

# Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije

Nikša Nikola Šoljan  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U ovom radu analizirano je nekoliko razvoja u obrazovanju koji su znakoviti za pojedine zemlje, regije ili svijet u cjelini. Posebno su analizirani sljedeći razvoji: vrijednost obrazovanja i to kvalitetnog obrazovanja; koncepcije društva znanja i cjeloživotnog obrazovanja; obrazovne politike i sve veći značaj metapolitičkih odluka; dominantni obrasci reformi obrazovanja; procesi privatizacije obrazovanja; dvojbe standardizacije obrazovanja; internacionalizacija obrazovanja; Bolonjski proces te utjecaj svjetskih razvoja u obrazovanju na (de)konstrukciju pedagogije kao znanosti i prakse odgoja i obrazovanja. Izbor analiziranih razvoja obavljen je prema osobnom uvidu autora. Zasiurno bi koji drugi autor suvremene svjetske razvoje u obrazovanju vidio na ponešto drukčiji način. To stoga što su izbori uvijek pitanje osobnih autorovih pristupa i preferencija. Analiza pojedinih razvoja izvedena je na način koji nije zaobišao stanje stvari u području hrvatskog obrazovanja. Naime, redovito se u radu svjetske razvoje vezivalo za hrvatski nacionalni kontekst. Takav pristup pridonio je stvaranju slike o hrvatskom obrazovanju u međunarodnom prostoru.

**ključne riječi:** društva znanja, cjeloživotno obrazovanje, obrazovne politike, reforme obrazovanja, privatizacija obrazovanja, standardizacija obrazovanja, internacionalizacija obrazovanja, Bolonjski proces, (de)konstrukcija pedagogije

## Društva znanja: između znanja i neznanja

Vrijednost obrazovanja dobro ilustrira novi koncept društava znanja.<sup>1</sup> U središtu tog koncepta, najkraće rečeno, leži spoznaja o značenju, ulozi i mjestu znanja u društvenom razvoju. Koncept društava znanja tvore različite sastavnice, a pored ostalih, obrazovanje, istraživanje i inovacije, suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije i informacijski sustavi, etičke dimenzije, da navedemo samo neke od njih.

Obrazovanje je pretpostavka i temelj društava znanja. Riječ je o obrazovanju za sve i to kvalitetnom obrazovanju. No svijet je još uvijek daleko od tog cilja, pa UNESCO-ov program „Obrazovanje za sve” možda najbolje ilustrira podjelu svijeta na one kojima je obrazovanje dostupno i one koji nemaju priliku naučiti niti čitati, niti pisati.<sup>2</sup> Značajniju ulogu u gradnji društava znanja imaju one zemlje u kojima je razvijenije visoko obrazovanje, napose one zemlje u kojima visokoškolski sustav ne djeluje kao izolirani i zatvoreni sustav, već naprotiv u tijesnoj sprezi s proizvodnim i širim društvenim su-

stavima. Uz to, visokoškolske institucije mjesta su gdje se obavljaju istraživanja. Njihova veza s drugim znanstveno-istraživačkim i razvojnim središtima pridonosi dolaženju do novih spoznaja, tehnoloških razvoja i inovacija. Uz obrazovanje i znanstveno-istraživački i razvojni rad, u gradnji društava znanja važnu ulogu imaju nove informacijsko-komunikacijske tehnologije i informacijski sustavi. Oni čine informacije lako prenosivim, a znanje i obrazovanje dostupnijim i to na velikim udaljenostima i u realnom vremenu. Otvoreni izvori znanja korak su prema dostupnosti znanja u društvu koje nastoji biti društvo znanja.

Uz znanje se obično vezuju napredak i razvoj te obrazovni i kulturni standard nekog društva. No znanje se može promatrati i iz druge perspektive, kao sredstvo zlorabe od onih koji tim znanjem raspolaze. Riječ je, dakle, o uporabi znanja u svrhe koje ne pridonose ljudskom boljitku. Tada su na djelu etička pitanja i moralne dvojbe. Povijest je preboga upotrebama znanja u destruktivne svrhe, u iskorištavanje drugih živih bića u eksperimentalne svrhe ili poradi uništavanja okoliša. Stoga se pri oblikovanju društava znanja ne mogu zanemariti bioetička pitanja i moralna upitnost uporabe znanja.

Mnoge razvijene zemlje, kao i zemlje u razvoju, prihvatile su izgradnju društva znanja kao cilj svog društvenog i obrazovnog razvoja. „Bit ćemo društvo znanja” – postao je „borbeni poklič” političkih čelnika. Tom se pokliču pridružila i znanstvena i politička elita Hrvatske.<sup>3</sup> No nerijetko se stjecao dojam da pri uporabi sintagme „društvo znanja” ne stoji stvarno razumijevanje njezine složenosti te da se ona vezivala poglavito za obrazovanje, ili još uže, za jedan njegov stupanj. Svođenje izgradnje društva znanja na produžavanje obveznog obrazovanja, ili na nešto širi obuhvat jedne skupine učenika bitno sužava ideju društva znanja kako je ona interpretirana u brojnim radovima.<sup>4</sup>

Ako Hrvatska uistinu želi graditi društvo znanja i biti društvo znanja, kako se u posljednje vrijeme olako obećava, tada treba izraditi sveobuhvatan društveni projekt koji će uključiti sve sastavnice tog nadasve složenog pothvata, kao što su obrazovanje, znanost, istraživanje i razvoj, inovacije, nove informacijske i komunikacijske tehnologije, baze poda-

taka, mediji i dr. U konačnici, to bi morao biti plan razvoja zemlje do kojega bi se došlo konsenzusom svih nadležnih tijela, a koji bi plebiscitarno podržalo cijelo hrvatsko društvo. Jedino se tako može napraviti djelotvoran iskorak prema društvu znanja. U suprotnom, zastajanje na ograničenom razumijevanju ideje društva znanja i na deklarativnoj razini, iza koje ne stoje stvarni i odlučni zahtjevi za promjenom stanja, hrvatsko se društvo još zadugo može zadržati u razdoblju tranzicije iz „društva (ne)znanja” u „društvo znanja”.

### Cjeloživotno obrazovanje: učiti ili ne učiti cijeli život

Sve donedavno u životima ljudi postojale su jasno odijeljena razdoblja aktivnosti. Mladost je bila rezervirana za školovanje, zrele godine su se vezivale za ispunjavanje radnih i obiteljskih dužnosti, a potom bi nastupilo razdoblje umirovljenja bez radnih i profesionalnih obveza. Posljednjih godina taj se obrazac počeo značajnije mijenjati. Razdoblje formalnog obrazovanja sve se više produžuje, a nakon njega slijede različite obrazovne aktivnosti vezane za praćenje razvoja u struci ili za ispunjavanje osobnih interesa putem obrazovanja. Trajna stručna usavršavanja nužna su napose u zahtjevnijim poslovima, u poslovima u kojima je udio znanja i znanosti veći, u poslovima u kojima se radi na znanju i sa znanjem. A takvih je poslova sve više. To je dovelo do toga da se postupno briše jasna granica između rada i obrazovanja, jer se rad i obrazovanje sve više povezuju, a razdoblja obrazovanja i rada izmjenjuju. Uz to se produžuje i vrijeme odlaska u mirovinu, a mirovina se ne razumijeva kao vrijeme bez rada i obrazovanja, već kao prilika za bavljenje posebnim aktivnostima osoba treće i četvrte životne dobi koje im podižu kvalitetu života u tom razdoblju.

Cjeloživotno obrazovanje obogaćeno je brojnim aktivnostima koje su dostupne u okviru sustava neformalnog i informalnog obrazovanja. Iako tradicionalni formalni školski sustav još uvijek ima najvažniju ulogu u obrazovanju, brojne su obrazovne aktivnosti dostupne putem neformalnog i informalnog sustava obrazovanja. Tu spadaju različite ustanove za obrazovanje odraslih, poput pučkih

otvorenih učilišta, zatim škole stranih jezika, škole za informatičku izobrazbu i dr. U novije doba sve važnije mjesto s onu stranu formalnog obrazovanja zauzimaju tiskani i elektronički mediji, osobito Internet. Na Internetu je dostupno bogatstvo informacija i obrazovnih sadržaja koji korisniku mogu poslužiti kao dobra nadopuna znanjima stečenim tijekom formalnog školovanja. Pritom se polazi od pretpostavke da je u formalnom sustavu obrazovanja korisnik naučio kako se služiti izvorima znanja, pa i onima koje može naći na Mreži, te da je razvio senzibilitet za kritičko čitanje sadržaja koji mu se nude. Izgleda da to postaju sve važnija zadaća škole.

Iako cjeloživotno obrazovanje ima dugu tradiciju, tek je odnedavno došlo u središte zanimanja obrazovne javnosti i onih koji su zaduženi za oblikovanje obrazovne politike. Cjeloživotno je obrazovanje postalo jednim od svjetskih razvoja u obrazovanju, dakle razvoja koji je globalno znakovit. Objavljivanje „Memoranduma o cjeloživotnom učenju” Europske komisije pridonijelo je tomu da se u europskim prostorima reafirmira ideja cjeloživotnog obrazovanja.<sup>5</sup> Sve je više radova u kojima se obrađuje uloga visokog obrazovanja u cjeloživotnom obrazovanju, a obrazovanje odraslih tradicionalno se promatra kao dio cjeloživotnog obrazovanja. Znanja i kompetencije stečene izvan formalnog obrazovanja nastoje se priznati jednakovrijednim onima stečenim u formalnom sustavu.<sup>6</sup>

Cjeloživotno obrazovanje bilo je predmetom bavljenja autora i u hrvatskom obrazovnom prostoru tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, tada pod nazivom permanentno obrazovanje, a prema francuskoj jezičnoj sintagmi *l'éducation permanente*. No najnoviji razvoj tog koncepta, koji se podudara s objavljivanjem „Memoranduma o cjeloživotnom učenju”, bio je nedovoljno razmatran. Tomu čak nije pridonijelo objavljivanje tog „Memoranduma” na hrvatskom jeziku. Nedavne rasprave o „Prijedlogu zakona o obrazovanju odraslih” pokazale su da se cjeloživotno obrazovanje uglavnom vezivalo za obrazovanje odraslih, a u nekim se slučajevima cjeloživotno obrazovanje identificiralo s obrazovanjem odraslih.

Cjeloživotno se obrazovanje ne može svesti niti na koji stupanj obrazovanja, pa tako niti na obra-

zovanje odraslih. I obrazovanje odraslih i visoko obrazovanje imaju važnu ulogu u oživotvorenju ideje cjeloživotnog obrazovanja. No oni su samo dijelovi sustava u okviru kojih se ona ostvaruje. Cjeloživotno je obrazovanje prije svega filozofija obrazovanja. Ona se istina može ostvarivati u okviru formalnog, ali jednako tako i neformalnog i informalnog obrazovanja. To da „čovjek uči dok je živ” možda je najbolja interpretacija smisla cjeloživotnog obrazovanja, a parafraza kineske poslovice prema kojoj je čovjeka bolje naučiti loviti ribu nego mu je dati, nadopuna je te interpretacije.

Očito je da je škola nezaobilazno mjesto gdje se stječu neka osnovna znanja i razvijaju temeljne sposobnosti. No među tim znanjima i sposobnostima sve su važniji oni sadržaji koji učenika i studenta uvode u svijet kulture cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Drugim riječima, nužno je razviti potrebu i želju za cjeloživotnim obrazovanjem. Riječ je ujedno o pozitivnom stavu prema obrazovanju. Njega bi pratilo razvijanje sposobnosti učenja, ili „učenje učenja”. Kurikulumi škola i visokih učilišta, koji se ravnaju prema konceptu cjeloživotnog obrazovanja, ponajprije su usmjereni na to da kod učenika i studenata razviju stvarnu želju i potrebu za učenjem i obrazovanjem te da ih nauče kako se mogu trajno obrazovati. Po izlasku iz formalnog školskog sustava oni bi trebali biti motivirani i osposobljeni za trajno (samo)učenje i (samo)obrazovanje. Polazeći od te pretpostavke, može se zaključiti da hrvatsko obrazovanje tek očekuje sveobuhvatno usklađivanje s temeljnim teorijskim i praktičnim pristupima cjeloživotnom obrazovanju.

