



2(2)/2011

RADOSŁAW RYBKOWSKI

Chciwość.edu

Chciwość, uniwersytety i polityka – amerykańskie uczelnie w Zatoce Perskiej

W jednej ze scen filmu *Wall Street* Oliviera Stone'a doświadczony makler giełdowy, Gordon Gekko, mówi pamiętne słowa: „Greed is good” (chciwość jest dobra). To stwierdzenie podsumowywało moralność Ameryki lat 80. XX wieku, kiedy chętnie akceptowano przekonanie, że bogacenie się za wszelką cenę jest korzystne nie tylko dla pojedynczych osób czy firm, ale i dla całego kraju. „Dzięki chciwości mamy postęp ludzkości. Dzięki chciwości uratujemy nie tylko Teldar, ale także tę drugą kulejącą firmę – Amerykę” – mówił dalej G. Gekko. Późniejsze kryzysy finansowe, w tym i ten z 2008 roku, udowodniły, że chciwość nie zawsze przynosi korzyści. A upadek Bernarda Madoffa, oskarżonego o malwersacje na sumę przekraczającą 65 miliardów dolarów, świadczy, że zachłanność na pewno nie zapewnia innym korzyści, a raczej zubożenie czy nawet utratę zabezpieczenia na czas emerytury¹.

¹ Por. *Wall Street*, reż. Olivier Stone, 20th Century Fox 1987.

W tych samych latach 80. szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych zostało poddane ekonomicznej presji, która doprowadziła do wzrostu znaczenia takich pojęć, jak „finansowa odpowiedzialność” (*accountability*; tłumaczona na język polski też jako „rozliczalność”) czy „urynkowienie” (*marketizing*). Wyższe wykształcenie zaczęto traktować jak towar, który można kupić, a studenci stali się klientami, którzy mogli wyrażać swoje wymagania dotyczące oferowanego produktu. Uczelnie musiały dostosować się do ekonomicznych wymagań rynku, miały oferować lepsze wykształcenie za mniejsze pieniądze, choć mniej miały płacić jedynie rządy stanowe i federalny. Wkrótce bowiem okazało się, że koszty urynkowienia ponoszą przede wszystkim studenci i ich rodziny. I dlatego w ciągu dziesięciu lat, pomiędzy 1980 a 1990 rokiem, średnie koszty studiowania we wszystkich typach uczelni wzrosły z 12 900 do 19 700 dolarów rocznie².

W tym samym czasie w światowej polityce i gospodarce zauważalne stało się zjawisko określone mianem globalizacji. Niemożliwe do uniknięcia procesy ekonomiczne, technologiczne, polityczne i kulturowe sprawiły, że działania poszczególnych krajów czy instytucji stały się zależne od czynników, które swoje źródła mają w zupełnie innych regionach świata. Organizacje międzynarodowe, takie jak: Bank Światowy (*World Bank, WB*) czy Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organization for Economic Co-operation and Development, OECD*) jawią się jako rzecznicy globalizacji, dowodząc, że swobodny przepływ towarów, usług czy informacji umożliwi stabilny rozwój wszystkich krajów. Od samego początku elementem tego swobodnego przepływu miała być też edukacja, zwłaszcza na poziomie akademickim³.

2 Por. T.D. Snyder, S.A. Dillow, C.M. Hoffman, *Digest of Education Statistics 2008*, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington DC 2009, s. 475; D.B. Johnstone, *Higher Education and Those 'Out-of-Control Costs'*, [w:] *In Defense of American Higher Education*, red. P.G. Altbach, P.J. Gumpert, D.B. Johnstone, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2001, s. 148; A. Levine, *Worlds Apart: Disconnects Between Students and Their Colleges*, [w:] *Declining by Degrees*, red. R.B. Hersh, J. Merrow, Palgrave Macmillan, New York 2005, s. 156-157.

3 Por. *Global transformations: politics, economics and culture*, red. D. Held i inni, Stanford University Press, Stanford 1999, s. 2; S. Marginson, M. van der

Polityczne i przede wszystkim gospodarcze aspekty globalizacji zostały spotęgowane podpisaniem międzynarodowych umów dotyczących swobodnego przepływu towarów, kapitału i usług, co zaowocowało powstaniem Międzynarodowej Organizacji Handlu (*World Trade Organization*, WTO) oraz w ramach jej działania – Układu ogólnego w sprawie handlu usługami (*General Agreement on Trade in Services*, GATS). Szczególnie porozumienie promujące większą swobodę w handlu usługami oddziałuje na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego na całym świecie. Zgodnie z wcześniej przyjętymi założeniami o urynkowaniu działań uczelni oraz komodyfikacji wyższego wykształcenia, GATS stwarza dodatkowe możliwości oferowania edukacji w innych krajach. To połączenie urynkowania i globalizacji, nie przez wszystkich jeszcze dostrzegane, z pewnością będzie czynnikiem kształtującym szkolnictwo wyższe na całym świecie⁴.

