

Tomasz Szapiro Uwagi o zarządzaniu zmianą w uczelniach ekonomicznych

W artykule wskazano mechanizmy, które przesądziły o dynamice wydarzeń w reformującym się sektorze wyższego szkolnictwa ekonomicznego. Punktem wyjścia do rozważań jest wskazanie okoliczności reform 1989 roku: nacisku na zmiany, braku przygotowania reformatorów, załamania się hierarchii autorytetów oraz niedostosowania do realiów zarządzania rynkowego. Wskazano powody, dla których wpływ tych czynników na procesy transformacyjne nie był równomierny. Następnie scharakteryzowano czynniki, które zdeterminowały sukces pierwszej fazy zmian oraz podjęto próbę analizy konfliktu interesów w obecnej sytuacji. Analiza – wykorzystująca mechanizmy analogiczne do dysonansu poznawczego – wskazuje na powstawanie postaw sprzyjających stagnacji. Syndrom ten określono jako *zmianoholizm*, a przeciwstawiono mu działania celowe i świadome, odnoszące się wizji czytelnego układu celów instytucjonalnych oraz wiarygodne mechanizmy przełożenia ich na ścieżki karier osobistych.

Wprowadzenie

Celem tego tekstu jest wskazanie mechanizmów, które przesądziły o przebiegu wydarzeń określanych terminem „zmiany ostatniej dekady” w sektorze tzw. ekonomicznej edukacji wyższej. Na użytek tych rozważań przyjmujemy założenie, zgodnie z którym ani chronolo-

gia wydarzeń ostatniego dziesięciolecia, ani termin *system edukacyjny* nie wymagają definiowania. Założymy też, że dynamika tego systemu nie jest przypadkowa – zmiany powstają w wyniku świadomych działań polityków oraz celowych decyzji podmiotów funkcjonujących w obrębie systemu. Stopień złożoności systemu powoduje, że deterministyczna redukcja rzeczywistości do wcześniejszych celów nie jest możliwa. Analizy skazane są więc na rozumowania wycinkowe i heurystyczne, trudne do weryfikacji, ale pozostają ważne w procesie rekomendacji działań.

Tytułowe *nauka i szkolnictwo wyższe* to ogromny obszar, który mieści działania około stutysięcznej armii pracowników akademickich oraz ponad miliona studentów. Obszar ten dzieli się na trzy wielkie elementarne dziedziny – na działania związane z dydaktyką, z procesem badawczym i tworzeniem wiedzy, wreszcie – z koordynacją procesów zachodzących wewnątrz szkolnictwa wyższego. Wszystkie one warunkują się i przenikają, tworząc skomplikowany, wielowymiarowy układ oddziaływań – celowych, ale także samoistnych. Moją intencją jest zrozumienie tego fragmentu biegu wydarzeń, który nosi charakter konieczności – tzn. był skutkiem bądź celowego działania, bądź wynika w sensie deterministycznym z okoliczności. Analizy i uogólnienia dotyczą tylko tego wycinka obszaru wyższego szkolnictwa ekonomicznego, w którym dane mi było funkcjonować. Stąd określenie *podsystem*, odnoszące się w wąskim rozumieniu do szkolnictwa ekonomicznego, a w rozumieniu szerokim – do obszaru homogenicznego ze względu na przedmiot kształcenia i badań. Intencja ta sprowadza się do prób udzielenia odpowiedzi na dwa pytania:

- *Dlaczego działa to, co przez lata się nie udawało?*
- *Dlaczego teraz nie działa to, co miało okazać się łatwe?*

Dla uzasadnienia tezy przedstawionych w tekście wykorzystałem monograficzne lub podręcznikowe lektury z dziedziny zarządzania, psychologii społecznej i psychologii poznania, dostępne dane statystyczne oraz wyniki znanych mi badań – zwłaszcza prowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych w Szkole Głównej Handlowej, a także efekty dyskusji i własne obserwacje z ostatnich pięciu lat. Autorom (ich nazwiska Czytelnik odnajdzie idąc tropem wyboru literatury zamieszczonej na końcu tekstu) winien jestem wdzięczność, ale także wyjaśnienie: stanowisko sformułowane w niniejszym tekście obarczone jest – skrajnymi niekiedy, a poczynionymi z braku miejsca – uproszczeniami, za które przyjmuję odpowiedzialność.

Punkt wyjścia

Wydaje się, że trzeba wymienić cztery elementy charakteryzujące punkt wyjścia analizy zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym. Najważniejszym z tych elementów było **istnienie nacisku na reformy**. Taka gratka nie zdarza się politykom edukacyjnym codziennie (por. Reykowski 1992; Tyszka 1993). Jest oczywiste, że w roku 1989 – zupełnie inaczej niż dzisiaj – zmiany były ewidentną dla wszystkich koniecznością.

