



Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – uwarunkowania i przejawy w świetle faktów i liczb

DOI: 10.17399/HW.2016.153507

the essence of intercultural education is the acquisition of empathy – the ability to see the world as others see it, and to allow for the possibility that others may see something we have failed to see, or may see it more accurately. The simple purpose of the exchange program...is to erode the culturally rooted mistrust that sets nations against one another. The exchange program is not a panacea but an avenue of hope (...).

J. William Fulbright, *The Prince of Empire*

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Niniejszy artykuł ma na celu omówienie zjawiska internacjonalizacji szkolnictwa wyższego (SW) zarówno w ujęciu międzynarodowym, jak i z perspektywy polskiej. Jest on wynikiem obserwacji procesu internacjonalizacji niejako „od środka” organizacji, ale również w szerszym ujęciu, z perspektywy zewnętrznej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Znaczenie internacjonalizacji w kontekście szkolnictwa wyższego stale rośnie dzięki wielu czynnikom, w tym wysiłkom promocyjnym na wszystkich możliwych szczeblach instytucjonalnych (lokalnym, regionalnym i krajowym) oraz staraniom samych uczelni. Niniejszy artykuł rozpoczyna się od analizy istniejących wzorców i metod internacjonalizacji, popartych danymi statystycznymi, a kończy analizą stanu procesu internacjonalizacji w polskich instytucjach SW. Podstawowymi metodami badawczymi są przegląd piśmiennictwa i analiza danych statystycznych, jak również dostępnych sprawozdań na temat internacjonalizacji polskich uczelni.

PROCES WYWODU: W niniejszym artykule podjęto próbę zwrócenia uwagi na rosnące wyzwania dotyczące wspierania internacjonalizacji uczelni. Przedstawiono w nim argumenty przemawiające za internacjonalizacją SW, podstawowe jej formy (wymiana studentów i pracowników, podwójne dyplomy etc.) oraz ich zastosowanie w praktyce światowych uczelni. W artykule dokonano charakterystyki stanu internacjonalizacji SW w Polsce oraz wskazano podstawowe działania,

które powinny zostać wdrożone, aby dość niska pozycja naszego kraju na rynku edukacji międzynarodowej mogła ulec znaczącej poprawie.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki tej analizy wskazują, że pomimo dotychczasowych wysiłków na rzecz umiędzynarodowienia SW w Polsce brak jest świadomości znaczenia tego aspektu w polskich uczelniach. Dodatkowo, istnieje dysonans pomiędzy autonomicznymi działaniami prowadzonymi przez uczelnie a brakiem zachęt ze strony władz krajowych.

WNIOSKI, INNOWACJE I REKOMENDACJE: Niniejsza praca proponuje kilka istotnych zaleceń dotyczących wzmocnienia internacjonalizacji uczelni w Polsce na poziomie mikro i makro. Podczas gdy poziom instytucjonalny wymaga wielu zmian organizacyjnych, w tym aktualizowania strategii, stworzenia sprzyjającego otoczenia i sprawnej komunikacji, władze krajowe powinny podjąć wzmoczony wysiłek promocyjny, a także wspierać ten proces na poziomie uczelni na różne sposoby, w tym w formie dotacji finansowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: INTERNACJONALIZACJA, SZKOLNICTWO WYŻSZE, UCZELNIA**

ABSTRACT

Internationalization of the higher education institutions – conditions and symptoms in the light of the facts and numbers

RESEARCH OBJECTIVE: The paper aims to discuss the phenomenon of internationalization of higher education (HE) both from the international and the Polish perspective. It is the result of observation of the internationalization process “from inside” of the organization, but also in a broader sense, from the “external” point of view.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The importance of internationalization of the HE institutions worldwide is constantly growing thanks to many factors, including the important promotional effort by the authorities at all levels (local, regional, and national) and the increasing educational efforts made by the universities. This paper begins with an analysis of the existing internationalization patterns and methods, supported by statistical data and ends with a diagnosis of the internationalization process in Polish HE institutions. The basic research methods are the literature review and the analysis of statistical data as well as of the reports available on the internationalization process of Polish HE institutions.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: This paper attempts to draw attention to the great challenge of reinforcing the internationalization process in the

Polish HE institutions. It presents arguments for the internationalization of HE and its basic forms (exchange of students and staff, double degrees, etc.) as well as their concrete application by numerous universities. The article highlights also the characteristics of the internationalization situation in Poland and identifies key actions that should be implemented to improve the very low position of our country on the international educational market.

RESEARCH RESULTS: The results of this analysis indicate that despite the existing initial efforts for internationalization of the HE in Poland, there is a lack of awareness of the importance of this aspect in Polish HEIs. Additionally, it remains an important dissonance between the autonomous efforts done by universities and the lack of incentives from the national authorities.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: The present paper brings some relevant recommendations for strengthening the internationalization of HE in Poland at the micro and macro level. While the institutional level requires numerous organizational changes including updating strategies, creating favorable environment and efficient communication, the national authorities should make an important promotional effort and also support in various ways, including the financial subventions, the process at the university level.

→ **KEYWORDS: INTERNATIONALIZATION, HIGHER EDUCATION, UNIVERSITY**

Wstęp

Internacjonalizacja jest bardzo ważnym i szeroko dyskutowanym obecnie zjawiskiem w szkolnictwie wyższym, obejmującym szereg działań realizowanych na poziomie centralnym, ministerialnym – a więc polityki – oraz na poziomie poszczególnych uczelni, na którym działania te znajdują swoje odzwierciedlenie w strategiach tych organizacji. Internacjonalizacja edukacji nie jest jednak zjawiskiem nowym. Już w średniowieczu najwięksi uczeni, poszukując wiedzy, kontaktu z innymi wybitnymi umysłami i inspiracji do pracy twórczej, migrowali po całej Europie. Dziś pojęcie to zyskuje wiele różnych znaczeń związanych z działaniami, które stają się możliwe dzięki rozwojowi technologicznemu, głównie w dziedzinie komunikacji na odległość.

Na świecie proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego rozpoczął się wraz z dużymi migracjami studentów z Azji pod koniec lat 70. XX w. Wielka Brytania, Australia i Stany Zjednoczone dzięki powszechności użycia języka angielskiego szybko stały się światowymi liderami internacjonalizacji. W Europie kontynentalnej proces ten zaczął się nieco

później, a po roku 1989 ruchy związane z internacjonalizacją rozpoczęły się również w Polsce. Obecnie na świecie poza granicami swojego kraju uczy się blisko 5 milionów studentów (OECD, 2014).

W niniejszym artykule, w związku z koniecznością odniesienia szerokiej koncepcji umiędzynarodowienia do szkolnictwa wyższego, za punkt wyjścia służyć będzie definicja internacjonalizacji szkolnictwa J. Knight (2003, s. 2), określająca ją jako: „proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cel, funkcje i sposób działania instytucji szkolnictwa policealnego”, oraz uściślenie: „wielorakość polityki i programów, jakie wprowadzają uniwersytety i rządy, aby odpowiedzieć na globalizację. Obejmują one zazwyczaj wysyłanie studentów na studia za granicę, zakładanie kampusów satelickich i angażowanie się w różnego rodzaju międzyinstytucjonalne kooperacje”.

Nie ulega wątpliwości, że wspomniane działania instytucjonalne możliwe są głównie dzięki ramom tworzonym przez poszczególne państwa oraz organizacje ponadnarodowe i stowarzyszeniowe, takie jak Unia Europejska. Na płaszczyźnie krajowej polityka rządu może sprzyjać umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego lub tworzyć bariery dla takich zmian. W swoich działaniach kraje mogą się opierać na zasadach rynkowych, wykorzystując inicjatywy oddolne uczelni oraz podstawowe mechanizmy konkurencji na rynku edukacyjnym, lub przyjmować postawy regulacyjne, starając się prowadzić proces internacjonalizacji na poziomie centralnym. Najczęściej stosują one jednak mechanizmy charakterystyczne dla obu tych podejść. Niektóre państwa są bardziej zaawansowane pod tym względem – wypracowały strategię czy politykę umiędzynarodowienia – podczas gdy inne nie tworzą jeszcze żadnych ram prawnych ani sieci instytucjonalnych wspierających omawiane procesy.

