

DOMINIK ANTONOWICZ
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

INTERNACJONALIZACJA JAKO ŹRÓDŁO LEGITYMIZACJI REFORM SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE (2007–2012)¹

Streszczenie

Przedmiotem artykułu są reformy polskiego szkolnictwa wyższego w okresie 2007–2012 (tzw. reformy Kudryckiej) i próba odpowiedzi na pytanie o to, jaki wpływ na ich kierunek oraz dynamikę zachodzących zmian miał proces jego internacjonalizacji. W wymiarze teoretycznym artykuł czerpie inspiracje z koncepcji denacjonalizacji szkolnictwa wyższego Ulricha Teichlera, który wskazuje na poszerzenie kontekstu jego funkcjonowania, a tym samym wzrost znaczenia zjawisk i procesów zachodzących w przestrzeni transnarodowej na definiowanie kierunku reform oraz ich legitymizację w nowoczesnych państwach narodowych. Analiza koncentruje się wyłącznie na Polsce, reprezentującej bardziej ogólny przypadek kraju, który (a) dynamicznie się rozwija w wymiarze politycznym oraz gospodarczym, (b) otwiera się szeroko na globalne procesy społeczne, a jednocześnie, (c) w którym władza publiczna przez lata była niezdolna/zbyt politycznie słaba do samodzielnego inicjowania zmian w obszarze nauki oraz szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, umiędzynarodowienie, reformy szkolnictwa wyższego, polityka wobec szkolnictwa wyższego, OECD, Bank Światowy, Polska

* Dr hab., adiunkt, Instytut Socjologii, Zakład Socjologii Nauki; e-mail: dominik.antonowicz@umk.pl

¹ Analiza i niniejszy tekst mógł zostać napisany dzięki wsparciu NCN w ramach grantu UMO-2013/10/M/HS6/00561 kierowanego przez prof. Marka Kwieka.

DENACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Szkolnictwo wyższe² było tradycyjnie wpisane w koncepcję i strukturę nowoczesnego państwa narodowego, które pełniło zawsze funkcję opiekuńczą wobec instytucji kultury, nauki oraz edukacji. Tak długo, jak długo świat tworzyły zamknięte państwa i gospodarki, model ten był funkcjonalny. Jednak od lat 70. XX wieku nastąpiło stopniowe otwieranie się pod 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 korzystają z globalnych możliwości, ale przywołany wcześniej Scott [1998: 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 poza ramy sektora publicznego i stopniowe podporządkowanie ich mechanizmom rynkowym.

Centralną częścią denacjonalizacji jest proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czyli, jak ujmuje to Jane Knight [2003: 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 pomiędzy uczelniami. Dopiero od lat 90. przestano traktować ją jako zbiór różnorodnych i luźno powiązanych inicjatyw, a zaczęto postrzegać jako istotną zmianę w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego. Przełom na poziomie polityki publicznej rozpoczął się wraz z aktywnym zaangażowaniem Komisji Europejskiej w harmonizację narodowych systemów, które ze względów histo-

² Przez „szkolnictwo wyższe” rozumiem wszystkie polskie uczelnie, które na potrzeby tej analizy będę określał również „uczelniami” bądź „szkołami wyższymi”. Natomiast używając terminu „polska nauka”, będę odnosił się do wszystkich form organizacyjnych zaangażowanych w prowadzenie badań naukowych w Polsce.

rycznych były odmienne i ukierunkowane na pozyskiwanie studentów w obrębie własnych krajów. Poprzedniczka UE, Europejska Wspólnota Gospodarcza (EWG), była głównie organizacją gospodarczą, a zaangażowanie się wspólnoty państw europejskich w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (EHEA) miało na celu przede wszystkim zwiększenie europejskiej integracji w wymiarze kulturowym oraz akademickim. Jak pisze Marijk van der Wende [2009: 319]: „Celem tych działań była kulturowa oraz akademicka integracja, na przykład wymiana akademicka, proces wzajemnego uczenia się. Plan był ukierunkowany na europejską integrację, a przede wszystkim wewnątrz europejską kooperację. Trudno jednak zaprzeczyć, że proces europejskiej integracji – który został istotnie scementowany poprzez utworzenie wspólnego europejskiego rynku w 1992 [na podstawie traktatu w Maastricht – D.A.] – był w swej istocie planem ekonomicznym”.

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Europie to nie tylko wzrost międzynarodowej mobilności studentów oraz pracowników naukowych, ale również znaczący wpływ ponadnarodowych idei, inicjatyw czy instytucji na kształtowanie się polityki wobec szkolnictwa wyższego, w tym również na funkcjonowanie uczelni. W ten sposób, jak zauważa Enders [2004: 368], „siła państwa narodowego została istotnie podważona: państwa posiadają bardzo ograniczoną władzę nad polityką wobec szkolnictwa wyższego”, systemy szkolnictwa wyższego nie mogą już funkcjonować w hermetycznym świecie państw narodowych i w oderwaniu od tego, co się dzieje w obszarze transnarodowym. Co więcej, zatarciu ulegają historycznie uwarunkowane różnice systemowe, ewoluując w kierunku różnic instytucjonalnych. Potwierdzają to obserwacje Marka Kwieka [2010: 52]: „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. Najsilniejszym nieuniwersyteckim ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym jest OECD, a najsilniejszym ośrodkiem politycznym Komisja Europejska, jej grupy eksperckie i wyspecjalizowane agendy”. Następuje uniformizacja kontekstu, w jakim funkcjonują uczelnie, a Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW) pozostaje nie tylko wspólny dla wszystkich uczelni europejskich, ale ma coraz większy wpływ na sposób ich funkcjonowania.

MAKROSOCJOLOGICZNE INTERPRETACJE PROCESU INTERNACJONALIZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego jest reakcją na narastające procesy globalizacyjne, a więc na zmieniające się zewnętrzne uwarunkowania funkcjonowania uczelni. Pociąga ona za sobą konieczność implementacji głębokich zmian, zwłaszcza w krajach, które stosunkowo najdłużej – ze względów geopolitycznych – funkcjonowały w pewnej izolacji od transnarodowych trendów, podczas gdy od lat 80. XX wieku systemy szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej stopniowo ulegają strukturalnej konwergencji [por. Neave 1996].

Proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego można interpretować przynajmniej na dwa sposoby. Pierwszy z nich odwołuje się do teorii systemu światowego Immanuela Wallersteina [1974] i opiera się na przekonaniu, że świat dzieli się na centrum, kraje półperyferyjne oraz peryferyjne, a rozprzestrzenianie się innowacji ma charakter jednokierunkowy – od centrum do peryferii. Państwa oddalone od centrum nakłaniane są za pomocą instrumentów politycznych oraz ekonomicznych do adaptowania innowacji płynących z rdzenia systemu światowego, co umożliwia realizację interesów największych krajów oraz korporacji. Hegemoniczna pozycja (polityczna, ekonomiczna lub kulturowa) państw rdzenia pozwala im na wytyczanie kierunku procesów zachodzących w przestrzeni transnarodowej (według własnego interesu), a także egzekwowanie realnego lub symbolicznego podporządkowania od krajów zlokalizowanych na peryferiach [Zarycki 2015]. 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. Według badań przeprowadzonych przez Jeroena Huismana i Marijk van der Wende [2005] podstawowym motywem aktywności międzynarodowej jest zwiększanie dochodów uczelni. W tym sensie pozyskiwanie studentów zagranicznych – trafnie, choć nieco pogardliwie określanych jako *dojne krowy* (ang. *cash cows*) – przybrało formę działalności ukierunkowanej wyłącznie na zysk, działalności *sensu stricto* rynkowej³. Uczelnie nie tylko zaczęły podnajmować wyspecjalizowane firmy rekrutujące studentów w krajach peryferyjnych (zwłaszcza w Azji Południowo-Wschodniej), ale również same zaczęły dostosowywać strukturę i funkcjonowanie do potrzeb zagranicznych studentów poprzez, między innymi, otwieranie zagranicznych kampusów

³ <http://www.independent.co.uk/student/news/overseas-students-used-as-cash-cows-by-uk-universities-8752635.html>

[Wilkins & Huisman 2011]. Nie może zatem dziwić, że głównym beneficjentem procesów internacjonalizacyjnych były i są kraje, w których urynkwienie szkolnictwa wyższego (w tym zwłaszcza wprowadzenie przedsiębiorczego modelu uczelni) jest stosunkowo najbardziej zaawansowane – Wielka Brytania, Australia, Holandia czy USA. Z danych OECD [2014] wynika że, to uczelnie z tych krajów są najlepiej przygotowane do rekrutacji studentów zagranicznych i to one czerpią z tego największe korzyści finansowe. Można zatem w umiędzynarodowieniu dopatrywać się ukrytego procesu urynkwienia szkolnictwa, którego głównymi beneficjentami stały się największe („centralne” w rozumieniu teorii Wallersteina) kraje i uczelnie. One też tworzą grono największych orędowników procesów globalizacyjnych w szkolnictwie wyższym, przy okazji (dzięki swojej pozycji) legitymizując ich kierunek.

