określić jej źródło i rodzaje, skutki zaś można jedynie zgadywać, gdyż przewidzieć dokładnie się ich nie da. Tym bardziej, skala istniejących wątpliwości powinna budzić u badacza potrzebę ich rozpoznania, w celu odnalezienia tych miejsc w praktyce oświatowej, w których zmiany okazują się możliwe. Dlatego w opracowaniu podjęta została kwestia „odnowy szkoły”. Zwraca się uwagę na dwie główne strategie wprowadzania zmian (odgórną i oddolną) oraz ich ocenę. Takie podejście uwzględnia dokonującą się współcześnie zmianę paradygmatu rozwoju szkolnictwa i szkoły, w której odchodzi się od przebudowy obszarów pracy szkoły zalecanych przez różnego rodzaju gremia eksperckie, na rzecz zmiany szkoły, która dokonuje się wewnątrz instytucji w wyniku woli i determinacji jej członków. Przyjęte w logice wypowiedzi ujęcie systemowe prowadzi do konkluzji i potrzeby wypracowania podejścia integralnego, w którym odnaleziona zostanie równowaga podziału napięć między centralizacją a decentralizacją. Jednak odpowiedź na pytanie: jakie to miejsca? – wciąż pozostaje otwarta.

ZMIANY W SZKOLE

Zmiana jest kategorią bardzo pojemną. Również w odniesieniu do szkoły można ją analizować przyjmując różne kryteria, jednym z nich może być udział sprawczy człowieka – inicjatora zmiany, wówczas zmiany mogą być zamierzone lub niezamierzone. W otaczającej nas rzeczywistości, w tym także szkolnej, następują zarówno zmiany niezamierzone, żywiołowe, spontaniczne, jak i zmiany planowe, przemyślane, celowe. Terrence E. Deal i Allan A. Kennedy podkreślają, że procesy wewnątrzszkolne są dla aktorów rzeczywistości szkolnej wciąż jeszcze mało zrozumiałe: „w wielu szkołach, nauczyciele i uczniowie nie wiedzą, czego od siebie oczekiwać, ani nie rozumieją, jak bardzo ich zachowania wpływają na szeroko pojęte efekty. Rodzice, nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracyjni i techniczni często stanowią sub-cultury, które dbają tylko o swoje interesy i kształtują zaściankowy charakter szkoły”¹. Bez zrozumienia możliwości wpływu i kreowania procesów w zamierzonym przez siebie kierunku (zarządzania zmianą), nauczyciele skazują efekty własnej pracy na żywiołowość zjawisk. W efekcie sukcesom lub porażkom przypisuje się aurę mitycznego „splotu wyjątkowych okoliczności” i nie podejmuje wnikliwej analizy nad zaistniałymi uwarunkowaniami².

Bezspornie, celowe zmiany wprowadzane do praktyki szkolnej mogą inicjować proces modernizacji, choć i wówczas istnieje niebezpieczeństwo zaistnienia zmian, „które nie obejmą fundamentów systemu i poza ich zasięgiem pozostaną schematy interpretatywne” lub okażą się „regresywne, pojmowane jako cofnięcie się w systemie edukacyjnym do rozwiązań z przeszłości (sprawdzonych lub zdezaktualizowanych), do tego, co już było, oraz zmiany adaptacyjne (...), w których do starych rozwiązań dodawane są nowe bądź też pewne dawne struktury zostają zastąpione nowymi, zmodyfikowanymi rozwiązaniami”³. Zmiany te można uznać za powierzchowne, w których „zmienia się szkołę czy edukację jedynie po to, by nic istotnego w niej nie uległo zmianie”⁴. Zupełnie inaczej rzecz ma się w przypadku zmian dogłębnych, które wyłaniają nowe role społeczne, nowe potrzeby, oczekiwania i nieznane uprzednio poziomy aspiracji⁵. „Modernizacja jawić się może jako pomyślana adaptacja jednostki do nowych, obcych jej mechanizmów rozwojowych, pozwalających odnaleźć wspól-

¹ T. E. Deal, A. A. Kennedy (1983), *Culture and school performance*, „Educational Leadership”, nr 40 (5), s. 15.

² M. Dudzikowa (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, s. 13–22.

³ B. Śliwerski (2008), *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańsk, s. 110.

⁴ Tamże, s. 111.

⁵ A. Radzewicz-Winnicki (1999), *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków, s. 190.

ne cele i zasady postępowania członków węższych lub szerszych zbiorowości”⁶. Bez zmiany świadomości ludzi zaangażowanych w zmianę, nowe struktury wypełnia się starą treścią. „Zmiana struktur bez zmiany świadomości prowadzi do powstania sfery pozoru, do konstruowania bytów funkcjonujących w nierozpoznany i nieprzewidziany sposób”⁷. Tym samym dążąc do zmian funkcjonowania szkoły należy liczyć się nie tylko ze złożonością tej instytucji i czasem potrzebnym na wprowadzenie zmian, lecz przede wszystkim z tym, jak zmianę odbierają nauczyciele⁸.