## Obrazovna politika: prema metapolitičkim odlukama

U novijoj je povijesti obrazovna politika uglavnom bila u domeni suverenih država. Putem obrazovne politike države su legitimirale svoju nezavisnost i nadležnost u pitanjima vitalnim za razvoj zemlje i njezinih građana. Države su samostalno određivale ciljeve odgoja i obrazovanja, strukturu i organizaciju školskog sustava, sredstva potrebna za njegovo funkcioniranje, upravljanje sustavom, načine vrednovanja njegove djelotvornosti i druge sastavnice što čine dio nacionalne obrazovne po-

litike. Tako to nije bilo jedino u novijoj povijesti u zemljama koje nisu bile suverene, koje su bile kolonizirane ili su bile okupirane tijekom ratnih razdoblja. U drugim slučajevima, pokušaji utjecanja na obrazovnu politiku neke zemlje smatrali su se miješanjem u unutarnje poslove te zemlje.

Posljednjih godina, međutim, na djelu su razvoji koji tradicionalnu obrazovnopolitičku praksu počinjui mijenjati, i to mijenjati upravo u suprotnom smjeru. Riječ je o procesu prijenosa nadležnosti o pitanjima obrazovanja s nacionalnih tijela na međunarodna tijela. Proces se odvija uz dragovoljno prihvaćanje te prakse i suglasnost nacionalnih država. Najbolji primjer za ilustraciju tog razvoja je Europska Unija. Iako se ona opetovano izjasnila o tomu da ne postoji zajednička europska politika u tom području te da je obrazovna politika stvar svake zemlje članice Europske Unije, u praksi se zbiva proces prijenosa nadležnosti za donošenje odluka s nacionalnih tijela na odgovarajuća tijela Europske Unije. Iz mnoštva preporuka, priopćenja, odluka i drugih dokumenata nastalih u tijelima Unije, napose Europskom Parlamentu i Europskoj komisiji, može se zapravo iščitati okvir i sadržaj sastavnica njezine politike u području obrazovanja. Prihvaćanje tog okvira na određen je način preduvjet pristupanju pojedine zemlje u punopravno članstvo u Europskoj Uniji.

Pogledajmo kako se proces prijenosa nadležnosti s nacionalnih tijela na međunarodna tijela reflektira u hrvatskoj obrazovnopolitičkoj praksi. Nakon prihvaćanja europske orijentacije u hrvatskom političkom establišmentu, pozivanje na Europu, misleći pritom ponajprije na članstvo u Europskoj Uniji, postala je redovita praksa. U obrazovanju je to pozivanje bilo neka vrst opravdanja za sve reformske pokušaje koji su se zbivali tijekom devedesetih godina, a napose za promjene koje se odvijaju u tekućem desetljeću. Nerijetko se nakon pozivanja na europsku obrazovnu politiku, koja *de iure* ne postoji, stjecao dojam da sve što poduzimamo u obrazovanju činimo radi Europe, jer ona to od na traži. Tako je nacionalna obrazovna politika „usklađivana” s europskom obrazovnom politikom, dok se u školskom sustavu odvijao proces „harmonizacije”. Bolonja je očit primjer takve harmonizacije na stupnju visokog obrazovanja.

Za vođenje zajedničke obrazovne politike utemeljene su odgovarajuće agencije, primjerice Agencija za strukovno obrazovanje, Agencija za obrazovanje odraslih i Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Također su osnovana nacionalna tijela za zajedničke nacionalne/europske poslove u području priznavanja stečenih inozemnih kvalifikacija (ENIC/NARIC ured); europski kvalifikacijski okvir referentni je okvir za hrvatski nacionalni kvalifikacijski okvir i dr. Formiranje nekih nacionalnih tijela preduvjet je za sudjelovanje u određenim obrazovnim aktivnostima Unije. Takav je primjer program Erasmus, koji inače nije dostupan zemljama koje nisu članice Europske Unije. No posebnom odlukom nadležnih tijela zemljama s područja Balkana, uključujući i Hrvatsku, u 2007. godini dodijeljena je kvota od 700 stipendija za studente u razmjeni. No uvjet korištenja tih stipendija je postojanje posebne agencije koja obavlja administrativne poslove vezane za mobilnost studenata. Kako takve agencije još nisu osnovane u zemljama regije, pitanje je koliki će se broj stipendija iskoristiti<sup>7</sup>

Proces prijenosa nadležnosti u području obrazovanja s nacionalnih na nadnacionalna tijela globalni je trend koji najbolje ilustriraju integracijski procesi u europskom prostoru. Za očekivati je da će se u godinama ispred nas taj proces nastaviti te da će se sve veći broj relevantnih odluka u području obrazovanja donositi na nadnacionalnoj razini. Nacionalna prosvjetna tijela bit će nadležna za njihovu implementaciju, tehničku podršku i osiguranje sredstava. Jasno je da će se dio nacionalnih financijskih sredstava odvajati za zajedničke programe i projekte. Hrvatska će dijeliti perspektivu zemalja koje su izabrale zajedničku proeuropsku opciju i u području obrazovanja. Uloga njezinih prosvjetnih tijela bit će također tehničke i koordinacijske naravi, a ključne odluke donosit će se poglavito na metapolitičkoj razini.

## Reforme obrazovanja: dva prevladavajuća pristupa

Malo je društvenih djelatnosti koje se mogu „pohvaliti” s toliko reformi kao što to može obrazovno područje. Ujedno su rijetke djelatnosti u kojima je bilo toliko neuspjelih reformskih planova, toliko

improvizacija u njihovu planiranju i toliko nedostatka kontinuiteta u samoj provedbi. Zbog brojnih neuspjelih reformi obrazovanja neki su autori počeli izbjegavati uporabu riječi reforma te su umjesto nje počeli rabiti termin „promjena” koji još nije kompromitiran. U našem obrazovnom području u uporabi je uglavnom termin reforma, pa ćemo se stoga u nastavku služiti poglavito tim terminom.

Kako je sve donedavno obrazovno područje, kao što smo upravo naveli, bilo u isključivoj nadležnosti nacionalnih tijela, to su se ne tako rijetko u zemljama s parlamentarnom demokracijom obećane reforme obrazovanja našle među prioritetima predizbornih agendi pojedinih stranaka. Nakon osvajanja vlasti i sa stupanjem na dužnost novih prosvjetnih čelnika započinjale su najavljene reforme. Reforme su obrazovanja trebale tako poslužiti legitimiranju ozbiljnosti obnašatelja vlasti u ispunjavanju danih predizbornih programa. Pritom se uglavnom polazilo od početka zanemarujući ono što su prethodne vlade započele a nisu dovršile. I tako bi se zatvarao krug reformskih pothvata s uvijek neizvjesnim i samo dijelom realiziranim ishodima.

U opisanom kontekstu pristup reformi obrazovanja nužno je išao iz središta prosvjetne administracije. Taj je pristup reformi obrazovanja poznat pod nazivom reforma „odozgo prema dolje” ili „od vrha prema dnu”. Prema tom pristupu nadležna prosvjetna tijela izrađuju nacrt reforme a provedbu ostavljaju učiteljima, nastavnicima, ili kako se već tko naziva, najkraće neposrednim izvršiteljima u obrazovnim ustanovama. Provedbu bi trebali nadzirati oni koji su nominirani od prosvjetne administracije to činiti. No, na putu od vrha do „terena” reforma se počesto preobliči u izvedbu koja s izvornom reformskom zamisli ima malo toga zajedničkog. Samu provedbu reforme u školama i visokim učilištima nerado prihvaćaju oni koji bi najviše trebali raditi na njezinoj provedbi. „Opstruiranje” reforme obrazovanja tako je odgovor nastavnika prosvjetnim vlastima na nametnutu im reformu.

Drugi pristup reformi obrazovanja ide „odozdo prema gore” ili od „dna prema vrhu”. U tom pristupu nastavnici su kreatori reformskih zamisli i nositelji promjena. Prosvjetna se administracija tu pojavljuje u ulozi onih koji podržavaju poticaje koji dolaze iz školske prakse. Za pretpostaviti je da je

ovaj drugi pristup poželjniji jer uvažava nastojanja samih nastavnika da unaprijede nastavnu i odgojno-obrazovnu praksu. To se može smatrati i nekom vrstom autonomije nastavnika u djelokrugu njihova posla. Uz to u tom pristupu reformi oni nemaju osjećaj da im je nešto nametnuto niti da su oni tek puki izvršitelji reformskih naloga izrađenih bez potpuna uvida u odgojno-obrazovnu stvarnost.

Dva navedena pristupa reformama obrazovanja i nadalje su na djelu širom odgojno-obrazovnih prostora. Dosadašnje reforme, međutim, znatno su češće izvođene prema modelu „odozgo prema dolje”. To se posebno odnosi na takozvane velike reforme obrazovanja koje pokrivaju cijelu zemlju. Male reforme, međutim, rezervirane su za manje značajne zahvate, ograničene su na lokalne sredine, pojedine škole ili segmente odgojno-obrazovnog ili školskog života. Uostalom, autonomija i nadležnosti pojedinih nastavnika, a niti osvojeni prostor slobode njihova djelovanja, nisu još uvijek toliki da bi se njihov utjecaj mogao protezati do nacionalnih razina.

Imajući u vidu dva prevladavajuća pristupa reformama obrazovanja, može se postaviti pitanje koji je pristup dominantan u reformama obrazovanja u našoj zemlji. Jasno je da bi odgovori na to pitanje pojedinih autora ili aktera zasigurno bili različiti. Naše je mišljenje da je u svim dosadašnjim reformskim pothvatima tijekom posljednjih godina na djelu bio pristup koji je polazio „odozgo prema dolje”. No samim tim to ne mora značiti da su pojedina reformska nastojanja bila upitna, niti da su izvedene promjene, samo zato što su dolazile „odozgo”, bile neuspješne. Čak bi se takav pristup promjenama u obrazovanju mogao opravdati u zemlji koja tek gradi solidniju institucionalnu podlogu u obrazovanju.

Ako zaobiđemo promjene u osnovnom i srednjem obrazovanju, takav pristup reformi obrazovanja najočitiji je u visokom obrazovanju. Reforma visokog obrazovanja prema načelima Bolonjske deklaracije, a poznata kao Bolonjski proces, najbolji je primjer uvođenja reforme „odozgo prema dolje”. Doslovno tijekom nekoliko mjeseci izvedena je po nalogu reforma s nesagledivim posljedicama. No za razliku od dosadašnjih reformi visokog obrazovanja, koje su bile stvar nacionalnih prosvjetnih vlasti, za Bolonjsku se reformu visokog obrazovanja u ze-

mlji može reći da je reforma „odozgo prema dolje” par excellence. U ovom slučaju „odozgo” prelazi nacionalne granice i doseže „gore” do vrha Europe.

Ovaj primjer zapravo ilustrira jedan širi trend u obrazovanju koji je znakovit za suvremene razvoje na globalnoj razini. Riječ je o nastojanju da se što djelotvornije tehnički upravlja promjenama u obrazovanju te da se one izvode u skladu sa združenim nastojanjima zemalja okupljenim u odgovarajuće regionalne integracije. One zemlje koje nisu u stanju uspješno izvesti takve promjene, uvijek imaju za to opravdanje. Ono je sadržano u „novom” razumijevanju reformi prema kojemu su reforme trajan proces za vrijeme kojega se rješenja traže *ad hoc*, a promjene izvode u tijeku. Hrvatsko obrazovanje tek očekuje burno razdoblje praćenja i recepcije bujice nadolazećih reformskih poticaja koje u golemim količinama stvara europska prosvjetna administracija.

## Privatizacija obrazovanja: obrazovanje između javnog i privatnog dobra

Promatrano iz povijesne perspektive, obrazovanje je znatno duže vremensko razdoblje bilo privatno. Javno je obrazovanje pojava koja pripada novijoj povijesti. Tijekom devetnaestog i dvadesetog stoljeća moderne su države preuzele skrb o obrazovanju svojih građana. Dvadeseto stoljeće predstavljalo je razdoblje potpune afirmacije obrazovanja kao javnog dobra o kojemu skrbi država na isti način kao što to čini i o drugim djelatnostima od vitalnog interesa za budućnost zemlje. No i u tom razdoblju zadržale su se institucije koje nisu potpale pod okriplje države, kao što su vjerske škole i učilišta. Neke su zemlje također u tom razdoblju nastavile njegovati tradiciju privatnih škola. Takvima su, primjerice, bile britanske privatne škole internatskog tipa. No i u znatnom broju nerazvijenijih zemalja u dvadesetom stoljeću prevladavaju privatne škole.

