

Marko Filijović¹, Ivica Đorđević²
Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

Marija Čukanović-Karavidić³
Fakultet za kulturu i medije, Megatrend univerzitet

Uticaj globalizacije na razvoj visokog obrazovanja

Apstrakt: Pored mnogih drugih efekata globalizacija je promenila situaciju i u oblasti visokog obrazovanja. Istraživanja koja su sproveli strani samostalni istraživači, nacionalne i međunarodne organizacije različito tumače rezultate pomenutog uticaja. Svi se slažu da je uticaj globalizacije na visoko obrazovanje, pa time i na znanje u celini, značajan. Međutim, postoje razlike u tumačenju efekata: za neke su oni pozitivni, za neke negativni, a najčešće je reč o istovremenom uočavanju dobrih i loših aspekata. Objektivni istraživači i studije zaključuju da je neophodna sistemaska akcija uređenja oblasti visokog obrazovanja na globalnom nivou. Znanje kao i moć je neravnomerno raspoređeno među državama sveta. Na temelju primenjenog znanja najrazvijenije države sveta raspolazu ogromnim bogatstvom i dominiraju svetskom ekonomijom. Na suprotnom polu, u nemaštini i bedi živi izrazita većina čovečanstva, koja nema kapaciteta da sama premosti razvojni jaz. Naprotiv, odliv visokoobrazovanih kadrova i komercijalizacija obrazovnog sektora doprinosi produbljivanju razlika između razvijenih i nerazvijenih regiona i država.

Ključne reči: visoko obrazovanje, globalizacija, odliv mozgova, komercijalizacija, reforma.

Uvod

Globalizacija dovodi do promena u svim vidovima ljudskih aktivnosti, kako individualnih tako i društvenih⁴, što se neizbežno reflektuje i na oblast obrazovanja.

¹ Mr Marko Filijović je doktorand na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

² Dr Ivica Đorđević je docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Marija Čukanović-Karavidić je docent na Fakultetu za kulturu i medije Megatrend univerziteta u Beogradu.

⁴ Globalizacija nije nešto što se tiče (samo) velikih sistema, već ona utiče na naš svakodnevni i intimni život, kao i na svakodnevne interakcije i ponašanje prema drugima. Posebno inspirativno je Gidensovo zapažanje kako su norme i vrednosti savremene liberalne demokratije postale norme, način ponašanja i idealne vrednosti unutar emotivne veze na nivou dva partnera (Prema: Giddens, 2005: 72-73).

Lee je 21. vek nazvao, vekom „obrazovne mobilnosti“ i „globalnog školovanja“ (Lee, 2001, navedeno prema Takieddine, Bou Diab, 2005:2), te u tom kontekstu obrazovanje, odnosno „globalizacija obrazovanja“, treba da bude neizostavni deo rasprava o ukupnim efektima globalizacije. Suština odnosa globalizacije i obrazovanja nalazi se u jednom širem kontekstu uređenja obrazovne politike, u ovom slučaju visokog obrazovanja. Sveobuhvatno rešavanje globalnih problema nije moguće bez sagledavanja problema globalizacije visokog obrazovanja i uticaja tog procesa na položaj učesnika u globalnim ekonomskim tokovima. Visoko obrazovanje direktno utiče na ljudske resurse kao „najvažniji kapital“ u globalnom rasporedu moći. Globalni neoliberalni model kapitalizma ima presudan uticaj na obrazovanje u odnosu na sve zahtevnije potrebe tržišta. Time se, direktno utiče na ekonomsku, i socijalnu bezbednost građana i dobrim delom umanjuje sposobnost države da uređuje obrazovnu politiku i osigura intelektualni kapacitet za podizanje konkurentnosti nacionalnog prostora. Uređenje tržišta obrazovanja od strane GATS-a⁵ i organizovanje tržišta visokog obrazovanja po ugledu na sva druga tržišta usluga, predstavlja centralnu temu polemike koja se vodi oko procesa globalizacije visokog obrazovanja. U isto vreme, postoji svest da razvoj (posebno nerazvijenih i država u tranziciji) predstavlja imperativ i osnovu za ublažavanje, ako ne i uklanjanje nejednakosti među državama. Već započeti proces globalizacije visokog obrazovanja zahteva konsenzus svih učesnika oko globalne strategije rešavanja problema na relaciji nacionalno i globalno, odnosno jaz između razvijenih i nerazvijenih.

Cilj ovog rada je da se na osnovu teorijskih razmatranja i rezultata sprovedenih istraživanja o uticaju globalizacije na razvoj visokog obrazovanja ukaže na fenomen i eventualno utvrdi okvir za dalja istraživanja. Doprinos rada bi trebalo da bude u pravcu iznalaženja modela organizacije globalne visokoobrazovne infrastrukture i adekvatno tome organizovanje nacionalnih strategija visokog obrazovanja. Cilj novog sistema organizacije visokog obrazovanja trebalo bi da bude podizanje opšteg nivoa znanja, kao i uspostavljanja balansa između tržišnih zahteva i socijalnih posledica (po lokalne zajednice i pojedince).

Značaj obrazovanja u uslovima globalizacije

O značaju obrazovanja za savremeno društvo, govore brojne studije koje su sprovele međunarodne organizacije koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Savet Evrope, Evropska komisija). Njihova zajednička crta je da

⁵ GATS – General Agreement on Trade in Services: sporazum koji je inicirala Svetska trgovinska organizacija (WTO) a koji reguliše prekograničnu trgovinu uslugama, između ostalog i tržište obrazovanja.

obrazovanje predstavlja fundamentalni resurs jer svaka nacionalna ekonomija i njen dugoročni razvoj zavise isključivo od kvaliteta njenih ljudskih resursa. Na početku 21. veka „globalno društvo“ se susreće sa značajnim promenama načina života, društvene i ekonomske forme su sve složenije, tok događaja je nepredvidiv. Došlo je do drastične promene karaktera rada, sve više poslova nestaje usled tehnoloških promena, prošlost je sve manje upotrebljiva za predviđanje budućnosti.⁶

Pojedini autori (Harvey, 1990; Tourainen, 1998; Castellsn, 2000; Virno, 2004), savremeno društvo nazivaju „društvom znanja“. Peter Drucker, sada već davne 1969. godine, piše o tome kako je znanje postalo ključni resurs, a stručni radnici zamjenjuju fizičke kao najveća grupacija radnika. Osnovna karakteristika stručnih radnika jeste njihovo formalno obrazovanje i prema tome obrazovanje postaje središnji cilj društva znanja (Dolenec, 2007). Nakon toga Daniel Bell (Ibid), ugledni teoretičar postindustrijskog društva, dodatno naglašava ulogu obrazovanja u ekonomskom razvoju. Prema Bellu glavni problem postindustrijskog društva je dostupnost ljudskih resursa, a visoko obrazovanje mora da odgovori na tu potrebu: univerzitet postaje „središnja institucija novog društva“. Na kraju, za razvoj koncepta društva znanja bitna je „nova teorija rasta“ Paula Romera (Ibid) koji je izmenio neoklasični model ekonomskog rasta potencirajući znanje i tehnologiju kao endogeni deo ekonomskog rasta. U njegovom modelu znanje postaje, uz rad i kapital, treći faktor proizvodnje. Može se reći da je nova teorija rasta, oslonjena na koncept postindustrijskog društva, čvrsto povezala obrazovanje i ekonomski razvoj i tako iznedrila ključni oslonac za ekonomsko promišljanje uloge obrazovanja. Nakon toga društvo znanja ulazi u „mainstream“ sociologiju i radove Giddensa, Becka, Castellsa i drugih vodećih teoretičara globalizacije. Stav prema kojem je znanje temelj konkurentnosti u globalnoj ekonomiji postaje opšteprihvaćen (Navedeno prema: Dolenec, 2007: 143–144).

Države koje su ranije od drugih spoznale značaj znanja i proglasile znanje za strateški resurs, kreirajući „ekonomije bazirane na znanju“ (knowledge based economies), ostvarile su primat i u neoliberalnoj tržišnoj utakmici. Najpoznatiji primeri „inovativnih društava“ su SAD⁷, Japan⁸ i Velika Bitanija⁹, a sve više kom-

⁶ Već sada je teško predvideti koja znanja i veštine će biti potrebne i tražene za narednih 10 godina. U većini profesija znanje se duplira svakih nekoliko godina, što znači da znanje svakoga od nas treba da se duplira svake 2 do 3 godine samo da bismo „držali korak“ sa promenama, a oni koji to ne uspeju zaostaju i ispadaju iz tehnološke trke.

