

Lech Sałaciński

Uniwersytet Zielonogórski

Neoinstytucjonalizm – nowa perspektywa dla wyjaśnień funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej

Próbując zrozumieć złożoności funkcjonowania współczesnej szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej sięga się do wielu wyjaśnień teoretycznych opisujących jej sens i działania. Jedną z bardziej znanych dotychczas teorii wyjaśniających działania instytucji społecznych był instytucjonalizm¹. W teorii tej zakłada się, że centralne miejsce w każdej instytucji zajmuje podmiotowo usadowiony człowiek. Jako instytucję przy tym najczęściej rozumie się prawne, administracyjne lub zwyczajowe zasady regulujące powtarzające się ludzkie interakcje². W praktyce oznacza to, że ludzie tworzący i działający w obrębie określonej instytucji powtarzają pewne czynności i nadają im określone znaczenie. Podstawową zadaniem instytucji w tym znaczeniu jest zwiększenie przewidywalności ludzkich zachowań. Z kolei Jacenty Siewierski definiując instytucję pisze, że są to: „utrwalone zwyczaje, reguły, normy bądź zasady gry przyjęte w społeczeństwie i ograniczające działania jednostek”³. Podkreśla przy tym, że wszystkie instytucje są zawsze tworzone przez ludzi, a raz wytworzone wykazują historyczną trwałość, odporność na zmiany i zdolność determinowania działań ludzkich⁴. Człowiek przez całe swoje życie zawsze funkcjonuje w jakichś ramach instytucjonalnych, które wyznaczają i ograniczają obszar jego działania. Dzieje się tak, gdyż w trakcie swojego wzrostu i wchodzenia w coraz to szersze struktury społeczne napotyka na utrwalone w nich najróżniejsze normy, reguły i zwyczaje, które postulują, a czasem wręcz przymuszają do zgodnego z nimi postępowania. Jeśli spojrzymy przez ten pryzmat na szkołę, to w wielu przecież krajach jest ona instytucją obowiązkową dla każdego. Społeczeństwa tych krajów sankcjonują wręcz karami wypełnianie tego obowiązku szkolnego. Wymagają nie tylko chodzenia przez każdego obywatela danego kraju do szkoły lecz często

¹ C. Schaefers, *Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 2002, nr 48 (6), s. 835 – 855.

² Takie rozumienie instytucji najczęściej spotyka się w opisach bazujących na definicjach S. Pejovicha oraz D. C. North’a, za: M. K. Szpakowski, *Etyczne aspekty działalności parafii jako organizacji*, Warszawa 2010, s. 8.

³ J. Siewierski, *Socjologia jako nauka o społeczeństwie, w: Socjologia ogólna. Wybrane problemy*, red. J. Polakowska –Kujawa, Warszawa 2007, s. 29.

⁴ Tamże.

także traktuje się tę instytucję jako jedyne i najważniejsze miejsce przygotowujące człowieka do funkcjonowania wśród ludzi.

Teoria instytucjonalizmu, w swym klasycznym wydaniu, rozwija się głównie w ekonomii i naukach politycznych. Jedną z ważniejszych tez głosi, że instytucje charakteryzują się swoistą inercją, która wynika z kulturowego opóźnienia wobec rozwoju techniki i gospodarki. Określone instytucje stać się mogą stąd niekiedy czynnikiem hamującym ogólny rozwój społeczny i gospodarczy. Jak pisze Adolph Lowe: „Instytucje podlegają naturalnie procesom zmiany, jednak ich dynamika jest zawsze spowolniona wobec cywilizacyjnych aspektów rozwoju”⁵.

W 60. i 70. latach XX wieku pod wpływem krytyki instytucjonalnego sposobu wyjaśniania funkcjonowania człowieka i całych grup społecznych pojawiają się nowe koncepcje odwołujące się w swych założeniach do paradygmatu tzw. ekonomii ewolucyjnej. Paradygmat ten zakłada dychotomiczny podział świata ludzkiego, na: świat ceremonii społecznych (instytucje, przekonania, wartości) i świat technologii (narzędzia, kwalifikacje)⁶. Na tej zaś bazie rozwija się dalej tzw. współczesny instytucjonalizm, częściej w literaturze nazywany neoinstytucjonalizmem.

Neoinstytucjonalizm większą uwagę niż w przypadku instytucjonalizmu zwraca na proces tworzenia się i upowszechniania określonych instytucji. Wskazuje się na specyfikę, dynamikę i znaczenie zmian w nich zachodzących oraz na ogólny „upadek” społecznego znaczenia instytucji⁷. Przedstawiciele tego teoretycznego nurtu rewidują dotychczasowy sens i ogólną potrzebę istnienia określonych instytucji społecznych. Podkreślają, że niektóre instytucje w trakcie swojego rozwoju zagubiły się w swej istocie, a kolejne zmiany mają charakter powierzchowny i często zbędny.

W tradycyjnym instytucjonalizmie podkreśla się, że działania ludzkie są zawsze zinstytucjonalizowane, co stanowi o ich rutynowym charakterze i niekiedy nieracjonalności wobec historii i kultury, której w końcu są wytworem. Neoinstytucjonalizm zmienia nieco tę tezę stwierdzając, że nowoczesne instytucje, będąc wprawdzie historycznie ukształtowanym wytworem kultury, są bardziej niż to wcześniej zakładano podatne na zmianę, dopasowane do reguł racjonalnej i celowo działającej organizacji⁸. Stąd również funkcjonujące w obrębie danej instytucji jednostki powinny w swych działaniach kierować się racjonalizmem. Działania te sprowadzać się powinny przede wszystkim do wyboru sensownych ich strategii w ramach ograniczeń stwarzanych przez daną instytucję.

