

# MOJA UCZELNIA

## Ireneusz **Białecki**\* Uwagi o reformowaniu szkolnictwa wyższego

**Do najważniejszych zadań reformatorskich** w szkolnictwie wyższym należy (wymieniam bez uporządkowania według ważności):

1. Zmniejszenie fragmentaryzacji szkół wyższych;
2. Profesjonalizacja zarządzania uczelnią;
3. Uelastycznienie struktury wewnętrznej;
4. Wprowadzenie i stopniowe zinstytucjonalizowanie związków szkoły wyższej z otoczeniem;
5. Uczynienie ze zbioru uczelni skoordynowanego systemu, złożonego ze współdziałających ze sobą elementów;
6. Wprowadzenie czesnego (opłaty) za studia wraz z systemem pożyczek oraz ujednolicenie statusu studentów dziennych (nie płacących za studia) i zaocznych (płacących);
7. Wprowadzenie procedur ewaluacji funkcjonowania szkół wyższych i powołanie ośrodka akredytacji;
8. Wprowadzenie nowych zasad tworzenia programu studiów, umożliwiających porównywalność nabywanej wiedzy i kontynuowanie nauki bez straty roku na różnych wydziałach lub w rozmaitych szkołach (tzw. system kredytów); dzięki porównywalności wymiana studentów z zagranicą stanie się znacznie łatwiejsza;
9. Uporządkowanie zasad nadawania stopni i tytułów naukowych, planowanie kariery naukowej, tak aby m.in. umożliwić we wskazanych wypadkach wymianę kadr między gospodarką i uczelnią;
10. Poprawa finansowania i racjonalizacja wydatków;
11. Status wyższych szkół zawodowych.

Oczywiście wymienione punkty można inaczej nazwać i uszeregować; być może niektóre z nich można by rozbić na kilka podpunktów, inne połączyć w jeden, wydaje się jednak, że – poza drobnymi, rzecz można, kosmetycznymi różnicami – w zainteresowanych środowiskach panuje zgoda w kwestii przedstawionej tutaj listy spraw.

Nie ulega również wątpliwości, że wiele tych punktów łączy się ze sobą, tworząc wspólnie kształt reformy szkolnictwa wyższego. Powodzenie jednego przedsięwzięcia zależy od równoległego wprowadzania kilku innych zmian. Powstaje więc projekt zmiany systemowej, w którym kolejność i właściwa koordynacja powinny być tak samo przedmiotem projektowania, jak sama zmiana. I tak np. uelastycznienie struktury szkoły wyższej (3), lepsza

---

\* Autor jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego.

współpraca między wydziałami, umożliwiają indywidualizację programów studiowania (8). Swobodę studentów w ustalaniu własnego programu może także zwiększyć wprowadzenie opłat za studia (6). Część (ale tylko część) pieniędzy przeznaczonych z budżetu państwa na szkoły wyższe można przekazywać studentom np. w postaci bonów edukacyjnych – ci zaś, wybierając pewne przedmioty i kierunki z różnych wydziałów oraz płacąc za to, dzięki stworzonemu popytowi przełamują i uelastyczniają sztywne struktury wydziałowe. Wydziały bowiem zostaną zmuszone do przygotowania specjalnych programów oraz do przyjmowania z innych wydziałów studentów gotowych płacić za naukę. Być może z czasem dojdzie nawet do formalnego wyodrębnienia się struktury dydaktycznej wydziału, która – odpowiadając na zmieniające się i zróżnicowane zapotrzebowanie (np. przygotowanie rozmaitych kursów czy pakietów dyskielek i kaset wideo do kształcenia na odległość) – wydzieli się jako struktura zadaniowa, funkcjonalna wobec innych celów i odrębna od struktury badawczej. Niekwestionowalne wydaje się jednak, że nie wszystkie pieniądze przeznaczone na dydaktykę przychodzące do szkoły lub też trafiające na wydział powinny być wypłacane „poprzez studentów” (przechodzić „przez ich ręce”). Studenci wszak nie są jedyną grupą z mandatem społecznym do rozstrzygania, czego i jak uczyć w szkołach wyższych. Są jeszcze inni „klienci”: administracja centralna i lokalna, jako reprezentanci interesu ogólnospołecznego, naukowcy, przedstawiciele rynku pracy, pracodawcy itd.