Drugi element to **dysonans drogi**¹ – strukturalnie wbudowana niekompetencja do zmiany, czyli brak kompetencji niezbędnych do przeprowadzenia zmiany – czy to ewolu-

¹ *Dysonansem drogi* nazwiemy sprzeczność między wiedzą jednostki, istniejącymi nawykami i przekonaniem o racjonalnych **zasadach**

cyjnej, czy rewolucyjnej. Źródeł tego stanu rzeczy jest wiele. Odnotujmy tu przede wszystkim fakt, że system edukacyjny jest nastawiony na zewnątrz – przedmiotem pracy ludzi nauki są przede wszystkim badania i edukacja, samo funkcjonowanie i doskonalenie instytucji edukacyjnej jest wtórne. To ostatnie działanie postrzega się jako działanie niepełnowartościowe, sprowadzające się do czynności dekoracyjnych i drugorzędnych. Wielcy administratorzy uniwersytetów pozostają zawsze w cieniu wielkich uczonych, a spory ciał kolegialnych – w cieniu dyskusji w salach seminaryjnych. Droga ewolucyjna to dążenie do wzorca, tymczasem trudno jest o uznane wzorce zarządzania szkolnictwem. Nie ma też nigdzie szkół dla rewolucjonistów (por. Drucker 1986). W konsekwencji zmiana systemu edukacyjnego to nie tylko wyzwanie do pracy, ale przede wszystkim do samokształcenia (por. Beksiak i in. 1992; Duda 1992; Slater, Narver 1991).

Trzecim elementem istotnym w chwili wyjściowej zmian ostatniej dekady był **dysonans władzy**², czyli schizofreniczna struktura autorytetów. Wszystkie uczelnie charakteryzuje wielowładza – macierzowa struktura zarządzania sprawia, że rektor może być podwładnym dyrektora, który jest podwładnym dziekana, podporządkowanego temu rektorowi. Relacje tej zwierzchności nie są śledzone ani analizowane na bieżąco (por. Domański, Sawiński 1992). Postępowanie wyznacza tradycja akademicka, która nie określa narzędzi wpływu na interesy indywidualne i grupowe (por. Ziabicki 1993). Obok władz statutowych istnieją niewidzialne hierarchie i autorytety, które cieszą się niepodważalnym respektem. Respekt ten traci jednak wymiar praktyczny w obszarze widzialności – wobec regulacji formalnoprawnych. Magister cieszący się powszechnym uznaniem i zaufaniem z tytułu niekwestionowanych talentów organizacyjnych nie może przecież zostać dziekanem oraz ma znikome szanse na samodzielne granty (por. *Kryteria...* 1993–98).

W zasadzie sprawa autorytetów może wydawać się prosta: profesor ma większy autorytet niż magister. Jednak upolitycznienie mechanizmów promocji naukowej bardzo istotnie osłabiło oddziaływanie formalnego autorytetu stopni naukowych. Specyfika samorządności akademickiej powoduje, że radykalna wymiana hierarchii w tym środowisku grozi syndromem opisanym w *Folwarku zwierzęcym* przez Orwella. Dalsze skutki upolitycznienia promocji, to wzmocnienie zjawisk ucieczkowych w sferze merytorycznej. W uproszczeniu można tu wskazać na ucieczkę w regiony bezpiecznej pragmatyki – dalekiej od niedozwolonych sporów teoretycznych – w przypadku nauk społecznych i ekonomii. W przypadku nauk przyrodniczych obserwujemy ucieczkę w teorię daleką od problemów praktyki eksperymentu. W tej sytuacji sferę oficjalną – funkcjonalną i obyczajową – zdominowała teatralność, a w tle – nepotyzm i klikowość.

Reasumując, zmiany musiały się odbyć przy zachowaniu autorytetów dawnego systemu, w sytuacji, kiedy nie mogły one być liderami przemian. Autorytety niewidzialne nie funkcjonowały w obszarze widzialności. Liderzy przemian często nie dysponowali autorytetem dojrzałości akademickiej.

funkcjonowania a potrzebami wynikającymi ze zmian w środowisku. Kwestionują one uznawane sposoby funkcjonowania. Por. Aronson i in. (1997); Mika (1987); Solso (1995).

² *Dysonans władzy* to sprzeczność między zastanymi i wynikającymi ze zmian w środowisku przekonaniami o **wartościach tworzących rządzące autorytety**. Zmiany zachodzące w środowisku powodują zakwestionowanie tych wartości.