Zmiana zamierzona identyfikowana z każdym zorganizowanym, ukierunkowanym i systematycznym działaniem jest utożsamiana przez Petera F. Druckera⁹ z innowacją. Odnosząc to pojęcie do edukacji można je opisać za Bogusławem Śliwskim następująco: „innowacja edukacyjna ma miejsce wówczas, gdy w grę wchodzi staranie o to, by stworzyć nowe, odmienne wartości, nowe i odmienne sposoby zaspokajania potrzeb, przekształcić »materiał« (instytucje, jej infrastrukturę, podmioty edukacji itp.) w »zasób« lub połączyć istniejące zasoby w nową, bardziej efektywną konfigurację. Mamy wówczas do czynienia z morfogenezą, zmianą porządku, czyli procesem przenikającym do najtrwalszych poziomów, włączając schematy interpretatywne”¹⁰. W tak rozumianym procesie osoby, które podejmą się innowacji, muszą odczuwać potrzebę korzystania z niej i widzieć w niej szansę dla siebie¹¹. By tak się jednak stało, według Druckera, innowacja musi spełniać pięć podstawowych warunków¹². Celowa i systematyczna innowacja musi być rozpoczęta od analizy szans jej wprowadzenia. By oddawała charakter konceptualny i perceptualny, musi „wychodzić naprzeciw”, to znaczy musi spełniać oczekiwania i potrzeby klientów i użytkowników innowacji. Realizacja tego wymogu powoduje konieczność przeprowadzenia prac analitycznych – poszukiwania, pytania, słuchania – określających warunki przebiegu tego procesu. Musi być prosta i jasno określona, przez co zrozumiała i niestwarzająca wieloznaczności. Skuteczna innowacja zaczyna się również skromnie, nie angażując zbyt wielu ludzi i celując w mały „rynek”, albowiem konieczne zmiany (na początku każda innowacja jest jedynie „prawie dobra”) mogą być wprowadzone tylko wtedy, gdy skala działań jest jeszcze niewielka, a oczekiwania co do angażowania ludzi i środków – skromne.

⁶ Tamże.

⁷ T. Szkudlarek (2000), *Radykalna krytyka i pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa, s. 288.

⁸ O znaczeniu doświadczenia świata przeżywanego w kontekście szkoły, czytelnik znajdzie w opracowaniu M. Dudzikowej, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcie, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 203-246.

⁹ P. F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, tłum. A. Ehrlich, Warszawa 1992.

¹⁰ B. Śliwski, dz. cyt., s. 110.

¹¹ P. F., Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, tłum. A. Doroba, Warszawa 2002, s. 406.

¹² Tamże, s. 405-408.

Ostatnim z warunków jest osiągnięcie przez innowację wiodącej pozycji w danym otoczeniu. Jest to możliwe do osiągnięcia, jeśli innowacja będzie ważna dla jej użytkowników i nie stworzy szansy dla konkurencji.

Celowe innowacje wynikające z analiz, systemów i ciężkiej pracy, zdaniem Druckera, stanowią co najmniej 90% wszystkich efektywnych innowacji i tylko takie warto przedstawiać jako „innowacyjne praktyki”¹³. Opierają się one na wiedzy i nie ma w tym miejscu usprawiedliwienia dla niekompetencji i nieskuteczności, ponieważ wiedza jest powszechnie dostępna. I co podkreśla Drucker: „Nie będzie już krajów »biednych«. Będą tylko zacofane i niedouczone”. Słowa te można odnieść do szkół, które jeśli nie będą korzystać z wiedzy na temat podnoszenia efektywności własnej pracy, będą zacofane i niedouczone. W przypadku doskonalenia pracy szkoły, okazuje się, że „większość innowacji, zwłaszcza tych istotnych – o uniwersalnym znaczeniu i dużej randze kulturotwórczej – powstaje na ogół »na zewnątrz« działającego podmiotu. (...) Oznacza to, że procesy polegające na pionierskiej adopcji »cudzych« innowacji mają – ilościowo rzecz ujmując – prymat nad zjawiskami samodzielnego tworzenia i przyswajania przez nauczycieli nowych rozwiązań”¹⁴. Oznacza to, że ten, kto tworzy – projektuje daną innowację – nie musi być jej wyłącznym odbiorcą.

Dokonując analizy i opisu mechanizmów przepływu i upowszechniania innowacji w systemie oświatowym, Roman Schulz wskazuje na ważną rolę kilku elementów składowych. Są to: źródła innowacji i ich cele, właściwości innowacji, proces dyfuzji (kanały i przebieg) oraz odbiorca innowacji i efekty odbioru. Jednakże model ten byłby niepełny bez zwrócenia uwagi na społeczny kontekst procesu dyfuzji (przenikania zmiany), gdyż „przepływ jakichkolwiek innowacji odbywa się zawsze w określonych ramach społecznych”¹⁵. Wówczas dyskurs edukacyjny na temat szkoły można traktować jako obszar opcji, z których polityka może czerpać bardziej lub mniej wartościowe impulsy do opracowania własnych założeń oraz wyboru działań i instrumentów przekształcających funkcjonowanie szkoły¹⁶. Choć nie można wykluczyć, że w naciskach politycznych na wprowadzanie określonych zmian – dotyczących funkcjonowania szkoły lub choćby pewnych jej obszarów – do prawa oświatowego nie dojdzie do przekształceń, które nie będą miały żadnego teoretycznego odniesienia.

Przyjmując elementy składowe innowacji i opisując ją jako zmianę celową, można przedstawić typologię zmian w szkole:

¹³ Tamże, s. 404.

¹⁴ R. Schulz (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa, s. 85.

¹⁵ Tamże, s. 86 oraz B. Przyborowska (2003), *Narodziny nowych organizacji w praktyce społecznej*, [w:] *Struktury innowacyjne w edukacji*, Toruń, s. 20–60.

¹⁶ Por. M. Pęcherski (1975), *Polityka oświatowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 17–18 oraz T. Komorowski (1996), *Prawo oświatowe w praktyce*, Poznań, s. 14.