Drugą i zarazem alternatywną wobec zakorzenionej w tradycji konfliktowej perspektywy systemu światowego formą interpretacji procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego jest inspirowana funkcjonalizmem teoria *społeczeństwa światowego* [Meyer et al. 2007]. Postrzega ona internacjonalizację jako formę naturalnego procesu rozprzestrzeniania się idei w wyniku dyfuzji i adaptacji do lokalnych uwarunkowań, a za źródło stopniowej konwergencji narodowych systemów szkolnictwa wyższego i rosnącego instytucjonalnego izomorfizmu uznaje zakorzenienie we wspólnym systemie wartości *kultury światowej*. [Czarniawska i Sevón 2009; Boli i Thomas 1997]. Neoinstytucjoniści wskazują ogromny wpływ społeczeństwa światowego na funkcjonowanie państw, przedsiębiorstw oraz pojedynczych osób [Thomas et al. 1997], który jest na tyle duży, że wręcz determinuje funkcjonowanie nowoczesnych struktur państwowych oraz podległych lokalnych organizacji. Wspierają się przy tym licznymi badaniami empirycznymi, które pokazują strukturalne homogeniczności pomiędzy krajami [np. Thomas i Lauderdale 1988], dotyczące zwłaszcza dziedziny edukacji [np. Meyer 1977], nauki [Drori 1998], ochrony środowiska [np. Frank, Hironka, Schofer 2000; Goldman 2001], polityki społecznej [Room 2000], praw człowieka, a zwłaszcza praw kobiet [Orloff 1993]. Motorem napędowym tych zmian jest nauka, której odkrycia stały się fundamentem nowoczesnego racjonalnego porządku społecznego. Jej odkrycia w postaci idei czy modeli teoretycznych, rozprzestrzeniając się po świecie, łatwo ulegają dyfuzji, przyczyniają się do rosnącego izomorfizmu między poszczególnymi krajami, same w sobie stając się wskaźnikiem ich nowoczesności. Kraje, które przyjmują te idee (np. prawa człowieka, świeckie państwo) czy rozwiązania organizacyjne (np. trójpodział władzy) są uznawane za nowoczesne, podczas gdy pozostałym przyczepia się łatkę nie w pełni nowoczesnych czy nienowoczesnych, a często wręcz stygmatyzuje się je jako zacofane.

Niezależnie od przyjętej interpretacji zmian zachodzących w przestrzeni transnarodowej ich dynamika oraz kierunek mają ogromny wpływ na strukturę i funkcjonowanie narodowych systemów szkolnictwa wyższego. Dotyczy to zwłaszcza krajów takich jak Polska, która po niemal półwieczu przebywania w politycznej, gospodarczej, a także naukowej izolacji otworzyła się frontalnie na działanie globalnych trendów, zwłaszcza w nauce i w szkolnictwie wyższym. Polityczne i środowiskowe aspiracje do stania się integralną (nie zaś peryferyjną) częścią globalnej przestrzeni badawczej i edukacyjnej oznaczały konieczność przyjęcia reguł obowiązujących w międzynarodowej przestrzeni oraz adaptację dominujących w niej wzorów instytucjonalnych.

INTERNACJONALIZACJA JAKO ŹRÓDŁO REFORM

Niezależnie od przyjętej perspektywy patrzenia na zmiany zachodzące w przestrzeni transnarodowej badacze zajmujący się szkolnictwem wyższym zasadniczo zgadzają się, że świat ten jest silnie zakorzeniony w transnarodowej przestrzeni i współcześnie trudno jest funkcjonować w obrębie zamkniętych systemów. Nawiązując do Urlicha Becka [2005] – polityka (w znaczeniu *policy*) ma charakter transnarodowy w tym znaczeniu, że na poziomie transnarodowym podejmowane są decyzje o jej kierunkach, ale to w ramach lokalnych sporów (w obrębie nowoczesnych państw narodowych) debatuje się o transnarodowej agendzie politycznej.

W mechanizmach funkcjonowania globalnego porządku można upatrywać również źródła polskich przemian, wskazując, że globalne modele polityczne oraz instytucjonalne niejako „formują” lokalne struktury szkolnictwa wyższego, oferując im gotową polityczną czy instytucjonalną matrycę. Optyka ta pozwala dostrzec w lokalnym porządku emanację, odwzorowanie reguł i znaczeń zaczerpniętych z globalnych abstrakcyjnych modeli, które w dużej mierze pozostają niezależne od lokalnych uwarunkowań [Hasse, Krücken 2005]. Według Teichlera [2004: 10] zakres dostosowywania obejmuje następujące obszary: (a) transgraniczny transfer wiedzy oraz innowacji, (b) rozpoznawanie i walidację osiągnięć kształcenia, ale również badawczych, (c) regionalną (ponadgraniczną) harmonizację struktury kształcenia, programów, typów instytucji szkolnictwa wyższego, (d) politykę publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego realizowaną przez głównych aktorów politycznych, (e) sterowanie systemem szkolnictwa wyższego.

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego jest więc procesem, który realnie oddziałuje na funkcjonowanie polityki publicznej, instytucji akademickich, ale również wpływa na kształtowanie się indywidualnych karier akademickich. Pro-

cesy globalizacyjne nadały porządkowi transnarodowemu (wielu jego elementom) charakter normatywny, zarówno w sferze badań naukowych, jak i edukacji, stąd stopień umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego stał się miarą obecności w transnarodowej przestrzeni, która jest postrzegana jako wskaźnik poziomu atrakcyjności szkolnictwa wyższego dla potencjalnych studentów i uczonych [patrz: Cremonini, Antonowicz 2009]. Internacjonalizacja to również instrument legitymizacji politycznych zmian w obszarze polityki publicznej zmierzających do urynkowania szkolnictwa wyższego, w którym upatruje się źródła kapitału ludzkiego (dobrze wykwalifikowanej siły roboczej) oraz wiedzy, będącej źródłem innowacji [por. Temple 2014; Gibbons et al. 1994]. Jest ściśle związana z globalnym urynkowaniem kształcenia na poziomie wyższym poprzez włączenie usług edukacyjnych do porozumienia o liberalizacji międzynarodowego handlu GATS (*General Agreement on Trades in Services*). GATS (1995) to wielostronne porozumienie ustanawiające prawno-traktatowe ramy międzynarodowego handlu usługami. Objęcie usług edukacyjnych układem GATS stało się krokiem milowym w procesie komodyfikacji kształcenia na poziomie wyższym i uczynienia z niego przedmiotu handlu międzynarodowego. Zmiana ta miała charakter fundamentalny, bowiem dotychczas transgraniczna edukacja była głównie narzędziem pomocy i wsparcia krajów słabiej rozwiniętych przez kraje lepiej rozwinięte, ale układ GATS uczynił z edukacji wyższej przedmiot międzynarodowego handlu, przyczyniając się do transformacji określanej jako *from aid to trade* [Knight 2008: 31].

W ten sposób szkolnictwo wyższe stało się częścią globalnego biznesu, który obecnie oferuje kształcenie dla ponad 4,5 miliona studentów (klientów), z czego aż 3,4 miliona w krajach OECD, stając się ważnym elementem gospodarki w kilku krajach [OECD 2014: 361]. Konsekwencją globalnego urynkowania i towarzyszącej mu informacyjnej asymetrii między świadczącymi usługi edukacyjne a potencjalnymi klientami było powstanie międzynarodowych rankingów szkół wyższych [Hazelkorn 2009], które wprowadziły hierarchiczny porządek na rynku. 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, kluczowym wyznacznikiem prestiżu uczelni, jakości prowadzonych w nich badań oraz kształcenia, a także instrumentem budowania wizerunku poszczególnych krajów, zwłaszcza ich potencjału naukowego. Ich (uzasadniona) krytyka płynąca

ze środowiska naukowego⁴ niewiele zmienia, gdyż prezentują one masowemu odbiorcy niezwykle wielowymiarową i złożoną rzeczywistość w prosty i komunikatywny sposób. Rankingi, które początkowo miały tylko niwelować asymetrię informacyjną między uczelniami a potencjalnymi studentami (lub ich rodzicami) w odległych krajach, stały się uosobieniem nowego transnarodowego porządku, a wysokie miejsce w nich stało się celem polityk publicznych w sferze szkolnictwa wyższego.

