

JAROSŁAW KORCZAK*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9851-424X>

UMIĘDZYNARODOWIENIE UCZELNI WYŻSZYCH W POLSCE Z UWZGLĘDNIENIEM KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie specyfiki obecności studentów zagranicznych studiujących na uczelniach wyższych z uwzględnieniem kierunków pedagogicznych. Na początku artykułu omówiono zagadnienia, jakimi są: internacjonalizacja uczelni wyższych, jej wyzwania oraz związane z nią możliwości. Następnie przedstawiono dane ilościowe obrazujące specyfikę obecności studentów zagranicznych na uczelniach wyższych, zarówno w kontekście światowym, jak i polskim (w tym związane z obecnością zagranicznych studentów na kierunkach pedagogicznych). Na końcu zaś zawarto uwagi oraz postulaty odnośnie potrzeb i działań, które mogą przyczynić się do zwiększenia stopnia internacjonalizacji uczelni wyższych w Polsce, w kontekście ogólnym oraz ukierunkowanych na pedagogikę. Omówione niżej zagadnienia związane z internacjonalizacją oraz jej stanem w Polsce, z uwzględnieniem kwestii odnoszących się do kierunków pedagogicznych, w założeniu autora, powinny przyczynić się do podjęcia kolejnych inicjatyw w celu wielowymiarowej popularyzacji tego zjawiska – zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i działaniach praktycznych.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja uczelni wyższych, kierunki pedagogiczne, student mobilny.

Internacjonalizacja uczelni wyższych

Umiędzynarodowienie uczelni wyższych, inaczej nazywane internacjonalizacją, jest zjawiskiem, którego rosnąca popularność i rozwój przekłada się na większą swobodę w planowaniu ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego młodego pokolenia. Bazując jedynie na danych ilościowych związanych z tym zjawiskiem, dostrzec można, że na przełomie ostatnich lat również Polska w coraz większym

* Jarosław Korczak, adiunkt, Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; e-mail: jkorczak@aps.edu.pl.

stopniu partycypuje w tym procesie. Dla przykładu: w 2020 roku studiowało w naszym kraju ponad 82 tys. studentów zagranicznych ze 179 krajów. Dane dotyczące umiędzynarodowienia pokazują, iż mimo znacznych postępów nasz kraj pozostaje na dalekiej pozycji w stosunku do bardziej rozwiniętych krajów OECD. Nawet u bliskich sąsiadów, np. w Czechach, na Węgrzech, Słowacji czy Litwie studiuje więcej studentów zagranicznych (Siwińska 2020, s. 5). Internacjonalizacja może być zatem jednym z kluczowych wyzwań dla polskich uczelni.

Internacjonalizacja uczelni wyższych jest zdaniem Jane Knight „procesem włączania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego oraz globalnego w proces świadczenia usług edukacyjnych na poziomie akademickim” (Knight 2003, s. 2–3). Zjawisko to postrzegane jest również jako jeden ze sposobów reakcji państwa na skutki globalizacji, z jednoczesnym poszanowaniem indywidualności narodu. Według takiego rozumienia, unikalna historia kraju, jego rdzenna kultura, zasoby, priorytety itp. kształtują reakcję na inne kraje i relacje z nimi. Ta tożsamość i kultura narodowa staje się kluczem do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (Qiang 2003, s. 249). Obecność procesów globalizacyjnych również coraz silniej oddziela uczelnie od państwa, przekształcając je, przynajmniej potencjalnie, w „ważny czynnik konkurencyjności ekonomicznej” (Kwiek 2010, s. 361).

Współcześnie internacjonalizacja oznacza „zamierzony proces włączania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego do celów, funkcji realizacji kształcenia pomaturalnego z myślą o podniesieniu jakości edukacji i badań w odniesieniu do wszystkich studentów i pracowników akademickich oraz o wniesieniu istotnego wkładu w życie społeczne” (Parlament Europejski 2015, s. 4). Samo umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego służyć ma zmianom w sferze oddziaływań pomiędzy uczelnią, uczestnikami systemu edukacyjnego (studenci, kadra akademicka) i szeroko pojętym otoczeniem międzynarodowym. Mamy zatem do czynienia z procesem wielowymiarowych zmian, których efektem jest zdobywanie ponadnarodowych kompetencji ich uczestników. Dotyczy to zarówno mobilności nauczycieli akademickich i studentów, jak również wszelkich działań prowadzonych „na miejscu” i „dla wszystkich”. (Morawski 2009, s. 165–166). Obejmuje ona różne sfery: kulturową, językową, geograficzną oraz gospodarczą.

Tak szeroki kontekst rozumienia pojęcia internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym pozwala na przyjęcie wielostronnego spektrum działań, umożliwiających uczelniom osiągnięcie międzynarodowego i międzykulturowego wymiaru we wszystkich aspektach, takich jak: kształcenie, badania i rozwój oraz współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym (Dymyt 2018, s. 118). Jak pisał blisko dwie dekady temu Marek Kwiek, „Bez względu na to, czy je rozumiemy, czy nie, wspieramy czy nie, jesteśmy na nie gotowi czy nie, siły rynkowe będą przenikać szkolnictwo wyższe i tego nieubłaganego marszu nie da się powstrzymać z różnych powodów politycznych, ekonomicznych i kulturowych” (Kwiek 2003, s. 776–777). Istotną kwestią jest również doprowadzenie do takiej sytuacji, w której obecność zagranicznego studenta nie będzie stanowiła „ciekawostki”, lecz stanie się

na tyle ważna dla przebiegu procesu edukacji, że uczelnie już na początku projektowania procesu edukacyjnego będą uwzględniały czynnik wielonarodowy i wielokulturowy.

