

JOLANTA BLICHARZ
ORCID: 0000-0002-4581-8629
UNIwersytet Wrocławski

MIĘDZY GLOBALNYM DOBREM PUBLICZNYM A RYNKIEM. KILKA REFLEKSJI NA TEMAT TRANSFORMACJI SEKTORA UNIwersYTECKIEGO W KIERUNKU KONKURENCJI RYNKOWEJ

Abstrakt: Chociaż edukacja jako dobro publiczne stanowi nieodzowny element współczesnego państwa demokratycznego, to jednak wyłanianie się globalnego rynku usług edukacyjnych rodzi nowe problemy związane z zaklasyfikowaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, jako dobra publicznego.

Słowa kluczowe: edukacja, szkolnictwo wyższe, prywatyzacja, urynkowanie, dobro publiczne, globalne dobro publiczne, uniwersytet

UWAGI WSTĘPNE

Celem prezentacji problematyki sformułowanej w tytule jest uwydatnienie znaczenia edukacji jako globalnego dobra publicznego w kontekście transformacji sektora uniwersyteckiego w kierunku konkurencji rynkowej. Przyjęte pole rozważań jest bardzo istotne, gdyż właśnie w tych sferach sytuują się zasadnicze dylematy i konflikty aksjologiczne.

Na początku warto zaznaczyć, że po demontażu socjalistycznego *welfare state* podniesienie efektywności działania administracji w Polsce chciano osiągnąć, między innymi przez promowanie prywatyzacji i outsourcingu jako narzędzi dostarczania dóbr publicznych. Jednocześnie bez uwzględniania lokalnej specyfiki promowano schematy zarządzania dominujące w krajach z samego rdzenia systemu światowego. Przykładowo w dziedzinie organizacji zarządzania produkcją były to systemy w rodzaju *total quality management* (TQM), w dziedzinie organizacji administracji publicznej i różnych sfer usług publicznych — *new public management*¹.

¹ P. Sadura, *Od centralnego planowania do współzarządzania?: Polski system edukacji w epoce zmiany paradygmatu administrowania*, „Zarządzanie Publiczne” 2016, nr 1, s. 48.

Inną strategią na ograniczanie państwa opiekuńczego była decentralizacja. W obszarach usług publicznych, takich jak zdrowie, edukacja czy pomoc społeczna, zachodziły procesy decentralizacji, to znaczy przekazywania odpowiedzialności za realizację poszczególnych usług z rządu na samorządy.

Warto nadmienić, że zarówno w Polsce, jak i w innych krajach występują coraz wyraźniejsze tendencje prywatyzacji zadań publicznych (w tym zadań w dziedzinie edukacji). Wielu przedstawicielom nauk społecznych prywatyzacja ta kojarzy się na ogół ze zmianą postrzegania edukacji jako dobra publicznego, które coraz częściej postrzegane jest jako „prywatne dobro”². Jednocześnie według zwolenników tendencji prywatyzacyjnych sam system szkół publicznych (przy ograniczonych zasobach rządowych) nie byłby w stanie osiągnąć celu edukacji dla wszystkich³. Rezultatem reformatorskich poczynań prywatyzacyjnych ma być — według niektórych teoretyków — wzrastająca konkurencja w sektorze edukacji, mająca pozytywny wpływ na jakość szkół publicznych w sferze świadczonych przez nie usług.

Chociaż koncepcja edukacji jako dobra publicznego stanowi nieodzowny element współczesnego państwa demokratycznego, to jednak można w dużym uproszczeniu zaryzykować twierdzenie, że wyłanianie się globalnego rynku „usług edukacyjnych” rodzi nowe problemy związane z zaklasyfikowaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, jako dobra publicznego. O wadze zasygnalizowanej kwestii świadczy istniejąca już konkurencja, która pozwala traktować edukację wyższą jak dobro prywatne.

Coraz więcej symptomów przemian w polityce edukacyjnej dowodzi, że jest ona reformowana i przeorganizowywana na skalę globalną⁴. Z jednej strony edukacja, podobnie jak cywilizacja, przeżywa okres nadzwyczaj szybkiego rozwoju, z drugiej zaś rośnie udział międzynarodowych korporacji w reformowaniu edukacji⁵. To wszystko uzmysławia potrzebę odpowiedzi na pytanie, czy edukacja w XXI wieku będzie traktowana jako globalne dobro publiczne (niepodlegające zwykłej regulacji rynku), czy też stanie się towarem rynkowym.