ROLA TRANSNARODOWYCH ORGANIZACJI EKSPERCKICH W STEROWANIU REFORMAMI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego nie oznacza jednak tylko konieczności uwzględniania międzynarodowego kontekstu przy wytyczaniu kierunków polityki publicznej, ale również dopuszczenie transnarodowych aktorów do uczestnictwa w dyskusji nad kształtem i kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego. Wprawdzie już w latach 90. polskie szkolnictwo wyższe podlegało ocenie zagranicznych badaczy i ekspertów [Dąbrowa-Szlefler i Pastawa (red.) 1996], jednak ich prace miały głównie charakter badań podstawowych i adresowane były do niewielkiej grupy badaczy szkolnictwa wyższego. Realizowano wspólne projekty, odbywały się wykłady i seminaria, na polski tłumaczono teksty wybitnych badaczy szkolnictwa wyższego, ale odbywało się to z dala od głównego nurtu polityki publicznej, a tym samym wpływ tych działań na organizowanie politycznego myślenia o szkolnictwie wyższym i organizacji badań naukowych musiał być ograniczony. W latach 90. proces umiejdzynarodowienia dopiero nabierał tempa i nie przybrał jeszcze normatywnego kształtu, a dodatkowo pogrążone w transformacyjnym wirze państwo nie nadawało ani edukacji wyższej, ani zwłaszcza badaniom naukowym wysokiego priorytetu, przez co obszar ten nadal pozostawał chronicznie niedofinansowany. Istotny przełom nastąpił w 2002 r. wraz publikacją pierwszej edycji rankingu szanghajskiego (AWRU), a następnie kolejnych globalnych rankingów uniwersyteckich, które uczyniły ze szkolnictwa wyższego prawdziwie globalny fenomen.

Międzynarodowe rankingi poszerzyły optykę patrzenia na szkolnictwo wyższe, ale prawdziwym impulsem do zmian stały się – w wielu krajach Europy Środkowej i Wschodniej – raporty transnarodowych organizacji eksperckich Banku Światowego [2004] oraz OECD [2007] *Szkolnictwo Wyższe w Polsce* [World

⁴ Terminów „środowisko naukowe” oraz „środowisko akademickie” używam zamiennie, uznając, że ich zakresy znaczeniowe są zbliżone.

Bank/IBE 2004] oraz *Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego w Polsce* [Fulton et. al 2007]. Ich treść stała się formą ewaluacji dotychczasowych, głównie żywiolowych, przemian dokonywanych przez ekspertów (zapraszanych przez te organizacje), zawierającą wskazówki co do kierunku potencjalnych reform. Ulrich Beck [2005: 143] określa to jako „autorytarną efektywność”, której legitymizacją jest sieć międzynarodowych korporacji, zwłaszcza finansowych.

Fenomen organizacji transnarodowych był zresztą przedmiotem licznych, głównie krytycznych studiów i analiz [Moutsios 2009; Chossudovsky 2003; Held, Koenig-Archibugi 2004], które jednak koncentrowały się na organizacjach typu Międzynarodowy Fundusz Walutowy (MFW) czy Bank Światowy w zakresie warunków udzielanej przez nie pomocy finansowej krajom rozwijającym się. Międzynarodowe organizacje eksperckie nie tylko współtworzą ład społeczno-ekonomiczny poszczególnych państw, ale także wpływają na prowadzone przez nie polityki, promując określone jej kierunki oraz wywierając ekspercką presję na państwa przy ich implementacji [Meyer-Bisch 2001]. Ich siła nie bierze się jednak wyłącznie z możliwości bezpośredniego wpływania na kształt polityk publicznych krajów pożyczkobiorców poprzez określanie warunków udzielenia pomocy finansowej. Według wielu badaczy, na przykład Daniela Bélanda i Mitchella Orensteina [2013], skuteczniejszym sposobem oddziaływania jest miękkie czy ideowe (ideologiczne) kształtowanie kierunków polityki publicznej. Dotyczy to zwłaszcza OECD oraz Banku Światowego, organizacji działających w sferze szkolnictwa wyższego, a w mniejszym stopniu MFW, którego działalność nie obejmuje bezpośrednio edukacji. Zarówno OECD, jak i Bank Światowy mają swoje wizje – aczkolwiek nie zawsze spójne – funkcjonowania sektora publicznego, w tym obszaru szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych, którym łatwo nadają charakter normatywny. Co więcej – jak pokazuje Kwiek [2010] na przykładzie Banku Światowego – wizje te nie zawsze są wewnętrznie spójne i ewoluują w czasie.

Transnarodowe organizacje są zapraszane (i opłacane) przez rządy, aby dokonać ewaluacji szkolnictwa wyższego w danym kraju, ale jednocześnie uwiarygodnić je (w zasadzie ich politykę) w przestrzeni międzynarodowej. Ich udział jest szczególnie istotny dla krajów znajdujących się w fazie głębokich przemian, gdyż nie tylko dostarczają ocenę, ale również formułują rekomendacje. Jak pisze Stavros Moutsios [2009: 471], niemal nie ma kraju, który byłby w stanie ignorować dane publikowane przez OECD oraz towarzyszące im rekomendacje, co więcej – jak w przypadku testów PISA – złe wyniki mogą prowadzić do dużych kryzysów politycznych.

W przypadku polskich przemian po okresie żywiolowych przeobrażeń (1990–2005) związanych z umasowieniem, a zwłaszcza rozwojem niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego rząd postanowił zasięgnąć opinii w zakresie potencjalnych reform. Można jednak przypuszczać, że równocześnie po latach nieobecności państwa jako silnego aktora w sferze polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego i badań naukowych, określanej mianem *polityki bez polityki* [Antonowicz 2015: 215–236], rząd poszukiwał eksperckiego oparcia, które legitymizowałoby jego większe zaangażowanie w sferę uważaną przez przedstawicieli środowiska naukowego za wyłącznie ich własną domenę. Potrzebna była nie tyle ekspercka wiedza o kierunkach zmian w szkolnictwie wyższym na świecie, ile siła międzynarodowej instytucjonalnej i eksperckiej legitymizacji dla potencjalnych reform, zwłaszcza tych, które mogą być niepopularne w środowisku akademickim. Jednocześnie ministerstwo nauki mogło poszukiwać zewnętrznych (w stosunku do polskiego środowiska naukowego), eksperckich argumentów dla zwiększenia nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe. Raporty organizacji takich jak OECD czy Bank Światowy mogły również wzmocnić zgodne starania resortu nauki oraz środowiska naukowego o zwiększenie publicznych nakładów, które znajdowały się (i w dużej mierze nadal tak jest) na krytycznie niskim poziomie. Niezależnie od intencji (które zresztą mogły występować łącznie) transnarodowe organizacje zostały włączone w dyskusję o przemianach w polskim szkolnictwie wyższym, a publikowane przez nie raporty eksperckie stały się ważnym punktem odniesienia w polityce publicznej.