Analizując efekty, jakie internacjonalizacja uczelni wyższych przynosi globalnie, Francisco Marmolejo za najważniejsze uznaje: poprawę przygotowania studentów, umiędzynarodowienie programu nauczania, wzmocnienie międzynarodowego profilu uczelni, zwiększenie jakości badań, samej produkcji wiedzy oraz dywersyfikację wydziałów i pracowników uczelni (Marmolejo 2010). Magdalena Popowska zwraca uwagę również na takie kwestie, jak: ugruntowanie się pozycji języka angielskiego, instytucjonalizację i konsolidację badań w określonych dyscyplinach naukowych poprzez zakładanie międzynarodowych stowarzyszeń, wydawnictw, czasopism i baz danych. Autorka przekonuje że „mobilność studentów i naukowców, a zwłaszcza ich napływ, przyczynia się do maksymalizacji zysków intelektualnych danego kraju. Przyjeżdżające osoby coraz częściej uzupełniają również braki wynikające z niedoborów demograficznych świata rozwiniętego” (Popowska 2016, s. 135). Pominiętym w tym artykule, ale ważnym kontekstem umiędzynarodowienia uczelni wyższych, jest mobilność doktorantów oraz nauczycieli akademickich. Jest ona szczególnie ważna w odniesieniu do takich kwestii, jak poprawa nauczania i jakości programów kształcenia, transfer dobrych praktyk czy rozwój nowych technologii (ETER Project, 2019) oraz wyzwań i zagrożeń związanych z tą mobilnością (Śliwerski 2018).

Wspomniana wcześniej Jane Knigh wskazała cztery powiązane ze sobą wymiary (punkty odniesienia) internacjonalizacji, w oparciu o które dokonuje się jej charakterystyki. Kolejno jest to: aktywność, kompetencja, etos i proces.

- Pierwszy odnosi się do charakterystyki internacjonalizacji z punktu widzenia działań lub programów, obejmuje on kwestie analizy samych studentów zagranicznych, wsparcia im udzielanego czy zakresu mobilności.
- Drugi odnosi się do kwestii wyników edukacji. Analizie poddana jest wiedza, umiejętności, zainteresowania i postawy studentów. Zatem jest tu kładziony duży nacisk na społeczny wymiar kształcenia, w którym uwidacznia się obecność – studentów, wykładowców oraz pracowników technicznych i administracyjnych. Elementem priorytetowym jest to, w jaki sposób generowanie i transfer wiedzy wspomaga rozwój kompetencji personelu uczelni w wymiarze międzynarodowym, w tym dotyczący kompetencji międzykulturowych.
- Trzeci odnosi się bardziej do teorii rozwoju organizacyjnego, nakierowany jest na kwestie tworzenia wartości w instytucji edukacyjnej. Główny nacisk kładzie się na tworzenie kultury lub klimatu w miasteczku akademickim oraz zachęcanie do wspierania rozwoju międzynarodowych i międzykulturowych wartości i inicjatyw.
- Czwarty odnosi się do integracji wymiaru międzynarodowego i/lub międzykulturowego w programach akademickich, nauczaniu, badaniach i usługach

poprzez połączenie szerokiego zakresu działań, polityk i procedur (np. organizacja kształcenia), którymi kieruje się placówka edukacyjna (Knight 1999, s. 15–16).

Zatem umiędzynarodowienie uczelni wyższych staje się ważnym celem nie tylko dla władz uczelni, lecz także dla innych podmiotów życia społecznego, w tym całego kraju, zaś dla niektórych jest ogromną gałęzią gospodarki, przyczyniając się do rozwoju nie tylko nauki, lecz i całego państwa. Przykładowo, eksport edukacji oraz powiązanych z nią usług w Australii ma ponad osiem proc. udziału w eksporcie dóbr tego kraju, znajdując się na czwartej pozycji w świecie (Australian Government, 2020). Dlatego internacjonalizacja, bez względu na jej poziom, nie powinna być analizowana jedynie z punktu odniesienia, jakim jest samo uzyskanie wykształcenia bądź upowszechniania wartości, ale z również winna uwzględniać aspekt ekonomiczny. Obecność zagranicznych studentów stanowić może źródło dochodu dla miasta, regionu czy – jak to jest w przypadku wspomnianej Australii – całego kraju. Jednak aby do tego doszło, ważne jest kompleksowe spojrzenie na wartość, jaką wnosi obecność zagranicznych studentów w kraju, który ich przyjmuje, a ściślej, dotyczy strategicznej współpracy pomiędzy wieloma instytucjami i agendami rządowymi (Mazurek 2017, s. 46). Jak zwraca uwagę Bianka Siwińska, która odnosi się do długoterminowych korzyści związanych z rozwojem internacjonalizacji uczelni wyższych, dzisiejsi zagraniczni studenci w przyszłości stanowią mogą pulę wysoko wykwalifikowanych pracowników i tym samym pomagają we wzmacnianiu krajowej gospodarki. Kwestia ta nabiera coraz większego znaczenia w tych krajach, które zmagają się lub będą się zmagać ze spadkiem populacji bądź niedoborem wykwalifikowanych specjalistów w danej dziedzinie (m.in. Polska). Autorka nawiązuje również do kwestii, jaką jest współzawodnictwo studentów zagranicznych z miejscowymi, postrzegane jako szansa na nową jakość, poprzez motywowanie do osiągania lepszych wyników oraz umiejętność współpracy na styku różnych kultur. Działania te przyczyniają się do budowania otwartości społeczeństwa na dialog ponadnarodowy oraz akceptacji pozytywnych aspektów międzynarodowego rynku pracy. Ponadto się zauważa, że te osoby, które decydują się wrócić do swojego kraju, stają się nierzadko ambasadorami uczelni czy też kraju, w którym studiowali, co z kolei jest dobrym podłożem do rozwoju współpracy międzynarodowej i handlu (Siwińska 2020, s. 11).