Uwzględniając powyższe fakty, argumenty przemawiające za internacjonalizacją szkolnictwa wyższego można podzielić na te, które wynikają z postrzegania tego procesu z perspektywy jednostkowej uczelni – nazwijmy je instytucjonalnymi lub wewnętrznymi, oraz te, które związane są raczej z szeroko pojętym otoczeniem edukacji, w tym polityką rządową, i które dla uproszczenia nazwać można rynkowymi lub zewnętrznymi. Do pierwszej grupy zalicza się z pewnością możliwość różnicowania treści i wariantów językowych programów studiów, w tym również poprzez zapewnienie udziału w nich studentom i dydaktykom zagranicznym. Takie działanie, w związku z koniecznością zapewnienia odpowiednich standardów kształcenia, a także międzynarodowych akredytacji czy wysokich pozycji w międzynarodowych rankingach, może mieć pozytywny wpływ na podnoszenie jakości kształcenia (KE, 2014). Uczelnie, które zamierzają podnieść swą międzynarodową rangę, chcą mieć możliwość wykazania

się normami jakości, co jest wstępnym warunkiem budowy zaufania leżącego u podstaw partnerstw międzynarodowych. Są to zmiany, które niewątpliwie oddziałują na organizację i jej członków w sposób niezwykle motywujący, pod warunkiem jednak, że stworzone zostaną odpowiednie mechanizmy wspierania i ewaluacji omawianych przekształceń. Swoiste sieci, tworzone przez uczelnie w ramach projektów międzynarodowych czy też dzięki mechanizmom wymiany, stają się platformami głębszej współpracy, ale przede wszystkim przełamania stereotypów i schematów w postrzeganiu innych kultur i społeczeństw. Badania opierające się na takich platformach są z założenia pełniejsze i bardziej miarodajne. Na te i inne argumenty przemawiające za internacjonalizacją uczelni wskazuje m.in. Marmolejo (2010), który podkreśla również kwestię zwiększonej – dzięki tym mechanizmom – innowacyjności zarówno w zakresie przekazywanej wiedzy, jak i stosowanych metod dydaktycznych, nowego podejścia do nauczania. Nie bez znaczenia jest również argument umiędzynarodowienia źródeł finansowania uczelni, zarówno nauki, jak i dydaktyki, co jest szczególnie ważne w kontekście powszechnego kurczenia się budżetów krajowych.

Argumenty zewnętrzne wynikają z czynników zmniejszających różnice pomiędzy narodowymi kulturami naukowymi (Koźmiński, 2014). Moc oddziaływania tych czynników wzrasta wraz z nasilaniem się mechanizmów globalizacyjnych, do których zaliczyć można m.in. ugruntowanie się pozycji języka angielskiego jako *lingua franca* nauki czy instytucjonalizację i konsolidację badań w określonych dyscyplinach naukowych poprzez zakładanie międzynarodowych stowarzyszeń, wydawnictw, czasopism i baz danych. W tym ujęciu mobilność studentów i naukowców, a zwłaszcza ich napływ, przyczynia się do maksymalizacji zysków intelektualnych danego kraju. Tego rodzaju imigranci uzupełniają również braki wynikające z niedoborów demograficznych świata rozwiniętego.

Artykuł ten jest próbą omówienia zjawiska umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, warunków jego rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki polskiego rynku edukacyjnego.

Ramy internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie

Potrzebę internacjonalizacji – zarówno badań, jak i dydaktyki w szkolnictwie wyższym – dostrzegano już od czasów powojennych, kiedy takie rozwiązania promowało UNESCO, powołując się zresztą na dobre, dziewiętnastowieczne doświadczenia (Bulletin International des Sciences

Sociales, 1956). Przez dziesiątki lat brakowało narzędzi, które pozwoliłyby na dokonanie zmiany jakościowej i ilościowej w stosunku do programów współpracy bilateralnej pomiędzy poszczególnymi państwami. Jednym z możliwych narzędzi, przynajmniej w przestrzeni europejskiej, stał się program Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students) – stworzony w 1987 r. przez Komisję Europejską. Wieloletnie analizy wyników tego programu wskazują, iż w dużym stopniu przyczynił się on do międzynarodowego rozwoju zawodowego jego uczestników. Pracodawcy uznają absolwentów z doświadczeniem międzynarodowym za lepszych od ich kolegów bez takiego doświadczenia (Bracht i in., 2006). Program Erasmus jednak (aktualnie Erasmus +) to niewątpliwie również narzędzie przemian społecznych sprzyjające w szczególności przełamywaniu barier kulturowych czy wręcz łączeniu kultur. W interesujący sposób wyraził się o programie Umberto Eco:

(...) to właśnie Erasmus stworzył pierwsze pokolenie młodych Europejczyków. Dokonała się tutaj prawdziwa rewolucja seksualna – młody Katalończyk spotyka młodą Flamandkę, zakochują się w sobie, biorą ślub, stają się Europejczykami, ich dzieci też. Wymiana taka, konieczność spędzenia pewnego czasu w innych krajach Unii – powinna być obowiązkowa nie tylko dla studentów, ale i taksówkarzy, hydraulików, robotników (FRSE, 2012).

To bardzo trafna opinia, zwłaszcza w kontekście komunikatu prasowego Komisji Europejskiej, z której szacunków wynika, że dzięki programowi Erasmus od początku jego istnienia na świat przyszło milion dzieci (KE, 2014).

Innym bardzo ważnym programem w przestrzeni europejskiej był i nadal jest program TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Studies, 1990). Z kolei deklaracja bolońska, podpisana w 1999 r., stała się punktem wyjścia do utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (European Higher Education Area, EHEA), a co za tym idzie, promocji szkolnictwa europejskiego na całym świecie. Szczególnie ważne dla procesu internacjonalizacji stały się niewątpliwie kierunki rozwoju procesu bolońskiego zaproponowane po 2010 r. Pierwszym był obszar formowania krajowych ram kwalifikacji (National Qualification Frameworks), który stworzył, na razie jeszcze dość niedoskonałe, podstawy do uznawalności wykształcenia uzyskiwanego poza uczelnią rodzimą, a co za tym idzie do wspierania mobilności studenckiej. Ekonomiczna rola edukacji uniwersyteckiej uległa silnemu wzmocnieniu również w strategii lizbońskiej (2000 r.), domagającej się zapewnienia gospodarce europejskiej wysokiej konkurencyjności i zakotwiczenia w systemie rozwoju

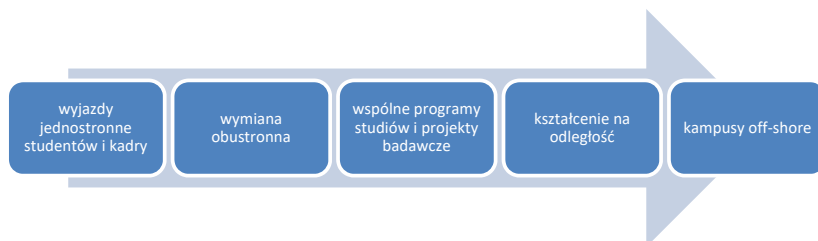
opartym na wiedzy. Szkolnictwo wyższe może sprostać temu zadaniu tylko na drodze internacjonalizacji. Ogólnoeuropejskie programy wsparcia mobilności wzmacniane są również na poziomie regionalnym – programami takimi jak NORDPLUS, który został powołany na użytek krajów nordyckich, a potem bałtyckich, czy też CEEPUS, który jest przeznaczony dla Austrii i krajów południowo-wschodniej Europy.

