

Рад примљен: 10. 10. 2023.

Рад прихваћен: 25. 2. 2024.

Прегледни  
радСања С. Петковска<sup>1</sup> Институт за криминолошка и социолошка истраживања,  
Београд, Србија

Јован Р. Миљковић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет,  
Београд, Србија

## Прилој разумевању процеса глобализације високој образовања и ирисџуи њејовом ироучавању

**Резиме:** Главни циљ овој рада је ирилој свеодухвајнијем разумевању феномена глобализације високој образовања. С обзиром на то да се глобализацији високој образовања код нас досад улавном ирисџуило без иокушаја свеодухвајнијеј одређења феномена о ком се расџравља, у ирвом делу рада ће се иодбројати основни елементи и домени који дају основу за иотџунију дефиницију глобализације високој образовања и диће најрављена разлика у односу на сличне феномене, као иџо су иниџернационализација и евроџеизација. Осим свеодухвајнијеј разумевања глобализације указивањем на њене еџисџемолошке основе у радовима с краја 20. века на које домаћа научна јавности није обраџила довољно иажње, у раду се даје и ирејлед ирисџуила ироучавању уџицаја глобализације на високо образовање, како оних иочейних, који су развијени у склоју међународних орџанизација, иџако и академских, који су омоућили дудље и свесџраније разумевање феномена глобализације високој образовања. Кроз доџринос свеодухвајнијем одређењу иосмаџраној феномена, у раду насџојимо да доџринесемо ширем разумевању феномена глобализације у односу на акџуелно, у склоју кој се глобализација разуме као савремени феномен и њен уџицај на високо образовање иосмаџра након одређењој иериода у ком она наводно насџаје. Кроз овај рад се афирмише сџановиџије да је глобализација само ново име за феномен који у савременој цивилизацији иосџоји знаџно дуже од краја 20. века и чијој је иенези доџринела и екџанзија високој образовања.

**Кључне речи:** глобализација, високо образовање, високообразовне иолиџике, евроџеизација, ирисџуи ироучавању

1 sanja.petkovska@iksi.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0003-4414-6469>

Copyright © 2024 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

О феномену глобализације и његовом утицају на различите области и појаве објављено је прегршт литературе у последњих неколико деценија, међутим, само мали део свега тога пружа систематичнији и свеобухватнији поглед на овај феномен. Досадашњи радови о глобализацији високог образовања углавном нуде разубен и парцијалан поглед, полазећи од широког одређења и фокусирајући се на неке специфичне аспекте овог процеса. Најчешће долази до непрецизног разматрања деловања глобализације уопште и њеног испољавања у одређеном сектору. Бренер (Brener, 1997; према: Kamat et al., 2006, p. 351; Yang, 2003, p. 271) тврди да „глобализација не може више бити схваћена као издвојени сет неповезаних историја, већ мора бити виђена као уједињена путања глобалних мрежа држава кроз коју је политички простор подељен, парцијализован и територијализован”. Како би се различити савремени процеси који захватају високо образовање боље разумели, неопходно је сажето представити домаћој научној јавности основне аспекте овог феномена, који се манифестује кроз трансформативне ефекте на јавне политике узроковане дискурзивним, декларативним међународним иницијативама, али и публикацијама које су довеле до популаризовања новог разумевања интернационализације високог образовања. Ове промене се у најкраћим цртама могу дефинисати као промене у начину на који се види високо образовање и на који се њиме управља. „Историјска функција националних образовних система да пренесе националну културу и репродукују националну радну снагу постаје застарела” (Green, 2006, p. 192). Такође, пре свега је неопходно указати на чињеницу да је глобализација у високом образовању феномен чија генеза траје знатно дуже него што се то обично представља и да је то важно разумети, нарочито када се говори о улози високог образовања у глобалним трансформација-

ма везаним за производњу знања и улогу образовања у друштвеној репродукцији, али и да се ради о динамичном феномену који се различито испољава у појединачним историјским и политичким конфигурацијама и нема једносмислено и униформно значење (Rizvi & Lingard, 2009, p. x).<sup>2</sup>

Стога, како бисмо допринели потпунијем разумевању феномена глобализације у области високог образовања и одређених околности које су у том процесу одиграле значајну улогу, разложићемо га на две основне димензије: *ејисїемо-лошк*у и *онїолошк*у, које се састоје од прегледа основних приступа проучавању феномена глобализације високог образовања и њиховог корена у деловању међународних организација током послератног периода. Суштина свих процеса везаних за измењену улогу савремених високообразовних институција сажима се у преобликовању односа на релацији држава – тржиште – универзитет кроз успостављање новог облика производних односа који поједини аутори називају когнитивни капитализам (Song, 2019, p. 40; Cvijanovic et al., 2010).

Императиви за повезивањем различитих делова света и усклађивањем политика различитих земаља који су доминирали током послератног периода одвијали су се под утицајем две новине које су захватиле савремена друштва: тезе о новој и измењеној улози знања у производњи и преласку у такозвано друштво знања или посткапиталистичко друштво, са једне стране, а, са друге стране, таласа реформских идеја праћених захтевима о *новом јавном уїрављању* који су се проширили и на високо образовање (Kanninen et al., 2021). Ове две новине чине срж међународног таласа позива на реформисање високог образовања у околностима измењених територијалних образаца друштвених односа и односа моћи, где међузависност и међуповезаност

2 На пример, аутори који разумеју глобализацију као ско-рашњи феномен наводе како је процес глобализације почео седамдесетих година (Jarvis, 2000, p. 344).

држава постају кључне. Осим идејне основе, ефектности овог императива ишле су на руку и друге околности које су довеле до потребе да се дискутује о нужности радикалне измене начина на које високо образовање функционише, међу којима је најизраженија експанзија високог образовања, која је довела до све тежег функционисања администрације и организације овог сектора, као и до све већих притисака капитала на успостављене обрасце рада. Испрва су се ове промене у највећој мери односиле на амерички високообразовни систем који је најинтензивније растао и постао глобално највећи и најсложенији, да би затим идеје о сличним политикама управљања високообразовним сектором кроз постављање приоритета и ефикаснију алокацију ресурса преовладале међу доносиоцима одлука земаља широм света (Benjamin et al., 1993).

