

ARTYKUŁY

Ewa Solecka-Drew

Uniwersytet Wrocławski

UMIĘDZYNARODOWIENIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE A MODEL AUSTRALIJSKI

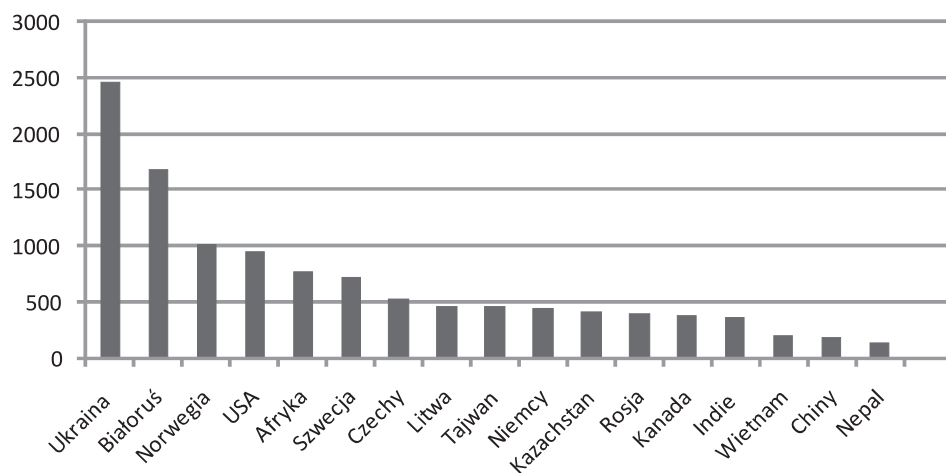
STUDENCI ZAGRANICZNI W POLSCE

W Polsce po II wojnie światowej studenci zagraniczni zaczęli pojawiać się w latach pięćdziesiątych i do rozpoczęcia stanu wojennego w 1981 roku było ich około 3000. W roku dwutysięcznym liczba ta wynosiła 6563 i od tego czasu regularnie wzrasta. W roku akademickim 2005/2006 było w Polsce 10 092 studentów zagranicznych, w roku 2006/2007 było ich 11 752, a w roku akademickim 2007/2008 liczba ta wzrosła do 13 695. Do roku 2000 byli to głównie stypendyści rządu polskiego, z czego połowę stanowiły osoby pochodzenia polskiego. W roku 2006/2007 już tylko 29,9% studentów zagranicznych miało polskie korzenie. Po roku 2000 coraz częściej na polskich uczelniach zaczęli pojawiać się pełnopłatni studenci spoza naszego kraju, ale dostępne statystyki nie pozwalają stwierdzić, jak wielu cudzoziemców płaci czesne w polskich szkołach wyższych.

W roku akademickim 2007/2008 najwięcej cudzoziemców studiowało na uniwersytetach – 3852 osoby, w akademiach medycznych 3844 osób, a w wyższych szkołach niepublicznych było 3722 cudzoziemców (GUS, 2008).

Największe grupy studentów zagranicznych w Polsce wywodziły się z następujących krajów:

Rok akademicki 2007/2008



Można się domyślić, że Norwegowie i Szwedzi, których zdecydowana większość studiuje w Polsce medycynę, wnosi chesne w pełnej wysokości, tak jak można też przypuszczać, że studenci z Ukrainy, Białorusi, Litwy, Kazachstanu czy Rosji na ogół korzystają z polskich programów stypendialnych, choć wiadomo też, że pewna liczba młodych Kazachów zdobywa w naszym kraju wykształcenie dzięki programowi stypendialnemu swojego rządu.

Zdobycie danych statystycznych na temat liczby studentów pełnopłatnych w Polsce, a tym samym dochodów w Polsce wynikających z ich nauczania jest niemożliwe, albowiem ani Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, ani GUS nie zbierają takich danych; wydaje się jednak, że znaczna liczba uczelni polskich gości od kilku do kilkudziesięciu pełnopłatnych studentów z USA, Norwegii, krajów azjatyckich (głównie z Tajwanu, Kazachstanu i Indii) i afrykańskich (Nigeria).