Efektywne umiędzynarodowienie polskich uczelni służy ich rozwojowi, podniesieniu jakości kształcenia, rezultatem czego jest stymulowanie innowacyjności kraju. Sam fakt ukończenia zagranicznej uczelni jest przez studentów postrzegany jako czynnik zwiększania własnej konkurencyjności na globalnym rynku pracy oraz przekłada się na gotowość do dalszego inwestowania w proces kształcenia (NIK, 2020, s. 5). Jest to zatem szansa na wypracowanie przynoszących zyski strategii rozwoju zarówno samej uczelni, jak również kraju.

Mobilność studentów

Jednym z najważniejszych wskaźników obrazujących skalę oraz specyfikę zjawiska internacjonalizacji uczelni wyższych jest mobilność studentów. To jej stopień przekłada się na motywację do innych działań z nią powiązanych. Jest on podstawą analizy podjętej w tej pracy i stanowi przyczynek do dalszych badań. W perspektywie międzynarodowej mobilność studentów w ciągu ostatnich 20 lat rozwija się dość konsekwentnie. W 2019 roku 6,1 mln studentów na całym świecie przekroczyło granicę w celach edukacyjnych, tj. ponad dwukrotnie więcej niż w 2007 roku (OECD, 2021, s. 215). Na wzrost międzynarodowej mobilności studentów wpływa wiele czynników na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym, krajowym i globalnym. Obejmują one w szczególności osobiste ambicje i aspiracje związane z lepszymi perspektywami zatrudnienia, brak wysokiej jakości instytucji szkolnictwa wyższego w kraju zamieszkania, zdolność instytucji szkolnictwa wyższego za granicą do przyciągania talentów oraz politykę rządu zachęcającą do transgranicznej mobilności edukacyjnej (Bhandari, Robles, Farrugia, 2018).

Liczba międzynarodowych i zagranicznych studentów szkół wyższych rosła średnio o 4,8 proc. rocznie w latach 1998–2018. Mimo że kraje OECD przyjmują zdecydowaną większość międzynarodowych i zagranicznych studentów, liczba studentów zagranicznych kształcących się w krajach spoza OECD rośnie szybciej: ich liczba rosła średnio o 6,2 proc. rocznie. W 2018 roku studenci zagraniczni w krajach spoza OECD stanowili ok. 30 proc. wszystkich studentów mobilnych z zagranicy, w porównaniu do 23 proc. w 1998 roku (OECD, 2020, s. 228).

Spośród 3,9 mln międzynarodowych studentów w krajach OECD, 987 tys. studiuje w Stanach Zjednoczonych, 452 tys. w Wielkiej Brytanii, 445 tys. w Australii, 225 tys. zaś w Kanadzie. Jako kraj docelowy emigracji edukacyjnej 18 proc. ogółu wybiera Stany Zjednoczone, Australię – 8 proc. i tyle samo Wielką Brytanię, Niemcy zaś 6 proc. Unia Europejska jest kolejnym kluczowym obszarem geograficznym dla mobilności edukacyjnej. Z 1,7 mln mobilnych studentów w 23 krajach OECD, które są również członkami UE, poza Wielką Brytanią i Niemcami, Francja jest również głównym krajem przyjmującym w UE, której przypada 4 proc. studentów zagranicznych na całym świecie. Federacja Rosyjska jest kolejnym ważnym krajem docelowym spoza UE, z 5 proc. mobilnych studentów na całym świecie (OECD, 2020, s. 228).

Kierunki studiów są kluczowym czynnikiem dla studentów wybierających studia wyższe zagranicą. Ponieważ poszczególne kraje przeznaczają zróżnicowane środki na badania i rozwój w określonych dziedzinach, przekłada się to na ich pozycję rankingową na arenie międzynarodowej.

Ogólnie w krajach OECD rozkład wybieranych kierunków studiów wśród zagranicznych studentów odzwierciedla wybierane kierunki w danych krajach, przy czym w obu przypadkach największy udział mają kierunki związane z biznesem, administracją i prawem, w dalszej kolejności inżynierią, produkcją i budownictwem.

Studenci z Azji stanowią największą grupę studentów zagranicznych zapisanych na programy szkolnictwa wyższego na wszystkich poziomach. Stanowili łącznie 57 proc. wszystkich mobilnych studentów w OECD w 2018 roku. Łącznie ponad 30 proc. mobilnych studentów w krajach OECD pochodzi z Chin i Indii. Jednak dwie trzecie studentów z tych krajów przyjeżdża studiować tylko w Australii, Kanadzie, Japonii, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Europa jest kolejnym co do wielkości regionem, w którym studenci zagraniczni stanowią 23 proc. wszystkich mobilnych studentów zapisanych w krajach OECD. Europejscy studenci wolą pozostać w Europie, stanowiąc 40 proc. mobilnych studentów zapisanych w 23 krajach UE.

Najwyższym wskaźnikiem umiędzynarodowienia poszczycić się może Luksemburg (47,7 proc.). Na drugim miejscu znajduje się Australia (26,5 proc.) i Nowa Zelandia (19,7 proc.). Na kolejnych pozycjach plasują się Wielka Brytania (18,3 proc.), Szwajcaria (17,7 proc.) i Austria (17,5 proc.). Polska zajmuje 32. pozycję (3,64 proc.)¹ i plasuje się między Rosją a Hiszpanią. Średni procent umiędzynarodowienia dla krajów OECD wyniósł 6,04 proc. (Siwińska 2020, s. 9).

