

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyzszego i nauki w Polsce (1989–2019)

Dominik Antonowicz

Streszczenie

Tematem rozdziału jest proces internacjonalizacji szkolnictwa wyzszego i nauki w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. Umiejdzynarodowienie jest jednym z centralnych osi przemian, jakim podlegaly polskie uczelnie w minionych 30 latach, a ktorzych konsekwencje na trwale odmienily ich funkcjonowanie w aspekcie dydaktycznym, badawczym i administracyjnym. Studium pokazuje, jak po okresie wtornej hermetyzacji w latach 90. XX wieku polskie uczenie stopniowo otwieraly sie na swiat, najpierw dzieki europejskiemu programowi Socrates/Erasmus nastepowalo umiejdzynarodowienie w domu, a nastepnie niz demograficzny spowodowal wieksza aktywnosc uczelni w poszukiwaniu kandydatow na studia poza granicami kraju. Analiza szeroko definiuje proces umiejdzynarodowienia nie tylko rekrutowanie zagranicznych studentow, ale przede wszystkim myslenie o polityce naukowej i uczelni w kontekscie globalnym. W Polsce zostalo ono zapoczatkowane przez pojawienie sie swiatowych rankingow uczeni (2003), zwiqszonym udzialem transnarodowych organizacji eksperckich (OECD i Bank Swiatowy), a zwlaszcza wlaczenie sie polskich zespolow badawczych do Europejskiego Obszaru Badan naukowych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyzsze, umiejdzynarodowienie, polityka publiczna, Proces Boloński

1. Wprowadzenie

Średniowieczne uniwersytety były instytucjami przede wszystkim europejskimi, przyciągając studentów oraz wykładowców z odległych zakątków starego kontynentu (Baszkiewicz, 1997). Niemniej wraz z rozwojem instytucji publicznych oraz ich stopniową etatyzacją zacieśniały się relacje między uczelniami a różnymi formami władzy świeckiej. Od początku XIX wieku formuła nowoczesnego uniwersytetu była już silnie wpisane w koncepcję i strukturę państwa narodowego, który opierając się na idei Wilhelma von Humboldta oraz niemieckich idealistów miał kształtować kulturę narodową oraz kształcić urzędnicze kadry dla budującego się państwa narodowego. Z tego też powodu duży nacisk kładziono na edukację w językach narodowych, co odzwierciedlało ducha politycznej rzeczywistości w XIX-wiecznej Europie. Paradoksalnie, im bardziej uczelnie ukierunkowane były na kształcenie, tym silniej uwidaczniał

się ich narodowy profil. Badania naukowe, tworzenie i rozprzestrzenianie wiedzy były tradycyjnie wolne od granic politycznych, choć często ograniczone językiem komunikacji ich wyników.

Kształtowana od XIX wieku koncepcja stała się kanwą powstania uczelni również na ziemiach polskich w pierwszej połowie XX wieku. Nowo powstałe państwo potrzebowało ośrodków kształcących elitę w duchu polskości, a do tego były potrzebne polskie uniwersytety. Polityczny krajobraz pierwszej połowy XX wieku tworzyły zatem zamknięte w granicach narodowych państwa, a w nich również (choć nieco bardziej otwarte) instytucje akademickie. Problem funkcji uniwersytetów w procesie przywracania polskiej państwowości wybrzmiał zresztą mocno w wystąpieniach I Zjazdu Nauki Polskiej 1920, choć już wówczas wskazywano konieczność uczestnictwa polskich uczonych w kongresach międzynarodowych z referatami (Wójcik 1998). W okresie międzywojennym szkolnictwo wyższe było ważnym elementem polskiej państwowości. Nadejście II Wojny Światowej niemal całkowicie zrujnowało polskie uczelnie, stąd po jej zakończeniu przystąpiono do odbudowy szkolnictwa wyższego, ponownie silnie wiążąc je z instytucją państwa. Można powiedzieć, że w tym okresie całe europejskie szkolnictwo wyższe było ukierunkowane mocno „do wewnątrz”, przede wszystkim realizując edukacyjne i kulturowe potrzeby państwa narodowych, stopniowo jedynie wychodząc poza jej granice, choć głównie w sferze badawczej i to ona z natury rzeczy była motorem napędowym otwierania się szkolnictwa wyższego na świat zewnętrzny.

W Europie Zachodniej od lat 70. XX wieku zaczęło następować stopniowe umiędzynarodawianie systemów szkolnictwa wyższego pod silnym wpływem procesów globalizacyjnych, rozumianych – za Peterem Scottem (1998) – jako rosnąca współzależność państw, ich strukturalna konwergencja, a przede wszystkim proces liberalizacji handlu międzynarodowego. Nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w równym stopniu korzystały z globalnych możliwości, ale przywołany wcześniej Scott (1998, s. 122) podkreśla, że wszystkie im podlegają, czy to jako jej propagatorzy, czy przeciwnie, jako ofiary globalizacji. Konsekwencją procesów globalizacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego jest jego *denacjonalizacja* (Enders, 2004), polegająca na stopniowym wyłączeniu uczelni spoza regulacyjnej i finansowej domeny nowoczesnego państwa narodowego. Denacjonalizacja to nie tylko umiędzynarodowienie, ale również związana z nim „deetatyzacja”, a więc wyłączenie uczelni z ram sektora publicznego i stopniowe podporządkowanie ich mechanizmom rynkowym (por. Antonowicz, 2016). Centralną częścią denacjonalizacji jest proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czyli, jak ujmuje to Jane Knight (2003, s. 2), „integrowanie wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cele, funkcje i wzory działania szkolnictwa wyższego”. Ma on przede wszystkim wymiar ekonomiczny (merkantylny), ale również – zwłaszcza w kontekście europejskim – rosnący wymiar polityczny, czego efektem jest obserwowana od drugiej połowy lat 80. XX wieku coraz silniejsza współpraca międzynarodowa