GLOBALIZACJA I INTERNACJONALIZACJA (UMIĘDZYNARODOWIENIE)

Studiowanie w krajach sąsiednich, przemieszczanie się z jednego europejskiego uniwersytetu do drugiego było praktykowane przez studentów na uniwersytetach europejskich od czasów średniowiecza. Uniwersytety włoskie i niemieckie, kształtowane z grubsza w podobnej sferze kulturowej oferowały wykształcenie,

ktorego podstawa byly te same lacinskie i chrzescijanskie wzorce. Tak bylo do konca dziewietnastego wieku, a obecna sytuacja europejskiego szkolnictwa wyzszego ksztaltowana przez proces boloński oznacza *de facto* powrot do tych fundamentów, tyle ze w warunkach globalizujacego sie swiata.

Wiek dwudziesty, czasy kolonialne i postkolonialne, powstanie uniwersytetów na innych poza Europa i Ameryka kontynentach, wciagniecie ich w zasieg wplywów europejskich sprawilo, ze ludzie z krajów o pozaeuropejskich tradycjach edukacyjnych zaczeli na masowa skale podrozowac za granice, aby zdobyć wyksztalzenie akademickie. Rozwoj zachodniej technologii, postep w naukach szcislych oraz powiazanie perspektyw kariery zawodowej z wyksztalzeniem typu zachodniego sprawily, ze od lat sześćdziesiatych ubieglego wieku proces ten przybral masowe wymiary, zwlaszcza w Azji (Sylwerster, 2002, s. 95).

W literaturze przedmiotu proces ten nazywany jest globalizacja lub internacjonalizacja. W dalszej czesci tego artykulu bede sie poslugiwala polskim odpowiednikiem slowa „internacjonalizacja” – „umiejdzynarodowienie”. Slowo „globalizacja” znalazlo sie w powszechnym uzyciu w drugiej polowie lat dziewiecdziesiatych zeszlego stulecia. Po wpisaniu slowa *globalization* do internetowej wyszukiwarki Google mozna znalezc odeslanie do okolo 31 milionów stron. Pomimo tego, ze slowo to jest uzywane (jesli nie naduzywane) przez polityków, ekonomistów, nauczycieli akademickich i prase w wiekszosci swiata, to nie ma wspolnej jego definicji (Sidhu, 2006, s. 42; Wagner, 2004, s. 7). Przybiera ono wiele aspektów znaczeniowych, zwlaszcza w jezyku potocznym, choc poczatkowo termin ten uzywany byl glownie w kontekście ekologicznym i spoleczno-ekonomicznym (Enders, 2004, s. 365).

W latach dziewiecdziesiatych w literaturze dotyczacej szkolnictwa wyzszego, kiedy autorzy uzywali terminu „umiejdzynarodowienie”, najczesciej stosowali go w odniesieniu do konkretnej uczelni i okreslali nim proces, w ktorym nauczanie, badania naukowe i uslugi dla studentów mialy profil miedzynarodowy. Pod koniec lat dziewiecdziesiatych definicje tego typu spotkaly sie z krytyka, albowiem nie braly pod uwage edukacji jako produktu eksportowego. Jako rezultat zmian na uczelniach, coraz czesciej mowi sie o globalizacji edukacji, a czesto tez uzywa sie terminów globalizacja i umiejdzynarodowienie zamiennie (de Wit, 2008, s. 2).