Raporty sporządzane są według pewnego szablonu, wyważonym eksperckim językiem, a prezentowane w nich analizy oparte są na danych empirycznych. Siła obu organizacji opiera się na deklarowanej politycznej „neutralności” oraz profesjonalnym autorytecie, przy czym każda z organizacji posiada określoną wizję rozwoju szkolnictwa wyższego. Wprawdzie zarówno OECD, jak i Bank Światowy nie są tak dogmatycznie przywiązane do neoliberalnego projektu politycznego (co im się często przypisuje), jednak ich oceny oraz zalecenia wynikają z założeń teorii kapitału ludzkiego, mającej wspierać globalną gospodarkę opartą na wiedzy [por. Moutsios 2009]. Tak więc ich program opiera się na instrumentalnej wizji edukacji, która zresztą wyraźnie pojawiła się również w polskich raportach. Dotyczy to zwłaszcza raportu OECD, organizacji, której celem jest wspieranie rozwoju gospodarczego krajów członkowskich. Perspektywa szkolnictwa wyższego została precyzyjnie zdefiniowana już we wstępie do raportu: „jest to wspólny projekt organizacji mający na celu pomoc w opracowaniu i wdrożeniu polityki wobec szkolnictwa wyższego przyczyniający się do realizacji celów społecznych i ekonomicznych krajów członkowskich [...]” [Fulton et al. 2007: 5]. Podobnie

instrumentalne było podejście Banku Światowego [World Bank/EIB 2004: 1]: „Nie ma wątpliwości, jak ważną rolę odgrywa szkolnictwo wyższe w Polsce, gdy kraj stara się osiągnąć odpowiedni poziom dobrobytu w ramach gospodarki europejskiej, która coraz bardziej zależy od technologii i szybkiej wymiany informacji. Osiągnięcie sukcesu na konkurencyjnym rynku pracy jest uzależnione od rozwoju i stałego procesu odnowy kapitału ludzkiego”. Instrumentalne podejście do szkolnictwa wyższego było trwale obecne w politykach publicznych krajów Europy Zachodniej (także USA czy Australii), stąd też zarówno raport, jak zawarte w nim odwołania do szerokiego międzynarodowego kontekstu miały ogromne znaczenie dla potencjalnych reformatorów, którzy szukaliby uzasadnienia dla swoich działań. Rola szkolnictwa wyższego była zresztą jedną z najbardziej zasadniczych różnic pomiędzy treścią raportu a polską tradycją akademicką, która traktowała szkolnictwo wyższe jako autonomiczny (i w gruncie rzeczy autoteliczny) system, funkcjonujący samodzielnie według ukształtowanych historycznie wzorów.

Przede wszystkim jednak dopuszczenie transnarodowych organizacji eksperckich do udziału w debacie o kierunkach rozwoju szkolnictwa wyższego było dużym przełomem poszerzającym nie tylko kontekst, ale również umiędzynarodawiającym spektrum uczestniczących aktorów. W sposób symboliczny wzmacniało to proces umiędzynarodowienia, mimo że bezpośredni wpływ raportów był niewielki – konkluzje (w zasadzie sugestie) formułowane były na dużym poziomie ogólności, stąd też ich „medialność” i siła bezpośredniego oddziaływania była mocno ograniczona. Raporty przyjęto rytualnie, podobnie jak wiele innych tego typu dokumentów, programów rozwoju i strategii, czyli jako imitację, wręcz substytut realnych działań reformatorskich. W dłuższym okresie czasu raporty OECD oraz Banku Światowego powróciły jednak jako ważne punkty odniesienia, były (i są nadal) ważną legitymizacją dla zwiększenia aktywności władzy wykonawczej w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego.

LOGIKA KONSEKWENCJI VS. LOGIKA STOSOWNOŚCI

W polskim szkolnictwie wyższym problematyka międzynarodowych porównań pojawiła się dopiero w pierwszych latach XXI wieku, gdy entuzjazm związany z ekspansją szkolnictwa wyższego [Misztal 2000] ustępował miejsca krytycznej refleksji na temat jakości kształcenia, a także badań naukowych. We wcześniejszych dyskusjach nad kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego globalny kontekst przywoływany był okazjonalnie jako punkt odniesienia w kontekście ilustracji wysokiego poziomu skolaryzacji, jaki osiągnięto w wyniku ekspansji szkolnictwa wyższego, zwłaszcza rozwoju sektora niepublicznego. Entuzjazm

związany z rosnącą liczbą studentów przysłał wraz z opublikowaniem pierwszej edycji *Academic Ranking of World Universities* (AWRU) w 2002 roku, w którego zestawieniu polskie uczelnie lokowane były na odległych pozycjach. Kolejne rankingi *Times Higher Education Supplement* czy *Webometrics* jedynie potwierdzały istnienie ogromnego dystansu, jaki dzielił polskie uczelnie od rankingowych liderów. Słaba pozycja polskich uniwersytetów wpisywała się w rosnącą krytykę procesu umasowienia, nie pozostawiając wątpliwości, że najlepsze brytyjskie, amerykańskie czy nawet szwajcarskie uczelnie znajdowały się (i nadal tak jest) poza horyzontem możliwości polskich szkół wyższych, zwłaszcza w wymiarze finansowym, więc przywoływanie ich jako punktu odniesienia, także w dyskursie edukacyjnym, nie miało praktycznego sensu.

Natomiast szeroko rozumiane umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego pojawiło się w pracach nad ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym (PSW), sygnalizując rosnące znaczenie europejskiego kontekstu w budowaniu nowego porządku instytucjonalnego w Polsce. Bezpośrednim powodem tego był spór między Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) a Radą Główną Szkolnictwa Wyższego (RGSzW) o to, kto powinien reprezentować środowisko akademickie w negocjacjach z rządem. Jerzy Woźnicki, ówczesny przewodniczący KRASP, wdał się w publiczną polemikę z przewodniczącym RGSzW Andrzejem Pelczarem, wskazując, że kierowany przez Pelczara organ nie ma absolutnie żadnego odpowiednika w Europie. Z tego powodu RGSzW nie miał szans budowania sieci partnerów na poziomie europejskim, pozbawiając polskie szkolnictwo wyższe możliwości efektywnego oddziaływania na struktury europejskie. W ten sposób Woźnicki uzasadniał konieczność zmiany formuły środowiskowej reprezentacji, bowiem strukturalnie KRASP doskonale wpisywał się w europejski porządek instytucjonalny. W wywiadzie dla środowiskowego miesięcznika „Forum Akademickie” [1999/12] wskazał, że – wzorem innych krajów europejskich – to KRASP, a nie RGSzW powinien być prawowitym reprezentantem środowiska: „Chcemy być głównym partnerem rządu i parlamentu w kreowaniu polityki edukacyjnej państwa, zwłaszcza w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki”. Odnosząc się do pozycji RGSzW, stwierdził:

My nic nowego nie wymyślamy. Polska osiąga standardy europejskie, których w tym obszarze przedtem nie reprezentowała. W zdecydowanej większości krajów działają nie rady główne, ale narodowe konferencje rektorów. [...] Chcielibyśmy, żeby z przepisów ustawy wynikało, że rząd i parlament zasięgają opinii KRASP w zasadniczych sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki. W krajach europejskich jest to norma. [...] Powtórzę jeszcze raz: nie tworzymy nic nowego. Polska w ten sposób tylko przyjmuje standardy Europy [Woźnicki 1999: 20].

Sugerował przy tym (nie bez racji), że w krajach europejskich to właśnie organizacje rektorów są głosem środowiska naukowego i dlatego też postulował, aby – dostosowując się do europejskiego porządku instytucjonalnego – w nowej ustawie (uchwalonej w 2005 roku) jego reprezentantem został KRASP. Na strukturalnym podobieństwie, w zasadzie kompatybilności, przedstawiciele KRASP opierali swoje dążenia do detronizacji i zastąpienia RGSW w roli środowiskowego reprezentanta:

Pod nieobecność konferencji rektorów polskich rzeczywiście mieliśmy ciało w postaci Rady, która tę rolę spełnia. I chwala jej za to. Rada była w trudnych czasach PRL miejscem obrony autonomii i samorządności uczelni, ale tamten czas już minął. Po tym, jak rektorzy utworzyli swoją ogólną konferencję, która ma konkretne osiągnięcia, sądzę, że najwyższe władze RP i zainteresowani ministrowie nie mają wątpliwości, kto powinien być głównym partnerem w sprawach opiniowania zasadniczych kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Pozycja KRASP jest bezdyskusyjna [Woźnicki 1999: 21].

Mimo że spór pomiędzy KRASP a RGSzW miał charakter wewnętrzny, a w pewnym momencie wręcz personalny, to jednak ilustrował pewien ogólny problem modelu transformacji, wyboru między dwiema logikami budowania nowego porządku instytucjonalnego: logiką konsekwencji (ang. *logic of consequences*), czyli kontynuacji instytucjonalnego porządku według norm i reguł ukształtowanych historycznie i logiką stosowności (ang. *logic of appropriateness*), czyli dostosowania się do istniejących reguł oraz norm, które są przestrzegane, ponieważ jawią się jako naturalne, właściwe, oczekiwane i posiadające legitymizację [March, Olsen 2004: 2].