w obszarze szkolnictwa wyższego poprzez liczne transgraniczne wspólne programy badawcze i dydaktyczne. Początkowo była ukierunkowana wyłącznie na wspieranie mobilności studentów oraz pracowników akademickich, a także współpracę partnerską między uczelniami. Warto zaznaczyć, że ze względów politycznych przemiany w polskim szkolnictwie wyższym zachodziły z pewnym opóźnieniem i w bardzo ograniczonej formule. Podobna sytuacja była zresztą we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej, która ze względu na polityczne bariery była jedynie fragmentarycznie otwarta na świat, to znaczy niemal wyłącznie na kraje wchodzące w skład Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej (RWPG). Nie chodzi jednak o to, że polskie uczelnie nie były w tym okresie umiędzynarodowione. W latach 80. polskie uczelnie były popularną destynacją edukacyjną dla studentów z krajów rozwijających się (z Azji oraz Afryki) i należących do RWPG. Ich obecność – finansowana zwykle przez rządy krajów, z których pochodzili – nie była wcale rzadkością zwłaszcza na uczelniach technicznych oraz medycznych, które kształciły potrzebnych tam specjalistów. Dzięki dobrze wykształconym i wpływowym absolwentom polskie uczelnie miały w krajach RWPG dobrą renomę i być może nadal kontynuowałyby ekspansję edukacyjną, gdyby nie globalne przemiany polityczne prowadzące do załamania się dwubiegunowego świata, a wraz z nimi licznych (w tym edukacyjnych) sojuszy w ramach RWPG. Nie zmienia to jednak generalnej konstatacji, że do końca lat 80. XX wieku polskie szkolnictwo wyższe i świat nauki były dość hermetyczne i ukierunkowane niemal wyłącznie na kształcenie polskich studentów. Była to z jednej strony konsekwencja sytuacji politycznej w Europie, a z drugiej strony polskiej tradycji akademickiej silnego wpisania uczelni w ideę polskiej państwowości oraz kultury narodowej.

2. Pozorny przełom lat 90. – wtórna hermetyzacja

Polityczny przełom 1989 rok i rozpoczęcie ekonomicznej transformacji przyniosło nową ustawę o *szkolnictwie wyższym*, która uwolniła uczelnie spod wszelkich form politycznej kontroli, nadając jej szeroka autonomię (Antonowicz, 2005). O ile w sferze gospodarczej i politycznej był to początek otwarcia na Europę Zachodnią, o tyle w przypadku szkolnictwa wyższego można mówić o *wtórnej hermetyzacji* wynikającej z dynamicznego procesu umasowienia szkolnictwa wyższego. Ustawa z 1990 roku w wielu aspektach była ideowym powrotem do korzeni uniwersytetu humboldtowskiego (Dobbins, 2015), ale także – w sposób niezamierzony – do towarzyszącej mu hermetycznej koncepcji publicznego szkolnictwa wyższego. Instytucjonalizm historyczny (Barrett, 2017) tłumaczyłby to wpływem głęboko zakorzenionej tradycji akademickiej, która jest istotnym czynnikiem organizowania myślenia o roli i sposobie organizacji szkolnictwa wyższego. W przypadku polskich uczelni wtórna hermetyzacja była wywołana również krytycznie niskim poziomem finansowania, które

zmusiły uczelnie, ale i uczonych indywidualnie do poszukiwania alternatywnych źródeł finansowania, głównie przez oferowanie odpłatnych form kształcenia. Marek Kwiek określił ten proces jako formę *wewnętrznej i zewnętrznej prywatyzacji* (Kwiek, 2014), które przez niemal całą dekadę lat 90. XX wieku determinowały kierunek przemian w polskim szkolnictwie wyższym. Miała ona silny wpływ na proces *deinstytucjonalizacji badawczej misji uniwersytetów* (Kwiek, 2012), który wywołał równie ogromną, co nieoczekiwaną zapaść badań naukowych, zwłaszcza w tych dyscyplinach, które najsilniej doświadczyły umasowienia (Antonowicz, 2015a).

W latach 90. XX wieku umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego było małe i można nawet powiedzieć, że liczba zagranicznych studentów w stosunku do okresu PRL-u nawet spadła. Wiązało się to z upadkiem dwubiegunowego świata, rozwiązaniem RWPG, ale także zmianą statusu transnarodowej edukacji, która była instrumentem pomocy i wsparcia dla krajów rozwijających się. Jednak układ GATS (*General Agreement on Trade in Services*) uczynił z edukacji wyższej przedmiot międzynarodowego handlu, przyczyniając się do zmiany jej charakteru *from aid to trade* (Knight, 2008, s. 31). W Polsce lata 90. XX wieku to przede wszystkim masowe kształcenie rodzimych studentów i wielki kryzys badań naukowych. Wprawdzie polityczna transformacja spowodowała otwarcie na świat (zachodni), ale pozbawione elementarnych zasobów finansowych uczelnie nie były w stanie wykorzystać rodzących się możliwości. Gwałtownie rosnący popyt na kształcenie oraz rozwój niepublicznego sektora wyższego spowodowały, że umiędzynarodowienie – w tym okresie nabierające ogromnej dynamiki w krajach Europy Zachodniej – stało się kwestią całkowicie marginalną zarówno w polityce publicznej, jak i indywidualnych strategiach uczelni. W warunkach tak ogromnego wewnętrznego zapotrzebowania na (odpłatne) kształcenie, kadrowych braków i rozrosłej do patologicznych rozmiarów wieloletowości, uczelnie nie zabiegały o studentów zagranicznych. Nie miały też żadnej inicjatywy, żeby rozbudowywać ofertę kształcenia o programy czy nawet pojedyncze kursy w językach obcych, za wyjątkiem uczelni medycznych, które stosunkowo szybko zaczęły oferować anglojęzyczne programy lekarskie, na które był i jest spory popyt w Europie.

