

KAZIMIERZ MUSIAŁ 
Uniwersytet Gdański

UMIĘDZYNARODOWIENIE JAKO MIT FUNKCJONALNY I *MODUS OPERANDI* W POLU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRAJÓW NORDYCKICH

Streszczenie

Tematem artykułu jest uprawomocnienie imperatywu umiędzynarodowienia w instytucjach szkolnictwa wyższego państw nordyckich. Są to państwa osiągnące znaczne sukcesy na niwie gospodarczej i społecznej, mające jednocześnie, podobnie jak Polska, status półperyferyjny w stosunku do światowych imperiów wiedzy. Z tego powodu ich strategie mogą stanowić ciekawą ramę odniesienia dla zjawisk zachodzących w naszym kraju. Badanie koncentruje się na celach i motywach działań na rzecz umiędzynarodowienia, ale też na sposobach ich habitualizacji i instytucjonalizacji jako praktykach zarządzania organizacjami w szkolnictwie wyższym. W szczególności podjęta zostaje kwestia legitymizacji zmian instytucjonalnych za pomocą zracjonalizowanego mitu, który wytwarza dyspozycję do określonych działań praktycznych, zmian procedur i postaw. Zaczerpnięte z krajów nordyckich przykłady empiryczne pozwalają na analizę przyczyn tego stanu rzeczy, rozwiązań praktycznych oraz strategii rozwijanych w uwarunkowaniach półperyferyjnych. W konkluzji wspomniane zostają najnowsze kierunki w nordyckich strategiach umiędzynarodowienia, które mogą być przedmiotem refleksji bądź inspiracją dla innych państw.

Słowa kluczowe: zracjonalizowany mit, umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, państwa nordyckie, narracje rozwoju, habitualizacja norm w państwach półperyferyjnych

WSTĘP

Obowiązujący paradygmat umiędzynarodowienia rozwoju instytucji w sferze publicznej pociąga za sobą głębokie i często nieodwracalne zmiany w społeczno-kulturowym uprawomocnieniu działania uczelni, w ich strukturze i codziennym funkcjonowaniu. W konsekwencji globalizacji zmienia się zasadniczo społeczna, ekonomiczna i kulturowa rola szkolnictwa wyższego i nauki, które powinny mieć godzić coraz bardziej transnarodowy charakter uczelni z funkcjonowaniem krajowym i lokalnym [Hildebrandt-Wypych 2009; Robson, Wihlborg 2019]. W globalnym świecie akademickim umiędzynarodowienie jest strategicznym markerem i zasadniczym elementem rzeczywistości dotyczącym wszystkich aktorów. Jak zauważają socjologowie, staje się ono instrumentem zmiany instytucjonalnej, dostrzegalnym w organizacyjnych praktykach i narracjach [Dubois, Gingras, Rosental 2016].

W niniejszym artykule zwracam uwagę na uprawomocnienie imperatywu umiędzynarodowienia przede wszystkim w odniesieniu do dydaktyki w uczelniach regionu nordyckiego. Interesują mnie motywy działań na jego rzecz, ale też sposób habitualizacji i internalizacji tych działań jako praktyki zarządzania organizacją. Podejmuję kwestię umiędzynarodowienia jako mitu legitymizującego zmiany instytucjonalne, a jednocześnie wytwarzającego dyspozycje do określonych działań praktycznych, zmian procedur i postaw. Analiza taka ma znaczenie porównawcze dla wszystkich państw lokujących się na peryferiach lub półperyferiach centrów światowej gospodarki i wiedzy, do których zaliczam również kraje nordyckie¹. Na przykładzie tych państw pokazuję możliwe rozwiązania praktyczne oraz strategie rozwijane w określonych uwarunkowaniach społecznych, a w konkluzji wskazuję na najnowsze trendy ich polityki, mogące być przedmiotem refleksji bądź inspiracją dla innych państw, w tym również dla Polski. Kraje nordyckie są również przykładem, że propagowanie strategicznego wykorzystania globalizacji przyczynić się może do zasadniczej zmiany w instytucjach sektora publicznego, a co za tym idzie skutecznego sformatowania priorytetów działania wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego [DEA 2016; Hellstén 2017].

¹ Postrzeganie państw nordyckich jako półperyferyjnych może wydawać się nieoczywiste, jeśli spojrzemy wąsko przez pryzmat teorii systemów-światów [Wallerstein 2007]. Niewątpliwie dysponują one obecnie kapitałem ekonomicznym, społecznym i kulturowym, charakterystycznym dla państw rdzenia [Zarycki 2007], dającym im pewną samodzielność polityczną i własny model rozwoju [Pawłuszko 2015]. Jednakże potencjał demograficzny i gospodarczy, ograniczona możliwość wywierania globalnego wpływu i sposób absorpcji zagranicznych idei (*policy learning*) są powodem ich *de facto* półperyferyjnej pozycjonalności.

UMIĘDZYNARODOWIENIE JAKO KLUCZ STRATEGICZNYCH ZMIAN ORGANIZACYJNYCH W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

W zależności od stopnia otwarcia danego kraju na trendy płynące z otoczenia zewnętrznego instytucje w sferze publicznej, w tym instytucje szkolnictwa wyższego, postrzegają umiędzynarodowienie jako szansę lub zagrożenie. Daje to przyczynek do zmian zachowań organizacyjnych, motywowanych również strategią lizbońską i procesem bolońskim, które dawały wskazówki, jak instytucje akademickie powinny sobie radzić z konkurencją wywoływaną procesem globalizacji. Na początku XXI wieku zaczęto mówić wręcz o „imperatywie umiędzynarodowienia” szkolnictwa wyższego [Altbach 2013], co zostało zaakceptowane i jest nieustannie uprawomocniane jako czynnik decydujący o pozycji w rankingach [Hazelkorn 2017]. Zjawisko to może być motywowane różnymi przesłankami, na przykład idealizmem, prowadzącym do lepszego przystosowania się mentalnego i edukacyjnego do życia w świecie globalnym, albo instrumentalizmem, gdy celowo dąży się do ujednoczenia standardów i długofalowym celem jest zysk ekonomiczny, albo w końcu edukacjonizmem, który uznaje, że tradycyjne *Bildung* i *Ausbildung* nie mogą być pełne bez ekspozycji na środowisko międzynarodowe [Stier 2004]. Wszystkie te przesłanki prowadzą do uznania międzynarodowego profilu i anglojęzycznej oferty uczelni za integralne składniki tożsamości instytucjonalnej.

Historia zmian organizacyjnych szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich ukazuje różne motywacje do wdrażania nowych standardów w oparciu o idee płynące z zagranicy. Aby wyjaśnić zapośredniczenie imperatywu umiędzynarodowienia jako mitu funkcjonalnego posługując się stosowną dla postindustrialnych i nowoczesnych społeczeństw nordyckich perspektywą „zracjonalizowanego mitu”, rozumianego jako akceptowalna narracja prezentująca struktury formalne, „jako racjonalny sposób osiągania pożądanego celu” [Meyer, Rowan 2006: 587], na przykład zmian instytucjonalnych. Idąc tropem Marty Shaw, zracjonalizowanego mitu nie postrzegam jako prawdziwej lub fałszywej narracji, lecz jako narzędzie naturalizowania danej konstrukcji rzeczywistości, warunkujące zachowania organizacyjne, szczególnie w niepewnym otoczeniu instytucjonalnym i gdy istnieje potrzeba legitymizacji działań [Shaw 2019]. Perspektywa ta pozwala na analizowanie, jak pomysły i ideologie przyjęte w debatach międzynarodowych jako normy i zalecenia przeniesione zostają jako pożądane i racjonalne rozwiązania instytucjonalne na grunt danego kraju, nawet gdy nie pasują do specyficznych kontekstów i potrzeb w danych warunkach społeczno-historycznych.

Umiedzynarodowienie uznaję zatem za zracjonalizowany mit dla uczelni działających w otoczeniu, w którym są one ciągle konfrontowane z nowymi międzynarodowymi normami, zaleceniami i rankingami wyznaczającymi ich ramy organizacyjne i sposoby działania, nawet jeśli te niekoniecznie przyczyniają się do podniesienia ich wydajności [Christensen i in. 2007: 57–58]. Jest to zarówno proces polegający na przyjmowaniu zewnętrznych kryteriów oceny (np. wskaźniki rankingów), jak i zinternalizowany cel, wyznaczony w oparciu o zracjonalizowany mit i *dokse* [Schriewer 2014: 135; Bourdieu 2013: 164], które służą do osiągnięcia jeszcze innych społecznie znaczących celów, na przykład w polityce publicznej. Mit ten pozwala *ad hoc* nadawać sens działaniu zgodnie z racjonalnymi przesłankami, ale też *post hoc* konstruować „uświęcone” praktyki poprzez empiryczne redukcjonowanie złożoności problemów i implementację osiągniętych w ten sposób rozwiązań.

Racjonalizowanie mitu opartego na naukowych przesłankach wpływa też na znaturalizowanie jego samoreferencyjności, dzięki czemu łatwiejsze jest wyjaśnienie opinii publicznej sensu danej polityki i dokonanie jej legitymizacji; z czasem działania te mogą stać się wręcz niepotrzebne [Colebatch 2018: 64–65]. Idąc dalej tym tropem, umiedzynarodowienie w państwach peryferyjnych i półperyferyjnych uznać należy za nadzwyczajny standard, a inspirując się teorią Pierre’a Bourdieu, można je postrzegać jako *modus operandi*, czyli „zasady produkcji [...] obserwowalnego porządku”, który „odrzuca to, co już odrzucone, i akceptuje nieuniknione” [Bourdieu 2007: 192, 195].