Stanje u području javnog i privatnog obrazovanja počinje se mijenjati tijekom tri posljednja desetljeća dvadesetog stoljeća. Današnja slika tog obrazovanja rezultat je umnogome promjena koje su se zbile upravo u tom razdoblju. Politika privatizacije još je u sedamdesetim godinama dvadesetog sto-

ljeća širom otvorila vrata privatnim inicijativama u obrazovanju. Država je, primjerice u Čileu, poticala otvaranje privatnih škola i sveučilišta.<sup>8</sup> Taj su trend slijedile i neke druge zemlje koje su čileanski model privatizacije držale svojim uzorom. U saveznoj državi Sao Paulo, u Brazilu, 85 % studenata visokog obrazovanja upisano je na privatna visoka učilišta.<sup>9</sup> Druga polovica dvadesetog stoljeća donijela je neku vrst obnove ideja reformne pedagogije. „Nova pedagogija”, u središtu koje je dijete, ponovo je našla svoje zagovornike spremne investirati i vlastita sredstva kako bi ostvarili svoj san o odgoju djece izvan krovova državnih škola. Neovisne škole, kako su se nazivale, nastojale su učiniti otklon od strogo propisanih nacionalnih kurikuluma i pedagoških regula. Ponegdje su one bile dio pedagoškog alternativnog pokreta.

Pad Berlinskog zida bio je jasan znak za široko otvaranje vrata privatnim školama i visokim učilištima u svim zemljama bivšeg Istočnog bloka. Samo u razdoblju od dva desetljeća privatno je obrazovanje u tim zemljama doživjelo boom bez presedana u povijesti školstva. Otvarali su se privatni vrtići, osnovne i srednje škole, a osobito visoka učilišta. Primjerice, u Poljskoj je tijekom posljednjih petnaest godina otvoreno preko 300 privatnih visokoškolskih učilištima.<sup>10</sup> I u drugim zemljama, koje su iz ideoloških razloga željele kontrolirati odgoj i obrazovanje svojih građana, privatne škole i visoka učilišta danas su dobrodošle institucije. Dobra ilustracija tog trenda je primjer Kine, „jedne zemlje s dva sustava” – komunističkim i kapitalističkim, odnosno državnim i privatnim. U Kini je 2005. bilo 225 privatnih sveučilišta s više od milijun studenata.<sup>11</sup> No i zemlje s dominantnom tradicijom javnog školstva posljednjih godina na privatno obrazovanje gledaju iz druge perspektive. Tako je u Austriji, sve donedavno zemlji bez privatnih sveučilišta, samo u razdoblju od 2001. do 2007. godine otvoreno 10 privatnih sveučilišta, dok je u Siriji, pak, od 2003. do 2007. otvoreno 6 novih privatnih sveučilišta.<sup>12</sup> Razlozi naglog širenja privatnog obrazovnog područja uglavnom su dvojaki. Na jednoj strani oni su ideološke naravi. Pluralizam, demokracija, tržišno gospodarstvo u bivšim socijalističkim i komunističkim zemljama postali su plodno tlo za privatne pothvate u obrazovanju. S druge strane to su pogla-

vito ekonomski razlozi. Sustav javnog obrazovanja u drugoj polovici dvadesetog stoljeća neprestano je rastao. Obrazovni standard mnogih zemalja nije više završena osnovna škola, niti svjedodžba srednje škole, već stečena visoka naobrazba. Uz to, tu su danas brojni oblici obrazovanja odraslih koje valja promatrati iz perspektive trajnog učenja.

Sustav, međutim, ima tendenciju daljnjeg rasta i širenja. Da bi tako razvijen sustav mogao uspješno raditi, te da bi ga državni proračun mogao „servisirati”, potrebna su sve veća izdvajanja iz uvijek ograničenog proračuna. Podjednako su sve više rasli zahtjevi za proračunskim sredstvima koji su dolazili iz područja zdravstva, zatim izdvajanja za brojne socijalne potrebe, pa mirovine i druge prijeko potrebne potrebe. Tomu valja dodati sve veća proračunska izdvajanja za vojne svrhe. Izlaz iz takvog stanja države su potražile u otvaranju prostora za privatno poduzetništvo. Tako je obrazovanje gotovo „preko noći” potisnuto na teren na kojemu vladaju tržišni odnosi.

U suvremenijoj izvedbi opisani trend vodi ka privatiziranju javnog obrazovnog područja. Taj je proces najočitiji na stupnju visokog obrazovanja i to u Sjedinjenim Državama, a odvija se prema privatizacijskom obrascu primijenjenom u slučaju privatizacije zdravstva ili koje druge djelatnosti. Država, naime, smanjuje sredstva za javne koledže i sveučilišta dovodeći ih tako u situaciju da sve veći dio sredstava stječu prodajom svojih usluga na tržištu. U nekim slučajevima savezne države sudjeluju sa samo 10 posto sredstava potrebnih za rad pojedinog javnog sveučilišta. Ostala sredstva sveučilišta namiče bilo to iz sve viših školarina, (istraživačka sveučilišta) radom na projektima, prodajom intelektualnih usluga, rentiranjem nekretnina, iz donacija i dr.<sup>13</sup> U područje pak srednjeg školstva proces privatizacije američkih javnih škola odvija se pod vidom povećanja djelotvornosti upravljanja tim dijelom školskog sustava. Opće je poznato da američko srednje školstvo kronično prate nedjelotvornost i razmjerno lošiji rezultati učenika u usporedbi s rezultatima koje postižu učenici iz drugih zemalja. Takvo stanje nastoji se popraviti povjeravanjem vođenja škola privatnim tvrtkama koje preuzimaju menadžerske poslova škole vjeru-

jući da će one biti uspješnije u povećanju kvalitete javnih srednjih škola.

U ovom momentu teško je predvidjeti kojom će se dinamikom nastaviti otvaranje „klasičnih” privatnih škola i visokih učilišta. Jednako tako nije moguće prognozirati koje će razmjere u doglednoj budućnosti poprimiti privatizacija javnog obrazovanja i njegova pretvorba u privatno. To će ovisiti o više razloga, a jedan od njih je pristup obrazovanju bilo to kao javnom dobru ili kao privatnom dobru. U sadašnjem povijesnom razdoblju sve su snažnije one društvene snage koje obrazovanje promatraju iz perspektive privatnog dobra koje se prodaje i kupuje na otvorenom svjetskom tržištu znanja i usluga.

Razmotreni odnosi javnog i privatnog obrazovanja u međunarodnom prostoru temelj su za osvrt na razvoje u tom području u našoj zemlji. Iz već poznatih razloga, hrvatsko se školstvo tijekom devedesetih godina dvadesetog stoljeća uvelike bavilo problemima koji su znakoviti za zemlju u post-ratnom razdoblju. Ipak je u jednom dijelu odgojno-obrazovnog sustava bila očita privatna inicijativa. Riječ je o predškolskoj djelatnosti. Danas u Hrvatskoj djeluje zamjetan broj privatnih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova. Tomu valja pridodati veći broj vjerskih vrtića. Razlog otvaranju privatnih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova u razmatranom razdoblju valja tražiti u nedostatku javnih vrtića koji nisu mogli odgovoriti na sve veću potražnju. No i financijska potpora privatnim vrtićima iz javnih izvora motivirajuće je djelovala na potencijalne osnivače takvih ustanova.

Za razliku od privatnih predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova, koje su se dakle osnivale kako bi se kompenzirali nedostadni kapaciteti javnih ustanova, područje je obrazovanja odraslih dijelilo drukčiju sudbinu. Za njega niti država, niti privatni poslodavci, a niti novi poduzetnici, nisu bili toliko zainteresirani. Pritom su potencijalni „korisnici” obrazovnih usluga imali druge prioritete koji su bili ili egzistencijalne naravi ili vezani za sudjelovanje u zanimljivijim aktivnostima nego što je to učenje, a koje im je nudio novi društveni kontekst. Obrazovanje je odraslih od početka devedesetih godina dvadesetog stoljeća bilo potpuno izloženo tržišnim zakonitostima. Za očekivati je da će obrazovanje odraslih u vremenu ispred nas dobiti više na važ-

nosti te da sudjelovanje odraslih u obrazovnim programima neće biti samo njihov privatni posao koji se obavlja na teret njih samih.

Ovaj osvrt na razvoj u privatnom obrazovanju u Hrvatskoj zaključit ćemo tvrdnjom kako su se zanimljivi pomaci zbili u području srednjeg i napose visokog obrazovanja. Visoka su privatna učilišta otvarana uglavnom s programima koji su traženi u tržišnom gospodarstvu, kao što su primijenjena znanja iz menadžmenta, poslovanja i informatike. Nema ispitivanja koja bi mogla osigurati uvid u kakvoću privatnih visokih učilišta. Tek bi solidno istraživanje moglo potvrditi ili opovrgnuti pretpostavku o tomu kako se na tim učilištima kvaliteta žrtvuje u ime zarade. No činjenica jest da su sva novootvorena privatna učilišta nastavne ustanove, kojima nedostaje istraživačka sastavnica kao uvjet veće institucionalne kvalitete.

U Hrvatskoj postoje zakonske osnove za razvoj privatnog obrazovanja. Iako država ne podupire financijski privatne škole, kao što to čini u drugim zemljama, ona je napravila prve praktične korake u primjeni javno-privatnog partnerstva u izgradnji škola. No to je područje još uvijek razmjerno nerazvijeno. Čak i u usporedbi s drugim tranzicijskim zemljama, privatno obrazovno područje osjetno zaostaje. Niti u skoroj budućnosti ne treba očekivati spektakularne promjene. Možda razlog tomu leži dijelom i u činjenici percipiranja obrazovanja u najširoj hrvatskoj javnosti, pa i kod onih koji oblikuju obrazovnu politiku. Naime, u nas vlada snažno uvjerenje kako je obrazovanje predmet za koji je zadužena ponajprije sama država. Ona treba osigurati sve uvjete za školovanje mladih, od školskih zgrada do besplatnih udžbenika, čak i onima koji su dio nove klase bogatih. Promatrano iz te perspektive, može se ustvrditi da je u Hrvatskoj na djelu pristup prema kojemu se obrazovanje razumijeva ponajprije u kategorijama javnog dobra. U tom smislu, privatno obrazovanje i privatizacija obrazovanja kao globalni trend nije znakovit za Hrvatsku, čak dapače, Hrvatska u tom pogledu ide u suprotnom smjeru.

## Standardizacija ili personalizacija obrazovanja

Pokret za standardizaciju obrazovanja jedan je od novijih razvoja na globalnoj razini. Javio se u Sjedinjenim Državama i to kao dio reakcije na razmjerno slabe rezultate što su ih američki učenici postizali na nacionalnim i međunarodnim ispitivanjima znanja. S vremenom se pokret proširio i na druge zemlje nošen idejom o mjerenju kvalitete obrazovanja. U najnovije doba pokret je snažno potpomognut kada su ga međunarodne organizacije, poput OECD-a, uključile u svoje programe. Danas se gotovo sve razvijenije zemlje na jedan ili drugi način bave obrazovnim standardima, ma što to značilo.

U donekle pojednostavljenoj interpretaciji, obrazovni standardi trebali bi pokazati što je pojedini učenik naučio iz nekog predmeta. Zbir pojedinačnih učeničkih rezultata imali bi dati uvid u kvalitetu odgovarajuće škole, a zbir rezultata svih škola daje sliku stanja uspješnosti u odgovarajućoj saveznoj državi, ako je riječ o Sjedinjenim Državama, ili stanja obrazovanja u nekoj zemlji. Na temelju toga učenici se mogu rangirati po uspjehu, a svaka škola bi znala koje joj mjesto pripada u nacionalnim okvirima. No ako se vrše međunarodna ispitivanja, kao što su to PISA i TIMS ispitivanja, tada bi i svakoj zemlji koja u njima sudjeluje također pripalo zasluženno mjesto.

Uloga nastavnika u obrazovanju vođenom standardizacijskom praksom u mnogome se svodi na pripremu učenika za testiranje. To jednostavno stoga što će se i nastavnikov rad vrednovati na temelju rezultata što su ih postigli njegovi učenici na testovima. Stavljajući u središte svog rada pripremu učenika za testiranje, nastavnik nužno zanemaruje one nastavne sadržaje koji se ne testiraju, primjerice, niz sadržaja koji pripadaju umjetničkim područjima. I ne samo to, s onu stranu njegova interesa također ostaju odgojni i socijalizirajući sadržaji i razvoji. U tom smislu moglo bi se reći da se sužava uloga nastavnika. Profesionalno se nastavnik delegitimirao potpuno u dijelu odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se vrši vrednovanje jer tu ulogu preuzimaju posebne agencije koje se bave upravo tim poslom.

Slično promjenama uloge nastavnika mijenja se i uloga učenika. Učenici su svjesni koji se nastavni



predmeti i kako ispituju te stoga stavljaju težište u učenju upravo na one predmete koji se testiraju. U središtu njihova rada je „učenje učenja za testiranje”. U tomu ih pomažu roditelji, a i niz pratećih publikacija koje su nastale kao dio potpore učenicima i njihovim roditeljima za pripremu i uspješno rješavanje testovnih zadataka. Izdavači stoga podupiru pokret za standardizaciju jer u njemu vide širenje svog izdavačkog programa s publikacijama koje nose oznaku „ovu knjigu morate imati”.