Czwartym elementem, istotnym w chwili wyjściowej, był właściwy uczelniom **dysonans regulacyjny**³, czyli nieefektywne rynkowo zarządzanie. Jest ono zawieszane między zasadami akademickiej samorządności kierującej decyzjami senatów i pragmatyzmem reakcji biurokratyzmu nadzoru państwowego. W rzeczywistości konkurencji rynkowej uczelnie zderzyły się natychmiast z problemami braku zasobów, utrzymania kadry, więzów instytucjonalnych⁴, którym dotychczasowe mechanizmy nie były w stanie sprostać.

Reformy

Warto się pokusić o odpowiedź na pytanie, co się zmieniło, gdzie jesteśmy dziś, po niemal dziesięcioleciu od początku reform. Pokróćce i szkicowo, przy poczynionych wcześniej założeniach o subiektywizmie oceny, spróbuję ocenić stan obecny wedle podanego wyżej podziału.

Nacisk na reformy u progu 1999 r. nie jest już zjawiskiem powszechnym. Skończyły się też polskie „pięć minut” za granicą, a tym samym ławość pozyskiwania pomocy. Zmiany nie dla wszystkich są ewidentną koniecznością. Pojawiły się oznaki defetyzmu, resentymenty, postawy kunktatorskie.

Dzięki tzw. *programom pomocowym* i liberalizacji rynku usług edukacyjnych reforma poradziła sobie dobrze z dysonansem drogi – obszarami (nie)kompetencji, zwłaszcza w okresie pierwszych 2–3 lat. Znaczenia programów pomocowych upatruję na trzech płaszczyznach. Po pierwsze, umożliwiły one zapoznanie się z wiedzą na temat zarządzania zmianą w edukacji; po wtóre – poprzez finansowanie tzw. *mobilities* – pozwoliły na nawiązanie nowych kontaktów oraz zebranie praktycznych doświadczeń wielu reformatorem; po trzecie – ukierunkowanie pomocy na studentów i młodych pracowników akademickich spowodowało wykreowanie nacisku na zmiany. Mniej cenię próby merytorycznego ukierunkowania grantów na definiowane przez donatorów zagadnienia polityki edukacyjnej – nie wydaje się bowiem, aby specyfika lokalna była należycie rozumiana i doceniona.

Liberalizacja rynku usług edukacyjnych (formalnoprawne możliwości funkcjonowania uczelni prywatnych) wyzwoliła mechanizmy motywacyjne – osobiste i instytucjonalne (konkurencja!) – sprzyjające procesom dostosowawczym do rynku i, wspomnianemu wcześniej, procesowi samokształcenia w dziedzinie tzw. *rynkowego myślenia*.

Ostatnia dekada to także okres spokojnej wymiany aparatu zarządzającego, widocznej zwłaszcza w uczelniach ekonomicznych. Reforma znalazła zaplecze operacyjne w grupie tzw. *styropianowych profesorów*, czyli doktorów habilitowanych promowanych w szybkim tempie na stanowiska profesorów nadzwyczajnych, którym powierzano stanowiska administracyjne. Dysonans władzy (schizofreniczna struktura autorytetów) nie uległ szczególnemu nasileniu z kilku powodów. Po pierwsze, z czasem, duża liczba promowa-

³ *Dysonans regulacji* to sprzeczność między funkcjonującymi wewnątrz i zewnątrz sposobami koordynowania procesu zarządzania instytucją. Zmiany w środowisku zewnętrznym kwestionują także wewnętrzne sposoby zarządzania.

⁴ Ustawa o szkolnictwie wyższym ściśle reguluje proces kształcenia (por. lista tzw. kierunków), zatrudniania (struktura dotacji), strukturę administracyjną (wydziały) i mechanizmy funkcjonowania (siatka plac).

nych uzyskała tytuły naukowe profesora. Po wtóre, konflikt między profesurą nominowaną nie mógł się ujawnić w różnych okolicznościach, gdyż wymagało to ogromnego nakładu czasu i energii, a groziło rozsadzeniem całego systemu. Po trzecie, utworzenie zrębów nowego systemu gospodarczego i politycznego spowodowało ogromne zapotrzebowanie na kadry, co relatywizowało oraz pomniejszyło potencjalne korzyści wygrania lokalnego starcia. Po czwarte, dostosowywanie macierzystych instytucji do wymogów funkcjonowania w systemie rynkowym znakomicie wypełniało czas doraźnymi problemami. Warto dodać na koniec, *last but not least*, że uczelnie nie cierpią na nadmiar autorytetów środowiskowych i mowa tu w zasadzie jedynie o tych, którzy – korzystając z Frommowskiego rozróżnienia – mieli autorytet, a nie o tych, którzy byli autorytetami.