⁷ U SAD broj zaposlenih u delatnostima visokog znanja, kao što su profesionalne i poslovne usluge izjednačio se sa brojem zaposlenih u industriji.

⁸ Japan je još 1980. godine doneo stratešku odluku da japanska privreda promeni strategiju razvoja. Umesto investiranja u tešku industriju i petrohemiju, težište ulaganja pomereno je na delatnosti koje počivaju na ljudskom umu i znanju i koje troše malo energije i sirovina.

⁹ U Velikoj Britaniji osnovni prioritet vlade je edukacija svojih građana. Ovo opredeljenje potvrđeno je imenovanjem „prvog državnog podsekretara za doživotno učenje“ (first Under-secretary of State for Lifelong Learning).

panija koje posluju globalno, ističu značaj intelektualnog kapitala.¹⁰ U razvijenim društvima glavni razvojni resurs je ljudski kapital, a njegov kvalitet bitno određuje obrazovanje, posebno visoko obrazovanje. Zbog toga sve razvijene zemlje obrazovanje i razvoj ljudskih resursa proglašavaju za nacionalni prioritet, te primenjuju one strategije razvoja obrazovanja i obuke koje najviše doprinose privrednom, socijalnom i kulturnom razvoju društva kao i ličnom razvoju njegovih članova.

S druge strane, države koje ne razvijaju obrazovni sektor, neminovno su osuđene na ekonomsku stagnaciju, čak i degradaciju, a time i na pad životnog standarda. Značaj razvoja sektora obrazovanja za životni standard stanovništva može se izvesti iz veze obrazovanja (posebno visokog obrazovanja) i kvaliteta života u komparativnim pregledima razvijenih i nerazvijenih država. Na primer, dok u devet najbogatijih zemalja sveta jedan lekar dolazi na 242–534 stanovnika, u devet najsiromašnijih zemalja jedan lekar dolazi na 3.707–49.118 stanovnika.¹¹ Procenjuje se da bi dodatna godina prosečnog školovanja u razvijenim zemljama Evrope odmah dovela do povećanja privrednog rasta za oko 5% te do dugoročnog povećanja rasta za 2,5%. Tokom devedesetih godina prošlog veka veće ulaganje u ljudski kapital dovelo je do godišnjeg rasta od 0,5% ili više u nekoliko zemalja članica EU u poređenju sa prethodnom decenijom (Schulerl, Jackson 2006: 292–293).

Aktuelni teorijski pristupi odnosu globalizacije i visokog obrazovanja

Globalizacija, kao protivrečan proces koji izaziva pozitivne, ali i negativne posledice, predstavlja predmet polemike velikog broja teoretičara. Tako postoje oni koji su okarakterisani kao zagovornici globalizacije, koji ističu njene pozitivne efekte po ljudsko društvo, zatim kritičari, koji težište stavljaju na negativne posledice procesa, i oni „zagovornici trećeg puta“, koji globalizaciju konstatuju kao realno, činjenično stanje koje treba inkorporirati u razmišljanje pri organizaciji i operacionalizaciji bilo kog procesa. U kontekstu razvoja visokog obrazovanja, postoje teoretičari koji globalizaciju kvalifikuju kao proces koji produbljuje postojeće razlike i doprinosi nastavku trenda nejednake raspodele moći sa brojnim negativnim socijalnim posledicama. S druge strane, postoje oni koji ističu pozi-

¹⁰ Švedska kompanija Scandia, koja se bavi finansijskim uslugama, prva je firma u svetu koja je 1995, u svom godišnjem finansijskom izveštaju u posebnom odeljku izrazila vrednost svog intelektualnog kapitala. Zahvaljujući svom vizionarskom radu, Švedanin Leif Edvinsson postao je poznat kao prvi direktor Intelektualnog kapitala u istoriji.

¹¹ Samo u Evropi postoji više od 4.000 univerziteta na kojima se ostvaruje obrazovanje, naučnoistraživačka, ili i umetnička delatnost. (Ćirić, 2007: 27)

tivne efekte globalizacije po razvoj visokog obrazovanja, objašnjavajući da se na taj način prevazilazi postojeći „jaz u znanju“ i pospešuje „razvoj zaostalih“.

Najveća rasprava o globalizaciji visokog obrazovanja vodi se u okviru GATS-a, a tiče se dva osnovna pristupa: obrazovanje kao javno dobro i kao tržišna kategorija. Iz ovih polemika proističu sve ostale, u vezi sa širim kontekstom implikacija globalizacije visokog obrazovanja. Neki posmatraju GATS u pozitivnom svetlu tvrdeći da taj sporazum omogućava lakši pristup privatnih i stranih davalaca usluga tržištima visokog obrazovanja u onim zemljama u kojima su domaći obrazovni kapaciteti nedovoljni i/ili nezadovoljavajući (posebno kod zemalja u razvoju). Drugi pak, GATS vide u negativniom svetlu, strahujući da bi liberalizacija razmene obrazovnih usluga mogla da ugrozi bitne kvalitativne elemente obrazovnog procesa. Strahuje se od monopola privatnih i stranih/transnacionalnih obrazovanih kompanija koje mogu da prigrabe najunosnije programe i privuku najbolje studente. Osim toga predstavnici univerziteta i akademske zajednice s pravom se boje da bi, kada je GATS u pitanju, jedan od mogućih scenarija mogao da bude i taj da država izgubi prerogative regulisanja svog visokoobrazovnog sistema. Samim tim, komercijalni motivi i motivi profita bili bi dovedeni ispred dimenzije opšteg (javnog) dobra. Pored toga, govori se i o eroziji suvereniteta nacionalnih država, pa čak i o korišćenju GATS-a za ostvarivanje imperijalnih težnji Zapada. Kako navodi Šuman (2006: 5) „globalizacija dovodi do erozije nacionalne države pa i regulativnih okvira u kojima se politika visokog obrazovanja formuliše i implementira na nacionalnom, ali i institucionalnom nivou. Okviri nacionalne države zapravo postaju „tesni“ za transnacionalno visoko obrazovanje“. Ovu temu razrađuju mnogi teoretičari (kritičari) globalizacije poput B. Hamma (Hamm, Smandych, 2005: 60-76) koji kritički govori o širem kontekstu efekata globalizacije visokog obrazovanja. Naime, on tvrdi da je zapadni koncept nauke i istine korišćen za opravdanje potčinjavanja prirode i ljudi, kao i za maskiranje destruktivnog karaktera zapadnih političko-ekonomskih interesa. Autor objašnjava da je „na delu amerikanizacija nauke, vidljiva kroz predominantno finansiranje primenjenih istraživanja, dok vrata referentnih časopisa otvara upotreba sofisticirane statistike, a ne relevantni teorijski argumenti. Ta tendencija je dodatno ojačana savremenom visokoobrazovnom reformom (bolonjski proces)“, za koju Hamm tvrdi da je ona uveliko dizajnirana po modelu američkih studija. U istom pravcu idu i tvrdnje C. Scherrera (2005: 167-219) koji tvrdi da je uloga GATS-a u trgovini obrazovanjem „politički i pravni okvir za deregulaciju i privatizaciju obrazovanja“. Prema njegovom mišljenju od GATS-a su do sada najviše profitirali američki, britanski i australijski univerziteti, pa u tom smislu „izvoz obrazovanja postaje jedno od najlukrativnijih izvoznih delatnosti“. Scherrer zaključuje da „je lako predvideti da će GATS u budućnosti postati jedna od temeljnih struktura

zapadnog kulturnog imperijalizma“. O ostvarivanju imperijalističkih težnji putem razvoja visokog obrazovanja u uslovima globalizacije govori i E. Todd (2004: 53–56). On tvrdi da je uređenje visokog obrazovanja na globalnom nivou samo „prividno kretanje prema jednakosti ispod površine ekonomske nejednakosti“. Tod (Todd, 2004: 22–24) razvoj visokog obrazovanja u uslovima globalizacije, povezuje sa razvojem demokratije i u tom smislu konstatuje da „nastavak obrazovnog zamaha može samo destabilizovati demokratiju tamo gde je prvobitno nastala, jer globalizovano visoko obrazovanje uvodi u mentalnu i ideološku organizaciju društva, pojam nejednakosti. Visokoobrazovani u eri globalizacije počinju da veruju da su stvarno iznad drugih“.