W perspektywie światowej należy podkreślić znaczenie organizacji UNESCO oraz OECD, szczególnie w kwestii tworzenia ram do prowadzenia działań na rzecz umiędzynarodowienia oraz jego analizy w perspektywie globalnej. Warto również wymienić Association of Southeast Asian Nations (ASEAN), ze szczególną rolą University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) jako organizacji skoncentrowanej na mobilności w szkolnictwie wyższym. Za bardzo ważny dla kontaktów pomiędzy USA a pozostałymi krajami należy uznać program Fulbrighta, funkcjonujący od 1946 r., który był jednym z pierwszych projektów udzielających wsparcia w obszarze mobilności naukowców. Nie bez znaczenia dla dzisiejszej mobilności globalnej są też inicjatywy europejskie, takie jak program ICI łączący UE oraz Australię, Koreę Południową i Japonię, czy ALFA, służący wzmocnieniu współpracy z Ameryką Łacińską.

Formy internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, podobnie jak internacjonalizacja przedsiębiorstw, może przybierać różnorakie formy, przy czym – tak jak w biznesie – najczęściej ma ono charakter etapowy, czyli przebiega od zaangażowania najbezpieczniejszego, wymagającego najmniejszego wykorzystania kapitału ludzkiego oraz finansowego, po bezpośrednie inwestycje zagraniczne (rys. 1). W przypadku przestrzeni edukacyjnej te najbezpieczniejsze obszary zaangażowania, m.in. dzięki wyżej omówionemu wielopłaszczyznowemu wsparciu, przy założeniu istnienia sieci współpracy, to mobilność (wymiana) studentów i kadry dydaktycznej oraz naukowców. Formą działania wymagającą sporych nakładów jest natomiast utworzenie zagranicznego kampusu. Wszystkie przedstawione formy internacjonalizacji wymagają tworzenia programów w języku angielskim, chociaż niektóre kraje, zwłaszcza niemieckojęzyczne, francuskojęzyczne, rosyjskojęzyczne czy hiszpańskojęzyczne, przywiązują mniejszą wagę do tego wymogu ze względu na popularność używanych w nich języków na świecie.

Rysunek 1. Fazy internacjonalizacji uczelni wyższej.



Źródło: opracowanie własne.

Pierwsze fazy procesu internacjonalizacji obejmują wymianę studentką i kadry w ramach utworzonych sieci, często przy wsparciu finansowym instytucji zewnętrznych. Następne etapy wymagają już coraz większych nakładów własnych i są najczęściej, albo być powinny, wynikiem pogłębionych analiz rynkowych (Szromnik, 2014).

Mobilność w ramach sieci międzynarodowych na przykładzie programu Erasmus

Niewątpliwie największym programem wymiany studentów i pracowników szkolnictwa wyższego stał się wspomniany już program Erasmus, realizowany w ostatnich latach w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme – LLP), który aktualnie – od roku akademickiego 2014/15 – wchodzi „w nową erę” Erasmus+, w ramach strategii „Europejskie szkolnictwo wyższe na świecie”. Przez lata program Erasmus ulegał ciągłym przemianom i rozwojowi, a beneficjenci w jego ramach zyskiwali nowe możliwości: udziału w programie praktyk, kursach intensywnych (IP) czy programie Erasmus Mundus ukierunkowanym na współpracę z krajami spoza UE. Dzięki upowszechnieniu systemu punktów kredytowych ECTS Erasmus stworzył ramy pełnego uznawania studentom semestrów spędzonych na uczelni zagranicznej. Do 2013 r. z mobilności w ramach programu Erasmus skorzystało ponad 3 miliony studentów oraz 300 tysięcy nauczycieli akademickich i pracowników administracji uniwersyteckiej z 4 tysięcy instytucji i 33 uczestniczących krajów (KE, 2013). W ramach wspomnianego nowego programu UE na rzecz kształcenia, szkolenia młodzieży i sportu: Erasmus+, 400 milionów euro rocznie przeznaczonych zostanie na wspieranie międzynarodowej

wymiany studentów i pogłębionej współpracy między uczelniami europejskimi i ich partnerami na całym świecie. Przewiduje się, że z programu skorzysta łącznie blisko 5 milionów uczestników oraz 115 tysięcy różnych instytucji. Wśród głównych celów strategii KE związanych z Erasmusem+ znalazły się m.in. odniesienia do konieczności podwyższenia jakości kształcenia, stymulowania innowacyjności i tworzenia miejsc pracy (KE, 2013b).

Podwójne i wspólne dyplomy oraz programy kształcenia

Rozwiązania te polegają na przyznawaniu absolwentowi dwóch dyplomów przez dwie uczelnie po ukończeniu przez niego dwóch niezależnych, choć uzgodnionych programów lub – w przypadku wspólnego dyplomu (programu kształcenia) – na przyznawaniu jednego dyplomu sygnowanego przez niezależne uczelnie za udział w jednym realizowanym przez nie programie. Tego typu praktyki pojawiły się już w latach 70. XX w., najczęściej w dyscyplinach stosowanych, takich jak zarządzanie czy inżynieria. Podstawowym wymogiem jest równorzędne zainteresowanie obu partnerów prowadzeniem takich studiów – czy to ze względu na ewentualne korzyści finansowe i prestiż, czy też podniesienie jakości kształcenia. Ta forma internacjonalizacji wykorzystywana jest najczęściej w pięciu krajach: we Francji, w Chinach, Niemczech, Hiszpanii oraz Stanach Zjednoczonych (IIER, 2011). Podwójne lub wspólne dyplomowanie nakłada na współpracujące uczelnie wiele wymogów formalnych, co może się przyczyniać do poprawy organizacji kształcenia oraz jakości jego treści, a co za tym idzie – do zwiększenia konkurencyjności oferowanych programów.

Kształcenie na odległość

Technologie informatyczne i komunikacyjne wywarły ogromny wpływ również na sferę międzynarodową działalności uczelni. Umożliwiają one coś, co można nazwać internacjonalizacją wirtualną, dającą dostęp do edukacji zamiejskowej, w tym kontekście zagranicznej, bez konieczności przemieszczania się. Stopień wykorzystania dostępnych narzędzi e-learningowych jest jednak jeszcze bardzo zróżnicowany, co wynika nie tylko z potencjału uczelni, ale również z bardziej lub mniej elastycznych ram prawnych i standardów kształcenia. Ta forma zyskała zdecydowanie największą popularność w Australii i w Stanach Zjednoczonych.

Ostatnio nastąpiła kolejna zmiana jakościowa w międzynarodowej edukacji na odległość, a to za sprawą kursów typu MOOC (Massive Open Online Courses), zapoczątkowanych na platformie edX przez uczelnie amerykańskie, takie jak MIT i Harvard, i cieszących się ogromnym zainteresowaniem. Pierwsze takie kursy w ciągu kilku dni funkcjonowania przyciągnęły aż 155 tysięcy odbiorców. Stały się okazją do promowania marki uczelni wśród ogromnej rzeszy studentów na całym świecie i przyczyniły się do lepszych wyników rekrutacyjnych tych uczelni. Ostatnio kursy typu MOOC wykorzystywane są w procesie przygotowania studentów do podjęcia studiów. Od dwóch lat najpopularniejszą platformą edukacyjną udostępniającą kursy typu MOOC jest Coursera, która oferuje 635 darmowych kursów 108 uczelni (<https://www.coursera.org>).