W obszarze zarządzania widzianego w perspektywie rynkowej trzeba odnotować dwa zjawiska. Najważniejszym, jak się wydaje, jest pojawienie się instytucji edukacyjnych o czysto rynkowym rozumieniu sensu swojej działalności (prywatne szkoły wyższe, oddziały uczelni państwowych lub hybrydy⁵ – por. np. Osterczuk 1993; Osterczuk, Szapiro 1993). Skutkiem tego jest polityka ukierunkowana na konsumenta i na – niekiedy pojmowaną powierzchownie – jakość usługi edukacyjnej, oparcie ceny tej usługi wyłącznie na popycie oraz wyzwolenie konkurencji. W ten sposób przy nikłym zainteresowaniu, bez udziału kamer i mikrofonów, dotychczasowa wizja systemu edukacyjnego została bardzo silnie zakwestionowana.

Efektom konkurencji jest jeszcze jedno zjawisko: zmiany w funkcjonowaniu uczelni państwowych. Szkoły te podejmują nieustanne próby wykorzystania autonomii w celu identyfikacji swej podmiotowości (próby budowania misji) oraz tworzenia mechanizmów regulacyjnych systemu (por. Szapiro 1998b). Uczelnie państwowe prowadzą dyskusję nad ustawą o szkolnictwie wyższym (*Ustawa...* 1990) oraz nad problemami akredytacji i współpłatności za studia, a także konstrukcji rozwiązań doraźnych (próby różnicowania plac) lub zastępczych (wpływy ze studiów płatnych jako źródło współfinansowania uczelni publicznej). Nie miejsce tu na wielokrotnie powtarzane przy tych okazjach truizmy dotyczące wstydlivej kwestii zasobów i problemów kadry.

Procesy restrukturyzacyjne przebiegały w poszczególnych uczelniach w zróżnicowany sposób. Trudno krótko objaśnić przyczyny tej niejednorodności. Środowiska reformatorskie są skonsolidowane i od początku poświęcają wiele energii autorefleksji. Niemala liczba publikacji, doświadczenia osobiste, wymiana poglądów i efekty dyskusji pozwalają wskazać *best practices* – sposoby postępowania, które prowadzą do efektów pożądanych przez reformatorów. Trzeba tu przyjąć założenie *dobrej woli* – na chwilę przyjmijmy, że reformować znaczy „reformować z sensem”. Tymczasem wcale nie musi tak być: działanie pragmatycznie zasadne nie musi być słuszne.

Okoliczności

Zmianom systemu edukacyjnego sprzyjały – czy też mogły sprzyjać – zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne (por. Senge 1994).

⁵ Terminem *hybrydy* nazywamy przedsięwzięcia prowadzone przez państwowe instytucje edukacyjne poprzez fundacje, partnerów zagranicznych lub inne dozwolone formy prawne pozwalające ominąć bariery w prowadzeniu bieżącej działalności.

Do *czynników wewnętrznych* trzeba zaliczyć wspomnianą ewidentną konieczność oraz – obecną znacznie rzadziej – *czytelną wizję reformy*. Drugim czynnikiem, trudnym do przecenienia – była *charyzma przywódców* (tu wiele polskich uczelni miało szczęście). Trzecim wewnętrznym czynnikiem sukcesu jest funkcjonowanie sprawnego, niewielkiego, ale niezbyt małego, zwartej *kręgu wspierającego lidera*. Czynnikiem czwarty to *uwolnienie mechanizmów motywacyjnych* o szerszej skali oddziaływania – odważne korzystanie z szansy awansowania (widocznego zwłaszcza w grupie profesorów nadzwyczajnych) oraz stworzenie pracownikom akademickim możliwości zarobku (studia płatne). Piątym czynnikiem było *ciche przyzwolenie opozycji na zmiany* – mniej zagrażały one interesom niż alternatywa historycznego rozliczenia i czystki. Ważnym czynnikiem było stworzenie *iluzji realizacji sprawdzonego rozwiązania* – iluzoryczność dotyczyła zwłaszcza sprawdzalności rozwiązań przenoszonych z innych systemów w warunkach swoistości polskiej transformacji. Zachodnie rozwiązania były traktowane bezkrytycznie, co jednak sprzyjało zmianom, nie wykluczając późniejszych korekt (por. Szapiro 1995).