Systemowo – można powiedzieć zrobiono krok wstecz – a odsetek studentów zagranicznych studiujących w Polsce był skrajnie niski, wynosząc w połowie dekady 0,6% całej kohorty studentów. Współpraca międzynarodowa rozwijała się głównie na podstawie działalności naukowej pojedynczych zespołów przede wszystkim w obszarze nauk ścisłych oraz przyrodniczych, wspólnych projektów oraz stypendialnych wyjazdów do uczelni w krajach Europy Zachodniej i Ameryce Północnej. Była to jednak zasługa indywidualnych kontaktów, aktywności badaczy, którzy poprzez współpracę i mobilność widzieli jedyną drogę dla rozwoju badań naukowych, ale trzeba powiedzieć, że była to aktywność raczej incydentalna i prowadzona w niekorzystnych warunkach ekonomicznych. Symbolicznym zwieńczeniem tego trudnego – dla procesu umiędz-

narodowienia szkolnictwa wyższego i nauki – okresu, a jednocześnie jaskółką zwiastującą nadchodzące zmiany było wprowadzenie do dyskusji o polskiej nauce kategorii „listy filadelfijskiej” (Wróblewski, 1999), która w kolejnych dekadach zmieniła sposób myślenia o strategiach publikacyjnych wyników badań naukowych i stała się zaczątkiem kroczącej rewolucji od „polskiej nauki” do „nauki w Polsce” (Karoński, 2015).

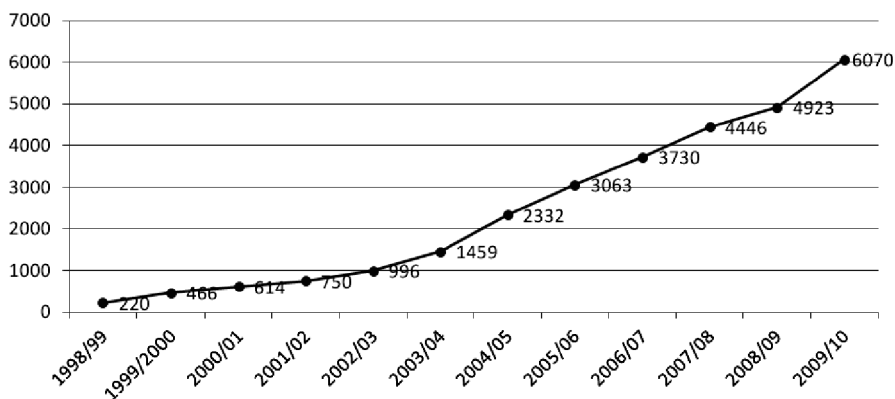
3. Międzynarodowy kontekst w procesie przemian w szkolnictwie wyższym (2000–2010)

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej (1999) rozpoczęło złożony proces stopniowej harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie, powszechnie określanej mianem *procesu bolońskiego*. Wprawdzie dla większości krajów Europy Zachodniej proces boloński był kontynuacją wcześniej podjętych wspólnych działań edukacyjnych realizowanych w ramach programów Erasmus oraz Socrates jeszcze w ramach Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (od 1987 roku), jednak dla Polski oznaczało to nieuchronną rewolucję, ze skali której wówczas mało kto sobie zdawał sprawę. Jej podstawą było wprowadzenie do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* zapisów wprowadzających trójstopniowość procesu kształcenia (3+2+4), co przełamywało tradycję jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. Wprowadzenie trójstopniowości studiów oraz opisu ich efektów za pomocą wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych służyło przede wszystkim harmonizacji programów kształcenia, ale także zwiększeniu mobilności studentów między kierunkami, uczelniami, a także krajami. Ich edukacyjne osiągnięcia stały się porównywalne, ale także „transferowalne” we wszystkich płaszczyznach (Schomburg & Teichler, 2011). W Polsce przepisy wprowadzające *proces boloński* zostały początkowo wpisane w formie poprawki (2002) do ustawy z 1990 roku, która została utrzymana i dodatkowo rozszerzona w przepisach nowej ustawy (MNiSW, 2005). Wartym odnotowania jest fakt, że początkowo proces boloński nie budził większych emocji, inaczej niż na przykład w Rumunii, pozostającej jeszcze poza UE, gdzie dostrzegano w nim narzędzie neoliberalizmu i utowarowienia edukacji (por. Oprean, 2007; Szolar, 2011). W Polsce dyskusja nad konsekwencjami procesu bolońskiego w zasadzie się nie odbyła, bowiem w tym samym czasie finalizowano negocjacje akcesyjne Polski z UE i traktowano proces boloński jako kolejną płaszczyzną integracji europejskiej (Dobbins, 2015; Antonowicz, 2015b).

