
Prof. UAM dr hab. Marek Kwiek
Instytut Filozofii UAM
ul. Szamarzewskiego 89
60-519 Poznań
kwiekm@amu.edu.pl

Tekst ukazał się w książce *Globalizacja i co dalej?* Pod red. S. Amsterdamskiego, Warszawa: IfiS PAN 2004, ss. 259-278

Nowe konteksty myślenia o edukacji w Europie Środkowej: przykład globalizacji

1. Wprowadzenie

Prezentowany tutaj tekst wymaga poczynienia kilku zastrzeżeń już na samym początku. Przede wszystkim, gdyby szukać dla niego pokrewieństwa gatunkowego, to byłyby to rozważania prowadzone dzisiaj w różnych miejscach świata pod hasłem *futures studies* oraz *foresight studies*: analiza trendów, badanie potencjalnych możliwości, układanie scenariuszy możliwych wydarzeń, prognozowanie przyszłości. W takim jednak kontekście niniejszy tekst nie prezentuje całej palety możliwości, czego można by się spodziewać (jak na przykład głośna praca wydana pod auspicjami Komisji Europejskiej w 1999 roku: *Scenarios Europe 2010. Five Possible Futures for Europe*), lecz raczej analizuje jeden trend (globalizacja) i prezentuje jeden z możliwych scenariuszy dotyczących rozwoju publicznej edukacji - rosnącą rolę sił rynkowych w konfrontacji z tradycyjnymi siłami państwa, których uosobieniem jest państwo dobrobytu. Autor uważa, że prezentowany poniżej scenariusz *może* się spełnić; z pewnością jednak nie odważy się powiedzieć, że spełnić się on kiedykolwiek *musi*.

Proponuję więc tutaj patrzeć na zagadnienia szkolnictwa wyższego w powiązaniu z transformacjami, jakim poddawany jest dzisiaj nie tylko cały sektor publiczny, ale i sama instytucja państwa. Zmiany te będą coraz bardziej wpływać, jak sądzę, na nasze myślenie o publicznej edukacji wyższej. W debatach o przyszłości edukacji nie ma sensu, jak się wydaje, odwoływać się do praw zdobytych przez instytucję uniwersytetu w czasach rodzenia się państw narodowych (a utwierdzonych przez Humboldtowski model uniwersytetu z początku XIX wieku), ponieważ najprawdopodobniej, traktując rzecz filozoficznie, epokę nowoczesności mamy już za sobą (zob. Kwiek 2000a). Instytucja państwa, definiowana dzisiaj po raz kolejny w skali globalnej, może mieć wkrótce nieco inne, być może mniejsze zobowiązania, a z pewnością nieco mniejsze możliwości - i nie ma pewności, że wspierane przez państwo narodowe systemy publicznej edukacji wyższej (zob. Green 1997) znajdą się w sferze jego podstawowych społecznych zobowiązań. Państwo na całym świecie szuka dla siebie (bądź jest zmuszane do szukania) nowego miejsca w rodzącym się, nowym, globalnym porządku. Myśląc dzisiaj o edukacji nie można więc pominąć nowych relacji między państwem a uniwersytetem zrodzonych przez coraz silniejsze, teoretyczne i praktyczne kwestionowanie ideałów państwa dobrobytu (zob. Scholte 1997, 2000).

W kategoriach globalnych stajemy bowiem dzisiaj być może u progu rewolucji w myśleniu o szkolnictwie wyższym. Jego tradycyjne instytucje znajdują się pod ostrzałem rządów i społeczeństw na całym świecie, a zagrożenie płynie z konkurencyjnych instytucji badawczych i kształcących (najczęściej typu *for-profit*) oraz z konkurencyjnych usług publicznych oferowanych przez kurczące się państwo dobrobytu. Polityka publiczna w sferze szkolnictwa wyższego musi być szczególnie wyczulona na globalny kontekst aktualnych przemian. Z

pewnością nie wystarcza już dzisiaj rozumieć, że potrzebne są zreformowane instytucje edukacyjne; chodzi raczej o to aby wiedzieć, dlaczego trzeba je reformować oraz jakie relacje wiąże szkolnictwo wyższe z państwem (i finansowanymi przez nie usługami publicznymi).

Uważam, że najważniejsze czynniki powodujące potrzebę ponownego przemyślenia funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego są dzisiaj związane z presjami globalizacyjnymi. Chociaż w krajach naszego regionu presji owych w szkolnictwie wyższym jeszcze się nie odczuwa, to zakładam tutaj, że pocujemy je szybko. Publiczne szkolnictwo wyższe w całym świecie nie jest już wyjątkową częścią sektora publicznego: nie jest tak ani w publicznych deklaracjach, ani w społecznych odczuciach, ani wreszcie w kategoriach praktycznych (np. w sferze finansowania). Z kolei globalizacja stanowi rzeczywistość polityczną i ekonomiczną, z którą kraje naszego regionu będą musiały się coraz bardziej liczyć. Co za tym idzie, finanse publiczne, w tym utrzymywanie tradycyjnych usług publicznych, będzie poddawane bacznej uwadze wraz z postępującym reformowaniem państwa dobrobytu (zob. Rama 2000). Spodziewałbym się, że idee wyjątkowości edukacji w ogóle, a uniwersytetu w szczególności, mogą zostać wkrótce zarzucone w krajach o optyce neoliberalnej, zamykając tym samym rozdział historii otwarty dwieście lat temu w Niemczech wraz z instytucją nowoczesnego uniwersytetu wymyśloną przez Kanta, Humboldta czy Schleiermachera. Zupełnie inną kwestię stanowi problem gdzie, kiedy i w jakiej mierze (czy w ogóle - czy z jakimiś modyfikacjami) optyka neoliberalna zostanie zaakceptowana. Ponieważ jednak myśląc o przyszłości neoliberalizmu zaczynamy poruszać się po terenach, na których mało kto odważa się prognozować przyszłość nawet wśród ekonomistów politycznych i polityków, więc tym bardziej traktujmy prezentowany tu scenariusz jako element *futures studies* (które pisze się dla takich pism jak francuskie *Futuribles* czy brytyjskie *Futures* i *Foresight*).