Umiędzynarodowienie uczelni wyższych w Polsce

Stosunkowo liberalna polityka państwa polskiego przyczyniła się do szybkiego wzrostu liczby prywatnych uczelni i do umasowienia studiów (Domański 2017, s. 67). W 1989 roku studiowało 378 tys. osób, a w rekordowym 2005 roku aż 1,95 mln (GUS, 1991, s. 439–440, GUS, 2015, s. 29). Od tej pory następuje powolny spadek liczby studentów do 1,2 mln w 2019 roku (GUS, 2020, s. 11).

Obecnie w Polsce studiuje ponad 1,2 mln studentów², z czego ponad 860 tys. na uczelniach publicznych (684 tys. na studiach stacjonarnych, 178 tys. na niestacjonarnych) i 341 tys. niepublicznych (106 tys. na studiach stacjonarnych, 235 tys. na niestacjonarnych) (GUS, 2020, s. 15). Kobiety stanowią ponad 57 proc. wszystkich osób studiujących. W uczelniach publicznych uczy się ponad 71 proc. ogólnej liczby studentów (GUS, 2020, s. 11). Udział Polski w globalnej liczbie studentów spada ze względu na zmniejszanie się liczby studentów w kraju.

Wszystko wskazuje, że w najbliższych latach (mimo pandemii COVID-19) będzie wzrastał udział mobilnych studentów na świecie, co nie pozostanie bez wpływu na sytuację Polski (Siwińska, 2020, s. 11; OECD, 2021). Istotnym motorem do rozwoju umiędzynarodowienia polskich uczelni jest ich słabnąca sytuacja finansowa, szczególnie tych których podstawowym źródłem dochodów jest czesne. Zatem możliwie szybkie przygotowanie i wdrożenie strategii rozwoju uwzględniających międzynarodowego studenta staje się istotnym czynnikiem decydującym o kierunku

1 Wskaźnik umiędzynarodowienia według OECD jest inny niż ujęty przez GUS. Wynika to z przyjęcia innych kryteriów zbierania danych.

2 Czyli o 700 tys. mniej niż dekadę wcześniej.

rozwoju bądź nawet warunkiem przetrwania wielu polskich uczelni. Sam stopień umiędzynarodowienia będzie również wyznacznikiem jakości oferowanych usług i prestiżu uczelni (Domański, 2012, s. 88). Wyzwania czekające polskie uczelnie w konfrontacji z transformacją uczelni wyższych w Europie, które opisał Marek Kwiek (2010, s. 376–389), zostały jedynie połowicznie przewyżczone. Utrudnia bądź uniemożliwia to wielu uczelniom konkurowanie o mobilnego studenta na arenie europejskiej i światowej.

Do najpopularniejszych kierunków wśród ogólnej liczby studentów można zaliczyć te podgrupy: biznesu i administracji (18,1 proc.), medycznej (10,9 proc.), społecznej (9,7 proc.), inżyniersko-technicznej (8,9 proc.) oraz pedagogicznej (6,4 proc.).

Z roku na rok w Polsce obserwowana jest stała tendencja wzrostowa liczby zagranicznych studentów na uczelniach wyższych. W roku akademickim 2019/2020 odnotowano wzrost liczby studentów cudzoziemców o 5 proc. w stosunku do poprzedniego roku akademickiego (78 tys.) do poziomu 82,2 tys. osób, co stanowiło 6,8 proc. ogólnej liczby studentów. Ten wzrost jest jeszcze bardziej zauważalny, gdy dane te porównamy z rokiem akademickim 2013/2014; odpowiednio 35 tys. i 2,32 proc., bądź ze wskazaniami z dekady wstecz (2009/2010) – odpowiednio 17 tys. i 0,89 proc. (GUS 2020, s. 121). Jeśli jednak porównamy liczbę studentów zagranicznych studiujących w Polsce ze studiującymi w innych krajach, to polski udział w światowym rynku studentów zagranicznych (5,6 mln) wynosi blisko 1,5 proc. (Siwińska 2020, s. 12).

Wśród 82 194 obcokrajowców studiujących w Polsce najliczniejszą grupę stanowią studenci z krajów europejskich – 61,9 tys. osób (75 proc.), głównie z Ukrainy – 39 tys. (47,5 proc.). Pomimo że liczba studentów z Ukrainy nadal rośnie, to ich udział w ogólnej liczbie cudzoziemców spada. Drugą grupą pod względem liczebności przyjezdnych studentów stanowią Białorusini 8,3 tys. (10,2 proc.), trzecią – osoby z Indii z 3,3 tys. (4,1 proc.) (Siwińska 2020, s. 26). Na pozostałych pozycjach plasują się Hiszpanie 2260 (2,7 proc.), Turcy – 2203 (2,7 proc.), Niemcy – 1493 (1,8 proc.), Chińczycy – 1492 (1,8 proc.) i Norwegowie – 1423 (1,7 proc.). Z krajów pozaeuropejskich (pomijając Indie) najczęściej przejeżdżają do polski studium obywatele Azerbejdżanu – 1256 (1,5 proc.), Uzbekistanu – 1032 (1,3 proc.)³ oraz Tajwanu – 1007 (1,2 proc.). Jednak na przełomie ostatnich lat najwięcej zagranicznych studentów przyjechało z Zimbabwe, Etiopii czy Rwandy. Cudzoziemcy polskiego pochodzenia (głównie z Ukrainy, Białorusi i Litwy) są grupą podatną na możliwość podjęcia studiów w kraju ich rodziców bądź dziadków. Przemawia za tym stosunkowo wysoka jakość kształcenia oraz niższe koszty życia i nauki (Siwińska 2020, s. 14).