Rasprave o ulozi GATS-a u regulisanju sektora visokog obrazovanja nisu prevashodno vezane samo za aspekte kulturnog imperijalizma. Reč je i o ostalim aspektima komercijalizacije visokog obrazovanja: ekonomski aspekt u smislu tretiranja visokog obrazovanja kao uslužnog biznisa – pitanje nadležnosti, pitanje regulacije kvaliteta i pitanja ograničavanja visokog obrazovanja i istraživanja na tržišno isplative sektore. Rasprave o obrazovanju kao javnom dobru i njegovoj komercijalizaciji ostaju i dalje aktuelne. Neophodno je uspostavljanje adekvatnog međunarodnog regulatornog okvira (rasterećenog sve prisutnijim komercijalnim redukcionizmom i preteranim birokratizmom) koji bi odražavao i pomirio interese ključnih aktera (tzv. stakeholdera): nacionalnih država, privatnog sektora, tradicionalnih i netradicionalnih (novih) institucija visokog obrazovanja, studenata i njihovih roditelja (Šuman, 2006: 5-6).

Ukoliko izuzmemo tezu o kulturnom imperijalizmu Zapada, negativne posledice globalizacije visokog obrazovanja mogu se naći i u tzv. „održavanju i povećavanju nejednakosti“ (Hodgson i Spours, 1999). Zajedno sa omasovljavanjem i liberalizacijom obrazovanja, došlo je i do pojave tzv. „elitnih univerziteta“. Time je srednjoj klasi možda omogućen lakši pristup visokom obrazovanju, međutim, kada je u pitanju elitno visoko obrazovanje njihove mogućnosti su krajnje ograničene (Jarvis, 2008: 8).

U svojoj kritici neoliberalizma, južnoafrički teoretičar Baatjes (2005: 107–110) ukazuje na još neke posledice globalizacije visokog obrazovanja. U svodenju neoliberalizma na korporativizaciju i komercijalizaciju, Baatjes objašnjava efekte tog procesa na visokoobrazovne institucije u Južnoafričkoj republici. On kritikuje neoliberalni tip globalizacije visokog obrazovanja pri tom ističući nekoliko stvari: pojavu „novog menadžmenta“ koji isključivo obraća pažnju na isplativost dok zanemaruje osnovne vrednosti – socijalnu pravdu, demokratiju i slobodu; izmenu strukture i načina funkcionisanja savetodavnih fakultetskih veća koja „sada bez kritičke analize pristupaju akvizacijama i sličnim radnjama“; „vokalizaciju kurikuluma“ za koju tvrdi da je vođena pomodarstvom; pojavu fenomena „kon-

sultanata i klijenata“ gde ukazuje na korporativizaciju fakulteta po ugledu na visokoprofitne kompanije; preveliko kritikovanje profesorskog osoblja kao nekompetentnog i nekvalifikovanog, koji ne prenose na studente „korisno znanje“; ograničavanje istraživanja na profitno isplativa; elitizaciju visokog obrazovanja; i potkopavanje supstancijalne demokratije – opet kroz korporativizaciju fakulteta. Posebno kritikuje ulogu Vlade u Južnoafričkoj republici i navodi „da Vladin projekat 'reformne' predstavlja snažan napad na institucije visokog obrazovanja kao nekomercijalizovane prostore, sa namerom da ih korporativizuje, što je samo deo intenziviranja neoliberalnog fatalizma koji uzrokuje sadašnje krize“. Baatjes sa indignacijom odbacuje stav da je obrazovanje samo jedan od ekonomskih sektora i zaključuje: „nezaposlenost se, kao ni mnogi drugi socijalni problemi, ne bi trebalo smatrati privatnom stvari ili fatalističkom neminovnošću, nego rezultatom ekonomske globalizacije, tehnološkog napretka kome nedostaje određeni tip etike koja služi interesima ljudskih bića i dominaciji neobuzdane pohlepe moćne manjine koja danas upravlja svetom“.

U svom kritičkom osvrtu na neoliberalizam kanadski teoretičar Kurasawa (2007: 11–42) primećuje nekoliko posledica do kojih je dovela globalizacija visokog obrazovanja. Kurasawa uvodi koncept „kognitivnog kapitalizma“, kao „stadijum akumulacije kapitala strukturiran oko produkcije i komercijalizacije znanja“. U tu svrhu, po Kurasawi, pred akademske institucije postavljena su tri tipa zahteva:

- prvi zahtev je ono što Kurasawa naziva „akademske institucije kao proizvođači patenata“ – koji reprezentuje očekivanja da univerziteti i instituti budu inkubatori tržišno isplativih ideja i generatori patentnih licenci unutar sveprisutnog režima zaštite intelektualnog vlasništva;
- drugi zahtev se odnosi na akademsku instituciju kao „mesto produkcije “think-tanks” specijalista koji su potrebni za legitimaciju ideologije“ u smislu osmišljavanja i sprovođenja zakonske regulative partikularnih vlada; i
- treći tip zahteva koji se tiče obrazovne politike – podrška specijalistički orijentisanim studijskim programima usko određenih polja, koje najčešće prati argumentacija „realnih društvenih i životnih potreba“ koje su definisane trenutnim tržišnim okolnostima.

Robertson (2007, prema Jayasuriya, 2009: 2–3) dobrim delom se slaže sa Kurasawom, međutim on identifikuje još neke trendove u transformaciji visokog obrazovanja:

- a. promene u upravljanju visokoobrazovnim institucijama čime je povećan značaj eksternih mera uređenja i procene kvaliteta, dok su interne procedure svedene na menadžerske poslove;
- b. upravljanje visokim obrazovanjem je sve manje u ingerenciji nacionalnih institucija, sve je više izdignuto na regionalne i globalne nivoe.

Još jedan važan aspekt globalizacije visokog obrazovanja proizilazi iz tzv. korporativizacije ove oblasti. Omasovljavanje visokog obrazovanja težište rasprave prebacuje na kvalitet obrazovanja. Naime, u praksi, globalizacija visokog obrazovanja dovela je do intenzivne „cirkulacije mozgova“ (Robertson, 2006: 1–5)¹², pri čemu su određene države iz straha od prezasićenosti fakulteta stranim studentima, a kompanije radi smanjenja troškova i povećanja isplativosti, pristupile tzv. „studiranju na daljinu“. Rešenje se našlo u sve većem korišćenju mogućnosti „virtuelnog univerziteta“. Ova praksa izaziva oprečne reakcije. Jedni smatraju da će ovakva reforma povećati efikasnost ljudskih resursa tako što se „napuštanjem starih pedagoških metoda stimuliše trend konvergencije znanja i upravljanja organizacijama, integrisanje izdavača, televizijskih mreža, biblioteka, muzeja i univerziteta“ (The Global Competitiveness Report 2000: 87). S druge strane upozoravaju kako budućnost obrazovanja ne može da se temelji isključivo na korišćenju informacionih tehnologija. Taizo Nishimuro, predsednik Toshiba korporacije, smatra da je bitno zadržavanje tradicionalnih oblika obrazovanja. Neposredni kontakti studenata i nastavnika daleko su uspešniji metodi učenja i podsticanja građanske odgovornosti (Jašić, 2000: 251).

Pomenutu Robertsonovu konstataciju o „cirkulaciji mozgova“, određeni autori tumače kao „odliv mozgova“. Uz sve veću mobilnost studenata i obrazovnih radnika, ekspanzija visokog obrazovanja možda i povećava globalni intelektualni kapital, ali se svakako smanjuje nacionalni. U izveštaju OECD (2004) posvećenom internacionalizaciji visokog obrazovanja iz 2004. ukazano je na značaj reforme tržišta kao rešenja za povratak studenata iz inostranstva, čime će se povećati nacionalni intelektualni, a time i ekonomski potencijal. Dakle, bilo kakva dalja reforma obrazovanja ne može da reši problem odliva mozgova ukoliko se ne stvore pretpostavke za upošljavanje visokoobrazovanih kadrova. Nadalje, značajno je istaći Uneskove preporuke za rešavanje statusa nastavnika u visokom obrazovanju. Izveštaj posebno ukazuje na značaj odliva mozgova u obliku mobilnosti profesorskog osoblja iz zemalja u razvoju u razvijene države. U tom smislu, UNESCO je dao preporuke za pronalaženje načina da se obezbede adekvatni uslovi za profesorsko osoblje kako bi ono ostalo u matičnim državama i učestvo-

¹² Kada je reč o cirkulaciji mozgova, Knight vidi opasnost od homogenizacije i/ili hibridizacije kulture (Knight, 2005: 32).

valo u domicilnom razvoju. UNESCO (1997) posebno ističe značaj programa pomoći za ove svrhe kroz ostvarivanje partnerstva između država na regionalnom i globalnom nivou. U suprotnom globalna mobilnost ili „globalni protok“ pod uticajem globalnih odnosa moći, nekim nacijama i institucijama obezbeđuje privilegovan položaj. Jake nacije i jaki univerziteti predstavljaju gravitacionu silu privlačeći na različite načine talentovane studente. U slabijim sistemima globalna cirkulacija postaje odliv, premeštajući dugoročni akademski kapacitet u snažnije sisteme/države. U isto vreme globalni protok ima tendenciju da „relativizira“ globalne odnose moći, doprinoseći inovativnom i transformativnom karakteru globalizacije, dajući mu dozu otvorenosti, dinamizma, nestabilnosti i nepredvidivosti“ (Marginson i Van der Wende, 2007: 18).