Wydaje się, że podział na studentów dziennych i zaocznych, płacących i nie płacących ma jedynie pozamerytoryczne i formalne uzasadnienie: m.in. w konstytucji i w innych przepisach prawnych proklamujących, iż kształcenie jest nieodpłatne. Jeśli więc wszyscy studenci mieliby płacić za studia, w istotny sposób podtrzymując działalność dydaktyczną uczelni, powstaje pytanie: jak płacić im? Łatwo wyróżnić pewne stałe komponenty stypendium studenckiego – trudniej natomiast ustalić ich proporcje. Na pewno wysokość stypendium powinna się odnosić do kosztów utrzymania, zamożności rodziny i wyników w nauce, z pewnością jego komponentem powinna być wysokość czesnego (opłat za studia). Jego składnikiem fakultatywnym może być także gwarantowana przez państwo pożyczka bankowa. Wielu studentów prawa i biznesu wybiera te kierunki, ponieważ zdobyte tam kompetencje są nadzwyczaj dobrze opłacane przez rynek pracy. Studiowanie jest tu najwyraźniej indywidualną inwestycją o dużej opłacalności i wydaje się, że w takich właśnie przypadkach płacenie za (zakup na kredyt) umiejętności, które są potrzebne nie tylko społeczeństwu, ale także bardzo opłacają się jednostce – jest zasadą zgodną z regułami przyzwyczajoności. Jednak, ze zrozumiałych powodów, trudno stosować tę zasadę do mniej opłacalnych kierunków studiów. Trudno też byłoby się spodziewać pewnej i szybkiej spłaty kredytu przez absolwentów tych kierunków. Z tego wynika, że kredytowanie czesnego byłoby rozsądne tylko na niektórych kierunkach studiów.

Z kwestią odpłatności wiąże się finansowanie (10), czyli zasady podziału pieniędzy między szkoły wyższe i wydziały oraz sposób wydawania pozyskanych środków. Z umiejętnością pozyskiwania pieniędzy i racjonalnego ich wydawania wiąże się z kolei sprawa profesjonalizacji (2) zarządzania uczelnią, a zwłaszcza podział uprawnień przy konstruowaniu budżetu i wydawaniu pieniędzy – między organami jednoosobowymi lub kolegialnymi oraz „wynajętymi fachowcami”, zatrudnionymi na etatach.

Niewątpliwie w funkcjonowaniu szkół wyższych potrzebne są nie tylko zmiany, ale także pewna koordynacja (5) działalności tych instytucji. Potrzebne są nowe formy kształcenia (szkoły zawodowe, studia interdyscyplinarne itd.). Potrzebny jest też ośrodek akredytacyjny

(7). Rady wielu wydziałów są nastawione konserwatywnie – są przeciwne zmianom, które zagrażają ich interesom, a naciski z zewnątrz są zbyt słabe, by wymusić owe zmiany. Wydaje się więc, że w celu lepszego koordynowania (i promowania zmian) pracy szkół wyższych, przy utrzymaniu ich autonomii, wskazane byłoby utworzenie ciał buforowych, innych niż Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i mających więcej od niej uprawnień stanowiących, bądź też poszerzenie uprawnień Rady Głównej.

Odrębnym, choć związanym z akredytacją zagadnieniem jest kontrola jakości pracy szkół wyższych. Na ogół panuje zgoda co do tego, że procedury ewaluacji są potrzebne, że pożądana jest zarówno ewaluacja dokonywana przez samą instytucję (samoocena), jak i przez stowarzyszenia lub wyspecjalizowane organizacje wobec niej zewnętrzne. Przyjmuje się na ogół także, iż wyniki ewaluacji nie powinny w sposób bezpośredni wpływać na finansowanie placówki ani też nie powinny prowadzić do ich oficjalnie legitymizowanych rankingów.

Akredytacja powinna określić minimum warunków, które szkoła powinna spełniać, by móc wydawać dyplom określonego kierunku i poziomu. Procedury ewaluacyjne powinny kontrolować i wspomagać jakość nauczania oraz badań. Akredytacja powinna mieć podstawę w rozporządzeniach prawnych, a dla ewaluacji jedyną legitymacją mogłaby być (choć nie musiała) reputacja instytucji i jej zespołów powoływanych przez uczelnie chcące się poddać ewaluacji. Wówczas ewaluacja miałaby charakter dobrowolny, bardziej nieformalny, i ranking wprowadzony przez nią nie wywierałby bezpośredniego wpływu na finansowanie. Ewaluacja podejmowana przez takie międzyuczelniane organizmy może prowadzić do rangowania uczelni ze względu na poziom badań i poziom nauczania. Większość uczelni zarówno prowadzi badania, jak i przygotowuje do zawodu. Obie te funkcje należałoby oceniać odrębnie. Ocenianie tylko poziomu naukowego, akademickiego prowadziłyby do deprecjacji i podporządkowania im funkcji nauczania, przygotowywania do zawodu, choć z punktu widzenia gospodarki (ryнку pracy) i wielu studentów dydaktyka, uzawodowienie, profesjonalizacja uczelni wydają się ważniejsze<sup>1</sup>.