Najwięcej studentów pochodzących z Ukrainy studiuje w Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego, na kolejnych miejscach znajduje się Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Collegium Humanum – Szkoła

3 Jeszcze pięć lat temu studiowało w Polsce nieco ponad 200 studentów z tych krajów.

Główna Menedżerska w Warszawie oraz Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie. W przypadku studentów z Białorusi – Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

W Polsce prowadzone są działania instytucjonalne mające przyczynić się do wzrostu liczby cudzoziemców na polskich uczelniach, głównie przez realizację programów stypendialnych. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zlecił wybranym uczelniom publicznym realizację programów pomocowych adresowanych do cudzoziemców. Uniwersytet Warszawski realizował trzy programy/projekty: „Program Stypendialny im. Konstantego Kalinowskiego I i II”, „Projekt pomocowy dla młodych naukowców z państw powstałych po rozpadzie b. Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, którzy nie mają uprawnień do stypendiów w ramach współpracy z Polonią” oraz „Specjalistyczne Studia Wschodnie Uniwersytetu Warszawskiego”. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego realizował zadanie polegające na organizacji studiów anglojęzycznych dla studentów mniejszości religijnych i etnicznych, pochodzących z terenów objętych dyskryminacją oraz przemocą, w szczególności z państw Afryki. W algorytmie podziału dotacji podstawowej dla uczelni został wprowadzony tzw. „składnik umiędzynarodowienia”, premiujący uczelnie, w których kształcą się cudzoziemcy w pełnym cyklu studiów. W 2017 roku została powołana Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), której celem jest wsparcie indywidualnej mobilności akademickiej oraz promowanie polskiego szkolnictwa wyższego za granicą. NAWA wykonywała zadania na rzecz kształcenia studentów cudzoziemców na polskich uczelniach, m.in. poprzez wprowadzenie czterech programów stypendialnych dedykowanych cudzoziemcom kształcącym się na polskich uczelniach: „Program dla Polonii im. gen. Władysława Andersa”, „Program im. Ignacego Łukasiewicza”, „Program im. Stefana Banacha” oraz „Program «Poland My First Choice»”. Warty odnotowania są działania realizowane przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy” w ramach programu „Study in Poland”, która przeprowadza wiele akcji mających na celu zainteresowanie cudzoziemców studiami w Polsce (STUDYFINDER).

Z ogółu 82 194 studentów zagranicznych, 42 681 studiuje na uczelniach publicznych, 39 513 na niepublicznych. Studia stacjonarne wybrało 71 852 (40 038 – publiczne, 31 814 – niepubliczne), studia niestacjonarne odpowiednio – 10 342 i 2643 (GUS, 2020, s. 98). Te dane ukazują, że studenci wybierają zdecydowanie częściej studia dzienne. Przyczyn takiego stanu upatrywać można w: wyborze kierunku wymuszającym studiowanie w pełnym wymiarze godzin, możliwe finansowanie studiów przez państwo bądź posiadaniu wystarczających zasobów finansowanych.

Największą liczbę studentów zagranicznych przyciąga województwo mazowieckie – ponad 24 tys. (8 tys. publiczne, 15 tys. niepubliczne). Tak wysoka pozycja wynika z kilku powodów, jednak najważniejszym jest ilość uczelni w samym województwie. Na 50 uczelni kształcących największą liczbę studentów z zagranicy przypada aż 15 uczelni z województwa mazowieckiego. Na dalszych miejscach

znajdują się województwo dolnośląskie i małopolskie (ok. 8 tys. studentów), łódzkie i lubelskie (po ok. 7 tys. studentów). Najmniej studentów zagranicznych studiuje w województwie lubuskim (150). W pierwszej jedenastce uczelni, które są liderami w liczbie przyjętych studentów zagranicznych znajduje się aż sześć uczelni niepublicznych. Jednak wśród trójki uczelni przyjmujących największą liczbę studentów zagranicznych tylko jedna jest niepubliczna – Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (3121), kolejne dwie to uczelnie publiczne: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (2980) oraz Uniwersytet Warszawski (2885).

Największą popularnością wśród studentów zagranicznych cieszy się kierunek „Zarządzanie” – w roku akademickim 2019/2020 studiowało na nim 13 227 osób, co stanowi 16,1 proc. ogólnej liczby studentów zagranicznych. Na kolejnych pozycjach znajduje się kierunek lekarski – 7828 (9,5 proc.), informatyka – 5805 (7,1 proc.), turystyka i rekreacja – 4178 (5,1 proc.) oraz stosunki międzynarodowe – 3132 (3,8 proc.). Pedagogika uplasowała się na 18 pozycji – 884 studiujących (1,1 proc.), niżej niż psychologia – 1709 (2,1 proc.).

Na tempo wzrostu zainteresowania zagranicznych studentów polskimi uczelniami ma wpływ także ich pozycja w rankingach międzynarodowych, która jest obecnie dość niska. Wynika ona z ograniczeń, jakie wiążą się z ich funkcjonowaniem: polityki kadrowej, produktywności, sposobu oceny jakości, słabego finansowania. Należy zauważyć, że wysuwające się na czołowe pozycje uniwersytety sukcesywnie zwiększają swoją pozycję w rankingach (Siwińska 2020, s. 12).