Spór o środowiskową reprezentację miał istotne znaczenie również dlatego, że jednym z powodów przyspieszenia prac nad ustawą była konieczność implementacji postanowień Deklaracji Bolońskiej (1999), zwłaszcza wprowadzenia do ustawy trzystopniowej struktury studiów (studia licencjackie – studia magisterskie – studia doktoranckie). Rosnąca międzynarodowa presja na wprowadzenie postanowień procesu bolońskiego spowodowała, że odpowiedzialność spoczęła na środowisku rektorów, które (choć w Polsce mające wyłącznie status stowarzyszenia) było dobrze zakotwiczone w międzynarodowej społeczności, a przede wszystkim czerpało legitymizację z faktu bycia uznawanym przez EUA (*European University Association*) za przedstawiciela polskich uczelni. W związku z tym, że EUA stała się jednym z orędowników procesu bolońskiego, KRASP stał się jego ambasadorem w Polsce. Inicjatywa KRASP-u była poprzedzona serią legislacyjnych (zarówno resortowych, jak i środowiskowych) niepowodzeń wypracowania projektu zmian, co zresztą miało ogromny wpływ na zachowawczy charakter Rady. Ostatecznie trzystopniowy podział studiów

wprowadzono do PSW w 2005 roku, w dużej mierze dzięki przejęciu przez środowisko KRASP-u kontroli nad pracami legislacyjnymi. Interesujący pozostaje fakt, że początkowo proces boloński nie budził większych emocji, inaczej niż na przykład w Rumunii, pozostającej jeszcze poza UE, gdzie dostrzegano w nim element neoliberalnej polityki [por. Oprean 2007; Szolar 2011]. W Polsce dyskusja nad procesem bolońskim przybrała karykaturalną formę, bowiem zbiegła się w czasie z finalizowaniem negocjacji akcesyjnych do UE, a przez to została zawłaszczona przez znacznie bardziej potężny i emocjonalny konflikt pomiędzy euroentuzjastami a eurosceptykami, dla których proces boloński był tylko i wyłącznie narzędziem integracji europejskiej [patrz: Antonowicz 2015b].

ROLA PROCESU UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W KONTEKŚCIE LEGITYMIZACJI REFORM (2010–2012)

Najbardziej burzliwym okresem reform polskiego szkolnictwa wyższego były lata 2007–2012, kiedy to wpływ międzynarodowego kontekstu, globalnego porządku, norm i reguł na kierunek przemian był relatywnie największy. Wcześniej rozwój polskiego szkolnictwa wyższego traktowano głównie jako swoisty fenomen ze względu na dynamikę umasowienia i rosnący w siłę niepubliczny sektor szkół wyższych [Pawłowski 2004]. Przywołany wcześniej model *polityki-bez-polityki* obecny w obszarze szkolnictwa wyższego i badań naukowych wynikał z historycznych zaszczości, to znaczy braku politycznej legitymizacji do ingerowania w sferę edukacji wyższej i badań naukowych oraz braku zasobów uniemożliwiających instytucji państwa wpływanie na kierunek przemian. Innymi słowy, transformacja szkolnictwa wyższego odbywała się z pominięciem tego, co w tym czasie następowało w wielu krajach Europy Zachodniej, przede wszystkim w Wielkiej Brytanii, Austrii, Hiszpanii, Francji czy Holandii, w których wprowadzano neoliberalny model ewaluacyjnej polityki [Cerych, Sabatier 1986], a wręcz można powiedzieć, że do 2005 zmiany w polskim szkolnictwie wyższym zmierzały w odmiennym kierunku niż w większości krajów Europy Zachodniej.

Wpływ procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza rosnąca rola transnarodowych regulacji w tym obszarze została dostrzeżona dopiero przy pracach nad ustawą z 2005 roku, a dokładnie przy wprowadzaniu do niej postanowień procesu bolońskiego. W tym okresie również opublikowano raporty Banku Światowego [2004] i OECD [2007], które wskazywały na konieczność reform. To one w dużej mierze (także narastająca krytyka wynikająca ze słabej pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach) stanowiły

podstawę do przygotowania założeń do reform 2010–2012 autorstwa minister Barbary Kudryckiej. Kierunki reformy zostały przedstawione w dwóch 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. „Dla przykładu w 6 Programie Ramowym (lata 2002–2006) badacze z Polski «odzyskali» najmniejszą część funduszy, którymi proporcjonalnie do PKB poszczególne kraje Unii zasiliły ten program. Z naszego proporcjonalnego wkładu odzyskaliśmy jedynie 53,6 %. Dla porównania, w przypadku Czech było to 75%, Węgier 96%, a Słowenii 155%” [MNiSW 2008: 3].

Uzasadnieniem reformy polskiej był zatem m.in. brak jej konkurencyjności na arenie międzynarodowej, co oznaczało, że struktura polskiej nauki wymaga dostosowania – również w sensie organizacyjno-finansowym – do funkcjonowania w przestrzeni transnarodowej. Jest to ogromny przełom w myśleniu o nauce, zresztą cała preambuła założeń *Budujemy na Wiedzy* – zawierająca diagnozę polskiej nauki oraz określająca stojące przed nią wyzwania – odnosi się do nowych uwarunkowań funkcjonowania współczesnej nauki, które związane są z procesami jej internacjonalizacji, a w polskim przypadku przede wszystkim europeizacji.

Wyzwania związane z członkostwem Polski w Unii Europejskiej (UE), w tym wykorzystaniem funduszy strukturalnych, oraz zmiana hierarchii celów w ramach poszczególnych funkcji nauki powodują konieczność przeprowadzenia szeregu zmian w systemie nauki. Umożliwi to również dużo bardziej efektywne wykorzystanie zwiększonych środków finansowych [MNiSW 2008: 3].

Jedną z głównych deklarowanych w założeniach przyczyn reform była poprawa pozycji polskich uczelni czy też ogólnie rzecz ujmując – polskiej nauki (obejmująca zarówno sferę kształcenia, jak i badania naukowe) na arenie międzynarodowej. Tym samym dostrzeżono znaczenie kontekstu międzynarodowego, w którym funkcjonują polskie uczelnie, wskazując, że ich wysoka pozycja w rankingach jest dla polityki publicznej niezwykle ważna. Oznaczało to, że przedmiotem reform miała być zmiana regulacji umożliwiająca polskim naukowcom, zespołom badawczym i uczelniom konkurowanie na arenie międzynarodowej. Dotyczyło to spraw fundamentalnych, takich jak utworzenie autonomicznych agencji finansujących badania naukowe, rozdzielenie strumieni finansowania badań naukowych (na badania podstawowe i stosowane) czy wprowadzenie ewaluacji jednostek naukowych, która miała prowadzić do lepszego finansowa-

nia najlepszych jednostek naukowych kosztem najsłabszych, ale również (czego naturalnie nie mogło być ani w założeniach, ani też w ustawach) wprowadzenia obowiązku sporządzania wniosków grantowych w języku angielskim. Wszystkie te inicjatywy zapewne nie znalazłyby się w pakiecie reformatorskim, gdyby nie konieczność przygotowania polskich uczelni do funkcjonowania w warunkach globalnej konkurencji, która implikowała konieczność dostosowania porządku instytucjonalnego, modeli organizacyjnych oraz regulacji prawnych i finansowych na wzór obowiązujących w transnarodowej (głównie europejskiej) przestrzeni szkolnictwa wyższego (EOSW).

Bardzo podobna logika uzasadnień zawarta została w pakiecie reform *Partnerstwo dla Wiedzy* [MNiSW 2009] – w wielu miejscach odwoływała się do procesu umiędzynarodowienia, uzasadniając konieczność wprowadzania reform. Punktem wyjścia było przekonanie – skądinąd prawdziwe – że polskie uczelnie były nadmiernie zakotwiczone w polskim kontekście i obracały się w niezwykle hermetycznej przestrzeni polskiej nauki i edukacji.

Szkolnictwo wyższe ma charakter globalny, czego wyrazem jest internacjonalizacja procesu kształcenia oraz wzrost mobilności studentów i nauczycieli akademickich. Umiędzynarodowienie sfery szkolnictwa wyższego widać w sposób szczególnie w gwałtownie wzrastającej liczbie studentów studiujących poza krajem swego pochodzenia [MNiSW 2009: 13].