Dla wspomaganie kształcenia zawodowego na poziomie wyższym Ministerstwo Edukacji Narodowej mogłoby tworzyć fundusze celowe przekazywane (w całości lub części) władzom lokalnym: województwom, miastom(?), stowarzyszeniom zawodowym(?). W każdym razie jest pożądanym, aby grupy zainteresowane kształceniem zawodowym na danym terenie miały jakiś wpływ na kontrakty<sup>2</sup> zawierane w celu organizowania programów kształcenia zawodowego.

Mając na uwadze elastyczność wielu form kształcenia na poziomie wyższym oraz konieczność reagowania na aspiracje studentów i potrzeby rynku, wydaje się niepotrzebne rozstrzygnięcie, która szkoła jest uczelnią akademicką, która zaś wyższą szkołą zawodową. Możliwe jest pozostawienie uczelniom i studentom rozstrzygnięcia – stosownie do potrzeb

<sup>1</sup> Warto pamiętać, że wiele najlepszych szkół wyższych w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych ma charakter szkół zawodowych, czyli takich, w których na pierwsze miejsce wysuwa się przygotowanie specjalistów. Wystarczy przypomnieć francuskie *grandes écoles*, *Ecole Normale d'Administration* czy *écoles polytechniques*.

<sup>2</sup> Dla skuteczności przedsięwzięcia i sprawności rozliczeń ważne są procedury zawierania kontraktów: kto jest stroną, w jaki sposób rozlicza, jakim aspektem przedsięwzięcia jest zainteresowany (finansowym, merytorycznym itd.).

rynku i aspiracji – który program, kierunek studiów czy uczelnia mają charakter bardziej akademicki, które zaś – bardziej zawodowy i profesjonalny. Wówczas zadaniem ośrodka akredytacji byłoby jedynie klasyfikowanie tworzonych kierunków i programów: rozstrzygnięcie, czy kształcenie na danym kierunku spełnia wymogi przewidziane dla dyplomu magistra, licencjata czy bakałarza.

Jak widać – z tworzeniem wyższych szkół zawodowych wiąże się wiele problemów. Są one często dyskutowane w środowiskach akademickich i łączą się z przedsięwzięciami reformatorskimi podejmowanymi przez same uczelnie. Generalne pytania są następujące: Czy wyższe szkoły zawodowe mają być niezależne, czy powiązane z uczelniami najbliższymi im merytorycznie lub przestrzennie; Czy krótsze cykle kształcenia, które zamierza wprowadzić wiele uczelni, mają „uzawodowić” kształcenie, czy dać przygotowanie ogólne? W kwestii dylematu: wyższe szkoły zawodowe czy pierwsze lata studiów typu *undergraduate*, wydaje się, że najlepszym – a kto wie, czy nie koniecznym – rozwiązaniem byłoby wprowadzenie obu form. Do tej pory nie określono jednak formalnie, jaki charakter powinien mieć stopień bakałarza (pierwszy poziom wiedzy ogólnej czy też stopień dający konkretną wiedzę zawodową). Być może przyszłe rozporządzenie (lub nowelizacja *Ustawy o szkolnictwie wyższym*) o utworzeniu instytucji akredytacyjnej (*Ustawa* nie wymienia takiego organu) określi także wymogi i profil licencjata oraz zasady podziału na studia zawodowe i magisterskie lub też odpowiednio – na dwa typy szkół wyższych.