Аспект идејне основе који се односи на доминантно разумевање знања и његову производњу и акумулацију повезан је са такозваном *ипроменом* *ипарадијме* знања, до које је дошло у другој половини 20. века. Тај аспект представља оно што бисмо могли назвати *еписистемолошка димензија* глобализовања високог образовања. Ову промену објашњавали су бројни аутори који су понудили њену различиту концептуализацију. Међутим, у овом раду нарочито се фокусирамо на две концептуализације које су глобално најпрепознатљивије. Једна таква концептуализација је дата од стране групе аутора у књизи *Нова ипродуција знања*, а друга је Лиотаров „Извештај о знању”, који је познатији под именом „Постмодерно стање”, јер се трансформације везане за знање у овом извештају повезују са историјским околностима опадања моћи утицаја парадигме модернизације и модернизма (Gibbons et al., 1994; Lyotard, 2005). Нови модел производње знања о ком говоре Гибонс и сарадници представља један од многобројних погледа на промене у савременом знању и начинима на које се оно производи. Неке од карактеристика новог модела производње знања, који се

назива и модел 2, јесу: проблеми истраживања нису више постављени дисциплинарно, форме производње знања нису хијерархијске него хетерогене, производња знања се више не одвија само на универзитетима већ и ван њих, али пре свега, у ту производњу су укључени бројни актери и велику улогу игра и друштвена одговорност високог образовања. Нови модел производње знања није потпуно нови модел већ пре скуп пракси које се јављају и у традиционалном облику производње знања, премда на различит начин, које сада имају и један додатни циљ, а то је да произведена знања буду употребљива, било влади, било привреди (Gibbons et al., 1994, p. 2; Nowotny et al., 2003). Нешто слично, премда другачије појмовно објашњено, тврдио је и Лиотар у чувеном тексту „Постмодерно стање” објављеном око две деценије раније.<sup>3</sup> Основна разлика која је видно истакнута је та што је језик којим је написана *Нова ипроизводња знања* видно под утицајем менаџмента и готово без епистемолошких и научних референци. Дефинитивно је дошло до велике промене у наративу, који више не укључује терминологију карактеристичну за друштвене науке. Међутим, глобална историја се тешко може исприповедати, а да се не постави питање ње саме као, пре свега, једног наратива у ком су трагови прошлих парадигми увек видљиви и где је важно не само оно што је репрезентовано већ и оно што је изостављено, јер знање не може да не тежи целини и свеобухватном посматрању стварности и емпиријских феномена. Стога, начин репрезентације проблема новог модела производње знања у овој књизи указује на недовољну свеобухватност.

Други аспект који је дефинисао парадигму глобализовања високообразовних институција и политика широм света, али и пут њи-

3 Интересантна је чињеница да међу цитираним ауторима у књизи *Нова ипроизводња знања* нема Лиотара, премда се теза о новој производњи знања сасвим јасно надовезује на анализе о променама везаним за знање које су описане у „Постмодерно стању”.

ховог проучавања, представљају значајно промењена схватања о обрасцима *уирављања* високим образовањем (Corson, 1976). Ова промена догодила се паралелно са новим схватањима о управљању у друштву и његовим секторима уопште, где је у једном тренутку почело да се говори о *новом менаџменту* у јавној управи, што је у доброј мери утицало и на идеје о томе како треба управљати високим образовањем и праксама које се одвијају у његовом склопу. Због свог значаја за друштво образовање има јединствену позицију у јавном сектору и обрасци управљања њиме изазвали су комплексне дебате и дилеме доносиоца одлука. У неким земљама образовање је један од највећих друштвених сектора, те одлуке које се њега тичу имају посебну тежину. Под управљањем овде разумемо процесе доношења одлука о важним питањима која се тичу уређења појединих сектора, одлуке ко учествује у њиховом доношењу, механизме њиховог спровођења и начине евалуације постигнутих резултата. Саставни део управљања високим образовањем чине и механизми алоцирања доступних ресурса као и стратешко одређивања приоритета (Benjamin et al., 1993, p. x). Распрострањивању ових схватања о новом менаџменту јавног сектора доприносе не само међународне организације већ и водеће идеје које су допринеле да се на америчким универзитетима оснују први студийски програми који су имали високо образовање за свој предмет проучавања. Њихово формирање одиграло се истовремено са појачаним међународним и наднационалним иницијативама за умрежавање по различитим основама, које су највидљивије манифестације глобализовања високог образовања.

Промене у управљању високим образовањем настале су у доброј мери под притисцима до којих је дошло са израженом експанзијом високообразовног сектора која је обележила крај 20. века. Експанзија високог образовања је била најизраженија у развијенијим земљама и подразумевала је све већи раст улагања и усложња-

вање администрације, ширење различитих облика образовања изван граница одређених држава, али и актуелизацију питања високог образовања као сектора јавне управе и управљања на националном и наднационалном нивоу. Ове промене нису само констатоване, оне су истовремено на овај начин и заговаране као решење које највише одговара датом стању ствари и које је глобално нужно за сваку земљу, без обзира на дати ступањ њеног развоја.

У литератури и документима који дефинишу стратегије и политике почело је све више да се говори о заједничким искуствима и о томе како су универзитети широм света у сличној ситуацији која се разуме као корен и узрок промена у управљању високим образовањем (Corson, 1976; Kums, 1971). Постепено, тврдње у вези са ситуацијом која се у почетку највише односила на амерички високообразовни систем и нужност да се редизајнира систем управљања њиме, тако да пружи ефективније одговоре на новонастале околности и помогне бољем алоцирању ресурса, шире се по читавом свету (Benjamin et al., 1993, p. 2). Најважније димензије управљања високим образовањем су политички режим и универзитетска администрација као носиоци одређених политика високог образовања. Управљање обезбеђује структуралну везу која омогућује спровођење одређених решења. Главни проблем са којим су се високообразовне институције широм света суочиле, поред поменуте експанзије и раста администрације, везани су за потребу да се средства уложена у образовање рационализују као и за отварање могућности да тржиште утиче на високообразовне политике и праксе. Појава комерцијализације образовања и производње знања која циљано води увећању друштвеног раста или профита назива се *академски кайишиализам* и велики део промена у вези са глобализацијом високог образовања одвија се са овим предзнаком (Song, 2019, p. 40). Било да се дато стање посматра као нова фаза или као модификација постојеће, већина ауто-

ра се слаже са тим да долази до екстензије тржишне, неолибералне и капиталистичке логике на нова подручја (Marginson, 1977; према: Peters, 2002, р. 93). Напредовање у научном истраживању бива све повезаније са потрагом за новим формама организације и комуникације (Usher, 2006, р. 70).