1. Ze względu na źródła zmian: pochodzące „z zewnątrz” systemu (np. z zewnątrz społeczności danej szkoły) oraz opracowane „w ramach systemu” (przez społeczność szkolną).
2. Ze względu na strategię wprowadzania zmian: zmiany odgórne i oddolne.
3. Ze względu na wolę przyjęcia zmiany: akceptowane (pożądane) i nieakceptowane (niechciane, często są to np. zmiany zaordynowane, zadane – najczęściej w formie wytycznych formalno-prawnych lub zaleceń przełożonych).
4. Ze względu na przebieg danej zmiany: zmiany rzeczywiste oraz pozorne (fikcyjne).
5. Ze względu na siłę oddziaływania: zmiany powierzchowne i dogłębne.
6. Ze względu na zakres oddziaływania: zmiany przebiegające „w ramach systemu” oraz zmiany „systemu jako całości”.
7. Ze względu na kryterium poznawcze: zmiany racjonalne i irracjonalne.
8. Ze względu na charakter i tempo zmian: ewolucyjne i radykalne – rewolucyjne.
9. Ze względu na kryterium identyfikacji systemu: zmiany funkcjonalne dotyczące procesu oraz zmiany strukturalne dotyczące modelu.
10. Ze względu na doświadczany postęp: zmiany regresywne i progresywne.

ZMIANA SZKOŁY

– ZMIANA PARADYGMATU ROZWOJU SZKOLNICTWA?

Każdy projekt zmian dotyczący funkcjonowania systemu szkolnego, w tym szkoły, opiera się na pewnych założeniach i przewidywanych konsekwencjach dla systemu oświatowego. Odrzuca istniejący stan lub go modyfikuje w sposób kumulatywny, dialogowy, czy też ewolucyjny¹⁷. Nowe wymagania wobec szkolnictwa stawiają w nowym świetle dotychczasową pracę i funkcjonowanie instytucji oświatowych różnego szczebla. W procesie tym zawsze wyłania się nowa jakość, która poprzez czynione modyfikacje ukazuje „współczesny punkt widzenia uwzględniający część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowuje ją przez nową interpretację”¹⁸. Zdarza się też, że wcześniejsze przemyślenia w zmienionej rzeczywistości nabierają nowego znaczenia i inspirują do podejmowania skuteczniejszych rozwiązań. Bogusław Śliwerski podkreśla, że do przełomu dochodzi wówczas, gdy aktualnie dominujący paradygmat¹⁹ ustępuje innemu. Można przyjąć, że paradygmat ustanawia standardy

¹⁷ B. Śliwerski (2008), *Wieloparadygmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, s. 7.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Paradygmat (gr. *parádeigma*), to inaczej przykład, wzór (*Słownik wyrazów obcych*, 1980, s. 549), to przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie lub doktrynie (*Słownik języka polskiego*, 1996, t. 3, s. 576). Za paradygmat można przyjąć powszechnie istniejące przekonania teoretyczne oraz metodologiczne wzory postępowania badawczego (zob. T. S.

właściwej pracy, koordynuje i kieruje rozwiązywanie problemów (łamiągłówek) przez grupy ludzi pracujących w jego ramach²⁰. W tym znaczeniu, posługując się znaczeniem Śliwerskiego – „przez paradygmat rozumie się określone podejście i zasób wiedzy głównego nurtu myśli zawartej w podręcznikowych analizach badaczy i przyjętych przez społeczność naukową w danym czasie. Jest nim zatem pewna filozofia, myśl przewodnia dająca początek poszczególnym nurtom, prądom czy kierunkom, których może być w danym paradygmacie wiele, i umożliwiająca osiągnięcie celów poznawczych w różny sposób. Bardziej istotna jest zatem dla uznania paradygmatu pozycja danej teorii w świecie niż tylko siła tkwiąca w niej argumentacji”²¹.

Przyglądając się zachodzącym przemianom oświatowym, należy zwrócić uwagę na dość często występujące w różnych krajach dążenie do decentralizacji systemów zarządzania oświatą. Tendencja ta wzmocniana jest obserwowanym w świecie procesem odchodzenia od scentralizowanych, odgórnie zarządzanych systemów oświatowych, w których szkoła była liniową jednostką wykonawczą nadrzędnych władz oświatowych, i tworzy mocne fundamenty pod nową interpretację szkoły. Instytucji nacechowanej przez: różnorodność, rozwój i jakość, lecz także silnie akcentującej indywidualność, pojmowaną swoiście jako niepowtarzalność przypisaną każdej placówce. Skoro w tym samym czasie w państwach mających zupełnie odmienne warunki społeczne i gospodarcze mówi się o tych samych zjawiskach, rodzi się przypuszczenie, iż są to zjawiska uniwersalne, odpowiadające współczesnym potrzebom i wyznaczające współcześnie dominującą tendencję. Siła i skala zjawiska sprawia, że bez większego ryzyka można współcześnie mówić o zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa i szkoły, w której odchodzi się od przebudowy obszarów pracy szkoły zalecanych przez różnego rodzaju gremia eksperckie na rzecz zmiany szkoły, która dokonuje się wewnątrz instytucji w wyniku woli i determinacji jej członków.

Badania porównawcze różnych systemów szkolnych wykazują, że w każdym z państw prowadzona jest szeroka dyskusja na temat przyszłości szkoły, przyczyn kryzysu i konieczności wprowadzenia zmian czy radykalnych reform w duchu decen-

Kuhn, *Dwa bieguny*, Warszawa 1985). Składają się one z „macierzy, czyli wzorców ogólnych, kształtowanych przez język i «milczącą wiedzę», określone założenia ontologiczne i epistemologiczne, wcielają pewne wartości i normy postępowania badawczego (...) obejmują też «okazy», wzorce konkretne, czyli przypadki paradygmatyczne, a więc przedsięwzięcia badawcze «ucieleśniające» ogólne wzorce. Paradygmaty niższego rzędu są zwykle podporządkowane paradygmatowi wyższego rzędu, na przykład wspólnej dla różnych paradygmatów orientacji metodologicznej albo pewnemu wspólnemu ideałowi nauki” za: Welland, A. P. Welland, *Jak żegnać lokalne paradygmaty? O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 208.

²⁰ A. J. Siegień (2005), *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, red. T. Pilch, Warszawa, s. 36.

