

KIERUNKI PRZEMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Maria **Wójcicka** Innowacyjność w szkolnictwie wyższym – zarys problematyki¹

W artykule przedstawiono występujące w literaturze przedmiotu główne nurty rozważań problemu innowacji w szkolnictwie wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem innowacji edukacyjnych. Omówione zostały trzy zagadnienia: 1) podstawowe pojęcia dotyczące innowacji, 2) konsekwencje dla zmian struktury organizacyjnej szkolnictwa wyższego oraz 3) czynniki wpływające na powodzenie innowacji. Tezę, iż szanse akceptacji przez środowisko akademickie mają te nowe idee, które wyrastają ze znajomości specyfiki, zakresu oraz warunków podatności na zmiany instytucji szkolnictwa wyższego, przedstawiono na przykładzie reform systemowych, wprowadzonych w krajach Europy Zachodniej pod koniec lat sześćdziesiątych oraz w latach osiemdziesiątych. Zmiany w szkolnictwie wyższym, inicjowane wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego i najwyraźniej widoczne na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, zostały zilustrowane wynikami badań przeprowadzonych w Polsce w latach 1993–1995.

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy zwiększanie wpływu otoczenia na działalność szkolnictwa wyższego. W wielu kwestiach, istotnych z punktu widzenia realizacji tradycyjnych funkcji uczelni, decyzje zapadają poza nimi. Instrumenty finansowe stoso-

¹ Artykuł został napisany w ramach tematu statutowego *Zarządzanie i autonomia szkół wyższych*, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych, realizowanego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

wane przez władze prowadzą do modyfikacji wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej; zjawisko masowych przyjęć na studia oznacza odstępianie od zasady jakościowego doboru kandydatów; wzrasta wpływ studentów (klientów!) na zawartość programów kształcenia. Przenoszenie wartości świata zewnętrznego na grunt uczelni dotyczy także sfery zarządzania, czego dowodem jest m.in. próba zainteresowania środowiska akademickiego wziętą z przemysłu ideą *Total Quality Management* (TQM).

W licznych dokumentach rządowych oraz opracowaniach powstających z inspiracji organizacji międzynarodowych prezentowane są różne koncepcje redefinicji funkcji instytucji szkolnictwa wyższego, zwłaszcza uniwersytetu. Argumentem jest tu postępujący proces zmian relacji między uczelnią i jej otoczeniem – światami, które tradycyjnie funkcjonowały rozłącznie.

W tym kontekście pojawia się zwykle kwestia skuteczności przedsięwzięcia, jeśli wziąć pod uwagę sposób i tempo reagowania uczelni na zmiany. Dość powszechnie podkreśla się bowiem, iż szkolnictwo wyższe, w istocie swej nastawione na realizację celów uwarunkowanych historycznie, wykazuje ograniczoną podatność na nowe idee, zwłaszcza te, których inspiracja pochodzi z zewnątrz. Wiele przeszkód napotyka zresztą również dyfuzja zmian inicjowanych przez samą instytucję. Ta swoistego rodzaju zachowawczość – jak twierdzą jedni – czy – według innych – wierność wartościom usankcjonowanym historycznie jest postrzegana albo jako ograniczenie, albo jako szczególnie ważna cecha będąca gwarantem ciągłości.

Próba rozstrzygnięcia owego dylematu nie jest celem niniejszego tekstu. Chodzi raczej o zwrócenie uwagi na szanse powodzenia, podstawowe bariery oraz możliwe rezultaty zmian, których inspiracja pochodzi spoza szkoły, jak również tych, które są wprowadzane na skutek wewnętrznie uświadomionych potrzeb.

Rozważania skoncentrowano na akademickim sektorze edukacji, co uzasadnia silne przywiązanie instytucji typu uniwersyteckiego do wzorów opartych na tradycji. W mniejszym stopniu dotyczy to nowo powstałych i powstających szkół wyższych, które – utworzone na wyraźne zapotrzebowanie otoczenia – wykazują większą elastyczność oraz szybciej reagują na zmiany.