Најкрупније, суштинске промене у томе како функционишу академске институције у *новом ујрављању високим образовањем* односе се на чињеницу да се оне све више посматрају као део система, а не појединачно, као и да су одлуке у вези са њиховим радом све више посредоване мишљењем и проценом владиних агенција, што омогућује другачији вид деловања, попут увођења заједничких решења која резултирају одговарајућим структуралним трендовима (Corson, 1976, р. 10). У обимној студији коју је приредила група водећих стручњака из области образовања *Образовање, глобализација и друшћивена промена* каже се да образовање игра кључну улогу у надмудривању других у такмичењу за научно знање и технологију који ће омогућити иновацију, тако да се знање дефинитивно разуме као кључни фактор који може да покрене развој и друштвену промену и осигура предност у геополитичком позиционирању (Lauder et al., 2006). Стављање образовних система у глобалну компаративну раван једна је од најизраженијих последица утицаја глобализације и фактор који на специфичан начин обликује решења високообразовних политика, тако да оне барем у формалном аспекту по бројним питањима све више конвергирају.

### **Епистемологија и онтологија процеса глобализације високог образовања**

Проучавању испољавања процеса глобализације у високом образовању умногоме би помогло свеобухватније одређење појма глобализације, који би се затим поставио у кон-

текст приступа проучавању глобализације високог образовања. Оно што је евидентно у досад објављеним радовима на тему глобализације високог образовања јесте да се појам глобализације у великом броју случајева разуме *аисторијски*. Идеја овог рада је да допринесе разумевању глобализације као историјског процеса чији иницијални облици постоје бар неколико векова. Док одређени аутори тврде да глобализација представља проширивање и продубљивање међународне интеракције, други тврде да расте њен интензитет (Kundačina i Ilić, 2015, р. 110). Становиште од ког се полази у овом раду јесте да је најважнија фундаментална епистемолошка одлика глобализације постављање националних и међународних веза и механизма управљања као модела и захтева у нормативне оквире савременог друштва које нужно не мења никакав мерљив индикатор, понајмање их мења у свакој земљи света на исти или сличан начин.

Осим тога, битно је напоменути да глобализација и ширење сличног модела развоја у управљању различитим деловима света није јединствен нити непоновљив феномен, јер феномен глобализације заправо представља врсту акумулације *последница и исхода модернизације*, који су кулминирали тезама о постмодерном стању. Из перспективе поређења са модернизацијом, глобализација се указује као једна од „највидљивијих последица модерности”, која је пројекат модерности „повратно преобликовала” (Martinelli, 2005, р. 101). Преиспитивање модерних идеја у послератном периоду, као ни оштре критике које су просветитељским идејама упутили постмодерни филозофи, нису спречиле да се пројекат модернизације као вишедимензионална друштвена промена (економија, политика, култура, друштво) прошири на цео свет (Martinelli, 2005, р. 10). Америка се као победничка сила посебно истакла у програмима послератне обнове и развоја за европске земље уништене током Другог светског рата (Маршалов план) намењеним бившим социјалистичким

и земљама Трећег света, заговарајући њихово национално ослобођење (деколонијација) и економски развој (индустријализација и увођење либералног капитализма) (Valerštajn, 2005a, p. 91).<sup>4</sup> По окончању Хладног рата та подела је изгубила своју функцију – није више постојао алтернативни политички програм на међународној историјској сцени, тако да се образује дискурс глобализације који је свеобухватнији, а отвара се простор и за сличне моделе политика широм света. Изнето виђење је веома слично одређењу глобализације које је дао Олсен (Olsen, 2006, p. 263), који сматра да се процес глобализације може одредити кроз дефинисање „два међузависна феномена: 1) као висок степен глобалног међу-повезивања, као последица промена у науци и технологији; 2) као дискурзивни систем спровођен на нивоу политике од стране моћних држава и међународног капитала”.<sup>5</sup>

Са интензивирањем процеса глобализације долази до прогресивног уклањања различитих врста ограничења, нарочито оних нормативне врсте, која се односе на то шта је у оквиру законских регулатива неке земље прихватљиво (Scholte, 2008, p. 1473). Још један елемент који је свакако неопходно увести у појмовно одређење

4 Подела на Први, Други и Трећи свет произишла је из геополитичког, социјалног и економског позиционирања земаља по завршетку Другог светског рата. Земље Првог света у овој категоризацији биле су земље Западне Европе и Северне Америке, водеће светске силе либералног капитализма у којима се одиграла већина промена кључних за модерно доба. Земље Другог света су бивше социјалистичке земље карактеристичне по друштвеном планирању. Земље Трећег света чине бивше колоније Африке, Азије и Јужне Америке. Појам Трећег света је увео француски демограф и историчар Алфред Сови 1952. године (Wolf-Phillips, 1987).

5 Сличног је мишљења и Векс (Waks, 2006, pp. 835–836) који користи „термин ‘глобализација’ као носећи термин који се односи на међусобно реагујући комплекс сила укључујући: а) економску димензију која се састоји од повећања учешћа прекограничне трговине и директних страних инвестиција у укупну економску активност, и глобалну интеграцију повећања тржишта производа између провајдера различитих нација, као и б) технолошку димензију, која обухвата глобалну комуникациону технолошку мрежу”.