²¹ B. Śliwerski (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, s. 28.

tralizacji, demokratyzacji i deregulacji²². Aktualnie delegowanie odpowiedzialności na poziom szkoły postrzegane jest jako narzędzie podnoszenia jakości edukacji i wytwarza stopniowo nowe, praktyczne, oparte na doświadczeniu podejście do kwestii autonomii szkoły²³. Intensywność zjawiska, jak i jego kluczowa rola w określeniu jakości edukacji, wpisała zagadnienie autonomii szkoły we współczesne debaty oświatowe oraz projekty reform szkolnictwa, tym samym zmieniła podejście w sposobie wprowadzania zmian oświatowych na rzecz zwrócenia baczniejszej uwagi na potencjał zmian w samej szkole. Sedno zmian oświatowych tkwi bowiem w tym, jak ludzie poradzą sobie z nowymi realiami, wymaganiami, obowiązkami i jakie w związku z tym podejmą decyzje. Z tego powodu, w ocenie efektywności pracy szkoły coraz większe znaczenie odgrywają osobiste doświadczenia i odczucia poszczególnych aktorów rzeczywistości edukacyjnej, a to co się w szkole dzieje, przestaje już być wyłącznie prywatną opinią²⁴. Istniejące już na tym polu wyniki badań obaliły pogląd, iż korekty szkolno-organizacyjne, jak i zewnętrzne regulacje same z siebie doprowadzą do wysokiej efektywności pracy szkoły zorientowanej na jakość. Uogólniając wyniki przeprowadzonych badań empirycznych, Richard I. Arends zwraca uwagę na istotność zachowań nauczycieli, administracji, uczniów i rodziców wewnątrz społeczności szkolnej, które mogą spowodować różnice w osiągnięciach uczniów. Podkreśla przy tym znaczenie pozytywnej współzależności podmiotów szkoły, przejawiającej się we wspólnym dochodzeniu do porozumienia, czego i jak w szkole nauczać, i tym samym występowanie tzw. efektu synergicznego (od gr. *synergia* – współdziałanie)²⁵. Istotę kultury współpracy opartej na codziennym współdziałaniu członków społeczności szkolnej wokół ważnych, wspólnie ustalonych czy też wynegocjowanych wartości edukacyjnych, poddała analizie Maria Dudzikowa²⁶. Według autorki szkoła, która jest świadoma swojego potencjału, staje się samoczynnie „bąblem zmiany”²⁷. Przyjęcie takiego założenia traktuje szkołę jako miejsce tworzenia i zapewnienia jakości. Pozwala lepiej zrozumieć rangę procesów wewnątrzszkolnych, tym samym realia, że to, co się dzieje w szkole, może być barierą lub warunkiem jakości edukacji, zaporą lub wsparciem rozwoju dzieci i młodzieży.

Jeśli przyjmujemy, że rzeczywista zmiana dokonuje się w szkole, a nie na poziomie centrali ministerialnej i eksperckich zaleceń, to interesujące wydaje się poznanie źródeł „kopernikańskiego przewrotu”, który ukazał coś, co i tak przecież istniało.

²² Por. W. Bos, K. Schwippert (2002), *TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsforschungen*, „Bildung und Erziehung”, nr 55.

²³ Eurydice, *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania*, Warszawa 2008; I. Nowosad (2008), *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Zielona Góra.

²⁴ Por. M. Dudzikowa (2010), *Esej o codzienności szkolnej...*, dz. cyt.

²⁵ R. I. Arends (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, s. 399.

²⁶ M. Dudzikowa (2001), *Mit o szkole jako miejscu...*, dz. cyt., s. 137–138.

²⁷ Tamże, s. 138.

Podsumowując można przyjąć, że na zmianę orientacji i konieczność wypracowania nowego podejścia miały wpływ następujące zjawiska:

1. W społeczeństwie demokratycznym (w tym również w szkolnictwie) nie może istnieć żaden obszar nieobjęty demokracją. Tym samym szkoły i jej aktorzy muszą zostać wyposażeni w odpowiednie kompetencje, możliwości współuczestnictwa oraz uprawnienia decyzyjne, w takim stopniu, by mogli w pełni i odpowiedzialnie kierować swoimi sprawami.
2. Istnieją obszary spraw, które podejmowane na poziomie instytucji najszybciej i najskuteczniej wspierają podejmowanie ich ku dobru ogółu.
3. Współczesna szkoła podlega różnym wpływom, które na dodatek w okresie globalizacji ulegają intensywnym i szybkim zmianom. Z tego powodu odpowiedzialność i możliwość podejmowania adekwatnych interwencji musi być przekazana szkole i jej społeczności. Zarządzanie państwowe jest w tej sytuacji zbyt wolne i mało elastyczne, by mogło być właściwe i zgodne z potrzebami.
4. Zmiana, rozwój i dopasowanie się do nowej rzeczywistości w takich organizacjach jak szkoły nie wynika z zarządzeń i kierowania z góry. W związku z tym należy stworzyć możliwości, by za pomocą odpowiednich procedur i doświadczeń w rozwoju organizacyjnym doprowadzić do pożądanych procesów rozwoju. Jest to możliwe jedynie w sytuacji, gdy większość osób zostanie pozyskana do nowych propozycji i celów oraz przyjmie je za własne. Tak więc i w tym przypadku nieodzowne jest przeniesienie kompetencji na poziom szkoły (jej członków).
5. Dotychczasowe doświadczenia w rozwoju państwowego zarządzania systemem szkolnym pokazują, że oddziaływania kierowane centralnie nie doprowadzają do uzyskiwania zamierzonych efektów. Dlatego preferuje się odejście od kierowania nastawionego na zasoby „wejściowe” na rzecz zasobów „wyjściowych”. Również i ten aspekt niesie konieczność przeniesienia odpowiedzialności z obszarów decyzyjnych na niższe poziomy hierarchii administracji oświatowej²⁸.