\*

W administrowaniu szkolnictwem podstawowym i średnim jednym z najistotniejszych problemów jest stopień decentralizacji. W sterowaniu szkolnictwem wyższym takim problemem jest zakres autonomii uczelni. Jakie powinny być granice tej autonomii? Jak skutecznie wspierać reformowanie, kiedy na wiele zmian muszą wyrazić zgodę samorządy uczelniane różnych szczebli, z natury rzeczy nieskore do wprowadzania zmian mogących zagrozić ich interesom? Jak uczynić z uczelni autonomicznych, kierujących się niekiedy nadmiernie własnym interesem, system współdziałających ze sobą elementów? Jak sprawić, by funkcje regulacyjne, należące dotąd do administracji centralnej, przejęli partnerzy z otoczenia szkoły (reprezentanci pracodawców, stowarzyszeń zawodowych itp.), których na razie nie ma, nie są dostatecznie zorganizowani lub nie przejawiają takich zainteresowań? Jak z finansowania (niemal jedyne go instrumentu polityki edukacyjnej pozostającego w gestii centrum) uczynić sprawniejsze narzędzie podnoszenia jakości badań i kształcenia?

Z tymi pytaniami łączą się – często podejmowane, zarówno w środowiskach akademickich, jak i w MEN – rozważania na temat roli ponaduczelnianych, autonomicznych organizmów, takich jak Rada Główna Szkolnictwa Wyższego czy nie istniejąca jeszcze instytucja akredytacyjna. W jakim stopniu byłyby one w stanie zastąpić administrację centralną w jej funkcji regulacyjnej i sterującej? Jaka organizacja byłaby do tego najprzydatniejsza, jakie powinny być uprawnienia tych instytucji?

Jeśli część uprawnień do kontroli i zarządzania, którymi dotąd dysponowała administracja centralna, przejmą instytucje ponaduczelniane reprezentujące środowisko akademickie i przedstawiciele innych grup zainteresowanych szkolnictwem wyższym, to wówczas Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno bardziej niż dotychczas wziąć na siebie rolę informatora i aranżera. Skoro więcej partnerów będzie teraz współkształtowało funkcjonowanie

szkół wyższych – powinni oni przede wszystkim widzieć jasno sytuację i umieć zdefiniować swoją rolę w niej. Rzeczą MEN jest pomagać partnerom szkolnictwa w stworzeniu takiego jasnego obrazu poprzez sprawny obieg informacji. Poprzez finansowanie, regulacje prawne, a także innymi sposobami MEN powinno też organizować i instytucjonalizować porozumiewanie się między partnerami oraz reprezentacjami różnych interesów i aspiracji związanych ze szkolnictwem, tak aby układ sił odzwierciedlał długofalowe, ogólnospołeczne interesy związane z oświatą, nie zaś by brały górę dążenia grup lepiej zorganizowanych, dysponujących większą siłą przetargową.

Trawestacja znanego powiedzenia głosi, że edukacja jest zbyt ważna, by ją pozostawiać – cokolwiek by to słowo znaczyło – nauczycielom. Obecnie układ sił i bieg spraw w oświacie określany jest przede wszystkim i niemal jedynie przez administrację (i jej interesy) z jednej strony, z drugiej zaś – dobrze zorganizowane na szczeblu centralnym – reprezentacje związkowe nauczycieli. W przypadku szkolnictwa wyższego reprezentację środowisk akademickich na szczeblu centralnym stanowią Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Komitet Badań Naukowych. Jednak o hamowaniu reform, o odporności na zmiany zdają się przesądzać przede wszystkim interesy środowisk akademickich, tworzone przez struktury wydziałowe. Nie mają one wprawdzie reprezentacji na szczeblu centralnym, lecz ich siła i znaczenie polegają, jak się wydaje, w znacznym stopniu na autonomii organizacyjnej wydziałów oraz na wpływach kolegialnych organów samorządowych wykorzystujących tę autonomię. Reprezentantów innych dążeń i interesów innych grup, które równoważyłyby te wpływy – na razie nie ma.

W wielu krajach niezależność uczelni od władz centralnych nie wyklucza silnych związków szkół wyższych z otoczeniem. Niekiedy wynika to jedynie z uzależnienia finansowego, czasem jest też usankcjonowane formalnie przez obecność przedstawicieli władz lokalnych, organizacji pracodawców czy stowarzyszeń zawodowych w radzie nadzorczej powołującej lub kontrolującej władze uczelni.

Na przykład w Stanach Zjednoczonych władze uczelni powołuje rada powiernicza. Z kolei rady szkół publicznych są zwykle wybierane (lub mianowane) przez władze stanowe bądź bezpośrednio przez mieszkańców danego regionu. Znaczna część uprawnień administratorów uczelni i jej władz (rektor, dziekani, ciała kolegialne) przekazywana jest przez radę powierniczą. To stanowi podstawę kontroli (nadzoru) szkoły wyższej przez otoczenie. Nawet jeśli administratorzy odpowiedzialni za badania i nauczanie wywodzą się ze środowiska akademickiego, to ich władza jest nadawana przez radę nadzorczą i przed nią odpowiadają jako administratorzy. W ten sposób administratorzy mianowani, a nawet wybierani przez nauczycieli akademickich – stają się przedstawicielami korporacji sterującej uczelnią i osobami godzącymi interesy rady powierniczej (a więc interesy otoczenia) oraz środowiska akademickiego.