Innowacja i zmiana jako przedmiot studiów

Problematyka innowacyjności jest bardziej złożona, niżby to mogło wynikać ze sposobu jej przedstawienia w dalszej części niniejszego tekstu. Wskazuje na to bogata literatura przedmiotu, w której poczesne miejsce zajmuje samo pojęcie innowacji oraz związane z nim kwestie definicyjne. Jednym z powodów owego stanu może być to, że zainteresowanie innowacyjnością wykazują przedstawiciele wielu dyscyplin wiedzy, praktycy z różnych sfer gospodarki i życia społecznego. Oznacza to istnienie zróżnicowanego aparatu pojęciowego do opisu zjawiska, różnych metod tego opisu oraz interpretacji wyników. Inny punkt widzenia na innowacyjność wystąpi np. na gruncie psychologii społecznej (Davis, Strand, Alexander, Norrul Hussain 1982) czy organizacji i zarządzania instytucją (Hage, Aiken 1970); inne podejście do problemu innowacyjności zaprezentuje antropolog kultury (Barnett 1953), a inne socjolog (Rogers 1983). Odrębności wynikające ze specyfiki poszczególnych dyscyplin wiedzy czy praktyki społecznej ujawnią się m.in.

w sposobie podejścia do takich pojęć, ściśle związanych z innowacją, jak: zmiana, nowość, postęp, ale także do relacji występujących między nimi.

Zwykle rozstrzygnięcia wymagają kwestie dotyczące tego, czy każda zmiana dotychczasowego stanu jest innowacją; czy cecha nowości musi mieć charakter obiektywny, czy też może być oceniana relatywnie; czy każda zmiana oznacza postęp; czy wprowadzenie zmiany musi mieć na celu reformę systemową, czy wystarczy tylko modyfikacja, usprawnienie działania systemu bądź jego wybranych elementów, aby w sposób uprawniony mówić o wystąpieniu innowacyjności (Ekiert-Grabowska, red., b.r.w.). Jest to jeden z możliwych nurtów rozważań. U jego podstaw leży założenie o celowym działaniu ukierunkowanym na zmianę dotychczasowego stanu. Równoległy nurt, bądź ujmowany komplementarnie, może koncentrować się wokół zmiany typu „organicznego”, to znaczy takiej, która dokonuje się w sposób naturalny (Hopkins, Ainscow, West 1994).

Pomijamy szczegółowe omówienie tych wszystkich kwestii, jako zadanie wystarczająco obszerne na odrębny temat. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmujemy, iż innowacją jest zamierzona zmiana, która ma charakter relatywny, czyli ocena dokonywana jest w zależności od warunków, w jakich następuje konkretyzacja tej zmiany. Nie przesadzamy również jakości wyniku; w obszarze edukacji rzeczywiste rezultaty zmian ujawniają się w długich przedziałach czasu.

Zbliżone podejście do problemu innowacji zaprezentowała E. Wnuk-Lipińska w badaniach strategii przystosowawczych wyższych uczelni, przeprowadzonych w latach 1993–1995. Autorka określiła „innowacje (reformy) w instytucjach szkolnictwa wyższego jako: 1) zaplanowaną interwencję; 2) która zakłada zmianę w treści i sposobach działania lub w strukturze organizacji; 3) i może pociągnąć za sobą inną, nie planowaną zmianę. Na przykład wprowadzenie nowego programu kształcenia może się przyczynić do powstania niechęci między różnymi grupami nauczycieli akademickich, co stanowiłoby zmianę nie zaplanowaną, albo innymi słowy – efekt uboczny” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 187).

Według F.A. Van Vughta jednym z poważniejszych ograniczeń jest przypisywanie innowacji dwojakiego rodzaju znaczenia. W badaniach innowacja traktowana jest jako *produkt* bądź jako *proces*. W podejściu, w którym innowacja utożsamiana jest z produktem uwagę koncentruje określony wytwór (np. program, kurs), jak również to, czy zyskał on akceptację poszczególnych jednostek bądź całej organizacji. W tym przypadku chodzi o wynik procesu tworzenia albo rozwiązywania problemu, przy czym sam proces nie jest tu interesujący. Kiedy zaś z innowacją kojarzony jest proces, akcent pada na decyzje uczestników, którzy wprowadzają nową ideę oraz na relacje występujące między nimi. Nie tyle jest tu zatem ważny produkt, finalny efekt procesu innowacji, ile sam proces wiodący do jego wytworzenia. Przeważa pogląd, iż w analizie innowacji powinny być uwzględnione obydwie wymienione podejścia: akceptacja określonego rozwiązania może być zrozumiała tylko wówczas, gdy znane będą interakcje między uczestnikami tworzącymi jego powstawaniu (Van Vught 1989, s. 48).