Kampusy zagraniczne (*off-shore* lub *overseas*)

Pierwsze kampusy *off-shore*¹ powstały już w latach 80. i tworzone były głównie przez uczelnie amerykańskie, początkowo w Japonii, a potem w Europie i w Azji. Tendencja do tworzenia takich kampusów bardzo szybko rozprzestrzeniła się na inne kraje, zwłaszcza Wielką Brytanię i Australię, ze względu na ich nieograniczone możliwości kształcenia w języku angielskim. U podstaw działań związanych z budowaniem zamiejscowych kampusów znajduje się chęć zwiększenia międzynarodowego pola oddziaływania oraz prestiżu uczelni matki, a co za tym idzie – stworzenie przewagi konkurencyjnej na rynku rodzimym i docelowym. Nie zawsze jednak tego typu próby umiędzynarodowienia kończą się sukcesem – w ostatnich trzydziestu latach nie brakowało przykładów porażek z uwagi na często zbyt wysoki koszt inwestycji czy przeszacowanie możliwych do osiągnięcia korzyści finansowych. W niektórych krajach, m.in. w Katarze, chętne do utworzenia kampusów zamiejscowych uczelnie z innych państw mogą liczyć na wsparcie rządowe. Jako przykład przemysłanej inicjatywy można podać przedsięwzięcie Uniwersytetu w Nottingham, który utworzył swój kampus w Malezji. W dalszej perspektywie kraj ten przyciągnął z sukcesem również oddziały uniwersytetów chińskich, takich jak Xiamen czy Shanghai Jiao Tong University. Kampusy tego typu zyskały miano International Branch Campuses (IBCs). W marcu 2014 r.

¹ Kampus *off-shore* (lub *overseas branch campus*) jest to oddział zagraniczny, tworzony przez uczelnię w celu ekspansji geograficznej jej operacji poza kraj jej podstawowej działalności.

na świecie istniały 203 IBCs². Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Handlu Australii, jednego z najbardziej aktywnych na tym polu krajów, niedawno ogłosiło, że edukacja stała się tam wiodącą usługą eksportową i w 2012 r. osiągnęła wartość ponad 14 milionów AUD³.

Rola akredytacji i rankingów w internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

Globalizacja niesie za sobą wiele szans dla szkolnictwa wyższego, ale również wiele zagrożeń związanych m.in. z koniecznością zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia migrującym studentom. Oczywiście nie jest to odpowiedzialność wyłącznie przed studentami, ale również przed tymi, którzy będą ich w przyszłości zatrudniać czy z nimi współpracować.

W ostatnich dziesięcioleciach bardzo ważną inicjatywę w tym zakresie podjęło UNESCO, opracowując wytyczne dla kształcenia transgranicznego, przedstawione po raz pierwszy na konferencji w 1998 r., a potem w 2003 r. Następny projekt wytycznych pojawił się 2004 r. i na tym etapie do współpracy nad ich wdrożeniem włączyło się również OECD. Wytyczne dotyczyły głównie ochrony studentów przed usługami edukacyjnymi niskiej jakości, zapewnienia stabilności kształcenia, współpracy międzynarodowej pomiędzy akredytacyjnymi agencjami narodowymi oraz minimalizacji zjawiska „drenażu umysłów” (*brain drain*). Sposobem na zagwarantowanie odpowiedniej jakości kształcenia stało się niewątpliwie zdobywanie akredytacji, przy czym w przypadku internacjonalizacji najbardziej pożądane są akredytacje międzynarodowe.

Najbardziej zainteresowane uzyskaniem międzynarodowego uznania, a co za tym idzie rozpoznawalności i wiarygodności marki, są same uczelnie. Szczególnie aktywne na tym polu są placówki kształcące w dziedzinie zarządzania, czyli szkoły biznesu, zwłaszcza te prywatne lub działające na bardzo konkurencyjnym rynku. Dotyczy to np. rynku wyższych szkół biznesu we Francji, niegdyś tworów półprywatnych funkcjonujących w ramach tzw. *grandes ecoles*, gdyż zarządzanych przez izby przemysłowo-handlowe w poszczególnych regionach Francji, a dzisiaj często już niezależnych podmiotów na francuskim rynku edukacyjnym. Tylko te uczelnie, którym udaje się zdobyć najważniejsze akredytacje międzynarodowe

² Lista kampusów dostępna jest na stronie: <http://www.globalhighered.org/branchcampuses.php> (dostęp: 10.11.2014).

³ <http://www.dfat.gov.au/about-us/publications/Pages/trade-in-services-australia.aspx> (dostęp: 15.03.2015).

czy przejść tak zwaną akredytację potrójną: EQUIS (*European Quality Improvement System* – akredytacja European Foundation for Management Development), AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) i AMBA (Association of MBAs), mają szansę na pozyskanie najlepszych kandydatów z kraju i ze świata. Należy również wspomnieć, że cały czas pojawiają się nowe ciała akredytacyjne, jak np. powstałe z inicjatywy Holandii oraz samorządu Flandrii w 2012 r. NVAO (Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders) dla uczelni z ich terytorium. Oczywiście są to procesy bardzo kosztowne i pracochłonne, stąd uczelnie publiczne bardzo rzadko się w nie angażują. Dodatkowo są to działania często „samoograniczające” w kontekście współpracy międzynarodowej, ze względu na fakt, iż większość tych akredytacji narzuca akredytowanym obowiązek współpracy niemalże wyłącznie z instytucjami posiadającymi podobne akredytacje.

Podobnie jest z rankingami. W każdym kraju można odnotować kilka rankingów, z których większość proponuje benchmark uczelni działających na jego terenie, choć zdarzają się i takie rankingi, które wartościują uczelnie w skali międzynarodowej. W większości jednak rankingi tworzone są na potrzeby lokalnego rynku edukacyjnego, czyli dla rodzimych studentów. Niektóre bywają bardzo nierzetelne, inne wybiórcze z uwagi na ograniczenie do nich dostępu, np. poprzez żądanie dodatkowej opłaty czy też umieszczenia płatnej reklamy w konkretnym wydawnictwie. Metodologia tworzenia rankingów pozostawia często wiele do życzenia (Proulx, 2007). Aktualnie większość rankingów uwzględnia wskaźnik internacjonalizacji uczelni jako jeden z ważnych czynników jakości kształcenia.

Istnieje też kilka istotnych rankingów o znaczeniu globalnym, takich jak zestawienie przygotowywane przez Shanghai Ranking Consultancy (SRC) – instytucję, która zapoczątkowała badanie zwane *Global Research University Profiles* (GRUP), oraz projekt *Global Institutional Profiles Project* (GPP) prowadzony przez Thomson Reuters. Niektóre z tych rankingów, jak np. ranking „szanghajski”, uwzględniane są w rankingach krajowych. Wiele z nich, np. *International Professional Ranking of Higher Education Institutions* prowadzony od 2007 r. przez paryską Ecole des Mines de Paris (MINES ParisTech), bierze pod uwagę liczbę absolwentów uczelni pełniących kierownicze stanowiska w największych firmach globalnych. Z kolei *Leiden Ranking* opracowany w 2007 r. przez Centre for Science and Technology Studies Uniwersytetu w Leiden wykorzystuje tylko wskaźniki bibliometryczne (Olechnicka i in., 2010). Dla uczelni biznesowych ważny jest również ranking prowadzony przez „Financial Times” w kategoriach: europejska szkoła biznesu, MBA oraz studia magisterskie w dziedzinie finansów i zarządzania (<http://rankings.ft.com/>)

businessschoolrankings). W dziedzinie zarządzania na uwagę zasługuje również EDUNIVERSAL, tworzący benchmark 1000 szkół biznesu ze 154 krajów całego świata. W 2013 r. pojawił się nowy projekt Komisji Europejskiej – U-Multirank, który w pierwszym wydaniu (2013/2014) objął swoim badaniem blisko 500 uczelni z całego świata, w tym 30 z Polski. Ocena dotyczyła pięciu obszarów, w tym tylko jednego aspektu internacjonalizacji – kontaktów międzynarodowych. W tej edycji oceniane były wyłącznie studia biznesowe, mechanika i budowa maszyn oraz elektrotechnika i fizyka. W kolejnych latach liczba dyscyplin będzie stopniowo zwiększana.