Jednym z nowych zjawisk wynikających z procesów globalizacyjnych, budzącym duże zainteresowanie nie tylko ludzi związanych ze szkolnictwem wyższym, ale i polityków, jest powstawanie zagranicznych kampusów uczelnianych, określanych w języku angielskim mianem *branch campus* albo *offshore campus*. Angielskie *Observatory on Borderless Higher Education* (OBHE) zidentyfikowało w połowie 2007 roku 82 dwie tego typu instytucje. Na potrzeby prowadzonych badań wskazano zasadnicze cechy określające zagraniczne kampusy. Musi to być instytucja szkolnictwa wyższego zorganizowana i działająca (czasem przy współpracy lokalnych

Wende, *Globalization and Higher Education*, OECD Publishing, Paris 2007, s. 5.

- 4 Por. D. Hayes, R. Wynyard, *The McDonaldization of Higher Education*, Sage Publications, Westport 2002; A. Green, *Education, Globalization, and the Nation State*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, red. H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, A.H. Halsey, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 193-194; G.S. Becker, *The Age of Human Capital*, [w:] *Education, Globalization and Social Change*, dz. cyt., s. 292-294; J. Currie, J. Newson, *Universities and Globalization: Critical Perspective*, Sage Publications, Thousand Oaks 1998. Doskonałym omówieniem wpływu międzynarodowych porozumień, przede wszystkim GATS, na funkcjonowanie amerykańskich uczelni jest książka Roberty M. Bassett, *The WTO and the University. Globalization, GATS, and American Higher Education*, Taylor & Francis Group, New York 2006.

partnerów) w imieniu uczelni zagranicznej. Ukończenie oferowanych przez nią studiów dokumentowane jest dyplomem głównej, a nie miejscowej uczelni działającej poza granicami danego kraju. OBHE w swoim raporcie *International Branch Campuss Issues* zidentyfikowało dwa podstawowe rejony, gdzie funkcjonują tego rodzaju zagraniczne kampusy: Południowo-Wschodnią Azję, gdzie szczególnie aktywnie działają uczelnie australijskie, oraz rejon Zatoki Perskiej, którym zainteresowane są przede wszystkim uczelnie amerykańskie, ale zagraniczne kampusy mają tam też i uniwersytety z Anglii, Francji, a nawet Indii i Pakistanu⁵.

Jedną z amerykańskich uczelni, która zdecydowała się na zagraniczną ekspansję, był George Mason University. W 2005 roku otworzył swój kampus w Ras al-Chajma, jednym z emiratów należących do Zjednoczonych Emiratów Arabskich. Znalazł się wtedy w gronie takich uczelni, jak: New York University (NYU, z kampusem w Abu Zabi) czy Carnegie Mellon, Georgetown, Cornell i Northwestern (z kampusami w Katarze). Ale to George Mason stał się pierwszą amerykańską szkołą, która podjęła decyzję o zamknięciu kampusu nad Zatoką Perską. Zlikwidowanie zagranicznego kampusu stwarza okazję do bliższego przyjrzenia się powodom, dla których uczelnie decydują się na tego rodzaju zaangażowanie, a potem na ewentualne zaprzestanie takiej działalności. Kазus George Mason University umożliwia także analizę skomplikowanych relacji, które sprawiają, że szkolnictwo wyższe staje się współcześnie elementem globalnej gospodarki, polityki i stosunków międzynarodowych⁶.

SZKOLNICTWO WYŻSZE WOBEC GLOBALIZACJI

Dla lepszego zrozumienia fenomenu zagranicznych kampusów warto pokazać ich miejsce na mapie procesów dotyczących współcześnie szkolnictwo wyższe na całym świecie. Od końca XX wieku czynnikami poważnie kształtującymi działania zarówno samych

5 Por. L.E. Rumbley, P.G. Altbach, *Observatory on Borderless Higher Education, International Branch Campuss Issues*, raport z lipca 2007 r.

6 Por. T. Lewin, *George Mason University, Among First With an Emirates Branch, Is Pulling Out*, „New York Times” 1 marca 2009.

uczelnia, jak i rządów poszczególnych państw stały się trzy zjawiska: wspomniana już globalizacja, umiędzynarodowienie oraz działania ponadnarodowe. Philip Altbach, jeden z najwybitniejszych znawców problematyki międzynarodowego szkolnictwa wyższego, w swoich pracach zaproponował przyjęcie następujących definicji ułatwiających zrozumienie zachodzących w świecie zjawisk: globalizacja jest zatem traktowana jako zespół trudnych czy wręcz niemożliwych do uniknięcia procesów ekonomicznych, politycznych, kulturowych i naukowych, które wpływają na szkolnictwo wyższe, ale w przypadku których nie można wykazać jednego konkretnego podmiotu sprawczego. Zjawiskiem dodatkowo przyspieszającym globalizację szkolnictwa wyższego jest rosnące zapotrzebowanie na wykształconych pracowników, mogących łatwo pracować w różnych środowiskach kulturowych. Widocznym efektem globalizacji są na przykład zmiany struktury własnościowej wydawnictw naukowych czy też siedzib wydawnictw do innych państw, tym samym wydawnictwa naukowe upodabniają się do międzynarodowych korporacji⁷.