Na gruncie szkolnictwa wyższego innowacje edukacyjne rozważa się zarówno w relacji do procesów, jak i do rezultatów wprowadzenia nowych rozwiązań (Levine 1980; Cerych, Sabatier 1986).

Innowacyjność a cechy konstytutywne uczelni

J. Hage i M. Aiken (1970) wyróżniają siedem cech organizacji, które decydują o tym, czy wprowadzanie nowej idei odniesie sukces, czy też spotka je niepowodzenie. Są to: zakres formalizacji (kodyfikacja zajęć, stanowisk, zadań i forma rozliczania); poziom centralizacji; stratyfikacja (pobory, nagrody, awanse); złożoność (duża liczba zawodów oraz ich wewnętrzne zróżnicowanie ze względu na specjalizację, profesjonalizację, wymagany poziom wykształcenia itd.); poziom produkcji (aspekty jakościowe a aspekty ilościowe); wydajność oraz zadowolenie z pracy. Według cytowanych autorów jedynie złożoność oraz poziom zadowolenia z pracy są pozytywnie skorelowane z innowacyjnością organizacyjną.

Analizę problemu podatności instytucji szkolnictwa wyższego na zmiany ułatwi przypomnienie cech konstytutywnych, wspólnych dla uczelni wyrosłych z tradycji europejskich uniwersytetów². W rozważaniach prowadzonych w tym aspekcie wymienia się przeważnie (Van Vught 1989): 1) prymat władzy uczonych; 2) prymat wiedzy oraz podporządkowanie całej struktury organizacyjnej jej tworzeniu, przechowywaniu i przekazywaniu, a także 3) rozproszenie władzy i jej podział.

Strukturę organizacyjną uczelni wyznaczają poszczególne dziedziny wiedzy. Prowadzi to do powstania sieci niezależnych komórek, luźno między sobą powiązanych. Atomizacja, jako podstawa struktury organizacyjnej uczelni, wpływa na elastyczność tej struktury. Z łatwością można zrezygnować z jednego ogniwa i zastąpić je innym bądź wprowadzić dodatkowe elementy, funkcje czy jednostki organizacyjne, w poczuciu, że zmiany tego rodzaju są dokonywane bez szkody dla funkcjonowania całego systemu. Nowe zadania mogą być zatem podejmowane bez większych trudności, by jednak w sprzyjających okolicznościach mogły być z równą łatwością odrzucone. Tak więc, mimo zmian zachodzących w otoczeniu, w podstawowych swych zrębach system pozostaje nie zmieniony.

Ten zespół „semiautonomicznych” wydziałów, szkół, departamentów – działających niby małe, suwerenne stany – charakteryzuje się krańcowym rozproszeniem władzy. W związku z nastawieniem na intensyfikację „produkcji wiedzy” władza administracyjna, zwykle ulokowana na szczycie struktury organizacyjnej, w szkolnictwie wyższym jest bardzo ograniczona. Cała sfera polityki naukowej i edukacyjnej wchodzi w zakres kompetencji uczonych, opiera się na ich autorytecie. Administracji pozostają problemy finansowe i zaplecza dydaktyczno-badawczego.

Analizując właściwości szkolnictwa wyższego w aspekcie cech organizacji, uznanych za istotne dla poziomu jej innowacyjności (Hage, Aiken 1970), A. Levine określa je jako: słabo sformalizowane, słabo scentralizowane, słabo zróżnicowane (np. pod względem płac), bardzo złożone, silnie ukierunkowane na jakość wyniku, mało efektywne, lecz o wysokim stopniu zadowolenia z pracy. Prowadzi go to do konkluzji, iż „w porównaniu

² Ze względu na sposób ujmowania funkcji nauki i kształcenia, na gruncie europejskim wyróżnia się przeważnie trzy typy (czy modele) uniwersytetów: uniwersytet **badawczy**, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki, brytyjski uniwersytet ukierunkowany na **kształtowanie osobowości** oraz francuski uniwersytet **profesjonalny** (Gellert 1993).

z innymi organizacjami, instytucje szkolnictwa wyższego charakteryzuje słaby opór wobec innowacji” (Levine 1980, s. 173).