2. Kontekst globalizacyjny

Zacznijmy od stwierdzenia ogólnego: przypuszczalnie szeroko pojmowane procesy globalizacyjne niosą ze sobą zmiany o bezprecedensowym i nieodwracalnym charakterze. Być może świat, o którym myślimy dzisiaj w filozofii, socjologii, naukach politycznych czy w ekonomii – czyli w zależności od dyscypliny: świat epoki nowoczesnej ufundowany na rozumie i racjonalności, społecznej komunikacji i marzeniu o sprawiedliwym porządku społecznym, świat teoretycznie poszatowany i zamknięty w formule “państwa narodowego”, świat pewnego kontraktu społecznego, w ramach którego istnieje ścisły związek między państwem dobrobytu, kapitalizmem i demokracją, wreszcie świat, w którym istnieje wyraźny prymat polityki nad ekonomią – być może ten właśnie świat wraz z nadejściem epoki globalnej rozpadnie się na naszych oczach.

Wyzwaniem dla nauk społecznych może być konceptualne dostosowanie się do owego nowego świata, w którym, być może, państwo narodowe wcale nie będzie odgrywać decydującej roli społecznej, ekonomicznej i politycznej przypisywanej mu dotąd przez nowoczesność (zob. Holton 1998). Być może globalizujący się świat będzie wymagał zupełnie nowej teorii państwa i teorii demokracji w sytuacji, gdy państwo narodowe, chociaż nie znikło i zapewne nie zniknie, to jednak będzie stawać się coraz słabsze w konfrontacji z nowymi, globalnymi bytami politycznymi, jakimi są choćby ponadnarodowe twory polityczne czy w konfrontacji z organizacjami międzynarodowymi, z wielkimi ponadnarodowymi korporacjami, pozapaństwowym i niezależnym systemem arbitrażu handlowego, systemami ocen wydawanych przez najważniejsze światowe agencje ratingowe czy z różnymi ograniczeniami traktatów wojskowych, politycznych i gospodarczych (zob. Guehenno 1995,

Beck 2000). Trzeba pamiętać, że w sytuacji stopniowego i nieuniknionego, jak się zdaje, oddawania pola zupełnie nowym graczom politycznym, klasyczne pytania o wolność, demokrację, państwo i politykę mogą moim zdaniem wymagać radykalnego przeformułowania. W takim kontekście uprawnione byłoby pytanie o edukację w zmieniającym się, być może właśnie w sposób nieodwracalny, świecie (zob. Sadlak 1998). W obliczu globalizacji z jednej strony, a kulturowego przejścia do późnej nowoczesności z drugiej strony, pytania o zmierzch państwa narodowego są dzisiaj uporczywie stawiane przez socjologów, politologów, filozofów, ekonomistów czy historyków.

Mówiąc najogólniej, i pamiętając o niezwykle użytecznym rozróżnieniu, jakie w odniesieniu do debat globalizacyjnych wprowadzili niedawno autorzy monumentalnej pracy *Global Transformations. Politics, Economics and Culture* (na hiperglobalistów, sceptyków i transformacjonalistów (Held *et al.*: 1999:10), państwo narodowe jako wytwór nowoczesności staje coraz bardziej pod znakiem zapytania: w tym kontekście zupełnie kluczowe dzisiaj opozycje to na przykład “dezintegracja narodowa”/”integracja międzynarodowa”, “globalizacja”/”narodowa stabilność społeczna”, “rynek”/”społeczeństwo” i ”rynek”/”państwo”, “ekonomia”/”polityka” i “ekonomia”/”demokracja” etc (zob. Rodrik 1997). Pytanie o państwo narodowe jest dzisiaj równocześnie pytaniem o przyszłość kapitalizmu w dzisiejszej postaci czy o przyszłość gospodarki rynkowej, przyszłość demokracji i państwa dobrobytu, jest pytaniem o wolność polityczną i o przyszłość ciągle jeszcze obowiązującego, nowoczesnego kontraktu społecznego, wedle którego istnieje związek między bezpieczeństwem socjalnym i materialnym a wolnością polityczną, o których piszą tyle Ulrich Beck i Zygmunt Bauman w swoich rozważaniach o politycznych i społecznych konsekwencjach globalizacji. Pytanie o zmierzch państwa narodowego w moim ujęciu jest równoległe do pytań o społeczne konsekwencje globalizacji, o kres nowoczesności i, co tutaj najważniejsze, o przyszłość edukacji w epoce globalnej. Pytania owe tworzą konglomerat, z którym myśl nowoczesna, jak się wydaje, nie jest w stanie się uporać. Nowe otoczenie kulturowe, społeczne, polityczne i ekonomiczne, jakie niesie ze sobą globalizacja wymaga chyba nowego języka, którym, rzecz jasna, jeszcze w naukach społecznych nie dysponujemy. Przykładamy więc stare miary i dawne słowniki do zjawisk nowego świata, które staramy się opisać i zanalizować.

Panuje dość powszechna zgoda co do tego, że globalizacja jako spectrum praktyk społecznych i ekonomicznych wprowadza do naszego świata nową jakość: “poczucie zerwania z przeszłością przenika świadomość naszej epoki”, powiada Martin Albrow w książce pod znamienym tytułem *The Global Age*, a Ulrich Beck w głośnym tomie *Was Ist Globalisierung?* w terminach socjologicznych opisuje przejście od “pierwszej” (narodowej) do “drugiej” (globalnej) nowoczesności jako “fundamentalną transformację, zmianę paradygmatyczną, odejście w stronę nieznanego świata globalności”. Można by śmiało powiedzieć, że mamy do czynienia z kresem świata w takiej postaci, w jakiej go znamy: *the end of the world as we know it*, jak napisał Malcolm Waters. Pytanie o rolę, jaką w dzisiejszym świecie odgrywa państwo narodowe oraz pytanie o przyszłość fundamentów państwa dobrobytu w obliczu globalizacji to kwestie kluczowe. Warto zastanowić się nad tym, w jakiej mierze państwo narodowe stanowi nadal istotny społeczny punkt odniesienia i w jakiej mierze może domagać się społecznej lojalności ze strony obywateli? Jaki jest autorytet państwa, które w sposób nieunikniony, w obliczu rosnącej konkurencji na globalnym rynku towarów i usług stopniowo wycofuje się ze sprawowania funkcji, które niegdyś stanowiły jego (nowoczesną) rację bytu? Jaki społeczny rezonans wywołuje dzisiaj pojęcie “narodu”, “narodowego interesu” i skąd bierze się dzisiaj “tożsamość narodowa” (zob. Scholte 2000, Scholte 1997)? Jakie są społeczne i polityczne konsekwencje

wycofywania się państwa (w niektórych częściach świata) z uczestnictwa w posiadaniu i w sprawowaniu władzy nad ostatnimi, dotąd strategicznymi dziedzinami gospodarki czy ostatnimi już dziedzinami usług o charakterze publicznym (np. zdrowotnych czy edukacyjnych)? Jakie są konsekwencje równoległego istnienia wielowładzy politycznej i oderwania faktycznej władzy od tradycyjnego autorytetu państwa narodowego, tak szeroko opisywane zwłaszcza przez ekonomię polityczną (zob. Schmidt 1995)? Czy wychylenie wahadła od stosunkowo autonomicznego państwa narodowego ku anonimowemu, międzynarodowemu rynkowi jest tak trwałe jak chcą tego ideolodzy neoliberalizmu, czy też może jednak mamy do czynienia z chwilowym tylko zachwianiem znanej nam dotąd równowagi (warto w tym kontekście przeczytać teksty z ekonomii politycznej wybrane przez Davida Helda i Anthony McGrew do tomu *The Global Transformations Reader* - Held i McGrew 2000:249-349)?