процеса глобализације, који је нужан за његово боље разумевање, јесте капиталистички модел производње, чија је дистинктивна одлика капацитет за проширење оквира репродукције посредством континуиране трансформације категорија које дефинишу друштвене односе и претпоставке вредновања капитала (Свијановић et al., 2010, p. 1). С обзиром на то да су просторни потенцијали проширења производње постепено исцрпљени, *знање и технологија су једина иресостала иогручја ироширења* (Volerstin, 2005b, p. 14), тако да се експанзија глобализације углавном реализује њиховим посредовањем. Смена индустријског капитализма финансијским и интернационализација производње извршили су структурни притисак на режиме акумулације капитала, промене друштвених односа и промовисање нове форме когнитивне димензије рада базиране на диференцираном приступу знању, обухватањем целокупног људског живота капиталистичком производњом (Свијановић et al., 2010, pp. 3–4). Раст високообразовног система је суштинска претпоставка трансформације производње и развоја друштвених односа у склопу модерне парадигме која почива на претпоставци да су открића која чине Научну револуцију повезана са применом у индустрији и економским напретком (Nelson & Romer, 1996). На тој претпоставци о улози науке и образовања у развоју базира се њихова важност за дискурсе и политике глобалне фазе у развоју капитализма и дискусију о новој историјској епохи, коју ће по свој прилици обележити првенствено експанзија високог образовања. Ово ширење не одвија се нужно толико на емпиријском нивоу ни на нивоу појединачних међуљудских односа, колико на институционалном и нормативном нивоу, који се структурно све више међусобно повезују путем различитих механизма (Scholte, 2008, p. 1478).

Високо образовање одувек је било наднационално и усмерено на одређене империјалне центре, док је једна од најкрупнијих разлика у

односу на савремено доба била та да током ранијих историјских епоха властодршци нису претерано били заинтересовани за високо образовање (Petkovska, 2010, р. 17). Универзитети су као јединствена појава од свог настанка на европском континенту били центри важнијих историјских збивања, тако да је било очекивано да ће постепено добити и своју улогу у пројекту формирања Европске уније, што се догодило са Болоњским процесом. За разлику од интернационализације, која се тиче односа међу нацијама, глобализација више реферише на планетарни ниво и размену која није условљена међунационалним односима и процесима. Међутим, најважнији процес који се одвија у Европи јесте *евројезикација високог образовања*, која означава настојање да се створи масивнија и глобално конкурентнија структура производње знања која ће глобално бити значајнији фактор.

*Евројезикација* представља нови талас експанзије високог образовања и различитих покушаја и механизма проширења дистрибуције и производње знања изван дотад формираних национално-институционалних оквира. Удруживање националних снага појединих земаља планским путем наступило је јер је било потребно увећати капацитете како би се парирало капацитетима за производњу знања других светских суперсила, с обзиром на то да их појединачне европске земље немају. Важност високог образовања је наглашавана у бројним документима ЕУ, као Србији најближег извора глобализације (тачније европеизације), од којих је вероватно најпознатија већ четврт века стара *Лисабонска сјпраијеија* (енг. *Presidency Conclusions of the Lisbon European Council*), према којој би Европска унија до 2010. године требало да постане најконкурентнија и најдинамичнија економија света заснована на знању, способна за одрживи економски раст, са највећом стопом запослености и снажном економском и социјалном кохезијом. Ово је планирано да се оствари формирањем *Евројске зоне високог образовања* (ЕНЕА)

и *Евројске зоне исјраживања* (ЕРА) у склопу којих би високо образовање било колико-толико стандардизовано, пре свега по питању својих исхода, што би допринело његовој ефикасности и квалитету научне продукције.

Онтолошки посматрано, наведене промене имају веома дискутабилни утицај на праксе преношења и производње знања широм света. Размена и мобилност су различитим финансијским механизмима, попут Еразмуса и Хоризонта, дефинитивно појачане, али то није довело до измене нивоа присутности међународне димензије у свим деловима света нити у свим институцијама и њиховим сегментима европског континента на исти начин. Ниво укључености појединих актера у све ове процесе је волунтаристички, јер институције и даље могу да опстану без интензивног деловања на међународном академском тржишту, премда ће у будућности у том случају за њих бити све теже да остварују добре резултате и одржавају своју функцију.

Премда су готово сви аспекти високог образовања под утицајем схватања о глобализацији, пракса је у одређеним аспектима изложенија међународном дејству и за њене одређене облике је важније да буду глобализовани него за неке друге. Један од облика највидљивијег утицаја глобализације дешава се у области која је и настала са тенденцијом да се високо образовање посматра кроз оквире глобализације – праксу *ранирања* високообразовних институција која је поставила одређена очекивања везано за резултате њиховог рада (Gačanović, 2010). Различите листе дају глобални преглед и све високообразовне институције смештају у јединствен компаративни оквир, превасходно према критеријумима у вези са продукцијом знања, али тек детаљнија проучавања омогућиће деловање на услове који дефинишу ову продукцију и покушаје њеног промишљеног усмеравања.

Такође значајан аспект у ком се испољава дејство глобализације јесу поједине друштвене

области и теме које су све актуелније у савременом добу. Савремене технологије, производња и економија, индустрија, друштвене разлике, одрживи развој и миграције само су неке од таквих тематских области чија се популаризација не може одвојити од деловања глобализације нити развоја високог образовања. Проширивање анализе у смеру појединачних тема и питања превазилази оквири овог рада и разрађено је у недавно објављеним радовима од стране аутора (Petkovska, 2023), односно биће обрађено у радовима који ће уследити.

### **Приступи проучавању деловања глобализације на високо образовање**

Приликом конструисања теоријског оквира проучавања деловања глобализације на високо образовање морамо истаћи да се ради о диверзификованим приступима који, у зависности од географског порекла аутора или њихове идеолошке позиције, наглашавају различите аспекте овога процеса. Фредрик Џејмсон (према: Robertson et al., 2006, p. 228) примећује „да дебате о глобализацији обликују идеолошка присвајања – дискусије не о самом процесу, већ о његовим ефектима, добрим или лошим”. У начелу, на научној сцени затичемо прави галиматијас различитих теоријских приступа, од којих сваки нуди објашњења утицаја неких аспеката глобализације на високо образовање, али у исто време остаје херметичан за неке друге димензије. Грин (Green, 2006, p. 193) истиче да је „теорија глобализације, заједно са својим близанцем постмодернизмом, до данас елитизирала велики број одговора на ово питање у оквиру поља образовног истраживања, са највећим бројем њих које указују на фундаменталну промену природе образовања као ’националног пројекта’”. Слично је мишљења и Доналд (Donald, 1992; према: Green, 2006), који сматра „да су постмодерна, глобализована друштва отишла толико далеко

у културној диверсификацији и фрагментацији, да су традиционални образовни циљеви трансмисије заједничке културе сада застарели и без могућности повратка”.