Pierwsza fala umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w wymiarze edukacyjnym wiązała się z rozwojem mobilności krótkocyklowej, odbywającej się w ramach programu Socrates I, Socrates II, Uczenie się przez całe życie, a następnie Erasmus+ (od 2014 roku). Dla polskich uczelni był to krok przygotowujący do zupełnie nowego myślenia o studentach i kształceniu. Pojawienie się obcokrajowców (niewładających językiem polskim) na kampusach zmusiło

władze uczelni (i wydziałów) do rozpoczęcia głębokich wewnętrznych zmian. Nie chodziło tu tylko o wprowadzenie do oferty dydaktycznej zajęć w języku angielskim, ale również przygotowania się do anglojęzycznej administracyjnej obsługi studentów zagranicznych, którzy nie tylko nie znali języka polskiego, ale również zwyczajów akademickich w Polsce. Skala obecności obcokrajowców wprawdzie nie była duża, ale sam fakt ich pojawienia się w tak wielu uczelniach, musiał wywołać daleko idące zmiany. Liczba studentów przyjeżdżających do Polski w latach 2000–2010 systematycznie się zwiększała (rysunek 1), a z tym również zakres oddziaływania studentów na funkcjonowanie polskich uczelni. Rozpoczął się długi i żmudny proces *umiędzynarodowienia w domu* (ang. *internationalization at home*) (por. Crowther et al., 2001) (Beelen & Jones, 2015), który z pewnością nie jest ani spektakularny, ani też jego konsekwencje łatwo mierzalne, ale niewątpliwie był on rewolucyjny dla całkowicie nieumiędzynarodowionych polskich uczelni. Szczególnie ważne było to, że w programie Erasmus uczestniczyły niemal wszystkie uczelnie akademickie (i nie tylko). O ile w roku akademickim 1998/1999 Kartę Erasmusa podpisało tylko 46 uczelni, o tyle w roku akademickim 2009/2010 już 288, co oznacza, że ten wpływ objął również ośrodki niemetropolitarne, które były stosunkowo najmniej umiędzynarodowione.

Rysunek 1. Liczba przyjeżdżających studentów Erasmusa



Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

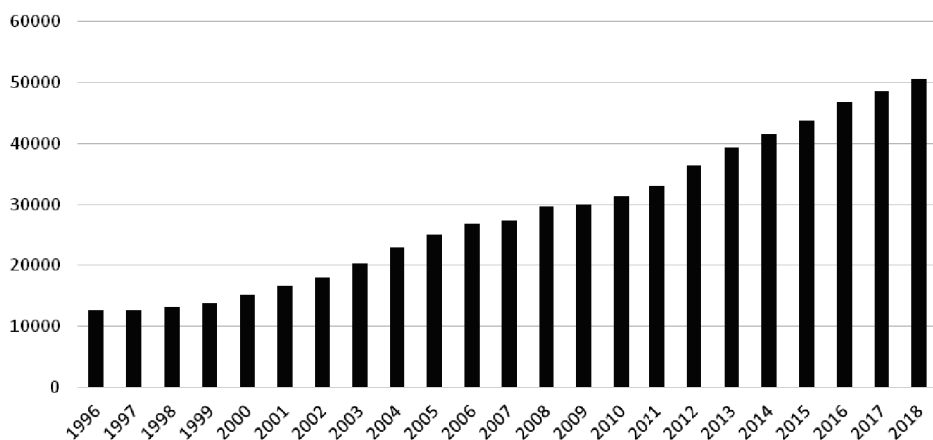
Pobyty krótkocyklowe wymuszały *umiędzynarodowienie w domu*, ale były jedynie dodatkiem do normalnego trybu funkcjonowania uczelni, dlatego prawdziwym przełomem poszerzającym perspektywę myślenia o szkolnictwie wyższym było pojawienie się międzynarodowych rankingów szkół wyższych. Publikacja pierwszych edycji Rankingu Szanghajskiego (publikowany nieprzerwanie od 2003 roku) wywołała spore poruszenie tym bardziej, że zbiegła się w czasie z rosnącą krytyką jakości kształcenia na poziomie wyższym i gwał-

townie rosnącym bezrobociem wśród absolwentów w Polsce. Skala tego poruszenia nie była może tak ogromna jak na przykład we Francji, gdzie publikacja rankingów wywołała tzw. *Shanghai Shock* (Harfi i Mathieu, 2006; Boudard & Westerheijden, 2017), ale niewątpliwie zwróciła uwagę na szkolnictwo wyższe, które stało się przedmiotem międzynarodowych porównań. Polskie uczelnie wypadały w nich znacznie poniżej społecznych oczekiwań oraz środowiskowych wyobrażeń. Rankingi, niezależnie od ich oceny, stały się integralną częścią globalnego porządku – nadając mu jeszcze bardziej normatywny charakter, oparty na prostych i przejrzystych kryteriach (rzetelnych, choć niekoniecznie trafnych, gdy chodzi o pomiar jakości edukacyjnej) oceny osiągnięć badawczych. Rankingi stały się kluczowym wyznacznikiem prestiżu uczelni, jakości prowadzonych w nich badań oraz realizowanego kształcenia, a także instrumentem budowania wizerunku poszczególnych krajów, zwłaszcza ich potencjału naukowego (por. Hazelkorn, 2015). Ich krytyka – często zresztą uzasadniona – płynąca głównie ze środowiska naukowego niewiele zmieniła, gdyż plastyczność rankingów przemawiała do wyobraźni masowemu odbiorcy, przekładając mu wielowymiarową i złożoną rzeczywistość w prosty i komunikatywny sposób. Natomiast w wymiarze politycznym światowe rankingi uczelni uzmysłowiły rządzącym, że już dawno nastąpiło odejście od szkolnictwa wyższego zamkniętego w granicach państw narodowych, a jego krytycznie niskie niedofinansowanie w Polsce musi odbijać się na jakości kształcenia oraz badań naukowych. Było to dość bolesne „odkrycie”, które dodatkowo zostało wzmocnione niepokojącymi informacjami o niewielu aplikujących zespołach i krytycznie niskim współczynniku sukcesów polskich naukowców w Programach Ramowych Unii Europejskiej. Konsekwencją tego była *de-kalibracja polityki wobec szkolnictwa wyższego* przez stopniowe dostosowywanie jej do transnarodowych reguł, nadając im przy tym charakter normatywny. Wpisywało się to w sposób myślenia o internacjonalizacji Guya Neave’a (1996), dla którego jest ona reakcją na narastające procesy globalizacyjne, a więc na zmieniające się zewnętrzne uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Pociągało to za sobą konieczność implementacji głębokich zmian, zwłaszcza w krajach, które najdłużej – ze względów geopolitycznych – funkcjonowały w pewnej izolacji od transnarodowych trendów.