W przypadku umiędzynarodowienia zawsze można wskazać działające podmioty i oznacza ono, w ujęciu P. Altbacha, przyjęcie przez rządy i systemy szkolnictwa wyższego rozwiązań i programów, które mają za cel przeciwstawienie się lub wykorzystanie fenomenu globalizacji, zazwyczaj poprzez umożliwienie swobodnego przepływu osób oraz usług edukacyjnych. Umiędzynarodowienie ze względu na jasno określoną obecność działających podmiotów nie podważa zasady autonomii poszczególnych instytucji, pozostawiając swobodę w wybieraniu najkorzystniejszych rozwiązań. Typowymi przykładami umiędzynarodowienia są oferowane wspólnie przez różne uczelnie programy nauczania i dyplomy (*joint degree*). Do takich działań należy też zaliczyć międzynarodowe programy badawcze czy programy wymiany studenckiej, takie jak europejski *Socrates*⁸.

Działania ponadnarodowe nie zakładają równouprawnienia podmiotów. Najczęstszym przykładem jest oferowanie programów

7 Por. P. Altbach: *Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World*, „The NEA Almanac of Higher Education” 2005, s. 64.

8 Por. tamże.

nauczania w jakimś kraju przez uczelnię mającą swoją siedzibę i działającą głównie poza jego granicami. Nie chodzi przy tym jedynie o oferowanie wspólnego dyplomu (co przynajmniej teoretycznie świadczy o równouprawnieniu podmiotów), ale o całkowitą kontrolę nad programem nauczania. Prowadzi to do rozwiązania umożliwiającego nadawania dyplomu przez uczelnię eksportującą swoją ofertę dydaktyczną⁹.

Opisane zjawiska są stosunkowo nowe, jednak globalizacji i umiędzynarodowieniu poświęcono już pokaźną ilość publikacji. Natomiast zagraniczne kampusy, jako przejaw działań ponadnarodowych, ciągle czekają na dobrze ugruntowane i zweryfikowane badania i teorie wyjaśniające zasady i modele ich działania. Jednym z podstawowych powodów takiego stanu rzeczy jest niezwykle silne w tym przypadku powiązanie polityki, w tym polityki międzynarodowej, z procesami edukacyjnymi. Nawet w Stanach Zjednoczonych, które przodują nie tylko w eksporcie wyższej edukacji, ale też od wielu lat badają szkolnictwo, nie brakuje głosów twierdzących, że kwestie związku uczelni ze światem polityki były przez wiele lat zanedbywane. Edward P. St. John oraz Michael D. Parsons w książce *Public Funding of Higher Education: Changing Contexts and New Rationales* stwierdzają, że teorie wyjaśniające zmiany polityki wobec szkolnictwa wyższego nawet w Stanach Zjednoczonych są w dalszym ciągu słabo opracowane. Zdaniem autorów wynika to z nadmiernego skupiania się na zagadnieniach ściśle edukacyjnych, w oderwaniu od osiągnięć i ustaleń nauk politycznych¹⁰.

Książka angielskiego autora, Malcolma Tigha, *Researching Higher Education: Issues and Approaches* (*Badania nad szkolnictwem wyższym. Zagadnienia i metody*) jest także dowodem na tezę postawioną przez E.P. St. Johna i M.D. Parsonsa. W rozdziale *Researching system policy* autor prezentuje podejście skoncentrowane jedynie na uczelniach i nie dostrzega powiązania polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego z szerszej rozumianą polityką wewnętrzną i polityką społeczną.

9 Por. tamże, s. 65; D. Hayes, R. Wynyard, *The McDonaldization of Higher Education*, dz. cyt., s. 10-14.

10 Por. E.P. St. John, M.D. Parsons, *Public Funding of Higher Education: Changing Contexts and New Rationales*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2004, s. 5.

W rezultacie w propozycji M. Tigha badania te zostają zawężone do zagadnień związanych ze sposobem funkcjonowania szkół wyższych oraz ich struktury i kultury organizacyjnej¹¹.

Próby połączenia globalizacji, polityki i szkolnictwa wyższego podjął się Stephen Carney, który w artykule *Negotiating Policy in an Age of Globalization* wprowadza pojęcie „horyzontu politycznego” (*policyscape*), w którym prowadzone są wszelkie działania edukacyjne. Ten horyzont polityczny obejmuje: promowanie demokracji, dążenie do efektywności szkolnictwa (rozumiane jako zwiększanie wartości do ceny) oraz do ustandaryzowania przepływu idei (przede wszystkim edukacyjnych). Autor pozostaje jednak na bardzo dużym poziomie ogólności i trudno jego pomysły wykorzystać w dalszych badaniach, może za wyjątkiem dość oczywistego wniosku o nierozzerwalnym współcześnie związku edukacji i szkolnictwa wyższego z polityką¹².

Fenomen globalizacji szkolnictwa wyższego część badaczy próbuje wyjaśnić za pomocą teorii modernizacji. Uczelnie postrzegane są wówczas przede wszystkim jako skuteczne narzędzie unowocześniania ekonomii, kultury i życia społecznego w danym kraju. Przyjmowane jest przy tym założenie, że takie zmiany są konieczne dla dalszego sprawnego funkcjonowania kraju i jego mieszkańców. Uczelnie, w założeniu kształcające elity intelektualne i polityczne, za sprawą działań swoich absolwentów mogą rzeczywiście przyczynić się do wzrostu tempa przemian. Ale przekonanie, że w rozwiniętych gospodarczo krajach znajdują się gotowe wzory do naśladowania przez uczelnie w innych krajach, pobrzmiewa poczuciem wyższości¹³.