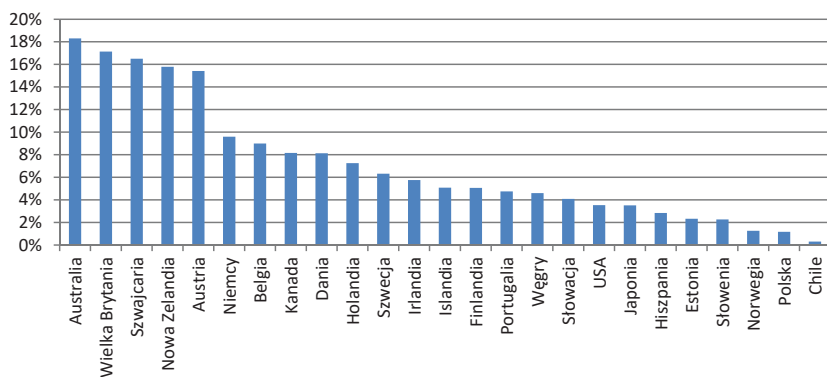
Poza pozytywnym oddziaływaniem rankingów, w tym również w zakresie pobudzania internacjonalizacji, zwraca się uwagę na wiele negatywnych zjawisk z nimi związanych. W kontekście umiędzynarodowienia, podobnie zresztą jak w przypadku akredytacji międzynarodowych, niekorzystne jest wymuszanie niemalże globalnej standaryzacji i ujednolicenia w zakresie oferty kształcenia (Carey, 2006). Powstaje zagrożenie nieuwzględniania specyfiki poszczególnych krajów w procesach kształcenia czy w treściach programowych, co zwiększa poczucie istnienia „globalnej wioski”, jednak może znacząco utrudnić w przyszłości rozwiązywanie problemów charakterystycznych dla danych obszarów ze względu na niedopasowanie kształcenia do tej specyfiki.

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego na świecie

Raport OECD (2014) odnotowuje, że w latach 2000-2012 liczba studentów na uczelniach wzrosła ponad dwukrotnie i zwiększała się średnio o 7 punktów procentowych rocznie. W tym samym czasie nastąpił też ogromny wzrost liczby rekrutacji zagranicznych, z ok. 2,5 miliona do 4,5 miliona w roku 2012.

Ponad 82% studentów zagranicznych uczy się w krajach G20, 75% obcokrajowców studiuje w krajach z grupy OECD, przy czym państwa EU21 przyjmują największą liczbę spośród tych studentów zagranicznych, bo aż 98% (OECD, 2014). Bardzo atrakcyjnym kierunkiem jest Ameryka Północna – trafia tam 21% ogólnej liczby studentów zagranicznych, przy czym są to studenci dużo bardziej zdywersyfikowani niż w Europie, gdzie ruch w dużej mierze odbywa się między krajami sąsiedzkimi (tylko 4% studentów zagranicznych w USA to studenci z Kanady, chociaż za granicą studiuje aż 53% Kanadyjczyków; a tylko 6% studentów zagranicznych w Kanadzie pochodzi z USA).

Rysunek 2. Kraje z najwyższym odsetkiem studentów zagranicznych (2012 r.).



Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD, 2014.

Kraje, które cechuje największy stopień internacjonalizacji wyrażonej w stosunku liczby studentów zagranicznych do ogółu studentów, osiągają pod tym względem wyniki ponad 15% (Australia nawet ponad 18%). W ciągu ostatnich dziesięciu lat znacząco zmienił się jednak układ głównych graczy – zarejestrowano spadek udziału Stanów Zjednoczonych w tym rynku, głównie na rzecz Niemiec, Australii i Nowej Zelandii. Wzrosło też znaczenie Wielkiej Brytanii oraz Federacji Rosyjskiej. W 2012 r. średni współczynnik umiędzynarodowienia studiów dla krajów OECD wyniósł 7,14%. Kraje, które zdominowały rynek studiów dla obcokrajowców, to: USA (19% udziału w rynku), Wielka Brytania (11% udziału w rynku), Chiny (8% udziału w rynku), Francja (7% udziału w rynku) oraz Australia i Niemcy (po 6% udziału w rynku). Wpływ na tak wysokie wskaźniki internacjonalizacji oraz na taki, a nie inny podział rynku edukacji międzynarodowej ma niewątpliwie język kształcenia i jego popularność na świecie. Do języków sprzyjających internacjonalizacji zaliczamy, poza angielskim: niemiecki, francuski, hiszpański i rosyjski. Ciekawym wyjątkiem jest Japonia, która pomimo stosowania w kształceniu zasadniczo języka rodzimego, przyciąga ogromne rzesze studentów zagranicznych, głównie z Azji (93%). Azjaci zresztą, a w szczególności Chińczycy, Hindusi i Koreańczycy, stanowią ponad połowę ogólnej liczby studiujących poza krajem ojczystym. W krajach nieanglojęzycznych rośnie tymczasem liczba instytucji, które decydują się na oferowanie pojedynczych zajęć lub całych programów w języku angielskim. Trend ten szczególnie widoczny jest w krajach, w których język angielski jest dość powszechnie wykorzystywany, np. w krajach nordyckich.

Tabela 1
Kraje oferujące studia w języku angielskim (2012 r.)

Wykorzystanie języka w nauczaniu	
Wszystkie lub prawie wszystkie programy oferowane w jęz. angielskim	Australia, Kanada, Irlandia, Nowa Zelandia, Wielka Brytania, USA
Wiele programów oferowanych w jęz. angielskim	Dania, Finlandia, Holandia, Szwecja
Kilka programów oferowanych w języku angielskim	Belgia, Czechy, Francja, Niemcy, Węgry, Islandia, Japonia, Korea, Norwegia, Polska, Portugalia, Słowacja, Hiszpania, Szwajcaria, Turcja
Całkowity brak lub prawie całkowity brak programów oferowanych w jęz. angielskim	Austria, Belgia, Brazylia, Chile, Grecja, Izrael, Włochy, Luksemburg, Meksyk, Federacja Rosyjska

Źródło: OECD, 2014, s. 346.

Rządy wielu państw ustanowiły specjalne programy, których celem jest inicjowanie i koordynowanie działań internacjonalizacyjnych. W Europie powołano takie inicjatywy jak: *Prime Minister's Initiative* w Wielkiej Brytanii czy *Study in Germany* w Niemczech. Wiele lat temu stworzono również organizacje wyspecjalizowane we wspieraniu tych procesów: DAAD (Niemcy), OAAD (Austria), CIRIUS (Dania), CIMO (Finlandia), NUFFIC (Holandia) czy CAMPUS France (Francja).

Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej planuje się, że do 2020 r. 20% studentów z każdego kraju powinno mieć za sobą doświadczenie studiowania lub kształcenia praktycznego w innym państwie (Boni, Szafraniec i Arak, 2011).

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce

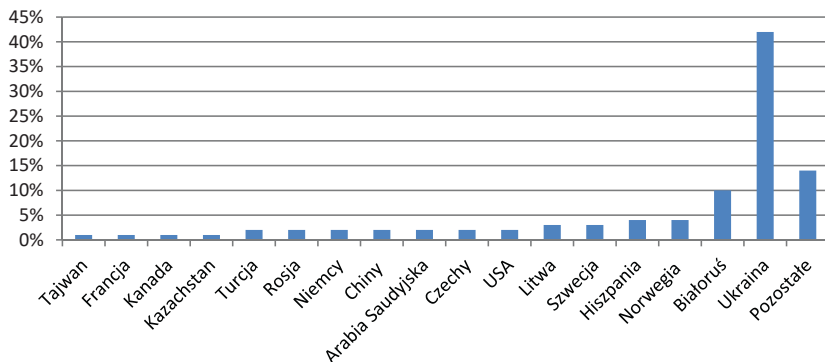
Okres PRL-u był w Polsce czasem internacjonalizacji ograniczonej do państw bloku komunistycznego, niewątpliwie dość intensywnej, jeśli wziąć pod uwagę tysiące studentów z krajów tzw. „trzeciego świata”, głównie z Azji czy Afryki. Studenci ci przyjmowani byli na polskich uczelniach w ramach pomocy rozwojowej. Niestety, nie bardzo przejmowano się ich losami po zakończeniu nauki w Polsce. Władze uznały, że nie warto inwestować w śledzenie ich losów czy utrzymywanie z nimi kontaktu. Niezagospodarowanie tego segmentu było jednym ze szczególnie rażących marnotrawstw systemowych podtrzymywanych przez kolejne

ekipy decydentów. Po tym okresie przyszło więc budować polską markę edukacyjną, nawet w tych „zaprzyjaźnionych” krajach, od początku, co nie jest proste w sytuacji braku skoordynowanych działań w tym zakresie na poziomie rządowym.