Neoinstytucjonalizm generalnie proponuje inny sposób wyjaśniania pro-

⁵ Tamże.

⁶ A. Lowe, *What is Evolutionary Economics?*, „*Journal of Economic Issues*” 1980, nr 2.

⁷ H. Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2006, s. 161.

⁸ J. Siewierski, *Socjologia jako nauka o społeczeństwie*, j. w., s. 29.

cesów wszelkich zmian społecznych. Szczególne jeśli chodzi o procesy przemian ludzi, ich postaw, nawyków i motywów działania, zdeterminowanych np. ciągle jeszcze tradycyjnymi wymogami, starymi warunkami życia i wcześniej istniejącymi instytucjonalnymi barierami. Fakt ten sprawia, że neoinstytucjonalizm daje badaczom nowy potencjał badawczy. Pozwala spojrzeć na badaną instytucję przez pryzmat zakresu, głębokości i warunków dokonujących się w niej zmian oraz wnioskować o ich rzeczywistych skutkach, a tym samym ogólnym sensie podejmowanych przedsięwzięć.

Teorią neoinstytucjonalizmu tą zaczynają się interesować również coraz częściej pedagodzy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć pierwsze próby zastosowania tej teorii jako podstawy teoretycznej do badań nad funkcjonowaniem na przykład szkoły jako instytucji edukacyjnej. Przyznać jednak trzeba, że próby te są dotychczas jeszcze stosunkowo nieliczne. Jak stwierdza Christine Schaefers, fakt ten stanowi specyficzny kontrast do wielkości znaczenia założeń teorii neoinstytucjonalizmu w międzynarodowym naukowym dyskursie nad problemami tworzenia i działania instytucji społecznych, w tym badań nad funkcjonowaniem placówek edukacyjnych⁹.

Uwzględniając neoinstytucjonalizm jako teoretyczną podstawę badań pedagogicznych nad funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych, w tym szczególnie szkoły, należy już na wstępie uznać, że jego założenia nie stanowią zamkniętych ram dla sposobu wyjaśniania ich powstawania i działania. Teoria ta stanowić powinna jedynie swoisty impuls do ponownego zainteresowania się funkcjonowaniem owych instytucji i odmiennego (nowego) badawczego do nich podejścia. Rozpatrując funkcjonowanie szkoły jako społecznej instytucji edukacyjnej, zgodnie z tezami neoinstytucjonalizmu, należy wyjść z założenia, że jest ona swoistym system regulacyjnym, którego zadaniem jest rozwiązywać problemy powstałe w otaczającym nas szeroko rozumianym środowisku społecznym. Relacje instytucji edukacyjnych z warunkującym je otoczeniem społecznym mają generalnie w neoinstytucjonalizmie niezwykle ważne znaczenie.

Jeśli weźmiemy przykład szkoły, to jednym z ważniejszych jej zadań jest przecież uchwycenie i absorpcja zachodzących w otoczeniu społecznym zmian. Poprzez to nastąpić ma odpowiednie przygotowanie uczniów, aby pojawiające się zmiany stały się one dla nich kolejną rozwojową szansą lub, żeby potrafili rozpoznać w nich zagrożenie dla własnego życia. Neoinstytucjonalizm podkreśla znaczenie zmian zachodzących w otoczeniu człowieka. Stwierdza, że dokonujące się w otoczeniu społecznym zmiany nie są nigdy obojętne dla funkcjonowania instytucji edukacyjnych, w tym szczególnie szkoły. Determinują nie tylko ogólne warunki jej działania ale również cele i zadania, a poprzez to społeczny sens i przeznaczenie. Szkoła zawsze reaguje aktywnie na zmiany otaczającej ją

⁹ C. Schaefers, *Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 2002, nr 48 (6), s. 835.

rzeczywistości, zmieniając jednocześnie samą siebie. Zgodnie z założeniem neo-instytucjonalizmu proces ten powinien mieć charakter racjonalny i rzeczywisty. W myśl neoinstytucjonalizmu szkoła jako instytucja społeczna powinna wypracowywać i wdrażać nowe strategie działań tak, aby człowiek, konfrontowany ze zmieniającym się światem i powstającymi nowymi szansami i zagrożeniami, był przygotowany na pojawiające się problemy codzienności, umiał racjonalnie na nie reagować, był w stanie sobie z nimi radzić, umiał pokonywać kolejne życiowe trudności. Nie chodzi przy tym o tworzenie swoistych, instytucjonalnie regulowanych normami i zasadami społecznymi, warunków stabilizacji życiowej człowieka lecz o nową kulturową jakość jego bytu. Ta nowa jakość przejawiać się ma w racjonalnym działaniu jednostki, jego niezależności i życiowej inicjatywie¹⁰.