Do głównych czynników zewnętrznych wpływających na powodzenie przeobrażeń systemu edukacyjnego należały: ogólny klimat zmian, dysponowanie rzeczywistymi kontaktami z silnymi ośrodkami akademickimi i pomoc zagraniczna (por. Szapiro 1994). Wobec współpracy międzynarodowej istnieje wiele uprzedzeń i łatwo wyrażanych opinii sceptycznych. Formułuje się sądy, zgodnie z którymi „pomoc międzynarodowa jest przydzielana niewłaściwym adresatom, jest wykorzystywana niezgodnie z rzeczywistymi potrzebami instytucji, które ją otrzymują, stanowi źródło nieuzasadnionych dochodów dla lokalnych elit, «wraca» do tego, kto ją przyznał, zamiast zostać na miejscu, nie prowadzi do wdrożeń” (Belton i in. 1996). Wspólnym mianownikiem tej listy jest zagadnienie zdolności do przyjęcia pomocy i efektywnego wykorzystania znacznych środków przy braku określonej strategii rozwoju. Można podejrzewać, że 60 – 90% przyznanych kwot wraca do kraju, który przyznał pomoc. Pomocy nie można jednak sprowadzać do kwot. Są jeszcze: sprzęt, szkolenia i materiały szkoleniowe, nabyta wiedza, doświadczenie w nietypowym kształceniu, opanowanie nowej techniki lub programu nauczania itd.

Jednym z najważniejszych czynników sukcesu w reformach jest poszerzenie grona zwolenników zmian. Warto tu odnotować wpisanie w cele reform dwóch postulatów, które skutkowały poszerzeniem reformatorskiego zaplecza. Pierwszym postulatem była indywidualizacja studiów, znajdująca pełne poparcie studentów, a drugim – poszerzenie grupy twórców programów nauczania.

Te czynniki zderzają się jednak z dwoma silnymi syndromami funkcjonalnymi blokującymi zmiany. Określimy je jako *zarządczą mizериę możliwych* i *zarządczą potęgę maluczkich*. Mizeria rektorów i dziekanów wynika z braku zasobów oraz instrumentów oddziaływania (Beksiak i in. 1993). W sytuacji unikalnej zmiany zarządcy uczelni nie znajdują oparcia ani w zasobach, ani w swoim doświadczeniu, ani w strategiach długiego horyzontu, które dopiero trzeba tworzyć. W konsekwencji potężni są w rękach maluczkich. Niedopłacony personel, który pracuje *de facto* z przesłanek emocjonalnych, bez problemów egzekwuje niepisane umowy. Pojawiają się takie zjawiska jak niekaralność i nie-nagradzalność.

Przyczyną zjawiska *potęgi maluczkich* jest rynkowa wycena ich kompetencji (a dokładniej: świadczonych przez nich usług). Jeśli płaca u jednego pracodawcy stanowi jedynie część wartości oferowanych kompetencji, to, przy stabilnym popycie na usługi,

pracownik oddaje swój czas pracy tyłu pracodawcom, ilu potrzeba do osiągnięcia kwoty równej wartości rynkowej jego pracy. W efekcie w każdym miejscu zatrudnienia respektuje on zasadę służbowej podległości przez część swego czasu pracy wyznaczoną przez otrzymywaną płacę. Dwa etaty – to połowa dyspozycyjności, sześć etatów – to jedna szósta czasu oddawanego każdemu z pracodawców.

W tej sytuacji motorem zmian są (i mogą być) tylko tzw. *czynniki miękkie* – ludzkie ambicje, entuzjazm, wreszcie przyjaźń i partnerstwo pojmowane instytucjonalnie oraz ponad granicami. Celem operacyjnym zmian jest stanowienie instytucjonalnych reguł wpływających na zachowania. Czyste reguły gry tworzą zdrową konkurencję i koalicje silnych partnerów (por. Koziński 1992). Warunkiem sukcesu jest zaangażowanie wszystkich pracowników (czyli lokalny kontrakt społeczny zatwierdzający reguły gry przez tych, których ona dotyczy), przy jednoczesnej popularyzacji filozofii swych działań wspólnie z innymi partnerami na rynku edukacyjnym. Zawarcie takiego kontraktu może się realizować bardzo różnie – przez uchwały senatów i rad wydziałów lub przez szerokie poparcie wyborcze dla programu rektorskiego. Do jego odrzucenia wystarczy strajk włoski.