Wszystko wskazuje na to, że państwo narodowe jako pewien projekt polityczny i kulturowy znajduje się w odwrocie w otoczeniu determinowanym przez procesy globalizacyjne, co samo w sobie stanowi temat gorących dyskusji. Jak napisał niedawno Dani Rodrik, wpływowy amerykański ekonomista polityczny w głośnej książce *Has Globalization Gone Too Far*, "musimy pogodzić się z nieodwracalnością wielu zmian, które nastąpiły w ekonomii światowej. (...) Krótko mówiąc, tego duszka nie można zamknąć z powrotem w butelce, nawet gdyby to było pożądane". Ma rację Ulrich Beck, kiedy twierdzi, że jedyną stałą cechą globalizacji jest odrzucanie centralnego założenia owej wspominanej już tu pierwszej, czyli narodowej nowoczesności: odrzucanie idei, że oto "żyjemy i działamy w oderwanych od siebie państwach narodowych i w odpowiadających im narodowych społeczeństwach". Nie żyjemy już, jak się wydaje, ani w takich państwach, ani w takich społeczeństwach - chociaż w różnych częściach świata odczuwamy to w różnym stopniu.

I w takim oto szerokim kontekście przychodzi nam dzisiaj myśleć o edukacji.

Pytanie o rolę i miejsce edukacji w kulturze i społeczeństwie wiąże więc tutaj z dwoma równoległymi procesami. Po pierwsze z kwestionowaniem miejsca i roli państwa narodowego w epoce globalizacji i po drugie ze stopniowym kwestionowaniem ideałów państwa dobrobytu w większości bogatych państw skupionych w OECD. Zakładam tutaj, że zwłaszcza instytucja uniwersytetu (do której prezentowane tu rozważania odnoszą się bodaj w najmniejszym stopniu - jako jedynie częście publicznego szkolnictwa wyższego) w swojej nowoczesnej formie była ściśle związana z dziewiętnastowiecznym ideałem politycznym państwa narodowego, a przez ostatnich kilkadziesiąt lat była coraz bardziej uzależniona od ekonomicznego modelu państwa dobrobytu. Dzisiaj, jak się zdaje, mamy do czynienia z różną intensywnością na całym świecie, po pierwsze, z poważną próbą redefinicji zakresu zobowiązań państwa wobec swoich instytucji, do którego zdążyliśmy się przyzwyczaić w modelu państwa dobrobytu oraz, po drugie, z poważną próbą redefinicji roli państwa we współczesnej ekonomii i polityce spowodowaną procesami i praktykami globalizacyjnymi oraz potencjalnym osłabieniem instytucji państwa narodowego (Kwiek 2001a).

W całym świecie przyszły ciężkie czasy dla publicznego szkolnictwa wyższego. Jednak nie można zapominać, że jego dzisiejsze problemy są ściśle związane z o wiele głębszymi problemami całego sektora publicznego (zob. Bowles i Wagman 2001). Niezależnie od tego, o jakich krajach myślimy i jakie czytamy przewidywania co do przyszłości szkolnictwa wyższego, ich najogólniejsze konkluzje są generalnie zbieżne: nadchodzą trudne czasy. Państwo coraz częściej uznawane jest za "regulator" czy też "katalizator" usług publicznych, a nie za ich niemal bezpośredniego dostawcę. Zmiany w ekonomii na skalę globalną każą po raz kolejny spojrzeć

krytycznie na to, czym jest państwo, jaka jest jego rola w gospodarce i w usługach publicznych, jakie jest miejsce sektora publicznego w konfrontacji z sektorem prywatnym, co państwo powinno robić, a czego unikać w ramach nowego, globalnego porządku opierającego się - w różnych częściach świata w różnym stopniu, przy czym w Europie Zachodniej w stopniu bodaj najmniejszym - coraz bardziej na ideałach wolnego rynku i neoliberalizmu (zob. World Bank 1997, Klees 2001, Levidow 2000). Zmiany te postępują w różnym tempie, jednak najwyraźniej dochodzą do głosu w krajach anglosaskich, w Ameryce Łacińskiej ("trzecia faza" prywatyzacji - usługi edukacyjne, zdrowotne i systemy emerytalne - zob. Torres i Mathur 1996) i w tych krajach rozwijających, które są najbardziej uzależnione politycznie i ekonomicznie od organizacji ponadnarodowych (zob. Curry i Newson 1997). Na razie procesy powyższe w większości krajów Unii Europejskiej przyjmują postać bardzo łagodną, jednak w niektórych opracowaniach powstających w ramach *futures studies* nie wyklucza się scenariusza całkowitego triumfu sił rynkowych w najbliższym dziesięcioleciu (zob. np. anonsonowane już tutaj *Scenarios Europe 2010*; Bertrand et al. 1999). W konsekwencji zmiany powyższe mogą prowadzić do nowych definicji tego, jakie tradycyjne obciążenia społeczne państwo bierze na siebie, a jakie ze swoich barków zrzuca.

3. Kontekst nowych sił i nowych wyzwań

Zakładam tutaj tym samym roboczo, że abstrakcyjne myślenie o reformowaniu szkolnictwa wyższego w oderwaniu od szerszego kontekstu reformowania całego sektora publicznego (w szerokich ramach globalnego reformułowania i rewidowania zasad funkcjonowania państwa dobrobytu) pozostaje niepełne. Podobnie zresztą jak niepełne pozostaje myślenie o instytucji uniwersytetu (tzn. o pewnym drobnym i elitarnym fragmencie szkolnictwa wyższego) w nowej po-narodowej epoce globalnej w całkowitym oderwaniu od historycznego już dzisiaj po trochę kontekstu jego nowoczesnej funkcji społecznej nakierowanej na państwo narodowe i społecznej roli odgrywanej w ramach modelu zaproponowanego kulturze europejskiej przez idealistów i romantyków niemieckich na początku XIX wieku. (Rzecz jasna model niemiecki nie był modelem jedynym: Europa dysponuje do dzisiaj modelem francuskim, zaś dziewiętnastowieczna Ameryka wypracowywała swoje modele przez dwieście lat, między innymi przekształcając na swoje potrzeby model Humboldta. Jest to jednak kwestia istotna dzisiaj przede wszystkim z punktu widzenia historycznego i erudycyjnego, dokładnie zbadana w światowej literaturze poświęconej instytucji uniwersytetu. Dla perspektywy *futures studies* i kreślonych w jej ramach scenariuszy nie ma ona, ośmielę się stwierdzić, większego znaczenia).