Odliv mozgova ne mora nužno da znači definitivni gubitak visokoobrazovanih kadrova. Iako je u prošlosti odlazak na studije u inostranstvo bio definitivni u najvećem broju slučajeva, taj trend se u skorije vreme promenio. Studenti u inostranstvu, iako ostaju tamo, održavaju čvrste veze sa svojim kolegama u matičnoj zemlji (najčešće putem interneta). Na taj način, razmenom iskustava i ideja, oni pomažu domicilni razvoj i učestvuju u podizanju nacionalnih kapaciteta. U nekim državama, poput Južne Koreje i Tajvana, diplomirani stručnjaci se vraćaju u svoju državu, najčešće uzimajući angažman na univerzitetima i u istraživačkim centrima. Takvi trendovi su zabeleženi između ostalih i u Kini, Južnoj Africi i Indiji (Altbach, 2004: 10). Dakle, globalizacija visokog obrazovanja ne proizvodi nužno negativne posledice. Na primer, Ince (navedeno prema De Miguel, Zamora 2007: 1) smatra da se pod uticajem „nove globalne političke reorganizacije“ pozitivno utiče na transformaciju nacionalnih visokoobrazovanih sistema, pa se tako formira efektivna internacionalna mreža. Nadalje, Erkiliç (2008: 360–361) tvrdi da je globalizacija visokog obrazovanja povećala značaj obrazovanja i znanja, posebno visokog obrazovanja, navodeći primer Turske. Kroz globalizaciju znanja i visokog obrazovanja, objašnjava autor, Turska je postala jedna od najuspešnijih novoindustrijalizovanih zemalja na svetu. Erkiliç posebno ističe učenje na daljinu, za koje tvrdi da je mnogo pomoglo u podizanju nivoa ukupnog visokog obrazovanja građana Turske.

Pojedini autori ističu značaj privatizacije i specijalizacije, do kojih je došlo globalizacijom visokog obrazovanja, navodeći primer Kine. Zamora smatra da će privatizacija visokog obrazovanja doprineti povećanju broja visokoobrazovanih u Kini, što će biti jedan od najznačajnijih faktora za proces političke tranzicije ka demokratiji u toj zemlji. Autorka takođe navodi da globalizacija visokog obrazovanja doprinosi promeni modela visokog obrazovanja od elitističkog ka privatnom modelu, pa se na taj način visoko obrazovanje omogućava čitavoj populaciji, što u prošlosti nije bio slučaj. De Miguel tvrdi da sve navedeno dovodi

i do jačanja kineske srednje klase. Isti teoretičari ističu da globalizacija visokog obrazovanja doprinosi procesu feminizacije, objašnjavajući to smanjenjem rodnih razlika povećanjem broja specijalizacija, kao i pojačanom mobilnošću studenata iz Azije u Evropu i SAD. (De Miguel, Zamora 2007: 2–9)

Tei-ichi Sato (2002) opisuje globalizaciju visokog obrazovanja kao generalno poželjnu, sa čim se slaže i Bloom (2005: 21–41) objašnjavajući da postoji pozitivna korelacija između uključenja države ili regiona u globalne „visokoobrazovne tokove“ i njenih/njegovih globalnih kompetitivnih performansi. Generalno za grupu autora kojoj pripadaju Tei-ichi Sato i Bloom možemo da kažemo kako smatraju globalizaciju visokog obrazovanja pozitivnim fenomenom. Po njihovom mišljenju taj proces pomaže nacionalnim sistemima visokog obrazovanja da razviju efikasnije programe i da tako steknu mnoge komparativne prednosti.

Empirijski podaci o visokom obrazovanju u uslovima globalizacije

Ono što se najčešće ističe kao pozitivan efekat globalizacije visokog obrazovanja jeste ostvareni profit na globalnom nivou od pružanja usluge visokog obrazovanja širom sveta. U zaradi od izvoza visokog obrazovanja, u svetu prednjače SAD. Naime, 1999. godine, Merrill Lynch i North American Investment Bank, izračunali su da je svetsko tržište znanja dostiglo vrednost od 9,4 milijarde \$, sa procenom da bi moglo do 2003. godine da dostigne vrednost od 53 milijarde \$ (Dias, 2002: 7). Da bi 2002. godine Merrill Lynch na osnovu sprovedene studije, objavio da tržište visokog obrazovanja izvan SAD, donosi SAD 111 milijardi \$ godišnje (Morrison, 2003: 8). Prihod određenih zemalja od visokog obrazovanja ostvaruje se i na osnovu mobilnosti studenata. Tako, veliki broj studenata iz Azije, Afrike i drugih delova sveta studira u SAD, Evropi, Rusiji, Japanu i sl. Prema izveštaju OECD (2004: 2) broj stranih studenata udvostručio se u poslednjih 20 godina. OECD zemlje sada imaju oko 1,6 miliona stranih studenata, što znači negde oko 85% svih svetskih stranih studenata. Većina njih je koncentrisana u 6 zemalja: u SAD oko 30%, u Velikoj Britaniji 14%, Nemačkoj 13%, Francuskoj 9%, Australiji 7% i Japanu 4%. Da su i druge zemlje (zemlje u razvoju) shvatile značaj izvoza visokog obrazovanja, pokazuju Takieddine i Bou Diab (2005: 2) na primeru Libana. Oni tvrde da će Liban, ukoliko bude učestvovao u globalizaciji visokog obrazovanja, koja podrazumeva, pre svega, privatizaciju i omasovljavanje, moći da ostvari tehnološke i druge kvalitativne elemente visokoobrazovnih institucija. U tom slučaju Liban bi izvozom obrazovanja opsluživao susedne zemlje, pa čak postao i regionalni lider u visokoobrazovnom biznisu. Oni savetuju sličan

pristup i drugim državama u razvoju kako bi se one na taj način uključile u tzv. „mrežu znanja“.

Postoje određeni empirijski podaci koji pokazuju kako i zemlje u razvoju prate trend globalizacije visokog obrazovanja. Pretpostavke Takieddinea i Bou Diaba o korišćenju pozitivnih strana globalizacije visokog obrazovanja u svrhu razvoja nacionalnih kapaciteta, potvrđuju podaci koje iznosi Manicas (2002: 2). Manicas pokazuje na primeru Kine, u kojoj je od 1978–1994. godine broj institucija visokog obrazovanja porastao sa 598 na 1080. U 2002. godini, navodi ovaj autor, postojalo je 1.369 visokoobrazovnih institucija od kojih je bilo 1.000 privatnih koledža, sa preko 16 miliona studenata. U Indiji, 1950. godine postojalo je 370 koledža i 27 univerziteta, da bi u 2002. godini bilo 8.737 koledža i 272 univerziteta. Sada u Indiji postoji 320 univerziteta i 16.000 koledža, sa oko 9,3 miliona studenata.¹³ Veliki porast visokoobrazovnih institucija beleži se od 1960. godine i u Indoneziji po stopi od 10%, zatim Tajlandu 19%, Hongkongu 20% i Južnoj Koreji 51%. Kako navodi Manicas (2002: 2), pozivajući se na podatke Svetske banke iz 1997. godine, „polovina svih studenata u svetu, živi u zemljama u razvoju“ (World Bank, 1997).