IV ZMIANA ODGÓRNA I ODDOLNA W SZKOLNICTWIE – PRÓBA BILANSU

W rzeczywistości oświatowej, choć zachodzą różne rodzaje zmian, to jednak istnieją dwie zasadnicze strategie ich wprowadzania: odgórna i oddolna. Pierwsza wyraża „twarde” podejście do zmian i zakłada, iż podstawowym miernikiem sukcesu (procesu zmian) jest zyskowość i wartość rynkowa. Zmiana wdrażana jest wówczas od góry, a podmioty szkolnej rzeczywistości w tak zaordynowanym procesie stają się przedmiotem działań. W „miękkim” podejściu do zmiany na znaczeniu zyskuje roz-

²⁸ I. Nowosad (2008), *Autonomia szkoły ...*, dz. cyt., s. 117–129.

wijanie ludzkiego potencjału poprzez zaangażowanie społeczności szkolnej w proces zmiany (inicjowanie, przeprowadzenie, kontrola) i wykorzystaniu ich doświadczeń²⁹.

Zmiana odgórna jest strategią najwcześniej rozpowszechnioną w zorganizowanych systemach szkolnych. W swojej historii polityka oświatowa charakteryzowała się centralistycznym, biurokratycznym, opartym na kontroli systemem zarządzania uwzględniającym prymat odgórnej strategii wprowadzania zmian. W takim układzie szkolnictwo traktowane było instrumentalnie, a zasady jego efektywnej organizacji i administracji upatrywano zgodnie z biurokratycznym modelem Maxa Webera w hierarchicznej strukturze, specjalizacji, reglamentacji działań, formalnych relacjach służbowych, możliwości awansu i orientacji na cel. Kierowanie i zarządzanie (w tym inicjowanie zmian) prowadzone było odgórnie przez urzędy, według ściśle ustalonych reguł. Podejście takie jest powiązane z przyjętym rozumieniem sprawiedliwości, którą określa postępowanie zgodne z procedurami przyporządkowanymi przepisom prawnym (choć wyraźne jest także znaczenie przynależności partyjnej). Z przyjęcia powyższych rozwiązań wynikają dla szkoły i szkolnych procesów inicjowania i wdrażania zmian określone konsekwencje. Zmiany, jeśli następują, dotyczą całego systemu – i tak np. programy nauczania i podręczniki opracowywane przez ośrodki krajowe muszą uzyskać zezwolenia ministerialne.

Szkoły są zaledwie odbiorcami lub – jeśli rzecz dotyczy eksperymentu – testującymi gotowe materiały przygotowane centralnie. Z tego powodu nie preferuje się poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemów, a system skłania się raczej do stabilizacji istniejących już struktur i procedur. Nauczyciele zorientowani są na wypełnianie oczekiwań urzędów wyższego szczebla – dominuje tendencja do standaryzacji i rutyna.

Wprowadzanie zmian odgórnie obarczone jest brakiem racjonalnej kontroli jakości. Typowy jest długi „obieg” lub brak informacji zwrotnych na temat sukcesów lub porażek. Decyzja na temat wprowadzenia zmian i doskonalenia szkolnictwa dokonywana jest przez powołany zespół ekspertów, co wydłuża czas od podjęcia inicjatywy do wdrożenia zaleceń. Ponadto w hierarchicznie zbudowanej strukturze krytyka jest filtrowana tak, że kierownictwo nie otrzymuje żadnych, godnych zaufania informacji zwrotnych na temat pojawiających się trudności. Natomiast przerost funkcji regulacyjnej powoduje nieczytelność celów określonych przez ustawodawcę. Podejście takie jest zgodne z orientacją na zasoby wejściowe (*input*) i preferuje reformę zewnętrzną. W efekcie systemy szkolne nie są ukierunkowane na rozwój i poprawę jakości, lecz na szukanie błędów i unikanie ich.

Przesunięcie w Polsce uprawnień do podejmowania decyzji na poziom szkoły jest zjawiskiem stosunkowo nowym, zwłaszcza na tle europejskich systemów szkolnych

²⁹ Por. M. Beer, N. Nohria (2003), *Skuteczne zarządzanie zmianą: sztuka balansowania między dwoma sprzecznościami*, „Harvard Business Review Polska”, nr 10; R. Luecke (2003), *Zarządzanie zmianą i okresem przejściowym*, Warszawa.

(wyjątek stanowią jedynie dwa państwa: Belgia i Holandia). Jest też ściśle powiązane z procesem decentralizacji, rozdzielenia uprawnień decyzyjnych na różne poziomy zarządzania systemem szkolnym, na których będą one efektywne (ogólnokrajowy, regionalny, lokalny, pojedynczej szkoły) i wiąże się z zadaniowo zorientowanymi ustaleniami na tych poziomach. W tym przypadku zarządzanie zmianą zorientowane jest na kompetencje i przejrzystą odpowiedzialność za produkt przeniesioną na mniejsze jednostki (zespoły ludzi). Skutkuje to powiązaniem decyzji (rozstrzygnięć) pedagogicznych z działaniami w zakresie zarządzania oświatą bezpośrednio w miejscu ich powstania. Następuje tym samym skrócenie drogi decyzyjnej, i co się z tym wiąże, podjęcie działań oszczędnościowych. Na znaczeniu zyskuje autonomia szkoły, która nie jest szczegółowo wypracowaną koncepcją całkowitej przebudowy szkoły, lecz bardzo pragmatycznym podejściem do zmiany pewnych aspektów funkcjonowania szkoły, sprzyjających jej efektywności i wspierających jakość procesów kształcenia³⁰. Od strony formalnej procesy te opisywane są przez takie terminy, jak: decentralizacja, deregulacja czy orientacja na rynek i klienta.