MATERIAŁ, TEORIA I METODA

Materiałem badawczym w niniejszym artykule są przede wszystkim obowiązujące w państwach nordyckich dokumenty programowe strategii umiedzynarodowienia, których założenia wcielane są w życie, i opracowania analityczne zajmujących się tym zagadnieniem komisji eksperckich. Wykorzystanie tych źródeł jest zasadne wobec zauważalnego w państwach Europy Północnej trendu do coraz większego polegania na wiedzy eksperckiej w procesie tworzenia polityk publicznych [Johansson 1992; Nørgaard, Mouritzen, Christensen 2009; Tellmann 2016; Christensen, Holst 2017]. Skupiam się zatem na materiałach konstruujących i naturalizujących umiedzynarodowienie szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich jako swego rodzaju metanarrację, czyli „[hiper]dyskurs hegemoniczny, konstytuujący brzegowe warunki komunikacji w danym polu społecznym i ustanawiającym [...] hierarchię, stosunki władzy i podporządkowania pomiędzy wieloma dyskursami rozwoju społecznego, wytwarzający jed-

nocześnie własny system znaczeń i władzy symbolicznej” [Dziedziczak-Foltyn, Musiał 2015: 11–12].

Metanarrację umiędzynarodowienia uważam za szczególną *dokkę*, czyli – zgodnie z ujęciem Bourdieu – bezrefleksyjnie przyjmowany za oczywisty (i często niepodważalny) zestaw przekonań definiujących co w polu uważane jest za wartościowe [Bourdieu 1990: 68]. Wychodzę z założenia, że stało się ono obecnie zasadą definiującą pole, a tym samym jest elementem składowym (praktyką) akademickiego i instytucjonalnego habitusu, przez co generuje zachowania i dyspozycje, a podmioty działające w polu są (coraz częściej) nieświadome jego istnienia i efektów. Umiędzynarodowienie jako *doksa* nie potrzebuje uzasadnienia, może natomiast, jako zestaw fundamentalnych i zinternalizowanych przekonań, powodować świadome działanie w celu „spotkania, dialogu, rywalizacji, a nawet konfliktu” [Bourdieu 2006: 140], albo też w celu narzucenia określonych praktyk i zapatrywań [Deer 2008].

Celem mojego badania jest nie tyle udowodnienie istnienia *doksy*, ile analiza procesu i czynników, które spowodowały habitualizację² jej praktyk i uprawomocnienie jako mitu funkcjonalnego. Umiędzynarodowienie – szczególnie pojmowane jako *modus operandi*, czyli „sposób generowania praktyk” [Bourdieu 2007: 192], oraz jako *doksa*, czyli „stosunek do świata, w którym jesteśmy zanurzeni i co do rzeczywistości którego jesteśmy przekonani” [Lorenz 2002: 13] – moim zdaniem może stanowić przedmiot badań w ramach analizy dyskursu, jako przykład społecznie oczywistego i niekwestionowanego dyskursu hegemonicznego, który mieści się w obszarze zainteresowań socjologów [por. Czyżewski 2013: 4].

Zainspirowany pracami teoretyków metody narracyjnej [Kohler Riessman 2008; Larsson, Sjöblom 2010], do badania wykorzystuję z jednej strony analizę narracji dokumentów tworzonych w ministerstwach i organach doradczych, z drugiej zaś – w celu weryfikacji skuteczności tych narracji – analizę instytucjonalną implementacji strategii. Implementacja ta może przejawiać się na przykład innowacyjnymi praktykami organizacyjnymi. W mojej zmodyfikowanej analizie narracji zwracam przede wszystkim uwagę na to, „co” jest treścią dokumentów, a nie „jak” zostało to wyartykułowane. W analizie instytucjonalnej, posiłkując się opracowaniami badaczy z obszaru nordyckiego, przytaczam reprezentatywne przykłady z uczelni w Szwecji i Finlandii. Oprócz tego, wobec metanarracyjnych

² Habitualizacja – w rozumieniu fenomenologii i kognitywizmu – to stopniowe przyzwyczajanie się do określonych bodźców, wywołane ich utrwaleniem poprzez częste pojawianie się lub pojawianie się w odpowiednim nasileniu ścieżki kognitywnej (*cognitive routine*) [por. Fife 1994: 14; Kajfosz 2018: 113].

właściwości umiędzynarodowienia, biorę też pod uwagę inne polityki publiczne mające wpływ na szkolnictwo wyższe.

Przyjmuję przy tym metodologię rekomendowaną przez znakomitą badaczkę szkolnictwa wyższego Sheilę Slaughter, która sugerowała analizowanie szkolnictwa wyższego jako części społeczeństwa poprzez kombinację podejść narracyjnych oraz mikro- i makroanalitycznych [Slaughter 2001: 404–407]. W przypadku niniejszego badania realizacją tej strategii na poziomie makroanalitycznym jest osadzenie dominującego w państwach nordyckich nurtu umiędzynarodowienia w kontekście rozwoju państwa konkurencyjnego, pozostającego w półperyferyjnej relacji z dużymi państwami zachodniego centrum, zaś w kontekście mikroanalitycznym – omówienie przypadków jego implementacji w wybranych uczelniach z perspektywy instytucjonalnej.

CZYM JEST UMIĘDZYNARODOWIENIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO?

Na potrzeby niniejszego artykułu warto prześledzić odpowiedzi udzielane na pytanie, czy umiędzynarodowienie jest bezwiednym efektem globalizacji, czy też instrumentem radzenia sobie z nią. Odpowiedzi te nie są jednoznaczne i dają obraz istniejącego sporu wśród badaczy szkolnictwa wyższego [Tight 2019]. Z jednej strony truizmem jest twierdzenie, że międzynarodowy charakter tworzenia wiedzy naukowej i doświadczenia edukacyjnego jest tak stary jak idea uniwersytetu [Slotten, Numbers, Livingstone 2020]. Trudno sobie wszak wyobrazić, że bez międzynarodowej wymiany myśli, idei i badaczy w różnych konstelacjach międzynarodowych kolektywów myślowych możliwe byłoby dokonywanie znaczących odkryć i propagowanie badań na niwie dydaktyki. Z drugiej jednak strony wielu badaczy uznaje, że to najpierw interesy dominujących warstw społecznych, a od XIX wieku państwa narodowe były głównymi czynnikami rozwoju nowoczesnego uniwersytetu [Mihut, Altbach, Wit 2017: 11; Olechnicka, Ploszaj, Celińska-Janowicz 2019].

Normatywna definicja umiędzynarodowienia instytucji akademickich proponowana przez badaczy szkolnictwa wyższego wyrasta z założenia o linearności i nieuniknioności tego procesu. Opiera się ona na przekonaniu, że samo zjawisko jest zewnętrzne w stosunku do instytucji, które, funkcjonując wcześniej w systemach państw narodowych, były „nie-międzynarodowe”, a w związku ze zmieniającymi się uwarunkowaniami muszą się dostosować i stać się interesariuszami umiędzynarodowionego środowiska szkolnictwa wyższego, przyjmując określone wzorce i wartości [Larsen 2016: 4]. Podczas gdy jedni badacze podkreślają lep-

szą jakość systemów edukacyjnych, którą uzyskamy dzięki „oświeceniowym” efektom umiędzynarodowienia [Henze 2014], inni stwierdzają, że podstawowym celem tego działania jest „wniesienie znacznego wkładu do rozwoju społecznego” [Wit i in. 2015: 283], tak na poziomie krajowym, jak globalnym.

Według definicji uznawanej obecnie za najbardziej adekwatną umiędzynarodowienie „jest to intencjonalny proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego w cel, funkcje i ofertę edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, z zamiarem poprawy jakości edukacji i badań dla studentów i pracowników, i w celu wniesienia znaczącego wkładu społecznego” [Wit i in. 2015: 283]. Odnosi się ona zatem zarówno do funkcji „oświeceniowej”, jak i podkreśla znaczenie umiędzynarodowienia dla rozwoju społecznego, budując wokół tych dwóch funkcji dominujące narracje o celowości umiędzynarodowienia i mit funkcjonalny w polityce szkolnictwa wyższego. Jednak intencjonalność tego procesu jest różna w różnych krajach, a międzykrajowe badania porównawcze pokazują, że strategie umiędzynarodowienia nie są uniwersalne, zwłaszcza w kontekście integracji europejskiej i debat o globalizacji [Bedenlier, Kondakci, Zawacki-Richter 2018]. Zatem próby analizy i odpowiedzi na pytanie o powody i cele umiędzynarodowienia muszą uwzględniać badanie lokalnych uwarunkowań i motywów.

W przypadku niektórych krajów „translacja” polityk i przyjmowanie standardów zagranicznych sprowadza się do prawie bezrefleksyjnego imitowania rozwiązań, bez zrozumienia ich celu lub ukrytego programu. Na przykład internalizując imperatyw umiędzynarodowienia, ignoruje się fakt, że oparta na międzynarodowych rankingach promocja umiędzynarodowienia jako „oczywistego” zjawiska i „strategicznego” procesu w szkolnictwie wyższym powoduje naturalizowanie wyższego wykształcenia jako jednego z kolejnych dóbr na sprzedaż na globalnym rynku – szczególnie w świecie anglosaskim [Altbach 2013: 81–88; Egron-Polak, Marmolejo 2016: 11]. W innych krajach komercjalizowanie szkolnictwa wyższego w celu pozyskania studentów zagranicznych odgrywa mniejszą rolę. Do tej drugiej grupy należą kraje nordyckie, gdzie zauważymy większą refleksję makrosystemową nad strategicznymi potrzebami polityki gospodarczej i zagranicznej. Dominują tu przesłanki idealizmu i edukacjonizmu, a wobec braku opłat w publicznych szkołach wyższych kwestia rekrutacji studentów międzynarodowych dla zysków ze sprzedaży im usług edukacyjnych ma znaczenie marginalne [Wiers-Jenssen 2018; Sin, Antonowicz, Wiers-Jenssen 2019].