Przedstawione tutaj reguły gry uruchomiły zmiany w warszawskiej Szkole Głównej Handlowej. Warto je przypomnieć: w SGH studenci mogą wybierać profesorów, którzy mają ich uczyć. Ci wybierani często zarabiają więcej niż pozostali dzięki nadgodzinom. Korzystając ze skrajnie uproszczonego ujęcia modelowego, można stwierdzić, że reguły gry były oparte na prostym skrzyżowaniu dwóch dwubiegunowych układów „student – profesor” i „światny – marny” oraz skonstruowaniu w otrzymanej macierzy odpowiednio motywujących wypłat, tak by uniknąć dylematu więźnia oraz wyjść z konfliktu racjonalności indywidualnej i zbiorowej. I oto „światny student” to taki, który ma świetne wyniki – jego nagrodą są wysokie stypendia, „student marny” zaś płaci za powtarzanie nauki. „Światny profesor” to profesor popularny – który dużo uczy i dużo zarabia, „marny profesor” – przeciwnie. Tej sytuacji gry można się doszukać na każdej uczelni, choć sama postać gry nie będzie tak czytelna jak w SGH.

Aby osiągnąć zamierzone zachowania jednostek, ważne są dwie cechy: czytelność tych reguł i ich stabilność (por. Ross, Nisbett 1991). Wymaga to od „graczy” dbałości o swoje interesy oraz pilnowania stabilności reguł gry. Jednostki przegrywające mają dwie strategie: albo zakwestionować reguły gry, albo „podciągnąć się”. Kwestionowanie reguł instytucjonalnej gry jest bardzo trudne – wymaga długiego czasu i budowy nieciekawej koalicji. Łatwiej jest „podciągnąć się”. Można to osiągnąć uczciwie (przez rzeczywiste podniesienie jakości efektów swojej pracy) lub nieuczciwie (przez zafałszowanie tych efektów). Niestety, najczęściej miarą efektywności profesora jest średni poziom ocen studentów. A ponieważ to profesor wystawia oceny, zatem – wprawdzie pośrednio – to on sam ocenia swoją efektywność. Taka sytuacja nie sprzyja uczciwym strategiom. Z kolei jednostki wygrywające mają tylko jeden cel: utrzymać reguły gry przynoszące im wypłaty. Nie jest to – dla instytucji – dobry prognostyk na przyszłość. Paradoksalnie – przegrywający, „marni”, stają się *agentami zmiany* (niekoniecznie jednak zmiany na lepsze).

Zastój

Jeśli przyjmiemy podane dotychczas argumenty, trzeba stwierdzić, że dzisiejsi reformatorzy stoją w trudnej sytuacji, której wyznacznikami są: (malejący) nacisk na zmiany,

trzy dysonanse – drogi, władzy i relacji z otoczeniem (prowadzące do zaburzeń przetwarzania oraz przekazywania informacji), a także sytuacja gry, której reguły są przedmiotem utajonego konfliktu. Jakie są tego skutki?

Brak nacisku na zmiany to hamulec dla przeobrażeń w sytuacjach, w których nie utrwały się instytucjonalne mechanizmy funkcjonowania. Na przykład ustalenie czytelnych mechanizmów płacowych oraz stabilizacja konkurencji na rynku płatnych usług edukacyjnych utrwalają efekty zmian w obszarze studiów zaocznych w uczelniach państwowych, zaś brak czytelnych relacji dotyczących skutków ocen pracy nauczycieli akademickich (np. ankiet studenckich) powoduje obumieranie i fasadowość tych procedur.

W analogii to teorii dysonansu poznawczego, można się spodziewać, że stany dysonansów drogi, władzy i regulacji wywołują napięcie emocjonalne motywujące jednostki do usunięcia lub redukcji niezgodności (por. Grabowska, Budohoska 1992). Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w zasadach funkcjonowania, które określiliśmy **dysonansem drogi**, prowadzą do zmiany przekonań lub reinterpretacji sytuacji. W konsekwencji następuje – niekiedy neofickie – wyparcie się dotychczasowych sposobów funkcjonowania (połączone z – czasem nadgorliwą – beatyfikacją dowolnej wizji objaśniającej nową sytuację) lub odrzucenie racjonalności nowego stanu środowiska przez uznanie jego tymczasowości i przez to wykazanie pozorności konfliktu. Aby uniknąć dysonansu drogi, jednostki pomijają informacje niezgodne z ich przekonaniem, a spostrzegają i zapamiętują te, które potwierdzają ich stare przekonania.

Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w zespole wartości tworzących autorytety określiliśmy jako **dysonans władzy**. Zmianie przekonań, pospieszemu składowaniu w lamusach *dygnitarzy minionej epoki* towarzyszy hołdowanie nowym bogom. Alternatywne zachowania wynikają z redefinicji sytuacji i prowadzą do radykalnego zakwestionowania autorytetów oraz do wieszczenia ich doraźności. Ignorowanie informacji niezgodnych z własnym przekonaniem i tendencyjny ich dobór to widome objawy skutki tego dysonansu.