Ponadto czynię tutaj kilka dodatkowych założeń wyjściowych: przede wszystkim transformację publicznego szkolnictwa wyższego uważam za raczej nieuniknioną w całym świecie, zarówno w najbogatszych państwach OECD, w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, jak również w krajach rozwijających się, albowiem siły napędowe stojące za tymi zmianami mają charakter globalny (zob. Kwiek 2002a). Owe siły są podobne, chociaż ich aktualny wpływ jest różny w różnych krajach i w różnych regionach świata. Po drugie siły napędzające dzisiaj zmiany są zarówno siłami dawnymi (presja rządów i społeczeństw na przejrzystość funkcjonowania i finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, nacisk na obniżanie jego kosztów, efektywność i skuteczność badań naukowych czy troska o zapewnienie jakości kształcenia etc) jak i siłami zupełnie nowymi (nowe instytucje edukacyjne i badawcze typu *for-profit*, szybkie zmiany technologiczne, zmieniające się społeczne zapotrzebowanie na zmieniające się umiejętności zawodowe w epoce globalnej mobilności, coraz bardziej rynkowy charakter edukacji etc - zob. Weiler 2001, Newman 1999b, Newman 2001).

Nie zamierzam rozwijać tutaj tematu starych sił stojących za zmianami zachodzącymi dzisiaj w edukacji ponieważ zajmowano się nim szeroko w licznych publikacjach i dyskusjach, zarówno z perspektywy globalnej, jak i perspektywy naszej części świata (olbrzymia część publikacji poświęconych reformom szkolnictwa wyższego w naszym regionie dotyczy właśnie tych, tradycyjnych zagadnień). Interesują mnie natomiast nowe siły napędowe zachodzących zmian, które wymagają szerszego kontekstu analiz. Siły związane z globalizacją wydają mi się z tej perspektywy najważniejsze, albowiem pozostają one wciąż niedoceniane w polityce publicznej i w badaniach nad szkolnictwem wyższym, zwłaszcza jeśli porównamy Europę kontynentalną (w tym Środkową) z krajami anglosaskimi. A to właśnie owe nowe siły będą przypuszczalnie zmieniać samą naturę edukacji w stopniu, który wydaje się trudny do przecenienia. Aby pokazać potęgę sił globalizacyjnych przekształcających szkolnictwo wyższe trzeba zwrócić się w stronę ekonomicznych, politycznych i społecznych kontekstów (napędzanych przez globalizację) zmian w myśleniu o państwie narodowym i państwie dobrobytu.

W kontekście amerykańskim, nowe siły napędowe to nowe instytucje edukacyjne, nowe technologie i nowe społeczeństwo - tam całe globalizacyjne tło zachodzących gwałtownie zmian można by pominąć, ponieważ jest już ono uznawane za oczywiste (Newman 2000); jednak w kontekście Europy Środkowej wymienione powyżej siły napędowe trzeba by uzupełnić o siły bardziej podstawowe, zwane tutaj przeze mnie skrótowo globalizacją (zob. Kwiek 2001b, 2001c). W kontekście amerykańskim osłabienie państwa narodowego w ekonomii determinowane przez potężne podmioty ponadnarodowe oraz przeformułowywanie zasad funkcjonowania państwa dobrobytu zgodnie z zaleceniami neoliberalnymi, jak również korporacyjne ujęcie tradycyjnych usług publicznych przyszło w sposób naturalny jako część amerykańskich przemian społecznych i ekonomicznych lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (Buchbinder i Newson 1990). Jednak w kontekście naszej części świata, o wiele bardziej uzależnionej od europejskiej sceny ekonomicznej i politycznej (zwłaszcza w krajach mających wkrótce wstąpić do Unii Europejskiej), zagadnienia owe w powiązaniu z reformowaniem szkolnictwa wyższego mogą nadal wydawać się mało istotne (zob. Scott 1999). Pragnę wspierać tu tezę, że najważniejszymi siłami, jakie będą wywierać wpływ na szkolnictwo wyższe w naszym rejonie świata będą siły nowe, a nie siły tradycyjne, którymi w dominującej mierze zajmuje się polityka publiczna i badania nad szkolnictwem wyższym w Europie Zachodniej, zarówno na poziomie narodowym jak i w ujęciu europejskim.

A zatem nie wystarczy odwoływać się do działania tradycyjnych sił (oraz powodowanych przez nie zmian ilościowych) dyskutując dzisiaj o reformach szkolnictwa wyższego; nowe siły (oraz powodowane przez nie zmiany jakościowe) są chyba w dłuższej perspektywie nieporównanie ważniejsze. Siły tradycyjne są wynikiem kilkudziesięciu lat stałego wzrostu instytucji szkolnictwa wyższego, aż do punktu, w którym stało się ono niemal powszechne (a nie tylko masowe) w bogatych krajach zachodnich. W przeciwieństwie do tego nowe siły pochodzą z otaczającego nas, nowego świata politycznego, ekonomicznego i społecznego (wedle różnych opisów z różnych dyscyplin - świata ponowoczesnego, postindustrialnego, pozimnowojennego, ponarodowego etc) i przypuszczalnie niosą ze sobą bezprecedensową rewolucję w szkolnictwie wyższym - zob. Burbules i Torres 2000). Osobiście w pełni zgadzam się z Sheilą Slaughter i Larry'm Leslie, autorami książki *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, kiedy powiadają, że "zachodzące obecnie zmiany są tak wielkie, jak zmiany w pracy akademickiej, jakie nastąpiły w ostatniej ćwierci XIX wieku. (...) Globalizacja ekonomii politycznej u kresu XX wieku destabilizuje wzorce pracy zawodowej wykonywanej na uniwersytecie, które formowały się przez

ostatnich sto lat". I z wynikającym stąd wnioskiem na przyszłość: "szkolnictwo wyższe jako instytucja i badacze uniwersyteccy jako siła robocza stają w obliczu zmiany pozostającej bez precedensu w XX wieku" (Slaughter i Leslie 1997:1). W badaniach nad szkolnictwem wyższym stajemy więc z pewnością w obliczu nowej jakości, chociaż w powiązaniu z nową ilością.