NORDYCKIE UWARUNKOWANIA UMIEDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W państwach nordyckich proces umiędzynarodowienia jako zracjonalizowany mit narastał stopniowo i przez dłuższy czas, co pozwoliło na jego niemal pełne zinternalizowanie. Po pierwsze, nastąpiło to ze względu na rozwój gospodarczy po drugiej wojnie światowej, dokonany dzięki zwiększaniu eksportu na rynki zagraniczne, do czego potrzeba było fachowców znających obce realia ekonomiczno-społeczne i języki. Po drugie, postępujące umiędzynarodowienie miało związek z kształceniem kadr dla administracji i dyplomacji. Chodziło o to, by, korzystając z opinii państw niezaangażowanych, skutecznie realizować projekty rozwojowe w krajach tzw. Trzeciego Świata oraz prowadzić działalność rozjemczą w strefach konfliktów na świecie. Po trzecie, ze względu na peryferyjne położenie geograficzne małe państwa nordyckie przez co najmniej dwa stulecia same utrzymywały swój status państw półperyferyjnych, poszukując inspiracji i legitymizacji modernizacyjnych zmian w administracji i polityce wewnętrznej zazwyczaj za granicą, często po sąsiedzku (np. w Niemczech), a przez ostatnie kilkadziesiąt lat szczególnie w USA i Wielkiej Brytanii [Delegation for the promotion of economic cooperation between the Northern Countries 1937; Knudsen 2003: 52; Klinge 2006; Bungum, Forseth, Kvande 2015].

W ciągu czterech ostatnich dekad wypracowano specyficzną nordycką ścieżkę umiędzynarodowienia, lokalizującą globalne trendy w warunkach półperyferyjności w stosunku do dominujących imperiów wiedzy³. Polegało to między innymi na promowaniu rozwoju społecznego, dla którego edukacja i gospodarka oparta na wiedzy są narzędziami strategicznymi w relacjach z zagranicą. W pierwszej dekadzie XXI wieku systemowo zainicjowano działania i wprowadzono regulacje zmierzające do włączenia się w skomplikowaną rzeczywistość systemu światowego za pomocą tzw. strategii globalizacyjnych [Musiał 2013: 59–72]. Nie są to działania nastawione na proste i bezrefleksyjne emulowanie zachowań z innych systemów społeczno-gospodarczych, ale są one emanacją ogólniejszej strategii unowocześnienia polityk publicznych w obszarach polityki makroekonomicznej i zagranicznej, którym podporządkowuje się działania w sektorze szkolnictwa wyższego i nauki.

Postępowanie takie jest typowe dla strategii małych państw, które – jak państwa nordyckie – działają na arenie międzynarodowej z wykorzystaniem

³ Terminu „imperium wiedzy” używam w znaczeniu rozpropagowanym dzięki publikacji Anny Wojciuk, *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej* [2016].

wszelkich zasobów opartych na wiedzy (*cognitive power resources*) i dzięki temu zyskują szansę na zmniejszenie zależności od hegemonicznych centrów światowej gospodarki i imperiów wiedzy [Magnusdóttir 2005]. Polityka umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i nauki jest sposobem na uaktywnienie tych zasobów. Oprócz polepszenia jakości edukacji akademickiej i badań umożliwia ona również podniesienie rangi i prestiżu państw w zglobalizowanej rzeczywistości dzięki wykorzystaniu dyplomacji naukowej wplecionej w strategię brandingu narodowego [Sataøen 2015]. Jednoczesne osiąganie tych celów jest manifestowane w dyskursie publicznym, zdominowanym przez przekonanie o konieczności wykorzystania wszystkich zasobów w celu stawania się państwami konkurencyjnymi (*competition states*) [Pedersen 2011; Kohvakka, Nevala, Nori 2019: 51; Rasmussen 2020]. Jak zauważa Anna Wojciuk, państwo konkurencyjne działa w celu najlepszego wyposażenia obywatela w kompetencje i umiejętności dające możliwość odnalezienia się na rynku pracy, zaś edukacja stała się jednym z podstawowych narzędzi do osiągnięcia tego celu [Wojciuk 2016: 121].

Powiększając przez lata zasoby kognitywne za pomocą dobrej edukacji akademickiej, nordyckie państwa konkurencyjne uczyniły z umiędzynarodowienia *modus operandi* społeczeństwa opartego na wiedzy [Nokkała 2008; Regeringskansliet 2018a; Kohvakka, Nevala, Nori 2019]. Polityka ta jest realizowana dzięki otwarciu uczelni na nierodzimych pracowników i studentów, co w debatach o przyszłości szkolnictwa wyższego utożsamiane jest jednoznacznie z podnoszeniem jakości [Fejerskov, Kringelbach 2009: 99–103]. W Norwegii stoi to czasem w konflikcie z aktywną polityką rozwoju regionalnego z wykorzystaniem szkół wyższych w regionach peryferyjnych [Knudsen i in. 2019: 71, 92, 156, 228], jednak również tam *doksa* umiędzynarodowienia wycisza głosy krytyczne, a praktyka otwartego naboru przyczynia się do zmiany funkcjonowania mniejszych uczelni dzięki nierodzimyim pracownikom badawczo-dydaktycznym ze średniej i wyższej półki nauki światowej [Kristensen, Karlsen 2018: 27]. Nad utwardzaniem *doksy* czuwa zresztą od niedawna Agencja do spraw Umiędzynarodowienia i Podnoszenia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (DIKU)⁴, przyczyniająca się do habitualizacji umiędzynarodowienia, jako nierozłącznie związanego z działaniami projakościowymi. Promowane przez DIKU standardy i wytyczne racjonalizują „oczywistość” umiędzynarodowienia treści i programów studiów, rekrutacji oraz promują mobilność studentów i wykładowców. Głównym celem jest wyposażenie (wzorując się na imperiach wiedzy) w kompetencje interkulturowe łatwo

⁴ Norweska agencja rządowa o nazwie *Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning* (DIKU) utworzona została w 2018 r. <https://diku.no/> [dostęp: 04.12.2020].

zatrudnialnych obywateli świata, radzących sobie na zglobalizowanym rynku [Hammond, Keating 2018].

Sposobem operacjonalizacji tego celu jest postępująca anglicyzacja publikacji badawczych i dydaktyki, najwyraźniej dostrzegalna w naukach technicznych i medycznych. Jest to zjawisko typowe dla państw peryferyjnych i półperyferyjnych w stosunku do anglosaskich imperiów wiedzy, co stanowi jednak przedmiot krytyki badaczy, gdyż normy, wartości, metody i zapatrywania anglosaskiego centrum stają się dominujące i spychają nieanglojęzyczne wspólnoty akademickie coraz bardziej na peryferie [Altbach 2013: 1–6]. Pod wpływem owej refleksji w państwach nordyckich obserwujemy często schizofreniczną politykę wobec szkolnictwa wyższego, kładącą oficjalnie nacisk na kształcenie w językach narodowych, przy jednoczesnym promowaniu i strategicznym wspieraniu używania języka angielskiego w publikacjach badawczych i dydaktyce akademickiej [Salö 2017: 78–82; Kuteeva 2020]. To drugie czynione jest w imię poprawiania pozycji uczelni w światowych rankingach, co na światowym rynku wiedzy ma dać krajom nordyckim wzrost ich przewagi konkurencyjnej [Hultgren 2014; Sørensen, Young, Pedersen 2019].

GENEZA DOKSY, CZYLI JAK ZINTERNALIZOWANO MIT

Jak zauważyła Jane Knight, wiodąca badaczka szkolnictwa wyższego, działania zmierzające do umiędzynarodowienia w instytucjach akademickich w krajach wysoko rozwiniętych rozpoczęto w latach 80. XX wieku [Knight 1994: 7]. W krajach nordyckich, pomimo zaistnienia już w oficjalnej narracji funkcjonalnego mitu umiędzynarodowienia, instytucje szkolnictwa wyższego były w tym czasie jeszcze relatywnie zamknięte w narodowych systemach edukacyjnych. W konsekwencji umiędzynarodowienie nie było przez długi czas priorytetem polityki sektorowej szkolnictwa wyższego i w poszczególnych krajach implementowano je w zróżnicowanym tempie. Jednak, jak argumentowałem powyżej, w posiadających relatywnie duże zasoby kapitału ekonomicznego i dysponujących wysokiej jakości kapitałem ludzkim państwach nordyckich działania te traktowano coraz częściej jako wzmacnianie posiadanych kapitałów zgodnie z logiką państwa konkurencyjnego.

Jeśli chodzi o internalizację mitu umiędzynarodowienia, państwa nordyckie różni od innych historyczna baza społeczno-ekonomiczna, warunkująca specyficzną skonfigurowaną doksyiczną modalność dyskursów funkcjonujących w polityce publicznej. Kraje te przez znaczną część XX wieku funkcjonowały jako peryferyjnie położone małe państwa w stosunku do hegemonicznych cen-

trów gospodarki i wiedzy, a dopiero pod koniec XX wieku dostrzegły w imitacji i translacji rozwiązań tychże centrów szansę na szybki rozwój [Gornitzka 2008]. Jednak decyzje o działaniach mieszczących się obecnie w definicji umiędzynarodowienia podejmowano w państwach nordyckich już od lat 70., kiedy zaczęli tam w większej liczbie napływać imigranci zarobkowi oraz uchodźcy z terenów konfliktów w odległych krajach świata.

Dla przykładu edukacja międzykulturowa i nauka języków zostały stopniowo wdrożone do systemu szkolnictwa wyższego ze względu na konieczność zmierzenia się z wyzwaniem kulturowej i językowej odmienności napływających „innych”, czyli migrujących pracowników, nowych studentów i ich rodzin. Konieczność radzenia sobie z pogłębiającą się różnorodnością etniczną w populacji dotychczas dość homogenicznych państw nordyckich sprzyjała tworzeniu programów kształcenia wykraczających poza układ odniesienia i przestrzeń społeczną własnego państwa. Przykład edukacji międzykulturowej pokazuje, że zanim kursy komunikowania międzykulturowego stały się praktyką akademicką w ramach internacjonalizacji kształcenia, rozwijano je pod wpływem bieżących, endogennych potrzeb państwa opiekuńczego.