W latach 2000–2010 nastąpił również dekalibracja polityki naukowej – bowiem kolejne, instytucjonalne ewaluacje badań naukowych, w tym zwłaszcza przeprowadzona w 2009 roku przez Radę Nauki, kładły szczególny nacisk (i odpowiednio to premiując) na publikacje widzialne w przestrzeni globalnej nauki oraz mające na nią mierzalny wpływ. Zainicjowana przez Radę Nauki i kontynuowana następnie przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) logika ewaluacji wprowadziła (na dobre) systemową, cykliczną ocenę działalności naukowej, zwłaszcza publikacji, opartą na powszechnych w nauce kryteriach (np. Impact Factor). Było to szczególnie trudne doświadczenie dla tych dyscyplin, które przez dekady funkcjonowały w zamkniętym obiegu

komunikacji naukowej, tworząc w pewnym sensie „obieg równoległy”. Do zwrotu w kierunku umiędzynarodowienia badań naukowych pośrednio przyczyniło się również powołanie dwóch agencji rządowych finansujących badania podstawowe – Narodowe Centrum Nauki (NCN) oraz stosowane – Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), których działalność w kolejnych latach wniosła wiele nowego do praktyk badawczych, począwszy od składania wniosków w języku angielskim przez globalne kryteria dorobku naukowego liderów, a skończywszy na stopniowym, ale sukcesywnym włączaniu do procesu recenzyjnego naukowców spoza polskiej nauki. Miarą ich wpływu na naukę w Polsce jest stały wzrost liczby publikacji z polskimi afiliacjami, opublikowanych w czasopiśmie indeksowanych w bazie Scopus (rysunek 2), zwłaszcza w naukach społecznych oraz humanistycznych.

Rysunek 2. Liczba publikacji w czasopiśmie indeksowanych w bazie Scopus



Źródło: dane uzyskane z bazy Scopus za pomocą programu Scival.

Podsumowując, można powiedzieć, że pierwsza dekada XXI wieku była przełomowa dla procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i badawczym. Przede wszystkim zainicjowany został proces *internacjonalizacji w domu*, jako konsekwencja rosnącej liczby studentów przyjeżdżających w ramach programu Socrates/Erasmus, ale, jak zauważa Bianka Siwińska (2014, s. 233), istotnym „kamieniem milowym” było również włączenie „internacjonalizacji” do algorytmu rozdziału dotacji budżetowej w 2007 roku. Równie istotny zwrot nastąpił w badaniach naukowych pod wpływem nowych reguł instytucjonalnej ewaluacji oraz powołania rządowych agencji finansujących badania naukowe, choć konsekwencje działania tych ostatnich były zauważalne dopiero po kilku latach. Niewątpliwie pierwsza dekada XXI wieku uświadomiła wszystkim interesariuszom, że polskie szkolnictwo wyższe i nauka powinny stać się integralną częścią pewnej trans-

narodowej (europejskiej) przestrzeni, do której reguł trzeba się jednak dostosować, aby nie pozostawać na jej głębokich peryferiach.