W dyskursie pedagogicznym strategię zmiany oddolnej łącznie są z koniecznością przeniesienia uprawnień decyzyjnych na poszczególnych aktorów rzeczywistości szkolnej. Wówczas eksponowane jest zagadnienie reformy wewnętrznej³¹. Niezależnie bowiem od struktury szkolnictwa, ogromną rolę w osiągnięciu lepszych wyników i warunków do nauki odgrywają zmiany, jakie zachodzą wewnątrz placówki. Kontrola jakości pracy szkoły zorientowana jest wówczas na zasoby „wyjściowe” (*output*) i pociąga za sobą zmiany prawne, ekonomiczne oraz zmiany podstaw funkcjonowania administracji.

Przyjęcie w szkolnictwie orientacji na oddolne strategie wprowadzania zmian pociąga za sobą konieczność rozbudowy systemów wspierania i zabezpieczania jakości. Zmiany i stymulacja efektywności zorientowane są na „produkt”. W tym przypadku ocenianie pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela skoncentrowane jest na osiągnięciu. Sprawiedliwość rozumiana jest wówczas jako zabezpieczenie wysokiej jakości usług edukacyjnych (tworzenie warunków do rozwoju) i dążenie do zachowania funkcji integrującej edukacji – zwalczanie wszelkich form wykluczenia. Oddolne wprowadzanie zmian do rzeczywistości oświatowej jest mocno związane z opinią publiczną (kontrola publiczna). Nauczyciele są zorientowani na wypełnianie oczekiwań publicznych (społeczności lokalnej). Proces ten wzmacnia możliwość szybkiego uzyskania informacji

³⁰ Por. B. Śliwerski (2000), *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła”, nr 2 (580); Eurydice, dz. cyt.; H. Wenzel (1997), *Autonomia szkoły a reforma oświaty*, tłum. E. Brudnik, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły*, red. Z. Radwan, Radom; I. Nowosad (2010), *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków, s. 73–90.

³¹ Por. E. Potulicka (2001), *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań.

zwrotnej. Wprowadzanie zmian na poziomie szkoły jest dokonywane przez osoby bezpośrednio związane z jej pracą i może być zainicjowane wraz z nowym rokiem szkolnym. Systemy szkolne preferujące oddolne strategie inicjowania zmian cechuje elastyczność i zmienność.

INTEGRALNY MODEL ZMIANY W EDUKACJI SZKOLNEJ

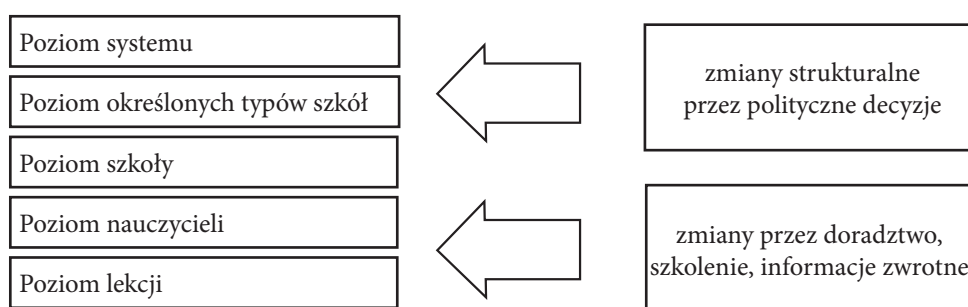
W rzeczywistości skuteczność odgórnej i oddolnej strategii wprowadzania zmian do rzeczywistości oświatowej w czystej postaci nie gwarantuje sukcesu. Błędem centralnej dystrybucji zmiany jest nadmierna kontrola. Wprowadzanie zmian odgórnie w sposób „twardy” okazuje się skuteczne tylko na początku, w krótkim okresie i to zawsze z uwzględnieniem ryzyka dla przyszłego rozwoju poszczególnych szkół. W tej strategii bowiem nauczyciele jako wykonawcy zmiany traktowani przedmiotowo mogą przestać wykazywać zaangażowanie na rzecz zmiany. W szkolnictwie zmiany odgórne mają jednak sens wtedy, gdy dotyczą ogólnie akceptowanych i społecznie niezbędnych standardów, jak choćby: równych szans dostępu dla wszystkich warstw społecznych, grup etnicznych i obu płci. Równie ważne okazuje się dzisiaj równomierne zaspokajanie potrzeb w regionie oraz dążenie do porównywalnej jakości, przede wszystkim nabywanych umiejętności i uzyskiwanych świadectw po ukończeniu nauki. Przykłady podawane w międzynarodowych raportach wyraźnie zwracają uwagę na to, że decentralizacja może utrwalić już istniejące nierówności między regionami i między grupami społecznymi (przykład Ameryki Łacińskiej). Osłabienie centralnej roli państwa nie pozwala w takim wypadku na wprowadzenie mechanizmów kompensacyjnych. W efekcie samo zawierzenie wyłącznie zmianom oddolnym prowadzi do chaosu. Dlatego apel Michaela Fullana³² wydaje się w pełni uzasadniony. Podkreśla w swych pracach, że rząd nie może abdykować od swojej odpowiedzialności za dogłądanie zmian oświatowych, zainicjowanych przez procedury legislacyjne i polityczne, choć naturalnie są limity tego, co może być osiągnięte przez regulacje. „Generalnie rzecz ujmując, międzynarodowe doświadczenie wykazuje, że tam, gdzie decentralizacja powiodła się, była przeprowadzana przez dobrze zorganizowaną administrację centralną”³³. Kluczowe znaczenie może mieć odnalezienie tych miejsc w praktyce oświatowej, w których zmiany okazują się możliwe i skuteczne.