W publikacjach omawiających ekspansję instytucji eksportujących swoją ofertę wyższego wykształcenia rzeczywiście rzadko dyskutowane jest zagrożenie, jakie może ona stanowić dla miejscowych

11 Por. M. Tight, *Researching Higher Education: Issues and Approaches*, McGrawHill Education, Berkshire 2003, s. 120-135.

12 Por. S. Carney, *Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational "Policyscapes" in Denmark, Nepal, and China*, „Comparative Education Review” 53, 1 (listopad 2008), s. 63-88.

13 Por. M. Sing, J. Kenway, M.W. Apple, *Globalizing Education: Perspectives from Above and Below*, [w:] *Globalizing Education: Policies, Pedagogies, and Politics*, red. M.W. Apple, J. Kenway, M. Singh, Peter Lang, New York 2005, s. 4-5.

uczelni. Uniwersytet o rozpoznawalnej w świecie nazwie, dysponujący na starcie pokazną rezerwą finansową może łatwo przyciągnąć najbardziej ambitnych kandydatów na studia i tym samym, paradoksalnie, przyczynić się do obniżenia jakości krajowego szkolnictwa wyższego¹⁴.

Teorie modernizacji oraz zmiany społecznej wskazują także na bardzo ważny problem relacji pomiędzy umiędzynarodowieniem i globalizacją szkolnictwa wyższego a funkcjami, jakie pełni ono w budowaniu państwa narodowego i umacnianiu poczucia tożsamości. Przykład afrykańskich uczelni, zwłaszcza z lat 70. i 80. XX wieku, wskazuje wyraźnie, że rządy takich krajów, jak: Nigeria, Ghana, Kenia czy Tunezja (niezależnie od tego, na ile były one demokratyczne) próbowały je wykorzystać dla tworzenia tożsamości państwowo-narodowej. W Nigerii, którą zamieszkuje ponad sto plemion mówiących różnymi językami, uniwersytety miały stać się miejscem, w którym byłaby tworzona nigeryjska, a nie plemienna tożsamość¹⁵.

Zagraniczne kampusy są jednak zjawiskiem specyficznym, a celem ich działania nie jest tradycyjnie pojmowana modernizacja. Wynika to z dwóch czynników. Po pierwsze – kandydaci przyjmowani na studia w takich uczelniach w większości są studentami zagranicznymi, którzy po uzyskaniu dyplomu będą raczej poszukiwać pracy gdzie indziej. A po drugie – w Abu Zabi, Katarze i Dubaju budowane są specjalne „miasta akademickie” (Education City w Katarze czy Academic City w Abu Zabi), pozostające nieco na uboczu, które mają stać się centrum życia akademickiego i studenckiego. Takie rozwiązanie sprawia, że możliwość oddziaływania uczelni na miejscowych studentów i przyczynianie się do zmiany jest mocno ograniczona.

14 Por. G. McBurnie, *Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education*, Routledge, Florence 2007, s. 70.

15 Por. J. Agbowuro, *Nigerianization and the Nigerian universities*, „Comparative Education” vol. 12, nr 3 (październik 1976), s. 251-252; *Education and Nation-Building in Africa*, red. L. Gray Cowan, J. O’Connell, D.G. Scanlon, Frederick A. Praeger Publishers, New York 1965.

BLISKI WSCHÓD W POSZUKIWANIU WYKSZTAŁCENIA

Dynamiczne zmiany w szkolnictwie wyższym zachodzące w chwili obecnej w bogatych krajach arabskich mają swoje uzasadnienie w decyzjach politycznych oraz w działaniach podejmowanych na arenie międzynarodowej. W roku 2003 Arabski Fundusz Rozwoju Ekonomicznego i Społecznego (*Arab Fund for Economic and Social Development, AFESD*), działający jako część Programu Rozwoju Organizacji Narodów Zjednoczonych, przygotował raport zatytułowany *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society*. Przygotowane przez autorów z wielu krajów arabskich opracowanie omawiało najważniejsze przeszkody stojące na drodze ich stabilnego rozwoju oraz wskazywało najpilniejsze potrzeby i możliwe zmiany¹⁶.

Raport zwracał szczególną uwagę na to, że w krajach arabskich brakuje strategicznego planowania w stosunku do szkolnictwa wyższego, a istniejące regulacje prawne utrudniają nie tylko rozwój nauki, ale i dostęp do wykształcenia (czego dowodem była dyskryminacja kobiet w wielu uniwersytetach). Chociaż arabskie uczelnie chlubią się ponad tysiącletnią tradycją, to historyczne dziedzictwo nie uchroniło ich przed upadkiem jakości kształcenia. Jednym ze wskazywanych powodów kryzysu było (i nadal w wielu krajach jest) ograniczenie autonomii uczelni, służące realizowaniu doraźnych celów politycznych czy religijnych.