W kategoriach globalnych stajemy więc być może u progu rewolucji w myśleniu o szkolnictwie wyższym. Coraz bardziej wymaga się, aby dopasowywało się ono do nowych potrzeb społecznych, aby silniej reagowało na otaczający je świat zewnętrzny, aby było bardziej zorientowane na rynek, studenta i wyniki kształcenia i badania; aby było mniej kosztowne, przejrzyste dla swoich interesariuszy i wreszcie aby konkurowało z nowymi instytucjami edukacyjnymi i badawczymi. Tradycyjne instytucje szkolnictwa wyższego są pod ostrzałem rządów i społeczeństw na całym świecie, a zagrożenie bierze się z konkurencyjnych ośrodków: nowych instytucji badawczych i kształcących, które coraz głośniej utrzymują, że robią dokładnie to samo tylko lepiej, taniej i bez wsparcia z pieniędzy podatników. Nowe instytucje, które odpowiadają na potężne społeczne zapotrzebowanie na nowe umiejętności przekazywane w wygodniejszy niż tradycyjny sposób to między innymi instytucje edukacyjne typu *for-profit*, agendy *for-profit* tradycyjnych uniwersytetów typu *non-profit* (takie jak eCornell, NYUonline, czy Virtual Temple - jako agendy Cornell University, New York University i Temple University), instytucje wirtualne, instytucje franszysowe, uniwersytety typu korporacyjnego (np. American Express Quality University, Apple University, Dell University, Disney University, General Motors University, Hamburger University korporacji McDonald, Land Rover University, Motorola University czy Xerox Document University) (Newman 2001:19, 21) - i szeroko przez nie wszystkie wykorzystywane najnowsze technologie). Nie wszystkie z nich są w stanie dawać tradycyjnie rozumiane wyższe wykształcenie, część z nich z góry nastawia się na kształcenie zawodowe. Choć teoretycznie nie stanowi to zagrożenia dla tradycyjnych instytucji edukacyjnych, w praktyce odbiera im studentów (najlepszym przykładem jest fakt, że 40% spośród 500 największych korporacji na świecie dysponuje już swoim systemem dokształcania pracowników). Tradycyjna, podstawowa struktura szkolnictwa wyższego nie jest już chyba w stanie poradzić sobie z wciąż rosnącymi i bezprecedensowymi wymaganiami stawianymi pracownikom na Zachodzie, a zwłaszcza w Ameryce. Na gruncie lokalnym, w krajach Europy Środkowej, do tego rodzaju globalnych wyzwań edukacyjnych (czy zawodowych) nie jesteśmy chyba w ogóle przygotowani (zob. Tomusk 2000, Kwiek 2002b).

I właśnie moje kolejne robocze założeniem głosi, że polityka publiczna w sferze szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej musi być szczególnie wyczulona na globalny kontekst aktualnych przemian zachodzących w świecie. Z pewnością nie wystarcza dzisiaj rozumieć, że potrzebne są zreformowane instytucje edukacyjne; chodzi raczej o to, dlaczego trzeba je reformować oraz gdzie zaczyna się i jak przebiega o wiele szersza historia, której bohaterami są państwo, dostarczane przez nie usługi publiczne i szkolnictwo wyższe. Jedno z przesłań tego tekstu może głosić, że nie da się dzisiaj zrozumieć globalnych zmian w myśleniu o szkolnictwie wyższym bez rozumienia zmian zachodzących w świecie społecznym, między innymi zmian związanych z państwem, ekonomią i przyszłością wolnego rynku, z sektorem publicznym czy z poczuciem tożsamości obywatelskiej w epoce globalnej. A ponieważ jedną z najbardziej uderzających cech nowego świata jest jego coraz bardziej globalna natura, ani decydenci w szkolnictwie wyższym, ani badacze polityki publicznej w tej dziedzinie nie mogą sobie na dłuższą metę pozwolić na ignorowanie potężnych społecznych, politycznych i ekonomicznych konsekwencji globalizacji.

4. Pytanie o wyjątkowość uniwersytetu

A zatem, najogólniej rzecz ujmując, w analizie zmieniającego się społecznego, politycznego i ekonomicznego kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej powinniśmy brać pod uwagę podwójną perspektywę: lokalną (związaną ze zmianami zachodzącymi po 1989 roku) i globalną (zob. Kwiek i Finikov 2001). Zagadnienie to staje się coraz bardziej istotne, ponieważ po upływie dekady podejmowania różnorodnych prób reformowania edukacji z jednej strony w wielu krajach regionu system szkolnictwa wyższego znajduje się na granicy rozpadu, a równolegle z drugiej strony rośnie ekonomiczna, polityczna i społeczna presja, aby przeformułować po raz kolejny podstawy jego funkcjonowania we współczesnych społeczeństwach (zob. Gibbs 2000). Wynikiem końcowym aktualnych potężnych napięć będzie przypuszczalnie wprowadzanie nowych kontekstów prawnego funkcjonowania edukacji i opracowywanie nowej polityki publicznej w tej dziedzinie. Wpływ owych przemian będzie potężny zważywszy rolę, jaką szkolnictwo wyższe odgrywa aktualnie w krajach naszego regionu i rolę, jaką generalnie edukacja odgrywa w "społeczeństwach opartych na wiedzy". Jest rzeczą bardzo ważną, aby umiejętnie poruszać się pomiędzy tymi dwoma kontekstami, nie tracąc z pola widzenia ani kontekstu lokalnego, ani kontekstu globalnego.