PROCES UMIEJZYNARODOWIENIA POLSKICH UCZELNI

W ostatnich latach wiele polskich uczelni systematycznie rozszerza swoja oferte edukacyjna o programy w jezyku angielskim. Czesciowo jest to zwiazane z rosnaça liczbą studentów przyjezdżajacych do Polskich z innych krajów Unii

Europejskiej w ramach programu wymiany studenckiej Erasmus. Ale to z pewnością nie jedyny powód rozwijania anglojęzycznej oferty edukacyjnej. Znaczna część uczelni polskich zainteresowana jest kształceniem studentów zagranicznych, szczególnie pełnopłatnych. Uczelnie prowadzą świadomą politykę rekrutacyjną. Przedstawiciele uczelni jeżdżą na wystawy edukacyjne. Niektóre robią to indywidualnie, inne korzystają z pomocy Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” uczestnicząc w wyjazdach zbiorowych. Tym samym powoli rośnie w Polsce liczba studentów pełnopłatnych korzystających z oferty edukacyjnej dużo tańszej od oferowanej w krajach anglosaskich. Temu procesowi nie towarzyszą jednak żadne widoczne zmiany w polityce wizowej, czy w uregulowaniach dotyczących uznawania zagranicznych dokumentów i stopni naukowych. Przepisy regulujące tworzenie nowych programów nauczania nie są też na tyle elastyczne, by odzwierciedlały potrzeby studentów z innych systemów edukacyjnych. Brakuje w Polsce publicznej debaty na te tematy, a media najchętniej wspominają studentów zagranicznych widzianych jako element egzotyczny na naszych uczelniach.

Ankieta na temat programów oferowanych w języku angielskim, przeprowadzona przez Academic Cooperation Association w 2007 roku wśród uczelni 27 krajów Europy (poza oczywiście Wielką Brytanią, Irlandią, Malta i Cyprem) i przedstawiona w trakcie Konferencji European Association for International Education (EAIE) w Antwerpii w 2008 roku, pokazała, że liderami nauczania w języku angielskim są Holandia, Niemcy, Finlandia i Szwecja. Polskie uczelnie – choć ankieta była do nich wysyłana – najwidoczniej jej nie wypełniły, ponieważ Polska została ukazana jako kraj nie oferujący żadnych programów prowadzonych całkowicie w języku angielskim. Ta ankieta pokazała też, że 51% wszystkich programów zostało stworzone w przeciągu ostatnich czterech lat, a 70% uczelni pobiera opłatę za udział w nich (Wächter, 2008).

W debacie nad umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego podnosi się często argument o jego ważności dla przydania uczelni prestiżu. W epoce dominacji kryteriów kwantytatywnych miarą umiędzynarodowienia dla europejskich uczelni jest też mobilność studentów (de Wit, 2008a, s. 173). Młodzi Europejczycy mają możliwość uczestniczenia w licznych programach wymiany studenckiej, z których najważniejszy jest Socrates/Erasmus (obecnie nazywany LLP Erasmus), w którym od 1987 r. udział wzięło już 1,2 miliona studentów, w tym niestety tylko 53 tysiące Polaków, co stanowi 3,18 procent wszystkich wyjeżdżających młodych ludzi (<http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table107.pdf>, 7 grudnia 2008).

Ponadto uczelnie europejskie często i chętnie współpracują z zaprzyjaźnionymi uczelniami w innych krajach, choć większości z nich brakuje strategii, profesjonalnego podejścia do procesu umiędzynarodowienia i konsekwencji

w dzialaniu. Dopiero ostatnie lata przyniosly zmiany w sposobie myslenia. Nawet w konserwatywnych Niemczech od polowy lat dziewiędziesiątych umiejdzynarodowienie uczelni stalo się częścią narodowej strategii edukacyjnej. Po roku 2000 pojawilo się dazenie do postrzegania edukacji jako potencjalnego produktu eksportowego, choc do tej pory nie wszystkie landy wprowadzily czesne. Ciagle jeszcze na wielu uczelniach studenci zagraniczni placą tylko za naukę języka niemieckiego (Siwińska, 2007, s. 101).