Drugim czynnikiem zagrażającym szkolnictwu wyższemu było niedoinwestowanie, które sprawiało, że sale wykładowe były przepełnione, a nauczyciele nadmiernie obciążeni obowiązkami dydaktycznymi. Wzrost liczby studentów, któremu nie towarzyszyło zwiększenie nakładów finansowych, doprowadził do stanu, w którym

biblioteki są w opłakanym stanie, laboratoria przestarzałe i nie mogą pomieścić zwiększającej się liczby studentów (...). Co więcej, pracownicy naukowci w wielu arabskich uniwersytetach otrzymują

16 Por. United Nations Development Program, AFESD, *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society*, UNDP, New York 2003.

niskie wynagrodzenie i przez to nie mogą poświęcić się całkowicie nauczaniu lub badaniom naukowym¹⁷.

Z tego powodu autorzy raportu uznawali, że inwestycje w szkolnictwo wyższe są jednym z najpilniejszych zadań stojących przed rządami państw arabskich. Tym bardziej, że przewidywany wzrost ilości miejsc pracy nie mógłby być wypełniony bez znacznej migracji z innych rejonów świata. Dlatego wskazano pięć filarów, na których musi być budowane społeczeństwo wiedzy (*five pillars of knowledge society*): wolność wypowiedzi; upowszechnienie edukacji na wysokim poziomie (w tym edukacji dorosłych); inwestowanie w badania i naukę; szybkie przestawienie gospodarki na przemysł wysokich technologii oraz ustalenie modelu ogólnego wykształcenia odpowiadającego potrzebom krajów arabskich¹⁸. Dostrzegając istniejącą dysproporcję pomiędzy programami nauczania w arabskich uczelniach a ofertą wysoko rozwiniętych krajów, autorzy zasugerowali tworzenie nowych szkół. Jednocześnie zastrzegli, że nowe uczelnie nie powinny powstawać kosztem stagnacji już istniejących instytucji, a te, które powstają, powinny gwarantować wyższy poziom nauczania niż już istniejące¹⁹.

Wnioski z raportu AFESD pokrywają się z sugestiami, jakie znajdują się w innym dokumencie przygotowanym na potrzeby krajów należących do grupy G8. *Greater Middle East Partnership Working Paper* w większości powtarza wnioski zawarte w dokumencie ONZ, podkreślając jednocześnie adekwatność hasła *literacy is freedom* („wykształcenie to wolność”)²⁰. Dostrzegane zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie doprowadziło w bogatszych krajach Zatoki Perskiej, zwłaszcza w trzech emiratach należących do Zjednoczonych Emiratów Arabskich, do pewnego odwrócenia procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. To nie uczelnie eksportują

17 Tamże, s. 56.

18 Por. tamże, s. 161-178.

19 Por. tamże, s. 168-169.

20 Por. *Greater Middle East Partnership Working Paper*, „Middle East Intelligence Bulletin” 13 lutego 2004, <<http://www.meib.org/documentfile/040213.htm>> (dostęp: 19.04.2009). „Middle East Intelligence Bulletin” jest wydawany wspólnie przez *United States Committee for a Free Lebanon* oraz *Middle East Forum*.

swoją ofertę, ale państwa rejonu Zatoki Perskiej niejako „importują uczelnie”, by możliwie jak najszybciej podnieść poziom i prestiż swojego szkolnictwa wyższego. Ze względu na specyfikę systemów ustrojowych emiratów, w których szejki nierzadko sprawuje niemal absolutną władzę, decyzje dotyczące powstawania zagranicznych kampusów zależą od edukacyjnych, „oświeceniowych” ambicji władcy.

AMERYKAŃSKIE KAMPUSY W ZATOCE PERSKIEJ

Początki działania amerykańskich uczelni, powstających nie jako nowe, samodzielne instytucje, takie jak American University of Sharjah, ale jako zagraniczne filie, związane są z decyzją szejki Hamada bin Khalifa Al-Thaniego. Na długo przed opublikowaniem przez AFESD i G8 raportów zdecydował się on zainwestować wpływy z eksportu ropy naftowej w rozwój swego emiratu poprzez edukację. W roku 1995 utworzył *Qatar Foundation*, której celem miało być wzniesienie Education City (Miasta Edukacji). Pierwszym zadaniem fundacji, którą kieruje jego żona – szejkini Mozah bint Nasser Al Missned, było przygotowanie miejsca pod przyszły kompleks uczelniany oraz poszukiwanie amerykańskiej uczelni, która chciałaby uruchomić w Katarze swój program studiów. Od początku ambicją pary władców było stworzenie z Education City aktywnego ośrodka akademickiego mogącego konkurować z uczelniami z całego świata²¹.

Trudno znaleźć wiarygodne dane obrazujące wydatki poniesione przez *Qatar Foundation* w początkowym etapie działania. Z pewnością była to ogromna suma, która pozwoliła na wzniesienie kampusu zaprojektowanego przez Aratę Isozaki na obszarze około 1 000 hektarów. W 2008 roku Fundacja przeznaczyła 7,8 miliarda dolarów jako fundusz na wzniesienie i zabezpieczenie dalszego funkcjonowania *Sidra Medical and Research Center*. Budowa tego szpitala związana jest z działaniem pierwszej uczelni, która zdecydowała się na rozpoczęcie działalności w Katarze – Uniwersytetu Cornella.