Drogą zwiększającą prawdopodobieństwo implementacji zmian do rzeczywistości oświatowej jest podejście integralne (łączone), uwzględniające odgórne („twarde”) i oddolne („miękkie”) strategie wdrażania zmian. W podejściu tym obie strategie są równie ważne, jednak na określonych poziomach zarządzania w systemie szkolnym (rys. 1) adekwatnie

³² M. Fullan (1996), *The New Meaning of Educational Reform*, London, s. 254–258, za: E. Potulicka (2001), *Paradygmat ...*, dz. cyt., s. 45.

³³ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO, Warszawa 1998, s. 169.

do potencjału skuteczności danej strategii. Wówczas w zależności od tradycji, dominującej polityki państwa, typu społeczeństwa istotna jest równowaga napięć między zmianą odgórną, zalecaną a zmianą oddolną, opierająca się na potencjale społeczności szkoły (napięcie centralizacja – decentralizacja). Istotne wydaje się nie tyle zmniejszenie wpływu państwa na życie szkoły, lecz przesunięcie miejsca uprawnień do podejmowania decyzji na poziomy, na których będą one wywierać efektywny wpływ na zaistnienie konkretnej zmiany (zawsze w kontekście uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa danego państwa).



Rys. 1. Poziomy tworzenia pedagogicznej jakości

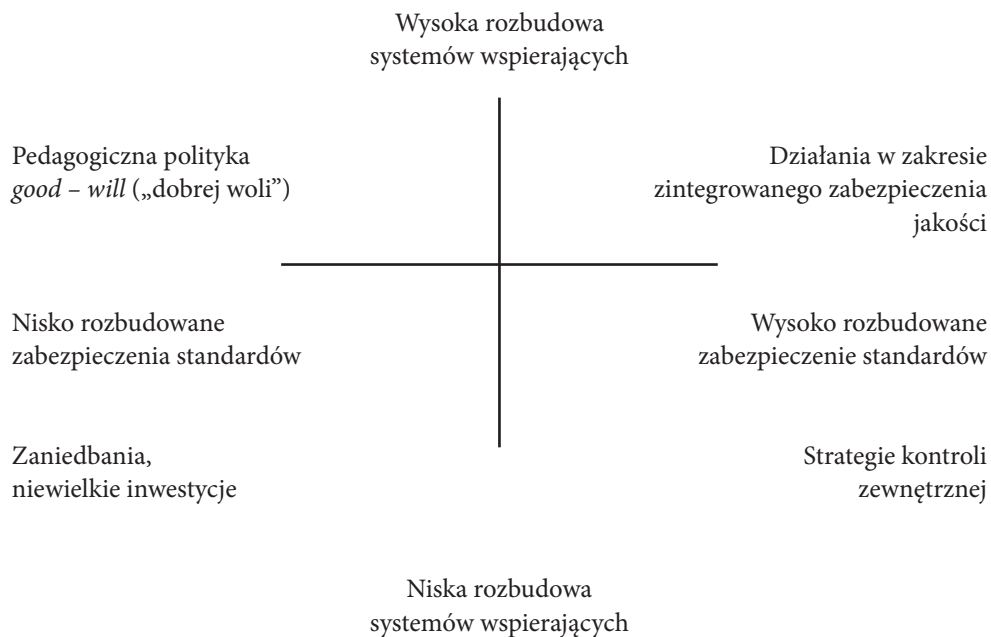
Źródło: K. O. Bauer, *Evaluation – via regia zu Besler Qualität in Schule und Unterricht?*, [w:] *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Band 13, red. H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H. G. Rolff, R. Schulz-Zander, Weinheim und München 2004, s. 173 (por. I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 161)

W efekcie zakres zmian możliwy do inicjowania na poziomie szkoły i całego systemu wytwarza nową, dynamiczną, stale rozwijającą się równowagę. Celem tak obranego przedsięwzięcia jest dokonanie holistycznego wglądu w zmianę oraz uwzględnienie znajomości konkretnej sytuacji zmiany na wszystkich poziomach. Należy przy tym zawsze pamiętać, że na drodze społecznego dialogu, resort oświaty stale jest motywowany do odpowiedzi na pytania o to, co zamierza uczynić w danej sytuacji, w danym zakresie, ewentualnie kto jest odpowiedzialny za niezadowolające wyniki kształcenia i kto powinien w przyszłości odpowiedzialność przejąć³⁴.

O ile dość dobrze (z racji doświadczenia) rozpoznane są zalety i wady odgórnej strategii wprowadzania zmian w szkolnictwie, o tyle uboższe są doświadczenia w inicjowaniu i przeprowadzeniu zmian oddolnych, a jeszcze skromniejsze efekty kombinacji obu strategii. W reformowaniu szkolnictwa przez poszczególne kraje, wspólna świadomość rangi i znaczenia edukacji nie przekłada się na wypracowanie uniwersalnego rozwiązania. I słusznie. W państwach wysoko rozwiniętych polityka edukacyjna, koncertując się na poprawie jakości kształcenia, ukazuje wiele możliwości

³⁴ Por. I. Nowosad (2011), *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, „Edukacja”, nr 1.

prowadzących do wspólnego celu³⁵. Bogactwo rozwiązań zachęca, by uczyć się od innych państw, warta rozważenia jest również rodzima kultura³⁶. Analizując zmiany przekładające się na wysokie osiągnięcia uczniów i efektywność procesu kształcenia interesujące wnioski przedstawił Helmut Fend³⁷. Prezentując efektywne systemy szkolnych strategii zarządzania zmianą na szczeblu szkoły i całego systemu, zwraca uwagę na podwójną strategię (rys. 2).



Rys. 2. Typologia działań reformatorskich

Źródło: H. Fend (2009), *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń 2009, s. 32.