Wpływ otoczenia uczelni polega nie tylko na bezpośredniej kontroli i delegacji uprawnień dokonywanych przez rady powiernicze, ale także na sposobie finansowania. Pieniądze daje się na konkretne cele lub ich przyznanie łączy się z pewnymi warunkami tworzącymi kryteria określające działanie szkoły. Takim kryterium jest przede wszystkim przyznawanie funduszy według liczby kształconych studentów (podobnie jak u nas na podstawie algorytmu). Wiele uczelni utrzymuje się przede wszystkim z opłat studentów i na nich orientuje swoje działanie. Dzięki temu także studenci współkształtują organizację i funkcjonowanie uczelni. Poprzez swoje aspiracje i wybory wpływają oni na przepływ pieniędzy z jednej instytucji do drugiej lub ich realokację wewnątrz instytucji.

Ważną determinantą określającą działanie szkół wyższych bywają też stowarzyszenia zawodowe. Środowiska zawodowe w Stanach Zjednoczonych są na ogół dobrze zorganizowane i zabiegają o kontakty oraz wpływy w szkołach wyższych. Biorą udział w tworzeniu nowych programów, rozstrzygają, jakie programy i kierunki dają prawo wykonywania zawodu, organizują praktyki zawodowe itd. Nierzadko środowiska zawodowe działają w porozumieniu z wpływowymi organizacjami absolwentów i wychowanków.

Zmiany w szkołach wyższych wymuszane są więc częściej przez otoczenie zewnętrzne i zewnętrzną kontrolę aniżeli przez samorządy uczelniane. W odniesieniu do wielu krajów można też chyba mówić o tendencji do ograniczania autonomii zewnętrznej szkół wyższych (mianowane rady nadzorcze, zinstytucjonalizowane związki z otoczeniem, mianowani przez ministerstwo rektorzy lub dyrektorzy administracyjni). Ścieranie się i uzgadnianie interesów pozauczelnianych oraz środowiska akademickiego nierzadko przenosi się na teren uczelni, gdzie „interesy zewnętrzne” coraz częściej znajdują swoich przedstawicieli w osobach np. dyrektorów administracyjnych.

Coraz powszechniej wprowadza się menedżerski model zarządzania uczelnią. Wiele uprawnień przesuwają się z ciał kolegialnych w stronę funkcji jednoosobowych. Decentralizacja uprawnień i władzy nierzadko łączy się z zastępowaniem na niższych szczeblach stanowisk obieralnych przez stanowiska mianowane. Wraz z decentralizacją uprawnień (schodzeniem w dół hierarchii) występuje także wyraźniejsze podporządkowanie niższych stanowisk w hierarchii zarządzania władzom centralnym uczelni. Zanika częściowo struktura federalna, uczelnia zaś staje się całością bardziej sterowaną.

\*

Z tej perspektywy widać wyraźniej, że autonomia w szkolnictwie wyższym niekoniecznie i nie zawsze powinna być celem samym w sobie i „dobrem niepodzielnym”. Proporcje między autonomią i uzależnieniem w różnych sprawach mogą być zróżnicowane i powinny być mierzone różną miarą. Na przykład jeśli państwo, a dokładniej MEN, ponosi odpowiedzialność wobec społeczeństwa za jakość świadczeń edukacyjnych i jeśli ta jakość zależy przede wszystkim od kadry nauczycieli, wówczas wyższe szkoły nauczycielskie należałoby wyłączyć spod ogólnej zasady szerokiej autonomii przyznawanej szkołom wyższym. MEN, niejako z mandatu społecznego, zarządzałoby w sposób bezpośredni kształceniem nauczycieli, rozstrzygając o liczbie kształconych, ich poziomie, specjalizacjach itp. oraz ponosząc bezpośrednią odpowiedzialność za te decyzje.