Nordyckim pionierem działań w tym obszarze była Szwecja, tradycyjnie bardzo otwarta na pomoc krajom tzw. Trzeciego Świata. Ramy instytucjonalne dla racjonalizowania mitu umiędzynarodowienia zapewniła działająca od roku 1972 na zlecenie rządu Komisja do spraw Umiędzynarodowienia. Oprócz konieczności radzenia sobie z różnicowaniem się społeczeństwa w konkluzjach prac komisji wymieniano również wyraźnie potrzebę wspomagania ekspansji eksportowej szwedzkiego przemysłu, który wymagał wykwalifikowanych kadr do działania w środowisku międzynarodowym i na obcych rynkach zbytu. Intensyfikacja szwedzkiego eksportu i chęć obsadzania własnymi specjalistami stanowisk kierowniczych w firmach dokonujących ekspansji za granicą sprawiły, że oficjalnie wyartykułowano zapotrzebowanie na edukację zapewniającą międzynarodowe kompetencje [Nilsson 2003: 27–28].

Komisja do spraw Umiędzynarodowienia postulowała też zmiany motywowane w dużej mierze wizją Szwecji jako kraju przodującego w dziedzinie pomocy rozwojowej. Studenci powinni zatem zostać przygotowani do dostrzegania priorytetów innych kultur z punktu widzenia tych kultur, a pomimo swej socjalizacji w zachodniej kulturze studenci szwedzcy powinni stać się zdolni do bardziej krytycznego analizowania własnych wartości i przyzwyczajajeń oraz kontekstualizowania lokalnych problemów innych państw i kultur w relacjach międzynarodowych. Komisja podkreślała znaczenie komunikacji międzykulturowej i zalecała zwiększoną liczbę godzin kształcenia języków obcych [Kälvemark, van

der Wende 1997: 174]. Celem umiędzynarodowienia miała być również możliwość porównania z innymi krajami i podniesienie konkurencyjności szwedzkiego szkolnictwa wyższego [Regeringskansliet 2018a: 63–64].

Podobne argumenty i motywy znaleźć można w norweskich działaniach z tego okresu, choć implementacja strategii nastąpiła nieco później i oprócz podniesienia jakości, w zależności od wielkości i lokalizacji uczelni, czynniki wymieniane jako powody umiędzynarodowienia były bardziej zróżnicowane niż w Szwecji [Frølich 2008]. Pozostająca poza strukturami EWG Norwegia akcentowała cel podnoszenia jakości szkół wyższych, konfrontując norweskie uczelnie z ich odpowiednikami za granicą. W związku z tym począwszy od lat 70. XX wieku w inicjatywach legislacyjnych i dokumentach dotyczących polityki sektorowej przywiązywano większą wagę do umiędzynarodowienia dydaktyki i środowiska uczenia się oraz podkreślano znaczenie mobilności studentów i kadry [Gornitzka, Langfeldt 2008: 151]. Prawdziwa zmiana nastąpiła jednak, gdy w ramach przygotowań do członkostwa w EWG (które nie doszło ostatecznie do skutku) w roku 1994 Norwegia implementowała znaczną część wspólnotowego dorobku legislacyjnego, dodając warstwę rozwiązań administracyjnych dotyczącą również szkolnictwa wyższego i nauki. Od tego czasu umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego w tym kraju oznacza przede wszystkim jego europeizację [Gornitzka, Langfeldt 2008: 155–164; Kunnskapsdepartementet 2020], choć – paradoksalnie – jedną z cieszących się największym powodzeniem destynacji, jeśli chodzi o podejmowanie studiów przez norweskich studentów, jest Australia.

W Finlandii aż do połowy lat 80. istniały jedynie międzyrządowe umowy współpracy kulturalnej, a współpraca i mobilność była w większości nieformalna, oparta na indywidualnych kontaktach profesorów i naukowców. W drugiej połowie lat 80. nastąpiła wyraźna zmiana. Jej podstawą stała się podpisana w roku 1984 pomiędzy EWG a EFTA deklaracja luksemburska, która zawierała między innymi notę o intensyfikacji współpracy naukowej. Pełne przystąpienie Finlandii do EFTA w 1986 roku pozwoliło na postawienie pierwszych kroków w ramach programów COMETT i ERASMUS. Wyraźnie wyartykułowano wtedy dwa cele umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Pierwszym z nich było odpowiedzenie na potrzeby gospodarki poprzez kształcenie absolwentów wyposażonych w europejski system wartości i posiadających konkurencyjne umiejętności w stosunku do zagranicy, drugim natomiast poprawa znajomości innych kultur i rozumienia języków obcych w celu promowania pokojowego współistnienia oraz zwalczania rasizmu i uprzedzeń [Ollikainen 1997: 74–75; Saarinen 2012]. Sformułowana po raz pierwszy w 1987 roku strategia umiędzynarodowienia [Ministry of Education 1987] połączyła te cele nierozzerwalnie z rozwojem go-

spodarczym i kulturowym, co wpisywało się w tradycję narodowego *Bildung*, w Finlandii obowiązkowo realizowanego przez instytucje akademickie [Nokkala 2007; Jalava 2012]

Stopniowe wprowadzanie przez poszczególne państwa programów wymiany na szczeblu europejskim rozwijało się paralelnie do wysiłków podejmowanych na rzecz transnacionalizacji edukacji i szkolnictwa wyższego w obszarze nordyckim w ramach programu NORDPLUS. Nordycki Program na rzecz Mobilności Studentów i Nauczycieli Szkół Wyższych, zainicjowany przez Nordycką Radę Ministrów na jesieni 1988 roku, jest realizowany w ramach planu operacyjnego współpracy kulturalnej tych państw. Była to pierwsza ogólnonordycka inicjatywa, którą można uznać za poligon doświadczalny transnacionalizacji. W programie wykorzystano przyczółki organizacyjne istniejące już w narodowych systemach szkolnictwa wyższego. Było to więc umiędzynarodowienie bardzo ostrożne, w ramach bliskiej zagranicy, wykorzystujące pewną różnorodność administracyjną państw obszaru nordyckiego przy jednoczesnym pielęgnowaniu i promowaniu bliskości kulturowej zgodnie z wytycznymi i postulatami Rady Nordyckiej.

Jak określono w założeniach ramowych NORDPLUS, jego ogólnym celem było przyczynianie się do stworzenia „gęsto utkanej nordyckiej wspólnoty edukacyjnej” [Nordic Council of Ministers 1992: iii]. Pomysłodawcy chcieli zrównoważyć wprowadzenie programów wymiany edukacyjnej w krajach EWG, do której wówczas spośród państw nordyckich należała tylko Dania. Chodziło o to, aby studenci i pracownicy uczelni w całym obszarze nordyckim uzyskali takie same możliwości zdobycia doświadczenia międzynarodowego, jakie dawały europejskie programy mobilności. W ciągu kilku lat skutecznie zrealizowano cel strukturalnego przygotowania uczelni do przyszłego uczestnictwa w programach Wspólnot Europejskich, formalizując działania biur międzynarodowych na uczelniach i testując sprawność wdrożonych procedur mobilności wewnątrz nordyckiej [Nordic Council of Ministers 1992: 25–54].

TRANSLACJA MIĘDZYNARODOWYCH TRENDÓW NA LOKALNE PRAKTYKI I UMACNIANIE *DOKSY*

Po doświadczeniach lat 80. XX wieku w następnej dekadzie w wysoko rozwiniętych krajach świata zaczęto koncentrować się nie tyle na efektach, ile na umiędzynarodowieniu jako procesie. Ponieważ różnym szkołom wyższym w różnym stopniu udawało się osiągnąć zamierzone ilościowe parametry umiędzynarodowienia, koncentrowano się na zinternalizowaniu w organizacjach przekonania o konieczności i nieuniknioności integrowania wymiaru międzynarodowego

i międzykulturowego w dydaktyce, badaniach i w innych działaniach usługowych danej instytucji akademickiej [Knight 1994: 7]. Wprowadzano zatem zalecenia i procedury, a zaistniała moda na umiędzynarodowienie w szkolnictwie wyższym podparto pragmatycznymi i symbolicznymi argumentami, które ten proces przedstawiały jako innowacyjny, czyli z definicji postrzegany jako ulepszający obowiązujące dotychczas struktury i paradygmaty [Czarniawska 2014: 35].

Upadek komunizmu i koniec zimnej wojny przyspieszyły konieczność dostosowania się do nowych wyzwań we wszystkich państwach nordyckich. W szczególności w Finlandii upadek ZSRR wywoływał kryzys gospodarczy i przyspieszył reformowanie całej sfery publicznej. Wszystkie państwa nordyckie dotknął też kryzys tożsamościowy, który zmusił je do dokładnego remanentu posiadanych zasobów materialnych i ludzkich, co zaowocowało popularyzacją polityki aktywnego zaangażowania się i otwarcia na środowisko międzynarodowe jako remedium na pojawiające się wyzwania w niemal wszystkich dziedzinach [Musiał 2009]. Dotyczyło to zarówno organizacji życia gospodarczego, którego przyszłości zaczęto upatrywać w szybkim dołączeniu do głównego nurtu integracji europejskiej, jak i zarządzania polityką publiczną, w której idee i paradygmaty coraz chętniej zapożyczano z neoliberalnie nacechowanej narracji typowej wówczas dla państw zachodniego centrum, a sprowadzającej się do nieuniknioności umiędzynarodowienia rozwoju w warunkach globalizacji.