4. Internacjonalizacja jako motor napędowy zmian 2010–2020

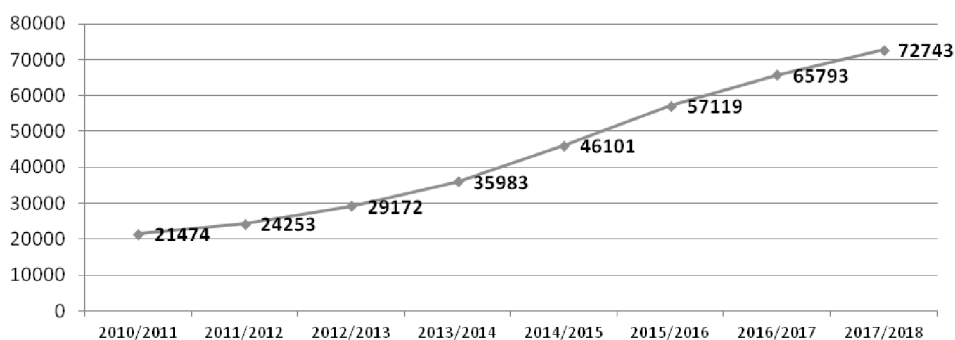
Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego nie jest tylko sprawą międzynarodowej mobilności studentów oraz pracowników naukowych czy też formą komunikacji wyników badań w globalnej przestrzeni, ale również wpływem ponadnarodowych idei, politycznych inicjatyw czy instytucji na kształtowanie się polityki wobec szkolnictwa wyższego, w tym również na funkcjonowanie uczelni. Wynika to z faktu, że od lat 90. XX wieku w Europie *siła państwa narodowego została istotnie podważona: państwa posiadają bardzo ograniczoną władzę nad polityką wobec szkolnictwa wyższego* (Enders, 2004). Wprawdzie kształtowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego i nauki formalnie pozostaje nadal w gestii państw narodowych, to jednak liczne badania w tym zakresie (np. Christensen, Gornitzka, Maassen, 2014; Elke, Vukasovic, 2018; Carvalho, Diogo, 2018; Klemenčič, Palomares, 2018) wskazują na rosnące znaczenie transnarodowych aktorów, na kształtowanie się polityk publicznych, ale również instytucjonalnych strategii na poziomie uczelni. Ich obserwacje pokrywają się z wynikami międzynarodowych badań porównawczych Kwieka (2010, s. 52), który zauważa, że *w najważniejszych systemach europejskich (kontynentalnych) myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego coraz bardziej się homogenizuje: sięga się do tych samych baz danych i analiz, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych dokumentów programowych*. Zwłaszcza, że skutek ich systemowej konwergencji (por. Amaral, Tavares, Santos, 2012) tarcia ulegają historycznie uwarunkowane różnice między poszczególnymi krajami, ewoluując w kierunku różnic instytucjonalnych. Dotyczy zwłaszcza rozprzestrzeniania się globalnych modeli, takich jak choćby specyficzne (wąskie) rozumienie „doskonałości” naukowej, które stopniowo ulegała konceptualizacji poprzez ramy międzynarodowych porównań rankingowych, a instytucjonalne uosobienie przybiera w formie „world class university” (Salmi, 2016). W tym kontekście internacjonalizacja jest nie tylko rozprzestrzenianiem się globalnego porządku, ale przede wszystkim formą legitymizacji, uprawomocnienia procesu narzucania innym nowych, zewnętrznych reguł obowiązujących w jednym kraju czy regionie. Miało to wpływ na polskie szkolnictwo wyższe, dla którego dopiero w 2010 roku umiędzynarodowienie stało się motorem napędowym reform, ale również przeobrażeń na poziomie instytucjonalnym. Niemały wkład miały w tym dwa strategiczne dokumenty opublikowane przez dwa niezależne zespoły, pracujące nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego, przygotowaną przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz E&Y (IBnGR, Ernst&Young, 2009) oraz zespół ekspertów KRASP (2009), w których problem umiędzynarodowienia znalazł się jako jeden z priorytetów.

Proces ten został jednak zainicjowany nieco wcześniej, gdy rząd polski poprosił o zewnętrzne ekspertyzy dwie transnarodowe organizacje – Bank Światowy (2004) oraz OECD (2007) – których rolą jest eksperckie oraz finansowe wspierania rządów w ich reformatorskich staraniach. Oba dokumenty, choć nie zawierają rewolucyjnych treści, to jednak stanowiły mocne oparcie dla reform przedstawione w dokumentach programowych *Budujemy na wiedzy* (MNiSW, 2008) oraz *Partnerstwo dla Wiedzy* (MNiSW, 2009). Już preambuła pierwszego z nich wskazuje zmianę sposobu myślenia o polskiej edukacji wyższej i badaniach naukowych, zawiera jednoznaczne i wyrażone wprost odniesienia do pozycji polskiej nauki na świecie, mierzonej poziomem innowacyjności, wskaźnikiem sukcesu polskich zespołów badawczych, a przede wszystkim poziomem „odzyskania” polskiej składki w UE (por. MNiSW 2008, s. 3). Ten kierunek reform był zresztą kontynuowany przez Lenę Kolarską-Bobińską oraz następnie Jarosława Gowina, który w 2017 roku dodatkowo zwrócił się do Komisji Europejskiej z prośbą o powołanie ekspertów (w ramach *Horizon 2020 Policy Support Facility*) do sporządzenia raportu (por. EC, 2017) o stanie szkolnictwa wyższego i nauki podczas prac nad Ustawą 2.0. Co warto podkreślić, kierunek reform w szkolnictwie wyższym pozostaje niezmienny, mimo że w sferze polityki nastąpiły radykalne turbulencje. Silniejsze zakorzenienie polskiego szkolnictwa wyższego i nauki w globalnym porządku sprzyja jego stabilizacji, ale oparcie się na doświadczeniach krajów Europy Zachodniej, a przede wszystkim wykorzystanie transnarodowych aktorów, ma także pomóc reformatorom w legitymizacji niepopularnych w środowisku akademickim zmian w ramach Ustawy 2.0. Można wręcz dostrzec pewną instrumentalizację międzynarodowego kontekstu w celu zwiększenia legitymizacji kierunku reform, w wymiarze systemowym (ewaluacyjny model polityki), organizacyjnym (przedsiębiorczy model uniwersytetu) oraz indywidualnym (wprowadzenie systematycznej oceny pracy badawczej i dydaktycznej), których celem był przystosowanie polskich uczelni do niestabilnych warunków nieustającej globalnej konkurencji o ekonomiczne i ludzkie zasoby oraz prestiż (por. Antonowicz, 2016). Przy okazji dyskusji o procesie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego ostatnia dekada charakteryzuje się zdecydowanym wzrostem liczby studentów zagranicznych (rysunek 3) na polskich uczelniach, który spowodowany jest kilkoma czynnikami.