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyzszego to proces, który toczy się i to w większości przypadków z akceptacją środowiska akademickiego – ankieta przeprowadzona w 2006 roku przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów (International Association of Universities) pokazala, że 73% ankietowanych uczestników uważa umiejdzynarodowienie uczelni za bardzo ważne, 23% za średnio ważne i tylko 2% ankietowanych uznalo, że jest to malo ważne (de Wit, 2008, s. 2). Dla polskiego szkolnictwa wyzszego to czas, by przyjrzeć się innym krajom i dokonac wyboru sprawdzonego modelu, który może przynieść efekty finansowe, a nie stanowić dodatkowe obciążenie i tak napiętych budżetów szkół wyzszych.

PROCES UMIEJZYNARODOWIENIA UCZELNI AUSTRALIJSKICH

Australia jest dla Europejczyka krajem niezwykle odleglym. Nie samo jednak polozenie geograficzne Australii powoduje to poczucie braku związków z Europą, a raczej liczne konsekwencje tego dystansu – male możliwości odwiedzania Australii związane z kosztami biletów lotniczych, inna struktura roku szkolnego i akademickiego, inne doświadczenia historyczne. Różnice te i inne sprawiają, że niezbyt często Europa sledzi australijskie reformy społeczne czy procesy gospodarcze i próbuje je przeniesć na swój grunt. Nie jest to jednak niemożliwe i w ostatnich kilku latach szkolnictwo wyzsze wielu krajów europejskich przygląda się bacznie sukcesowi Australii w dziedzinie umiejdzynarodowienia. Widoczne jest to nie tylko w publikacjach akademickich, ale także w prawdziwej dominacji tematu sukcesu australijskiego na konferencjach poświęconych umiejdzynarodowieniu szkolnictwa wyzszego takich jak NAFSA (amerykańskie stowarzyszenie „NAFSA – Association of International Educators” spotykające się na corocznych zjazdach od 1948 r.) czy EAIE.

Nie można się dziwić temu zainteresowaniu. W polowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Australii kształcilo się 2000 studentów zagranicznych placących pełne czesne (Williams, 1996, s. iii). W roku akademickim 2007/2008 na uczelniach wyzszych w Australii kształcilo się 177 tysiące pełnopłatnych studen-

tów zagranicznych. Jeśli policzyć także studentów pełnopłatnych uczących się języka angielskiego i słuchaczy innych szczebli edukacji, to było ich razem blisko 455 tysięcy (Australian Education International, <http://aei.gov.au/AEI/MIP/Statistics/StudentEnrolmentAndVisaStatistics/Default.htm>).

W jedynej jak dotąd polskiej książce na temat umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w świecie *Education goes global* Bianki Siwińskiej rozdział o Australii zatytułowany jest „Australia. Coś z niczego, czyli jak podbić globalny rynek szkolnictwa wyższego?” Jego autorka w skrótovej formie ukazuje to, co najistotniejsze w modelu australijskim: „spektakularny przykład lawinowego wzrostu studentów zagranicznych w ciągu jednej dekady” spowodowanego przede wszystkim „radykalną polityką państwa zmuszającą uczelnie do aktywności biznesowej” (Siwińska 2007, s. 116). Proces przemian polegający na zmianach w umiędzynarodowianiu szkolnictwa wyższego w Australii i przekształceniu go z pomocy rozwojowej na przemysł – „from education as aid to education as trade” – został zresztą dobrze opisany w literaturze przedmiotu (np. Cuthbert, Smith, Boey 2008).

