

RAZUMEVANJE ZNANJA IN ORGANIZACIJA EDUKACIJE NI TEHNIČNO VPRAŠANJE

Andrej Fištravec

Oddelek za sociologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

Sodobno družbo pogosto označujemo kot družbo znanja, pri čemer velja podariti, da ima ta oznaka lahko različne konotacije. Pri nas, pa tudi v okviru evropskih politik je pogosto podarjena nuja po lovljenju koraka z ZDA in Japonsko, pri čemer se pri utemeljevanju te nuje uporabljajo termini kot da gre za tekmo na življenje in smrt. Poudarja se, da lahko Evropa ponovno postane razvojno dinamična le v kolikor ji bo na področju znanosti in znanja uspel »veliki met« v tekmi z ZDA in Japonsko. Prav zato tudi ni čudno, da se tudi pojmovanje znanja zožuje. Predvsem se pozablja na razumevanje znanja kot vrednote oziroma vrline. Zdi se, da se razumevanje znanja vse bolj zožuje na uporabnost, koristnost, na njegov prispevek k dvigu produktivnosti. Na nek način bi lahko rekli, da se razumevanje znanja instrumentalizira. Tovrstno razumevanje ima neposreden vpliv na edukacijo. Instrumentalizacija znanja ne vpliva le na izrinjanje »osvobajajoče dimenzije«, ki je znanju sicer inherentna, temveč tudi način organizacije kurikula ter na razumevanje odnosa med državo in področjem izobraževanja.

Znanje in znanost sta imela v zgodovini vedno posebno mesto, posebno vrednost. Znanje je bila vedno cenjena vrлина. Z novo vlogo znanja in znanosti (kot pomembnega dejavnika gospodarske, ne samo duhovne rasti) ter eksponentno rastjo znanja pa so se začela zaostrovati nekatera doslej manj izpostavljena vprašanja povezana tudi z instrumentalizacijo - takojšnjo uporabno vrednostjo znanja.

Spremembe v razumevanju znanja so pomembne za posameznika, saj je lahko subjekt družbenega dogajanja le če poseduje določeno ko-

ličino znanja. Znanje je nujno za preživetje in vsakdanje življenje ljudi, zato uporabnost znanja v sodobnem času ni privilegij, temveč socialna nujnost. Prispeva tako k ekonomski trdnosti kot k socialni povezanosti, vendar pa tudi k demokratičnosti sodobnih družb.

Vendar pa znanje ni pomembno le za posameznikov in družbeni razvoj na ravni preživetja – na ravni konkretne stvarnosti. Znanje odpira nove horizonte, vključuje elemente osvobajanja in tudi utopičnega. Prav zato je za posameznika in družbo toliko bolj pomembno. Svet brez vizije, brez utopije je samo realizem, mrtvilo, zato je nujno zagotoviti imaginacijo, vizijo prihodnosti.

Strategije organizacije kurikula za 21. stoletje

Že današnja družba naj bi zahteval prevrednotenje številnih predstav o delu, tehnologiji, načinu proizvodnje. Sodobna proizvodnja naj bi zahtevala drugačne vrste znanj in specializacij, drugačno usposobljenost delovne sile, kakršno poznamo danes. Nov sistem proizvodnje naj bi temeljil na tehnologiji mikroelektronike in novih materialih, inteligentni proizvodnji, organizaciji usmerjeni k človeku, večji odgovornosti delavcev in usposobljenosti delavca, da lahko opravlja različne vrste posla. Nove oblike specializacije naj bi bile drugačne od specializacije, kakršno poznamo iz časov množične proizvodnje. Šlo naj bi za fleksibilno specializacijo, s poudarkom na timskem delu.

Fleksibilna specializacija naj bi vključevala kombinacijo temeljnih znanj in sposobnost prilagajanja. Na nek način naj bi šlo za podobno specializacijo kot je obstajala v času manofakture. Gre torej za manofakturno fleksibilnost in sposobnost hitrega odzivanja na potrebe trga ter sposobnost hitrega zapolnjevanja tržnih niš.