ZNACZENIE EDUKACJI JAKO GLOBALNEGO DOBRA PUBLICZNEGO

W literaturze przyjmuje się, że dobro publiczne powinno spełniać trzy podstawowe warunki. Pierwszy odnosi się do zasięgu jego obowiązywania (dotyczy

² *Ibidem*, s. 20–21.

³ Por. M. Aslam, *The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse poor?*, „Education Economics” 17, 2009, nr 3.

⁴ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014, s. 10.

⁵ Zob. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 254.

więcej niż jednej grupy krajów), drugi obejmuje wszystkie grupy ludności, a trzeci związany jest z zaspokajaniem potrzeb obecnej generacji oraz nie pogarszaniem sytuacji przyszłych pokoleń (na przykład degradacja środowiska)⁶.

Nie bez znaczenia dla określenia w tym kontekście globalnego dobra publicznego jest definicja zaproponowana przez United Nations Development Programme (UNDP). Zgodnie z nią jest to:

dobro publiczne, którego korzyści są „silnie” uniwersalne w odniesieniu do krajów (więcej niż jednej grupy krajów), ludzi (dotyczą licznych, najlepiej wszystkich, grup ludności) oraz pokoleń (w tym zarówno bieżących, jak i przyszłych pokoleń, a przynajmniej zaspokajające potrzeby bieżącego pokolenia, jednocześnie nieograniczające możliwości rozwoju przyszłych pokoleń)⁷.

Istnieją różne podziały klasyfikacyjne występujące w obrębie globalnych dóbr publicznych. Dotyczą one zarówno naturalnych globalnych dóbr wspólnych (na przykład stabilność klimatu, różnorodność biologiczna), jak i globalnych dóbr wytworzonych przez człowieka (na przykład internet, normy, wiedza naukowa). Ponadto istnieje kategoria globalnych dóbr publicznych, nazywana „wynikami globalnej polityki narodów” obejmująca pokój, zdrowie i stabilność międzynarodowego systemu finansowego, zrównoważony rozwój, jak również opiekę medyczną oraz edukację⁸.

W świetle powyższej klasyfikacji można stwierdzić, że dobra te związane są ze światem jako całością lub przynajmniej z dużą częścią jego populacji oraz mogą być zarówno materialne (jak na przykład środowisko morskie, powietrze lub woda), jak i niematerialne (na przykład wiedza naukowa, zdrowie, edukacja, sprawiedliwość, prawa człowieka).

Nie można pomijać faktu, że obecnie — zwłaszcza w krajach wysoko rozwiniętych — podstawową funkcją tych dóbr jest między innymi łagodzenie sprzeczności (napięcie) między państwami (gospodarkami) narodowymi a globalizującą się gospodarką światową, sprowadzaną do rynku światowego⁹. Tak więc teoria dóbr publicznych ma fundamentalne znaczenie w skali globalnej, gdyż przypomina o oczywistej potrzebie działań publicznych w celu zarządzania skutkami globalizacji.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że umiędzynarodowienie rynku „usług edukacyjnych”, czemu towarzyszy jego stopniowe prywatyzowanie się¹⁰, jest coraz bardziej widoczne nie tylko na poziomie szkolnictwa wyższego, lecz także na „poziomie szkolnictwa podstawowego w krajach rozwijających się oraz na pozio-

⁶ Por. D. Kopiński, *Koncepcja globalnych dóbr publicznych we współczesnych stosunkach międzynarodowych. Od teorii do praktyki*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 498, 2017.

⁷ D. Kopiński, *Koncepcja globalnych dóbr...*, s. 152.

⁸ Por. D. Kopiński, A. Polus, *Nęcza koncepcji globalnych dóbr publicznych*, „Politeja” 16, 2019, nr 3, s. 277.

⁹ *Ibidem*, s. 68.

¹⁰ *Ibidem*.

mie edukacji pomaturalnej w mniej zamożnych krajach”¹¹. To wszystko może mieć fundamentalny wpływ na kształt systemów edukacyjnych na całym świecie¹².

Jakkolwiek edukacja na poziomie wyższym jest postrzegana jako dobro publiczne z uwagi na to, że ilość wiedzy zdobywanej przez studenta podczas studiów wyższych nie zmniejszy ilości wiedzy dostępnej dla innych studentów¹³, to jednak zawiera ona również pewne cechy dobra prywatnego (związane jest to na przykład z niemożnością dostępu przez niektóre osoby do szkolnictwa wyższego z powodu zbyt wysokiego czesnego), co w efekcie implikuje wykluczenie z konsumpcji dóbr publicznych¹⁴.