Zachowane dokumenty wskazują, że pierwsi studenci zagraniczni przyjechali do Australii w 1904 roku, ale statystyki pokazują ich dopiero od 1950 roku (Baker, Robertson, Taylor, Double, 1996, s. 7). Zbiega się to z datą ogłoszenia Planu Kolombo – inicjatywy pomocy humanitarnej i rozwojowej sformułowanej na spotkaniu ministrów zagranicznych krajów Commonwealthu w stolicy Cejlonu. Australia zainteresowana świadczeniem pomocy krajom Azji i Pacyfiku, ale z pewnością widząc też korzyści w kształceniu elit sąsiednich krajów, zaoferowała stypendia dla młodzieży z tego regionu świata. Umowa, planowana w 1950 roku na sześć lat, była wielokrotnie przedłużana i przetrwała do dziś w nieco zmienionej formie. Bez wątplenia cele pozahumanitarne sprawiły, że Australia kontynuuje tę politykę, bo fakt sprawowania władzy w wielu krajach Azji i Pacyfiku przez absolwentów uczelni australijskich nie jest bez znaczenia w kontaktach międzynarodowych (Sidhu, 2006, s. 184; Niland, 2008, s. 84; Cuthbert, Smith, Boey, 2008, s. 256).

Przed drugą wojną światową cały dochód uniwersytetów australijskich pochodził z trzech źródeł – jedna trzecia z prywatnych dotacji, jedna trzecia z czesnego i ostatnia część pochodziła od rządu stanowego. Po wojnie Rząd Federalny ustanowił wiele grantów dla uniwersytetów z myślą o ich rozwoju, a także płacił czesne dla osób, które brały udział w wojnie. W krótkim czasie uniwersytety uzależniły się od dotacji rządu federalnego. Sytuacja pogorszyła się, kiedy w 1974 r. ówczesny rząd zniósł czesne i jedynym źródłem finansowania były dotacje rządu federalnego i uniwersytety zupełnie straciły swoją niezależność (Umehara, 1990). Odwróciły to reformy lat osiemdziesiątych.

Zasadniczą zmianę przyniósł rok 1986, w którym ustawodawstwo australijskie zabroniło używania fundusów publicznych do subsydiowania kształcenia studentów zagranicznych. Uczelnie zostały zobligowane do pobierania od nich czesnego, przy czym określono tylko jego minimalną wysokość, bez limitowania górnej granicy. Uczelniom pozostawiono też swobodę w sposobie wydatkowania tak pozyskanych fundusów, z tym tylko zastrzeżeniem, że 10% przychodu z czesnego musi być przeznaczane na inwestycje. Innymi słowy, od 1986 r. przyjęto w Australii zasadę, że koszt kształcenia cudzoziemców musi być w całości pokrywany spoza australijskich (rządowych i uczelnianych) środków budżetowych, co oznacza też, że na przykład stypendia dla cudzoziemców są rzadkością, wykorzystywaną na ogół w celach marketingowych (Adams, 2007, s. 411). System ten różni się zatem dramatycznie od modeli kontynentalnych europejskich i amerykańskich, znacznie hojniej subsydiujących nie-obywateli.

Uczelnie australijskie same określają wysokość swojego czesnego, podejmują decyzje na temat inwestowania fundusów w działalność marketingową, rekrutacyjną, rozwijanie usług wspierających studentów zagranicznych (*support services*) i przede wszystkim w nauczanie. Australijskie zmiany legislacyjne 1986 roku, dotyczące finansowania edukacji międzynarodowej, spowodowały konieczność reform organizacyjno-administracyjnych uczelni wyższych. W pierwszych latach zmian uczelnie australijskie zajmowały się głównie komercyjnym aspektem umiejdzynarodawiania. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych zaczęły inwestować w aspekty niekomercyjne, takie jak mobilność pracowników naukowych i administracyjnych, współpraca z zagranicznymi ośrodkami akademickimi i przede wszystkim w międzynarodowe projekty badawcze. W efekcie w 2006 roku na wielu uczelniach australijskich 15% dochodu pochodziło z czesnego pobieranego od studentów zagranicznych, a w niektórych ta wielkość dochodziła do 30%. Australia chlubi się dziś nową gałęzią gospodarki – edukacją międzynarodową, która przynosi rocznie osiem miliardów dolarów amerykańskich. Eksport usług edukacyjnych zajmuje czwartą pozycję na liście eksportu australijskiego (Adams, 2007, s. 411).