Analitycy polityki publicznej rekomendują dzisiaj często prywatyzację szkolnictwa wyższego w naszym regionie (i generalnie w krajach rozwijających się) w oparciu o nowe prawo o szkolnictwie wyższym (zob. Johnstone 2000a:1). Prywatyzacja rozumiana jest często jako stopniowy proces opuszczania sektora usług publicznych całkowicie finansowanego przez państwo przez większą część szkolnictwa wyższego (najczęściej z wyjątkiem elitarnych uniwersytetów) i dążenie przezeń do finansowej samodzielności. Jednak zakres prywatyzacji może się różnić. Jak to ujął brytyjski socjolog John Urry, można wymienić dwie konsekwencje globalizacji dla instytucji edukacyjnych: "próby obrony ich pozycji jako ciał 'publicznie' finansowanych i będących 'publiczną' własnością w dużej mierze spełzną na niczym i można będzie się spodziewać ich nierównej prywatyzacji" oraz konsekwencję drugą: "rosnącą regulację szkolnictwa wyższego w pewnej mierze porównywalną z regulacją, jakiej doświadczają inne sektory przemysłu i inne zawody" (Urry 1998:6). W nowym otoczeniu społecznym i politycznym wprowadzanym przez teorie i praktyki globalizacyjne spośród organizacji ponadnarodowych już nie tylko Bank Światowy, OECD i Międzynarodowy Fundusz Walutowy mocno interesują się stymulowaniem nowych ujęć szkolnictwa wyższego w skali globalnej (zob. OECD 1998, 1999; World Bank 1997, 2000, 2002). W ostatnim czasie również Światowa Organizacja Handlu (WTO) zajmuje się pozbawionym barier importem i eksportem usług edukacyjnych w ramach skomplikowanych reguł swoich protokołów (zob. Altbach 2001; Education International 2000). Zagadnienie to na dłuższą metę jest szczególnie ważne dla krajów najbiedniejszych i rozwijających się, w tym dla krajów naszego regionu. Jak zauważa Philip G. Altbach w niedawnym artykule z *International Higher Education* (wiosna 2001), "wraz z rosnącą komercjalizacją szkolnictwa wyższego na kampus wdzierają się wartości rynkowe. Jednym z głównym czynników jest zmiana, jaka zaszła w społecznym nastawieniu wobec szkolnictwa wyższego - które uznaje się obecnie za 'dobro prywatne', które przynosi korzyść tym, którzy studiują bądź którzy prowadzą badania naukowe. Zgodnie z takim ujęciem, wydaje się uzasadnione, aby użytkownicy płacili za taką usługę, tak jak płacą za wszystkie inne usługi. Dostarczenie wiedzy staje się tylko innym rodzajem transakcji handlowej. Główny dostawca środków publicznych, państwo, jest coraz mniej skłonne, bądź jest w coraz mniejszym stopniu w stanie wyklądać środki na rosnący sektor edukacyjny i badawczy. Oczekuje się, że uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego będą generować większą część swoich przychodów. Muszą one myśleć bardziej tak, jak myślą

korporacje, a mniej tak, jak instytucje edukacyjne". Konkluzja nastawienia, które opisuje, a którego nie podziela Altbach i które można jawnie przypisać organizacjom ponadnarodowym, brzmi następująco: "w tym kontekście logicznym kolejnym krokiem jest prywatyzacja publicznych uniwersytetów - sprzedawanie produktów związanych z wiedzą, podejmowanie partnerstwa z korporacjami oraz wzrost opłat za czesne" (Altbach 2001:3).

Spodziewam się, że idee wyjątkowości edukacji w ogóle, a uniwersytetu w szczególności, zostaną wkrótce poważnie zakwestionowane (zob. Burbules i Torres 2000:20), co groziłoby zamknięciem rozdziału historii otwartego dwieście lat temu w Niemczech wraz z instytucją nowoczesnego uniwersytetu wymyśloną przez Kanta, Humboldta, Schleiermachera i innych. Właśnie dlatego w tej wyjątkowej sytuacji ponownemu przemyśleniu edukacji w naszym regionie powinny towarzyszyć zarówno konceptualizacje, jak i działania samej akademii: jak dotąd udział ten jest minimalny. Idąc dalej tropem myśli, że edukacja może już nie być wyjątkową częścią sektora publicznego w Europie Środkowej, trzeba by zapytać, kim są dzisiejsi konkurenci publicznych instytucji edukacyjnych. Otóż mamy do czynienia z konkurentami dwójakiego rodzaju: pierwszą grupę stanowią wspomniane już nowe instytucje w dziedzinie edukacji, drugą natomiast wszelkie inne instytucje publiczne i inne usługi publiczne gwarantowane i finansowane dzisiaj przez państwo.

Owe nowe instytucje to między innymi krajowe instytucje prywatne, zagraniczne instytucje prywatne, krajowe i zagraniczne centra szkoleniowe, krajowe i zagraniczne instytucje edukacji wirtualnej czy instytucje o charakterze mieszanym (tradycyjno-wirtualne, jak wspomniany eCornell na gruncie amerykańskim). Można założyć, że w coraz bardziej rynkowo zorientowanym otoczeniu społecznym również przyszli studenci (i ich rodziny) będą coraz bardziej zorientowani na wartości rynkowe. Fakt ten potwierdzają badania prowadzone w wielu krajach naszego regionu, chociaż, co bardzo pocieszające, na przykład scenariusze opracowywane dla Unii Europejskiej nie są w tej kwestii jednoznaczne. Z kolei druga grupa konkurentów to inne instytucje publiczne i inne usługi publiczne, takie jak np. szkolnictwo podstawowe i średnie, system emerytalny i rentowy, podstawowa opieka medyczna, ubezpieczenia społeczne, instytucje prawa i porządku, administracja publiczna etc (zob. Hovey 1999). Jednak współzawodnictwo z innymi sektorami sfery publicznej jest klasyczną grą o sumie zerowej: niektóre sektory wygrywają, a inne muszą przegrać. Jednocześnie ogólna pula pieniędzy, jakie otrzymuje państwo w postaci podatków raczej będzie się jeszcze zmniejszać, a nie zwiększać, co wykazują trendy w większości najbogatszych państw skupionych w OECD (zob. Beck 2000, Johnstone 2000b).

5. Między Europą Zachodnią a modelami neoliberalnymi

Dlatego właśnie kolejna teza tego tekstu brzmi, że instytucje szkolnictwa wyższego w naszym regionie będą pod coraz baczniejszą obserwacją już nie tylko państwa, ale i samego społeczeństwa. Powodów ku temu jest kilka, ale chciałbym przywołać tutaj najważniejsze. Po pierwsze istnieje szeroko rozpowszechnione publiczne przekonanie, że społeczność akademicka nie jest podatna na krytykę, a jej instytucje są nieprzejrzyste i pozostają poza społeczną kontrolą. Stąd też (relatywnie) malejącym nakładom na edukację towarzyszy nie mniej bolesny spadek publicznego zaufania do publicznych instytucji edukacyjnych w ogóle (zwłaszcza w krajach anglosaskich, na czele z USA i Kanadą; zob. Levine 1999). Po drugie jesteśmy świadkami corocznego (relatywnego) spadku nakładów na edukację w Europie Środkowej okresu wielkich społecznych transformacji, gdzie istnieją bardzo silne nowe społeczne potrzeby (reformy emerytalne i ubezpieczeniowe, reformy służby zdrowia etc), które wymagają bardzo wysokiego poziomu finansowania nawet w przypadku ich