Z przyjętej strategii wynikało, że popierające liberalizm w handlu międzynarodowym po drugiej wojnie światowej małe gospodarki nordyckie miały stać się jeszcze bardziej otwarte, aby wykorzystywać koniunkturę i umiejętności elastycznego dostosowywania się do globalnych trendów lub wręcz ich wyprzedzania [Musiał 2013: 59–62]. Strategiczne zorientowanie na dołączenie do głównego nurtu w globalizującym się świecie przy wykorzystaniu jednego z głównych posiadanych zasobów, czyli dobrze wykształconej siły roboczej, spowodowało, że po roku 1989 działania na rzecz umiędzynarodowienia w polityce publicznej państw nordyckich stały się oczywistym *modus operandi* zarówno w polityce międzynarodowej, jak i polityce wewnętrznej i poszczególnych politykach sektorowych.

Umiędzynarodowienie stało się zatem zinstytucjonalizowaną strukturą myślową [Warren, Rose, Burgunder 1974], którą początkowo postrzegano jako atrakcyjną w danym czasie społecznym i innowacyjną wobec uwarunkowań zmieniającego się środowiska międzynarodowego, z czasem zaś zinternalizowano jako *modus* działań administracyjnych w polityce publicznej. Logiczne w tej sytuacji było coraz lepsze operacjonalizowanie samego zjawiska, które zgodnie z rozszerzoną na początku XXI wieku definicją oznaczało „proces integrowania

wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cel, funkcje i realizację kształcenia na poziomie wyższym” [Knight 2004: 11]. Aby jednak owo integrowanie mogło zachodzić, trzeba było zbudować świadomość nieuniknioności zjawiska oraz jego celowości, czyli osiągnąć trwałą dyspozycję do akceptowania teleologicznego wymiaru umiędzynarodowienia wśród wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego.

Potężnym bodźcem pozwalającym dostrzec znaczenie międzynarodowego wymiaru szkolnictwa wyższego, a następnie jednym ze sposobów jego habitualizacji w dyskursie publicznym jest odwoływanie się do rankingów uczelni. Współgra ono z popularną nie tylko w obszarze nordyckim narracją o państwie konkurencyjnym, które, wykorzystując swe zakumulowane zasoby kognitywne, może zyskać szczególną pozycję w globalnym świecie opartym na wiedzy. Na powszechność tego trendu zwróciła uwagę Ellen Hazelkorn, która, pisząc o „geopolityce rankingów”, ostrzegała również, że dobór określonych kryteriów umożliwi nie tyle stworzenie obrazu światowego szkolnictwa wyższego i najlepszych uczelni, ile powoduje wzmocnienie pozycji elitarnych uczelni anglosaskich i znaturalizowanie hegemonii języka angielskiego [Hazelkorn 2017: 1–4]⁵.

Rankingi takie jak między innymi *Times higher education world university ranking* czy *Academic ranking of world universities*, zwany listą szanghajską, szczególnie w ostatnich dwóch dekadach stały się również w obszarze nordyckim powodem wyłaniania i promowania uniwersytetów flagowych, których jedną z cech jest spełnianie międzynarodowych standardów w zakresie oferty badawczej i edukacyjnej oraz zapewnienie wysokiej jakości administracji [Nybølet 2016]. Rankingi nie zmieniły radykalnie tożsamości nordyckich uczelni, które już wcześniej miały dość dobrze zarysowany profil badawczy, ale uzasadniały działania decydentów, służące lepszemu koordynowaniu strategii umiędzynarodowienia w celu utrzymania lub podniesienia pozycji w stosunku do zagranicznej konkurencji [Elken, Hovdhaugen, Stensaker 2016]. Był to nowy trend, gdyż nordycki rynek akademicki nie jest typowym rynkiem płacącego konsumenta, a opłat nie pobiera się w większości przypadków nawet od studentów spoza krajów UE. Nie zaobserwujemy tutaj zatem typowego dla wielu krajów traktowania edukacji wyższej jako przedmiotu handlu międzynarodowego (beztaryfowego) [Knight 2008: 25], a ważniejszymi przesłankami umiędzynarodowienia stały się zapewnienie jakości oferty akademickiej, rozwój instytucjonalny oraz wzmacnianie ekonomicznej i politycznej pozycji państwa.

⁵ Autor dziękuje anonimowemu recenzentowi za zwrócenie uwagi na dużą rolę zestawień rankingowych w uprawomocnianiu umiędzynarodowienia.

Od początku XXI wieku sposobem habitualizacji opartych o te przesłanki działań administracyjnych w instytucjach akademickich jest tzw. umiędzynarodowienie refleksyjne (*reflexive internationalisation*). Refleksyjność oznacza, że oprócz zamierzonych działań na rzecz „globalnej internacjonalizacji” – które stały się już bezrefleksyjne – należy też prowadzić ciągłe analizy procesów, struktur i wzajemnych powiązań, a poddając je krytycznej analizie i refleksji, zwracać uwagę na wpływ perspektywy międzynarodowej i międzykulturowej na działania na gruncie krajowym [Henze 2014: 187; Wit i in. 2015: 283]. Idea refleksyjnego umiędzynarodowienia wchodziła zatem w dialog z coraz bardziej popularnymi postulatami państwa konkurencyjnego, dla którego globalizujące się środowisko międzynarodowe jest wyzwaniem, ale też szansą, o ile udaje się wpływać na panujące w tym środowisku reguły gry lub co najmniej na czas je rozpoznawać i wykorzystywać dla własnych celów.

Rezultatem tego dialogu stało się dążenie do zinternalizowania i operacjonalizacji tzw. powszechnego umiędzynarodowienia (*comprehensive internationalisation*) [Hudzik 2014: 7–25]. Chodziło o to, aby ideą i etosem działań na rzecz umiędzynarodowienia nasączyć wszystkie jednostki i działania danej uczelni, ale też jej otoczenie administracyjne w sensie makrosystemowym. Zgodnie z założeniami implementowanymi jako zalecenia na przykład w najnowszej szwedzkiej strategii umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego [Regeringskansliet 2018b] działanie takie powinno stać się imperatywem dominującym w głównym nurcie administrowania i zarządzania daną uczelnią czy instytutem, a nie tylko możliwą polityką realizowaną przez wyznaczoną do tego zadania jednostkę uczelni. Nie tylko życie w kampusie, ale też wszelkie wewnętrzne i zewnętrzne ramy odniesienia działalności, partnerstwa i relacje mają emanować umiędzynarodowioną tożsamością instytucjonalną. Szwedzka strategia zakłada również włączenie się w jej realizację odpowiedzialnego bezpośrednio za funkcjonowanie szkół wyższych ministerstwa i innych działów administracji rządowej w taki sposób, aby wspierać tę ideę na każdym szczeblu i w każdym wymiarze [Regeringskansliet 2018a: 69]

W przypadku szwedzkich instytucji duże znaczenie dla upowszechniania umiędzynarodowienia ma z pewnością STINT, czyli Szwedzka Fundacja dla Umiędzynarodowienia Współpracy w Badaniach i Szkolnictwie Wyższym. Utworzona decyzją parlamentu w roku 1994 organizacja ma za zadanie podnoszenie jakości i kompetencji szwedzkiego szkolnictwa wyższego poprzez współpracę międzynarodową. To ona wspiera na przykład organizowanie tzw. *Excellence seminars*, czyli zagranicznych wykładów szwedzkich naukowców, którzy w ten sposób nie tylko stają się ambasadorami badań swoich instytucji i swego kraju

w ramach dyplomacji naukowej przykładowo w Brazylii czy w Rosji, ale również są świetną reklamą uczelni mających przyciągać do Szwecji studentów z zagranicy [Pohl, Göthenberg 2015].

Niewątpliwie kluczowe dla realizacji powszechnego umiędzynarodowienia w Szwecji jest obecnie konsekwentne wdrażanie strategii z 2018 roku, która ma między innymi na celu podniesienie (utrzymującej się już od jakiegoś czasu) liczby studentów zagranicznych. Teraz stanowią oni zaledwie 7 procent wszystkich absolwentów studiów magisterskich i doktoranckich. Realizacja strategii ma również zapewnić umiędzynarodowienie zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego, podniesienie atrakcyjności Szwecji dla studentów międzynarodowych, rozwijanie kompetencji międzykulturowych i umiejętności rozumienia środowiska międzynarodowego. Ponadto pracownicy uczelni, włączając w to doktorantów, mają zdobyć solidne doświadczenie międzynarodowe i uzyskać dostęp do międzynarodowych sieci badawczych. Strategia tworzy korzystne uwarunkowania dla wzrostu liczby partnerów zagranicznych i poprawy jakości tych relacji. Uczelnie mają dysponować odpowiednim potencjałem, umożliwiającym uczestnictwo w rozwoju globalnym i sprostanie globalnym wyzwaniom społecznym. Od różnych urzędów i agend rządowych uczelnie mają otrzymać dostosowane do ich potrzeb wsparcie we wdrażaniu strategii. Ustanowiony ma być też system monitoringu i ewaluacji umiędzynarodowienia [Regeringskansliet 2018b; 2018a].

Omówiony tutaj szczegółowo przykład Szwecji, ale także liczne studia przypadków z pozostałych państw nordyckich pokazują, że idea powszechnego umiędzynarodowienia stała się *modus operandi* wielu uczelni [Holm-Nielsen 2018; Lindqvist 2018: 84–85]. Działań tych nie pozostawia się tylko w gestii centralnie umiejscowionej jednostki administracyjnej, czyli tzw. *international office*, lecz wprowadza się je jako normę we wszystkich jednostkach badawczych i dydaktycznych. Dla przykładu w wielu uniwersytetach w Finlandii biura międzynarodowe jako takie zlikwidowano, a ich pracownicy zostali oddelegowani do innych jednostek ogólnouczelnianych zajmujących się naborem studentów, rekrutacją nowych pracowników oraz rozwijaniem oferty pełnych studiów w języku angielskim. W Uniwersytecie Helsińskim stosowano zachęty finansowe w formie wewnętrznych grantów na umiędzynarodowienie, uzupełniając nimi pomyślane długofalowo dofinansowanie celowe wynikające z nowego algorytmu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego [Musiał 2015]. Na postawy pracowników miały wpływ również kwestie prestiżowe, takie jak strategiczne decyzje władz i deklaracja Ministerstwa Edukacji o dążeniu do utrzymania

miejsca uczelni w pierwszej setce rankingu szanghajskiego [Laitinen 2015; Elken, Hovdhaugen, Stensaker 2016: 789].