21 Por. *Education City*, PBS Home Video, DVD, 2008; <<http://www.pbs.org/now/shows/420/index.html>> (dostęp: 10.02.2011).

Weill Cornell Medical College do roku 2006, kiedy studia w katarskiej filii skończyło pierwszych dziewięciu absolwentów, otrzymał wsparcie w wysokości 750 milionów dolarów. Ta suma nie obejmowała wzniesionych przez Fundację i użyczonych dla celów dydaktycznych budynków²².

W Zjednoczonych Emiratach Arabskich najbardziej aktywne w pozyskiwaniu zagranicznych partnerów w celu poszerzenia własnej oferty dydaktycznej były dwa emiraty: Abu Zabi oraz Dubaj. Każdy z nich opiera swoje bogactwo na eksporcie ropy naftowej. Każdy z nich zastosował metodę po raz pierwszy wykorzystaną w Katarze: stworzenia specjalnej strefy ekonomiczno-naukowej, gdzie później miały znaleźć swoje siedziby zagraniczne kampusy amerykańskich (później także nie tylko amerykańskich) uczelni. Dzięki temu łatwiej jest obniżyć początkowe koszty, bo część infrastruktury tych miast akademickich jest wykorzystywana wspólnie przez wiele uczelni. Skupienie w jednym miejscu całej oferty dydaktycznej zwiększa także atrakcyjność miejsca dla przyszłych studentów. Możliwość uczestniczenia w zajęciach innych uczelni teoretycznie stanowi jeden z atutów Education City w Katarze, co podkreślała w swoim artykule Tamar Lewin. Z drugiej strony – w dokumentalnym filmie *Education City* nakręconym i wyemitowanym przez telewizję PBS w Stanach Zjednoczonych – wypowiadający się studenci podkreślali, że prawie wcale nie spotykali się z ludźmi z innych szkół²³.

Zachęty finansowe i inwestycje poczynione przez kraje i emiraty w Zatoce Perskiej nie były jedynym powodem, dla którego amerykańskie uczelnie zdecydowały się na taki specyficzny sposób ekspansji. W oficjalnych wystąpieniach administracji uniwersyteckiej to chęć dywersyfikacji sposobu oferowania wyższego wykształcenia zagranicznym studentom jest jedną z najczęściej wymienianych przyczyn. Za pomocą wznoszonych w innych krajach kampusów uczelnie mogą przyjąć większą ilość studentów z różnych regio-

22 Por. *Quick Facts*, Qatar Foundation, <<http://www.qf.org.qa/output/page11.asp>> (dostęp: 19.04.2009); Z. Krieger, *An Academic Building Boo Transforms the Persian Gulf*, „The Chronicle of Higher Education” vol. 54, issue 29 (28 marca 2008), s. A26-A29.

23 Por. *Education City*, dz. cyt.; T. Lewin, *Universities Rush to Set Up Outposts Abroad*, „New York Times” 10 lutego 2008, s. A1.

nów świata. Czasem wynika to z niższych kosztów studiowania ponoszonych przynajmniej przez część studentów (w Katarze i Abu Zabi miejscowi studenci pobierają naukę za darmo, przy czym „miejscowi” oznacza przede wszystkim przynależność do grupy etnicznej). Drugim istotnym dla Amerykanów czynnikiem są obustronne wprowadzone po atakach 11 września 2001 roku w wydawaniu wiz studenckich dla młodzieży z krajów oskarżanych o wspieranie terroryzmu²⁴.

Część uczelni tłumaczy swoje decyzje chęcią zwiększenia aktywnego udziału w globalnym dystrybuowaniu wiedzy za pomocą strategicznego partnerstwa międzynarodowego. To partnerstwo jest konstruowane w szczególny sposób – na podstawie umów podpisywanych nie pomiędzy dwiema uczelniami z różnych krajów ani pomiędzy dwoma różnymi rządami. Rząd (lub emirat) podpisuje umowę bezpośrednio z amerykańską uczelnią albo za pośrednictwem fundacji (Katar) czy prywatnego przedsiębiorstwa (Ras al-Chajma, Abu-Zabi). Umowa zakłada mobilność studentów i kadry naukowej ograniczoną jednak tylko do macierzystej uczelni i jej zagranicznej filii²⁵. Uczelnie przekonują w końcu, że ich obecność w Zatoce Perskiej przyczynia się do budowania potencjału (*capacity buliding*) tych krajów i to w dwojaki sposób. Po pierwsze – za sprawą budynków, które służyć będą także następnym pokoleniom studentów. Po drugie – dzięki absolwentom, których wykształcenie będzie mogło być wykorzystane dla dalszego rozwoju gospodarczego, kiedy wyczerpią się zapasy ropy naftowej²⁶.

24 Por. P.G. Altbach, L.E. Rumbley, *International Branch Campus Issues*, OBHE Report, lipiec 2007, s. 2; A. Ross, *Global U*, Inside Higher Ed, 15 lutego 2008, <<http://www.insidehighered.com/views/2008/02/15/ross>> (dostęp: 06.02.2011).