Nove oblike specializacije, ki se porajajo v proizvodnji naj bi vplivale tudi na spremembe v načinu izobraževanja. Vplivale naj bi na spremembe v organizaciji kurikula (Young, 1998), in sicer v smeri naraščajoče fleksibilnosti programov, izbire različnih poti za pridobivanje novega znanja in hkrati na zahteve po naraščajoči koherentnosti vzgojno-izobraževalnih programov. Gre za kombinacijo dveh principov: fleksibilnosti in koherentnosti.

Organizacija kurikula prihodnosti bi morala, po Youngovem (1998: 79) mnenju, temeljiti na naslednjih premisah:

- širina in fleksibilnost,
- povezanost temeljnih in specialističnih znanj, aplikativnih in akademskih,
- možnosti napredovanja vertikalnega in horizontalnega ter zato uvedba kreditnega sistema (ovrednotnje dosežkov učencev)
- jasno zavedanje o ciljih kurikula.

Zahteve sodobne družbe postavljajo pred šole povsem drugačne izzive. Učenci naj bi postali vse bolj odgovorni za učenje, vse bolj naj bi sami usmerjali svoje učenje. Vendar pa je inovativnost, ki jo zahteva širše družbeno okolje je (po Youngu, 1998) v kurikulu mogoče razvijati le ob jasno opredeljenem namenu, cilju programa. Nekateri šolske politike tako predvidevajo, da so cilji lahko prepuščeni posamezniku in njegovi izbiri, na ravni šole pa trgu in tekmovalnosti (Young, 1998: 114).

Po mnenju številnih avtorjev (Mueller, Ringer, Young, Whitty) se ravno na srednješolski ravni najbolj izrazito odrazijo vse temeljne strategije in modeli, ki jih uporablja določena šolska politika. Osrednje vprašanje organizacije srednješolskega kurikula je širina in poglobljenost ter stopnja specializacije. Vsak kurikul za prihodnost bi moral po Youngovem (1998) mnenju najti ravnotežje med specializacijo in splošnimi znanji, vsak predmet pa bi moral biti osmišljen z vidika ciljev programa. Osnova za oblikovanje kurikula prihodnosti bi tako bil sestavljen iz:

- nabora splošnih in specialističnih ciljev in dosežkov/izidov učencev
- dveh vrst orodij za učenje – same vsebine predmetov in diciplin ter znanja/orodja, da bi učenci znali povezovati med predmeti in povezovali znanje s praktičnimi problemi in izhodišči.

Zaradi vsega navedenega krizo organizacije kurikula evropske države v zadnjem desetletju rešujejo predvsem z oblikovanjem:

- bolj fleksibilnega kurikula,
- dajejo možnost izbire,
- oblikujejo mostove med tradicionalnim akademskim in poklicnim učenjem.

Young ob tem poudarja, da se spreminja tudi odnos do kvalifikacij, ki jih bo v bodoče treba razumeti kot nekaj fleksibilnega in ne bodo več neposredno vezane na oblikovanje poklicne identitete posameznika. Ljudje bodo svojo delovno identiteto izoblikovali v okviru mrež, ki jim bodo delovno pripadali – ne pa izključno glede na kvalifikacije (Beck, Giddens, Lash, Young).

Demokratizacija organizacijskih principov šole

Vprašanje demokratizacije šole in razmerja med državo, šolo in posameznikom vključuje več dimenzij. Na eno od njih je opozoril Lima (2007). Poudaril je pomen množičnega šolanja, vendar tudi dejstvo, da množično šolanje temelji v vseh družbah na podobnih organizacijskih principih. Do neke mere je taka rešitev razumljiva, ker ponuja birokratski model organizacije, ki v veliki meri upošteva tudi taylorističen način proizvodnje, učinkovito obvladovanje večjega števila učencev, poleg tega ponuja odlične mehanizme nadzora. Lima (2007) je tako prepričan, da formalno organizacijo šole označujeta tayloristični model ter nenehno vzpostavljanje nadzora.

Podobno je tudi stališče brazilskega sociologa Tragtenberga (2002: 11 v Torres, 2007) ki je opozoril, da je šola z načinom organizacije in delovanja je postala sredstvo nadzora in dominacije ter mehanizem za dokumentiranje posameznika. Oblikovanje »dokumentacije« posameznika je omogočilo vstopanje v svet posameznika, s tem se je oblikoval tudi nov tip moči nad posameznikom, nad njihovimi telesi.