Zmianom w australijskim szkolnictwie wyższym towarzyszyła debata polityczna odzwierciedlona w aktach prawnych dotyczących obowiązków uczelni względem studentów, w polityce wizowej i w regulacjach rynku pracy. Praca właśnie, potrzeby mieszkaniowe i kulturowe studentów zagranicznych wywołały także wielką dyskusję w mediach. Wiele periodyków regularnie zajmuje się tematem globalizacji szkolnictwa wyższego, a największy dziennik australijski „The Australian” ma cotygodniowy dodatek poświęcony szkolnictwu wyższemu, w którym częstym tematem jest jego umiejdzynarodowienie. Ta filozofia, polegająca na zerwaniu z postrzeganiem edukacji jako unikalnej wartości oferowanej

tym co na nią zasłużą i na traktowaniu jej jako wartości rynkowej, a więc oferty, która może być proponowana na zasadach komercyjnych i do której można doczepić metkę z ceną, nie uzyskała aprobaty wszystkich i pewnie nigdy jej nie uzyska. Niemniej dała ona uniwersytetom australijskim to, czego polskie uczelnie potrzebują najbardziej – dodatkowe przychody, nieskrępowane przepisami regulującymi dotacje budżetowe, pozwalające finansować badania naukowe, rozwój nauczania i oferować atrakcyjną pracę dobrym naukowcom z całego świata.

Oprócz pozyskiwania dodatkowych przychodów i uzyskiwania w ten sposób przez uczelnie australijskie niezależności od (zmiennej) woli polityków, efektem przyjętej przez nie drogi umiędzynarodowienia jest pozycja tych uczelni w rankingach światowych. Dwa najbardziej liczące się rankingi świata to ranking sporządzony przez Uniwersytet Jiao Tong w Szanghaju i Times Higher Education Supplement (THES) University Ranking. Ranking szanghajski ma charakter ściśle bibliometryczny, a ranking THES jest aż w 50% oparty na badanym ankietowo prestiżu uczelni. Stąd różne rezultaty. W rankingu szanghajskim w pierwszej pięćsetce najlepszych uczelni świata znajdują się dwie uczelnie polskie i piętnaście australijskich. Polskie uniwersytety pojawiają się dopiero w czwartej setce, w porównaniu z australijskimi, z których aż trzy są w pierwszej setce najlepszych uczelni świata, choć żaden nie trafił do pierwszej pięćdziesiątki, powszechnie uważanej za światową ekstraklasę akademicką. W rankingu THES 10 uniwersytetów australijskich plasuje się w pierwszej dwusetce, a sześć z nich znalazło się w pierwszej pięćdziesiątce. To dobitnie pokazuje, jak dalece prestiż tych uczelni przeważa nad ich bibliometrycznie określoną pozycją w świecie nauki. Miarą tego prestiżu jest wysoka pozycja uczelni australijskich w ankietach wypełnianych przez ich absolwentów, dziś sprawujących wysokie pozycje w szkolnictwie wyższym ludnych krajów Azji.

Może ten sukces szkolnictwa wyższego w Australii nie byłby niczym fenomenalnym gdyby nie fakt, że pod koniec pierwszej wojny światowej w Australii było tylko sześć uczelni wyższych, w roku 1988 Australia miała ich 19, a w roku 2008 jest ich dalej tylko 39.

OFERTA EDUKACYJNA – NIE TYLKO EDUKACJA

Do roku 2000 niemal wszyscy studenci zagraniczni w Polsce studiowali w języku polskim i źródłem ich utrzymania były stypendia oferowane przez rząd polski lub rząd ich kraju. Część z nich znała język polski na tyle, by od razu rozpocząć studia, a w przypadku nieznamości języka studenci spędzali pierwszy rok pobytu w naszym kraju ucząc się go. W momencie pojawienia się na docelowej

uczelnii byli traktowani przez nauczycieli akademickich i administrację uczelni tak jak Polacy. Otrzymywali ujednoczoną ofertę edukacyjną, noclegi w domu akademickim i w wielu przypadkach wyżywienie w studenckiej stołówce. Otrzymanie stypendium a tym samym możliwość zdobycia wykształcenia w Polsce stawiało ich w sytuacji, która nie sprzyjała stawianiu specjalnych wymagań goszczącym ich uczelniom.