Neoinstytucjonalizm, zdaniem znanego niemieckiego pedagoga - Helmuta Fenda, w istotny sposób przyczynia się do zrozumienia działania szkoły jako społecznej instytucji edukacyjnej. Najistotniejszymi tezami w tej teorii w odniesieniu do szkoły jest to, że:

- Instytucje edukacyjne, postrzegane powinny być zawsze jako wytwór człowieka, swoisty jego „wynalazek” („institutional design”), który w świadomości jego twórców ma być pomocny temu człowiekowi w pokonywaniu najrozmaitszych trudności. Niestety niezwykle często, powołane do życia instytucje, pod wpływem rozmaitych czynników dających się zawsze wyjaśnić, szybko stają tworem bez większego znaczenia, mało aktywnym i nieskutecznym. Jeśli przyjrzymy się dowolnemu przykładowi tworzenia nowej szkoły, to z łatwością odnajdziemy przykłady, które obrazują w początkowej fazie ogromny entuzjizm jej założycieli. W świadomości twórców nowej szkoły niemal zawsze pojawia się ogromna wiara w to, że jest ona doskonałym środkiem do rozwiązania wszelkich dotychczasowych problemów i trudności, zarówno indywidualnego człowieka jak i czasem nawet całych społeczeństw. W wyobrażeniu twórców staje się ona swoistego rodzaju magicznym *panaceum* na wszelkie perturbacje dnia codziennego.

Wczytując się w zasadnicze tezy neoinstytucjonalizmu dowiemy się jednak, że wiara założycieli w skuteczność jakiejś instytucji, w chwili jej zakładania, jest wprawdzie zupełnie normalnym zjawiskiem, to nie zawsze jednak racjonalnie uzasadniona. Nierzadko od samego początku mamy do czynienia ze swoistego rodzaju mitem. Mít ten bazuje na optymistycznej i płonnej niekiedy nadziei, że nowo powołana instytucja generalnie uzdrowi dotychczasowy stan rzeczy. Zdaniem neoinstytucjonalistów tego typu nadzieje lokować należy raczej w sferze pobożnych życzeń, które

¹⁰ H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 161-162.

praktycznie są niezwykle trudne do spełnienia. Patrząc na współczesną szkołę, z tego typu życzeniami i nadzieją mamy do czynienia na co dzień. Niemal każdej kolejnej wprowadzanej do niej zmianie towarzyszy przekonanie jej autorów o jedynie słusznej podjętej decyzji oraz logicznym merytorycznie uzasadnieniu jej wprowadzania. Argumentów za zasadnością wprowadzenia owej zmiany dostarczać mają bardzo często wyniki rozbudowanej procedury kontroli dotychczasowego funkcjonowania szkoły i jakości jej oddziaływań. Niemalże na całym świecie, do czynienia mamy dziś przecież z wszechobecną i permanentną ewaluacją procesu kształcenia i wychowania, która ma utwierdzić autorów kolejnych zmian w naprawczą i napędzającą rozwój siłę ich pomysłów i późniejszych realizacji¹¹.

Instytucje edukacyjne w trakcie swego działania zmieniają się. Zmienia się skuteczność oraz siła ich oddziaływań, może ona ulec wzmocnieniu, może ulec też osłabieniu. Zmienić się może jednocześnie zakres oddziaływania danej instytucji. Może on ulec poszerzeniu czy upowszechnieniu lub zawężeniu bądź marginalizacji¹². Okazuje się, że wprowadzana do szkoły określona zmiana jest najczęściej rezultatem większych przemian kulturowych i społecznych zachodzących w danych społecznościach. Przez to zmiany zachodzące w szkole pozostają później ustawicznie w centrum uwagi i zainteresowań tak wielu ludzi i to nie tylko związanych z edukacją. Zmiany dokonujące się w szkole, o czym pisał J. Materne, są niemal zawsze wtórne wobec ogólnych zmian zachodzących w sferze życia politycznego, społecznego i kulturowego¹³. Jako dobitny przykład można tu podać przypadek Polski i innych krajów Europy Wschodniej, gdzie pierwotne, społeczno – ustrojowe zmiany końca lat 80-tych, stanowiły dalej podstawę i bezpośredni impuls do zmian w edukacji, zmian struktury całego systemu oświaty, wprowadzenia do szkół nowych programów, a nawet powoływania do życia nowych, dotychczas nieznanych typów i rodzajów placówek oświatowych.

W myśl wyjaśnień neoinstytucjonalizmu poszczególne instytucje czy wręcz całe systemy edukacyjne nie zawsze działają zgodnie z przyjętymi w trakcie ich tworzenia wytycznymi, celami, zadaniami, ustalonymi na wstępie, niekiedy wyłącznie odgórnie oraz formalno – prawnymi uregulowaniami. Jest to wynik tego, iż podmioty działające w obrębie określonej instytucji, faktyczni realizatorzy owych wytycznych i postulatów nie uczestniczą najczęściej w procesie ich tworzenia. Poprzez to nie utożsamiają się bardzo często z formułowanymi bez ich udziału zaleceniami. Stąd rzeczywista ich praca odbiega często od oczekiwanego

¹¹ Tamże, s. 162 – 163.

¹² Tamże.

¹³ Szerzej o wzbudzonej charakterze wychowania oraz pochodności i wtórności edukacji wobec zjawisk społecznych i kulturowych (tzw. indukcyjności wychowania) pisał J. Materne, *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego, w AUNC „Sociologia Wychowania IV – Nauki Humanistyczne – Społeczne”*, Toruń 1982, zeszyt 135, s. 152 – 155.