Lima (2007: 14) meni, da je politična in tehnična učinkovitost dela šol tudi v času naraščajočega izobraževanja pripomogla k tako razširjeni uporabi organizacijskih principov množičnega šolanja. Sistem je namreč zagotavljal visoko produktivnost in učinkovitost, kakor tudi nadzor nad družinami, določeno družbeno skupnostjo in učitelji.

Že Freire je poudarjal, da organizacijski principi, ki vključujejo organizacijo in vodenje šole niso predvsem tehnični problem. Modeli organizacije in vodenja šole so namreč konstitutivni deli priktitega kurikula, implicitne pedagogike, kjer se promovira vrednote, organizira družben kontekst, kjer se ljudje socializirajo in so socializirani, kjer se oblikujejo pravila in reproducirajo ter izvajajo odnosi moči. Za družbo prihodnosti je zato poseben izziv, kako najti ustrezne oblike vodenja in organizacije in ponovno odkriti šolo kot prostor dezalienacije in demokratizacije.

Whitty (2002: 124) sodi, da so neizpolnjene obljube moderne šole po demokratizaciji znanja, borbi proti neenakosti in oblikovanju avtonomnega demokratičnega posameznika, posledica nasprotj med: modernizacijo in razvojem, regulacijo in emancipacijo, med heteronomijo in avtonomijo, s katerimi je soočena sodobna šola. Gre torej za širše družbene procese, kritični šolo za vse probleme družbe, je zato neproduktivno in ne pravično.

Res je, da demokratizacija šole ni samo šolski problem, vendar pa šola težko prispeva k demokratizaciji, oblikovanju aktivnega državljana, v okviru organizacijskih struktur, nadzora in oblik vodenja s pedagoškimi me-

todami, ki izražajo pomanjkanje prvin demokracije in so v svojem bistvu nedemokratične (Lima, 2007: 16). Oblikovanje demokratičnega državljana vključuje razumevanje posameznika kot pedagoški subjekt.

Lima (2007: 17) izraža zaskrbljenost nad možno demokratizacijo šole, saj meni, da gredo sodobni procesi ravno v obratno smer. Organizacija vzgojno izobraževalnega dela naj bi bila podvržena tipični ekonomski racionalnosti in imperativu fleksibilne delovne sile. Skrb za družbeni napredek, demokracijo in solidarnost naj bi bila podrejena »performansu« ter tekmovalnosti posameznika. Organizacijski principi šole pa naj bi temeljili predvsem na spoznanjih ekonomskega managementa.

Med najpomembnejšimi organizacijskimi principi, ki naj bi udeleževali nedemokratične prvine šole je po menju Lime ravno princip izbirnosti. Strateško iskanje možnosti in priložnosti za učenje naj bi bila sedaj stvar posameznika, njegova odgovornost. Če ni uspešen (razlogi niso pomembni) je to njegova krivda. Posameznik si mora zato racionalno načrtovati biografijo učenja – tako, ki bo usmerjena k višji zaposljivosti, tekmovalnosti, in mobilnosti. Z izbirami bi se moral dobro zavarovati pred tveganji, slediti bi moral zgledu, kjer je posameznik sicer zelo uspešen, zelo tekmovalen, a hkrati osamljen. V takem primeru je formativnost vzgojno izobraževalnega dela priznana samo, v kolikor je neposredno povezana z usposabljanjem posameznika, da nenehno tekmuje z vsemi (Bernstein, 2001: 14).

Petrella (2002: 19 v Torres, 2007) v skladu z zgornjimi navedbami opozarja, da je proces množičnega šolanja uničil koncept skupnega dobrega s sprejemanjem vrednot in kriterijev tipične tržne ekonomije. Šola usmerjena k najboljšemu, najbolj sposobnemu, najbolj kompetentnemu, najmočnejšemu, k zmagovalcu je, po mnenju Petrella, šola usmerjena k osvajanju in zmagovanju.