Z pewnością każdy skrupulatny uczestnik życia naukowego nie ma większych wątpliwości, że edukacja i wiedza (rozumiana jako zbiór informacji i doświadczeń całej ludzkości) są logicznie ze sobą powiązane¹⁵. Przede wszystkim „wiedza i edukacja”¹⁶ mają nie tylko kluczowe znaczenie dla rozwoju jednostki i całego społeczeństwa, lecz także przyczyniają się do wzrostu gospodarczego danego kraju.

TRANSFORMACJA SEKTORA UNIWERSYTECKIEGO W KIERUNKU KONKURENCJI RYNKOWEJ

W ciągu ostatnich dziesięcioleci nieustanne reformy w Polsce, jak również w innych krajach europejskich zmieniały systemy uniwersyteckie. Reformy te miały na celu przekształcenie tych instytucji w konkurentów na globalnym rynku wiedzy. Ostatnie reformy podkreślają związek zależności między uniwersytetem a kapitałem. Krótko mówiąc — reformy te zmierzają do procesu adaptacji (wymuszonego marszu) edukacji wyższej do zmian przemysłowych i rynkowych. Rezultatem reformatorskich poczynań ma być nie tyle zdobywanie wiedzy pojmowanej jako dobro publiczne, ile gromadzenie kapitału zawodowego dla potrzeb rynku pracy.

Rozprzestrzenianie się ideologii neoliberalnej w przestrzeni, która do tej pory była od niej stosunkowo wolna, prowadzi do głębokich zmian, które silnie wpływają na badania i ostatecznie — na funkcjonowanie uniwersytetu jako całości. Z uwagi na to, że w neoliberalizmie wiedza staje się towarem, zaś jednostka trak-

¹¹ *Ibidem*, s. 59–60.

¹² M. Kędziński, *Polityka edukacyjna prowadzona przez UNESCO jako globalne dobro publiczne*, „Horyzonty Polityki” 8, 2017, nr 24, s. 56.

¹³ Zob. J. Polcyn, *Edukacja jako dobro publiczne. Próba kwantyfikacji*, Piła 2017, s. 42.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ B. Piontek, P. Buczek, *Integracja wiedzy i edukacji i jej znaczenie dla zarządzania rozwojem społeczno-gospodarczym*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 3, s. 190. Także: R. Przygodzka, *Modele uniwersytetu a źródła jego finansowania*, [w:] *Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018, s. 121.

¹⁶ Zob. B. Piontek, P. Buczek, *Integracja wiedzy*, s. 191.

towana jest jako „innovacyjny przedsiębiorca”, celem sektora uniwersyteckiego jest przede wszystkim wykształcenie przedsiębiorczych obywateli, którzy potrafią generować nowe i dodane wartości ekonomiczne¹⁷. Jednocześnie stale aktualne pozostają liczne pytania o następstwa tak zwanego modelu uniwersytetu rynkowego, który to model jest gloryfikowany — zwłaszcza w odniesieniu do uniwersytetów amerykańskich i ich osiągnięć w sferze nauki — ale też krytykowany ze względu na odchodzenie od swej podstawowej misji służącej dążeniu do prawdy¹⁸.

Jak słusznie twierdzi G. Neave:

Uniwersytety znalazły się obecnie pod bezprecedensowym naciskiem i są zmuszone udowadniać, iż nadążają za nowymi doktrynami społecznymi; chodzi zwłaszcza o tę jedną, która ma źródła w społecznych, ekonomicznych i przemysłowych reperkusjach handlu międzynarodowego¹⁹.

Ukazuje to w nowym świetle całą złożoność problematyki związanej z sektorem uniwersyteckim, współcześnie coraz częściej jawiącym się jako sektor gospodarki, którego cele i sposoby działania są dostosowane do wymagań konkurencji gospodarczej²⁰.