Umiędzynarodowienie uczelni wyższych a pedagogika

Kierunki pedagogiczne są popularne w Polsce. W oparciu o bazę <https://www.oto-uczelnie.pl/artukul/473/Studia-pedagogiczne> widać, że oferują je aż 103 uczelnie. Ich zakres działalności jest bardzo szeroki. Edukację na kierunkach pedagogicznych oferują 24 uniwersytety oraz 20 państwowych szkół wyższych. Kształcenie w tej dziedzinie oferuje również wiele uczelni, których nazwa kojarzy się z zupełnie innymi dziedzinami nauk. Wymienić tu należy chociażby dziewięć wyższych szkół bankowych, cztery wyższe szkoły bezpieczeństwa czy szkoły menadżerskie, biznesu, ekonomii, handlu i usług.

Sam kierunek pedagogika jest oferowany na 94 uczelniach (w tym cztery propozycje studiów *on-line*); pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna uczone są na 54 uczelniach, zaś pedagogika specjalna na 24.⁴ Najwięcej studentów na kierunku

4 Wyszczególnione dane mogą być niepełne, należy podkreślić, że obecnie w Polsce kierunek pedagogika nie jest jednolity, inaczej niż geografia, socjologia czy psychologia. W przypadku kształcenia można wybrać obecnie trzy kierunki studiów: pedagogika z jej specjalnościami pozaszkolnych oddziaływań pedagogicznych; pedagogika wczesnoszkolna – jako odrębny i na domiar jedyny pięcioletni kierunek studiów oraz pedagogika specjalna. Ponadto w ramach kierunków studenci mogą wybrać właściwą specjalizację, co dodatkowo zwiększa szerokość oferty

pedagogicznym studiuje w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (blisko 6 tys.), Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (blisko 4 tys.) oraz Uniwersytecie Rzeszowskim (blisko 3 tys.).

W raporcie GUS wyszczególniono grupę „kształcenie”, do której należy podgrupa pedagogiczna⁵. W niej zaś w roku akademickim 2019/2020 studiowało ogółem 1600 studentów z zagranicy, co stanowi 1,9 proc. z ogólnej grupy studentów zagranicznych w Polsce (GUS, 2020).

Z ostatniego raportu Fundacji Perspektywy, dotyczącego studentów zagranicznych w Polsce⁶, wynika, że na kierunku pedagogika studiuje 939 zagranicznych studentów, w 27 uczelniach wyższych łącznie, umiejscowionych w 10. województwach: dolnośląskim, lubuskim, łódzkim, mazowieckim, podkarpackim, podlaskim, świętokrzyskim, pomorskim, śląskim i wielkopolskim. Najwięcej zagranicznych studentów na kierunku pedagogika studiuje w województwie mazowieckim (280), na drugim miejscu znajduje się woj. śląskie (199), zaś na trzecim woj. dolnośląskie (192). Zagraniczni studenci pedagogiki kształcą się na 14. uczelniach publicznych i 13. niepublicznych. Jednak pod względem liczby studentów szkoły publiczne ustępują (201) uczelniom niepublicznym (738).

Uczelnią, która kształci największą grupę zagranicznych studentów na kierunku pedagogika, jest Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie (197), na drugiej pozycji znajduje się Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, jako jedyna wyszczególniona jako kształcąca na kierunku Pedagogika Specjalna (192), na trzeciej pozycji uplasowała się Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu (132). Warto podkreślić, że pierwsza szkoła publiczna – Akademia Pomorska w Słupsku znajduje się na piątej pozycji (43), druga uczelnia pedagogiczna, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, przyjęła jedynie 13 studentów. (Siwińska 2020, s. 68).

Wymieniona liczba studentów zagranicznych na kierunku pedagogicznym, przyjmując niedoszacowanie wynikające z różnej klasyfikacji danych, nie napawa optymizmem, szczególnie w porównaniu z takimi kierunkami, jak zarządzanie, informatyka czy finanse i rachunkowość. W samym województwie mazowieckim na wspomnianych wyżej kierunkach studiuje odpowiednio 5237, 2104 oraz 1273 studentów zagranicznych. Na innym kierunku społecznym, jakim jest psychologia,

na kierunkach pedagogicznych. Ujęty w danych statystycznych termin pedagogika odnosić się może do jednego z wyżej wymienionych.

5 Dla potrzeb statystycznych (w tym statystyki międzynarodowej) polskie kierunki studiów zostały wstępnie przyporządkowane podgrupom oraz nazwom kierunków studiów według klasyfikacji ISCED-F 2013.

6 Należy zauważyć, że raport ten uwzględnia tylko te uczelnie, na których studiuje więcej niż trzech studentów z zagranicy. Dodatkowo pojawia się dość spora rozbieżność z danymi GUS 1600 zagranicznych studentów na kierunkach pedagogicznych. Te rozbieżności mogą wynikać z przyjęcia różnych kryteriów przy wprowadzaniu danych, w tym uwzględnienia przez GUS innych placówek, w których nauczane jest kształcenie pedagogiczne.

w samym województwie mazowieckim studiuje 1088 zagranicznych studentów (Siwińska, 2020, s. 66).

Kierunki pedagogiczne postrzegane są często jako nieatrakcyjne z punktu widzenia „wykorzystania” zdobytej wiedzy i umiejętności w innym kraju, pojawiają się trudności z nostryfikacją dyplomu za granicą czy potrzeba „uzupełnienia” kompetencji, która stawia pod znakiem zapytania sens podjęcia edukacji na tych kierunkach. Zniechęca to niektóre uczelnie pedagogiczne do wdrażania założeń internacjonalizacji (NIK, 2020, s. 29). Należy również dodać, że zarobki oferowane absolwentom kierunków pedagogicznych w porównaniu z innymi kierunkami są niewspółmiernie niskie.