Iznesene podatke neki autori koriste kao argumente za kritiku da je globalizacija visokog obrazovanja proces koji ima više negativnih nego pozitivnih efekata. Međutim, postoje autori koji tvrde da je „neoliberalizam redefinisao granicu između javnog i privatnog, naglašavajući privatni sektor i reorijentišući visoko obrazovanje da postane odgovornije prema zahtevima tržišta“ (Apple, 2000).¹⁴ U korist Appleove kritike govore podaci mnogih studija koje je izradio OECD, a koji pokazuju da je globalizacija visokog obrazovanja doprinela da se (javno) finansiranje obrazovanja poveća za nekoliko procenata u periodu od 1960. do 2000.¹⁵ Tako npr. u izveštaju posvećenom stanju obrazovanja u Kanadi postoji podatak da je u zemljama OECD od 1995. do 2001. godine procenat budžetskog finansiranja povećan sa 11,8% na 12,7% (Education at a Glance – Country Profile for Canada, 2004: 12). Dakle, globalizacija visokog obrazovanja doprinela je kreiranju svesti o dobiti od investiranja u obrazovanje, posebno u tercijalno obrazovanje na nacionalnom i individualnom nivou (McGaw, Schleicher, 2004). U raznim istraživanjima širom sveta, npr. Hongkongu (1990), Južnoj Koreji (1993), Argentini (1999) i zemljama OECD-a (1998), pokazalo se da je nivo dobiti od investicija u tercijalno obrazovanje, isti ili veći od dobiti ostvarene od investiranja

¹³ Detaljnije o visokom obrazovanju u Indiji na: www.ugc.ac.in

¹⁴ Apple razrađuje, „moć potrošača je u centru; izbor potrošača se vezuje za demokratiju, koja se razume više u ekonomskom nego u političkom kontekstu, jer je izbor potrošača garant demokratije“ (Apple, 2000).

¹⁵ Za opširne informacije pogledati na:

http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_39263294_1_1_1_1_37455,00.html

u sekundarno i primarno obrazovanje (Carnoy, 2005: 27–28). Rezultati koje je dobio Elgar (2005: 417) za Južnu Ameriku pokazuju da je povrat investicija od tercijalnog obrazovanja veliki i pri tom iznosi podatak da deset procenata najbogatijih u Južnoj Americi ima u proseku 3 godine obrazovanja više od narednih 10% stanovništva. Postoje istraživanja koja ukazuju na značajan dobitak od investiranja u tercijalno obrazovanje preko stvaranja radnih mesta (Kapur, Crowley, 2008:11), poboljšanja ekonomske i političke uprave, povećanje preduzetničkih aktivnosti¹⁶ i povećanu interregionalnu mobilnost¹⁷.

Međutim, postoji upozorenje od drugih autora koji kažu da ne treba generalizovati zaključke o proceni dobiti od ulaganja u obrazovanje. Naime, nije uvek procena dobiti, tj. način njenog merenja pouzdan, odnosno rezultati mogu da navedu na pogrešne zaključke. Oni takođe ističu da postoje mnoga istraživanja koja navode na zaključak da dobit od ulaganja u tercijalni sektor nema socijalnu vrednost (Bloom, Canning, Chan, 2006). Prema istraživanju Svetske banke procenjeno je da je povrat od investiranja u tercijalno obrazovanje u proseku 13% manji nego povrat od investiranja u bazično (primarno i sekundarno) obrazovanje. Slične rezultate dobili su i Psacharopoulos, Tan i Jimenez (na osnovu Kapur, Crowley, 2008: 11) u istraživanju sprovedenom na uzorku od 98 zemalja, koje je obuhvatilo period od 1960–1997. godine. Rezultati pokazuju da je dobit od investiranja u primarno obrazovanje 18,9%, dok je od investiranja u tercijalno samo 10,8%. Zaključak mnogih studija sprovedenih u SAD sugerise da procena standardne stope dobiti od investiranja u tercijalni sektor obuhvata samo oko tri petine ukupne dobiti.

Dobit koju donose investicije u visoko obrazovanje postaje aktuelna sa globalizacijom visokog obrazovanja. Efekti investicija u visoko obrazovanje višestruko su zanimljivi za analizu, najpre zbog njihovog uticaja na globalizaciju kao fenomen (globalizacija tržišta, naglašene veze tržišta i znanja, veze tržišta i istraživanja i sl.), kao i zbog ukupnog povećanja svetskog intelektualnog potencijala. Takođe se javljaju još neka pitanja kao što je pitanje povećanja nejednakosti (rodnih, rasnih, klasnih i sl.), „odliva mozгова“, individualizacije znanja i uspeha itd.

Tako na primer na osnovu studije izvršene u Japanu, primećuje se „opstanak nejednakosti“ klasnih razlika podelom univerziteta na univerzitete „elitnog“

¹⁶ Bloom, Hartley i Rosovsky su dobili pozitivnu i statistički značajnu korelaciju između ulaganja u visoko obrazovanje i kvaliteta upravljanja. Isti autori dobili su rezultate koji upućuju na to da osobe koje imaju visoko obrazovanje češće stupaju u preduzetničke aktivnosti nego osobe bez tercijalnog obrazovanja, kao i to da visoko obrazovani preduzetnici stvaraju više radnih mesta nego preduzetnici bez tercijalnog obrazovanja. Bloom, D. Hartley, M., Rosovsky, H., “Beyond private gain: the public benefits of higher education” (Forest, 2006).

¹⁷ Studija sprovedena u SAD pokazuje da socijalni povrat od ulaganja u tercijalno obrazovanje povećava interregionalnu mobilnost i snižava troškove zdravstvene zaštite. Rizzo, M. J., “What’s Happening to Public Higher Education? State Preferences for Higher Education Spending” (Ehrenberg, 2006).

i „masovnog“ tipa. Objašnjenje je da su univerziteti elitnog tipa nacionalni univerziteti i tradicionalni privatni univerziteti, dok masovni tip predstavljaju oni formirani posle 1960. godine. Elitni univerziteti se nisu raširili u istom stepenu kao masovni, objašnjavajući to striktnom politikom elitnih univerziteta o broju studenata i politikom selekcije pri upisu. Kao kontrast tome, masovni tip univerziteta ne vodi mnogo računa o tome i orijentisan je samo potražnjom tržišta za visokim obrazovanjem, stvarajući na taj način jaz u kvalitetu i pri tom još veći jaz između socijalnih klasa. Taj svojevrsni dualni sistem visokog obrazovanja, potpomaže nejednakost. Yokoyama (2006: 4) u komparativnoj studiji britanskih i japanskih univerziteta, zaključuje da u Britaniji postoji kompatibilnost jednakosti i efikasnosti na nivou dokumentacije, ali u praksi je nejednakost porasla i da je priča o socijalnoj pravdi svedena na nivo retorike. U Japanu primećuje propust države u promovisanju jednakosti, ali i da se proces popravljia pod pritiskom javnosti. U obe zemlje, autor primećuje slabu ulogu vlada u promovisanju rodne jednakosti pri upisu na univerzitet. Yokoyama (2006: 4–13) navodi i primer SAD, gde vidi izraženu etničku i rasnu nejednakost i tzv. dvostruke standarde pri upisu na visokoškolske ustanove. Zaključuje da odnos jednakosti i efikasnosti leži u sociokulturalnoj sferi.

U mnogim istraživanjima zaključuje se da globalizacija visokog obrazovanja utiče na održavanje/povećanje klasnih nejednakosti pri čemu se kao najčešći argument uzima polarizacija na one koji poseduju finansijska sredstva i one koji ih ne poseduju radi ostvarivanja tercijalnog obrazovanja, što dovodi do intenzifikacije napora za održanje pozicije u okviru klase kroz stabilno zaposlenje (Economist, 2006; Devine 2004). Na ovo se nastavljaju podaci dobijeni u Seulu gde se navodi da studenti koji pohađaju elitne fakultete uglavnom žive u tzv. Kngam oblasti koja je poznata kao najbogatija oblast Seula. Takođe, istraživanja u Južnoj Koreji govore o tome da su na najprestižnijim poslovima u Južnoj Koreji zaposleni stručnjaci koji su diplomirali na tri najpopularnija univerziteta (Jarvis, 2008: 16).