kierunku. Praktycznie realizowane cele i zadania nie są wtedy zgodne z postulatami formalnymi. Te oficjalnie formułowane do realizacji cele funkcjonują tak naprawdę wówczas jedynie w sferze wirtualnej fikcji. Mimo wszystko towarzyszy im zawsze nadzieja na ich urzeczywistnienie. Ich rola sprowadza się w takich sytuacjach do funkcji atrapy maskującej rzeczywiście realizowane cele. Praktyczne działanie w takich instytucjach zdeterminowane jest niezwykle często wtedy rutyną i powtarzalnością sprawdzonych już modeli oraz utartych wzorów pracy. W przekonaniu działających podmiotów tego typu strategia zapobiec ma sytuacji, w której podjęte wysiłki i praca nie przynoszą żadnych efektów. Rutynowe działania, w przekonaniu niektórych, mogą też zapobiec pojawieniu się negatywnych skutków, a więc efektów zupełnie przeciwnych do tych postulowanych w celach, w najgorszym przypadku powinny je zneutralizować. Bardzo często przecież oceniający jakieś działania obserwatorzy zwracają uwagę na to: co się robi i jak się robi, a nie na to jakie to przynosi efekty. Efekty określonych działań są bowiem często trudno dostrzegalne, uchwycenie ich ostatecznego kształtu wymaga najczęściej dłuższej perspektywy czasowej. Szczególnie w edukacji mamy do czynienia z sytuacją, w której ostateczne efekty pracy pedagogicznej są zawsze przesunięte w czasie¹⁴. Rutyna i powtarzanie utartych schematów pracy, o czym przekonuje neoinstytucjonalizm, zawsze prowadzi jednakże do tego, że poszczególne efekty działania są „zadziwiające” zarówno dla samych realizatorów jak i dla założycieli danej instytucji oraz pomysłodawców przyjętych rozwiązań. Niemal zawsze w takiej sytuacji okazuje się, że to, co zostało wstępnie założone w praktyce potem przynosi odmienne efekty. Wszelkie próby wyjaśnienia tego stanu budzi w podmiotach bardziej skojarzenia przypominające tajemniczą magię, niż dające się racjonalnie wyjaśnić rzeczywistość. Neoinstytucjonalizm postuluje, że w takiej sytuacji niezbędnym jest dokonanie swego „odczarowania” stanu rzeczy. Jest to moment, w którym *ratio* powinno skorygować wiarę, mądrze ocenić rzeczywistość, urealnić oczekiwania, pozbyć się płonnych nadziei i złudzeń. Trzeba uznać i przyjąć do świadomości, że zakładane na wstępie wytyczne i postulaty, które nie znajdują w podmiotach – konkretnych realizatorach owych przedsięwzięć – racjonalnego uzasadnienia, nie są tak naprawdę realne. Podobnie dzieje się w sytuacji, gdy nie wynikają one z obiektywnej potrzeby lub nie są adekwatne do faktycznie istniejących możliwości realizacyjnych. Zawsze w takich przypadkach przyjmowane na wstępie założenia nie będą się w „zadziwiający” sposób w postulowanym kształcie urzeczywistniać¹⁵. Żadna szkoła nie będzie nigdy właściwie funkcjonowała, jeśli jej praca

¹⁴ Szerzej o wielowymiarowości skutków wychowania oraz czasowym ich odniesieniu pisze również J. Materne, *Próba zarysowania układu podstawowych właściwości wychowania jako zjawiska społecznego*, w AUNC „Sociologia Wychowania IV – Nauki Humanistyczno - Społeczne”, Toruń 1982, zeszyt 135, s. 152 – 155.

¹⁵ H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 162 – 163.

będzie regulowana mitycznymi deklaracjami¹⁶, wzniosłymi hasłami, które nie dają się w rzeczywistości wyjaśnić, racjonalnie uzasadnić oraz, które nie mają osadzenia w faktycznej potrzebie. Jeśli ten stan rzeczy nie ulegnie zmianie, to w szkole w kontekście jej efektów pracy będziemy mieli stale do czynienia z zaskoczeniem, które coraz bardziej staje się „normalne”, traktowaniem nieprawidłowości jako prawidłowość, coraz mniejszym zdziwieniem dla tego, co zawsze dziwić powinno, a tym samym stanowić podstawę rzetelnej i rozumnej refleksji.

Stąd w procesie wprowadzania zmian, czy też tworzenia instytucji edukacyjnej od nowa bardzo istotnym czynnikiem jest zawsze tzw. „czynnik ludzki”, który w swych działaniach nie zawsze jest logiczny i racjonalny. Jest to drugi powód, że zarówno przebieg procesu zmiany jak i ostateczne jego efekty nie są do końca przewidywalne. Człowiek czasami operuje stereotypami i schematami wynikającymi nie z rzeczywistej wiedzy naukowej ale z wiedzy potocznej, przyzwyczajęń, intuicji bądź zwykłych nadziei i złudzeń. Urzeczywistnieniu dążenia zmiany w pełni przewidywalnej formie nie pomogą wtedy ani najprzemysłniejsze procedury kontroli przebiegu zaplanowanych działań ani rozbudowane procedury ewaluacyjne.

Przyznać w tym miejscu jednak trzeba, że neoistytucjonalistyczny postulat urealnienia dążeń ludzkich i kierowania się racjonalizmem we wprowadzaniu zmian oraz tworzeniu „nowego” okazuje się nie zupełnie nowy w nauce. To przecież już na przełomie XVI i XVII wieku dokonała się zmiana ideału naukowości: ze średniowiecznego, premodernistycznego, animistycznego, metafizyczno – religijnego, gnostycznego, na modernistyczny, nowoczesny, oświeceniowy, scjentystyczny. To wtedy po raz pierwszy mówiło się w nauce o potrzebie „odczarowania” świata i wiedzy naukowej. Podstawowym założeniem już wówczas było to, że człowiek jest nosicielem racjonalności, jego rozum ma mu służyć do poznania deterministycznego, przyczynowo – skutkowego, mechanistyczno – redukcyjnego charakteru rzeczywistości świata wyłącznie materialnego. Dziś ten postulat jednak dalej okazuje się niewystarczający. Stąd neoistytucjonalizm mówi się o konieczności kolejnego, drugiego „odczarowania”¹⁷.