Istota nauki polega na całkowitej swobodzie badaczy w wyborze przedmiotu badań i samodzielnym prowadzeniu badań. Dziś to oczywiste, że tak już nie jest, z kilku powodów. Przede wszystkim badania w coraz większym stopniu podlegają światu gospodarczemu. Pojawienie się globalnego rynku szkolnictwa wyższego symbolizowanego przez ranking szanghajski legitymizuje nakazy reform w kierunku wizji ekonomicznie „wydajnego” uniwersytetu. Jest to przejście od logiki usług publicznych do logiki rynkowej, konkurencyjnej i menedżerskiej. W rzeczywistości ranking szanghajski ma na celu zorganizowanie głębokiej transformacji instytucjonalnej (zmniejszenie liczby uczelni, lepsze sterowanie nimi). Przyczynia się też do niepewności zatrudnienia, jak również do niekorzystnej sytuacji w naukach humanistycznych i społecznych uznawanych za obszar nieopłacalny oraz ograniczenia autonomii wydziałów i pracowników naukowych²¹.

Nie trzeba udowadniać, że rankingi stopniowo opanowały nasze życie: od rankingu osób „najwybitniejszych w danym roku lub stuleciu” po rankingi krajów, „gdzie żyje się dobrze”, szpitali, szkół średnich, czasopism czy uczelni. Współcześnie w naszych mediach popularny jest ranking uczelni, który w 2005 roku ogłosili Y. Chong i N.C. Liu z uniwersytetu Jiao Tong w Szanghaju. Wielu ekspertów zajmujących się zawodowo naukometrią uważa ranking szanghajski za

¹⁷ *Ibidem*, s. 110. Zob. też: D. Jagielska, *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014, s. 41

¹⁸ Zob. D. Jagielska, *Hybrydy ideologii*, s. 41.

¹⁹ G. Neave, *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?*, przeł. J. Jabłecka, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 2, s. 30.

²⁰ J. Blicharz, *Skutki urynkwienia szkół wyższych. Wybrane problemy*, [w:] *Zarządzanie szkołą wyższą*, red. J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus, Wrocław 2014, s. 82.

²¹ Zob. F. Éloire, *Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique*, „L’Homme et la Société” 2010, nr 4, s. 17–38

niemiarodajny, między innymi ze względu na przyjęte przez jego autorów kryteria faworyzujące dziedziny, w których przyznawane są Nagrody Nobla, oraz dużą rolę publikacji w dwóch amerykańskich czasopismach „Nature” oraz „Science”, co działa na niekorzyść dziedzin humanistycznych i społecznych²².

Sukces anglosaskich, a zwłaszcza amerykańskich uniwersytetów, wywołany kryteriami rankingu szanghajskiego dość wyraźnie pokazuje, że anglosaski model uniwersytetu jest neoliberalnym modelem uniwersytetu postrzeganego jako biznes. Jednocześnie ciągłe i bezkrytyczne skupienie uwagi mediów i władz akademickich na tym rankingu oraz próby dostosowania struktur uczelni do jego kryteriów tylko go wzmacniają, a wraz z nim model, który on wspiera. Przede wszystkim rankingi mają performatywny wpływ na rzeczywistość, gdyż stawiają uniwersytety w konkurencji jak firmy na rynku²³.

Imperatywem neoliberalnego uniwersytetu jest ciągle zwiększanie wydajności — mierzalnej ostatecznie w kategoriach ekonomicznych. Widzimy to na przykład w finansowaniu badań naukowych. Dotyczy to także rankingu czasopism na gruncie krajowym i międzynarodowym, co prowadzi do faworyzowania czasopism znajdujących się w głównym nurcie szkoły myślenia poprzez przyznanie im większej liczby punktów oraz lekceważenia czasopism, które nie pasują do tej szkoły myślenia, co prowadzi *de facto* do zagrożenia odnowy myśli społeczno-ekonomicznej.

Warto w tym miejscu przywołać stanowisko A.K. Wróblewskiego:

nie jest celem nauki zdobywanie grantów, publikowanie artykułów, uzyskiwanie ich cytowań i licytowanie się na rozmaite wskaźniki bibliometryczne. Są to jedynie środki pozwalające podążać w kierunku zasadniczego celu badań naukowych sformułowanego powyżej. Oceniając uczonego, chcielibyśmy wiedzieć, co konkretnie on osiągnął, w jakim stopniu jego badania posunęły naprzód naukę, czy odkrył coś nowego, czy zaproponował lub znalazł nowe istotne zastosowania. Mniej ważne powinno być natomiast to, ile ten badacz uzyskał grantów i ile wydał pieniędzy na swe badania. Może się przecież zdarzać, że nawet wydanie dużych pieniędzy z licznych grantów nie posunęło nauki ani o krok. To samo dotyczy instytucji naukowych, które powinny być oceniane jedynie na podstawie osiągniętych wyników badań, a nie na podstawie ilości wydanych na te badania pieniędzy²⁴.