Po pierwsze, wybuch militarnego konfliktu na Ukrainie oraz towarzysząca mu zapaść gospodarcza w tym kraju spowodowała fale emigracji Ukraińców do Polski. Wielu młodych ludzi zdecydowało się związać swoją przyszłość, w tym edukacyjną, właśnie z Polską, stąd liczba studentów ukraińskich w okresie 2009–2018 zwiększyła się 8-krotnie, stając się głównym powodem wzrostu wskaźników umiędzynarodowienia większości (choć nie wszystkich) polskich uczelni. Po drugie, niż demograficzny połączony z wyczerpaniem się rezerwuaru osób nadrabiających braki w formalnym wykształceniu spowodował, że zaczęło brakować kandydatów na studia. Dość powiedzieć, że liczba studentów spadła o 30% (do 1,29 mln), co zasadniczo uderzyło w budżety uczelni niepu-

blicznych, ale też miało daleko idące finansowe konsekwencje dla publicznych uczelni, które skłaniały je do poszukiwania kandydatów na studia spoza Polski. Finansowe motywacje nie są czymś zupełnie nadzwyczajnym, bowiem jak wynika z danych OECD (2014) uczelnie z krajów (US, UK, AUS), które doświadczyły największego spadku w finansowaniu ze środków publicznych, są najlepiej przygotowane do rekrutacji studentów zagranicznych. Po trzecie, znacząco wzrosła – wspomniana już wcześniej – świadomość konieczności poszukiwania najbardziej utalentowanych studentów na całym świecie, jako jednego z elementów budowania marki uczelni. Była ona wynikiem wsparcia, jakie uczelnie mogły uzyskać w ramach programu „Study in Poland” realizowanego przez Fundację „Perspektywy”. Brak wiedzy oraz umiejętności poruszania się po edukacyjnych rynkach krajów rozwijających się były największą barierą utrudniającą polskim uczelniom większe zaangażowanie w rekrutowaniu studentów zagranicznych.

Rysunek 3. Liczba studentów zagranicznych (2010–2019)



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS zawartych w raportach „Szkoły wyższe i ich finanse”.

5. Konkluzje

Umiejdzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego oraz nauki stopniowo zyskuje na znaczeniu zarówno na poziomie polityki publicznej, jak i w strategiach poszczególnych uczelni. O ile jeszcze w pierwszej dekadzie transformacji systemowej umiejdzynarodowienie zeszło na dalszy plan, to od początku XXI wieku sytuacja zaczęła się zmieniać i umiejdzynarodowienie stało się istotnym elementem społecznej rzeczywistości. Jednak dopiero w trzeciej dekadzie transformacji umiejdzynarodowienie stało nie tylko zagadnieniem centralnym, ale i kompasem wskazującym kierunek politycznych reform oraz uczelnianych strategii. Trudno nie zauważyć, że tak dynamiczny wzrost liczby studentów był w przytłaczającej części wynikiem działania czynników zewnętrznych, ale już wzrost liczby autorów oraz publikacji w globalnym obiegu naukowym jest wynikiem stopniowych kierunkowych zmian wprowadzonych w polityce naukowej. Nie ma chyba innego aspektu funkcjonowania szkolnictwa wyższego niż „umiejdzynarodowienie”, które uległo

tak daleko idącym przemianom, stając się w zasadzie rdzeniem i motorem modernizacji szkolnictwa wyższego i transformacji uczelni w Polsce.

Nie ma wątpliwości, że wpływ na to miała zmiana kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, przemiany w globalnym szkolnictwie wyższym, pojawienie się rankingów uczelni, ustanowienie programów ramowych UE, a także – często niedoceniane – dopuszczenie Komisji Europejskiej, OECD i Banku Światowego do dyskusji o kierunkach przemian, które stały się motorem napędowym działań reformatorskich. Legitymizacyjna, ale i perswazyjna rola międzynarodowych organizacji eksperckich jest trudna do przecenienia, w szczególności reformowane systemy zabiegają o prestiż i uznanie międzynarodowej społeczności. Nie mniej napotyka to również na opór części środowiska, która podkreśla znaczenie polskości szkolnictwa wyższego oraz wierność historycznej tradycji. Takie głosy krytyki nie są rzadkością w krajach Europy Środkowej i Wschodniej (Tomusk, 2001; Tomusk, 2004) i choć nie negują samej idei „umiędzynarodowienia”, to jednak sprzeciwiają się prowadzeniu zajęć w języku angielskim, a także preferowaniu publikacji w anglojęzycznych czasopismach indeksowanych w międzynarodowych bazach. Jednak wydaje się, że współcześnie trudno jest prowadzić politykę wobec szkolnictwa wyższego bez uwzględnienia międzynarodowego kontekstu, kryteriów i globalnych reguł, uznając jego nadrzędny i tym samym normatywny charakter. Ich odrzucenie mogłoby oznaczać dla polskich uczelni nieuniknioną marginalizację. Kraje takie jak Polska, o ograniczonym potencjale ekonomicznym, politycznym oraz naukowym, mają relatywnie mniejsze możliwości samodzielnego sterowania procesami transnarodowymi, choć nie znaczy to, że nie mają na nie żadnego wpływu (Crossley, Holmes, 2001).