Zgodnie z powyższym dezyderatem zmianie ulec powinno niemal powszechne przekonanie ludzi o „przesłaniu”, swoistej społecznej misji instytucji edukacyjnych. O szkole zgodnie z tezami neoistytucjonalizmu powinno się przestać już myśleć jako o jedynej instytucji, która stwarza najlepsze warunki wszechstronnego rozwoju człowieka oraz jako najlepszym instrumencie doskonalenia całości życia i otaczającej rzeczywistości. Neoistytucjonalizm

¹⁶ Problem ten podejmuje szerzej m. in. M. Dudzikowa w książce: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje entopedagogiczne*, Kraków 2001. Autorka zwraca uwagę na wszechobecność w rzeczywistości edukacyjnej różnych mitów dotyczących szkoły. Postuluje jednocześnie, aby mity te urealniać i obalać.

¹⁷ H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 163.

podkreśla właśnie, że wciąż świadomość wielu ludzi przepełniona jest „rzeczywistością pozorów” edukacyjnego racjonalizmu, w którym deklarowane cele i działania mają nadal naturę mistyczną – stereotypową, a więc nieracjonalną. Powtórne „odczarowanie” powinno więc zmierzać do dekonstrukcji i rekonstrukcji przekonań subiektywnych, potocznych, metafizyczno – życzeniowych¹⁸. Idzie więc tu o rzetelną i racjonalną weryfikację działań i efektów danej instytucji (szkoły), w szczególności zaś o naukowe ich wyjaśnianie i uzasadnianie. Praktyka pokazuje, że dokonuje się to jednak w różny sposób. Neoinstytucjonalizm postuluje zwrócenie większej uwagi na fakt, że zmiany w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, w tym szkoły, często wynikają z nieracjonalnych przekonań, które mają z różnych względów ciągle ogromną siłę przebicia, np. poprzez autorytet ich autora jako osoby zasłużonej w jakiejś dziedzinie – dla państwa, kultury, działania populistyczne partii rządzącej itp. W powyższym kontekście neoinstytucjonalizm jako kolejne założenie przyjmuje, że całe systemy edukacyjne a nawet pojedyncze instytucje, np. szkołę, konstytuują w rzeczywistości działające w niej określone podmioty, nauczyciele, uczniowie, rodzice itd. Ze względu na swoją pozycję i rolę w tej instytucji, niekiedy bardzo korzystną, posiadają oni jednocześnie określone możliwości. Tworzą w ten sposób określoną przestrzeń decyzyjną, a poprzez to wyznaczają pole i kierunek rzeczywistego działania. Podmioty tworzące daną placówkę wyznaczają zatem instytucjonalne reguły jej działania. W przypadku szkoły reguły te tworzą najczęściej, choć nie zawsze, nauczyciele i pracownicy administracji oraz nadzoru szkolnego. Czasem w proces tworzenia reguł działania szkoły zaangażowani są również uczniowie, rodzice oraz inne obecne i działające w niej podmioty, np. sekretarka, księgowa itd. Główny mechanizm tych reguł osadza się jednakże na relacji nauczyciel – uczeń, gdzie nauczyciel to podmiot uczący i sprawdzający oraz uczeń – podmiot uczący się i spełniający zdefiniowane wobec niego oczekiwania. Neoinstytucjonalizm w tej kwestii podkreśla, że niezwykle ważną w tym relacjach jest wolność i autonomia działającego podmiotu. Wolność pojedynczego podmiotu jest osiągnięciem całej instytucji. Jest wyznacznikiem właściwości jej ogólnego funkcjonowania. Możliwość decyzyjna i sprawcza pojedynczego podmiotu wyznaczana jest bowiem zawsze zakresem pola i możliwości działania całej instytucji. Jeśli dana szkoła nie będzie skonstruowana w oparciu o zasady podmiotowości i autonomii, co wyznacza charakter nowoczesnej instytucji, to nie ma co się spodziewać, że konstrukcja i właściwość działających w niej nauczycieli i uczniów będzie inna¹⁹.

¹⁸ O konieczności odczarowania metafizyczno – religijnych obrazów świata szerzej pisze: J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 1999, s. 325-369.

¹⁹ H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 163.

W nowoczesnej instytucji edukacyjnej nigdy działanie nie może być odgórnie wymuszone – twierdzą neoinstytucjonalisci²⁰. Rzeczywista zmiana funkcjonowania szkoły nie może być determinowana narzuconymi odgórnie normami czy ściśle określonym układem wartości. W swej istocie proces przemiany działań szkoły powinien być wyznaczony kognitywnym schematem postrzegania nowoczesnej instytucji oraz stać się swoistego rodzaju wypadkową różnych jego opcji. Neoinstytucjonalizm podkreśla, że to, co w procesach transformacyjnych danej instytucji edukacyjnej zostało założone i postanowione wyłącznie w kuluarach parlamentów, biurach rządowej lub samorządowej administracji, wprowadzie przyjmowane będzie do realizacji w konkretnych obszarach działania, nie będzie nigdy jednak postrzegane jako rzeczywista potrzeba, nie stanie się przez to rzeczywistym celem działania. Neoinstytucjonalisci postulują w takiej sytuacji, aby wszelkie oficjalne wytyczne i odgórne zalecenia traktować raczej jako inspiracja do działania, a nie bezwzględny obowiązek, z którego wypełnienia konsekwentnie się rozlicza. Stosunek realizatorów do wyjściowych postulatów zmian jest wtedy zupełnie inny, daje im możliwość samostanowienia, uwzględnia ich autonomię decyzji i działania²¹. Podstawowym wyznacznikiem działania szkoły ma być jedynie – zdaniem neoinstytucjonalistów - racjonalnie prowadzony rachunek zysków i strat, który musi opierać się na rzeczywistych danych, a nie na mitycznych, symbolicznych czy złudnych przesłankach.²²