Napięcia wynikające z dążeń do usunięcia sprzeczności w sposobach koordynowania procesu zarządzania instytucją, które nazwaliśmy **dysonansem regulacji**, powodują powstawanie napięć emocjonalnych, motywujące do redukcji tych niezgodności. Zmianie przekonań o zaletach funkcjonującego systemu towarzyszy mitologizacja zalet systemów zewnętrznych. Alternatywnie następuje „okopanie się” na pozycjach tradycyjnych i radykalne odrzucenie zmiany. W sferze informacji skutki tego dysonansu to skłonność do ślepej imitacji lub celowa ślepotą.

Konflikt o reguły gry wymaga pogłębionej analizy, na którą brakuje tu miejsca. Ewidentne są jedynie jego niektóre cechy, np. asymetria stron i asymetria horyzontu działania, a wreszcie silna tendencja do utajniania bieżących strategii. Asymetria stron wynika z nierównego dostępu do władzy: za utrzymaniem reformatorskich reguł są lokalne elity władzy i ich beneficjenci, przeciw – część środowiska pozostająca poza orbitami reformatorskimi. Asymetria horyzontu działania wynika z kadencyjności władz. Tendencja do utajniania bieżących strategii jest skutkiem braku platformy uzgodnienia konfliktu interesów.

W efekcie działania tych czynników w środowisku akademickim powstaje wielkie oczekiwanie na informacje o zmianach. Powstaje napęd do działania, spowodowany poczuciem dyskomfortu, który jest konsekwencją utrzymywania i godzenia niezgodnych ze

sobą myśli, uczuć i przekonań oraz zaangażowanie się w działanie, które jest sprzeczne z koncepcją siebie jako osoby przyzwoitej i rozsądnej. Rośnie zapotrzebowanie na informacje redukujące emocjonalne napięcia wywołane przez trzy dysonanse oraz utajony konflikt, który przesłania niknący nacisk środowiska na zmiany strukturalne czy ich kontynuowanie. Dostarczanie takich informacji podnosi znaczenie tych, którzy ich dostarczają. W efekcie pojawiają się postawy, które można określić jako *zmianoholizm*, a które odpowiadają taktyce *ucieczki do przodu* przed problemem. *Zmianoholik aktywny* podejmuje tylko działania nowe, *zmianoholik pasywny* – odbiera tylko informacje o takich działaniach. Najważniejszą cechą zmianoholizmu jest jego totalizm – nie zostawia on miejsca na inne działania, w tym na prace nad funkcjonowaniem bieżącym, które na tym cierpi.

Uwagi końcowe

Odniesienie do celu jest elementem, którego brakuje w przedstawionym obrazie (por. Szapiro 1998b). Fakt funkcjonowania opisanych negatywnych zjawisk i mechanizmów – niezależnie od wielu wysiłków tworzenia misji systemu edukacyjnego (reforma oświaty) oraz konkretnych uczelni, programów wyborczych rektorów i dziekanów, a także strategii rozwoju budowanych przez senaty nawet pomimo formalnych akceptacji tych programów – oznacza, że wysiłki te są niewystarczające, a cele działania systemu i działania instytucji są niejasne i nie rozpisane na wzorce kariery zawodowej jednostek – zarówno administratorów i pracowników zaplecza, jak i asystentów, adiunktów, profesorów. Rośnie zapotrzebowanie na dookreślenie tych celów oraz na zawieranie lokalnych kontraktów umożliwiających ich realizację. Działania te powinny się ogniskować na stworzeniu takiej wizji, która zaoferuje czytelny układ celów instytucjonalnych oraz wiarygodne mechanizmy ich przełożenia na ścieżki własnych karier osobistych, o osobistej odpowiedzialności. Chodzi przy tym o wiarygodność wyrastającą z przeszłości – popartą efektami, nie pomysłami.

Niezależnie od tego, czy Europa XXI wieku będzie Europą Regionów, czy Europą Zjednoczoną, oferta wyższych uczelni XXI wieku musi łączyć mądre programy i etyczny wymiar w kształceniu, odnosić się do problemów własności informacji, uczyć języków obcych, ale także komunikacji we własnym języku (a więc technik facylitacji relacji międzyludzkich i metody analizy konfliktu), a wreszcie musi pokonać cywilizacyjne wyzwanie humanizacji świata nasączonego techniką, która ma służyć, a nie dominować. Aby spełnić te wymagania, uczelnie muszą być otwarte i działać wirtualnie – w sieciach intra-, ekstra- i internetowych oraz w sieciach ludzkich – stabilnych zespołach międzynarodowych i grupach projektowych tworzonych w celu realizacji określonych zadań. Niemniej ważnym zadaniem jest przystosowanie szkół wyższych do elastycznej zmiany poprzez dostosowywanie programów oraz tworzenie nowych profili zawodowych odpowiadających na zapotrzebowania wykreowane przez postęp techniczny i rzeczywistość gospodarczą.