Ku podobnemu stwierdzeniu skłania się F.A. Van Vught. Jak sam zauważa, wysoki stopień autonomii uczonych w obrębie instytucji, organizacyjna fragmentaryzacja, rozproszenie władzy związanej z podejmowaniem decyzji, a także ograniczenie władzy administracyjnej wskazują, iż szkolnictwo wyższe trudno zaliczyć do organizacji sformalizowanych; nie jest także scentralizowane, rozwarstwione i ukierunkowane „proefektywnościowo”. Jest natomiast bardzo złożone, a ze względu na własną specyfikę sprzyja koncentracji na jakości wyników oraz osiągnięciu wysokiego poziomu zadowolenia z pracy (Van Vught 1992, s. 34). Z drugiej jednak strony cytowany autor, powołując się na C. Kerra (1982) oraz na innych badaczy, przypomina, że instytucje szkolnictwa wyższego są ze swej istoty konserwatywne. Jako argument wysuwana jest ich niezwykła trwałość. Według C. Kerra, spośród 85 instytucji, które powstały na zachodzie Europy przed 1520 r. – włączając w to m.in. Kościół katolicki, kilka szwajcarskich kantonów oraz 70 uniwersytetów – tylko te ostatnie utrzymały się, zachowując te same cele; profesorowie i studenci zajmują się ciągle tym samym, często korzystając nawet z tych samych budynków (Kerr 1982, s. 152). W tym kontekście teza o otwartości instytucji szkolnictwa wyższego na innowacje ma nieliczne grono zwolenników. Na przykład J.B. Hefferlin (1969) twierdzi, że innowacje w szkolnictwie wyższym są możliwe tylko wówczas, gdy zaistnieje wysoki poziom niestabilności, tzn. kiedy następuje zmiana warunków spowodowana ekspansją bądź niedoborem studentów, niskim wskaźnikiem awansów, rotacją władz wydziału bądź instytutu itp.

W ten sposób rysują się dwa zasadniczo różne stanowiska na temat innowacyjności szkolnictwa wyższego. W pierwszym, akcentującym specyficzne cechy szkolnictwa wyższego, zwraca się uwagę na wynikającą z dużej adaptabilności łatwość, z jaką ta instytucja może akceptować nowe idee. W drugim stanowisku trwałość instytucji szkolnictwa wyższego wykorzystywana jest na potwierdzenie tezy o ich konserwatywnym charakterze i niepodatności na zmiany.

Według D. Boka (1986) sprzeczność ta jest pozorna. Nawiązując do obserwacji A. Levine’a, iż ze względu na swe konstytutywne cechy szkolnictwo wyższe wykazuje słaby opór wobec innowacji, Bok zwraca jednak uwagę, że te właśnie cechy utrudniają instytucjonalizację innowacji. Niebywała adaptabilność, która charakteryzuje tradycyjny uniwersytet, sprawia, że nowe idee mogą być przyjmowane z dużą łatwością. Równocześnie jednak fakt, iż są to instytucje duże, zdecentralizowane i o rozproszonej władzy, utrudnia, a często wręcz uniemożliwia akceptację tych idei w ramach całej instytucji przez jej jednostki organizacyjne, a idąc dalej – przez inne instytucje szkolnictwa wyższego.

Można też spojrzeć na problem inaczej: adaptabilność, charakteryzująca tradycyjną instytucję szkolnictwa wyższego, czyni ją odporną na zmiany mogące stanowić zagrożenie jej cech konstytutywnych. Nie poddając się głębokim przeobrażeniom, a jedynie adaptując własny styl działania do bieżących potrzeb, wymusza jednak zmiany na zewnątrz, inspirując tym samym innowacyjność otoczenia.

Jak zauważa E. Wnuk-Lipińska (1996), problem innowacyjności instytucji szkolnictwa wyższego rysuje się inaczej wówczas, gdy patrzymy na nie z perspektywy zewnętrznej, a inaczej – gdy oglądamy je od wewnątrz. Patrząc z dalszej perspektywy, wypada zgodzić się z C. Kerrem (1982), że instytucje szkolnictwa wyższego, wraz z kilkoma innymi in-

stytucjami, należą do grupy instytucji najbardziej stabilnych w sensie realizacji fundamentalnych celów i pełnionych funkcji. Z drugiej jednak strony, wewnątrz uczelni, zwłaszcza na poziomie jej jednostek organizacyjnych, można obserwować liczne zmiany, o różnym zakresie radykalności. Mają one przeważnie – jak to określiła E. Wnuk-Lipińska (1996) – charakter „przyrostowy”, polegający na dodawaniu pewnych elementów do już istniejących.

Konkludując, wypada stwierdzić, że w szkolnictwie wyższym innowacje mogą pojawiać się często oraz z dużą łatwością, ale ich szersza akceptacja i upowszechnienie napotyka poważne trudności (Van Vught 1992, s. 35).