Z jednej strony podkreśla rangę działań skoncentrowanych na zapewnieniu kontroli jakości, w tym centralne formułowanie standardów i zewnętrzną kontrolę. Szkoła, jak uzasadnia, nie może być miejscem swobodnej ewaluacji, a zapewnienie jakości

³⁵ Por. Państwa z czołówki PISA.

³⁶ J. Rutkowiak, *Tradycja a współczesne uczenie się edukacji od „obcych”*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, red. K. Rubacha, Toruń 1998, s. 27.

³⁷ H. Fend (2009), *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń 2009, s. 15–33.

nie dotyczy jedynie osób bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia. Choć należy pamiętać, że działania kontrolne mają granicę oddziaływania, po przekroczeniu której stają się nieproduktywne i prowadzą do redukcji motywacji współpracowników i minimalistycznej kalkulacji zysków i strat. Dlatego drugim ważnym elementem obok zapewnienia jakości jest wysoka rozbudowa systemów wspierających o zasięgu zarówno ogólnym, jak i specjalistycznym. Fend podkreśla, że istotne są zarówno pojedyncze przedsięwzięcia, jak i działania długoterminowe. I choć zasób możliwości jest znany, to jednak podstawowym problemem jest integracja poszczególnych przedsięwzięć w spójną koncepcję. Można przyjąć, że zmiany dokonujące się na różnych poziomach systemu, a przede wszystkim w szkole, by były efektywne i ważne dla jednostek i społeczeństwa, powinny zachodzić przy równoczesnym współlistnieniu kontroli i wsparcia. Działania (zmiana) ukierunkowane na poprawę i zapewnienie jakości muszą zatem oznaczać nie tylko autonomię społeczności szkolnej w podejmowaniu decyzji, lecz także rozbudowę struktury bodźców motywacyjnych, prowadzących do możliwie najefektywniejszego oddziaływania na innych płaszczyznach systemu oświaty, umacniając odpowiedzialność wszystkich za oświatę.

BIBLIOGRAFIA

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Beer M., Nohria N., *Skuteczne zarządzanie zmianą: sztuka balansowania między dwoma sprzecznościami*, „Harvard Business Review Polska” 2003, nr 10.
- Bos W., Schwippert K., *TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsforschungen*, „Bildung und Erziehung” 2002, nr 55.
- Deal T. E., Kennedy A. A., *Culture and school performance*, „Educational Leadership” 1983, nr 40(5), s. 15.
- Döbert H., *Qualitätsentwicklung in europäischen Bildungssystemen, Vortrag, Zentrum für Lehrerbildung*, Universität Münster, 15.10.2004.
- Drucker P. F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, tłum. A. Ehrlich, Warszawa 1992.
- Drucker P. F., *Mysli przewodnie Druckera*, tłum. A. Doroba, Warszawa 2002.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcie, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- Eurydice, *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–94)*, Brussels 1997.
- Eurydice, *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania*, Warszawa 2008.

- Eurydice, *Rady konsultacyjne i inne formy społecznego uczestnictwa w edukacji w Unii Europejskiej*, Warszawa (lipiec) 1996.
- Eurydice, *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Warszawa 2009.
- Fend H., *Lepsza polityka oświatowa czy lepszy kontekst uczenia się? O odpowiedzialności polityki oświatowej wobec działań edukacyjnych*, [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń, 2009.
- Komorowski T., *Prawo oświatowe w praktyce*, Poznań 1996.
- Kuhn T. S., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1968.
- Kuhn T. S., *Dwa bieguny*, Warszawa 1985.
- Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1995.
- Luecke R., *Zarządzanie zmianą i okresem przejściowym*, Warszawa 2003.
- Mitter W., *Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?*, „Zeitschrift für Pädagogik”, Weinheim 1996, nr 35.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010.
- Nowosad I., *O zmianie paradygmatu rozwoju szkolnictwa*, „Edukacja” 2011, nr 1.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.
- Pęcherski M., *Polityka oświatowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975.
- Potulicka E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Przyborowska B., *Narodziny nowych organizacji w praktyce społecznej*, [w:] *Struktury innowacyjne w edukacji*, Toruń 2003.
- Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
- Rutkowiak J., *Tradycja a współczesne uczenie się edukacji od „obcych”*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, red. K. Rubacha, Toruń 1998.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- Sięgień A. J., *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Szkudlarek T., *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.
- Szymański M. J., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 3.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.
- Szymański M. J., *Problematyka edukacyjna we współczesnej debacie publicznej*, „Annales Aademiae Paedagogicae Cracoviensis” *Studia Paedagogica I*, red. M. J. Szymański, Kraków 2008.
- Szymański M. J., *Wolność i równość w edukacji*, „Debata Edukacyjna” 2005, nr 1.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Wieloparadygmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2008, t. 31.
- Śliwerski B., *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580).

- Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę? Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańsk 2008
- Welland A. P., *Jak żegnać lokalne paradygmaty? O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1.
- Wenzel H., *Autonomia szkoły a reforma oświaty*, tłum. E. Brudnik, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły*, red. Z. Radwan, Radom 1997.
- Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.

Inetta Nowosad, *Od zmian w szkole do zmiany szkoły. O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej*

Title: From changes in school to the change of school. On the need of integral approach to changes in education

Abstract: The paper has been brought to light the category of change. It appears to be placed among the few categories whose understanding is of key importance in the process of reconstruction of school and in the search for vital strengths of educational institutions as such. Therefore, the question of ‚school renewal’ has been undertaken in the paper. It indicates two major strategies for the implementation of changes (top-down and bottom-up) as well as for their evaluation. The systemic approach nested in the logics of statements also leads to certain conclusions, as well as to the need of elaboration of an integral approach, in which the balance of division of tensions between centralisation and decentralisation will be identified. Nevertheless, the question concerning the exact positioning of the category of change still remains unanswered.