U kontekstu iznesenih rasprava javlja se još jedno pitanje kao logična posledica klasne i drugih oblika nejednakosti prisutnih u savremenom svetu. Jarvis (2008) na primeru Južne Koreje eksplicitno ukazuje na ovu činjenicu. Analizom motiva južnokorejskih studenata za tercijalnim obrazovanjem, došao je do zaključka da je utemeljenje neoliberalne filozofije na visokoobrazovnim institucijama posredstvom globalizacije tercijalnog obrazovanja, dovelo do socijalne transformacije na individualnom i porodičnom nivou. Proces korporativizacije imao je očigledan sociopsihološki efekat na pojedinca i grupu (porodicu). U okviru „ekonomskog buma“ u Južnoj Koreji pod velikim pritiskom „otvaranja tržišta“ tercijalno obrazovanje postalo je nužnost. Međutim, zbog snažne privatizacije i

omasovljavanja visokoobrazovnih institucija, u Južnoj Koreji došlo se do scenarija sličnog kao u Japanu. Nastao je tzv. dualni sistem tercijalnog obrazovanja, koji je podelio univerzitete na elitne i one mas-univerzitete. Nije više bilo dovoljno „samo diplomirati“, već je važan bio prestiž. Počevši kao klasni gap, ovaj proces veoma brzo se intenzivirao i proizveo tzv. „novu srednju klasu“ kojoj je zadržavanje tog statusa postalo prioritet. U novonastalom socioekonomskom konstrukt, prioritet je postalo visoko obrazovanje, u kom su se javili novi trendovi, poput studiranja u inostranstvu i pohađanja nastave na elitnim univerzitetima, kao imperativom i preduslovom za bolje, tj. stabilnije zaposlenje (Baatjes, 2005: 107–110). Kako Jarvis (2008: 14) objašnjava, elitni univerziteti povezani su sa „kvalitetnim i sigurnim poslovima koji donose veliku zaradu“. Pored toga, elitno obrazovanje „menja život pojedinca, ono predstavlja ključni događaj u njegovom životu, omogućavajući mu da doprinese prestižu porodice, da mu poboljša perspektive zaposlenja, zatim potencijalni prihod od njega, pa čak i da utiče na izbor pri odabiru bračnog partnera“. Obrazloženje za ovakve nalaze, leži u osnovi neoliberalne filozofije. Jarvis smatra da je sistem funkcionisanja tržišta „preslikan“ na visokoobrazovne institucije, gde se granica između posla i obrazovanja izbrisala, i sve postalo pitanje jednog kompaktnog procesa koji se zasniva na gubitku ili dobitku na tržištu.

Procesi privatizacije i omasovljavanja obrazovnih procesa, otvorili su mnoga pitanja u predmetnoj oblasti. Pre svega postavlja se pitanje kvaliteta koji proizilazi iz intenzivne privatizacije i omasovljavanja tercijalnog obrazovanja. Praksa je pokazala da kvalitet zaposlenja zavisi od fakulteta čiju diplomu radnik ima.¹⁸ Jarvis (2008:22) je na osnovu navedenih istraživanja, zaključio da „fenomen individualizacije uspeha i neuspeha predstavlja važnu činjenicu pri analizi neoliberalizma, koja je nastala pod uticajem globalizacije visokog obrazovanja, ali i globalizacije uopšte... svodeći pritisak globalizacije na pojedinca i njegovu porodicu, a ne neki drugi entitet, poput države ili društva uopšte.“

Globalizacija visokog obrazovanja uticala je i na povećanje mobilnosti studenata, profesora (predavača) i istraživača na globalnom nivou. Već smo govorili o tome da pojačana mobilnost dovodi do tzv. „odliva mozgova“, što za posledicu ima produbljivanje jaza između razvijenih i nerazvijenih zemalja. Naime, istraživanja pokazuju da „protok“ studenata i fakultetskog osoblja najčešće ima smer od Istoka ka Zapadu, tj. iz nerazvijenih ka razvijenim državama. Razumevanje problema i efekata odliva mozgova na nacionalnu ekonomiju nerazvijenih država zahteva analizu podataka o mobilnosti u oblasti visokog obrazovanja. Prema po-

¹⁸ Posebna pažnja pri upisu, pored ekonomskog statusa, obraća se i na poreklo studenata. U tom smislu oni studenti koji potiču iz „porodica višeg ranga“ imaju veće šanse za upis (Lee, 2004; Kang, 2007). Wofsmann (2005) u svojoj studiji tvrdi da je u Južnoj Koreji ovaj trend izraženiji nego u SAD.

dacima iz 2006. godine više od 2,5 miliona studenata studiralo je u inostranstvu, u odnosu na 1,75 miliona iz 1999. godine. Procena je da će se broj studenata iz zemalja u razvoju koji studiraju u inostranstvu duplirati pre 2015. godine, a zatim još jednom duplirati do 2025. godine (Kapur, Crowley, 2008: 21–23). Kina je do 2006. godine bila najveći „izvoznik“ studenata sa tadašnjih 350.000 onih koji studiraju u inostranstvu (sada je taj broj premašio pola miliona), što je bilo 14% ukunog broja svih studenata na inostranim studijama u svetu (UNESCO, 2006: 28). Prema podacima objavljenim u Atlasu studentske mobilnosti, stoji da su među najvećim „izvoznicima“ studenata SAD i Japan. Prema istom izvoru kineski studenti najčešće studiraju u SAD, Japanu, Velikoj Britaniji, Australiji i Nemačkoj; američki najčešće u Velikoj Britaniji, Italiji, Španiji, Francuskoj i Australiji; studenti iz Indije u SAD, Australiji, Velikoj Britaniji, Nemačkoj i Novom Zelandu; južnokorejski u SAD, Japanu, Nemačkoj, Australiji i Velikoj Britaniji; a japanski studenti u SAD, Velikoj Britaniji, Australiji, Nemačkoj i Francuskoj (Kapur, Crowley, 2008: 22).

Kada je reč o razlozima za odliv studenata iz nerazvijenih i zemalja u razvoju u razvijene zemlje, između ostalog, za jedne kriv je nekvalitetan visokoobrazovni sektor (Edokat, 1997 i Kyambalesa, 2009: 8); za druge to su, pre svega, male zarade u tim zemljama, ali i ukupna socio-ekonomska situacija (Rosenzweig, 2006: 57–86). Na osnovu studije Goldberga i Pavcnika (2007: 39–82) koja je utvrdila da se zarade (premije) u zemljama u razvoju povećavaju, Kapur i Crowley (2008: 47–48) smatraju da navedeni trendovi (o mobilnosti studenata) reflektuju prošle trendove, a ne sadašnje ili buduće. Odliv mozgova, ističu autori, ne zavisi u velikoj meri od kvantiteta i kvaliteta visokoobrazovnih ustanova u zemljama u razvoju i nerazvijenim zemljama, već od ukupne strukture tržišta u tim državama. „Svakako, povratiti političku i bezbednosnu stabilnost predstavlja veliki napor za ove države, ali druga alternativa ne postoji.“ Po istim autorima porast intelektualnog kapitala „ima malo veze sa agregatnim rastom, pa ako neki studenti i odu, uticaj će biti marginalan, tj. to neće imati dugoročne efekte po razvoj“. Međutim, Kapur i Crowley dalje zaključuju da „nešto poput odliva mozgova ne može biti jedino što stvara gap između razvijenih i nerazvijenih. Pažnja na ovaj fenomen mora da se obrati, jer upravo tercijalno obrazovanje kreira profesionalce koji će oblikovati 'institucije' i predstavljati njihovo osoblje – kao kritičnu varijablu za dugoročan ekonomski razvoj“. Na drugoj strani, oni koji tvrde da postoji jasna veza između razvoja i dobiti od investiranja u tercijalno obrazovanje (Chung, 1990; Ryoo, Carnoy, Nam 1993; Razquin, 1999; Carnoy, 2005), odliv mozgova karakterišu kao veliku opasnost po nacionalnu ekonomiju. U skladu sa tim je i analiza za period 1998–2001. godine koju je objavio londonski Ekonomist (The Economist, 2005: 20–22) u kojoj se navodi da internacionalni studenti sa sobom

„donose vredan intelektualni kapital“ i da „mogu podstaći nivo kompetencije u zemlji u koju dolaze, na taj način podižući ukupnu produktivnost“. Prema ovom istraživanju dve trećine inostranih doktoranada iz oblasti tehničkih nauka i inženjerstva u SAD, naveli su da „imaju planove za otvaranje kompanija u SAD“, a kada su u pitanju odgovori studenata iz zemalja u razvoju koji studiraju u SAD, isti odgovor dalo je 80–90%.