Przyglądając się dokładniej powyższym tezom, będącym wykładnią neoinstytucjonalizmu, możliwym staje się bardziej analityczne podejście do zmian dokonujących się w obrębie instytucji edukacyjnych. Wyjaśniają one bowiem relacje pomiędzy przyjmowanymi założeniami w fazie początkowej ich tworzenia lub przekształcania, postulowanymi celami oraz zadaniami a kształtem i jakością realnego działania oraz jego rzeczywistymi skutkami. Wskazują na pojawiające się w faktycznym działaniu instytucji edukacyjnych szeregu wyraźnych rozbieżności pomiędzy tym, co „wstępnie, oficjalnie deklarowane i przyjmowane” a tym, co niesie rzeczywistość i praktyka. Neoinstytucjonalizm podkreśla, że dokonujące się w danej instytucji zmiany są zazwyczaj swoistym przeniesieniem i adaptacją zmian dokonujących się w innych obszarach życia społecznego i kulturowego. Zmiany w instytucjach edukacyjnych są więc najczęściej jedynie transformacją zmian pierwotnych, które w ten sposób się rozprzestrzeniają.

Neoinstytucjonalizm pozwala na baczna obserwację i podjęcie próby wyjaśnienia i zrozumienia dokonujących się w różnych instytucjach edukacyjnych zmian. Szczególnie ich dynamiki, zakresu i różnicowanie się rzeczywistych efektów. Najważniejszy wydaje się postulat racjonalnej weryfikacji

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 164.

²² Tamże.

powszechnej niemal wiary w bezgraniczną wręcz mocy społecznego oddziaływania tworzonych specjalnie przez ludzi dla ludzi instytucji edukacyjnych. Szczególne zastosowanie znajduje to w przypadku szkoły, gdzie realność jaźni nie zawsze poprzedza kolejne zmiany do niej wprowadzane, nie jest też często podstawą regulujących jej działania norm i zasad.

Tezy neoinstytucjonalizmu wydają się przydatne również w analizach i wyjaśnianiu działań nauczycieli oraz uczniów jako głównych podmiotów szkoły – głównych realizatorów postulatów zmian. Analizując działania szkolnych podmiotów, nauczycieli czy uczniów, zgodnie z tym, co postuluje neoinstytucjonalizm, należy przede wszystkim badać, na ile racjonalnie podejmują oni decyzje oraz na ile potem mądrze działają na rzecz zmaksymalizowania oczekiwanych skutków (zysków). Postulat ten osadzony jest na wcześniej opisanych wyjaśnieniach stosunków: człowiek — instytucja. W klasycznych wyjaśnieniach opisujących te relacje, np. w koncepcjach Michela Foucault²³, Michela Crozier²⁴ czy Ervinga Goffmana²⁵, na pierwszy plan wysuwany jest problem uprzedmiotowienia jednostki przez instytucję. Instytucja ukazywana jest w tych koncepcjach jako struktura wszechogarniająca, przymusowa, dyscyplinująca, zdehumanizowana. W neoinstytucjonalizmie twierdzi się zaś, że instytucja wprowadza kształtuje człowieka, ale i człowiek tworzy określoną instytucję²⁶. Jak funkcjonuje dana instytucja zależy jest więc głównie od wizji i działań podmiotów ją tworzących.

W neoinstytucjonalnym podejściu do szkoły zacierają się nierzadko różnice pomiędzy nauczycielem a uczniem. Wyjaśnieniem dla tej tezy jest to, że nauczyciel w praktyce równie często staje w roli ucznia, a uczeń odgrywa wtedy wobec nauczyciela rolę nauczającego. Czasem nauczyciel i uczeń odrywają obie role naraz. Szkołę jako instytucję edukacyjną tworzą zatem zarówno uczniowie jak i nauczyciele. Jest ona szczególnym miejscem, gdzie dokonuje się wielu wyborów i podejmuje się różne, czasem bardzo ważne decyzje. Decyzje te podejmowane są przez tychże nauczycieli i uczniów indywidualnie lub zbiorowo. W przypadku, kiedy określone decyzje zapadają bez udziału nauczycieli i uczniów, są im narzucone, to jeśli w ogóle, tak naprawdę, są podejmowane do realizacji, to najczęściej są wykonywane bez przekonania i przy minimalnym zaangażowaniu. W sytuacji wymuszania na uczniach bądź nauczycielach określonego działania, oficjalnego obligowania ich do realizacji obcych im założeń, nie będą oni zazwyczaj czuć się oni odpowiedzialni za efekty owych działań. To powinno być już wystarczającym argumentem za tym,

²³ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993.

²⁴ M. Crozier, *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982.

²⁵ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

²⁶ P. Chmielewski za T. Veblen, *Nowa analiza instytucjonalna. Logika i podstawowe zasady*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 3-4 1994, s. 219.

o czym wprost pisze niemiecki pedagog H. Fend, żeby w ogóle zastanowić się nad sensem wprowadzania tych zmian²⁷.