Lima meni, da bi morala šola, če bi želela odigrati svojo vlogo pri izboljšanju kolektivne usode (Lima, 2007: 20), razumeti sebe kot prostor ustvarjanja, avtonomije, vrniti bi se morala k učencu kot subjektu. Zavzeti bi se morala za oblikovanje ustvarjalnega, avtonomnega prostora. Šola bi morala biti razumljena kot področje javnega dobrega, kjer pri upravljanju sodelujejo država, lokalna skupnost, zaposleni. Država bi lahko zadržala bistvene funkcije zagotavljanja in alokacije pogojev, pa tudi oblikovanje temeljne politike. Vendar pa demokratizacija šole ni le pedagoški problem. Ustvariti demokratično šolo (Lima, 2007: 22) brez aktivne participacije učiteljev in učencev ni mogoče, skupaj se morajo ustvariti odprto, pravično, demokratično strukturo in pravila. Samo taka šola je lahko šola prihodnosti.

Bernstein (1997) poudarja, da demokratizacija šole ni mogoča, ne da bi upoštevali spremembe, ki nastajajo v odnosu med državo ter področjem vzgoje in izobraževanja (vse večja regulacija simbolnega polja) in ne da bi se oblikovala nova pedagoška identiteta. Potrebna je torej demokratizacija pedagoškega diskurza.

Spremembe vodenja in upravljanja področja vzgoje in izobraževanja ter vloga države

Številni avtorji (Dale, 2007, Torres 2006 ipd.) opozarjajo, da se je vloga države na področju vzgoje in izobraževanja v zadnjih desetletjih precej spremenila, pri čemer je po mnenju Santosa (1993 v Torres, 2007) potrebo državo razumeti kot geloško kompozicijo: z nekaj naloženimi plastmi, z različno sedimentacijo, z nekaj ostankov – vsak od njih ima svojo logiko in strateško orientacijo.

Ne glede na precej spremenjeno vlogo države pa, po Dalovem (2007) mnenju, drži trikotnik, v okviru katerega je treba obravnavati odnose, in sicer trikotnik med državo, ekonomijo/gospodarstvom in civilno družbo. Seveda se vsak od treh dejavnikov spreminja, prav tako tudi narava odnosov med njimi. Morda je največ sprememb ravno na področju razumevanje vloge države (oziroma pomen nacionalne države). Na spremenjeno vlogo države vpliva odnos med globalnim in nacionalnim, ki je še posebej pomemben na področju vzgoje in izobraževanja. Področje vzgoje in izobraževanje se zdi Dalu (2007) ključno za oblikovanje societalne kohezije in ne le socialne kohezije. Socialna kohezija je namreč posledica in proces distribucije in vključenost v dostojno življenje. Societalna kohezija pa k temu doda občutek skupne usode (zaščita pred zunanjimi in notranjimi viri tveganja) ter občutek nacionalne identitete (tako v smislu, kako je to doseženo-demokratični procesi, kot v smislu, kdo sploh smo). Po Dalu pa je država je edina institucija, ki lahko prevzema odgovornost za in poma-ga oblikovati societalno kohezijo.

Če je država v preteklosti poskrbela za vse, potem lahko rečemo, da danes (in zdi se da bo v prihodnosti še bolj) prevzema bolj vlogo koordinatorice koordinacije. Ni mogoče trditi, da je nacionalna država v procesu globalizacije izgubila pomen, da je bila na nek način odstranjena, gre predvsem zato, da zaseda drugačno mesto, da ima spremenjeno vlogo, da ne zaseda več enakega prostora kot nekoč. Ne gre toliko za to, da je izločena, kot za to, da je področje njenega delovanja in vplivanja premaknjeno. Na-

cionalna država je še vedno pomembna, toda oblike in metode delovanja se spreminjajo. Dale (2007: 37) poudarja, da so spremembe v delovanju nacionalnih držav kompleksne in nesorazmerne, nikakor pa ne pomenijo preprosto erozije suverenosti in avtonomnosti nacionalnih držav.

Globalizacija na več načinov vpliva na področje vzgoje in izobraževanja. Predpostavlja, da bo šola pripravljala učence za globaliziran trg delovne sile, predpostavlja poenotenje nekaterih procesov in postopkov (kot npr. kvalifikacijski sistem, način priznavanja spričeval) ipd. Navedene zahteve močno vplivajo na sistem upravljanja in vodenja tako na ravni države kot tudi šole. Upravljanje in vodenje postaja vse bolj kompleksno in fleksibilno, kjer so odgovornosti jasno opredeljene, vendar tudi razpršene.