Akademickość uczelni oznacza dziś sprostanie tym wyzwaniom. Ich ignorowanie definiuje zaścianek – w sensie nie geograficznym, lecz intelektualnym. Zaścianek gra na wątkach kombatanckich i na mechanizmach manipulacji informacją, na samooszustwach,

ocenach budowanych na uprzedzeniach i czarno-białych sądach, ignoruje fakty niewygodne w próbach rekonstrukcji minionych bytów, wreszcie – wykorzystuje zapotrzebowanie na zmianoholizm. Wszystko to nie powinno być zignorowane, lecz sprowadzone w miejsce, na które zasługuje – na margines działań.

Literatura

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. 1997

Psychologia społeczna. Serce i umysł, Warszawa, Wydawn. Zysk i S-ka.

Beksiak J., Chmielecka E., Grzełowska U. 1992

Kierunki zmian w wyższym szkolnictwie ekonomicznym, Warszawa, Wydawn. Uczelniane SGH.

Beksiak J., Chmielecka E., Sulejewicz A. 1993

Instytucjonalne warunki działania szkół wyższych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2, s. 10–22.

Belton V., Elder M., Szapiro T. 1996

Multimedialne wsparcie dydaktyki. Studium przypadku – Mentor-PL, materiały z konferencji „Zastosowania badań operacyjnych”, Ustroń.

Domański H., Sawiński Z. 1992

Wzorce prestiżu a struktura społeczna, Wrocław, Ossolineum.

Duda R. 1992

Higher Education in Poland – Challenges and Perspectives, wystąpienie na konferencji „The Strategy on the Human Resources Development and the Coordination of External Assistance”, Warszawa.

Drucker P. 1986

Innovation and Entrepreneurship, Perennial Library.

Grabowska A., Budohoska W. 1992

Procesy percepcji, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Kozielecki J. 1992

Myślenie i rozwiązywanie problemów. Podejmowanie decyzji, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Kryteria ... 1993–1998

Kryteria i tryb przyznawania środków z budżetu państwa na finansowanie projektów badawczych, Warszawa, Komitet Badań Naukowych.

Mika S. 1987

Psychologia społeczna, Warszawa, PWN.

Osterczuk A. 1993

Private Higher Education in Poland, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, maszynopis.

Osterczuk A., Szapiro T. 1993

An Attempt to Describe Factors Shaping Relation between Education and Unemployment, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, maszynopis.

Reykowski J. 1992

Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość, w: Tomaszewski T. (red.): *Psychologia ogólna*, Warszawa, PWN.

Ross L., Nisbett R.E. 1991

The Person and the Situation, New York, McGraw Hill.

Senge P. 1994

The Fifth Discipline, New York, Currency Doubleday.

Slater S., Narver J. 1991

Market Orientation and the Learning Organization, „Journal of Marketing”, vol. 59, nr 3, s. 63–74.

Solso R.L. 1995

Cognitive Psychology, IV-th ed., New York, Allyn and Bacon.

Szapiro T. 1994

Business Education, w: Gołębiowski J.W. (red.): *Transforming the Polish Economy*, vol. II, part II, p. 170–183, Warsaw, World Economy Research Institute, Warsaw School of Economics.

Szapiro T. 1995

Barriers to Transforming the Institutions of Higher Education and How to Overcome Them?, materiały z konferencji Stowarzyszenia Absolwentów Fullbrighta.

Szapiro T. 1998a

Between Liberal Arts, Case-based Skills' Formation and Procedural Woodenheadedness, III CEMS Academic Conference, Louvain-I-Neuve.

Szapiro T. 1998b

Mechanizmy zarządcze jakością edukacji, materiały z konferencji „Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania”, Łódź.

Tyszka T. 1993

Wybory: ocena i strategie, w: Materska M., Tyszka T. (red.): *Psychologia i poznanie*, Warszawa, PWN.

Ustawa ... 1990

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r., „Dziennik Ustaw”, nr 65, poz. 385.

Ziabicki A. 1993

Obiektywizacja oceny naukowców i zespołów naukowych, „Biuletyn Towarzystwa Popierania i Krzewienia Nauk”, nr 12, s. 35–47.