Nauczyciel i uczeń stanowią o istocie szkoły jako instytucji edukacyjnej i czy tego chcemy, czy też nie, to oni stanowią o jej właściwości, kształcie, działaniu i skutkach tego działania. W myśl neoinstytucjonalizmu szkoła i działające w niej podmioty są autonomiczne. Wobec przymusu i narzucanych im odgórnie wzorów działań nie będzie oni nigdy „prawidłowo” funkcjonować, czyli zgodnie z oczekiwaniami pomysłodawców owych wytycznych.

Wskazania neoinstytucjonalizmu zdają się więc niezwykle przydatne w poznawczej eksploracji rzeczywistego funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Tezy tej teoretycznej koncepcji mogą mieć swoje zastosowanie w ogólnej refleksji nad sensem i jakością wprowadzanych do szkoły zmian. Szczególnie dziś w dobie nasilonych dążeń reformatorskich oraz ustawicznie wprowadzanych kolejnych zmian.

Z punktu widzenia neoinstytucjonalizmu wyróżnia się trzy główne czynniki warunkujące jakość i skuteczność wprowadzanych do zmian szkoły jako instytucji edukacyjnej. Decydują one istotnie o sprawność jej późniejszego funkcjonowania. Pierwszym czynnikiem są warunki organizacyjno – legislacyjne. Określają one sposób, w jaki szkoła jest zorganizowana. Chodzi zatem tu o zmiany strukturalne i proceduralne, które są bardzo często pierwsze. Są one najczęściej właśnie rezultatem odgórnych uregulowań, tj. ministerialnych rozporządzeń i aktów prawnych. Tempo tych zmian jest najczęściej błyskawiczne. Nierzadko dochodzi do sytuacji, że zmiany strukturalne są jedynymi. Proces przemiany danej instytucji jest wtedy na tym zakończony, nie pociągają one za sobą żadnych innych zmian, np. zmian programowych. Ich rzeczywisty wpływ na wyższą jakość funkcjonowania szkoły jest wtedy najczęściej małoistotny. Z reguły okazują się w istocie niezbyt głębokie, stąd bardzo rzadko są wyznacznikiem głębszych przemian²⁸. Tego typu zmiany, znany polski publicysta i prozaik Stefan Kisielewski zwykł kwitować żartobliwie: „Od samego mieszania herbata nie robi się słodsza. Aby była słodka trzeba dodać cukru”.

Określone rozwiązania, choćby funkcjonowały niezwykle dobrze gdzie indziej, nie dają się dowolnie przenosić i kopiować, twierdzą neoinstytucjoniści. Nawet wtedy, gdy np., jak twierdzi Walter W. Powell²⁹, zmiana struktury określonej instytucji przekłada się na zmianę jej rzeczywistego funkcjonowania i aktywność tworzących ją podmiotów, to tak naprawdę jaki

²⁷ H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 164.

²⁸ Tamże, s. 160.

²⁹ W. W. Powell, *Institution und Evolution in der Organisationstheorie. Ein Interview mit Walter W. Powell*, w: *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*, red. G. Ortman, J. Sydow, K. Türk, Wiesbaden 2000, s. 579-587.

przeniesie ona w rezultacie skutek, nie da się nigdy do końca przewidzieć³⁰. Stąd neoinstytucjonalizm postuluje, aby nigdy nie przesądzać jednoznacznie o skutkach wprowadzanych zmian. W związku z tym jeszcze w fazie koncipowania i projektowania kolejnych reform należy zawsze zachować niezwykłą rozagę i realizm w formułowaniu postulatów i planowaniu procedur ich wdrażania.

Drugim ważnym czynnikiem warunkującym jakość działania po wprowadzonych do szkoły zmianach są uwarunkowania społeczno – ekonomiczne. W tym przypadku chodzi o czynniki związane z ogólnym poziomem oraz stanem rozwoju i ogólnej modernizacji danego społeczeństwa. W tym przypadku tempo zmian jest znacznie wolniejsze niż w przypadku zmian strukturalnych. Zauważyć jednak w tym miejscu należy, na co łatwo jest odnaleźć wiele przykładów, że jeśli nawet dane społeczeństwo się bogaci, nie oznacza to wcale dobrobytu w szkole, bądź też to, że znaczny wzrost dobrobytu w społeczeństwie nie musi pociągać za sobą jednoczesnej poprawy jakości jej działania.

Trzecim czynnikiem warunkującym rzeczywiste skutki wprowadzanych do szkoły zmian są tradycje kulturowe danego społeczeństwa. Neoinstytucjonalisci przywiązują dużą wagę do czynników kulturowych. Nie traktują ich jednak oddzielnie, ale jako jeden z elementów kształtujących ogólne przemiany społeczne. W przypadku zadziałania tego czynnika zmiany tempo modernizacji jest zawsze najwolniejsze. Tradycje, uwarunkowania historyczne, osobiste przekonania ludzi, czasem również mało istotne na pierwszy rzut oka zwykle ich przyzwyczajenia, w dużej mierze różnicują stosunek realizatorów do proponowanych i wprowadzanych do szkoły zmian³¹.