Mimo to, najczęściej dzięki działaniom oddolnym samych uczelni i ich władz, pewne procesy zaczynają powoli funkcjonować. Na podstawie ostatniego raportu „Perspektyw” (2014) można jednoznacznie stwierdzić, że liczba studentów zagranicznych studiujących w Polsce nieustannie wzrasta. W roku akademickim 2013/2014 studiowało u nas prawie 36 tysięcy obcokrajowców ze 142 krajów, co stanowi 2,32% studentów w naszym kraju. W stosunku do roku ubiegłego odnotowano wzrost ich liczby o blisko 23% (w liczbach bezwzględnych to prawie 7000 osób). Nie jest to jednak powód do nadmiernej dumy, ponieważ udział studentów zagranicznych rośnie w Polsce z dwóch powodów: rzeczywiście przyjeżdża ich do nas trochę więcej, ale też stopniowo zmniejsza się liczba studentów rodzimych (w roku 2005 obcokrajowcy w liczbie 10 089 stanowili 0,52% studentów ogółem, których było 1 939 898). Najliczniejszą grupę studentów w Polsce stanowią obecnie Ukraińcy – w roku 2013/2014 studiowało ich na polskich uczelniach ponad 15 tysięcy, czyli o 55% więcej niż w roku poprzednim (było ich wówczas niespełna 9800). Studiują oni głównie w stolicy oraz w województwach południowo-wschodnich, gdzie coraz częściej mówi się o zjawisku „ukrainizacji” uczelni. Oznacza to również, że niemalże co drugi student zagraniczny pochodził z Ukrainy. Jeśli chodzi o pochodzenie pozostałych studentów zagranicznych w Polsce, przeważają zdecydowanie kraje UE.

Najwięcej studentów zagranicznych uczy się w województwach: mazowieckim, gdzie studiuje 10 950 obcokrajowców (29,2% studentów zagranicznych w Polsce), małopolskim – 4481 osób (12,5%), lubelskim – 3982 (11,07%) i dolnośląskim – 3045 (8,46%). Najbardziej umiędzynarodowione kierunki to: kierunki lekarskie (15,3% zagranicznych studentów) i zarządzanie (9,7%).

Rysunek 3. Studenci zagraniczni w Polsce w podziale na kraje pochodzenia (2014 r.).



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2015.

Ogromną rolę w internacjonalizacji polskich uczelni odegrał program Erasmus, w którym na przestrzeni dwunastu lat (2000-2012) wzięło udział blisko 120 tysięcy studentów wyjeżdżających oraz 45 tysięcy studentów przyjeżdżających. W wymianie uczestniczyli również pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni, których blisko 32 tysiące odbyło w podobnym okresie dydaktyczny staż zagraniczny (STA). Do Polski z kolei przybyło 15,5 tysiąca dydaktyków zagranicznych. Zwiększyła się także liczba studentów uczestniczących w kursach intensywnych (IP), których w latach 2007-2012 wyjechało 3193, a przyjechało 3195.

Mimo rosnącej liczby studentów zagranicznych w naszym kraju zgodnie z danymi OECD (2014) nasze szkolnictwo wyższe należy do najslabiej umiędzynarodowionych w UE i w OECD. W Polsce odsetek studentów zagranicznych jest znacząco mniejszy niż w najbardziej rozwiniętych krajach Zachodu czy w Chinach, niestety jest on również niższy niż u naszych sąsiadów: w Czechach, na Węgrzech, Słowacji, Litwie, Łotwie czy w Estonii.

Ogółem na polskich uczelniach prowadzonych jest ponad 500 programów studiów w językach obcych, wśród których dominuje język angielski. Większość z nich oferowana jest na uniwersytetach, uczelnie techniczne są na tym polu mniej aktywne – w roku akademickim 2012/2013 tylko co czwarty program anglojęzyczny oferowany był właśnie na uczelni technicznej. Te ostatnie są zdecydowanie mniej zinternacjonalizowane niż uczelnie nietechniczne. Liczba wykładowców zagranicznych zatrudnionych w Polsce jest bardzo niska i wzrasta nieznacznie – w roku

akademickim 2012/2013 było ich 1770, a więc tylko o 4% więcej niż w roku akademickim 2007/2008.

Niewiele polskich uczelni, zwłaszcza tych z sektora publicznego, stara się o akredytacje międzynarodowe. Nie odczuwają one prawdopodobnie jeszcze presji rzeczywistej konkurencji i walki o najlepszych studentów z kraju czy z zagranicy. Zresztą, studenci polscy nie wymuszają na uczelniach zainteresowania takimi akredytacjami i w pełni zadowolają się certyfikacją wewnętrzną. W rezultacie tylko jedna polska uczelnia – niepubliczna – Akademia Leona Koźmińskiego, posiada „potrójną” akredytację EQUIS, AACSB oraz AMBA.

Również światowe rankingi nie wzbudzają wielkiego zainteresowania uczelni w Polsce. O ile przyzwyczailiśmy się już do tych, które przeprowadzane są na poziomie krajowym (spośród nich najpoważniej traktowane są rankingi „Perspektyw”, „Rzeczpospolitej”, „Polityki” czy „Wprost”), o tyle bardzo rzadko zabiegamy o wysokie pozycje w rankingach międzynarodowych, choćby tych najbardziej znanych, jak wymieniony „szanghajski”, w którym w roku 2014 znalazło się tylko pięć polskich uczelni⁴.

Jedną z przyczyn niewielkiej liczby studentów spoza UE w Polsce jest niewątpliwie dość nieprzyjazna polityka imigracyjna. Z perspektywy studenta zagranicznego spoza UE studiującego w Polsce szczególnie odczuwalny był brak długoletniej wizy studenckiej. Do 2014 r. wydawane były wyłącznie wize roczne i cała dość mozolna oraz kosztowna procedura występowania o legalizację pobytu musiała być regularnie powtarzana. Sytuację zmieniła nieco nowa ustawa o cudzoziemcach, która weszła w życie w maju 2014 r. Pozwoliła ona na wydłużenie legalizacji pobytu studenta do końca okresu planowanych studiów. Warto byłoby również jak najszybciej wdrożyć dla tych samych studentów ułatwienia w zakresie podejmowania pracy, bez tego trudno będzie bowiem zbudować pozycję konkurencyjną w stosunku do innych państw, które ściągają ich do siebie.

W Polsce brakuje też z pewnością agendy rządowej reprezentującej interesy polskich uczelni wyższych na świecie – takiej, jakie istnieją w innych krajach, do których należą także państwa UE – wspomniane już wcześniej Niemcy, Francja czy Holandia. Brak ten stanowi problem szczególnie w kontekście budowania wizerunku Polski za granicą i to zarówno przy okazji imprez targowych, na których zagraniczne uczelnie prezentują się w skoordynowany i zaplanowany sposób w specjalnie przygotowanych do tego celu przestrzeniach targowych, jak i w kontekście innych możliwych działań promocyjnych, takich jak: współpraca

⁴ Zobacz: <http://www.shanghairanking.com/FieldSCI2013.html> (dostęp: 15.03.2015).

z międzynarodowymi agencjami reklamowymi czy rekrutacyjnymi, tworzenie ram politycznych do indywidualnej, często oddolnej współpracy akademickiej, wspieranie międzynarodowej działalności akredytacyjnej uczelni czy też mobilności kadr lub studentów. Wprawdzie w 2012 r. ruszył plan promocji polskiego szkolnictwa wyższego za granicą, prowadzony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego we współpracy z Ministerstwem Spraw Zagranicznych, pod hasłem *Ready, Study, Go! Poland*, w ramach którego wspierane są uczelnie chcące uczestniczyć w międzynarodowych imprezach targowych i konferencyjnych, jednak ciągle jest to jeszcze kropla w morzu potrzeb.