Što se tiče reakcija nastavnika i stručne javnosti na obrazovne standarde, one su ne tako rijetko negativne. Nastavnici nalaze da standardi dehumaniziraju odnose između njih i učenika. Stručna javnost, s razvijenom razinom kritičke svijesti i smislom za vlastitu pedagošku refleksiju, drži standardizaciju obrazovanja, pored ostalog, novim valom tehnologizacije odgojno-obrazovnog rada tijekom kojega se razvijaju testovni dril i negativne natjecateljske sklonosti. Najveći zagovornici standardizacije su prosvjetna administracija i druge vladine službe koje se najčešće pojavljuju u ulozima vanjskog kontrolora koji sa svakodnevnim životom i radom u školi nema stvarne veze.

Razmotrimo u nastavku kako se pokret za standardizaciju obrazovanja reflektirao u hrvatskom odgojno-obrazovnom prostoru. Hrvatska prosvjetna javnost već desetljećima je familijarizirana s „pedagoškim standardom”. Pod njim se misle ponajprije ljudski, materijalni i tehnički uvjeti potrebni za uspješan rad odgojno-obrazovnih ustanova.<sup>14</sup> No kad je riječ o obrazovnim standardima i pokretu za standardizaciju obrazovanja, tada se ne misli na „pedagoški standard” u tom smislu, pa čitatelj treba imati u vidu prijeko potrebnu distinkciju između ta dva standarda.

„Povijest” je obrazovnih standarda u Hrvatskoj zapravo stara tek koju godinu. Početak se vezuje za izradu Nacionalnog obrazovnog standarda, popularno nazvanoga NOS. Temeljni razlog za pokretanje rada na izradi NOS-a bilo je rasterećenje učenika osnovne škole. Prosvjetna administracija nije mogla čekati izradu novog nastavnog plana i programa, što bi inače bio logičan slijed aktivnosti u takvim visokostručnim i zahtjevnim poslovima, pa se rasterećenje radilo prema starom nastavnom planu i programu. Koliko su programi rasterećeni, ko-

liko je starih sadržaja „izbačeno”, a novih „ubačeno”, to se nikada neće moći točno utvrditi. Različiti autori iznosili su različite aproksimacije. No ono što je pritom ostalo isto kao i prije, to je pristup koji je zanemario metodologiju koja podržava razvoj metakognitivnih sposobnosti. Stoga je za očekivati da će novi programi postati starim sadržajima prije nego što su akteri rasterećenja to mogli predvidjeti. Ponovo su, naime, u najvećoj mjeri ostali „inovirani” programi pretrpani sadržajima o činjenicama, a ne sadržaji o tomu kako učiti (učenje o učenju).

S vremenom se pokret za standardizaciju proširio u smjeru stavljanja u središte pozornosti ne više rasterećenja učenika, već postizanja kvalitete hrvatskog obrazovanja. Pomalo karikiran akronim – NOS – preimenovan je u HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni standard). Nositelji posla na izradi HNOS-a tijekom njegove realizacije nastojali su proučiti što su to obrazovni standardi te kako se obrazovni standardi primjenjuju u svijetu, posebice u Njemačkoj i Velikoj Britaniji, prema kojim je uzorima navodno oblikovan HNOS. Naoružani novim znanjima o standardima, završeno je oblikovanje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za osnovno obrazovanje uz najavu izrade HNOS-a za srednje obrazovanje. U post *festum* interpretacijama onoga što je novo u HNOS-u, uglavnom su autori HNOS-a naglašavali ne više niti rasterećenje niti kvalitetu obrazovanja, već promjenu „paradigme”. U konkretnom slučaju „paradigma” je označavala nastavni rad u središtu kojega je učenik, timsku nastavu i zajedničko planiranje nastave, dakle redom sve već desetljećima poznate pedagoške i didaktičke pristupe.

HNOS je uz nadopune i dodatnu elaboraciju poslužio za izradu novog nastavnog plana i programa za osnovnu školu.<sup>15</sup> Tako se posrednim, zaobilaznim putem došlo do temeljnog dokumenta koji, pored ostalog, određuje ciljeve odgoja i obrazovanja te što će se i kako učiti. Iako taj put izrade novog nastavnog plana i programa nije poznat u pedagoškoj tradiciji, autori su ga proglasili našim originalnim doprinosom metodologiji reformiranja obrazovanja za koji su zanimanje pokazali stručnjaci iz najrazvijenijih zemalja. No i taj je dokument tek bio uvertira u izradu novog pedagoškog standarda i nacional-

nog kurikuluma za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja.<sup>16</sup>

Praksa podešavanja pojedinih dijelova hrvatskog školskog sustava prema načelima obrazovnih standarda obogaćena je pratećim aktivnostima čija je svrha znanstveno utvrditi kakvoću hrvatskog obrazovanja. Na temelju uvida u stanje stvari u obrazovanju i postavljene dijagnoze, prosvjetna bi administracija i drugi relevantni sudionici poduzimali primjerene korake za unapređivanje djelotvornosti i uspješnosti sustava ili pojedinih njegovih sastavnica, sve do razine pojedinih škola. U konačnici, hrvatsko bi obrazovanje postalo vodeće u regiji, s prepoznatljivim brandom kao izvoznim proizvodom. Kakvoća bi se sustava mogla spoznati na temelju ograničenih testiranja znanja učenika u okviru nacionalnih ispita, ali i sudjelovanjem u OECD-ovom Programu međunarodnog ispitivanja postignuća učenika (PISA). U tu svrhu postavljena je odgovarajuća institucionalna osnovica – Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Centar za PISA projekt, ovaj drugi u okviru Agencije za odgoj i obrazovanje.

Na deklarativnoj razini, a izgleda i u praksi, HNOS je zagovarao „soft” pedagogiju s više suradnje, timskog rada, rada u manjim skupinama, ukratko nastavu orijentiranu na učenika ili nastavu u središtu koje je učenik.<sup>17</sup> U takvom pedagoškom pristupu važan je proces koliko i sam rezultat. Od nastavnika se očekuju posebne sposobnosti kreativne organizacije i vođenja nastave, a njegova uloga sve više je ona reflektivnog praktičara i akcijskog istraživača. Po tomu bi se moglo ustvrditi da autori HNOS-a, nasreću, nisu dokraja razumjeli smisao obrazovnih standarda. Jer da jesu, tada bi se u središtu pedagoškog pristupa našli ishodi procesa, a ne sam proces. Naime, obrazovni standardi nisu orijentirani na proces; njih zanima prije svega rezultat obrazovnog procesa. Izlazni ishodi pokazuju koje su to kompetencije koje je učenik stekao i razvio. I njih se mjeri. Najbolje se to čini putem testiranja i vanjskog vrednovanja.

Elemente vanjskog vrednovanja nalazimo i na razini visokog obrazovanja. No taj se posao zasad u našem visokoškolskom sustavu obavljao uglavnom u okviru procesa akreditacije pojedinih visokoškolskih učilišta. Dijelom on je sadržan i u ocjenji-

vanju rada pojedinih visokoškolskih nastavnika što ga obavljaju studenti na kraju semestra i nastave iz pojedinih predmeta. Ta vrednovanja dio su reforme koja se sprovodi prema načelima Bolonjskog procesa. No i izvan Bolonjskog procesa, u sustavu visokog obrazovanja razvijeni su standardi za različite svrhe. Takvim je, primjerice, UNESCO/OECD-ove *Smjernice za pružanje kvalitete u prekograničnom visokom obrazovanju* ili *Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja* što ih je 2005. izradila Europske asocijacije za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (ENQA). Međutim, težište ovog rada nije na obradi i problematizaciji visokoškolskih standarda, koji su se inače pojavili vremenski nakon pojave obrazovnih standarda i koji su se razvijali gotovo nezavisno od njih.

U zaključku razmatranja pokreta za standardizaciju obrazovanja valja reći da je na djelu proces kojega snažno podupiru poglavito prosvjetne vlasti pojedinih zemalja i nekih međunarodnih organizacija, te svi oni koji su dio prosvjetne administracije ili su o njoj ovisni. Jednako ga tako kritički problematizira znanstvena i stručna javnost te nastavnici kao neposredni sudionici odgojno-obrazovne i nastavne prakse. Obrazovni standardi za jedne su „panaceja” koja će riješiti sve probleme suvremenog obrazovanja, a prije svega kvalitetu i (ne)djelotvornost; za druge su oni izraz ograničenog tehnokratskog poimanja odgojnog i obrazovnog rada, njegova razumijevanja iz perspektive efikasnosti koja se iskazuje mjerenjima. No u usporedbi sa složenošću čovjekova odgoja i obrazovanja, današnja su mjerenja tek primitivni alati koji nisu dostojni zadiranja u autentičnu personaliziranu ljudsku prirodu koja se opire standardiziranju.

## Bolonjski proces 2010.: Hrvatski prostor visokog obrazovanja u kontekstu Europskog prostora visokog obrazovanja

Malo je koji reformski proces u obrazovanju svrnuo toliku pozornost stručne i šire javnosti kao što je to slučaj s Bolonjskim procesom. Dosadašnje reforme obrazovanja bile su poglavito reforme ograničene na pojedine zemlje. To je posebno bilo znakovito za reforme visokog obrazovanja. Isti-

na, u povijesti visokog obrazovanja nije bila tako rijetka transplantacija modela visokoškolskih institucija iz jedne zemlje u drugu i prelijevanje preko granica utjecaja razvijenih akademskih sredina u manje razvijene. No u dosadašnjoj povijesti visokog obrazovanja nije poznat slučaj tako sveobuhvatnog reformskog procesa koji po svojim dimenzijama nadilazi nacionalne granice i postaje stvar jednog kontinenta s tendencijom širenja utjecaja na globalni, svjetski prostor. Bolonjski je proces jedinstven u povijesti visokog obrazovanja po tomu što je postao paneuropski projekt kojega je cilj stvaranje do 2010. zajedničkog Europskog prostora visokog obrazovanja. U stvaranje tog prostora sudjeluju praktično sve europski zemlje, Europska Unija, Vijeće Europe te niz međunarodnih nevladinih strukovnih organizacija, studentskih udruga i visokoškolskih sindikata.

U pozadini Bolonjskog procesa leži uvjerenje europskih čelnika da se u nadmetanjima na svjetskom prostoru Europa može nositi s glavnim konkurentima ponajprije temeljem znanja, kreativnosti i inovativnosti svojih građana ili kvalitetom ljudskog kapitala. Pojedinačne zemlje s ograničenim ljudskim resursima nisu, naime, u stanju dobiti bitku na tržištima koja su izložena utjecajima globalizacijskih kretanja i na kojima glavnu riječ imaju zemlje poput Sjedinjenih Država, Japana, a sve više Kina i Indija. Uloga obrazovanja, napose visokog obrazovanja, presudna je u stvaranju uvjeta da se Europa može ravnopravno natjecati sa zemljama čija su gospodarstva u stalnom usponu. Europska snaga može doći do izražaja ponajviše kada Europa nastupa objedinjeno. Europski integracijski procesi upravo imaju za svrhu objedinjavanje u područjima koja su vitalna za jačanja europskog gospodarstva i europskih društva. Visoko obrazovanje jedno je od takvih područja jer osigurava „radnu snagu” koja će dugoročno biti nositelj razvoja.

Ako je to pozadina paneuropske reforme visokog obrazovanja poznate pod imenom Bolonjski proces, sve ostalo je stvaranje uvjeta da se taj cilj ostvari. Pa i kreiranje Europskog prostora visokog obrazovanja do 2010. samo je oblikovanje terena koji bi trebao poslužiti gornjoj svrsi. Taj bi teren trebao biti prostor koji će osigurati protok ljudi još dok su europski građani u statusu studenta. No on bi omo-

gućio i razmjene nastavnika, znanstvenika i administrativnog osoblja. Provođenje određenog vremena na inozemnom sveučilištu prilika je za stjecanje dragocjenog iskustva koje pruža život u drugoj akademskoj i kulturalnoj sredini. To je ujedno priprema mladih za zapošljavanje i rad nakon završavanja studija na jedinstvenom europskom prostoru, a njihovim nastavnicima i znanstvenicima prilika za zajedničku suradnju i razmjenu iskustava.