Procesi globalizacije torej ne vplivajo na nacionalno državo tako, da bi jo nadomeščali, temveč spreminja področje delovanja – tudi regulativno – vlogo nacionalne države na področju vzgoje in izobraževanja. Zagotovo je vse težje je opisati vlogo nacionalne države v v globalnem svetu, opisati mehanizme in instrumente prek katerih nacionalna država izvaja vlogo koordinatorice koordinacije. V vsakem primeru pa nacionalna država zadrži odgovornost za tako pomembno področje, kot je npr. področje vzgoje in izobraževanja.

Razumevanje različnosti in oblikovanje ustreznih sistemov vodenja in upravljanja

Eno od pomembnih vprašanj (upravljanja in vodenja) izobraževalnega sistema postaja v obdobju spremenjenega razmerja med posameznikom in družbo, v času globalizacije, odnos do razlik, do različnosti. Na deklarativni ravni se, tako na ravni nacionalnih kot tudi EU politik, praviloma poudarja priznavanje in spoštovanje, vendar pa govoriti o priznavanju razlik, ne da bi upoštevali redistribucijo v npr. izobraževalnih in socialnih politikah pomeni, da smo se ujeli v past (Rorty, 1999). Po drugi strani govoriti o redistribuciji, ne da bi priznavali razlike v njihovem polnem pomenu, pomeni ostajati ujet v statičen koncept državljanstva. Magalhaes in Stoer (2007: 69) sta opredelila naslednje modele, ki opisujejo odnos do razlik:

- etnocentrični model,
- tolerančni model,
- velikodušni model,
- relacijski model

Etnocentrični model je dedič razsvetljenstva, kjer je odnos do razlik, kakršnen se je uveljavil v zahodno evropski kulturi, razumljen kot univerzalen. Na področju vzgoje in izobraževanja to pomeni, da se učenci preprosto integrirajo v zahodno kulturo. Vsaka inter ali multi-kulturalnost je v tem modelu zavrnjena.

Tolerančni model sicer priznava razlike, vendar kot neke vrste primanjkljaj ali oviro. Prav zato se razvijajo se t.i. kompenzacijski programi. Biti toleranten v okviru tega modela pomeni priznavanje razlik brez želje po poznavanju te kulture. Vse razlike se obravnavajo kot razlike v življenjskih stilih, kot da gre pač za različne okuse.

V okviru modela, ki izraža velikodušnost se poudarja nujnost »grajenja mostov«. Tudi tisti »drugi« mora biti aktivno vključen v sistem vzgoje in izobraževanja kot subjekt, ne pa da se samo priznava in tolerira njegova različnost. Tovrstni model torej zavrača razumevanje razlik kot folklornih posebnosti, ki naj jih področje vzgoje in izobraževanja tudi obravnava le na tej ravni.

Relacijski model predpostavlja, da je razlika del nas, je naš drugi jaz. Tako razumevanje vpliva na razumevanje razlik samih, briše meje. Šola je razumljena kot del razlik, razlika je del identitete šole same. Gre torej za relativizacijo in rekonceptualizacijo lastnega jaza, iskanje sebe. V okviru tega modela mora poučevanje osvetljevati inherentnost razlik v vsakem od nas.

Na podlagi navedenega se avtorja (Stoer, 2007) zavzemata za oblikovanje načinov vodenja in upravljanja politike vzgoje in izobraževanja/šole za družbo prihodnosti, ki bo vključevala razlike kot del identitete vseh nas. Zavzemata se za oblikovanje heteroutopije, kjer so razlike so razumljene kot dejavnik, ne pasivni element. Razlike so razumljene kot subjekt, subjekt diskurza o nas samih, ki pa ravno zato ne more biti unificiran v eno koherentno zgodbo. To, kar označuje razlike je, po mnenju navedenih avtorjev, heterogenost in odpor do vsakršne epistemološke ali kulturne dominacije.

Obravnavanje razlik na zgoraj opisan način ima nekaj značilnosti, in sicer:

- nenehno se vzpostavljajo razmerja na temelju priznavanja različnosti, oziroma razumevanja, da je različnost inherentna,
- razmerja so krhka in se nenehno vzpostavljajo znova,
- krhkost in nestabilnost ni faza, ki jo je potrebno preseči, je stalnica, zanačilna za demokracijo, je utelešenje demokracije. Torej ne gre za

to, da bi bilo treba konceptualizirati demokracijo, temveč je to njeno utelešenje (Santos, 1998 v Torres, 2007).