Trzy dekady transformacji to okresu dynamicznych przeobrażeń, ale i rosnącej roli umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego zarówno w sferze polityki publicznej, jak i na poziomie uczelni. Wszystko wskazuje na to, że kierunek zmian zostanie utrzymany, a dodatkowej dynamiki doda mu Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, która ma szansę mieć równie duży wpływ na polskie szkolnictwo wyższe i naukę, jak Narodowe Centrum Nauki. Rolą NAWA będzie nadanie charakteru systemowego oraz zapewnienie stałego i profesjonalnego wsparcia dotychczas mocno nieskoordynowanym i niedofinansowanym inicjatywom (np. Mobilność +). Bez rozwoju międzynarodowej mobilności na polskich uczelniach, realizacji wspólnych, głównie europejskich projektów dydaktycznych oraz badawczych trudno będzie myśleć o dynamicznym rozwoju szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Antonowicz D. (2015a), O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce, *Nauka*, 4: 145–159.

- Antonowicz D. (2015b), Lost Opportunity? The Bologna Process in Poland, *Journal of European Higher Education Area*, 3, 95–110.
- Antonowicz D. (2016) Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007-2012), *Przegląd Socjologiczny* LXV/3: 131–157.
- Antonowicz D. (2015), *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń, UMK.
- Amaral A., Tavares O., Santos C. (2012), Higher Education Reforms in Europe: A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe, [in:] *European Higher Education at the Crossroads*.
- Barrett B. (2017), Historical Institutionalism and Change in Higher Education. In *Globalization and Change in Higher Education* (pp. 35–55), Cham: Springer International Publishing.
- Beelen J., Jones E. (2015), Redefining Internationalization at Home, [in:] *The European Higher Education Area* (pp. 59–72), Cham: Springer International Publishing.
- Boudard E., Westerheijden D.F. (2017), France: Initiatives for Excellence, [in:] H. Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, D.F. Westerheijden (eds.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes* (pp. 161–182).
- Carvalho T., Diogo S. (2018), Exploring the relationship between institutional and professional autonomy: a comparative study between Portugal and Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- Christensen T., Gornitzka Ł., Maassen P. (2014), Global pressures and national cultures: A Nordic University Template, [in:] P. Mattei (ed.), *University adaptation in difficult Economic Times*. Oxford: Oxford University Press.
- Crossley M., Holmes K. (2001), Challenges for Educational Research: International development, partnerships and capacity building in small states. *Oxford Review of Education*, 27(3), pp. 395–409.
- Crowther P., Joris M., Otten M., Nilsson B., Teekens H., Wächter B. (2001), Internationalisation at Home – A position Paper, Amsterdam: European Association for International Education.
- Dobbins M. (2015), Exploring the governance of Polish public higher education: Balancing restored historical legacies with europeanization and market pressures. *European Journal of Higher Education*, 5(1), pp. 18–33.
- Enders J. (2004), Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory, *Higher Education* 47, pp. 361–382.
- Elken M., Vukasovic M. (2018), *Coordination and convergence of higher education policy in a multi-level governance context*. Dordrecht, Springer.
- Harfi M., Mathieu C. (2006), Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France? *Dans: Horizons stratégiques*, 2, pp. 100–115.
- Hazelkorn E. (2015), *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World Wide Excellence*. Springer. Retrieved from
- IBnGR, Ernst&Young (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*. Warszawa, Ernst & Young.
- Karoński M. (2015), Polska nauka czy nauka w Polsce? *Nauka* 3, s. 25–33.
- Klemenčič M., Palomares F.M. (2018), Transnational student associations in the European multi-level governance of higher education policies. *European Educational Research Journal*, 17(3), pp. 365–384.
- Knight J. (2003), Updating the Definition of Internationalisation. *International Higher Education*, 33, s. 2–3.
- KRASP (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kwiek M. (2012), Changing higher education policies: From the einstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*, 39(5), pp. 641–654.

- Kwiek M. (2014), Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): a synthetic view. *European Journal of Higher Education*, 4(3), pp. 266–280.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.
- MNiSW (2008), *Budujemy na wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski*. Warszawa, MNiSW.
- MNiSW (2009), *Partnerstwo dla wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa, MNiSW.
- Neave G. (1996), Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis, [in:] V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*, Issues in Higher Education, published for the IAU Press [by] Pergamon, New York, pp. 26–41.
- Oprean C. (2007), Adequately Responding to “Reform” and “Anti-Reform” Pressures in the Romanian Higher Education System under the Bologna Process”. *Higher Education in Europe* 32, pp. 91–97.
- Salmi J. (2016), Excellence Initiatives to Create World-Class Universities. *International Higher Education*, (87), s. 17.
- Scott P. (red.), (1998), *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Sin C., Antonowicz D., Wiers-Jenssen J. (2019), Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal. *Higher Education Policy*.
- Siwińska B. (2014), *Uniwersytet Ponad Granicami. Internacjonalizacja Szkolnictwa Wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa, Elipsa.
- Szolar E. (2011), The Bologna Process: The Reform of the European Higher Education Systems”. *Romanian Journal of European Affairs* 11, pp. 81–99.
- Schomburg H., Teichler U. (2011), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomusk V. (2001), Enlightenment and minority cultures: Central and east european higher education reform ten years later. *Higher Education Policy*.
- Tomusk V. (2004), Three bolognas and a pizza pie: Notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*.
- Wróblewski A.K. (1999), *Kryteria są jasne*, „Forum Akademickie”, 4.



Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019

redakcja naukowa
Jerzy Woźnicki

Warszawa 2019

Recenzent
Prof. dr hab. Jarosław Górniak

Opracowanie redakcyjne
Teresa Woźniak

Opracowanie graficzne i skład
Andrzej Kowalczyk

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2019

ISBN 978-83-8156-024-5

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 456/2019