ewentualnej przyszłej prywatyzacji. Jednocześnie nie istnieje jeden model finansowania usług edukacyjnych z pieniędzy publicznych, który byłby powszechnie akceptowany. Ani modele zachodnioeuropejskie, ani - rzecz jasna - obowiązujące przed 1989 rokiem modele centralnego planowania, ani pochodzące z ostatnich lat modele skonstruowane wedle zaleceń neoliberalnych (przygotowywane głównie dla Ameryki Łacińskiej - z zastosowaną tam w praktyce i wspomnianą już tu "trzecią falą prywatyzacji": prywatyzacją służby zdrowia, systemu emerytalnego i edukacji) nie są w pełni akceptowane. Opinia publiczna jest świadoma klęski, jaką generalnie ponosi dzisiaj szkolnictwo wyższe (w tym przede wszystkim publiczne, bo wobec niego kierowane są największe oczekiwania) w tej części świata w dziedzinie dostosowywania młodzieży do otaczającej jej rzeczywistości.

Rosnąca chęć poddawania pod osąd publiczny szkolnictwa wyższego jest także ostateczną konsekwencją jego misji oświeceniowej: społeczeństwo jest już dzisiaj w stanie oceniać swoje instytucje edukacyjne (ocenianie wyników kształceniowych instytucji edukacyjnych stało się powszechne wraz z umasowieniem systemu edukacji w regionie). Europa Środkowa jest świadkiem pojawienia się zupełnie nowego pokolenia studentów o nowym, fundamentalnie konsumpcyjnym nastawieniu, zwłaszcza w prywatnym sektorze edukacyjnym. Z kolei koszt utrzymywania publicznego szkolnictwa wyższego w coraz bardziej masowym modelu jego funkcjonowania jest najprawdopodobniej zbyt wysoki dla któregośkolwiek z krajów regionu. A przecież już dzisiaj jest to jedna z najbardziej kosztownych usług publicznych finansowanych przez państwo (co jest bezpośrednią konsekwencją coraz bardziej zaawansowanych badań naukowych i gwałtownie rosnącej ilości studentów w szkołach publicznych). Publiczna świadomość wydawania pieniędzy pochodzących z podatków na państwo w ogóle i na jego poszczególne usługi w szczególności, w tym na usługi edukacyjne, jest coraz większa. Towarzyszy jej zarazem powszechne w świecie wymykanie się opodatkowaniu zarówno przez korporacje międzynarodowe, jak i przez firmy krajowe.

Epoka bujnego rozkwitu publicznego i darmowego szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów w całym świecie Zachodu dobiega chyba właśnie powoli kresu w związku z gigantycznymi kosztami utrzymywania w gotowości naukowo-badawczej olbrzymiej maszyny instytucjonalnej. To już nie machina elitarna, ani nie masowa, jak sądzono jeszcze w siedemdziesiątych latach ubiegłego wieku; to machina powszechna, której kosztów funkcjonowania w ramach kurczącego się sektora publicznego nie podejmie się chyba pokrywać - na dłuższą metę i w całości - żadne państwo na świecie (wyjątek z pewnością stanowią mogą elitarnie uniwersytety typu badawczego).

Dzisiejsze podziały biegną, jak się wydaje, między radykalnie reformującymi się instytucjami naukowo-badawczymi świata anglosaskiego (i latynoamerykańskiego) a uniwersytetami bogatszej części Europy Zachodniej, albo posługując się dużym skrótem: między tymi, którzy z pobudek neoliberalnych wycofują się (bądź już się wycofali) z modelu państwa dobrobytu i tymi, którzy taki model nadal reprezentują. I w tym sensie dysponujemy w naszej części świata przynajmniej dwoma głównymi punktami odniesienia w myśleniu o przyszłości szkolnictwa wyższego w epoce globalizacji: zglobalizowanym modelem angloamerykańskim wspieranym przez najpotężniejsze organizacje ponadnarodowe i coraz trudniejszym do utrzymania (z racji społecznych i finansowych) modelem zachodnioeuropejskim. Jednak to właśnie nasza część świata znajduje się dzisiaj w sytuacji dramatycznych wyborów: model angloamerykański oparty na ideach przedsiębiorstwa edukacyjnego (które jest *managerial*, *corporate*, *entrepreneurial*, *privatized* etc) stanowiłby rewolucję całkowicie obcą naszym przyzwyczajeniom kulturowym; z kolei model zachodnioeuropejski nie ma raczej szans na

sfinansowanie przez demontujące się stopniowo państwo dobrobytu, które na dobre nie miało nawet jak dotąd u nas historycznej szansy się rozwinąć. Pozostaje nam chyba nieokreślone dryfowanie w nieznanym kierunku. Trudny jest los edukacji dzisiaj, jednak jego przyszłość pozostaje całkowitą niewiadomą i będzie chyba jeszcze trudniejszy. I nie jest przypadkiem, że przez dziesięć lat transformacji ustrojowej w krajach Europy Środkowej podejmowane próby reform szkolnictwa wyższego kończyły się często na etapie kolejnych projektów prawa ("dziesięć straconych lat", jak to dobitnie ujmuje Voldemar Tomusk w świetnej książce *The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post State-Socialist Higher Education in Eastern Europe*, Tomusk 2000:278; zob. Kwiek 2002).

6. Konkluzje

Pora wreszcie na konkluzje. Otóż wydaje mi się, że w radykalnie zmieniającym się dzisiaj świecie zewnętrznym zmienia się zarazem miejsce instytucji edukacyjnych na kilku płaszczyznach: społecznej, kulturowej, ekonomicznej i politycznej. Dokładny kierunek zachodzących zmian - określanych tutaj skrótowo terminem globalizacja - nie jest, bo nie może być znany, ponadto w różnych częściach świata przyjmują one różne formy i nabierają różnej intensywności. Jednak jeśli zmiany, jakie niesie ze sobą globalizacja, prowadziłyby do sygnalizowanych tu transformacji fundamentów państwa narodowego, państwa dobrobytu i relacji między państwem a rynkiem w najogólniejszym sensie, to trudno byłoby sobie wyobrazić edukację, która pozostawałaby na te zmiany obojętna. W takim przypadku część zmian w sferze edukacji mogłaby przybrać analizowane tutaj przeze mnie mniej czy bardziej hipotetyczne formy. Natomiast w przeciwnym wypadku pozostawałoby do naszej dyspozycji kilka bardziej optymistycznych scenariuszy rozwoju wydarzeń - o wiele bliższych tradycyjnej, nowoczesnej misji naszych instytucji edukacyjnych.