Podsumowując te uwagi, trzeba stwierdzić, że reforma sektora uniwersyteckiego jest często przedstawiana jako panaceum na problemy starych europejskich uniwersytetów zakorzenionych w logice służby publicznej uważanej za nieodpowiednią dla międzynarodowej „konkurencji”. Traktowanie sektora uniwersyteckiego jako branży, która ma poprawić konkurencyjność kraju, i jako lukratywnej usługi rynkowej na rynku międzynarodowym zwykle przesłania społeczne i kulturowe cele szkolnictwa wyższego jako dobra publicznego²⁵.

²² Zob. A.K. Wróblewski, *Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach*, „Studia BAS” 2013, nr 3, s. 101.

²³ Por. F. Éloire, *Le classement de Shanghai*, s. 17–38

²⁴ A.K. Wróblewski, *Pozycja nauki polskiej*, s. 90.

²⁵ Zob. P.J. Gumpert, *Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives*, „Higher Education” 39, 2000, nr 1, s. 67–91

Szkolnictwo wyższe jako globalne dobro wspólne jest niezbędne do tworzenia zrównoważonej przyszłości dla naszej planety i przyszłych pokoleń. Uniwersytety stanowiące trzon szkolnictwa wyższego opierają się na głęboko zakorzenionych zasadach, kulturach i wartościach, które historycznie rozwijały się autonomicznie. Powtarzające się cięcia budżetowe i ciągła presja ze strony rządów, aby uczynić z tych instytucji narzędzie szkolenia pracowników potrzebnych przemysłowi, doprowadziły do zredukowania ich do roli trybika w gospodarce opartej na wiedzy. Na tym tle powstaje przede wszystkim bardziej generalne pytanie o to, co uniwersytety powinny reprezentować. Czy powinny być tyglami kreatywności i krytycznego myślenia — czy tylko trybikami w napędzanej przez rynek maszynie zaprojektowanej w celu utrwalenia niesprawiedliwości gospodarczej i politycznej?

Współcześnie kapitał intelektualny jest jednym z głównych czynników sukcesu gospodarczego i jednym z podstawowych zasobów w globalnym wyścigu o zyski. W tym kontekście szkolnictwo wyższe jest postrzegane jako jeden z czynników promowania gospodarki opartej na umiejętnościach, ale także innowacji i technologii. Ta redukcyjna perspektywa nie daje się pogodzić z wieloma sektorami działalności na uniwersytecie i koliduje z głębokimi wartościami znacznej większości naukowców, którzy nadal pojmują swoją rolę zgodnie z krytyczną i wolną misją uniwersytetu²⁶.

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem B. Kromolickiej, że w:

rynkowo-konkurencyjnej wizji modelu szkolnictwa wyższego zanika koncepcja uniwersytetu jako ważnego elementu życia społecznego i kulturowego, rozumianego jako dobro wspólne, [...] które zgodnie z Konstytucją RP jest [...] „powszechnie dostępne”. Ten zasadniczy kierunek projektowanych zmian określić można terminem menedżeryzacja wyższych uczelni²⁷.

Dalej autorka stwierdza między innymi:

procesowi menedżeryzacji uczelni należy postawić pewne granice. Uczelnia wyższa to nie przedsiębiorstwo, którego celem jest maksymalizacja wymiernych ekonomicznie korzyści właścicieli. Uczelnia, a zwłaszcza uczelnia publiczna, to ze swej istoty podmiot *not-for-profit*. Dlatego próby uczynienia z uczelni przedsiębiorstw produkcyjnych czy traktowanie szkół wyższych jako quasi-przedsiębiorstw jest podejściem szkodliwym²⁸.

Wydaje się, że w ponowoczesności uniwersytet nie jest już przestrzenią rozwoju intelektualnego, kulturowego i cywilizacyjnego społeczeństwa. Akceptacja urynkowania i związanego z nim neoliberalnego zarządzania doprowadziły do osłabienia statusu uniwersytetu jako „niezależnego źródła wiedzy i badań”. Stawką jest tu nie tylko sens i cel szkolnictwa wyższego, lecz także — społeczeństwa obywatelskiego i los samej demokracji.