25 Por. P.G. Altbach, L.E. Rumbley, *International Branch Campus Issues*, dz. cyt., s. 3; S. Ain, *Washington Square on the Persian Gulf*, „The new York Jewish Week” 2 maja 2008, s. 10.

26 Por. G. Wasserman, *Bridging Cultures in Doha*, „The Chronicle of Higher Education” vol. 55, nr 55 (20 lutego 2009), s. B9-B11; A. Mills, *Emirates Look to the West for Prestige*, „The Chronicle of Higher Education” vol. 55, nr 5 (26 września 2008), s. A1, A23-24; A. Al Karam, A. Ashencaen, *Crreating International Learning Clusters in Dubai*, „International Educator” vol. 15, nr 2 (marzec – kwiecień 2006), s. 12-15.

GREED IS GOOD?

Oferowanie wykształcenia nie za pomocą wspólnych dyplomów (*dual degree*), ale poprzez utworzenie zagranicznego kampusu zapewnia amerykańskim partnerom możliwość stałego kontrolowania jakości nauczania. Ponieważ program studiów jest oferowany przez Amerykanów, nie istnieją dodatkowe przeszkody w otrzymaniu pełnej amerykańskiej akredytacji, a to może być ważne dla studentów z USA, którzy chcą studiować na Bliskim Wschodzie i jednocześnie korzystać z federalnych programów pomocy finansowej²⁷.

Brak sprawowania kontroli nad programami nauczania był podstawową przyczyną wspomnianego niepowodzenia George Mason University. W połączeniu z finansowym kryzysem, wiążącym się też z obniżeniem cen ropy i w konsekwencji ze zmniejszeniem wsparcia ze strony emiratu, brak kontroli zagroził funkcjonowaniu zagranicznego kampusu. W roku 2008/2009 uczelnia otrzymała pomoc wynosząca pomiędzy 7 a 8 milionów dolarów. W tym czasie w Ras al-Chajma studiowało 120 studentów, co oznaczało około 60 tysięcy dolarów wsparcia na jedną osobę. Na następny rok zapowiedziano obniżenie wsparcia do poziomu 6,5 miliona. Dodatkowo miejscowy partner zażądał, by dziekan był wyznaczony przez Edrak (prywatną firmę, poprzez którą nawiązano współpracę z George Mason University) i bezpośrednio jej podlegał. Dla amerykańskiego partnera była to propozycja nie do przyjęcia, trudniejsza do zaakceptowania niż mniejsze wsparcie finansowe. Oznaczałoby to bowiem utratę kontroli nad działaniami uczelni i George Mason University nie mógłby gwarantować utrzymania amerykańskich standardów kształcenia²⁸.

O ile wycofanie się George Mason University zostało źle odebrane w samych Emiratach, o tyle w publikacjach amerykańskich przeważa ton zrozumienia dla podjętych decyzji. Tym bardziej, że powody podawane przez administrację uczelni: zagrożenie stabilności

27 Por. A. Dessoff, *Branching Out*, „International Educator” vol. 16, nr 2 (marzec – kwiecień 2007), s. 24-30.

28 Por. A. Mills, *Failure of George Mason U.'s Persian Gulf Campus Sparks Concern*, „The Chronicle of Higher Education” vol. 55, nr 27 (13 marca 2009), s. A26-A27.

finansowej i podważanie zasad autonomii uczelni są jak najbardziej akceptowalne dla Amerykanów. Tym niemniej pozostałe uczelnie amerykańskie wypowiadają się z niezwykłym optymizmem o swojej przyszłości w rejonie Zatoki Perskiej. Miejscowi partnerzy dalej inwestują ogromne pieniądze w infrastrukturę: sale wykładowe, akademiki, obiekty sportowe i sale widowiskowe. Jakość tej infrastruktury z całą pewnością nie ustępuje temu, czym te same uczelnie dysponują w Stanach Zjednoczonych. Zwiększająca się stale liczba studentów oraz absolwentów bez trudu znajdujących zatrudnienie jest także wyraźnym sygnałem dla kolejnych kandydatów, że warto tam studiować²⁹.

Pomimo prezentowanego przez władze uczelniane optymizmu i entuzjazmu pojawiają się uzasadnione głosy krytyki. Dotyczą one podstawowych dla Amerykanów kwestii praw obywatelskich. Uczelnie są oskarżane, że przede wszystkim z chęci zysku godzą się na tolerowanie ograniczenia wolności akademickiej oraz na ograniczanie praw mniejszości etnicznych i (co dla Amerykanów jest szczególnie drażliwe) seksualnych. David Austell z New York University (NYU), a więc uczelni, która dopiero będzie otwierać swój kampus w Abu Zabi, tłumaczy, że kandydaci zdają sobie sprawę z warunków, w jakich będą studiować i składając dokumenty, po prostu je akceptują³⁰. John Sexton, prezydent NYU i profesor prawa, podaje przykład samego siebie i swoich zajęć jako braku ograniczenia wolności akademickiej. Jeszcze w 2009 roku planował, że i w Nowym Jorku, i w Abu-Zabi będzie prowadził zajęcia dotyczące rozdziału państwa i kościoła. W obydwu miejscach miał wskazywać na zasadność wprowadzenia takiego rozdziału, co jest z pewnością kwestią drażliwą w krajach arabskich³¹.