Nowy typ studenta zagranicznego pojawiający się na uczelniach polskich w ostatnich latach to student, który sam płaci za swoją edukację i w większości przypadków wybiera studia w języku angielskim. Jego oczekiwania są inne niż oczekiwania stypendysty. Jak dotąd nie było w Polsce żadnych opublikowanych badań na temat, jak studenci podejmują decyzje przy wyborze kraju i uczelni. Anegdotyczne informacje pozwalają na stwierdzenie, że stosunkowo niewygórowane wymogi akademickie przy procesie rekrutacji, wymagana niższa niż w krajach angielskojęzycznych znajomość języka angielskiego i przede wszystkim niewygórowana cena czesnego w porównaniu z uczelniami brytyjskimi, amerykańskimi, australijskimi czy zachodnioeuropejskimi skłania potencjalnych studentów do wyboru polskich uczelni. Prawdziwym sukcesem uczelni nie jest jednak liczba zwerbowanych studentów zagranicznych, a raczej sukces studenta, czyli ukończenie przez niego wybranego kierunku studiów w zaplanowanym czasie, z dobrymi rezultatami i dobrymi doświadczeniami – zarówno edukacyjnymi jak i poza edukacyjnymi.

Unikalność australijskiego modelu umiejdzynarodowienia polega właśnie w dużej mierze na tym, że uczelnie australijskie podeszły do edukacji jako do propozycji biznesowej i tym samym oprócz stworzenia dobrej, odpowiadającej wymaganiom i zapotrzebowaniu oferty edukacyjnej stworzyły także usługi dla studentów. Każda uczelnia przyjmująca studentów zagranicznych stworzyła Biuro Międzynarodowe (International Office), którego głównym zadaniem jest promocja międzynarodowa uczelni, marketing, rekrutacja i przede wszystkim opieka nad studentem zagranicznym. Z upływem lat i w miarę wzrostu liczby studentów biura te rozrastały się i powstawały wyspecjalizowane zespoły w poszczególnych dziedzinach. Usługi te mają kompleksowy zasięg i składają się na nie pomoc przy dostosowaniu się do życia w nowym kraju, pomoc zdrowotna i rekreacyjna, a przede wszystkim językowa i edukacyjna (Adams, 2007, s. 412). Programy, na które uczęszczają studenci zagraniczni, mają opiekunów – nauczycieli akademickich zajmujących się tylko nimi. Oprócz opiekunów zatrudniani są też specjaliści (*learning advisors*), którzy zajmują się indywidualną pracą ze studentami zagranicznymi. Częściowo związane jest to z wymogami odpowiednika polskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyzszego, które wymagają od uczelni, by studenci zagraniczni kończyli studia w zaplanowanym czasie

(Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2007; *National Code of Practice for Registration Authorities and Providers of Education and Training to Overseas Atudents 2007 (The National Code 2007*, s. 19–20, Canberra). Dzięki tej pomocy statystycznie studenci zagraniczni rzadziej przedłużają czy porzucają studia niż ich australijscy koledzy.