²⁶ R. Naidoo, *The competitive state and the mobilised market: higher education policy reform in the United Kingdom (1980–2007)*, „Critique Internationale” 39, 2008, nr 2, s. 47–65.

²⁷ B. Kromolicka, „Konstytucja dla Nauki — Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego?, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 22, 2017, nr 2, s. 82.

²⁸ *Ibidem*,

ZAMIAST KONKLUZJI

Na zakończenie powtórzmy niektóre problemy wskazane w toku tego wywo-
du. Po pierwsze, zgodnie z mechanizmami regulacyjnymi nowego „globalnego
rynku” uniwersytet przestaje być niezależną instytucją w służbie dobra wspólne-
go, ale staje się organizacją wzorowaną na innych organizacjach gospodarczych
w utylitarnej i rynkowej perspektywie. Po drugie, podstawą uniwersytetu jest
tworzenie i przekazywanie wiedzy, a nie bycie centrum szkoleniowym w służbie
sektora prywatnego, podporządkowanego wyłącznie imperatywom rynku pracy
i odpowiedzialnego za bezrobocie. Po trzecie, uniwersytety są instytucjami pu-
blicznymi, które mają służyć społeczeństwu w realizacji zadań akademickich, to
jest wolnego nauczania i prowadzenia badań rządzonych normami intelektualnymi.
Jest to możliwe tylko w ramach finansowania publicznego gwarantującego
ich niezależność.

BETWEEN GLOBAL PUBLIC GOOD AND THE MARKET:
SOME REFLECTIONS ON THE TRANSFORMATION
OF THE UNIVERSITY SECTOR TOWARDS MARKET COMPETITION

Summary

Although education as a public good is an indispensable element of a modern democratic state, the emergence of a global market for “educational services” raises new issues concerning the classification of education, especially at the higher level, as a public good.

Keywords: education, higher education, privatization, marketization, public good, global public good, university

LITERATURA:

- Aslam M., *The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse poor?*, „Education Economics” 17, 2009, nr 3, s. 329–354.
- Blicharz J., *Skutki urynkowienia szkół wyższych. Wybrane problemy*, [w:] *Zarządzanie szkołą wyższą*, red. J. Blicharz, A. Chrisidu-Budnik, A. Sus, Wrocław 2014, s. 79–87.
- Éloire F., *Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique*, „L’Homme et la Société” 2010, nr 4, s. 17–38.
- Gromkowska-Melosik A., *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 41, s. 107–115.
- Gumport P.J., *Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives*, „Higher Education” 39, 2000, nr 1, s. 67–91.
- Jagielska D., *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Kraków 2014.
- Kędzierski M., *Polityka edukacyjna prowadzona przez UNESCO jako globalne dobro publiczne*, „Horyzonty Polityki” 8, 2017, nr 24, s. 53–78.

- Kopiński D., *Koncepcja globalnych dóbr publicznych we współczesnych stosunkach międzynarodowych. Od teorii do praktyki*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 498, 2017, s. 149–158.
- Kopiński D., Polus A., *Nędza koncepcji globalnych dóbr publicznych*, „Politeja” 16, 2019, nr 3, s. 269–287.
- Kromolicka B., „Konstytucja dla Nauki — Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego?, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 22, 2017, nr 2, s. 77–90.
- Naidoo R., *The competitive state and the mobilised market: higher education policy reform in the United Kingdom (1980–2007)*, „Critique Internationale” 39, 2008, nr 2, s. 47–65.
- Neave G., *Cywilizacja globalna i wartości kulturowe: wizja powszechnej szczęśliwości czy apokryf?*, przeł. J. Jabłecka, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 2, s. 29–41.
- Piontek B., Buczek P., *Integracja wiedzy i edukacji i jej znaczenie dla zarządzania rozwojem społeczno-gospodarczym*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 3, s. 190–215.
- Polcyn J., *Edukacja jako dobro publiczne. Próba kwantyfikacji*, Piła 2017.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 234–257.
- Przygodzka R., *Modele uniwersytetu a źródła jego finansowania*, [w:] *Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018, s. 117–131.
- Sadura P., *Od centralnego planowania do współzarządzania?: polski system edukacji w epoce zmiany paradygmatu administrowania*, „Zarządzanie Publiczne” 2016, nr 35 (1), s. 47–57.
- Wróblewski A.K., *Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach*, „Studia BAS” 2013, nr 3, s. 89–106.