29 Por. *Postsecondary Education in Qatar: Employer Demand, Student Choice, and Options for Policy*, red. C. Stasz i in., RAND Corporation, Santa Monica 2007, s. 89-102.

30 David Austell, dyrektor Office for International Students and Scholars Uniwersytetu Nowojorskiego, rozmowa przeprowadzona 6 marca 2009 r.

31 Por. S. Ain, *Washington Square on the Persian Gulf*, art. cyt., s. 10. John Sexton nie zwraca przy tym uwagi na to, że koszty jego przelotów w kabynie pierwszej klasy, z której korzysta, równają się pensji profesora, który mógłby uczyć na miejscu w Abu Zabi.

Philip Altbach wskazuje jednak, że w przypadku większości amerykańskich uczelni decyzję o zaangażowaniu w tworzenie zagranicznych kampusów podjęto ze względów finansowych. Uniwersytet Nowojorski, oprócz budynków i urządzeń oraz obiecane wsparcia finansowego w początkowym okresie działania, otrzymał 50 milionów dolarów jako swego rodzaju dodatkowy bonus. John Sexton przekonuje, że NYU nie dysponuje funduszami porównywalnymi do Harvardu czy Yale i dlatego potrzebuje takich pieniędzy, choćby po to, by biedniejszym studentom móc ufundować stypendia.

Po latach nakłaniania uczelni do urynkwienia oferty trudno się dziwić, że odrobiły one swoją lekcję i poszukują najkorzystniejszych finansowo rozwiązań. Obserwując dane statystyczne w Stanach Zjednoczonych, można zauważyć, że wskaźnik skolaryzacji w odniesieniu do szkolnictwa wyższego osiąga już swoje maksimum. Ponieważ trudno zwiększyć ilość studiujących, ograniczając się tylko do młodych mieszkańców Ameryki, uczelnie poszukują nowych metod przyciągania studentów zagranicznych. Pozytywne przykłady uczelni, które otworzyły swoje filie w rejonie Zatoki Perskiej, sugerują, że taka strategia może przynieść znaczne korzyści w ciągu najbliższej dekady.

Rozwój szkolnictwa wyższego w Zatoce Perskiej pokazuje wyraźnie, że polityka, stosunki międzynarodowe oddziałują na zjawiska pozornie tak odległe, jak uczelnie i studia. Globalizacja realizowana w zgodzie z założeniami Światowej Organizacji Handlu oraz Układu Ogólnego w sprawie Handlu Usługami (*General Agreement on Trade in Services, GATS*) sprawia, że wszystkie podmioty powinny mieć możliwość świadczenia usług we wszystkich krajach należących do tej organizacji. Obecność amerykańskich uczelni na Bliskim Wschodzie potwierdza, że tak się w istocie dzieje. Ale otwarcie rynku usług edukacyjnych powinno także oznaczać uznawanie dyplomów uzyskanych w kraju członkowskim we wszystkich innych państwach (oczywiście, przy zachowaniu stale negocjowanych standardów akredytacji czy ewaluacji). Działania zagranicznych kampusów oferujących dyplom jedynie amerykańskiej uczelni raczej starają się utrzymać dominującą pozycję Stanów Zjednoczonych w tym sektorze usług³².

32 Por. R. Rybkowski, *GATS, Higher Education and U.S. Foreign Policy*, [w:] *U.S. Foreign Policy. Theory, Mechanisms, Practice*, red. A. Mania, P. Laidler,

Tym bardziej rodzi się więc pytanie, czy instytucje szkolnictwa wyższego, upodabniając się do korporacji w swoim nastawieniu na zysk oraz globalną ekspansję, nie zatracają swojej podstawowej misji, jaką jest kształcenie następnych pokoleń i poszerzanie wiedzy. Przywołany na początku filmowy przykład Gordona Gekko pokazał, że chciwość nie zawsze jest dobra i może w ostateczności przynieść upadek. Z całą pewnością to, co się w tej chwili dzieje i co się będzie działo w najbliższym czasie w Zatoce Perskiej, wyznaczy nowe kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego na świecie. A przyjęcie nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym może sprawić, że nawet nasz kraj stanie się obszarem ekspansji amerykańskich uczelni, jeśli tylko będą wiedzieć, że mogą tutaj osiągnąć zyski. Co więcej – umocnienie się szkolnictwa wyższego w rejonie Zatoki Perskiej może sprawić, że przyciągnie ono także studentów z Polski. Z tego powodu warto śledzić to, co się tam dzieje, próbując zrozumieć i wytłumaczyć zachodzące procesy, osiągane sukcesy i porażki. Bo czy tego polskie uczelnie chcą, czy nie – też stają się elementem procesu przemian na całym świecie. A im więcej będziemy wiedzieć, tym łatwiej będziemy mogli się zabezpieczyć przed cudzą zachłannością.

Radosław Rybkowski, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Katedrze Systemów Politycznych Instytutu Politologii Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie oraz w Katedrze Amerykanistyki Instytutu Amerykanistyki i Studiów Polonijnych Uniwersytetu Jagiellońskiego.