Przykład Finlandii bardzo dobrze obrazuje funkcjonowanie *doksy* umiędzynarodowienia utwardzanej pragmatyczną adaptacją do otoczenia w warunkach postępującej integracji europejskiej, konkurencji międzynarodowej oraz zwiększającej się roli rankingów. Do lat 90. XX wieku panowało powszechne przekonanie, że umiędzynarodowienie to pięta achillesowa fińskiej edukacji akademickiej i badań, choć już w latach 80. program ERASMUS zapewnił fińskim studentom możliwość uczestniczenia w wymianach studenckich z innymi krajami europejskimi. Jednak jego wykorzystanie zostało zintensyfikowane dopiero po wstąpieniu Finlandii do EWG w roku 1995. Do dzisiaj ponad 60 tys. studentów z Finlandii spędziło co najmniej jeden semestr studiów za granicą, a do Finlandii przyjechało ponad 80 tys. studentów z innych krajów Europy. O studentach z Finlandii mówi się, że są niechętni studiowaniu za granicą, jednak miarą zapóźnienia systemowego umiędzynarodowienia była do roku 2010 mała liczba pracowników naukowych werbowanych z zagranicy do pracy na fińskich uczelniach. W ostatniej dekadzie liczba ta szybko rosła i również fińscy naukowcy zaczęli aktywniej uczestniczyć w projektach badawczych finansowanych przez UE, choć trzeba zauważyć, że istnieją dyscypliny bardziej i mniej „podatne” na umiędzynarodowienie, na przykład najlepsze wyniki w tym względzie osiągają dyscypliny technologiczne, dyscypliny z obszaru nauk o zdrowiu czy biotechnologia [Lindqvist 2018: 60].

STRATEGICZNA EKSPANSJA I MOŻLIWE KIERUNKI UMIĘDZYNARODOWIENIA W PRZYSZŁOŚCI

Z powyższej analizy habitualizacji zracjonalizowanego mitu umiędzynarodowienia wyciągnąć można wniosek o pragmatyzmie państw nordyckich, zorientowanych na dominujące na świecie imperia wiedzy. Jest to działanie typowe dla państw, które wobec globalnych determinantów rozwoju społecznego stosują strategię adaptacji antycypacyjnej [Steinbock 2010: 40–41]. Kazimierz Krzysztofek i Marek Szczepański pisali, że w działaniu takim chodzi nie tyle o „projektowanie pożądanых tendencji”, ile o wcześniejsze przygotowanie się i działania nie reaktywne czy wymuszone, ale nastawione na przetrwanie w sytuacji niepewności prognoz i rosnącego przekonania o chaosie zglobalizowanego świata [Krzysztofek, Szczepański 2005: 281]. Ciekawa w tym kontekście wydaje się obserwacja najnowszych trendów i kierunków działania państw nordyckich, a w szczególności stopniowego, konsekwentnego i strategicznie umotywowanego

zwrócenia się w stronę Rosji i Chin, stanowiącego przykład adaptacji antycypacyjnej, obejmującej kierunki alternatywne do dotychczas dominujących.

Przypadki inicjatyw umiędzynarodowienia we współpracy z Federacją Rosyjską dają do myślenia również dlatego, że nastąpiły już po znaczącym roku 2014, w którym sankcje nałożone na Rosję po inwazji na Krym ograniczyły jej współpracę z Unią Europejską. Interesującym przypadkiem jest zatem inicjatywa norweskich uczelni w regionie arktycznym, które jako *modus operandi* przyjęły współpracę i wymianę z uczelniami w Federacji Rosyjskiej [Sundet, Forstorp, Örténblad 2017]. Norwegia, która tradycyjnie przywiązuje dużą wagę do pomocy rozwojowej w ramach swej polityki zagranicznej, uczyniła z edukacji jeden z elementów składowych takiej pomocy, zapewniając jednocześnie studentom norweskim, dzięki przyjmowaniu studentów z Rosji, „udomowione umiędzynarodowienie” (*internationalisation at home*) [Wiers-Jenssen 2017; Wiers-Jenssen, Sandersen 2017]. Obecnie wcielana w życie idea podnoszenia jakości w szkolnictwie wyższym poprzez interakcję z partnerami zagranicznymi koncentruje się na utrzymaniu mobilności i umów o współpracy. 1447 studentów z Rosji studiujących w Norwegii w roku 2015 stanowiło około jednej trzeciej wszystkich studentów zagranicznych, podczas gdy w roku 2019 liczba ta spadła do 727 [DBH 2020]. Zmiana w treściach akademickich i w strukturach współpracy, które miały zostać przesycane treściami międzynarodowymi, jest dostrzegalna, jednak nie osiągnęła chyba jeszcze masy krytycznej [Wiers-Jenssen, Sandersen 2017: 61].

Oprócz Federacji Rosyjskiej, która jako potencjalny kierunek umiędzynarodowienia jest ważna przede wszystkim dla Norwegii i Finlandii, krajem od kilku dekad przyciągającym coraz większą uwagę krajów nordyckich są Chiny. Od roku 1995, kiedy w Szanghaju na Uniwersytecie Fudan utworzono Centrum Nordyckie, określane jako „a Nordic entry point to China” i finansowane wspólnie ze składek prawie trzydziestu uniwersytetów ze wszystkich państw nordyckich, postępuje skoordynowana budowa strategii wymiany naukowej i akademickiej w wielu dziedzinach. Współpraca zaowocowała wspólnym kształceniem doktorantów, wymianą nauczycieli akademickich i organizacją dedykowanych kursów i szkół letnich z udziałem studentów z Chin i krajów nordyckich [Nordic Centre 2020].

Jak wskazują analizy wypracowanych przez duńskie Ministerstwo Edukacji strategii, szczególnie dla Danii Chiny mają obecnie największe znaczenie w kontekście działań na rzecz wymiany pracowników i studentów [Lyngdorf 2019: 262]. Przekłada się to na priorytetowy rozwój „centrów innowacji”, którego ucieleśnieniem jest kształcące magistrantów i doktorantów Chińsko-Duńskie Centrum Edukacji i Badań, powstałe na bazie partnerstwa między wszystkimi duńskimi uniwersytetami i Uniwersytetem Chińskiej Akademii Nauk oraz

Chińską Akademią Nauk [SDC 2020]. Nawet podnoszone w prasie duńskiej po wybuchu pandemii COVID-19 głosy krytyczne oskarżające duńskich naukowców o naiwność i wspieranie chińskiego sektora militarnego i bezpieczeństwa dzięki współpracy badawczej zdają się nie powodować zmiany tego kursu [Laugesen 2020]. Wszak cały kontekst duńskich strategii umiędzynarodowienia i szkolnictwa wyższego osadzony jest w logice ekspansji gospodarczej na rynki międzynarodowe, w drugiej dopiero kolejności odnosi się obecnie do przestrzeni edukacyjnej, w której możliwe jest zaistnienie ideałów interkulturowości i internacjonalizmu [Lyngdorf 2019: 264].

PODSUMOWANIE

Umiędzynarodowienie w ciągu kilkudziesięciu lat stało się bardzo ważnym elementem w działaniu instytucji szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich. Wykorzystane w tym artykule pojęcie mitu funkcjonalnego zwraca uwagę na znaturalizowaną popularność tego zjawiska, które dzięki jego zrjonalizowaniu stało się *doksą* – ze względu na przypisywaną mu wartość symboliczną i bezwiedne kojarzenie go z „naturalnymi”, pozytywnymi i pożądanymi cechami instytucji w sektorze szkolnictwa wyższego. W dyskursie zmiany organizacyjnej w sektorze szkolnictwa wyższego inspirację dla poszukiwanych sposobów umiędzynarodowienia stanowią często wzorce istniejące na poziomie transnarodowym, szczególnie zaczerpnięte z imperiów wiedzy lub generowanych przez nie rankingów. W państwach nordyckich często występuje imitacja, ale też poprzedzona refleksją translacja tych wzorców na potrzeby dokonywania zmian instytucjonalnych.

Wśród elementów wyróżniających kraje nordyckie należy zwrócić uwagę na habitualizację pojęcia umiędzynarodowienia, które skutecznie wprowadzono najpierw na poziomie komunikacji w sferze publicznej, a następnie symbolicznie wpleciono w ogólną narrację postępowego rozwoju społecznego. Za pomocą zewnętrznych czynników administracyjnych i rozwiązań prawnych oraz zachęt finansowych i kontraktów rozwojowych zawieranych między uczelniami a ministerstwem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe znaturalizowano umiędzynarodowienie jako oczywistą formułę działania uczelni i narzędzie podnoszenia jakości oraz zmiany treści oferty edukacyjnej.