Zwiększenie liczby zagranicznych studentów i pracowników przyjeżdżających do danego kraju stało się również celem reform, bowiem odsetek studentów zagranicznych był skrajnie niski i wynosił około 0,5%, podczas gdy średnia krajów OECD wynosiła około 9,5% [por. Hut, Jaroszevska 2011]. W latach 90. XX wieku polskie szkolnictwo wyższe czerpało obficie z rezerwuaru osób, które miały wysokie aspiracje edukacyjne, ale z powodu ograniczonej liczby miejsc na studiach nie mogły ich zrealizować. To one w dużej mierze zasilają uczelnie (w tym sektor niepubliczny) w tych latach, choć na gwałtownie rosnącą liczbę studentów miał wpływ również wyż demograficzny [Antonowicz, Gorlewski 2011]. Nie było zatem potrzeby (finansowej), aby uczelnie poszukiwały i przyciągały zagranicznych studentów, bowiem początkowo miały problemy, żeby zabsorbować tak wielką liczbę studentów. Po 2005 roku rezerwuar edukacyjny zaczął się wyczerpywać, a dodatkowo demograficzny trend gwałtownie zmienił wektor i liczba potencjalnych kandydatów zaczęła stopniowo, ale konsekwentnie spadać.

Treść założeń odwoływała się bezpośrednio do niżu demograficznego, ale także do braku umiędzynarodowienia programów nauczania, co znacząco ograniczało pozyskiwanie zagranicznych studentów. Wytyczając kierunek reform, mocno akcentowano konieczność zmiany kultury organizacyjnej w polskich

uczelniah, w których nadmiernej hermetyczności upatrywano przyczyny niezdolności otwarcia się na nowy typ studentów, zwłaszcza na ich potrzeby. Wcześniejsze badania [np. Vossensteyn et al. 2007] wskazują, że umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego wymaga przede wszystkim wprowadzenia zmian w sposobie organizacji i funkcjonowania uczelni, czyli „internacjonalizacji kampusów”. Wymagało to jednak większej sterowności zarządczej uczelni i konsekwencji implementacyjnej, bowiem proces reorganizacji tak złożonych i głęboko zakorzenionych w tradycji organizacji jak uniwersytety jest niezwykle trudny. Skalę trudności tego zadania, ale i potencjalne korzyści płynące z umiędzynarodowienia pokazuje raport *The impact of ERASMUS on European higher education: quality, openness and internationalization* (np. Vossensteyn et al. 2007), analizujący w jaki sposób zmieniały się europejskie uniwersytety pod wpływem studentów zagranicznych (w ramach program Erasmus), a także z jakimi wyzwaniem musiały zmierzyć się ich władze. Postulat większego otwarcia na zagranicznych studentów i pracowników nie wzbudzał szczególnych kontrowersji, choć wymagał nowego, szerszego spojrzenia na uczelnie, co w dość konserwatywnym środowisku akademickim okazało się trudne. Mit humboldtowskiego uniwersytetu, którego istotną funkcją było współtworzenie kultury narodowej, pozostawał ważnym elementem środowiskowej tożsamości, zwłaszcza wśród pokolenia, które przez lata było do niego socjalizowane.

Znacznie większe kontrowersje w środowisku polskich uczelni wzbudziły reformy strukturalne [por. Dziedziczak-Foltyn 2011], w szczególności zmiana ustroju uczelni, które w kontekście dominującego na świecie przedsiębiorczego modelu uniwersytetu zostały uznane za zbyt mocno ukierunkowane do wewnątrz, zarządczo mało sterowne i nieadekwatne do współczesnych wyzwań stawianych zarówno przez międzynarodowy świat nauki, jak i otoczenie społeczne i gospodarcze. Swoją diagnozę reformatorzy oparli na opublikowanym w 2004 raporcie Banku Światowego [World Bank/IBE 2004: 29], który bardzo krytycznie – jak na język stosowany w tego typu dokumentach – podsumował model ustrojowy polskich uczelni.

Zarządzanie w sektorze szkolnictwa wyższego jest raczej przestarzałe i świadczy, iż brak jest ustalania celów, wybierania priorytetów, tworzenia zachęt lub weryfikacji realizacji ustalonych celów. Najważniejsze stanowiska na uczelniach (rektorzy, prorektorzy, dziekani) obejmowane są przez osoby z największym dorobkiem naukowym lub obsadzone przez grupy interesów [MNiSW 2004: 18].

Krytyczna ocena ustroju polskich uczelni nie była ani nowa, ani specjalnie odkrywcza, pojawiała się ona już wcześniej w literaturze przedmiotu [Jabłeczka 1994, 1998], ale dopiero wyrażona w raporcie Banku Światowego, jak również

w raporcie OECD [2007] nabierała eksperckiej legitymizacji i politycznego znaczenia, stając się istotnym punktem oparcia dla uzasadnienia konieczności wprowadzenia ustrojowych reform w uczelniach. Doświadczenia krajów Europy Zachodniej (np. Austrii, Portugalii czy Holandii) dowodzą, że reformy ustroju uczelni należą do najtrudniejszych, najbardziej kontrowersyjnych i budzących największy opór środowisk naukowych. Menadżerski model zarządzania uczelnią opartego na społecznej rozliczalności w każdym z krajów europejskich wywoływał ogromny sprzeciw, protesty, a nawet batalie sądowe. Z tego powodu pomysł unowocześnienia ustroju uczelni reformatorzy uzasadniali konkluzjami płynącymi z raportów OECD czy Banku Światowego.

Korzystanie z zewnętrznych ekspertyz i podpieranie się profesjonalnym autorytetem transnarodowych organizacji jest mechanizmem często stosowanym przy wprowadzaniu niepopularnych reform. W Polsce bez raportów Banku Światowego oraz OECD problem reformy ustroju uczelni w ogóle by się nie pojawił, gdyż każda próba zmian w oligarchiczno-demokratycznym ustroju uczelni odczytywana była jako zamach na autonomię uczelni i ograniczenie wolności akademickiej. Z powodu bolesnych doświadczeń brutalnej ideologicznej ingerencji aparatu partyjnego w okresie PRL środowisko naukowe stało się ogromnie wrażliwe na wszelkie odgórne próby reformy ustroju uczelni, stąd też podparcie się raportami transnarodowych organizacji eksperckich miało zdjąć odium „polityczności” z wprowadzanych zmian.

Raporty pokazywały, że ustrój polskich uczelni – na tle ustrojów uniwersyteckich w krajach powszechnie uznawanych za lepiej rozwinięte – jest w gruncie rzeczy autarkiczny i wymaga modernizacji. Wprawdzie nie zostało napisane to wprost, ale przyjęta narracja wskazuje, że powodem zmian w polskich uczelniach jest ich całkowita strukturalna niekompatybilność z otoczeniem, w którym uczelniom przyszło funkcjonować. Polski rząd miał (do 2007 roku) słabą pozycję wśród środowiska akademickiego z powodów historyczno-politycznych oraz finansowych (o których pisałem wcześniej), dlatego jego działania ograniczały się jedynie do administrowania obszarem nauki i szkolnictwa wyższego. Jednak konieczność stopniowej denacjonalizacji szkolnictwa wyższego, którego konsekwencją była zmiana organizacji myślenia wokół niego, uwzględnienie szerszego międzynarodowego kontekstu, a także zwrócenie uwagi na konieczność budowania mostów ze światem zewnętrznym, stała się pretekstem do rozpoczęcia inicjatyw reformatorskich w polskich uczelniach. Minister Kudrycka dostrzegła, że instytucjonalne uwarunkowania polskich uczelni bardziej odzwierciedlają historyczne dziedzictwo polskich uniwersytetów aniżeli współczesne potrzeby społeczeństwa oraz gospodarki. Dotychczas prowadzone badania [Maassen, Olsen (ed.)

2007] pokazują, że wprowadzanie zmian w tak silnie zinstytucjonalizowanym środowisku, jakim jest szkolnictwo wyższe, to zadanie niezwykle trudne i czasochłonne. Im silniejsze jest jego zakorzenienie w tradycji, im większa jest obecność organizacyjnych mitów i rytuałów, im bardziej są one wpisane w środowiskową tożsamość, tym trudniejsza jest ich zmiana i tym lepszemu wymaga uzasadnienia. Potrzeba „umiędzynarodowienia” jako formy odwołania się do transnarodowego (wspólnego) kontekstu społecznego i gospodarczego miała przekonać niechętnie reformom środowisko naukowe do konieczności zmian ustrojowych.

W pewnym sensie odwoływanie się do kontekstu międzynarodowego, oparcie się na doświadczeniach krajów Europy Zachodniej, a przede wszystkim wykorzystanie transnarodowych aktorów miało pomóc reformatorom w legitymizacji niepopularnych w środowisku naukowym reform. Można wręcz dostrzec pewną instrumentalizację międzynarodowego kontekstu w celu urynkowania szkolnictwa wyższego, w wymiarze systemowym (ewaluacyjny model polityki), organizacyjnym (przedsiębiorczy model uniwersytetu) oraz indywidualnym (wprowadzenie systematycznej oceny pracy badawczej i dydaktycznej), której celem był przystosowanie polskich uczelni do niestabilnych warunków nieustającej transnarodowej konkurencji o zasoby i prestiż. Cele te zostały jedynie częściowo osiągnięte, a reformy pozwoliły wykonać jedynie pierwszy, choć niewielki krok w tym kierunku.