Podsumowanie

Umiejędzynarodowienie uczelni wyższych jest jednym z wyzwań, przed którym zostały postawione polskie uczelnie. Powodzenie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce uzależnione jest od intensywnych, wielokierunkowych działań wszystkich uczestników i partnerów rynku edukacyjnego (Siwińska 2020, s. 12). Pomocne będą w tym działania służące dostosowywaniu się do kierunków i sposobów reformowania europejskich systemów edukacyjnych (Banach 2006, s. 31), szczególnie w kontekście wymiany dobrych praktyk między uczelniami.

Jednym z widocznych celów związanych z internacjonalizacją uczelni wyższych w Polsce jest pozyskanie określonej liczby studentów zagranicznych. Postulat ten nie jest nowy, ujęty został już w 2001 roku jako jeden ze składników celów strategicznych rozwoju gospodarki (Kwiatkowski 2006, s. 15–17). W tym kontekście dość mocno wyeksponowanym działaniem, mającym przyciągać zagranicznych odbiorców, jest udzielanie im różnego rodzaju wsparcia, szczególnie finansowego. Obejmuje ono stypendia, ulgi oraz programy adresowane do cudzoziemców – efektem czego jest faktyczne zwiększenie zainteresowania studiowaniem w Polsce. Pozostaje jednak pytanie o efekty końcowe tych działań oraz miejsce dla innych alternatywnych strategii na rzecz pozyskania zagranicznych studentów.

Wyszczególnione działania dość mocno różnią się od tych, które od wielu lat podejmuje Australia, będąca liderem eksportu usług edukacyjnych. W pierwszej kolejności ten kraj uważa edukację (w tym akademicką) za „usługę czy ofertę” (Rozmus 2018, s. 91), rozumianą jako każda działalność lub korzyści niemające charakteru materialnego, które jedna ze stron może zaoferować drugiej, modyfikując usługi ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb przyszłych odbiorców. Tym samym działalność edukacyjna staje usługą z grupy popyt–podaż, studenci stają się więc klientami bądź konsumentami (Melosik 2009, s. 69–70). Australia w różnorodny sposób przyciąga na swoje uczelnie zagranicznych studentów. Do najważniejszych sposobów należą: ułatwienia przekraczania granicy; szeroka oferta usług edukacyjnych; działalność agentów edukacyjnych w krajach zamieszkania potencjalnych studentów; stypendia adresowane głównie do tej grupy odbiorców,

których kwalifikacje są ważne dla gospodarki lub będą takimi w przyszłości; otwartość na różne kultury i wartości, będąca częścią polityki kraju; wysoka pozycja uczelni australijskich w rankingach międzynarodowych; opracowanie rozwiązań dydaktycznych z uwzględnieniem obecności wielokulturowego odbiorcy.

Analiza obecności zagranicznego studenta na uczelniach wyższych w Polsce pozwoliła wysunąć kilka postulatów, których próby wdrożenia mogą przyczynić się do zwiększenia poziomu umiędzynarodowienia, szczególnie z uwzględnieniem mniej popularnych kierunków, takich jak pedagogika:

- fundowanie stypendiów dla najzdolniejszych studentów zagranicznych podejmujących pracę odpowiadającą kierunkowi kształcenia w Polsce;
- wprowadzenie programów studiów w języku angielskim, zastępowanym z upływem lat językiem polskim;
- nawiązywanie współpracy z uczelniami i instytucjami zagranicznymi, szczególnie przy uwzględnianiu zakresu kompetencji absolwenta;
- poprawa pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach, jednak w pierwszej kolejności w odniesieniu jedynie do wybranych kierunków;
- zwiększanie liczby programów prowadzonych studiów potwierdzonych międzynarodowymi akredytacjami;
- prowadzenie integracji studentów zagranicznych w środowisku uczelnianym oraz systemu wsparcia (NIK, 2020, s. 5).

Warto dodać jeszcze inne postulaty:

- inicjowanie i wdrażanie różnego rodzaju przedsięwzięć promujących otwartość na kulturę i wartości różnych krajów;
- wieloaspektowa współpraca z ambasadami krajów, z których rekrutują się studenci przyjeżdżający na studia do Polski;
- obecność agentów edukacyjnych przy polskich ambasadach;
- przygotowywanie oferty studiów dla osób z polskim pochodzeniem – jest to grupa osób, którą można łatwiej zrekrutować oraz której łatwiej będzie się odnaleźć (jeżeli zechcą) w polskiej rzeczywistości po zakończeniu procesu kształcenia (Siwińska 2020, s. 15).

Kierunki pedagogiczne nie cieszą się dużym zainteresowaniem wśród studentów zagranicznych, jest to argumentowane m.in. „lokalnym” charakterem zdobytej wiedzy, pozyskanych umiejętności i kompetencji. Nierzadko same uczelnie pedagogiczne borykają się również z innymi dysfunkcjami (zob. Szymański 2011, s. 47–66, Bera 2011, s. 153). Nie nadążają zatem w pełni za współczesnymi praktykami neoliberalnymi, wywierającymi silną presję na powiązanie oferty dydaktycznej z potrzebami rynku pracy czy gospodarki w ogóle (Rozmus 2018, s. 163). Ta swoista „lokalna” rola pedagogiki w nauce oraz gotowość do szybkiego podporządkowania się zmianom społeczno-gospodarczym może jednak ze sobą współgrać. Celem zatem powinno być pogodzenie obu dróg przy modyfikacji programów nauczania, tak aby absolwent mógł otrzymać akredytację dyplomu

za granicą bądź chociażby międzynarodową certyfikację wybranych składowych programów nauczania uwzględniających potrzeby rynku. Należy jednak zauważyć, że obecność zagranicznego studenta można rozpatrywać również pod kątem krajowego rynku pracy. W obliczu obecnych burzliwych przemian geopolitycznych, skutkujących przybyciem milionów uchodźców (głównie kobiet i dzieci) na teren polski, obecność większej liczby zagranicznych absolwentów kierunków pedagogicznych przełożyć się może na pełniejszą integrację kulturową dzieci cudzoziemców w polskich szkołach, nawet w pewnym stopniu spowolnić starzenie się społeczeństwa. To właśnie kierunki pedagogiczne mają w obecnych okolicznościach do odegrania ważną rolę.