Jeśli przyjrzymy się z perspektywy wyjaśnień neoinstytucjonalizmu wielu wdrażanych w ostatnich latach do szkoły reformom, to już na wstępie wydają się mało zasadne. Badacze szkoły uwzględniając w swych procedurach eksploracyjnych wyjaśnienia neoinstytucjonalizmu zwracają uwagę na przykład na to, że mimo wielu już prób zmiany tego stanu rzeczy, to ciągle istnieje współcześnie problem ograniczonej dostępności oraz powszechności edukacji. Zwracają uwagę na stale pogłębiającą się „dyfuzję” współczesnego wychowania i kształcenia. Mówią tym samym o powierzchowności i pozorności niektórych zmian dokonujących się w edukacji i jej instytucjach, szczególnie w szkole.³²

Neoinstytucjonalizm odkrywa wiele różnych możliwości eksploracji rzeczywistości szkoły. Przyjmując konkretne wyjaśnienia neoinstytucjonalizmu zrozumieć i wyjaśnić możemy lepiej np. złożoność problemu profesjonalizmu

³⁰ C. Schaefer, *Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 2002, nr 48 (6), s. 837.

³¹ Tamże, s.160.

³² H. Fend, *Neue Theorie der Schule*, j.w., s. 161.

nauczycieli i ich roli w procesie zmiany³³. Neoinstytucjonalizm pozwala również podjąć głębszą refleksję nad przyczynami coraz bardziej malejącego we współczesnym świecie znaczenia instytucji edukacyjnych³⁴. Nie do przecenienia powinna być rola tej koncepcji we wstępnych procedurach tworzenia instytucji edukacyjnych i koncipowania ich zmian. Dostarcza ona bowiem już na wstępie wielu istotnych argumentów pozwalających powątpiewać w sens niektórych postulowanych rozwiązań.

W literaturze przedmiotu odnaleźć jednak również można przykłady krytyki neoinstytucjonalizmu jako teoretycznej podstawy wyjaśniania funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Główny zarzut stawiany tej koncepcji dotyczy tego, że poszczególne jej wyjaśnienia mogą sprawiać wrażenie, iż instytucje edukacyjne, w tym szkoła ma w istocie małą moc sprawczą i nikłą siłę społecznego oddziaływania³⁵. Krytycy tej koncepcji twierdzą, że przesadnie eksponuje się w niej uzależnienie działań szkoły od otoczenia społecznego. Twierdzi się, że zbyt dużą wagę przywiązuje się do wtórności działań i zmian dokonujących się w szkole od otoczenia kulturowego, politycznego, gospodarczego³⁶.

Nie wszystkie jednak zarzuty znajdują swoje obiektywne uzasadnienie i mimo tej krytyki wydaje się, że neoinstytucjonalizm jako teoretyczna podstawa do refleksji nad tym, jak ogromne znaczenie mają ludzkie zachowania dla kształtowania się ładu określonej instytucji jest ciekawą propozycją innego spojrzenia na funkcjonowanie szkoły i działania pracujących tam podmiotów. Pozwala w bardziej racjonalny sposób prowadzić analizę reform szkoły i postulowanych w niej działań innowacji mających na celu podniesienia jej jakości i skuteczności oddziaływania. Poszczególne tezy tej koncepcji stają się szczególnie wskazane w podejmowanych próbach zrozumienia sensu wprowadzanych do szkoły kolejnych zmian oraz wyjaśnienia rzeczywistych efektów, jakie te zmiany tak naprawdę przynoszą.

Neoinstytucjonalizm zwraca uwagę na to, że szczególnie w okresach dużego naporu na szkołę i silnego dążenia jej zmiany, tworzenia nowych jej struktur, np. ze strony administracji oświatowej, należy wykazać w praktyce dużą ostrożnością i odnosić się do tych postulatów z rezerwą. To, co przez tę administrację postrzegane jest jako racjonalne, innowacyjne, nowoczesne i gwarantujące sukces edukacyjny, nie zawsze jest bowiem zasadne. Implementacja określonych koncepcji zmian w obszarze oświaty wymaga zawsze powinna wcześniejszej rzetelnej i krytycznej empirycznej jej weryfikacji³⁷.

³³ A. Langenohl, *Die Schule als Organisation, in: Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, red. H. Willems, t. 2, Wiesbaden 2008, s. 817.

³⁴ H. Fend, *Neue Theorie der Schule ...j.w.*, s. 164.

³⁵ P. Walgenbach, *Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie, in: Organisationstheorien*, red. A. Kieser, Stuttgart 1999, s. 319-353.

³⁶ Tamże.

³⁷ C. Schaefer, *Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und For-*

Wszystko to razem sprawia, że neoinstytucjonalizm wydaje się teoretyczną koncepcją przyczyniającą się znacznie do rozwoju ogólnej teorii działania szkoły jako instytucji edukacyjnej, a poprzez to warty jest upowszechniania również w badaniach pedagogicznych.

Neoinstitutionalism – the new perspectives for the explanations of school in its function as an educational institution

In the trial to understand the complexity of the functioning of the contemporary school as a social and educational institution, one may refer to numerous theoretical explanations describing its substance and operations. In the second half of the 20th century, there arise new concepts, referring in their assumptions to the paradigm of the so called evolutionary economy, as a result of the critique of the institutional way of explaining the operation of the man and whole social groups. The paradigm assumes the dichotomic division of the human world into: the world of social ceremonies (institutions, believes, values) and the world of technology (tools, qualifications). The contemporary institutionalism, referred to as new institutionalism in the bibliography, continues to develop on this basis. The new institutionalism draws its attention to the process of creation and prevalence of determined institutions, and indicates the specificity of the dynamics and the importance of changes they are undergoing. The representatives of the trend revise the previous sense and the general need for the existence of determined social institutions. They emphasise that some of the institutions have lost their essence during their development and the character of the subsequent changes is excessively frequently too superficial. Pedagogues are becoming more and more interested in the theory. The bibliography of the field describes first trials of applying the theory as a theoretical basis for the research on school functioning.