Da bi bilo moguće kretanje s jedne visokoškolske institucije na drugu, ili iz jedne zemlje u drugu, bilo je potrebno različite sustave studiranja „harmonizirati” nastojeći pritom zadržati obilježja akademskih sredina koja su rezultat kulturalnih i povijesnih specifičnosti i tradicija pojedinih zemalja. Proces „harmonizacije” vodio je do utvrđivanja zajedničkog preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog, odnosno doktorskog stupnja studija. Za prijelaz s jedne institucije visokog obrazovanja na drugu poslužio je Europski sustav prijenosa bodova, a za uvid u to gdje je student studirao, što i kakav je uspjeh postigao, oblikovan je „dodatak diplomi”. No sve su to instrumenti ili tehnička sredstva koja osiguravaju mobilnost studenata i prohodnost tijekom studija. Ona pripomažu pri priznavanju razdoblja studija provedenog na drugoj visokoškolskoj ustanovi ili pri priznavanju diploma na zajedničkom europskom tržištu „radne snage”.

Pitanja koja su po svojoj važnosti izbila u prvi plan ticala su se izrade novih studijskih programa i osiguranja kvalitete studiranja. No kako izraditi programe koji će na neki način biti europski, ili koji će biti prepoznatljivi u europskom akademskom prostoru. Sve je više tzv. združenih visokoškolskih programa, osobito na poslijediplomskom stupnju, koje zajednički izvodi nekoliko visokih učilišta iz različitih europskih zemalja, a neki poslijediplomski programi posebno su oblikovani za studente izvan Europe. Programi su trebali biti izrađeni imajući u vidu tzv. izlazne rezultate koji bi predstavljali znanja, vještine i/ili kompetencije koje je student stekao ili razvio. Oni bi predstavljali neku vrstu temelja za izradu Nacionalnih kvalifikacijskih okvira, koji se ravnaju prema zajedničkom Europskom kvalifikacijskom okviru.

Prvih je godina Bolonjski proces bio potpuno orijentiran na europski prostor. Mobilnost stude-

nata i razmjene nastavnog, znanstvenog i drugog osoblja bili su zamišljeni kao procesi vezani poglavito za europsku regiju. S vremenom je jačala tzv. vanjska dimenzija Bolonjskog procesa. Cilj je vanjske orijentacije Bolonje njezin izlazak na svjetski prostor. Drugim riječima, temeljem kvalitete studiranja na europskim sveučilištima privući na njih sve više studenata izvan Europe. Europsko visoko obrazovanje trebalo bi postati brand koji će privlačiti studente s drugih kontinenata jednako tako kako ih danas privlače sveučilišta u Sjedinjenim Državama, Kanadi ili Australiji.

Privlačenje izvan europskih studenata na europska visoka učilišta može se postići najprije kvalitetom europskog visokog obrazovanja, pa je stoga osiguranje kvalitete studiranja u središtu zanimanja akademske javnosti. Iako Europa ima tako bogatu povijest sveučilišnog obrazovanja, u najnovijim međunarodnim rangiranjima sveučilišta, koja bi se imala temeljiti na vrednovanju kvalitete, tek je mali broj sveučilišta iz Europe.<sup>18</sup> Mjesto na rang-listama međunarodnih rangiranja ne mora biti odraz stvarnog stanja u pogledu kvalitete na europskim sveučilištima, no ipak je to znak da europskim sveučilištima ostaje dosta prostora za rad na privlačnosti inozemnih studenata kako bi im ona postala znatno atraktivnija i poželjnija destinacija. Europa se, naime, želi aktivnije uključiti u diobu sve većeg „financijskog kolača” kojeg na globalnom tržištu proizvode međunarodni studenti. Uostalom, zarada od prodaje znanja i obrazovanja, osobito na visokoškolskoj razini, već je postala legitimna i za neke zemlje unosna gospodarska djelatnost.

Razmotrimo na kraju Bolonjski proces i stvaranje „Hrvatskog prostora visokog obrazovanja” (sintagma je naša), a u kontekstu Europskog prostora visokog obrazovanja. Europski lideri odredili su da će se do 2010. godine oblikovati Europski prostor visokog obrazovanja (EHEA), a paralelno s njim od 2000. godine oblikuje se i Europski istraživački prostor (ERA).<sup>19</sup> No već danas su svjesni toga da je taj cilj preambiciozan te da će i nakon 2010. godine Bolonja biti motiv koji će europsko visoko obrazovanje voditi prema konstituiranju Europskog prostora visokog obrazovanja. Ako je to budućnost Europskog prostora visokog obrazovanja, onda bi ciljevi stvaranja Hrvatskog prostora visokog obrazovanja

mogla biti godina 2015. (ako se želi obrazovno-politički mobilizirati akademska i šira javnost), a realnije to bi bila 2020. godina.

Reforma hrvatskog visokog obrazovanja prema Bolonji stvarno je započela prvih godina ovog desetljeća. Hrvatska je potpisala Bolonjsku deklaraciju na Ministarskoj konferenciji u Pragu 2001. godine, no poslovi „usklađivanja” s Bolonjom odvijali su se poglavito tijekom 2005. godine. Akademske 2005./2006. godine na hrvatskim je sveučilištima studij upisala prva generacija studenata koja je počela studirati po Bolonji. Reformskim procesom upravljalo je nadležno Ministarstvo, jer uostalom potpis na Deklaraciju stavljaju ministri nadležni za visoko obrazovanje i oni, u ime svojih vlada, preuzimaju obvezu implementacije Bolonje u nacionalnim visokoškolskim sustavima.

Tijekom samo nekoliko mjeseci izrađeni su novi programi za preddiplomski, uglavnom i za diplomski stupanj, dok je izrada programa doktorskih studija u većini slučajeva ostavljena za neka buduća vremena. Pri izradi studijskih programa nastavni su predmeti svedeni u jednosemestralne okvire, bodovani odgovarajućim brojem bodova ili kreditnih jedinica, a ispitna literatura ograničena na nešto manji broj stranica teksta. Programi za pojedine predmete dalje su razrađivani u vidu silabusa, te su studentima trebali biti stavljeni na uvod prije početka nastave zajedno s jasno utvrđenim studentskim obvezama. Studijski programi mogli su se početi ostvarivati nakon što je program i institucija koja ga je izradila dobila valjanu dopusnicu. Akreditacijski postupak također je obavljen u najkraćem mogućem vremenu.

Što su kritičari zamjerali ili zamjeraju reformi hrvatskog visokog obrazovanja izvedenoj prema načelima Bolonje. Lista primjedbi bila bi nešto duža, no mi ćemo se zadržati samo na nekima od njih. Najprije kritike su se odnosile na uvođenje promjena bez potrebnih priprema i u suviše kratkom vremenskom razdoblju – od samo nekoliko mjeseci. Dakle, usklađivanje s Bolonjom moglo se obavljati postupno sve do 2010. godine. Pokazalo se da su dragocjena bila iskustva onih europskih zemalja koje nisu frontalno „napale” cijeli visokoškolski sustav. Nadalje, proces se promjena odvijao od „vrha prema dole”. Akademska zajednica i pojedine

sastavnice sveučilišta dobivale su naputke što im je činiti i kako, često kontradiktorne i osporavane upravo od onih koji su ih davali. Rješavanje brojnih otvorenih pitanja ostavljeno je za kasnija vremena prema „ad hoc obrascu”.

Možda je takva „metodologija” reforme rezultirala suviše formalističkim pristupom cijelom poslu. Zadaća je odrađena u zadanom roku, ali s pristupom kojega je obilježavalo odrađivanje bez dubljeg ulaženja u smisao samog posla. Primjerice, bodovi su dodjeljivani pojedinim predmetima bez obzira na njihovu težinu. U nekim slučajevima svi predmeti odreda bodovani su istim brojem bodova. Mada je riječ o naizgled tehničkom poslu, kasnije se pokazalo koliko takav pristup studentima može zadržati problema.

Bolonja je, inače, predviđjela veći broj izbornih predmeta koji bi se mogli upisivati i izvan matične institucije. No izbornost je ostala mrtvo slovo na papiru, osobito kada je u pitanju izbor predmeta na razini cijelog sveučilišta. Pitanje je u kojoj je mjeri izbornost moguća, ako je uopće moguća, na funkcionalno neintegriranom sveučilištu. Pri izradi novih programa izostala je suradnja između institucija koje imaju istovrsne studijske programe. A upravo takva suradnja i „harmonizacija” sustava, uz zadržavanje posebnosti, prijeko je potrebna u procesu izgradnje Hrvatskog prostora visokog obrazovanja. Konačno, studenti su trebali biti djelatno uključeni u reformu jer u nju se ušlo poglavito imajući u vidu upravo studente, buduće akademske građane Europe. Ipak iskustvo je potvrdilo kako je studentsko tijelo bilo zaobiđeno jer studenti koji studiraju „po starom sustavu” nisu bili posebno motivirani za Bolonju, a novi studenti tek su se trebali upisati „po novome”.

Danas se u akademskim krugovima postavljaju neka pitanja na koja će se odgovori dobiti u skoroj budućnosti. Primjerice, hoće li cijele generacije bolonjskih studenata nastaviti studij na diplomskom stupnju – kako to sada izgleda da će se dogoditi. Ideja Bolonje je da su već prvostupnici kvalificirani za tržište rada. Na neki način Europa je željela skratiti pripremu mladih za ulazak u svijet rada i to skraćivanjem trajanja studija na dodiplomskoj razini. Pritom se pošlo od ideje cjeloživotnog obrazovanja i mogućnosti „vraćanja” obrazovanju u bi-

lo kojem kasnijem životnom razdoblju te priznavanja kvalifikacija stečenih čak i u neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja. U Hrvatskoj se može dogoditi suprotno. Dakle, s masovnim nastavljanjem studija na diplomskoj razini, studij bi se produžio još za jednu godinu. Uz to, ostaje pitanje hoće li se diplomski studij moći nastaviti na kojem drugom visokom učilištu upisom programa koji je različit po svom usmjerenju od onoga kojega je student prethodno završio. Takva fleksibilnost jedna od temeljnih ideja Bolonje.

Drugo pitanje tiče se financijske strane nastavka studija na diplomskom stupnju. Hoće li se taj studij plaćati i koliko. Aktualne rasprave o financiranju visokog obrazovanja, napose iz studentskih školarina, ticale su se prije svega studenata na preddiplomskom stupnju. No treba li stjecanje magisterija na diplomskom stupnju financirati država ili će se troškovi studiranja uvelike prebaciti na leđa budućih magistara. S obzirom na vjerojatni masovni prijelaz studenata s preddiplomskog na diplomski stupanj, i mogući pritisak koje bi to tijelo moglo proizvesti, za očekivati je da prosvjetna i sveučilišna administracija neće slijediti dominantni svjetski i, sve više, europski trend, dakle da trošak studiranja prebacuje na leđa studenata. Drugim riječima, pod pritiskom država će biti „socijalno osjetljiva” na preddiplomskom i diplomskom stupnju, dok će nastavak studija na poslijediplomskoj razini biti stvar tržišnih odnosa: tko bude mogao platiti troškove studiranja, taj će nastaviti studij. Samo ograničen broj doktorskih studenata, moći će uživati privilegiju „besplatnog” studiranja i sudjelovanja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima tijekom dokorskog studija. Odnosi se to najprije na znanstvene novake. Naime, doktorski studij još uvijek nije organiziran kao „redoviti studij” jer doktorski studenti uglavnom ne borave na fakultetu i ne sudjeluju u izvođenju nastave s redovitim studentima nižih godišta, a niti su uključeni u organizirani istraživački rad koji se ostvaruje putem ustanove na kojoj su upisali doktorski studij.

Konačno, razmotrimo pedagoško-didaktičku sastavnicu Bolonje. Možda je to najzanimljivija promjena što je Bolonja donosi, a koja je ostala u sjeni bavljenja akademske javnosti više tehničkim pojedinostima, kao što je primjerice bodovanje pred-

meta, u čemu se najbolje snalaze nastavnici računovodstva, kako to reče u neformalnom razgovoru jedan od njih s privatnog učilišta VERN. Neposvećivanje dovoljne pozornosti u dosadašnjem tijeku provođenja reformi visokog obrazovanja didaktičkim aspektima primjedba je koja se, međutim, ne odnosi samo na hrvatsku akademsku zbilju; ona je izgleda znakovita za Bolonjske reforme i na drugim europskim sveučilištima. To potvrđuju u posljednje vrijeme sve češća isticanja upravo te sastavnice Bolonjskog procesa.<sup>20</sup> Visokoškolska nastava prema Bolonji pravi otklon od uobičajenog didaktičkog obrasca. Prema tom obrascu u središtu je pozornosti nastavnik. Njegova se uloga poglavito svodila na održavanje predavanja, ponekad za skupine od nekoliko stotina studenata, te na njihovo ispitivanje sve dok ne bi prošli na ispitu. Dok je on držao predavanja, studenti su „slušali” (ako su se uopće pojavljivali na nastavi) i eventualno pravili bilješke. Neki od njih izrađivali su i „skripte” koje su kružile među studentima redovito u vrijeme ispita. Ispiti su se pripremali neposredno prije ispitnog termina, a ispitnih je termina bilo znatno više nego što to Bolonja predviđa. Bolju ocjenu dobivao bi onaj student koji je bio u stanju doslovnije reproducirati riječi nastavnika izgovorene na predavanju ili zabilježene u studentskim „skriptama”. Učenje i studiranje bili su uglavnom „kampanjski”. Time se donekle obrazlaže neefikasnost i dužina studiranja koja je na hrvatskim, i na nekim europskim sveučilištima, dostizala prosjek od osam godina. U prevladavajućem obrascu riječ je, dakle, o nastavi orijentiranoj na nastavnika.