Говорећи о различитим приступима проучавању глобализације, Торес (Torres, 2006, p. 544) истиче „нове теорије критичког модернизма – укључујући феминизам, критичку расну теорију, и подређене теорије друштвеног простора угнежене у теоријску мрежу постколонијализма”. Фанон (Fanon, 1961; према: Torres, 2006, p. 428) сматра да је „постколонијална мисао, изнад свега, критика Просветитељства и његовог завештања модерне” и да као таква мења погледе на образовање уопште, па и на високо образовање, преиспитујући њихове вредносне димензије. Смит (Smith, 2006, p. 557) наглашава: „западњачко знање и наука су резултат колонијације аутохтоних људи”, а да је за многе аутохтоне људе главни агенс за наметање ове позиције супериорности западне културе било колонијално образовање. „Школе су једноставно репродуковале одомаћене верзије тог знања за некритичку конзумацију. Иако су колонијални универзитети видели себе као део међународне заједнице и наследнике заоставштине западног знања, они су такође део историјског процеса империјализма (Smith, 2006, p. 561). Али и ово виђење није без противречности. „Док критикују аутохтоне људе који су се образовали на универзитетима, с једне стране, многе аутохтоне заједнице ће се, са друге стране, борити да уштеде и пошаљу своју децу на универзитете. Постоји заиста велика амбиваленција у аутохтоним заједницама у погледу улоге западног образовања и оних који су се образовали на универзитетима” (Smith, 2006, p. 565). Међутим, и постколонијалне последице глобализације нису у свим друштвима исте и у неким је глобализовано високо образовање урушило постојеће друштвене односе (нпр. Аборицини, староседеоци Канаде и др.), док их је у неким другим, као што је нпр. Индија, само репродуковало у другом облику. О томе говоре Камат и



сарадници (Kamat et al., 2006, p. 343) када кажу да се у Индији „сан о технолошкој модерности конкретизовао кроз националну технолошку образовну инфраструктуру која производи елитистичку инжењерску радну снагу”, што значи да се ради о високом образовању, али да је „образовна елита која дипломира на овим институцијама била из примарно високих касти (углавном Брамани и друге касте) које су већ уживале наслеђе елитног образовања” (Kamat et al., 2006, p. 344).

Неолиберали, као што је Милтон Фридман, сматрају „да ће јавно образовање бити приватизовано кроз чартер школе, ваучер програме, или аутсорсовање (пребацивање) образовних услуга на приватне профитне фирме како би стекли предност тржишне ефикасности” (према: Waks, 2006, p. 836). Са друге стране, имамо сличне тежње усмерене у правцу стицања компетенција потребних тржишту рада, али и супротна стремљења по питању стратегије како то остварити код либералних прогресивиста, као што је Роберт Рајх, „који желе да ојачају јавно образовање како би га сачували као универзално право, али они такође траже реформу тако да може да пружи стручне вештине релевантне за глобалну економију” (Waks, 2006, p. 836).

Овај утилитарни, искључиво на потребе рада оријентисан приступ проучавању релација глобализације и високог образовања, води ка виђењу образовања као потенцијално лукративне услуге „која може бити продата на глобалном тржишту. На пример, почетком 1990-их преко извоза образовних услуга Новог Зеланда Азији, он је зарадио више него винска индустрија. [...] Образовање је брзо постало област која може донети супстанционални профит у глобалној економији” (Robertson et al., 2006, p. 232). Џесоп (Jessop, 2002; према: Robertson et al., 2006, p. 239) је „идентификовао централну контрадикцију у неолибералној доктрини, односно, да се прошири обим регулација у намери да се гарантује

већи приступ тржишту и, у исто време, да се избегну све баријере за слободно кружење капитала”. Интересантно је да се земље жале да САД највише нарушавају слободан проток образовних услуга управо због строгих имигрантских закона (Robertson et al., 2006, p. 239), али су пронашле начин да реше овај проблем путем подуговарања, што има велики утицај на земље са којима се врши подуговарање. Кемат и сарадници (Kamat et al., 2006, p. 346) наводе примере „неколико индијских корпорација (као што је нпр. *Tata Burroughs Limited*) које су још 80-их година 20. века обезбеђивале радну снагу за пројекте за мање од петине коштања САД радника”. Прешад (Prashad, 2000, према: Kamat et al., 2006, p. 350) сматра да овако државне власти моћних земаља „омогућавају себи да спроводе контролу подсећајући се колонијалне доктрине ’желимо ваш рад, а не ваша тела’”. Не негирајући потребу да се образовање бави и утилитарним циљевима, Граб и Лезарсон (Grubb & Lazerson, 2006, p. 301) истичу да наглашено „развијање утилитарног приступа прети да прекрије друге циљеве образовања који укључују грађанске и моралне циљеве, чисто интелектуалне циљеве, изградњу нације, промоцију националног карактера, писменост у служби религије, и бројне друге циљеве”.

Где год се у образовању спомиње угњетавање, које се према неким теоретичарима дешава и као последица глобализације, незаобилазан је и приступ критичке педагогије Фреира. „У образовању неки нео-марксистички заговарају ’критичку педагогију’ да би охрабрили отпор младих људи и формирање личних идентитета специфичних за њихове етничке, родне и класне позиције. Неки такође подржавају чартер школе, где радници и етничке мањине могу преузети контролу над образовањем своје деце и разбити образац социјалне репродукције кроз школовање” (Waks, 2006, p. 836). Велс (Wells, 1998; према: Waks, 2006, p. 837) наводи и приступ проучавања глобализације који назива реалистичним, при

чему „реалисти” представљају скептични поглед на глобализацију, или негирајући да се она значајно проширила у протеклом периоду (Hirst & Thompson, 1996), или наглашавајући да се ради о неуједначеном процесу који се одвија другачије у различитим националним државама или регионима”.