W Polsce nadal jeszcze w zbyt małym stopniu dostrzegane są korzyści płynące z umiędzynarodowienia, a często wręcz uwaga skupia się na jego aspektach negatywnych. Nie przywiązuje się zbyt dużej wagi do zmniejszania się populacji potencjalnych studentów polskich, nazwanego w raporcie Instytutu Sokratesa „demograficznym tsunami” („Demograficzne tsunami”, 2011, s. 7): z każdym rokiem liczba 19-latków będzie w Polsce malała, aż w 2020 r. osiągnie liczebność 361 473 tysięcy, czyli o 48% mniejszą niż w szczytowym 2002 r. i o 32% mniejszą niż w roku 2010. Uczelnie zdają się nie zauważać możliwości wypełnienia tej luki właśnie studentami zagranicznymi, którzy nie przyjadą jednak do Polski, jeśli wcześniej nie zbuduje ona atrakcyjnej marki edukacyjnej, zarówno w skali całego kraju, jak i pojedynczych instytucji. Co prawda większość uczelni polskich umieszcza w swoich najnowszych strategiach, powstałych najczęściej w ciągu ostatnich dwóch lat, internacjonalizację jako jeden z celów strategicznych, jednak w tej materii jesteśmy ciągle na początku drogi, biorąc pod uwagę fakt, że wiele uczelni światowych umiędzynarodowienie stawia w centrum strategii rozwoju, a więc znajduje ono odzwierciedlenie we wszystkich działaniach uczelni. Poniżej dokonano analizy SWOT stanu internacjonalizacji SW w Polsce (tab. 2).

Tabela 2

Analiza SWOT internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce

MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
<ul style="list-style-type: none"> – rosnąca liczba umów międzynarodowych, w tym dotyczących członkostwa Polski w dużych międzynarodowych organach badawczych; – wzrost świadomości potrzeby internacjonalizacji wśród polskich uczelni i uwzględnianie działań z tego zakresu w strategiach uczelni; – stosunkowo dobra jakość kształcenia w Polsce; – niskie koszty utrzymania w Polsce; – istnienie „dobrych praktyk” oraz pozytywnych przykładów internacjonalizacji, zwłaszcza w grupie uczelni medycznych. 	<ul style="list-style-type: none"> – niska pozycja uczelni w rankingach międzynarodowych; – niedostateczna liczba programów nauczania w języku angielskim; – niska świadomość korzyści wynikających z internacjonalizacji na poziomie uczelni (zwłaszcza technicznych) oraz kraju; – brak akredytacji międzynarodowych; – niedostateczna liczba wspólnych, realizowanych z partnerem zagranicznym programów kształcenia; – słaba komunikacja międzynarodowa na poziomie uczelni; – słaba mobilność wykładowców i studentów zwłaszcza do i z krajów spoza UE; – brak promocji polskiego szkolnictwa wyższego za granicą; – brak agendy reprezentującej interesy polskich uczelni za granicą; – brak środków na badania i komercjalizację wyników tych badań na poziomie międzynarodowym; – znikome wykorzystanie opcji kształcenia na odległość, w tym MOOC.
SZANSE	ZAGROŻENIA
<ul style="list-style-type: none"> – stale wzrastająca i lepiej monitorowana jakość studiów; – rosnąca świadomość roli umiędzynarodowienia, jaką przynosi ona Polsce i uczelniom, – programy ministerstwa oraz jego agencji wspierające zdobywanie przez studentów i badaczy najwyższych umiejętności oraz ich uczestnictwo w projektach, konkursach; – możliwość wypełnienia luki demograficznej na polskich uczelniach. 	<ul style="list-style-type: none"> – wzrost braku tolerancji dla studentów zagranicznych, zwłaszcza z innych kręgów kulturowych i etnicznych; – pogorszenie wizerunku naszego kraju za granicą; – brak kontynuacji zapowiedzianych w strategii internacjonalizacji działań przez kolejne ekipy rządzące.

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Umiędzynarodowienie Szkolnictwa Wyższego”, 2015.

Wnioski

Proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce pozostawia jeszcze wiele do życzenia, co potwierdzają statystyki międzynarodowe oraz

nieobecność uczelni polskich w ważnych międzynarodowych rankingach. W przededniu dyskusji na temat opracowywanej przez MNiSW nowej ustawy o szkolnictwie wyższym trudno jednoznacznie przewidzieć, jaka będzie przyszłość polskich uczelni w przedmiotowym aspekcie ich rozwoju. Ciągłe możliwy jest czarny scenariusz, w którym na poziomie rządowym nie zostaną podjęte żadne dalsze działania wzmacniające oddolne inicjatywy uczelni zainteresowanych internacjonalizacją, zwłaszcza poprzez poprawę wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego na świecie. Ciężar umiędzynarodowienia będzie wówczas spoczywał prawie w całości na barkach samych uczelni, które – jeśli rzeczywiście chcą obrać kierunek międzynarodowy – powinny w większym stopniu skoncentrować się na działaniach na rzecz internacjonalizacji i, jak wiele uczelni światowych, postawić je w centrum swoich strategii. Innymi słowy, internacjonalizacja będzie musiała stać się zadaniem nadrzędnym i przekrojowym (obejmującym wszystkie sfery funkcjonowania danej uczelni), znajdującym swoje odzwierciedlenie w serii nawet bardzo drobnych działań pojedynczej instytucji szkolnictwa wyższego.

Możliwy jest też scenariusz optymistyczny, w myśl dokumentu programowego MNiSW (2015), w którym zarówno strona rządowa, jak i władze samorządowe przy udziale samych zainteresowanych, czyli polskich uczelni z sektora publicznego i niepublicznego, postarają się o wypracowanie wspólnych działań pozwalających na wyjście z aktualnego impasu. Możliwe też, że powstanie wreszcie agenda rządowa wsparcia internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, która nie tylko będzie budowała i umacniała markę polskiej edukacji w Europie i na świecie, ale także stworzy ramy wysokiej jakości internacjonalizacji polskich uczelni. Chodzi o proces, który pozwoli na wyeliminowanie nastawienia tylko na uzyskiwanie dużych korzyści finansowych, a skupi się na działaniach projakościowych w tym obszarze. Inicjatywa *Ready, Study, Go! Poland* to krok we właściwym kierunku, jednak za nim powinny pójść następne, takie jak np.: ujednoczenie w skali kraju procedur związanych z rekrutacją, dalsza liberalizacja prawodawstwa imigracyjnego dotyczącego studentów i naukowców z zagranicy, w tym przyznawanie wiz studenckich na preferencyjnych zasadach, czy ułatwienia w przypadku pierwszego zatrudnienia obcokrajowców – absolwentów uczelni w Polsce. W takich warunkach działania podejmowane oddolnie przez uczelnie mogą przynieść jeszcze większe korzyści. Potrzeba powołania takiej agendy jest tym większa, że brakuje w naszym kraju koordynacji prac na poszczególnych szczeblach i w różnych resortach. Ktoś musi czuwać nad opracowywaniem zmian legislacyjnych w tym zakresie, aby uniknąć takich sytuacji jak ta, do której doszło w 2014 r., kiedy to „przypadkowo” opodatковано stypendia Erasmusa dla pracowników, co ograniczyło liczbę pracowników nauki uczestniczących w wymianie w danym roku.