Umjesto opisanog obrasca, Bolonja zagovara nastavu u središtu koje je student. Student bi aktivnim radom tijekom semestra trebao odraditi sve obveze unaprijed definirane i isplanirane iz sata u sat u pažljivo oblikovanu silabusu. Takva nastava pretpostavlja više timskog rada, rada u malim skupinama, projektne nastave, studentskih prezentacije, sudjelovanja u raspravama, izrade eseja, osvrta na literaturu, pisanja (domaćih) zadaća i drugih kurikularnih aktivnosti koje se izvode izvan zidova sveučilišnih predavaonica. Aktivnosti svakog pojedinog studenta nastavnik redovito prati, potiče i vrednuje, primjerice putem individualnih i grupnih konzultacija, kolokvija i češćim *ad hoc* provje-

rama. On to čini redovito tijekom semestra kako bi na kraju izveo konačnu ocjenu koja bi morala biti pozitivna. U takvom visokoškolskom didaktičkom obrascu nastavnik je ponajprije voditelj i organizator nastave, poticatelj i motivator studenata, njihov mentor i savjetnik. Težište njegove uloge nije više na „predavanju” znanja studentima već na stvaranju uvjeta za osposobljavanje studenata za stjecanje znanja i razvoj kompetencija važnih za cjeloživotno učenje.

Nastava usmjerena na studenta vođena je ponajprije idejom ishoda učenja (learning outcomes). Utvrđeni se ishodi mogu ostvariti jedino ako su studenti redovito nazočni na nastavi i ako svojim uratcima tijekom semestra potvrđuju kontinuitet aktivnosti.<sup>21</sup> Po tomu bi se nastava prema Bolonji mogla usporediti s dobro organiziranom osnovnoškolskom ili srednjoškolskom nastavom. No problem se pojavljuje u situacijama kada nedostaju neki elementarni uvjeti za to kao što su, primjerice, nedovoljni prostorni kapaciteti ili neizbježne kolizije. Tada se zamišljena nastavna praksa po Bolonji pretvara u polovična rješenja koja frustrirajuće djeluju kako na studente tako i na nastavnike. Ako se tomu pridoda i činjenica da zbog nedostatka nastavnika na nekim visokim učilištima nastavni rad u najvećoj mjeri prelazi propisanu satnicu, tada se neka od sveučilišta umjesto prema „istraživačkim sveučilištima” kreću prema dominantno „nastavnim učilištima”. Time se ozbiljno dovodi u pitanje zamisao o stvaranju od visokog obrazovanja nacionalnog i regionalnog branda. To se, međutim, odnosi i na europska visoka učilišta kojima nedostaju neki od temeljnih uvjeta bitnih za uspjeh Bolonjskog procesa.

## Globalizacija i internacionalizacija obrazovanja: stvaranje svjetskog prostora obrazovanja

Globalizacija i u njezinom okviru internacionalizacija obrazovanja spadaju među najznačajnije svjetske razvoje u području obrazovanja u posljednjih nekoliko godina. Svjetska povijest školstva potvrđuje, međutim, tezu da je obrazovanje, a napose visoko, u svojim segmentima uvijek nosilo obilježje globalnog fenomena. Škole i sveučilišta otvarali su

se po uzoru na razvijenija središta, nastavni programi oblikovani su prema već poznatim svjetskim programima, jezik znanosti i učenog svijeta bio je latinski, učenici i studenti odlazili su na školovanje u druge zemlje, a onodobni profesori i znanstvenici putovali su svijetom i tražili bolja i bogatija mjesta na kojima će doći do izražaja njihova učenost i darovitost. No u usporedbi s današnjim globalizacijskim kretanjima, bile su to ipak samo ograničene pojave unutar sustava koji je uglavnom bio zatvoren u svoje nacionalne granice.

U svijetu neprestano raste broj osoba obuhvaćenih školovanjem, a istodobno se gotovo ne smanjuje broj nepismenih osoba. Milenijski ciljevi Ujedinjenih Naroda, koji se odnose na obrazovanje, jednako su daleko kao i na početku njihova postavljanja. UNESCO-ov najveći program „Obrazovanje za sve”, u čijem ostvarivanju financijski sudjeluje više međunarodnih organizacija, također nema velikih izgleda za postizanje do 2015. godine temeljnog cilja, a to je obrazovanje za sve i to kvalitetno obrazovanje.

I dok su međunarodna prosvjetna tijela uvelike zaokupljena rješavanjem „kriznih stanja” u obrazovanju u znatnom dijelu čovječanstva, u svijetu se obrazovanja zbivaju razvoji koji plijene pozornost zbog svoje obuhvatnosti, dinamičnosti i važnosti. Na umu imamo prije svega rast u svijetu studentskog tijela i njegovu mobilnost na globalnom prostoru. Za neke je zemlje obrazovni standard opismeniti što više svojih građana, za druge je to obvezno osnovno obrazovanje, a za treće srednja škola i sveobuhvatni predškolski odgoj. No sve je više zemalja koje se utrkuju koja će od njih imati što je moguće više studenata i visoko osposobljenih stručnjaka čija će uloga u društvu znanja biti od presudne važnosti u svjetskim nadmetanjima.

U toj utrci pojavili su se akteri koji su donedavno bili na periferiji obrazovnih razvoja, kao što su Kina i Indija. Primjerice, Kina je u razdoblju od 1999. do 2004. udvostručila broj studenata. Te je (2004.) godine u Kini bilo 19 milijuna studenata, što je iznosilo 15 % ukupne studentske populacije. Slijedile su je Sjedinjene Države sa 17 milijuna, Indija s 11 milijuna i Ruska Federacija s 9 milijuna studenata. Broj se studenata u Kini 2006. godine već povećao na 22 milijuna, a prema projekcijama

2015. godine očekuje se da će u Kini biti 45 milijuna studenata.<sup>22</sup> Usporedbe radi, u zemljama članicama Europske Unije bilo je 2002. godine ukupno 16 milijuna studenata, dok je 2004. ukupno svjetsko studentsko tijelo imalo 132 milijuna studenata, za razliku od 1991. kada je ono bilo teško „samo” 68 milijuna.<sup>23</sup>

Za studentsko tijelo nije, međutim, samo znakovito tako rapidno povećanje broja studenata. U isto vrijeme ono je postajalo sve pokretljivije. Samo je u okviru programa Erasmus Europske komisije od njegova pokretanja 1987. godine milijun i pol studenata boravilo na partnerskoj visokoškolskoj instituciji u drugoj zemlji članici Europske Unije i to u trajanju od tri mjeseca do godine dana. Erasmus se inače sada ostvaruje u okviru sveobuhvatnog Programa cjeloživotnog učenja (Life-Long Learning Programme) Europske komisije. Taj će program trajati do 2013. godine. Predviđa se da će do tada ukupno 3 milijuna europskih mobilnih studenata, koji studiraju na nekom od 2.200 umreženih visokoškolskih institucija, imati koristi od Erasmus programa. Nažalost, tijekom cijelog dosadašnjeg trajanja programa studenti s hrvatskih visokih učilišta nisu imali priliku u njemu sudjelovati. Tek će po ulasku Hrvatske u Europsku Uniju naši studenti stvarno postati dio europskog studentskog tijela u pokretu.<sup>24</sup> Ukupan broj studenata koji stječu visoku naobrazbu izvan svoje zemlje iznosi oko 2,5 milijuna. Predviđa se da će 2025. biti čak 7,2 milijuna takvih studenata. Najveći broj stranih studenata studira u Sjedinjenim Državama, negdje oko 565.000. Sjedinjene Države godišnje uprihode od stranih studenata iznos koji Hrvatska zaradi od turizma tijekom dvije turističke godine. Riječ je očito o velikom i isplativom poslu od kojega najveće koristi imaju, uz Sjedinjene Države, još i Velika Britanija, Njemačka, Francuska, Kanada i Australija. No posljednjih godina i druge se zemlje sve više okreću prema međunarodnim studentima. Izlazak na međunarodno tržište znanja i obrazovanja već su najavile Kina i Indija. I jedna i druga zemlja nastoje razviti vrsna istraživački usmjerena sveučilišta kako bi na njih privukle inozemne studente, poglavito na poslijediplomski i doktorski studij. Kina je posljednjih godina postala vodeća zemlja u poslovima rangiranja svjetskih sveučilišta.<sup>25</sup> Broj se

međunarodnih studenata u Kini povećava godišnje po stopi od 20 %. Godine 2004. u Kini je studiralo 140.000 inozemnih studenata. No i druge azijske zemlje i zemlje na Dalekom Istoku pokazuju izuzetnu aktivnost na razvijanju strategija privlačenja inozemnim studenata prije svega iz regije.

Tijekom posljednjeg desetljeća i pol Hrvatski prostor visokog obrazovanja nije bio atraktivan inozemnim studentima. Hrvatska su sveučilišta istina potpisivala bilateralne sporazume s pojedini inozemnim sveučilištima koja su uključivala i akademske razmjene i razmjene studenata, no tek je nedavno Sveučilište u Zagrebu izradilo i usvojilo dokument o politici internacionalizacije i mjerama koje valja poduzimati kako bi se ona ostvarila.<sup>26</sup> Promatrano iz globalne perspektive, može se reći kako pred hrvatskim visokim obrazovanjem, i obrazovanjem općenito, stoji recepcija ideje i ostvarivanje prakse internacionalizacije obrazovanja.

Mobilnost studenata praćena je mobilnošću profesora i znanstvenika. O tomu ne postoji precizna statistika, no procjenjuje se da je danas u svijetu oko 250 000 gostujućih nastavnika i znanstvenika. Taj će broj znatno porasti, osobito kada se pojedini školski sustavi „harmoniziraju” i kada, primjerice, boravak na inozemnoj instituciji bude uvjet za izbor i reizbor u zvanje. Znanstvenici iz razvijenijih akademskih središta koriste razmjene, pored ostalog, kao priliku za upoznavanje s radom na inozemnim istraživačkim i obrazovnim institucijama, za sudjelovanje u zajedničkim projektima i za uspostavljanje veza koje su važne za buduću suradnju po povratku u matičnu zemlju.

No znanstvenici iz manje razvijenijih središta, osobito mlađi znanstvenici, boravak na inozemnoj instituciji često vide kao prvi korak prema dužem, ako je moguće, trajnom profesionalnom angažmanu u inozemstvu. Razvijenije sredine, naime, pružaju bolje uvjete za život i akademski razvoj i to je jak motiv mladih znanstvenika za odlazak na inozemne znanstveno-istraživačke ustanove. Njihov odlazak predstavlja „odljev mozgova”, pojavu koja ozbiljnije pogađa zemlje znanstvene periferije. U novije doba, nove informacijske tehnologije, Internet, e-mail i drugi oblici komuniciranja u realnom vremenu osiguravaju ostajanje u kontaktu s kolegama iz matične zemlje, a to samo dijelom umanjuje

negativne posljedice odljeva mozgova. Pojedine zemlje, a među njima i Hrvatska, počinju voditi aktivnu politiku poticanja domaćih znanstvenika u inozemstvu na povratak u zemlju nudeći im različite pogodnosti.<sup>27</sup> U isto vrijeme zemlje primateljice razvijaju strategije kako privući najbolje inozemne stručnjake, osobito one iz područja prirodnih i tehničkih znanosti, novih informacijskih tehnologija i medicine. U SAD-u polovica znanstvenika iz tehničkih i računalnih znanosti su stranci.

Globalizacijski procesi snažnije će potaknuti akademske migracije, a smjerovi njihova kretanja još zadugo će voditi prema Sjeveru. To će važiti i za Hrvatsku kojoj Europski istraživački prostor može biti veliki izazov, ali i opasnost nekim tehničkim i primijenjenim disciplinama u kojima je moguć egzodus stručnjaka i mlađih znanstvenika koji će biti privučeni znatno boljim radnim uvjetima, mogućnošću profesionalnog razvoja i većim financijskim primanjima.