Zewnętrzna i wewnętrzna inspiracja zmian

Za kluczowy dla omawianej problematyki trzeba uznać fakt, że nie rozważamy tu systemu hierarchicznego, czyli takiego, w którym zmiana może być wprowadzona dekretem. Omawiamy tu system negocjacyjny, w którym poszczególne jednostki organizacyjne i ich członkowie uważają się za uprawnionych do decydowania o tym, co jest dla nich najkorzystniejsze (najlepsze). Każda propozycja zmiany musi być ostatecznie zaakceptowana przez tych, od których zależy jej przyszły rezultat (Becher, Kogan 1980, s. 121).

Powyższa konstatacja służy wielu autorom jako podstawa twierdzenia, że szanse powodzenia mają tylko innowacje inspirowane wewnątrz, przez środowisko wyższych uczelni. Generalnie natomiast reformy dokonywane pod presją i nadzorem rządów muszą spotkać niepowodzenie.

Literatura przedmiotu szeroko traktuje problem innowacyjności w relacji rząd – instytucje szkolnictwa wyższego (Cerych, Sabarier 1986; Van Vught, ed. 1989; Becher, ed. 1994; Maassen, Van Vught, eds. 1996). Dwaj pierwsi autorzy analizowali skutki reform zapoczątkowanych z inicjatywy rządów w krajach Europy pod koniec lat sześćdziesiątych. Naogólniej mówiąc, inicjatywy rządowe zmierzały wówczas w dwóch kierunkach: zróżnicowania poziomu wykształcenia ponadśredniego, co miało czynić je osiągalnym dla młodzieży o zróżnicowanych aspiracjach i zdolnościach, oraz zwiększenia dostępności do studiów młodzieży gorzej sytuowanej i mającej w sensie terytorialnym bądź społecznym trudniejszy dostęp do instytucji szkolnictwa wyższego (por. szerzej Wójcicka 1993).

W zapoczątkowanym w latach sześćdziesiątych wielkim ruchu reformatorskim w szkolnictwie wyższym krajów Europy Zachodniej główna batalia toczyła się o uniwersytety, tradycyjnie trzymające się klasycznych wzorców kształcenia akademickiego i zachowujące rozległą autonomię w pozostałych sferach aktywności. Próby ukierunkowania ich działalności edukacyjnej na potrzeby społeczne (zwłaszcza rynku pracy) oraz na „uprzątnienie” programów kształcenia wiązały się z poważnymi ograniczeniami dotychczasowych uprawnień. Wyrazem tego była postępująca do połowy lat osiemdziesiątych centralizacja zarządzania (por. Wójcicka 1993).

Badając dziewięć przykładów systemowych reform, L. Cerych i P. Sabatier stwierdzili, że uzyskane wyniki stanowią „mieszaninę sukcesu i niepowodzenia” (1986). Rozwój instytucji szkolnictwa wyższego, zwiększenie dostępności studiów oraz skokowy przyrost liczby studiujących powodują, że w wielu ocenach przeważają akcenty pozytywne. Zasadniczo odmienny ton występuje w poglądach na temat jakościowych wyników wprowadzo-

nych w tamtym okresie reform systemowych. Nie wnikając w szczegóły³, warto jednak powołać typowy przykład: uniwersytetu niemieckiego.

W tym przypadku z zamysłu przybliżenia programów kształcenia do potrzeb rynku pracy pozostało niewiele poza niezbyt jasnym hasłem *orientacji praktycznej*. Przez zwolenników przemian było ono traktowane jako droga do nowoczesności zacofanych niemieckich uniwersytetów, przez przeciwników zaś – jako zagrożenie dla wartości studiów teoretycznych, wykształcenia akademickiego w tradycyjnym sensie. W rzeczywistości jednak uniwersytety nadal realizują ideę kształcenia analitycznego, ukierunkowanego na specjalności naukowe. Utrzymanie zaś na większości kierunków wymogu ukończenia pełnej średniej szkoły ogólnokształcącej (Wójcicka 1996)⁴ stwarza barierę utrudniającą szeroki dostęp do uczelni. Przetrwiał również charakter teoretycznego, ogólnego przygotowania zdobywanego na uniwersytecie.

Utrzymanie ogólnego profilu kształcenia doprowadziło do ukształtowania się dualnej struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech: obok uniwersytetów powstały uczelnie o charakterze zawodowym – *Fachhochschulen* (Teichler 1994).