Bibliografia

- Australian Government, *Australia's top 25 exports, goods & services*. Dostępny na: <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australias-goods-services-by-top-25-exports-2019-20.pdf> (dostęp 16.08.2021).
- Banach C. (2006). *Strategia rozwoju edukacji w Polsce*. W: *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*. Kwiatkowski S.M. (red.). Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego. s. 20–33.
- Bera R. (2011). *Podmiotowe uwarunkowania tranzytacji młodych pedagogów z systemu edukacji na rynek pracy*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konsultacje*. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szyński M.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 141–154.
- Bhandari R., Robles, C., Farrugia C. (2018). *International higher education: shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Global Education Monitoring Report. UNESCO. Dostępny na: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (dostęp 11.08.2021).
- Domański T. (2017). *Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych*. W: *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*. Domański T., Stępień-Kuczyńska A., Włodarska-Frykowska A. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–80.
- Dymyt M. (2018). *Innowacje w procesie umiędzynarodowienia szkół wyższych*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, z. 133, s. 117–130.
- Education at a glance 2020: OECD indicators*. (2021). Paris: OECD Publishing. Dostępny na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1649568317&id=id&accname=guest&checksum=54062AA8EC9450BB3D6DE67ABFE4D809> (dostęp 5.03.2022).
- Education at a glance 2020: OECD indicators*. (2020). Paris: OECD Publishing. Dostępny na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1622751642&id=id&accname=guest&checksum=CC1F79DDCEDE5870B03F975E7D28E943> (dostęp 11.08.2021).

- European Tertiary Education Register*. (2019). Internationalisation of Academic Staff in European Higher Education. Dostępny na: https://www.joanneum.at/fileadmin/user_upload/ETER_AnalyticalReport_01_final.pdf.
- Knight J. (1999). *Internationalisation of higher education*. W: *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: OECD Publishing.
- Knight J. (2003). *Updating the definition of internationalization*. „International Higher Education”, nr 33, s. 2–3.
- Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach. Informacja o wynikach kontroli*. (2020). Warszawa: NIK. KNO.430.003.2020, nr ewid. 183/2020/P/20/023/KNO.
- Kwiatkowski S.M. (2006). *Główne problemy współczesnej edukacji*. W: *Edukacja polska w jednoczącej się Europie*. Kwiatkowski S.M. (red.). Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Kwiek M. (2003). *The state, the market, and higher education. Challenges for the new century*. W: *The university, globalization*. Kwiek M. (red.). Nowy York: Peter Lang, Frankfurt: Central Europe, s. 71–113.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Marmolejo F. (2010). Internationalization of higher education: the good, the bad, and the unexpected. „Chronicle of Higher Education”. Dostępny na: <https://www.chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected> (dostęp 22.10.2021).
- Mazurek G. (2017). *Współczesne trendy w globalnej edukacji i ich wpływ na umiędzynarodowienie szkół wyższych wybrane aspekty*. W: *Czas internacjonalizacji*. Mazurek G., Siwińska B. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morawski R. (2009). *Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego*. (2015). Unia Europejska. Bruksela: Parlament Europejski. Dostępny na: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370\(SUM01\)_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_PL.pdf) (dostęp 11.08.2021).
- Popowska M. (2016). *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – uwarunkowania i przejawy w świetle faktów i liczb*. „Horyzonty Wychowania”. T. 15, nr 35, s. 131–154.
- Qiang Z. (2003). *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. „Policy Futures in Education”. T. 1, nr 2, s. 248–270.
- Rocznik statystyczny*. (1991). Warszawa: GUS.
- Raport: studenci zagraniczni w Polsce 2020*. (2020). Siwińska B. (oprac.). Warszawa: Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”.
- Rozmus A. (2018). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Studyfinder. Dostępny na: <https://study.gov.pl> (dostęp 12.08.2021).
- Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.* (2020). Warszawa–Gdańsk: GUS.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.* (2014). Warszawa: GUS. Dostępny na: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/10/1/szkoly_wyzsze_i_ich_finance_w_2013_r..pdf (dostęp 23.12.2021).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku* (2015). Warszawa: GUS. Dostępny na: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/11/1/szkoly_wyzsze_i_ich_finance_w_2014.pdf (dostęp 23.12.2021).
- Szymanski M.J. (2011). *Kształcenie Pedagogiczne w obliczu zmian*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konsultacje*. Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47–66.
- Śliwerski B. (2018). *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016. Studium krytyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN POLAND, INCLUDING PEDAGOGY

Abstract: The main purpose of this article is to show the specificity of the presence of foreign students studying in higher education institutions, with particular emphasis on pedagogy. At the beginning of the paper internationalization of higher education and challenges as well as opportunities of this phenomenon are discussed. Then, presented are quantitative data that illustrate the specificity of the presence of foreign students at higher education institutions, in the global and Polish context (including those related to the presence of foreign students in pedagogical faculties). Finally, there are remarks and postulates related to the needs and activities that may contribute to increasing the degree of internationalization of higher education in Poland, in the general context and in relation to pedagogical fields of study. According to author's assumptions, the discussed issues should be an inducement to taking further actions aimed at multidimensional popularization of this phenomenon – both in theoretical considerations and in practical activities.

Keywords: internationalization of higher education, pedagogical faculties, mobile student.