Вреди поменути и приступ институционалне теорије која наглашава „отпорност устаљених облика школовања упркос техничкој неефикасности и спољним притисцима за промену; она наглашава факторе ограничавања фундаменталне промене” (Waks, 2006, p. 839). Ова теорија се сигурно може применити и на високо образовање у контексту глобализације, јер се ради о институцијама са дугом традицијом и високим степеном аутономије, која даје простора за одређени вид резилјентности на промене.

Јасно је да је немогуће детаљно приказати све актуелне теоријске приступе проучавању глобализације и високог образовања на овако ограниченем простору, али смо на овом месту покушали да издвојимо неке који дају различиту перспективу у сагледавању овог комплексног међуодноса, настојећи да укажемо на потребу за њихово међусобно комбиновање и коришћење мултиплог теоријског оквира у представљању овог сложеног научног проблема.

### Деловање међународних организација

Тешко да се могу побројати све међународне организације чије је деловање саставни чинилац процеса глобализације и има импликације на високо образовање, али их грубо можемо поделити на две групе: оне које у својој агенди немају директне ставке везане за међународне политике високог образовања и оне које их имају.

У прву групу можемо сврстати различите међународне економске организације, али и владе актуелних суперсила које својом полити-

ком не креирају услове за привређивање и високо образовање само у својим земљама, већ то чине и на глобалном нивоу. Као примере међународних економских организација можемо навести GATT (енг. *General Agreement on Tariffs and Trade*), који је прерастао у WTO (енг. *World Trade Organizations*), NAFTA (енг. *North American Free Trade Agreement*), BRICS (скраћеница која означава економско савезништво више светских земаља, а које су основали Бразил, Русија, Индија, Кина и Јужна Африка), ОПЕК (енг. *Organizations of Petroleum Exporting Countries*), као и многе друге. Ове организације су оријентисане на економске споразуме који имају импликације на националне економије, а самим тим и на њихово (високо) образовање. Робертсон и сарадници (Robertson et al., 2006, p. 240) напомињу да се под GATT-ом образовање „може сматрати профитном услугом”, а сличан став се може пренети и на организацију која ју је наследила. Међутим, не може се рећи да ове организације имају само очекивања од образовања у смислу његовог директног доприноса бруто друштвеном производу – да би економија и трговина функционисале, потребан је бар минимум социјалног реда и стабилности и ту се може видети структурална улога „образовних система као важне институције социјалне кохезије. [...] С једне стране, зато што WTO – за разлику од ЕУ, Светске Банке, и OECD-а, нема социјалну агенду, постоје супстанцијални аспекти социјалне функције образовања, на које, структурално WTO није адресиран” (Robertson et al., 2006, p. 239). У том смислу тржиште капитала очекује, а „влада често позивају образовање да промовише националне вредности и културу као извор социјалне кохезије и националне солидарности” (Green, 2006, p. 195). Стога не чуди што „данас, образовање остаје један од сектора, заједно са сектором енергетике, где WTO чланице су најмање склонне обавезама либерализације” (Robertson et al., 2006, p. 236).

Како владе актуелних суперсила утичу на глобализацију високог образовања можемо илустровати на примеру САД и високог образовања у Индији. „У процесу суочавања њених грађана са технолошком модернизацијом, САД је постојано занемаривала улогу великог изједначивача, мисију којој су лидери нове нације били посвећени 1947. године и уместо тога држава је одабрала да одговори међународном тржишту рада, иако је то значило промену саме дефиниције техничког образовања да би под тим подразумевала узак опсег стручног обучавања и у исто време приватизацију истог, на тај начин дозвољавајући репродуковање кастинске и класне неједнакости” (Kamat et al., 2006, p. 347). Америка избегава да уведе стандардизацију на пољу техничких наука и дозвољава тржишту да одреди сет вештина и квалитет који му је потребан. Користећи то, корпорације су промениле појам техничког образовања тако што нису примениле шири приступ образовању, већ су се фокусирале на узак сет вештина кондензованих у сертификоване програме у трајању од шест месеци или године. Ова фаза означава прелазак са ’образовања’ на ’обучавање’ заједно са тенденцијом смањивања вештина” (Kamat et al., 2006, p. 346). То отвара простор за инжењере из Индије, чије тржиште образовања заправо покушава да задовољи првенствено САД тржиште за техничким инжењерима, а САД реагују тако што одбацују „своју улогу обезбеђивања јавног образовања у намери да олакшају захтеве новог глобалног тржишта рада” (Kamat et al., 2006, p. 346). Захваљујући подуговарању и креирању нових категорија виза, на пример „Х1 визе која се може понудити ’странцу који станује у другој земљи коју не намерава да напусти’” или „категорија Х1Б виза специјално за раднике посебних занимања дефинисаних као ’они који поседују теоријско и практично високо специјализовано знање” (Kamat et al., 2006, p. 348), Америка обезбеђује да улазак миграната на територију САД буде контролисан и ограничен, али користи њи-

хов рад у њиховој матичној земљи, охрабрујући, у овом случају Индију, да свој високообразовни систем стави у функцију америчке привреде и међународног капитала. На овај начин велике силе утичу на област пожељног образовања у мањим земљама, обезбеђујући да минималним улагањем у своје високо образовање искористе максимално потенцијале малих земаља за високим образовањем. „Феномен високотехнолошких мигрантских радника чини јасним да ’глобализација драматично замењује начине на који држава посредује моћ како на субнационалном нивоу тако и на транснационалном нивоу” (Morrow & Torres, 2000; према: Kamat et al., 2006, p. 351), али и да у исто време „упркос ефектима тренда глобализације, владе широм света још увек поседују значајну контролу над националним образовним системима и још увек покушавају да их користе за постизање националних циљева” (Green, 2006, p. 194).