Z powodu specyfiki instytucji szkolnictwa wyższego zakłada się, że zewnętrzne presje na zmiany może wieńczyć sukces tylko wówczas, gdy podobne inicjatywy wystąpią w tym samym czasie wewnątrz instytucji. Jako przykład przytaczana jest w tym kontekście rozpoczęta w latach osiemdziesiątych reforma sektora szkolnictwa zawodowego w Holandii. Głównym jej celem było scalenie małych, przeważnie jednokierunkowych ośrodków kształcenia zawodowego w większe uczelnie wielokierunkowe. Restrukturyzacja zakładała przyznanie szkołom zawodowym statusu uczelni innych, lecz równych uniwersytetom. Wsparcie formalne dla tego procesu stanowiła odrębna ustawa z 1986 r. (*Higher Vocational Education Act*), która, poza statusem wyższych uczelni, zapewniała nowym instytucjom prawo do nadawania swoim absolwentom stopnia *Baccalaureus*. Teoretycznie studia zawodowe upoważniały zatem do kontynuowania nauki na uniwersyteckich kursach drugiego stopnia o profilu zawodowym. W opracowaniach podkreśla się wyjątkowy sukces reformy, w wyniku której budżet państwa zyskał poważne oszczędności. Był to również sukces spektakularny: w krótkim czasie (niewiele ponad dwa lata) spośród 348 istniejących instytucji 34 utrzymały niezależność, z pozostałych 314 powstało 51 nowych instytucji. Sukces ten, powoływany na potwierdzenie skuteczności inicjatyw rządowych wobec systemu szkolnictwa wyższego, przypisuje się często zbieżności interesów szkół, silnie inspirowanych perspektywą zmiany statusu, oraz ministerstwa, zainteresowanego ekonomicznym efektem scalania rozproszonych sektora kształcenia zawodowego (Goedegebuure, Westerheijden 1991).

Głębsze zmiany dokonują się zwykle w szkolnictwie wyższym w związku z potrzebami uświadomionymi wewnątrz. Obejmują jednak wówczas tylko wybrane aspekty działania jednostek organizacyjnych uczelni (Clark 1983). Według cytowanego wcześniej C. Kerra (1982), większość decyzji mających na celu dynamizację systemu szkolnictwa wyższego pochodzi spoza formalnego systemu zarządzania. Z inspiracją zmian dotyczących programów kształcenia, kierunków oraz metod badań i usług wychodzą pojedyncze

³ Problem ten szerzej przedstawiają L. Goedegebuure i V.L. Meek w niniejszym tomie.

⁴ Ukończenie szkoły niższego stopnia – dwunastoletniej – uprawnia do dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych.

osoby zatrudnione na wydziale; propozycje zmian związanych z poszczególnymi kursami i trybem studiowania pochodzą od pojedynczych studentów.

Badania przeprowadzone w Polsce w latach dziewięćdziesiątych potwierdziły te obserwacje. Ujawniły się one zwłaszcza w badaniach dotyczących zmian, jakie dokonują się w polskich uczelniach po 1989 r. (Wnuk-Lipińska 1996; Wójcicka 1997).

Jak zauważa E. Wnuk-Lipińska „Duże, nagłe i wielostronne zmiany są rzadko spotykane w uczelniach. [...] innowacje w instytucjach szkolnictwa wyższego mają zazwyczaj charakter przyrostowy, uzupełniający istniejący stan rzeczy” (1996, s. 188). Autorka wyodrębniła potwierdzone empirycznie trzy strategie działania reformatorskiego, obecne w środowisku akademickim: 1) doskonalenie działalności; 2) urynkowienie usług oraz 3) współpracę z otoczeniem. Jedną spośród wyróżnionych zmiennych, dotyczącą strategii doskonalenia działalności⁵, wykazała związek z innymi zmiennymi opisującymi rzeczywistość uczelnianą i wydziałową. W konkluzji rozważań tego problemu E. Wnuk-Lipińska pisze: „O zakresie wprowadzanych zmian decyduje wiele czynników, a przede wszystkim przeświadczenie pracowników akademickich o potrzebie reformowania instytutu, wydziału czy uczelni. Strategia «doskonalenia działalności» może ułatwić realizację tej potrzeby oraz nadać wprowadzanym innowacjom zintegrowany charakter przez ich wkomponowanie w zespół działań służących realizacji misji (cele, plany, zamierzenia) wydziału lub nawet uczelni. [...] Ważność strategii «doskonalenia działalności» dla dobrego funkcjonowania uczelni potwierdzają informacje mówiące o tym, iż tam gdzie rzeczywistość wydziałowa jest bardziej nasycona tą strategią, pracownicy akademicki wykazują mniejszą chęć do porzucenia pracy w uczelni. Realizacja omawianej strategii czyni bowiem tę pracę sensowniejszą. Jasno określone cele strategiczne, plany i zadania instytucji, których realizację urealnia sprawne zarządzanie oraz działalność grup reformatorskich, pozwalają pracownikom akademickim mieć nadzieję na zaspokojenie własnych ambicji naukowych w przewidywanej przyszłości, wiązać swoją dalszą karierę życiową z pracą na uczelni. Strategia «doskonalenia działalności» jest więc ważną cechą systemu społecznego, jakim jest szkoła wyższa. Jest to czynnik sprzyjający wprowadzaniu działań innowacyjnych, a także utrzymaniu i doskonaleniu jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego” (Wnuk-Lipińska 1996, s. 199–201).