Obecne zawirowania w środowisku międzynarodowym oraz sytuacja związana z wybuchem pandemii COVID-19 stawiają nowe wyzwania przed instytucjami szkolnictwa wyższego w realizowaniu polityki umiędzynarodowienia. Państwa nordyckie z pewnością nie pozostaną pasywne i zgodnie ze swoją tradycją podejną pragmatycznie do nowej sytuacji. Przykładem takiego pragmatyzmu mogą

być nowe programy studiów w partnerstwie z uczelniami z Federacji Rosyjskiej czy też strategiczne skierowanie jeszcze większej uwagi na współpracę z Chinami i znaczącymi krajami aspirującymi do miana światowych centrów gospodarki i nauki. Imperatyw umiędzynarodowienia jako szansa państw półperyferyjnych na wzmocnienie pozycji w globalnej rzeczywistości stanowi sposób socjalizowania się państw nordyckich na arenie międzynarodowej. Na takim fundamencie stworzyły one mit funkcjonalny, z którym wszyscy się zgadzają, i który jako mit zracjonalizowany (w znaczeniu Johna Meyera i Briana Rowana [2006]) jest skutecznym sposobem zarządzania uczelniami w erze globalnej. Wymaga to okresowej rewizji strategii i szybkiego dostosowania się do nowych wyzwań, ale być może właśnie owa umiejętność adaptacji antycypacyjnej jest nordycką lekcją na przyszłość dla innych państw peryferyjnych i półperyferyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach Philip G.** (eds.). 2013. *The international imperative in higher education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Bedenlier Svenja, Yasar Kondakci, Olaf Zawacki-Richter.** 2018. “Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the Journal of Studies in International Education (1997–2016)”. *Journal of Studies in International Education* 22(2): 108–135.
- Bourdieu Pierre.** 1990. *The logic of practice*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu Pierre.** 2006. *Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu Pierre.** 2007. *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Bourdieu Pierre.** 2013. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Reprint. Cambridge University Press.
- Bungum Brita, Ulla Forseth, Elin Kvande.** 2015. *Den norske modellen. Internasjonalisering som utfordring og vitalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen Johan, Cathrine Holst.** 2017. “Advisory commissions, academic expertise and democratic legitimacy: The case of Norway”. *Science and Public Policy* 44(6): 821–833.
- Christensen Tom, Per Lægreid, Kjell Arne Røvik.** 2007. *Organization theory and the public sector: Instrument, culture and myth*. London: Routledge.
- Colebatch Hal K.** 2018. *Handbook on policy, process and governing*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Czarniawska Barbara.** 2014. University fashions: On ideas whose time has come. In: *Universities in the Flux of Time. An exploration of time and temporality in university life*, P. Gibbs, O.-H. Ylijoki, C. Guzmán-Valenzuela, R. Barnett (eds.), 32–45. London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Czyżewski Marek.** 2013. „Teorie dyskursu i dyskursy teorii”. *Kultura i Społeczeństwo* 2: 3–25.
- DBH.** 2020. *Database for statistikk om høgre utdanning – statistikk om høyere utdanning – Utenlandske studenter*. https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_studenter.action [dostęp: 08.09.2020].

- DEA.** 2016. International mobility and networks – International outlook of Danish research, part I. Copenhagen: DEA.
- Deer Cécile.** 2008. Doxa. In: *Pierre Bourdieu: Key concepts*, M. Grenfell (ed.), 119–130. Stocksfield: Acumen Publishing.
- Delegation for the promotion of economic cooperation between the Northern Countries.** 1937. *The Northern countries in world economy. Published by the Delegations for the Promotion of Economic Cooperation between the Northern Countries*. Helsinki: Otava Publishing Company.
- Dubois Michel, Yves Gingras, Claude Rosental.** 2016. “Practices and rhetoric of the internationalization of science”. *Revue française de sociologie* 57(3): 407–415.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Kazimierz Musiał.** 2015. „Dyskursy modernizacyjne i wielkie narracje rozwoju. Polska a kraje nordyckie”. *Przegląd Socjologiczny* 64(2): 9–43.
- Egron-Polak Eva, Francisco Marmolejo.** 2016. Higher education internationalization: Adjusting to new landscapes. In: *The Globalisation of internationalization: Emerging voices and perspectives*, H. De Wit, J. Gacel-Avila, E. Jones, N. Jooste (eds.), 7–17. London: Routledge.
- Elken Mari, Elisabeth Hovdhaugen, Bjørn Stensaker.** 2016. “Global rankings in the Nordic region: Challenging the identity of research-intensive universities?”. *Higher Education* 72(6): 781–795. DOI: 10.1007/s10734-015-9975-6.
- Fejerskov Ole, Morten L. Kringelbach.** 2009. Indsigt og udsyn: et internationalt perspektiv på fremtidens danske universitet. In: *Fremtidens Universitet*, H. Sander (ed.), 92–108. København: Gyldendal.
- Fife James.** 1994. Wykłady z gramatyki kognitywnej. W: *Podstawy gramatyki kognitywnej*, H. Kardela (red.), 9–64. Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego: Znak-Język-Rzeczywistość. Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Frolich Nicoline.** 2008. Justifications and drivers. In: *Borderless knowledge: Understanding the “new” internationalisation of research and higher education in Norway*, Å. Gornitzka, L. Langfeldt (eds.), 103–124. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gornitzka Åse.** 2008. The internationalisation of research and higher education. In: *Borderless knowledge: Understanding the “new” internationalisation of research and higher education in Norway*, Å. Gornitzka, L. Langfeldt (eds.), 1–11. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gornitzka Åse, Liv Langfeldt.** 2008. The internationalisation of national knowledge policies. In: *Borderless knowledge: Understanding the ‘new’ internationalisation of research and higher education in Norway*, Å. Gornitzka, L. Langfeldt (eds.), 141–169. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hammond Christopher D., Avril Keating.** 2018. “Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 48(6): 915–934.
- Hazelkorn Ellen.** 2017. *Global rankings and the geopolitics of higher education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hellstén Meeri.** 2017. “Internationalising Nordic higher education: Comparing the imagined with actual worlds of international scholar-practitioners”. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 1(2): 2–13.
- Henze Juergen.** 2014. “Global climate, local weather: Perspectives of internationalisation in Chinese higher education”. In: *Internationalisation of higher education and global mobility*, B. Streitwieser (ed.), 187–207. Oxford: Symposium.

- Hildebrandt-Wypych Dobrochna.** 2009. „Między globalizmem a europeizacją – refleksje nad umiędzynarodowieniem edukacji wyższej. *Kwartalnik Pedagogiczny* (3): 23–49.
- Holm-Nielsen Lauritz.** 2018. “Universities: From local institutions to global systems? Implications for students, staff and institutions”. *European Review* 26(S1): S124–S148.
- Hudzik John K.** 2014. *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*, 1st ed. Oxon and New York: Routledge.
- Hultgren Anna Kristina.** 2014. “English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank?”. *Multilingua* 33(3–4): 389–411.
- Jalava Marja.** 2012. *The University in the making of the welfare state: The 1970s degree reform in Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Johansson Jan.** 1992. *Det statliga kommittéväsendet: Kunskap, kontroll, konsensus*. Stockholm: Stockholm University.
- Kajfosz Jan.** 2018. Konotacja w społecznym i medialnym konstruowaniu rzeczywistości. W: *Kultura jako komunikacja*, M. Dziekanowska, M. Wójcicka (red.), 113–127. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kälvemark Torsten, Marijk van der Wende.** 1997. National policies for the internationalisation of higher education in Europe. *Hogskoleverket Studies* 1997: 8S. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432190.pdf> [dostęp: 4.12.2020].
- Klinge Matti.** 2006. *Fińska tradycja. Eseje o strukturach i tożsamościach Północy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Knight Jane.** 1994. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight Jane.** 2004. “Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales”. *Journal of Studies in International Education* 8(1): 5–31.
- Knight Jane.** 2008. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Leiden: Brill/Sense.
- Knudsen Jon P., Torunn Lauvdal, Utku Ali Riza Alpaydin, Peter Arbo, Ivar Bleiklie, Joakim Caspersen, Rune Dahl Fitjar, Nicoline Frølich, Linda Helén Haukland, Hans Christian Garmann Johnsen, James Karlsen, Lars Lyby, Roger Normann, Rómulo Pinheiro, Ingvild Reymert, Jarle Trondal, Per Olaf Aamodt.** 2019. *Geografi, kunnskap, vitenskap*. Nordic Open Access Scholarly Publishing. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Knudsen Tim.** 2003. Fra politicus til politicus? Forvaltningsinternationalisering i et historisk perspektiv. In: *Internationaliseringen af den offentlige forvaltning i Danmark – forandring og kontinuitet*, M. Marcussen, K. Ronit (eds.), 37–57. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Kohler Riessman Catherine.** 2008. *Narrative methods for the human sciences*, 1st ed. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Kohvakka Mikko, Arto Nevala, Hanna Nori.** 2019. The changing meanings of ‘responsible university’. From a Nordic-Keynesian welfare state to a Schumpeterian competition state. In: *The responsible university: Exploring the Nordic context and beyond*, M.P. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle, R. Pinheiro (eds.), 33–60. Cham: Springer International Publishing.
- Kristensen Katrine Hahn, Jan Erik Karlsen.** 2018. Strategies for internationalisation at technical universities in the Nordic countries. *Tertiary Education and Management* 24(1): 19–33.
- Krzysztofek Kazimierz, Marek S. Szczepański.** 2005. *Zrozumieć rozwój: Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Kunnskapsdepartementet.** 2020. Ny lov om universiteter og høyskoler. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294> [dostęp: 30.08.2020]
- Kuteeva Maria.** 2020. If not English, then what? Unpacking language hierarchies at University. In: *Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities*, M. Kuteeva, K. Kaufhold, N. Hynninen (eds.), 27–55. Cham: Springer International Publishing.
- Laitinen Markus.** 2015. Embedding internationalization at the University of Helsinki. In: *Comprehensive Internationalization. Institutional pathways to success*, J.K. Hudzik (ed.), 144–153. London and New York: Routledge.
- Larsen Marianne.** 2016. *Internationalization of higher education: An analysis through spatial, network, and mobilities theories*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Larsson Sam, Yvonne Sjöblom.** 2010. “Perspectives on narrative methods in social work research”. *International Journal of Social Welfare* 19(3): 272–280.
- Laugesen Morten.** 2020. Kina-kendere efter forskningsskandale: Vi kan ikke koble os af Kina på forskningsområdet. *Politiken* 4.08.2020. <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art7874758/Vi-kan-ikke-koble-os-af-Kina-p%C3%A5-forskningsomr%C3%A5det> [dostęp: 15.09.2020]
- Lindqvist Ossi V.** 2018. Structural reforms in the Finnish higher education system. In: *Governance reforms in European university systems. Educational governance research*, K. Krüger, M. Parellada, D. Samoilovich, A. Surssock (eds.), 52–88. Cham: Springer.
- Lorenz Iwona.** 2002. „Między episteme a doksa”. *Sztuka i Filozofia* 21: 12–21.
- Lyngdorf Niels Erik.** 2019. Contemporary Danish strategies of internationalisation through student mobility with China: The development of instrumentality in interculturality. In: *Nordic-Chinese Intersections within Education*, H. Liu, F. Dervin, X. Du (eds.), 257–272. Cham: Springer International Publishing.
- Magnusdóttir Gunnhildur Lily.** 2005. Small states as norm-setters and role models. In: *Rannsóknir í félagsvísindum VI. Félagsvísindadeild*, Ú. Hauksson (ed.), 575–587. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Meyer John W., Brian Rowan.** 2006. Organizacje zinstytucjonalizowane: Struktura formalna jako mit i ceremonia. W: *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), 582–599. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mihut Georgiana, Philip G. Altbach, Hans de Wit** (eds.). 2017. *Understanding higher education internationalization: Insights from key global publications*. Leiden: Sense Publishers.
- Ministry of Education.** 1987. *Korkeakoulujen Kansainvälisten Toimintojen Kehittäminen* [The Development of International Activities in Higher Education]. Helsinki: Ministry of Education.
- Møller Boje Rasmussen Martin.** 2020. “The Danish ‘competition state’: Still along the Third Way?”. *Scandinavian Political Studies* 43(2): 119–126.
- Musiał Kazimierz.** 2009. “Reconstructing Nordic significance in Europe on the threshold of the 21st century”. *Scandinavian Journal of History* 34(3): 286–306.
- Musiał Kazimierz.** 2013. *Uniwersytet na miarę swego czasu: Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Musiał Kazimierz.** 2015. *Reformy edukacji wyższej w Finlandii w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nilsson B.** 2003. „Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö”. *Journal of Studies in International Education* 7(1): 27–40.