Zaključak

Nesporna je činjenica da je uticaj globalizacije na situaciju u oblasti visokog obrazovanja miks negativnih i pozitivnih elemenata. Potpuno sagledavanje fenomena i odnosa globalizacije i visokog obrazovanja zahteva analizu i drugih brojnih faktora koji, manje ili više, utiču na razvoj tercijalnog obrazovanja i funkcionisanje savremenog društva uopšte. UNESCO (2004: 6) iznosi predlog o detaljnijoj analizi lokalnih, regionalnih i globalnih efekata globalizacija što je dobra osnova za razumevanje procesa i sprovođenje neophodne reforme visokog obrazovanja. Uneskovo insistiranje najpre na internacionalnom, a tek onda globalnom karakteru reformi je primerenije aktuelnoj situaciji. Internacionalizacija može pre da doprinese pronalaženju pravih rešenja za postojeće probleme zemalja u razvoju. Regionalizacija i internacionalizacija mogu pozitivno da utiču na povećanje efikasnosti privreda putem zajedničkog razvoja sektora visokog obrazovanja. Time bi se moglo doprineti smanjenju jaza između bogatih i siromašnih putem, kako zagovornici i promoteri globalizacije često ističu, uvećanja globalnih kapaciteta. Adekvatna i efikasna reforma visokoobrazovnog sektora podrazumeva etičnost i moralnost. U sam proces treba da bude uključena pored visokoobrazovnih institucija i šira akademska javnost, transnacionalne i međunarodne organizacije, privredni akteri i mediji. Studenti i njihovi roditelji su nezaobilazni, ključni akteri procesa reformi visokog obrazovanja koji ne smeju da ostanu po strani.

Pitanje reforme visokog obrazovanja ne sme da se svede isključivo na profitabilnost investiranih sredstava u ovaj sektor. Međutim, bez obzira da li postoji relevantan doprinos u vidu ostvarene dobiti od investicija u tercijalno obrazovanje, i da li to direktno ili indirektno utiče na nacionalne ekonomije zbog tzv. *odliva mozgova*, treba uzeti u obzir predlog koji su izneli Kapur i Crowley (2008: 48–49). Pomenuti autori nude nekoliko rešenja:

1. Uspostavljanje tzv. „exit taxes“ putem kojih studenti refundiraju troškove školovanja ukoliko žele da se posle završetka studija permanentno nastane u inostranstvu;

2. Studenti koji odluče da ostanu u domicilnoj zemlji ne moraju da vrate tzv. „zajam za studiranje“ – nešto slično stipendijama sa ugovorom;
3. Pomenute odlazne takse može da plati i kompanija koja angažuje studenta nakon završetka njegovih studija.

Na ovaj način delimično se rešava problem *odliva mozgova*, ali pitanje njegovog negativnog uticaja na nacionalne ekonomije i dalje ostaje otvoreno.

Iz prikazanih istraživanja vidi se da je u fokusu pažnje rasprava o pitanju nadležnosti za sprovođenje reforme visokog obrazovanja. Rasprave u okviru GATS-a bave se karakterom obrazovnog sektora: javno dobro ili tržišna kategorija, odnosno kapacitetom država da samostalno uređuje politiku visokog obrazovanja i kvalitet visokoobrazovnih institucija. GATS predlaže potpunu liberalizaciju visokoobrazovnog sektora, gde će se visoko obrazovanje tretirati kao bilo koja druga usluga. Međutim, iako su neke države prenele deo ovlašćenja na GATS, posle kratkog perioda one su zaustavile taj proces i pitanje je ostalo nerešeno. Većina država se nije uopšte upustila u pregovore koji se vode u okviru GATS-a. Navodeći različite razloge koji su prezentovani u ovom tekstu, one traže alternativno rešenje (OECD, 2004).

Ekspanzija prakse *učenja na daljinu* smanjuje značaj administrativnih granica. Međutim, kada je reč o kvalitetu visokog obrazovanja, nadležnostima, pristupu i finansiranju, granice dobijaju na značaju. GATS u tom smislu, pojašnjava izveštaj UNESCO (2004: 6–7), ima ulogu u globalnoj regulaciji sektora tercijalnog obrazovanja, ali države odlučuju u kojoj meri će preneti ovlašćenja na GATS u regulaciji sektora visokog obrazovanja. UNESCO ističe da većina država ima negativno mišljenje o GATS-u zbog toga što WTO (u okviru koje je GATS formiran), promovise isključivo ekonomsku dobit od tretiranja visokog obrazovanja kao bilo koje druge usluge, dok u isto vreme ne poseduje potrebne kompetencije da se bavi oblašću visokog obrazovanja. Niz autora smatra da organizacije kao što su UNESCO i Savet Evrope (dakle, ne WTO, tj. GATS) imaju moralni autoritet i kredibilitet, ali i odgovornost da rade na tom značajnom projektu. U protivnom, neobuzdana globalizacija preti temeljnim tradicionalnim vrednostima i institucijama visokog obrazovanja (Van Damme, 2002). U tom pravcu možemo da kažemo kako UNESCO svojim angažovanjem putem organizacija konferencija i učešća u mnogim forumima doprinosi donošenju konvencija o zajedničkim principima nacionalnih i nad/trans-nacionalnih entiteta. Na taj način ova organizacija doprinosi daljoj reformi (razvoju) visokog obrazovanja u skladu sa etičkim i moralnim principima. Učešće UN garantuje, očuvanje suvereniteta država u razvoju strategije visokog obrazovanja i kvalitet visokog obrazovanja. Time se stvaraju pretpostavke da se visoko obrazovanje razvija kao javno dobro

uz uvažavanje kulturoloških i drugih specifičnosti, ali i kao kvalitetna (visokoprofitna) uslužna delatnost.

Dalje reforme visokog obrazovanja zahtevaju raspravu u kontekstu globalizacijskog diskursa, uzimajući u obzir koliziju odnosa na relaciji nacionalno – globalno. I dok neki autori i organizacije vide opasnost od intenziviranja liberalizacije visokog obrazovanja, a drugi pak šansu za globalno ili makar regionalno pozicioniranje na tržištu, reč je o različitom tumačenju efekata globalizacije. Možda zagovornici tzv. „trećeg puta“ najbolje racionalizuju situaciju u kojoj se našla reforma visokog obrazovanja. Oni shvataju globalizaciju kao neodvojivu dimenziju sadržanu u reformi tercijalnog obrazovanja, koja bilo da je reč o globalizaciji ili internacionalizaciji, teži daljoj liberalizaciji. Međutim, uspešnost reforme zavisi od etičkih i moralnih principa ugrađenih u taj proces. Jedino tako shvaćen i pragmatično postavljen proces reforme visokog obrazovanja može da doprinese smanjenju jaza između razvijenih i nerazvijenih. Odnosno, jedino takva reforma može da dovede savremeno društvo do (možda još uvek nezasluzenog epiteta) *društva znanja*.

Literatura

- ALTBACH, P.G. (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in an unequal World. *Tertiary Education and Management*, 1, 3–25.
- APPLE, M.W. (2000). *Official knowledge: democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Baatjes, I.G. (2005). Neoliberalni fatalizam i korporativizacija visokog obrazovanja u Južnoj Africi. *Političko obrazovanje*, 1(2), 107–119.
- BELL, D. (2000). *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Massachusetts: Harvard University Press.
- BLOOM, D. (2005). Raising the Pressure: Globalization and the Need for Higher Education Reform, *Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*, Toronto: University of Toronto Press.
- BLOOM, D., CANNING, D. & CHAN, K. (2006). Higher Education and Poverty in Sub-Saharan Africa, *International Higher Education*, 45, World Bank.
- CANROY, M. (2005). Globalization, educational trends and the open society, *OSI Education Conference 2005: Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands*, Open Society Institute, NY.
- CASTELLS, M. (2000). *Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing.
- CHUNG, Y. P. (1990). *Changes in rates of return over time: The case study of Hong Kong*. Paper presented at the Comparative and International Education Society Annual Meeting, Atlanta, Georgia.