Иако капитал и интереси капитала и економије остају неке од најзначајнијих детерминанти високог образовања у контексту глобализације, не треба у анализи занемарити ни организације које играју значајну улогу у креирању и дифузији образовних политика, па и политика високог образовања. Неке од најзначајнијих разлога за њихово идентификовање и анализу наводи Поповић (Popović, 2014, str. 20): „међународне организације су препознате као важан извор дифузије политика образовања, и то још од њиховог оснивања (праћење њиховог рада у појединим историјским етапама то јасно потврђује); међународне организације представљају у одређеној мери институционализовану међународну моћ; оне су не класично законским инструментаријумом, али на други начин ипак формализовани носиоци политике образовања; они су све гласнији и активнији креатори међународне политике образовања”. Као најзначајније институције на пољу образовања можемо идентификовати: Унеско, ОЕСД и Светску банку.

Када говоримо о Унеску и његовом ауторитету, он се темељи на међународном консензусу о универзалним људским вредностима као цивилизацијским достигнућима, „Светска банка на снази капитала и централној улози економије у савременом свету и OECD на снази науке и струке, оличене у истраживачком потенцијалу и ауторитету емпиријског знања. Наравно, уз сваки од ових основа ауторитета могао би се можда додати придев 'наводни', али би то било априори постављање на одређене истраживачке позиције” (Роровић, 2014, стр. 21). Унеско је од свог оснивања више био усредсређен на промовисање људских права и у оквиру њих права на писменост, а високо образовање му није било у ужем фокусу пажње. Бодрошки Спаріосу (Bodroški Spargiosu, 2019, стр. 85) сматра да су OECD и Светска банка, као две суштински економске међународне организације преузеле мандат за истраживање образовања: „У складу са својом мисијом оне концептуализују образовање као људски капитал и дизајнирају пројекте из перспективе неокласичног економског програма у чијој је основи постулат рационалног избора”. Овакав однос према образовању генерално, па и према високом образовању, може се описати као редукционизам у разумевању сврхе и суштине образовања, а појединац је често једини који је у фокусу овог методолошког индивидуализма.

Европска унија и њена политика образовања не могу се ни у једном случају заобићи, када се расправља о образовању, а нарочито о високом образовању. Разлога за то је више, али је довољно навести декларативно европско опредељење Србије, приступање Болоњском процесу, а на крају она је наднационална заједница која креира политику у већини националних држава, што је чини значајним, можда за Србију и најзначајнијим актером по питању политика у вези са високим образовањем. Можемо слободно рећи, уважавајући деловање споменутих организација, да је дифузија политика, „дефинисана као процес у којој се усвајање политике деша-

ва увођењем исте политике коју имају неке друге земље, али без принуде” (Miljković i Alibabić, 2016, стр. 170), која, иако теоријски може бити двосмеран процес између ЕУ и Србије, практично је једносмеран процес. Наиме, дифузија политика високог образовања, користећи развијене алате Европског оквира квалификација, Националног оквира квалификација и Болоњског процеса, прераста у трансфер образовних политика који на крају резултира њиховом конвергенцијом, односно, „спајањем политика, које се манифестује кроз успостављање сличних политика у многим земљама” (Miljković i Alibabić, 2016, стр. 170). И други механизми утицаја који важе у образовању одраслих, као што су: 1) механизми финансијског и програмског утицаја, 2) механизми утицаја кроз резултате истраживања, 3) механизми заједничког креирања образовних политика (нпр. отворени метод координације), 4) механизми коришћења концептуалног и појмовног апарата и 5) механизам „пакета” (више о овоме у: Miljković i Alibabić, 2016), важе и на пољу високошколског образовања. При томе, чини нам се да се углавном ради о *top-down* формулисању и спровођењу политика образовања, уз симулацију јавне расправе и заједничког тражења решења. У томе Србија није изоловани случај – у Хрватској Рончевић и Рафајац (Rončević i Rafajac, 2012; према: Grandić i Bosanac, 2019, стр. 91–92) наглашавају да је реформа високошколског образовања великим делом подразумевала промене које су спроведене као политички процес на највишем нивоу (Болоњски процес), при чему није остварен дијалог са академском заједницом. Ипак, оно што важи за европеизацију не мора да важи и за остале видове глобализације. У том контексту интересантно је виђење Наоми Клајн (Klein, 2003; према: Olssen, 2006, pp. 261), која у време последњег великог проширења ЕУ говори о глобализацији као креирању „континента тврђава”: „Тврђава континент је блок нација који је удружио снаге да извуче фаворизоване услове трговине од

других земаља док патролира дуж заједничких спољних граница како би сачувао људе од спољних земаља. Али иако је континент озбиљан у намери да буде тврђава, мора такође да позове једну или две сиромашне земље унутар својих зидова, јер неко мора да обавља тешке физичке послове. То је модел који је први испробан у Европи где се Европска унија тренутно шири да укључи 10 сиромашних земаља источног блока, у исто време користећи изузетно агресивне безбедносне методе да онемогуће улазак миграната из још сиромашнијих земаља, као што су Ирак и Нигерија.” Да ли ће глобализација ићи у овом правцу, будућност ће показати. Али иако у ЕУ постоји прилична конвергенција политике образовања, можемо се сложити са закључком који дају Браун и сарадници (Brown et al., 2001; према: Waks, 2006, pp. 836–837), а то је „да нема јединствене глобалне конвергенције образовања и обуке, или тржишта рада, између различитих националних држава”.

### Преглед резултата анализе и извођење закључака

Кроз преглед међународних иницијатива које су довеле до промене разумевања високог образовања и његове улоге у друштву издваја се главни резултат ове анализе – допринос свеобухватнијем разумевању околности с краја 20. века које су утицале на глобализацију високог образовања. Оно што разликује ову анализу јесте указивање на текстове о новој продукцији знања и постмодернизму који су представљали

### Литература

- Benjamin, R. W., Carroll, S.J., Gray, M. J., Krop, C., & Shires, M. (1993). *The Redesign of Governance in Higher Education*. RAND Corporation.
- Bodroški Spariosu, B. (2019). Istraživanja globalne politike obrazovanja: teorijski postulat racionalnog izbora. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović, i Š. Alibabić (ur.). *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku?* (85–89). IPA, PDS.

епистемолошку основу дискурса глобализовања високог образовања и који досад нису адекватно представљени на нашим просторима. Свеобухватније разумевање феномена глобализације високог образовања доведено је у међуоднос са појавом парадигме такозване „нове производње знања” и идеје о новом јавном управљању. Овакво одређење прецизирано је и у односу на сличне феномене као што су европеизација и интернационализација високог образовања.