- Nokkala Terhi.** 2007. *Constructing the ideal university – the internationalisation of higher education in the competitive knowledge society.* Tampere: Tampere University Press.
- Nokkala Terhi.** 2008. 'Finland is a small country' narrative construction of the internationalisation of higher education. In: *Education and the knowledge-based economy in Europe*, B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak (eds.), 171–190. Leiden: Brill/Sense.
- Nordic Centre.** 2020. *Nordic Centre.* <http://www.nordiccentre.net> [dostęp: 15.09.2020].
- Nordic Council of Ministers.** 1992. *Evaluation of NORDPLUS – the Nordic Programme for the Mobility of University Students and Teachers.* Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Nørgaard Asbjørn Sonne, Poul Erik Mouritzen, Jørgen Grønnegaard Christensen.** 2009. *De store kommissioner: Vise mænd, smagsdommere eller nyttige idioter.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Nybolet Harald.** 2016. *Kvalitet krever internasjonalisering.* <https://khrono.no/kontaktkonferansen-kvalitet-siu/kvalitet-krever-internasjonalisering/125352> [dostęp: 30.08.2020].
- Olechnicka Agnieszka, Adam Ploszaj, Dorota Celińska-Janowicz.** 2019. *The geography of scientific collaboration.* Oxon and New York: Routledge.
- Ollikainen Aaro.** 1997. Finland. In: *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, T. Källemark, M. van der Wende (eds.), 73–89. Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.
- Pawluszko Tomasz.** 2015. Wzorce rozwojowe regionu nordyckiego – zarys problematyki. W: *Pomiędzy światem polityki a życiem naukowym*, J. Jaskiernia, R. Kubicki (red.), 219–233. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Pedersen Ove K.** 2011. *Konkurrencestaten.* Copenhagen: Hans Reitzels forlag.
- Pohl Hans, Andreas Göthenberg.** 2015. Strategic internationalization in Sweden: The cases of Lund University and Blekinge Institute of Technology. In: *Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success*, J.K. Hudzik (ed.), 154–165. Oxon and New York: Routledge.
- Regeringskansliet (ed.).** 2018a. *En strategisk agenda för internationalisering: delbetänkande.* Stockholm: Norstedts Juridik.
- Regeringskansliet.** 2018b. *Ökad attraktionskraft för kunskapsnationen Sverige. Slutbetänkande av Utredningen om ökad internationalisering av universitet och högskolor.* Stockholm: Regeringen och Regeringskansliet. Text No. SOU 2018: 78.
- Robson Sue, Monne Wihlborg.** 2019. "Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities". *European Educational Research Journal* 18(2): 127–134.
- Saarinen Taina.** 2012. "Internationalization of Finnish higher education is language an issue?". *International Journal of the Sociology of Language* 216: 157–173.
- Salö Linus.** 2017. *The sociolinguistics of academic publishing: Language and the practices of homo academicus.* Cham: Springer International Publishing.
- Sataøen Hogne Lerøy.** 2015. "Higher education as object for corporate and nation branding: Between equality and flagships". *Journal of Higher Education Policy and Management* 37(6): 702–717.
- Schriewer Jürgen.** 2014. „Zracjonalizowany mit” w europejskim szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1–2(43–44):133–152.
- SDC.** 2020. *Sino-Danish Center.* <https://sdc.university/> [dostęp: 15.09.2020].
- Shaw Marta A.** 2019. "Strategic instrument or social institution: Rationalized myths of the university in stakeholder perceptions of higher education reform in Poland". *International Journal of Educational Development* 69: 9–21.

- Sin Cristina, Dominik Antonowicz, Jannecke Wiers-Jenssen.** 2019. "Attracting international students to semi-peripheral countries: A comparative study of Norway, Poland and Portugal". *Higher Education Policy* 2019; DOI: 10.1057/s41307-019-00135-3.
- Slaughter Sheila.** 2001. Problems in comparative higher education: Political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education* 41(4): 389–412.
- Slotten Hugh Richard, Ronald L. Numbers, David N. Livingstone** (eds.). 2020. *The Cambridge history of science: Volume 8: Modern Science in National, Transnational, and Global Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen Mads P., Mitchell Young, Pernille Bak Pedersen.** 2019. Lost in transition? On the migration to English language research publications. In: *The responsible university: Exploring the Nordic context and beyond*, M.P. Sørensen, L. Geschwind, J. Kekäle, R. Pinheiro (eds.), 87–114. Cham: Springer International Publishing.
- Steinbock Dan.** 2010. *Winning across global markets: How Nokia creates strategic advantage in a fast-changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stier Jonas.** 2004. "Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism". *Globalisation, Societies and Education* 2(1): 1–28.
- Sundet Marit, Per-Anders Forstorp, Anders Örténblad** (eds.). 2017. *Higher education in the High North: Academic exchanges between Norway and Russia*, 1st ed. Cham: Springer International Publishing.
- Tellmann Silje Maria.** 2016. *Experts in public policymaking*. Oslo: HiOA.
- Tight Malcolm.** 2019. "Globalization and internationalization as frameworks for higher education research". *Research Papers in Education*: 1–23. DOI: 10.1080/02671522.2019.1633560.
- Wallerstein Immanuel.** 2007. *Analiza systemów – światów. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Warren Roland L., Stephen N. Rose, Ann F. Burgunder.** 1974. *The structure of urban reform: Community decision organizations in stability and change*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Wiers-Jenssen Jannecke.** 2017. Russian students in Norway – Facts and figures. In: *Higher education in the High North: Academic exchanges between Norway and Russia*, M. Sundet, P.A. Forstorp, A. Örténblad (eds.), 201–219. Cham: Springer International Publishing.
- Wiers-Jenssen Jannecke.** 2018. "Paradoxical attraction? Why an increasing number of international students choose Norway". *Journal of Studies in International Education* 23(2): 281–298. DOI: 10.1177/1028315318786449.
- Wiers-Jenssen Jannecke, Håkan T. Sandersen.** 2017. The Norwegian framework for educational cooperation with Russia: Educational policy with a hint of foreign affairs. In: *Higher education in the High North: Academic exchanges between Norway and Russia*, M. Sundet, P.A. Forstorp, A. Örténblad (eds.), 47–63. Cham: Springer International Publishing.
- Wit Hans de, Fiona Hunter, Laura Howard, Eva Egron-Polak.** 2015. *Internationalisation of higher education study. Report for the European parliament's committee on culture and education*. Brussels: European Parliament. <https://www.eaie.org/community/projects-advocacy/european-parliament-study.html> [dostęp: 02.04.2020]
- Wojciuk Anna.** 2016. *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*. Warszawa: Scholar.
- Zarycki Tomasz.** 2007. Interdyscyplinarny model stosunków centro-peryferijnych. Propozycje teoretyczne. *Studia Regionalne i Lokalne* 8(27): 5–26.

Kazimierz Musiał

**INTERNATIONALIZATION AS A FUNCTIONAL MYTH AND A *MODUS OPERANDI*
IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION IN THE NORDIC COUNTRIES**

Abstract

This article investigates the validation of the internationalization imperative in higher education institutions of the Nordic countries. These countries have achieved significant successes in the economic and social fields, and at the same time, like Poland, have a semi-peripheral status in relation to the world's empires of knowledge. Therefore, their strategies can provide an interesting frame of reference for the phenomena taking place in our country. In the analysis I focus on the goals and motives of activities supporting internationalization, but also on the manner of their habitualization and institutionalization in the practice of organizational management in higher education. In particular, I take up the issue of the legitimization of institutional changes by means of rationalized myths that create durable dispositions for specific practices, changes in the procedures, and attitudes in a given socio-political setting. I draw empirical examples from the Nordic countries to show the reasons for this state of affairs, as well as practical solutions and strategies developed under semi-peripheral conditions. I conclude by pointing to the latest trends in the Nordic internationalization policy that may be an inspiration or a reason for reflection for other countries.

Keywords: rationalized myth, internationalization of higher education, Nordic states, development narratives, habitualization of norms in semi-peripheral states