Marzec 2002

Literatura:

- Albrow, Martin. 1996. *The Global Age. State and Society Beyond Modernity*. Blackwell.
- Altbach, Philip G. 2001. "Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok". *International Higher Education*. No. 23, Spring 2001.
- Beck, Ulrich. 2000. *What Is Globalization?*. tr. Partick Camiller. Polity Press.
- Bertrand, Gilles (coord.), Anna Michalski and Lucio R. Pench. 1999. *Scenarios Europe 2010. Five Possible Futures for Europe*. European Commission.
- Bowles, Paul and Barnet Wagman. 2001. "Globalization and the Welfare State". Dostępne on-line.
- Burbules, Nicholas C. and Carlos Alberto Torres. 2000. *Globalization and Education. Critical Perspectives*. Routledge.
- Currie, Jan and Newson, Janice (eds.). 1998. *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Sage. Education International. 2000.
- Education International. 2000. "The WTO and the Millenium Round. What is at stake for Public Education?" Dostępne on-line.
- Gibbs, Anette. 2000. "Changing Government Roles Relative to Higher Education". Dostępne on-line.
- Green, Andy. 1997. *Education. Globalization and the Nation State*. Macmillan.
- Guéhenno, Jean-Marie. 1995. *The End of the Nation-State*. tr. Victoria Elliott. U. of Minnesota Press.
- Held, David and Anthony McGrew, David Goldblatt, Jonathan Perraton. 1999. *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Polity Press.
- Held, David i Anthony McGrew. 2000. *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. Polity Press.
- Hovey, Harold A. 1999. "State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support". The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Holton, Robert J. 1998. *Globalization and the Nation-State*. St. Martin's Press.
- Johnstone, D. Bruce. 2000a. "Privatization in and of Higher Education in the US". On-line.
- Johnstone, D. Bruce. 2000b. "Globalization and the Role of Universities". On-line
- Klees, Steven J. 2001. "World Bank Education Policy: New Rhetoric, Old Ideology". On-line.
- Kwiek, Marek. 2002. Reforming Polish Higher Education in the New Millenium. In: *International Higher Education*. No. 26, Winter 2002. Boston College.
- Kwiek, Marek. 2002a (ed.). *The University – Globalization – Central Europe*. Frankfurt a/Main and New York: Peter Lang Scientific Publishers.
- Kwiek, Marek. 2002b. The Academy in Transition: The Post-1989 Transformation of the Polish Academic Profession. In: Altbach, Philip G (ed.), *The Academic Workplace and the Academic Profession in Comparative Perspective*. Boston: Center for International Higher Education (w druku).
- Kwiek, Marek and Finikov, Taras. 2001. *Higher Education in Central and Eastern Europe: Poland and Ukraine*. Kiev: Taxon Publishing House
- Kwiek, Marek. 2001a. Globalization and Higher Education. In: *Higher Education in Europe*. London. Carfax Publishing. Vol. XXVI, no. 1.
- Kwiek, Marek. 2001b. Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Educatuion in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe*. London. Carfax Publishing. Vol. XXVI, no. 3.
- Kwiek, Marek. 2001c. Internationalization and Globalization in Central and Eastern European Higher Education. In: *Society For Research into Higher Education International News*. No. 47, November 2001. London.
- Kwiek, Marek. 2000a. The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University. *Theoria. A Journal of Social and Political Studies*. December 2000. vol. 96. New York: Berghahn Books.
- Levidow, Les. 2000. "Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter Strategies". Dostępne on-line.
- Levin, Henry M. 2000. "The Public-Private Nexus in Education". National Center for the Study of Privatization in Education. Occasional Paper No. 1.
- Levine, Artur. 2000. "Privatization in Higher Education". Dostępne on-line.

- Newman, Frank. 1999b. "The Transformation of Higher Education for the New Global Environment". The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World. www.futuresproject.org
- Newman, Frank. 2000. "Policies for Higher Education in the Competitive World". www.futuresproject.org
- Newman, Frank. 2000a. "Saving Higher Education's Soul". www.futuresproject.org
- Newman, Frank. 2001. *The New Competitive Arena: Market Forces Invade the Academy*. www.futuresproject.org
- Newson, Janice. 1998. „The Corporate-Linked University: From Social Project to Market Force”. *Canadian Journal of Communication*. Vol. 23.
- Newson, Janice and Buchbinder. Howard. 1988. *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*. Garamond Press.
- OECD. 1998. *Redefining Tertiary Education*.
- OECD. 1999. *Education Policy Analysis 1999*.
- Rama, Martin. 2000. "Public Sector Downsizing: An Introduction". *The World Bank Economic Review*. Vol. 13, No. 1.
- Rodrik, Dani. 1997. *Has Globalization Gone Too Far?*. Institute for International Economics.
- Sadlak, Jan. 1998. "Globalization and Concurrent Challenges for Higher Education". In: Peter Scott (ed.). *The Globalization of Higher Education*. London: Open UP.
- Schmidt, Viven A. 1995. "The New World Order, Incorporated: The Rise of Business and the Decline of the Nation State". *Daedalus*. Vol. 124, no. 2 (Spring 1995).
- Scholte, Jan Aart. 2000. *Globalization. A Critical Introduction*. Palgrave.
- Scholte, Jan Aart. 1997. "Global Capitalism and the State". *International Affairs*. V. 73, no. 3. July 1997.
- Scott, Peter. 1999. "Globalization and the University". CRE—action no. 115/1999: *European Universities, World Partners*. CRE: Geneva.
- Slaughter, Sheila and Leslie, Larry L. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins UP.
- Tomusk, Voldemar. 2000. *The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post State-Socialist Higher Education in Eastern Europe*. Turku: University of Turku Press.
- Torres, Carlos Alberto. 2000. "The State, Privatization and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications". Dostępne on-line.
- Torres, Gerver and Sarita Mathur. 1996. "The Third Wave of Privatization. Privatization of Social Sectors in Developing Countries". World Bank: Author. Dostępne on-line.
- Urry, John. 1998. "Locating HE in the Global Landscape". SRHE: Lancaster U. December 1998.
- Waters, Malcolm. 1995. *Globalization*. Routledge.
- Weiler, Hans N. 2001. "States and Markets: Competing Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe". National Center for the Study of Privatization in Education. Occasional Paper No. 16.
- World Bank. 1997. *The State in a Changing World*. World Development Report, Washington DC.
- World Bank. 2000. *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*.
- World Bank. 2002. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Higher Education. A World Bank Strategy*, 2 vols. (w druku)