W celu rozwijania wymienionych w niniejszym opracowaniu form umiędzynarodowienia, takich jak: wspólne międzynarodowe projekty badawcze, wspólne programy studiów na wszystkich poziomach kształcenia, zatrudnianie naukowców z zagranicy, zwiększenie mobilności pracowników i studentów oraz zapewnianie integracji studentów międzynarodowych na uczelniach krajowych, a co za tym idzie – w celu tworzenia na uczelniach swoistej kultury międzynarodowej, należy podjąć szereg działań drobnych, często niezbyt kosztownych, choć wymagających wzmożonego wysiłku organizacyjnego. Wśród nich wymienić należy: włączanie w proces internacjonalizacji samorządów, miast, a na poziomie uczelni organizacji studenckich. Nie na wszystkich uczelniach działają organizacje niejako wyspecjalizowane w tej aktywności, takie jak Erasmus Student Network (ESN). Gdy ich brak, należy szukać innych partnerów „studenckich” do wspierania umiędzynarodowienia. Warto również zaangażować się w tworzenie w ramach struktur uczelni działów obsługi studentów zagranicznych, biur wyspecjalizowanych zwłaszcza w obsłudze studentów spoza UE, wymagających podjęcia wielu działań formalno-prawnych w celu uregulowania ich pobytu w Polsce. Nie można również zapominać o konieczności tworzenia struktur wsparcia realizacji projektów międzynarodowych, czy to w zakresie dydaktyki, czy też nauki. Niewątpliwie ważnym posunięciem może być wsparcie organizacyjne i finansowe procesów akredytacji międzynarodowej dla poszczególnych programów, wydziałów czy całej instytucji oraz dbałość o przekazywanie rzetelnych informacji instytucjom realizującym rankingi międzynarodowe. Wreszcie, należy poprawić komunikację – zarówno jej formę, język, jak i treść, szczególnie dotyczącą rekrutacji studentów z zagranicy oraz uznawania ich dotychczasowego wykształcenia (odniesienia się w większym stopniu do ram kwalifikacji niż do konkretnych przedmiotów). Powinna ona być w miarę możliwości scentralizowana i dzięki temu wspólna dla całej uczelni. Wśród możliwych rekomendacji powinno się również pojawić zalecenie uwzględniania mobilności pracowników oraz udziału w projektach międzynarodowych w systemach rekrutacji, oceny i promocji akademickiej. Podejście to znalazło już swoje odzwierciedlenie w wytycznych w zakresie zdobywania kolejnych stopni naukowych i trzeba mieć nadzieję, że z czasem stanie się rzeczywistym, a nie iluzorycznym kryterium oceny, tworzenie systemów motywacyjnych, również płacowych, zachęcających do prowadzenia zajęć w językach obcych (odejście od rozliczania ich w stosunku 1:1) w ramach rozwijanych programów kształcenia dla studentów polskich i zagranicznych.

Wdrożenie tych i innych zmian mających na celu rozwinięcie umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego wymaga również przeznaczenia na ten cel odpowiednich środków budżetowych. Udokumentowane

wysiłki uczelni w tym zakresie powinny być w coraz większym stopniu uwzględniane w przyznawanej dotacji budżetowej. Bez jasnych reguł w tym zakresie brakować może uczelniom motywacji nawet do podejmowania drobnych zmian organizacyjnych.

Poza wieloma korzyściami płynącymi z procesu internacjonalizacji, omawianymi w niniejszym opracowaniu, warto wspomnieć również o wartości wymiernej rynku studiów międzynarodowych na świecie – aktualnie wyceniany jest on na ok. 100 miliardów dolarów rocznie. Polski udział w tym rynku szacowany jest na ok. 100 milionów euro rocznie („Study in Poland”, 2014). Dodatkowo, pomimo że internacjonalizacja szkolnictwa wyższego nie może być jedynym remedium na problemy demograficzne Europy czy Polski, może ona jednak przyczynić się do zmniejszenia negatywnych skutków „demograficznego tsunami”, które zagraża nam w kolejnych latach („Demograficzne tsunami”, 2011).

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P.G., Reisberg, L. i Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher Education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Boni, M., Szafraniec, K. i Arak, P. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, C., Over, K., Schomburg, H. i Teichler, U. (2006). *The professional value of Erasmus mobility*. Kassel/Brussels: International Centre for Higher Education Research, EC.
- Education interculturelle et voyages éducatifs. (1956). *Bulletin International des Sciences Sociales*, vol. 8, no. 4, 589-780.
- Carey, K. (2006). College rankings reformed: the case for a new order in higher education, *Education Sector Reports no. 19*, Washington. Pozyskano z: http://www.issuelab.org/resource/college_rankings_reformed_the_case_for_a_new_order_in_higher_education.
- Demograficzne Tsunami, Raport na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r.* (2011). Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Erasmus w Polsce, Polska w Erasmusie.* (2012). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- GUS.(2015). Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej. Pozyskano z: www.stat.gov.pl.
- Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. Oxford, UK, New York. Oxford: Oxford University Press.
- Joint and Double Degree Programs in the Global Context.* (2011). Institute of International Education, Report on an International Survey. Pozyskano z: <http://www.iie.org/EN/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011>.
- Knight, J. (1999). *Internationalization of Higher Education. Quality of Internationalization of Higher Education*. Paris: OECD, 13-28.

- Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, vol. 33, 2-3.
- Komisja Europejska. (2013a). *Europejskie Szkolnictwo Wyższe na Świecie*, COM/2013/0499 final. Pozyskano z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0499:FIN:PL:PDF>.
- Komisja Europejska. (2013b). *Erasmus programme in 2011-12: the figures explained*. Pozyskano z: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm.
- Komisja Europejska. (2014). *Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów*. Pozyskano z: [file:///C:/Users/Monika_/Downloads/COM_2014_29_PL_ACTE_f%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Monika_/Downloads/COM_2014_29_PL_ACTE_f%20(1).pdf).
- Komunikat prasowy Komisji Europejskiej z 22.09.2014 r. Pozyskano z: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_pl.htm.
- Koźmiński, A.K. (2014). *Kultura sieci? Kongres Kultury Akademickiej*, Kraków 20-22.03.2014. Pozyskano z: <http://kongresakademicki.pl/kultura-sieci-andrzej-k-kozminski>.
- Kwiek, M. (2010). Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego. *CPP RPS*, vol. 17.
- Kwiek, M. (2010). Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie. *CPP RPS*, vol. 15.
- Marmolejo, F. (2012). Internationalization of Higher Education: the good, the bad, and the unexpected. *Chronicle of Higher Education*. Pozyskano z: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected/27512>.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Pozyskano z: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Olechnicka, A., Płoszaj, A., Pander, A. i Wojnar K. (2010). *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*. Raport z badania dla Projekt Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza, Akademickie Mazowsze 2030. Warszawa.
- Proulx, R. (2007). Higher Education Ranking and Leagues Tables: Lessons Learned from Benchmarking. *Higher Education in Europe*, vol. 32 (1), 71-82.
- Rauhvargers, A. (2013). *EUA Report on Rankings. Global University Rankings and their Impact Report II*.
- Siwińska, B. (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Warszawa.
- Study in Poland, Studenci Zagraniczni w Polsce 2014*. (2014). Fundacja Edukacyjna Perspektywy.
- Szromnik, A. (2014). Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej. *Management and Business Administration. Central Europe*, vol. 22/1, 36-59.
- Umiędzynarodowienie Szkolnictwa Wyższego*. (2015). MNiSW. Pozyskano z: <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-umiedzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html>.
- <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>
- <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/>
- <http://www.dfat.gov.au/about-us/publications/Pages/trade-in-services-australia.aspx>
- <http://www.globalhighered.org/branchcampuses.php>
- <https://www.coursera.org/>