PODSUMOWANIE I KONKLUZJE

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego istotnie zmieniło kontekst jego funkcjonowania, analiza przemian w polskim szkolnictwie wyższym nie tylko potwierdziła wcześniejsze ustalenia, ale również nieco poszerzyła wiedzę o przemianach w polskim szkolnictwie wyższym.

Po pierwsze, współcześnie trudno jest prowadzić politykę wobec szkolnictwa wyższego bez uwzględnienia międzynarodowego kontekstu, kryteriów i globalnych reguł, których ignorowanie (odrzućenie) oznacza nieuniknioną marginalizację (np. Ukraina). Już wcześniej Michael Crosseley i Keith Holmes [2001] dostrzegli, że w zglobalizowanym świecie kraje o niewielkim potencjale naukowym mają ograniczone możliwości samodzielnego sterowania procesami transnarodowymi, choć nie znaczy to, że nie mają na nie żadnego wpływu. Potwierdza to przykład przemian w polskim szkolnictwie wyższym, które wprawdzie po 1989 roku zyskało dostęp do globalnej przestrzeni badawczej oraz edukacyjnej, ale ze względu na asymetrię potencjału musiało podporządkować się procesom transnarodowym, w ramach których jest raczej „odbiorcą” (ang. *taker*)

niż „twórcą” (ang. *maker*). Jolanta Urbanović i Stephen Wilkins [2013] dobrze ilustrują ten fenomen na przykładzie niewielkiej Litwy, ale i Polska była zbyt słaba ekonomicznie i mało znacząca politycznie, by mogła efektywnie oddziaływać na kierunek i kształt procesu globalnych przemian szkolnictwa wyższego. Oznacza to, że umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, czy to powodowane względami ekonomicznymi, czy politycznymi, spowoduje, że polskie uczelnie będą musiały odnaleźć się w warunkach globalnej (przede wszystkim europejskiej) konkurencji, a polityka państwa powinna ich w tym wspierać.

Po drugie, umiędzynarodowienie stało się również impulsem oraz legitymizacją reform, które w innym przypadku mogłyby natrafić na duży polityczny czy środowiskowy opór. Jednak polskie doświadczenia pokazują, że skutecznym mechanizmem legitymizacji reform jest nie tyle poszerzenie optyki patrzenia na szkolnictwo wyższe, ale włączenie transnarodowych aktorów – którzy są ważnym źródłem legitymizacji reformatorskich działań – do polityki publicznej. Nie ma wątpliwości, że zmiana kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, pojawienie się rankingów uczelni, ustanowienie programów ramowych UE, a nade wszystko dopuszczenie OECD i Banku Światowego do dyskusji o kierunkach przemian stało 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.

Po trzecie, instrumentalne wykorzystanie koncepcji „umiędzynarodowienia” do osiągania celów politycznych nie dotyczy wyłącznie rządzących, ale może być wykorzystywane przez innych aktorów politycznych, którzy potrafią wykorzystać znaczenie międzynarodowego kontekstu do realizacji własnych interesów. Spór KRASP z RGSzW o status środowiskowego reprezentanta pokazał, jak istotne są transnarodowe powiązania politycznych aktorów przy rekonstrukcji porządku instytucjonalnego na poziomie systemowym. Tym samym umiędzynarodowienie, zarówno jako społeczny fenomen, jak i polityczny instrument otwiera zupełnie nowy (transnarodowy) wymiar polityki publicznej, w którym aktorzy poszukują sieci partnerów i sojuszy poza granicami i dzięki temu ich pozycja w kraju jest większa. W grze o władzę umiędzynarodowienie jest nie tylko formą zewnętrznego uwarunkowania, ale również instrumentem w grze o władzę w sferze polityki publicznej.

Podsumowując, warto zauważyć, że niezależnie od tego, czy na zachodzące w polskim szkolnictwie zmiany będziemy patrzeć przez pryzmat neoinstytucjonalnej optyki społeczeństwa światowego czy krytycznej perspektywy systemu światowego, to każda z nich zakłada asymetryczną siłę transnarodowego porządku, którego reguły trudno zmienić środowisku naukowemu pojedynczego

kraju czy nawet kilku krajów danego regionu. Można odrzucić reguły panujące w międzynarodowej przestrzeni badawczej i stworzyć alternatywny porządek, skazując się na marginalizację, to znaczy nieuczestniczenie w globalnej przestrzeni badawczej lub dydaktycznej (jak na przykład Ukraina). To właśnie powoduje, że umiędzynarodowienie stało się jednym z najważniejszych impulsów do zmian, a jednocześnie instrumentów legitymizujących podejmowanie nawet najbardziej niepopularnych w środowisku naukowym reform szkolnictwa wyższego, zwłaszcza gdy ich podstawą są raporty międzynarodowych organizacji eksperckich.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott A., S. DeViney.** 1992. "The Welfare State as Transnational Event: Evidence from Sequences of Policy Adoption". *Social Science History* 16(2): 245–274.
- Antonowicz D.** 2005. *Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antonowicz D.** 2012. External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005. In: *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, P. Maassen, M. Kwiek (eds.), 87–111. Frankfurt am Main, Peter Land.
- Antonowicz D., B. Jongbloed.** 2015. *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski*. Warszawa, EY Polska.
- Antonowicz D.** 2015a. *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Antonowicz D.** 2015b. "Lost Opportunity? The Bologna Process in Poland". *Journal of European Higher Education Area* 3: 95–110.
- Béland D., M.A. Orenstein.** 2013. "International Organizations as Policy Actors: An Ideational Approach". *Global Social Policy* 13(2): 125–143.
- Boli J.** 1987. World Polity Sources of Expanding State Authority and Organization, 1870–1970. In: *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, G. Thomas, J. Meyer, F. Ramirez, J. Boli (eds.), 71–91. Newbury Park, Sage.
- Boli J., G. Thomas.** 1997. "World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization". *American Sociological Review* 62, 171–190.
- Buchner-Jeziorska Anna, A. Dziedziczak-Foltyn** (red.). 2010. *Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cerych L., P. Sabatier.** 1986. *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Clark B.** 1986. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkley: University of California Press.
- Clark B.** 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Berkley: University of California Press.
- Chossudovsky M.** 2003. *The Globalization of Poverty and the New World Order*. Global Research. Pincourt, Québec.
- Cremonini L., D. Antonowicz.** 2009. "In the Eye of the Beholder? Conceptualizing Academic Attraction in the Global Higher Education Market". *European Education* 41(2): 52–74.

- Dąbrowa-Szeffler M., M. Pastwa** (red.). 1996. *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym: Polska – Holandia*. Warszawa: Wydawnictwo „Tepis”.
- Drori G., J. Meyer, F. Ramirez, E. Schofer**. 2003. *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*. Berkeley: Stanford University Press.
- Drori G.** 1998. A Critical Appraisal of Science Education for Economic Development. In: *Socio-Cultural Perspectives on Science Education: An International Dialogue*, W. Cobern (eds.), 49–74. Kluwer Academic Publishing.
- Dziedziczak-Foltyn A.** 2011. Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej. W: *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, T. 1. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), 95–117. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gabler J., D. Frank**. 2005. “The Natural Sciences in the University: Change and Variation over the 20th Century”. *Sociology of Education* 78: 183–206.
- Hazelkorn E.** 2009. “Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices”. *Higher Education Management and Policy* 21(1): 2–22.
- Enders J., U. Teichler**. 1997. “A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective”. *Higher Education* 34: 347–372.
- Enders J.** 2004. “Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory”. *Higher Education* 47, 361–382.
- Frank D., A. Hironaka, E. Schofer**. 2000. “The Nation State and the Natural Environment over the Twentieth Century”. *American Sociological Review* 65, 96–116.
- Fulton O.** et al. 2007. *Thematic Review of Higher Education in Poland*. Paris, OECD.
- Gibbons M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow**. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, London–Thousand Oaks CA.
- Goldman M.** 2001. “Constructing an Environmental State: Eco-Governmentality and other Trans-National Practices of a ‘Green’ World Bank”. *Social Problems* 48(4): 499–523.
- Hasse R., G. Krücken**. 2005. *Neo-Institutionalism*. Bielefeld: Trascript-Verlag.
- Held D., M. Koenig-Archibugi**. 2004. *Global Governance and Public Accountability*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- Huisman J., M. van der Wende** (red). 2005. *On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Bonn: Lemmens.
- Hut P., E. Jaroszewska**. 2011. *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*. Warszawa: ISP.
- Jablecka J.** 1994. Reflections on the Polish Higher Education. In: *Changes in Higher Education in Central European Countries*, I. Białecki, M. Dąbrowa-Szeffler (eds.), 11–25. Warszawa: IFiS PAN.
- Jablecka J.** 1998. „Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 12: 30–50.
- Jablecka J.** 2002. Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii. W: *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), 63–81. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Jablecka J.** 2007. Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi. W: *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, A. Lewicka-Strzałecka (red.), 85–116. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego.