Warunki powodzenia zmian

W badaniach warunków internalizacji bądź odrzucenia przez organizację innowacji E.M. Rogers i F.F. Shoemaker (1971, s. 350–352) wyróżniają pięć czynników o istotnym znaczeniu w tym procesie:

1. *Kompatybilność*, czyli poziom zgodności nowej idei (innowacji) z wartościami i praktyką, akceptowanymi oraz stosowanymi w danej organizacji. Cecha ta informuje o tym, w jakim zakresie normy, wartości i cele innowacji są zbieżne z dotychczas obowiązującymi: im wyższy stopień zgodności, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu.

⁵ Wyodrębnioną w badaniach strategię doskonalenia działalności opisują następujące cechy: „Wydział ma strategię rozwoju swojej działalności. Uczelnia ma strategię rozwoju swojej działalności. Istnieje grupa reformatorska silnie zaangażowana we wprowadzanie zmian i udoskonalień w działalności wydziału. Zarządzanie wydziałem przebiega sprawnie” (Wnuk-Lipińska 1996, s.195).

2. *Oplącalność* (relatywne korzyści) nowej idei, czyli stopień, w jakim innowacja jest postrzegana jako korzystniejsza w stosunku do tej, którą ma zastąpić. W tym przypadku również występuje dodatnia korelacja z sukcesem.

3. *Kompleksowość* innowacji, czyli stopień złożoności proponowanej idei: postrzeganie jej jako relatywnie trudnej do zrozumienia i zastosowania, zakładającej objęcie zmianą równocześnie wielu obszarów działania organizacji, zmniejsza szanse na sukces innowacji.

4. *Sprawdzalność* innowacji, czyli możliwość eksperymentalnego wprowadzenia idei, przynajmniej w ograniczonym zakresie, pozytywnie do niej usposabia.

5. *Przejrzystość* (czytelność) innowacji: klarowność prezentacji nowej idei zwiększa szanse jej powodzenia.

Spośród pięciu wymienionych cech A. Levine (1980) przypisuje dwóm szczególne znaczenie na gruncie szkolnictwa wyższego. Na podstawie obserwacji czternastu procesów wdrożeń innowacji w State University of New York w Buffalo autor ten stwierdza, że kompatybilność oraz oplącalność należą do kluczowych zmiennych wyjaśniających sukces bądź porażkę innowacji. Podobnie jak powoływani wcześniej inni autorzy (Becher, Kogan 1980; Clark 1983), skłania się ku tezie, że potencjalny sukces innowacji opisują różnego rodzaju konfiguracje obu tych cech. Zachowania każdej jednostki czy grupy wiążą się z subiektywną interpretacją własnego interesu, dostrzeganego w związku z planowaną zmianą. Przekonanie o oplącalności wynika z poczucia, że dzięki planowanej zmianie potrzeby jednostek bądź grup zostaną zaspokojone w większym stopniu niż w warunkach, jakie zapewniają mechanizmy istniejące. O wyniku innowacji w szerszym wymiarze zdecyduje rozłożenie sił między zainteresowanymi uczestnikami procesu podejmowania decyzji związanych z jej wdrożeniem. Według powoływanych autorów, jeśli korzyści płynące z wprowadzenia innowacji nie są kwestionowane, to ma ona szanse akceptacji nawet przy niskim poziomie jej kompatybilności. Z drugiej jednak strony, jeśli relatywne korzyści są niepewne i mogą być podważone, to – mimo wysokiego stopnia kompatybilności – innowacja jest skazana na niepowodzenie.