Upravljanje in vodenje sistema vzgoje in izobraževanja/šole, ki temelji na relacijskem modelu obravnave razlik in predpostavlja zelo različne rešitve (heteroutopije) je zagotovo eno najtežjih razvojnih vprašanj družbe prihodnosti.

Družba prihodnosti in področje vzgoje in izobraževanja

Zdi se, da bo družba prihodnosti vključevala vrsto nasprotij, ki jih bo treba ustvarjalno razreševati. Tako bo po eni strani zahtevala visoko specializirana znanja, ki pa jih bo treba znati meddisciplinarno povezovati, nenehno bo treba torej iskati ustvarjalno povezanost med univerzalnim in posebnim, povsem specialnim. Prav zato bo eden večjih izzivov kako doseči univerzalnost, pluralnost znanj in hkrati dovoljšnjo poglobljenost specialnih znanj. Uspešnost oblikovanja sistema vzgoje in izobraževanja za družbo prihodnosti bo torej v veliki meri odvisna od sposobnosti uravnotežiti splošnost in poglobljenost znanj na različnih področjih, ki zanimajo posameznike.

Pomembno bo vprašanje dostopnosti, vendar ne do izobraževanja na sploh, temveč do specifičnih znanj, ki bodo bistveno sooblikovala svet prihodnosti. Zagotovo bodo mnogo bolj zaostrena nekatera vprašanja povezana s procesom vseživljenjskega učenja. Razviti bo torej potrebno sposobnost in pripravljenost posameznika, da nenehno nadgrajuje svoje znanje, da ga pogloblja in da ga zna usvojiti in uporabljati v svojem nadaljnjem življenju. Hkrati pa bo moral vsak sistem vzgoje in izobraževanja zagotoviti dovoljšnjo mero odprtosti, fleksibilnosti za razvoj in mobilizacijo različnih potencialov, ki jih posedujejo posamezniki ob tem, da bo vsak sistem vzgoje in izobraževanja soočal še z bolj zaostrenim vprašanjem pravičnosti. Vprašanja pravičnosti bodo predmet mnogo bolj subtilnih razmerij. Prav zato se zdi, da bo še težje zagotavljati temeljno pravičnost do dobrine (znanja), ki bo v družbi prihodnosti lahko pomenil pomemben razločevalni dejavnik.

Še bolj, kot v današnji družbi bodo v družbi prihodnosti zaostrena vprašanja ne samo količine, temveč predvsem kakovosti usvojenega znanja. Vse bolj bo pomemben proces osmiselitve kopice znanj, intenzivneje bo treba razvijati sposobnosti kritičnega in analitičnega pristopa, sposob-

nost odgovorne rabe znanja. Gre torej za vprašanje globine, refleksivnosti, odgovorne rabe usvojenega znanja. Oblikovanje vzgoje in izobraževanja za družbo prihodnosti bo moralo ponovno aktualizirati vprašanje učenja kot kognitivnega, pa tudi emocionalnega procesa, kakor tudi vprašanje učenja kot individualnega, pa tudi družbenega procesa.

Razvojnih spremembe bodo zagotovo vplivale tudi na organiziranost in delovanje ustanov – šol. Vse pomembnejše bodo zato zmožnosti šole, da zna pri aktivirati kreativne potenciale, da zna oblikovati odprto, fleksibilno, ustvarjalno, demokratično okolje pridobivanja in soustvarjanja novega znanja.

Literatura

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.
- Dale, R. (2007) Globalisation and the Rescaling of educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. V Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007): *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Lima, L. C. (2007) Schooling for Critical Education: The Reinvention of Schools as Democratic Organizations. V Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007). *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Mueller, D., Ringer, F., Simon, B. (1989). *The Rise of Modern Educational System, Structural Change and Social Reproduction*. New York: Cambridge University Press.
- Whitty, G. (2003). *Making Sense of Education Policy*. London. Paul Chapman Publishing.
- Young, M.F.D.(1998). *Curriculum of The Future*. London: Falmer Press.