Procesima globalizacije obrazovanja pridonosi izvoz obrazovnih i akademskih institucija. Procjenjuje se da u svijetu ima oko 500 područnih kampusa. Takvima su brojna američka sveučilišta osnovana u različitim gradovima i zemljama, primjerice, Američko sveučilište u Kairu, Bejrutu, Parizu, Beču, Plovdivu, a isto tako u Kirgistanu i Kataru.<sup>28</sup> Webster sveučilište pak ima svoje kampuse u nizu mjesta kao što su Beč, Cha-an, Leiden, London, Šangaj, Ženeva.<sup>29</sup> Poslovna škola Sveučilišta u Chicagu ima kampus u Španjolskoj. Studentska klijentela je međunarodna, nastava se izvodi na engleskom jeziku, nastavnici većinom dolaze iz Chicaga, a diploma je također diploma Sveučilišta u Chicagu. U Njemačkoj je nedavno otvoreno Tursko sveučilište namijenjeno poglavito visokom obrazovanju mladih, djece višemilijunskih turskih radnika u Njemačkoj, ali i obrazovanju mladih drugih nacionalnosti.

Privatno američko sveučilište Rochester Institute of Technology (Rochester, New York) ima svoju filijalu i u Hrvatskoj, u Dubrovniku, gdje djeluje pod nazivom Američka visoka škola za management i tehnologiju (American College of Management and Technology). Većina među oko 700 studenata su studenti iz regije, mada na njemu studiraju studenti iz Australije, Njemačke, Kanade, Poljske,



Južnoafričke Republike, Sjedinjenih Država i Turske. Na tom prije svega nastavnom učilištu oko 65 % nastave izvode američki nastavnici. To učilište je zasad jedino privatno učilište koje dodjeljuje i američku i hrvatsku diplomu.<sup>30</sup> Uz osnivanje samostalnih institucija u inozemstvu i osnivanje svojih filijala u njima, neke visokoškolske institucije sklonije su djelovanju putem „bratimskih” odnosa. Riječ je o povezivanju dviju ili više institucija koje zajednički osiguravaju program i njegovu realizaciju, a najčešće daju i zajedničku diplomu. Procjenjuje se da ih danas u svijetu ima nekoliko tisuća. Bratimske institucije spoj su imena i programa koje daje institucija iz razvijenijeg akademskog središta, te osoblja i kvalitete manje razvijene sredine. Usprkos valjanoj akreditaciji, znanje koje studenti dobivaju i kvaliteta njihove diplome često su bili predmetom kritičkih rasprava. Kako je riječ o najčešće privatnim inicijativama iza kojih u nekim slučajevima stoji poslovni svijet koji nije dio akademske sredine, novčana dobit je glavni motiv izvoza akademskih institucija.

To je slučaj i kada je riječ o izvozu, odnosno uvozu programskog dijela neke obrazovne institucije. Institucija izvoznica „ustupa” svoj kurikulum drugoj instituciji u inozemstvu koja bi ga trebala ostvarivati prema pedagoškoj praksi izvozne institucije. No zbog specifičnih „lokalnih” prilika kurikulum često pretrpi prilagođavanja i modifikacije koje mogu biti i značajnije u odnosu na izvorni kurikulum. Kada je tijekom 80-ih godina prošlog stoljeća desetak američkih sveučilišta otvorilo svoje kampuse u Japanu u suradnji s tamošnjim sveučilištima i tvrtkama, kasnije se to za američke institucije pokazalo neisplativom investicijom.<sup>31</sup> Sličnu sudbinu su doživjela i britanska sveučilišta koja su djelovala na izraelskom obrazovnom tržištu. Gornja dva primjera ilustriraju izvoz programa iz razvijenijih središta također u razvijena središta. No većina programa izvozi se iz razvijenijih središta u manje razvijene zemlje.

Nakon raspada Sovjetskog Saveza i promjena u Istočnoj Europi, američki program za stjecanje magisterija iz poslovne administracije (master’s of business administration – MBA) postao je vrlo popularan u svim tamošnjim zemljama. Hrvatska su visoka učilišta u procesu izrade novih progra-

ma prema načelima Bolonje i akreditacije redovito trebala predložiti sličnosti vlastitih programa s istovrsnim programima u zemljama iz europskog ili svjetskog prostora. Prema tomu može se pretpostaviti da su naši uzori bili izvan Hrvatske, čak i u onim slučajevima kada su programi bili primarno nacionalno obojeni. Nije nam, međutim, poznat slučaj da su inozemna sveučilišta uzimala za uzor programe hrvatskih sveučilišta.

Snažan poticaj globalizaciji obrazovanja danas pruža engleski jezik koji je lingua franca suvremene znanosti. Svojedobno je to bio latinski, u jednom povijesnom razdoblju bili su to u određenim područjima njemački i francuski, no danas je to bez dvojbe engleski jezik. Većina znanstvenih publikacija objavljuje se na engleskom, daleko najveći broj vodećih znanstvenih časopisa i baza podataka također, dok je ponajviše internetskih sadržaja dostupno na tom jeziku, uključujući e-knjige i e-časopise. Uz to engleski je najčešće radni jezik znanstvenih skupova. U nizu zemalja engleski se uči još od osnovne škole kao prvi strani jezik, a sve je više zemalja ne-engleskog govornog područja u kojima se nastava izvodi dijelom ili isključivo na engleskom. Takve primjere nalazimo u Japanu, Finskoj i Nizozemskoj, ali i u Maleziji i Mađarskoj. Američko sveučilište u Bugarskoj (Blagoevgrad i Sofija), na kojemu studiraju studenti iz tridesetak zemalja, nudi američki kurikulum koji se ostvaruje na engleskom jeziku.<sup>32</sup> Razlog tomu je namjera pojedinih zemalja da putem engleskoga, kao medija nastave, privuku na svoja učilišta što više inozemnih studenata, koji inače ne bi studirali na jeziku „lokalne” sredine. Politički, gospodarski, znanstveni i obrazovni integracijski procesi, poput onoga u europskom prostoru, također pridonose dominaciji engleskog jezika.

U hrvatskom obrazovnom i znanstvenom prostoru engleski je daleko u prednosti u odnosu na sve druge jezike. U tri internacionalne škole nastava se izvodi na engleskom jeziku, dok je na visokoškolskim institucijama engleski kao nastavni jezik neznatno zastupljen. Tek je u jednom nedavnom dokumentu Sveučilište u Zagrebu istaknuta potreba nuđenja inozemnim studentima nastave iz pojedinih kolegija, modula i programa nastave na engleskom jeziku.<sup>33</sup> Male zemlje, kao što je Hrvatska, trebale bi voditi mudru jezičnu politiku, koja bi uz

engleski jezik skrbila oko učenja i drugih stranih jezika, primjerice, njemačkog, francuskog, talijanskog, španjolskog, kineskog, te jezika koji se govore u susjedstvu. No u naletu globalizacije posebnu bi pozornost valjalo posvetiti vlastitom jeziku jer, prema prognozama UNESCO-a, hrvatski je jezik u skupini ugroženih europskih jezika.<sup>34</sup> Negativan utjecaj globalizacije na tzv. male jezike zasigurno je jedan od negativnih učinaka globalizacijskih razvoja. O anglicizacije akademskog života i mogućim negativnim utjecajima na akademske razvoje malih zemalja vode se proturječne rasprave u kojima se ili zagovara uporaba engleskog jezika ili obrana nacionalnih jezika.<sup>35</sup> Globalizaciji obrazovanja u znatnoj su mjeri pridonijele nove informacijske i komunikacijske tehnologije. Sateliti, kompjutori, Internet, web, e-mail, sve su to nove mogućnosti koje osiguravaju obrazovne procese na velikim udaljenostima, neovisno o vremenskim ograničenjima i u realnom vremenu. Obrazovanje i studij na daljinu sve se više koristi čak i u manje razvijenim obrazovnim sredinama. Primjerice, Afričko virtualno sveučilište sa sjedištem u Nairobiju, Kenija, pruža obrazovne usluge studentima u 15 afričkih zemalja.<sup>36</sup> No posebno mjesto u pružanju obrazovnih usluga na daljinu zauzima Britansko otvoreno sveučilište koje ima svoje podružnice u brojnim zemljama svijeta i na kojemu studira stotine tisuća međunarodnih studenata. Brojna američka sveučilišta nude *online* tečajeve i kompletne studijske programe na dodiplomskoj i diplomskoj razini ne samo domaćim već i međunarodnim studentima, osobito tzv. ne-tradicionalnim studentima. To sve češće počinju koristiti i sveučilišta iz zemalja koje su do nedavno pripadale obrazovnoj i znanstvenoj periferiji. Bilo bi zanimljivo saznati koliko studenata iz Hrvatske studira putem „obrazovanja na daljinu” na različitim visokoškolskim ustanovama izvan Hrvatske. Možda bi i to bio pokazatelj koliko je globalizacija obrazovanja ušla u hrvatski obrazovni prostor.

U svijetu biznisa vođenim profitom za očekivati je da će se trend globalizacije, internacionalizacije i multinacionalizacije obrazovanja nastaviti i u godinama ispred nas. Tomu će vjerojatno pridonijeti pristup obrazovanju i znanju kao dobru koje ima tržišnu vrijednost i koje se na globalnom tržištu roba, dobara i usluga bez restrikcija nudi i

trži. Rasprave o uključivanju visokog obrazovanja u Opći sporazumu o trgovini uslugama (General Agreement on Trade in Service – GATS) podijelile su mnoge zemlje, a i svijet obrazovanja. Iako su prema takvom tretmanu obrazovanja rezervu iskazale akademske sredine čak i velikih zemalja, poslovni svijet je osobito zainteresiran za nesmetano širenje na nova tržišta. Kako je hrvatsko obrazovno tržište razmjerno malo, moguće je da će se posljedice liberalizacije obrazovnog tržišta slabije osjetiti u hrvatskom prostoru. Međunarodne firme mogu pokazivati veće zanimanje eventualno za proizvodnju pratećih obrazovnih i školskih materijala, stručnu literaturu i školske udžbenike. No ni te firme ne bi mogle prodavati svoju stručnu literaturu za 29 kuna, po cijeni po kojoj su se prodavale knjige na kioscima.

## Umjesto zaključka: prema (de)konstrukciji pedagogije

Analizirana pitanja samo su dio šire taksonomije svjetskih razvoja u obrazovanju. No i oni su dostatni da se utvrdi kako se pedagogija, kao znanost i kao praksa odgoja i obrazovanja, nalazi pred povijesnim izazovima. Cjeloživotno obrazovanje i učenje tek u suvremenosti dobivaju svoj puni legitimitet. Pred nama je još dug put od ideje do prakse cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Jednako to važi i za koncepciju društva znanja koja će sve više dobivati na značenju kako se hrvatsko društvo bude kretalo prema gospodarstvu temeljenu na znanju. Da bi se ostvarile jedna i druga koncepcija bit će potrebno poduzimati stalno nove i nove reforme. Pritom će se reformski procesi pretvarati u neprekidan niz obrazovnih promjena čiju će dinamiku povećavati ispreplitanje reformi „odozgo na dole” s reformama „odozdo na gore”. „Živost” u obrazovne promjene unijet će i trajna i intenzivna interakcija nacionalnih i međunarodnih tijela u čijoj je nadležnosti kreiranje i provedba obrazovne politike koja se sve više oblikuje kao zajednička regionalna politika (u smislu europske regionalne politike) putem metapolitičkih odluka, uputa, smjernica, deklaracija, preporuka i dr.

Iako dosad u nas nismo svjedočili značajnijim razvojem u području privatnog obrazovanja, to

međutim ne znači da u nadolazećim vremenima ne treba očekivati rast privatnog obrazovnog područja. Dijelom će to biti posljedica nemogućnosti javnog školstva da odgovori na brzo rastuće i sve raznolikije potrebe za obrazovanjem, a dijelom namjere vlade da osigura pluralizam u obrazovanju prebacivanjem troškova obrazovanja na teret onih kojima je ono potrebno. Pritom će jedan od najvećih problema biti to kako osigurati kvalitetu obrazovanja koje pružaju privatne odgojno-obrazovne institucije, ne samo u formalnom već i u neformalnom obrazovanju. I više od toga, kako osigurati kvalitetu u javnom školskom i odgojno-obrazovnom sustavu, kvalitetu koja bi bila što je moguće viša u cijelom hrvatskom obrazovnom prostoru. Upitno je hoće li međunarodna ispitivanja i pokret za standardizacijom obrazovanja pridonijeti stvarnom osobnom i društvenom razvoju, ili će to biti tek prijelazna etapa na putu prema personalizaciji obrazovanja i učenja kao zbiljskoj prilici ljudske samoaktualizacije.