- ĆIRIĆ, A. (2007). Savremena uloga, zadaci i reforma univerziteta. *Zbornik radova Pravnog fakulteta*, 50, Niš: Pravni fakultet.
- DE MIGUEL, J.M. & ZAMORA, A. (2007). Globalization And Higher Education In China. 102nd American Sociological Association Meeting: *Is Another World Possible: Sociological Perspective on Contemporary Politics*, August 11-14., Quebec, ASA – Annual Conference, AllAcademic, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/8/2/7/6/pages182760/p182760-1.php
- DEVINE, F. (2004). *Class Practice: How Parents Help their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAS, M.A.R. (2002). Some Aspects Of The Impact Of Globalization In Higher Education On Developing Countries, *First General Assembly of The Global University Network for Innovation: Asia and the Pacific (GUNI-AP) – 20–22 September 2002*, Zhejiang University- Hangzhou, China.
- DOLENEC, D. (2008). *Društveno odgovorno sveučilište: a što Bolonja ima s tim?* Zagreb: Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Institut za društvena istraživanja.
- EDOKAT, T. (1997). *Effects of Brain Drain on Higher Education in Cameroon*. Yaoundé, Cameroon: University of Yaounde II, Soa.
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION, CANADA. (2004). *Education at a Glance - Country Profile for Canada*. Pristupljeno na: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/58/Profile2004.en.pdf>
- EHRENBERG, R. (Ed.). (2006). *What's Happening to Public Higher Education?* Westport, CT: Praeger Publishers.
- ERKILIÇ, T. A. (2008). A Discussion on Effects of Neo Liberal Globalization on Turkish Higher Education, *World Applied Science Journal*, 4(3), 356-362, pristupljeno na: <http://www.idosi.org/wasj/wasj4%283%29/7.pdf>
- FOREST, J. F., ALTBACH, G. P. (Eds). (2006). *International Handbook of Higher Education*.
- GIDDENS, E. (2005). *Odbjegli svijet: Kako globalizacija oblikuje naše živote*. Zagreb: Klub studenata sociologije Diskrepancija i Naklada Jesenski i Turk.
- GOLDBERG, P. K. & PAVCNIK, N. (2007). Distributional Effects of Globalization in Developing Countries, *Journal of Economic Literature*, 45 (1), 39-82.
- HAMM, B. & SMANDYCH, R. (2005). *Cultural imperialism. Essays on the Political Economy of Cultural Domination*. Canada: Broadview Press.
- HARVEY, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- JARVIS, J. A. (2008). *Globalization, Economic Capital and Higher Education in South Korea*. Manoa: University of Hawaii at Manoa. Pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/2/2/4/pages242249/p242249-1.php
- JAŠIĆ, Z. (2000). Obrazovanje ekonomista u uvjetima globalizacije, *Economics 2/IX*, Zagreb.
- JAYASURIYA, K. (2009). *Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna and Accountability Communities*, Asia Research Centre, Murdoch University, Presentation for Panel on Constituting the Knowledge Economy, Governing the New Regional

- Spaces of Higher Education, ISA Conference, ISA – International Studies Association, New York, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/1/1/1/9/pages311196/p311196-1.php
- KANG, S. (2007). 40% of SNU Students Come From Wealthy Families, *Korea Times*, pristupljeno na: www.koreatimes.co.kr/www/news/special/2007/05/117_2520.html
- KAPUR, D. & CROWLEY, M. (2008). *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*, Working Paper Number 139., Center for Global Development, Washington DC, na: <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/15310/>
- KNIGHT, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges, *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington D.C: The World Bank
- KOO, H. (2007). The Changing Faces of Inequality in South Korea in the Age of Globalization. *Korean Studies*, 31, 1-18.
- KURASAWA, F. (2007). The State of Intellectual Play: A Generational Manifesto for Neoliberal Times, *Topia*, 18, 7-38., Vanier College/York University, Toronto/Ontario, Canada.
- KYAMBALESA, H. (2009). *Brain Drain: Causes, Effects and Remedies, Zambia Diaspora Connect*, pristupljeno 05/03/2011 na: <http://diasporaconnect.blogspot.com/2009/01/brain-drain-causes-effects-and-remedies.html>
- LEE, C. (2004). *Reform Aims to Restore Public Education System*. Korean Educational Development Institute, Seoul, Feb. 23. pristupljeno 28/05/2009 na: http://times.hankooki.com/cgi-bin/hkiprn.cgi?pa=/lpage/special/200402/kt2004022316593811490.htm&ur=times.hankooki.com&fo=print_kt.htm
- MANICAS, P. T. (2002). *Globalization and Higher Education*, Paper presented in a conference entitled Globalization and Higher Education, Globalization Research Center at the University of Hawaii at Manoa, Manoa.
- MARGINSON, S. & VAN DER WENDE, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*, Education Working Paper No. 8, *OECD Education Working Papers Series*, Paris: OECD, Directorate For Education.
- MCGAW, B. & SCHLEICHER, A. (2004). *Education at a Glance 2004*. Paris: OECD.
- MORRISON, J. (2003). Higher Education in Transition, *On the Horizon*, 11 (1), pristupljeno na: <http://horizon.unc.edu/cources/papers/InTransition.html>
- OECD (2004). Internationalisation of Higher Education, Policy Brief. Paris: *OECD Observer*.
- OECD (2006). *Tertiary Education Report*. Paris.
- RAZQUIN, P. (1999). *Changes in rates of return to education in Argentina, 1980–1996*, Economics of Education Workshop. Stanford: Stanford School of Education.
- ROBERTSON, S. L. (2006). Brain drain, brain gain and brain circulation. *Globalisation, Societies and Education*, 4.
- EHRENBERG, R. (ed.), (2006). *What's Happening to Public Higher Education?* Westport, CT: Praeger Publishers.

- ROSENZWEIG, M. (2006). Global Wage Differences and International Student Flows. *Brookings Trade Forum*, 57–86.
- RYOO, J.K, NAM, Y.S, & CARNOY, M. (1993). Changing Rates of Return to Education Over Time: a Korean case study. *Economics of Education Review*, 12, 71–80.
- SCHULER, R. S. & JACKSON, S. E. (2006). *Strategic Human Resource Management*. NJ/ Oxford, England: Wiley, John & Sons, Incorporated, Hoboken.
- ŠUMAN, Ž. (2006). Utjecaj globalizacije na visoko obrazovanje: Pogled iz BiH. *Suvremena pitanja*, 1. Mostar: Matica hrvatska Mostar.
- TAKIEDDINE, A. R. & BOU DIAB, A.N. (2005). *Globalization and Higher Education: The Case of Lebanon*. Pristupljeno na: <http://www.docin.com/p-55841262.html>
- THE ECONOMIST. (2005). "The Best is Yet to Come.", 9/10, Vol. 376, Issue 8443.
- THE ECONOMIST. (2006) The rich, the poor and the narrowing gap between them. Pristupljeno na: http://www.economist.com/node/7055911?story_id=7055911
- TEI-ICHI, S. (2002). *Tackling Globalization of Higher Education*. Japan Society for the Promotion of Science, May 24., pristupljeno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/51/2751093.pdf>
- TOURAINÉ, A. (1998). *Postindustrijsko društvo*. Beograd: Plato.
- UNESCO (2004). *Higher Education in a Globalized Society*, UNESCO Education Position Paper. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (1997). *Recommendation on the Status of Higher- Education Teaching Personnel*, Article IV, paragraph 15. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest* Montreal: UNESCO Publishing, Paris.
- VAN DAMME, D. (2002). Higher Education in the Age of Globalization, *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO/ Economica, Paris.
- VIRNO, P. (2004). *Gramatika mnoštva – Prilog analizi suvremenih formi života*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- WORLD BANK COUNTRY STUDY (1997). *China: Higher Education Reform*.
- YOKOYAMA, K. (2006). Neo-liberalism, social justice, and gender in Japanese and British higher education, *Paper submitted for the consideration of paper presentation for 2006 ASA Annual Conference, August 11-14, Quebec.*, ASA – American Sociological Association, Allacademic, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/4/0/9/pages104097/p104097-1.php

Marko Filijović¹⁹, Ivica Đorđević²⁰
Faculty for Security Studies, University of Belgrade

Marija Čukanović-Karavidić²¹
Faculty of Culture and Media, Megatrend University

The Effect of Globalization on the Development of Higher Education

Abstract: Besides many other effects, globalization has also changed the situation in the area of higher education. Researches implemented by independent researchers, national and international organizations are interpreting the results of this effect in a different way. They all agree that the influence of globalization on higher education, thus on education in whole, is significant. Still, there are differences in interpretations of this effect: some are positive, some are negative, but most often we are talking about the confrontation of the good and bad aspects. Objective researchers and studies conclude that there is a necessity to have a systematic action in order to reorganize higher education on a global level. Knowledge and power are unevenly distributed among countries of the world. On the grounds of applied knowledge, the most developed countries of the world have enormous wealth and dominate the world's economy. On the other hand, majority of inhabitants of the world live in poverty and misery and do not have their own capacities to bridge that developmental gap. Also, brain drain of educational resources and commercialization of education sector contributes to widening of differences between developed and underdeveloped regions and countries.

Key words: higher education, globalization, brain drain, commercialization, reform.

¹⁹ Marko Filijović, MA is a PhD student at the Faculty for Security, University of Belgrade.

²⁰ Ivica Đorđević, PhD is an Assistant Professor at the Faculty for Security, University of Belgrade.

²¹ Marija Čukanović-Karavidić, PhD is an Assistant Professor at the Faculty of Culture and Media, Megatrend University.