W Polsce autonomię przyzwyczajono się traktować w kategoriach politycznych, jako relację między uczelnią i centralną administracją. Relacja ta określała zakres swobód w kształceniu i prowadzeniu badań, stanowiła wartość bezwzględna (samą w sobie). Nadal często uważa się, że im więcej autonomii, tym lepiej. Wydaje się, że takie rozumienie autonomii ukształtowało się i miało specjalne uzasadnienie w okresie realnego socjalizmu.

Z perspektywy sprawności funkcjonowania szkolnictwa wyższego zgodnie z jego celami ogólnospołecznymi, sens autonomii – jeśli w ogóle pozostawać przy tym terminie – wydaje się inny. Ma ona charakter relatywny i instrumentalny (niekoniecznie im więcej autonomii, tym lepiej), jest relacją, która określa nie tylko związki uczelni i centrum, ale także innych jednostek składowych systemu szkolnictwa wyższego ze sobą lub z otoczeniem (np. poziome związki wydziału uczelni z otoczeniem lokalnym). Z tej perspektywy zakres autonomii

danej jednostki można oceniać w aspekcie wymogów sprawności całego systemu. Nieograniczona autonomia szkoły może źle wpływać na jej zadania wobec regionu, w którym istnieje. Autonomia samorządowego wydziału – może obniżać sterowalność i efektywność w zarządzaniu całą uczelnią.

Francuskie Ministerstwo Edukacji jako jedno z narzędzi sterowania szkolnictwem wyższym stosuje zawieranie dobrowolnych kontraktów. Uczelnia dokonuje samooceny, określa cele swojego działania i listę priorytetów, a następnie sporządza projekt swego funkcjonowania na kilka lat. Stanowi on podstawę negocjowania i zawarcia kontraktu z Ministerstwem. Uczelnia zobowiązuje się wykonać plan zawarty w kontrakcie i wprowadzić ewentualne zmiany, Ministerstwo – pokryć koszty realizacji projektu. Po upływie połowy terminu kontrakt może być renegotjowany.

Algorytm, jako podstawowa zasada finansowania uczelni w Polsce, dzieli pieniądze proporcjonalnie do liczby studentów i nauczycieli akademickich przy uwzględnieniu odpowiednich wag. Jako sposób dzielenia funduszy algorytm ma niekwestionowalne zalety: uwzględnia koszty, jest zobiektywizowaną, nie zaś uznaniową zasadą podziału. Jako niemal jedyny instrument prowadzenia polityki, stymulowania zmian – zdaje się mieć znikome, jeżeli nie żadne znaczenie. Chyba żadnej z istotnych zmian, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym od czasu jego wprowadzenia, nie można określić jako zamierzonego (zaplanowanego) skutku oddziaływania algorytmu. Liczba przyjętych na studia gwałtownie wzrosła jeszcze przed wprowadzeniem algorytmu. Zahamowanie wzrostu przyjęć w ostatnim roku także trudno uznać za zamierzone następstwo działania algorytmu.

Czy sztywne zasady finansowania, oparte na zobiektywizowanym algorytmie, dają większą autonomię aniżeli dobrowolnie (choć w warunkach konkurencji) zawierany kontrakt? A jeżeli tak, to kto powiększa swoją autonomię? Uczelnia? Wydział? Instytut? Jak porównać pod względem autonomii oba sposoby finansowania, jeśli uznać, że autonomia odpowiada wolności, a wolność polega na zrozumieniu konieczności wyrażającej się w tworzonym dobrowolnie projekcie rozwoju, stanowiącym następnie podstawę negocjowanego kontraktu.

Kontrakt – jako nie jedyna, lecz uzupełniająca metoda finansowania – wydaje się lepszym instrumentem polityki niż algorytm. Uwzględnia bowiem interesy co najmniej dwu stron<sup>3</sup>, pozostawia przy tym swobodę wyboru i (przynajmniej niektórym) szansę na realizację zamierzeń. Może więc warto rozważyć wprowadzenie na szerszą skalę kontraktów jako metody finansowania szkół wyższych. Wydaje się, że przy obecnym poziomie autonomii uczelni i jej wydziałów, przy określonych *Ustawą* uprawnieniach administracji, kontrakt oparty na wypracowanym przez samą szkołę projekcie rozwoju mógłby stać się skuteczniejszym od algorytmu instrumentem polityki stymulującym przemiany szkolnictwa wyższego.

<sup>3</sup> Jeżeli uznać, że administracja centralna reprezentuje nie tylko własne, lecz także społeczne interesy lub jeśli włączyć innych partnerów, np. władze lokalne, wówczas kontrakt będzie miał więcej stron.