- Jakobi A.** 2007. „The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics”. *European Educational Research Journal* 6(1), 39–51.
- Knight J., H. de Wit.** 1995. Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspective. In: *Strategies for Internationalisation of Higher Education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, J. Knight, H. de Wit (red.), 5–32. Amsterdam: EAIE.
- Knight J.** 2002. *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. The Observatory on Borderless Higher Education*. London, United Kingdom.
- Knight J.** 2003. “Updating the Definition of Internationalisation”. *International Higher Education* 33, 2–3.
- Knight J.** 2008. The Internationalisation of Higher Education: Complexities and Realities. In: *Higher Education in Africa. The International Dimension*, D. Taffer, J. Knight (eds.), 1–35. Boston: Boston College.
- Kwiek M.** 2008. The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access. In: *Financing Access and Equity in Higher Education*, J. Knight (red.). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Kwiek M.** 2010. *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.
- Kwiek M.** 2014. „Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”. *Nauka Szkolnictwa Wyższe* 2(40): 71–100.
- March J.G., J.P. Olsen.** 2004. “The Logic of Appropriateness”. *ARENA Working Papers* 9: 1–28.
- Maassen P., J. Olsen.** 2007. *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Meyer J., J. Boli, G. Thomas, F. Ramirez.** 1997. “World Society and the Nation-State”. *American Journal of Sociology*. 103(1): 144–181.
- Meyer J.** 1977. “The Effects of Education as an Institution”. *American Journal of Sociology* 83: 55–77.
- Meyer J., F. Ramirez, Y. Soysal.** 1992. “World Expansion of Mass Education 1870–1980”. *Sociology of Education* 65(2): 128–149.
- Meyer J., D. Frank, A. Hironaka, E. Schofer, N. Tuma.** 1997. “The Structuring of a World Environmental Regime, 1870–1990”. *International Organization* 51: 623–51.
- Mayer P.** 2011. Higher Education Reform in South Korea and the Transformation of University Governance. In: *Institutional Variety in East Asia*, W. Pascha, C. Storz, M. Taube (eds.). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- MNiSW. 2008. *Budujemy na Wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski*. MNiSW, Warszawa.
- MNiSW. 2009. *Partnerstwo dla Wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*. MNiSW, Warszawa.
- Moutsios S.** 2009. “International Organisations and Transnational Education Policy”. *Journal of Comparative and International Education* 39: 469–481.
- Misztal B.** 2000. *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce: wyzwania w świetle transformacji systemowej*. Kraków: Universitas.
- Neave G.** 1996. Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis. In: *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation*, R. Rinne. (eds.), 26–41. *Iss Convergence, and Diversity in Higher Education*, V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, eds in Higher Education. New York: published for the IAU Press [by] Pergamon,

- Neave G.** 1998. "The Evaluative State Reconsidered". *European Journal of Education* 33: 265–84.
- OECD. 2014. *Education at a Glance*. Paris: OECD
- Opresan 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: 91–97.
- Orloff A.** 1993. "Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of State Policies and Gender Relations". *American Sociological Review* 58: 303–328.
- Pawłowski K.** 2004. *Spoleczeństwo Wiedzy. Szansa dla Polski*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ramirez F., J. Meyer.** 1980. "Comparative Education. The Social Construction of the Modern World System". *Annual Review of Sociology* 6, 369–399.
- Ramirez F., J. Weiss.** 1979. The Political Incorporation of Women. In: *National Development and the World System*, J. Meyer, M. Hannan, (eds.), 238–249. Chicago: University Chicago Press.
- Ramirez F.** 2001. "World Society and Political Incorporation of Women". *Gender Studies of the Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie* (October): 356–374.
- Ramirez F.** 2002. "Eyes Wide Shut: University, State, and Society". *European Educational Research Journal* 1(3): 255–271.
- Ramirez F.** 2006b. Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities Between Globalization and National Tradition. In: *The New Institutionalism in Education: Advancing Research and Policy*, H. Meyer, B. Rowan (red.), 123–141. SUNY University Press, Albany.
- Room G.** 2000. "Globalisation, Social Policy and International Standard-Setting: The Case of Higher Education Credentials". *International Journal of Social Welfare* 9(2): 103–119.
- Schofer E., F. Ramirez, J. Meyer.** 2000. "The Effects of Science on National Economic Development, 1970–1990". *American Sociological Review* 65: 877–898.
- Scott P.** (red.). 1998. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Szolar E.** 2011. "The Bologna Process: The Reform of the European Higher Education Systems". *Romanian Journal of European Affairs* 11: 81–99.
- Teichler U.** 1999. "Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe". *Tertiary Education and Management* 5(1): 5–22.
- Temple P.** (ed.). 2014. *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change*. London: Routledge.
- Thomas G., J. Meyer, F. Ramirez, J. Boli.** 1987. *Institutional Structure: Constituting the State, Society, and the Individual*, Newbury Park: Sage.
- Thomas G., P. Lauderdale.** 1988. "State Authority and National Welfare Programs in the World System Context". *Sociological Forum* 3(3): 383–399.
- Urbanovič J., S. Wilkins.** 2013. "Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania". „Higher Education Policy” 26: 373–396.
- Vossensteyn H., M. Soo, L. Cremonini, D. Antonowicz, E. Epping.** 2007. *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalization*. Brussels: EC Directorate-General for Education and Culture.
- Wallerstein I.** 1974. *The Modern World-System, Studies in Social Discontinuity*. New York: Academic Press.

- Williams G.** (red.). 2003. *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Wilkins S., J. Huisman.** 2011. "The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education". *Higher Education* 64 (5): 627–645.
- van der Wende M.** 2009. European Responses to Global Competitiveness in Higher Education In: *Globalization's Muse: Universities and Higher Education Systems in a Changing World*, J. Douglass, C. King, I. Feller (eds.), 317–339. Berkeley: Public Policy Press/Center for Studies in Higher Education: Institute of Governmental Studies.
- Wallerstein I.** 1974. *The Modern World-System, Studies in Social Discontinuity*. New York: Academic Press.
- Weiss E.** 1989. *In Fairness to Future Generations: International Law, Common Patrimony, and Intergenerational Equity*. New York: Transnational Publishers.
- Wilkins S., J. Huisman.** 2012. "The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education". *Higher Education* 11(64): 627–645.
- World Bank/EIB. 2004. *Tertiary Education in Poland/Szkolnictwo wyższe w Polsce*. World Bank, Washington.
- Woźnicki J.** 1999. „Nie tworzymy niczego nowego”. *Forum Akademickie* 12: 20–22.

Dominik Antonowicz

INTERNATIONALIZATION AS A SOURCE OF LEGITIMACY FOR HIGHER EDUCATION REFORMS IN POLAND (2007–2012)

Abstract

This paper elaborates on the higher education (HE) reforms in Poland undertaken between 2007–2012 (the reforms of Kudrycka). In doing so it attempts to address the question: What has been the impact of the internationalization of HE on the dynamics and directions of the reforming agenda? The paper alludes to Ulrich Teichler's concept of de-nationalization, which highlights the growing importance of transnational processes in setting domestic policy agendas in HE in modern nation states. The analysis is focused on Poland, which represents the more general case of a country that: (a) is dynamically developing in political and economic terms; (b) is opening up to transnational processes; but also (c) provides an example of a country that for years – due to lack of resources and political authority – failed to undertake serious political steps to reform higher education.

The analysis claims that internationalization has been one of the most important impulses to not only implement major changes in Polish higher education, but also has been a vital source of the legitimacy of initiatives highly unpopular among Polish academics.

Keywords: higher education, internationalization, reforms of higher education, higher education policy, OECD, World Bank