Posljednjih godina svjedočimo i sudjelujemo u paneuropskom Bolonjskom procesu kao dijelu oblikovanja jedinstvenog Europskog prostora visokog obrazovanja. Taj bi prostor trebao biti otvoren „teren” za školovanje europskih građana koji će se svojim kompetencijama, kreativnošću i inovativnošću moći nositi na globalnom svjetskom tržištu znanja i rada. Ujedno taj bi prostor postajao sve privlačnija destinacija za izvaneuropske studente. Kvaliteta ljudskih resursa dosad je bila jedna od glavnih prednosti europskih društava. Otuda tolika pozornost koja se u europskim zemljama posvećuje obrazovanju i znanju. Iako je hrvatsko visoko obrazovanje u razmjerno kratku vremenu „implementiralo” Bolonju, stvarne promjene u duhu Bolonje tek treba ostvariti. Neka prvi cilj naših sveučilišta bude nastojanje da se neko od njih nađe na rang-listi prvih 100 europskih sveučilišta, ili među prvih 500 svjetskih sveučilišta.

Konačno, u godinama ispred nas hrvatsko obrazovanje neće moći izbjeći susret s valom globalizacije i danas već širokim pokretom internacionalizacije obrazovanja. Prekogračna obrazovna komunikacija, mobilnost studenata, nastavnika i znanstvenika, ulaženje u nacionalne obrazovne prostore inozemnih institucija, programa i osoblja, zajedničko izvođenje programa institucija iz više zemalja, zajednička istraživanja – sve su to realnosti već danas. Sutra nas čeka dolazak globalizacijske obrazovne oluje, ne samo sa zapada već i s istoka. *Ona nas neće „pomesti” samo ako se spozna vrijednost obrazovanja i ako se u središte zanimanja hrvatskog društva stavi obrazovanje.* Iako ne možemo predvidjeti kako će izgledati naša budućnost, već danas možemo učiniti taj prvi presudni korak.

Svi ovi razvoji u obrazovanju predstavljaju ujedno širenje teorijskih polja pedagogije kao znanosti. U svijetu se intenzivno radi na istraživanju i proučavanju tih novih razvoja što je rezultiralo brojnim radovima objavljenim u formi članaka, knjiga, izvještaja o istraživanjima i dr. Mreža je prepuna materijala o obrazovanju. Obrazovanje je jedno od vodećih područja s otvorenim pristupima brojnim izvorima znanja i informacija. U susretu s novim svjetskim razvojem u obrazovanju, pedagogija se kao znanost o odgoju i obrazovanju dekonstruira. Njezina dekonstrukcija ujedno je konstrukcija s novim teorijskim poljima, novim istraživačkim pristupima, novim praktičnim primjenama.

Svjetski razvoji u obrazovanju vode otvaranju novih radnih mjesta stručnjacima za obrazovanje. Upravo su pedagozi školovani stručnjaci za pitanja obrazovanja; no u našim prostorima još uvijek oni nisu uspjeli izboriti pristup radnim mjestima koja se otvaraju kao rezultat tih novih razvoja. Za očekivati je da će svi navedeni svjetski razvoji povećati potražnju za stručnjacima za obrazovanje te da će studiji pedagogije – znanosti o odgoju i obrazovanju, na tu potražnju odgovoriti novim sadržajima i smjerovima, osobito na poslijediplomskoj razini.

## Bilješke

(Endnotes)

<sup>1</sup> U knjizi *UNESCO-ovo svjetsko izvješće*: Prema društvima znanja. Zagreb: Educa, 2007. ta se sintagma upotrebljava u pluralu.

<sup>2</sup> Unatoč aktivnostima UNESCO-ova i drugih međunarodnih tijela na iskorjenjivanju nepismenosti, broj nepismenih u svijetu gotovo se ne smanjuje. Samo u Indiji gotovo 40 % indijskog stanovništva još ne može čitati i pisati.

<sup>3</sup> HAZU je 2004. godine objavio „Deklaraciju o znanju: Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja”. Kad je riječ o obrazovanju, mora se primijetiti kako se u njoj zagovara pristup koji je davno odbačen i u teoriji i u praksi obrazovanja. Primjerice, u Deklaraciji stoji: „Sadržaj obrazovanja mora se temeljiti na prethodno izrađenom *catalogu znanja* (isticanja naša) koji definira znanja koja učenici stječu na pojedinim razinama školovanja, (str. 27).

<sup>4</sup> Vidi, primjerice, Jamil Salmi (Ed.), *Constructing Knowledge Societies: New challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2002.

<sup>5</sup> Vidi „A Memorandum on Lifelong Learning”. Commission of the European Communities, Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832. U „Memorandumu” se ističe da „kretanje prema cjeloživotnom učenju mora pratiti uspješnu tranziciju u gospodarstvo i društvo temeljeno na znanju” (str. 3).

<sup>6</sup> OECD ističe da je priznavanje neformalnog i informalnog učenja važno sredstvo osiguranja plana „cjeloživotnog učenja za sve” važnog za gospodarstvo 21. stoljeća temeljeno na znanju. Vidi aktivnosti OECD-ea na projektu „Recognition on Non-formal and Informal Learning” ([http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_37136921\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_201185_37136921_1_1_1_1,00.html)).

<sup>7</sup> Prema izlaganju Doris Pack, zastupnice u Europskom Parlamentu, na Seminaru o Bolonjskom procesu, održanom na Sveučilištu u Osijeku, 2007.).

<sup>8</sup> Vidi Andres Bernasconi, External Affiliations and Diversity: Chile's private universities in international perspectives, *PROPHE Working Paper Series*, No. 4, November 2004, p. 7.)

<sup>9</sup> Prema Simon Schwartzman, „Student Dissent and Politics at the University of São Paulo”, *International Higher Education*, No. 48 (Summer 2007), pp. 16-18.

<sup>10</sup> Vidi Wojciech Duczmal, *The Rise of Private Higher Education in Poland: Policies, markets and strategies*, AE Enschede, CHEPS/UT, 2006, p. 304.

<sup>11</sup> Prema Xing Wang, „From Restoration to Mega-expansion: Higher education reform in China: A three-decade review (1976-2006)”, *Analytical Reports in International Education*, Vol. 1, No. 1 (July 2007), pp. 7-20.

<sup>12</sup> Usp. David Hardy and Roger Munns (2007), „Syrian Higher Education: Responding to a Changing Economy”, *International Higher Education*, No. 48 (Summer 2007), pp.19-20.

<sup>13</sup> Vidi Katharine C. Lyall & Kathleen R. Seel, „De Facto privatizacija američkog državnog visokog obrazovanja”, *Časopis za visoko obrazovanje*, god. 1, br. 1 (ljetno 2007), str. 79-87.

<sup>14</sup> Upravo je u tijeku izrada jednog takvog pedagoškog standarda za predškolski odgoj, osnovne i srednje škole u RH na kojemu radi Vijeće za pedagoški standard predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja.

<sup>15</sup> Vidi *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.

<sup>16</sup> Posao izrade nacionalnog kurikulumu nosi Vijeće za nacionalni kurikulum predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja, imenovano 2006., a s mandatom do 2009. Vidi, također, „Prijedlog Strategije za izradu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje”, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>.

<sup>17</sup> Zaključujemo to i na temelju diseminaciju na seminarima o HNOS-u fotokopija knjige *Kako uspješno učiti u timu*, autora H. Klipperta.

<sup>18</sup> Prema rangiranju svjetskih sveučilišta iz 2007. godine, među prvih deset svjetskih sveučilišta samo su dva sveučilišta iz Europe.

<sup>19</sup> O Europskom istraživačkom prostoru, vidi Commission of the European Communities, „Green Paper: The European Research Area: New Perspectives”, Brussels, 4.4.2007. COM(2007) 161 final. Pored ostaloga, cilj je ERA da europske zemlje izdvajaju za istraživanje 3 % bruto nacionalnog proizvoda.

<sup>20</sup> Vidi „Prema Europskom prostoru visokog obrazovanja: odgovor na izazove u globaliziranom svijetu – Londonsko ministarsko priopćenje, 18. svibnja 2007.”, *Časopis za visoko obrazovanje*, god. 1, br. 1 (ljetno 2007), str. 122-129.

- <sup>21</sup> Ako je nazočnost na nastavu uvjet za obavljanje nastavnih obveza, ne znači li to da ćemo ubuduće imati dva visokoškolska didaktička puta: jedan za redovite studente, a drugi za izvanredne. Uostalom, je li izvanredni studij uopće moguć prema Bolonji ukoliko se ne želi falsificirati temeljne ideje Bolonjske reforme.
- <sup>22</sup> Prema CNNIC Statistics, China Internet Network Information Center, July 2005 (<http://www.cnnic.net.cn/en/index/index/.htm>).
- <sup>23</sup> Vidi European Commission, *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006, pp. 140-141.
- <sup>24</sup> Ilustracije radi, navedimo da Španjolska u okviru Erasmus programa godišnje pošalje na inozemna visoka učilišta oko 21.000 svojih sudionika, a ugosti oko 26.000 inozemnih sudionika. Prema Laura E. Rumbley, „Internationalization via 'Europeanization': The dimension in Spain”, *International Higher Education*, No. 48 (Summer 2007), pp. 8-9.
- <sup>25</sup> Poslove rangiranja obavlja Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University. U najnovijem akademskom rangiranju među 500 svjetskih sveučilišta ne nalazi se niti jedno sveučilište iz Hrvatske, a niti se nalazi među 100 europskih sveučilišta. Zanimljivo je, također, da su među prvih 30 svjetskih sveučilišta nalazi samo 5 sveučilišta iz Europe. Usp. „Academic Ranking of World Universities 2007”, <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>. Vidi, također, Antony Stella & David Woodhouse, „Rangiranje visokoškolskih institucija”, *Časopis za visoko obrazovanje*, god. 1, br. 1 (ljetno 2007), str. 89-106.
- <sup>26</sup> Na sjednici Senata Sveučilišta u Zagrebu u svibnju 2007. usvojena je „Deklaracija o poticanju uključivanja u međunarodne programe razmjene”, dok je na sjednici u lipnju usvojen „Plan aktivnosti i mjera za poticanje međunarodne razmjene”. Vidi, također, „Strateški plan internacionalizacije studija Sveučilišta u Zagrebu za razdoblje 2005.-2010.” ([http://www.unizg.hr/medjunarodna\\_suradnja/](http://www.unizg.hr/medjunarodna_suradnja/))
- <sup>27</sup> Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH izradilo je program pod nazivom „Povratak hrvatskih znanstvenika u domovinu”. Namijenjen je privlačenju domaćih znanstvenika, koji borave i rade u inozemstvu, za povratak na domaća sveučilišta i znanstvene institucije. Dosad se, međutim, vratilo tek nekoliko znanstvenika. Uz to, Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj RH ima program pod nazivom „Priljev mozgova”. Program nudi primjerena novčana sredstva za dolazak vrhunskih znanstvenika (hrvatskih i stranih) na hrvatske znanstvene ili visokoškolske institucije.
- <sup>28</sup> Vidi Philip G. Altbach, „Globalizacija i sveučilište: stanje u svijetu nejednakosti”, *Časopis za visoko obrazovanje*, god. 1, br. 1 (ljetno 2007), str. 27-41.
- <sup>29</sup> Vidi [www.webster.ac.at](http://www.webster.ac.at)
- <sup>30</sup> Vidi: <http://www.acmt.hr>
- <sup>31</sup> Vidi Philip G. Altbach, „Globalizacija i sveučilište: stanje u svijetu nejednakosti”, *Časopis za visoko obrazovanje*, god. 1, br. 1 (ljetno 2007), str. 27-41.
- <sup>32</sup> Vidi <http://www.aubg.bg>.
- <sup>33</sup> Usp. „Deklaracija o poticanju uključivanja u međunarodne programe razmjene”, str. 2. i 4.; vidi: [http://www.unizg.hr/medjunarodna\\_suradnja/](http://www.unizg.hr/medjunarodna_suradnja/)
- <sup>34</sup> Vidi Federico Mayor in collaboration with Jérôme Bindé, *The World Ahead: Our Future in the Making*. Paris: London & New York: Zed Books and Paris: UNESCO Publishing, 2001, p. 337.
- <sup>35</sup> Usp. Brigit Brock-Utne, „The Threat to Norwegian as an Academic Language”, *International Higher Education*, No. 48 (Summer 2007), pp. 15-16.
- <sup>36</sup> Vidi African Virtual University ([http://www.etw.org/2003/case\\_studies/soc\\_inc\\_africa\\_VU.htm](http://www.etw.org/2003/case_studies/soc_inc_africa_VU.htm)).