KONKLUZJE

Bez względu na to czy ktoś jest zwolennikiem czy przeciwnikiem globalizacji i umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, nikt nie może zanegować istnienia globalnej konkurencji w szkolnictwie wyższym (Weber, 2008, s. 46). Proste porównywanie stanu szkolnictwa wyższego w Polsce i Australii byłoby naiwnością, choćby dlatego, że dla kraju wschodnioeuropejskiego nieosiągalny jest (i będzie w dającej się przewidzieć przyszłości) australijski poziom umiędzynarodowienia, a co za tym idzie też i osiąganę przez tamtejsze uczelnie przychody z tego tytułu. Niemniej, wypracowując własny model umiędzynarodowienia uczelni, warto skorzystać z najbardziej efektywnych wzorców. Godna uwagi jest zwłaszcza propozycja podejścia do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego jako do oferty w równym stopniu biznesowej, co edukacyjnej, z wszelkimi tego konsekwencjami w sferze marketingu, rekrutacji, narodowej strategii edukacyjnej, polityki wizowej, ale też pracy administracji akademickiej i szerokiej sfery usług pozaedukacyjnych oferowanych przez szkoły wyższe. Wobec coraz powszechniejszego doceniania modelu australijskiego w świecie szkolnictwa wyższego warto rozważyć adaptację jego kluczowych elementów też w polskich uczelniach.

BIBLIOGRAFIA

- Adams T., *The Development of International Education in Australia: A Framework for the Future*, „Journal of Studies in International Education” 2007, nr 11.3/4, s. 410–420.
- Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, *National Code of Practice for Registration Authorities and Providers of Education and Training to Overseas Students 2007 (The National Code 2007)*, Canberra 2007.
- Baker M., Robertson F., Taylor A., Double L., *The Labour Market Effects of Overseas Students*, Canberra 1996.
- Cuthbert D., Smith W., Boey J., *What Do We Really Know About the Outcomes of Australian International Education? A Critical Review and Prospectus for Future Students*, „Journal of Studies in International Education” 2008, nr 12.3, s. 255–275.

- Enders J., *Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory*, „Higher Education” 2004, nr 47, s. 361–382.
- GUS, *Szkoły Wyzsze i ich Finanse w 2007 roku*, Warszawa 2008.
- Krzaklewska E., Krupnik S., *New Services for International Students: Case Study of the Jagiellonian University in Kraków, Poland* (artykuł konferencyjny) International Conference of Student Affairs, Leuven 2005, http://www.kuleuven.be/congres/pdf/krzaklewska_krupnik.pdf, 7 grudnia 2008.
- Niland J., *The Engagement of Australian Universities with Globalization*, [w:] Weber L., Duderstadt J. (eds.), *The Globalization of Higher Education*, London-Paris-Geneve 2008, s. 77–91.
- Sidhu R. K., *Universities and Globalization: To Market, to Market*, Mahwah, New Jersey–London 2006.
- Siwińska B., *Education goes global! Strategie internacjonalizacji szkolnictwa wyzszego*, Warszawa 2007.
- Sylwerster R., *Mapping International Education. A Historical Survey 1839–1944*, „Journal of Studies in International Education” 2002, nr 1.90, s. 91–125.
- Umehara M., *Sweeping Reforms Changing Australian Higher Education*, „World Education News and Reviews” 1990, nr 3.3, s. 2–3, 22–23.
- Wächter B., *English Taught Programmes in European Higher Education. Results from ACA Study*, 2008, <http://www.eaie.org/pdf/antwerp/601.pdf>, 7 grudnia 2008.
- Wagner P., *Higher Education in an Era of Globalization: What is at Stake?*, [w:] Odin J., Manicas P. (eds.), *Globalization and Higher Education*, Honolulu 2004, s. 7–23.
- Williams L., *Foreword*, [w:] Baker M., Robertson F., Taylor A., Double L., *The Labour Market Effects of Overseas Students*, Canberra 1996.
- de Wit H., *The Internationalization of Higher Education in a Global Context*, [w:] H. de Wit et al. (eds.), *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*, Rotterdam–Taipei 2008, s. 1–14
- de Wit H., *International Student Circulation in the Context of the Bologna Process and the Lisbon Strategy*, [w:] H. de Wit et al. (eds.), *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context*, Rotterdam–Taipei 2008a, s. 167–198.