Powołując się na poglądy różnych autorów, F.A. Van Vught stwierdza (1992, s. 44–45), że rządowe inicjatywy reform w szkolnictwie wyższym mogą liczyć na sukces tylko wówczas, gdy zostaną oparte na znajomości sposobu reagowania tej instytucji na zmiany. Inaczej mówiąc, innowacje w instytucjach szkolnictwa wyższego mogą się dokonać za pośrednictwem rządów, jeśli w strategiach edukacyjnych zostaną uwzględnione podstawowe wartości i mechanizmy akademickiego życia. I tak: strategia innowacji ma większe szanse powodzenia wówczas, kiedy zwraca się w niej uwagę na dwie wcześniej omówione cechy – kompatybilność i oplącalność. Reforma, która zakłada radykalne odejście od istniejących wartości i praktyki, mimo to może odnieść sukces, jeśli dotyczy tylko wybranych obszarów działania, a w pozostałych powszechnie przyjęte wartości i istniejąca praktyka są rygorystycznie przestrzegane. Mówiąc krótko: im wyższy poziom kompleksowości innowacji, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że zostanie ona zaakceptowana.

Możliwość dostarczenia dowodów na poparcie nowej idei jest szczególnie ważna w przypadku instytucji szkolnictwa wyższego. Zważywszy na fakt występowania zawodowego sceptycyzmu w środowisku naukowym, odwołanie się do tej cechy ma znaczenie strategiczne, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z politycznym podłożem założeń innowacji.

Literatura

Barnett H.G. 1953

Innovations. The Basis of Cultural Change, New York.

Becher T., Kogan M. 1980

Process and Structure in Higher Education, London, Heinemann.

Bok D. 1986

Higher Learning, Cambridge, Harvard University Press.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implication of Higher Education Reforms in Europe, European Institute of Education and Social Policy, Trentham, Trentham Book.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective, Berkeley, University of California Press.

Davis R.H., Strand R., Alexander L.T., Norrul Hussain M. 1982

The Impact of Organizational and Innovation Variables on Instructional Innovation in Higher Education, „Journal of Higher Education”, vol. 53.

Dill D.D., Friedman Ch.P. 1979

An Analysis of Frameworks for Research and Innovation and Change in Higher Education, „Review of Educational Research”, vol. 3.

Ekiert-Grabowska D. (red.), brak roku wydania

Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II, TERM, MEN, Warszawa.

Gellert C. 1993

Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe, w: Gellert C. (ed.): *Higher Education in Europe*, Jessica Kingsley, London.

Goedegebuure L.C.J., Westerheijden D.F. 1991

Changing Balances in Dutch Higher Education, „Higher Education Policy Studies”, Publication no. 103, Enschede, CHEPS.

Hage J., Aiken M. 1970

Social Change in Complex Organizations, New York, Random House.

Hefferlin J.B. 1969

Dynamics of Academic Reform, San Francisco, Jossey-Bass.

Hopkins D., Ainscow M., West M. 1994

Making Sense of the Educational Change, w: *School Improvement in the Era of Change*, London – Cassel.

Kerr C. 1982

The Uses of the University, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Levine A. 1980

Why Innovations Fails: The Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education, Albany, State University of New York Press.

Rogers E.M. 1983

Diffusion of Innovations, New York, The Free Press.

Rogers E.M., Shoemaker F.F. 1971

Communication of Innovations, New York, The Free Press.

Teichler U. 1994

Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Vught Van F.A. 1989

Innovations and Reforms in Higher Education, w: Van Vught F.A. (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, „Higher Education Policy Series”, vol. 7, London, Jessica Kingsley.

Van Vught F.A. (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, „Higher Education Policy Series”, vol. 7, London, Jessica Kingsley.

Van Vught F.A. 1992

Autonomy and Accountability in Government – University Relationships, „Higher Education Policy Studies”, Publication no. 106, Enschede, CHEPS.

Wnuk-Lipińska E. 1996

Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Wójcicka M. 1993

Skutki reform systemów edukacyjnych w Europie (na przykładzie wybranych krajów), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Wójcicka M. 1996

Granice „upraktyczniania” uniwersytetów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.

Wójcicka M. 1997

Oferta edukacyjna polskich uczelni i jej jakość, „Polityka Społeczna”, nr 4.