За разлику од постојећих радова на тему глобализације високог образовања објављених код нас, изнето схватање глобализације представљено је кроз међуоднос између главних приступа који су досад доминирали њеним проучавањем, али и деловање глобалних институција које су допринеле глобалном реструктурирању модела управљања процесима дистрибуције и производње знања. Осим тога, текстови који су послужили као идејна основа глобализације високог образовања и приступа кроз које се она може посматрати или заговарати, као што је случај у деловању међународних организација, довели смо у везу са феноменом експанзије високог образовања и схватањима о њеној улози у новим фазама капиталистичког начина производње. Овакав свеобухватан преглед и пружање увида у расправе које су биле у позадини глобализације у високом образовању допринеће лакшем сналажењу истраживача и заинтересоване јавности у процесима, дебатама и анализама vezanim за глобализацију високог образовања које ће уследити у будућности.

- Corson, J. J. et al. (1976). *Changing Patterns of Governance in Higher Education. Report Series 1975-76, No. 2.* Committee on Higher Education, University of Arizona.
- Cvijanovic, V., Fumagalli, A., & Vercellone, C. (2010). *Cognitive Capitalism and its Reflections in South-Eastern Europe.* Peter Lang.
- Gačanović, I. (2010). Problemi globalnog rangiranja univerziteta ili o iskušenjima savremenih visokoobrazovnih sistema. *Etnoantropološki problemi*, 5(2), 185–204.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies (1st edition).* SAGE Publications Ltd.
- Grandić, R., i Bosanac, M. (2019). Pedagoške implikacije povezivanja visokoškolskog obrazovanja sa širim društvenim kontekstom. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović, i Š. Alibabić (ur.). *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku?* (90–95). IPA, PDS.
- Green, A. (2006). Education, Globalization, and the Nation-State. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (92–197). Oxford University Press.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2006). The Globalisation of Rhetoric and practice: The Education Gospel and Vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (295–307). Oxford University Press.
- Hirst, P., & Thopson, G. (1996). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance (1st edition).* Polity.
- Jarvis, P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36(3), 343–355. <https://doi.org/10.1080/713656613>
- Kamat, S., Mir, A., & Mathew, B. (2006). Producing Hi-Tech: Globalization, and State and Migrant Subjects. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (341–354). Oxford University Press.
- Kannianen, J. P., Pekkola, E., & Kivistö, J. (2021). Emerging Ideas of ‘New Governance’ in Higher Education. In D. Branch, & B. Christiansen (Eds.). *The Marketisation of Higher Education. Marketing and Communication in Higher Education* (47–73). Palgrave Macmillan, Cham.
- Kums, H. F. (1971). *Svetska kriza obrazovanja.* Novinsko-izdavačka jedinica Interpres.
- Kundačina, M., i Ilić, M. (2015). Visoko obrazovanje i globalizacija. U D. Martinović, M. A. Brkić, i K. Lasić (ur.). *Zbornik radova Znanstveno-naučni skup Znanost-duhovnost-odgovornost* (97–112). Sveučilište Hercegovina, Fakultet društvenih znanosti dr Milenka Brkića.
- Lyotard, J. F. (2005). *Postmoderno stanje: Izveštaj o znanju.* Ibis grafika.
- Martinelli, A. (2005). *Global Modernization: Rethinking the Project of Modernity.* SAGE Publications Ltd.
- Miljković, J., & Alibabić, Š. (2016). Diffusion of Adult Education Policies in the European Education Space. In A. Pejatović, R. Egetenmeyer & M. Slowey (Eds.). *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (167–182). IPA, Universty of Belgrade - University of Wurzburg - Dublin City University.
- Nelson, R. R., & Romer, P. M. (1996). Science, Economic Growth, and Public Policy, *Challenge*, 39, (2) 9–21.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: ‘Mode 2’ Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41(3), 179–194.

- Olssen, M. (2006). Neoliberalism, Globalization, Democracy: Challenges for Education. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (261–287). Oxford University Press.
- Peters, M. (2002). Education Policy Research and the Global Knowledge Economy, *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 91–102. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00288.x>
- Petkovska, S. (2010). *Ideja univerziteta i Bolonjski proces*. Zadužbina Andrejević.
- Petkovska, S. S. (Ed.) (2023). *Decolonial Politics in European Peripheries: Redefining Progressiveness, Coloniality and Transition Efforts (1st edition)*. Routledge.
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*. IPA, Društvo za obrazovanje odraslih.
- *Presidency Conclusions of the Lisbon European Council* (2000). Lisbon: European Council.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy (1st edition)*. Routledge.
- Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2006). GATS and the Educational Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialisation. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (228–243). Oxford University Press.
- Scholte, J. A. (2008). Defining Globalisation. *The World Economy*, 31 (11), 1471–1502.
- Smith, L. T. (2006). Colonizing Knowledges. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (57–569). Oxford University Press.
- Song, S. (2019). New patterns of governance in higher education: Predictors of the shift toward academic capitalism. *Kedi Journal of Educational Policy*, 16, 21–44.
- Torres, C. A. (2006). Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in Global World. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (537–558).
- Usher, R. (2006). Lyotard's performance. *Stud Philos Educ*, 25, 279–288. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-9009-z>
- Valerštajn, I. (2005a). *Posle liberalizma*. Službeni glasnik.
- Volerstin, I. (2005b). *Uvod u analizu svjetskog sistema*. Otvoreni kulturni forum.
- Waks, L. J. (2006). How Globalization Can Cause Fundamental Curriculum Change: An American Perspective. In H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, & A. H. Hasley (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (835–849). Oxford University Press.
- Wolf-Phillips, L. (1987). Why 'Third World'?: Origin, Definition and Usage. *Third World Quarterly*, 9(4), 1311–1327.
- Yang, R. (2003). Globalisation and Higher Education Development: A Critical Analysis. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 49(3/4), 269–291. <https://doi.org/10.1023/A:1025303303245>

### Summary

*The main goal of this paper is to contribute to an overall understanding of the phenomenon of globalisation of higher education. Given that in our country the globalisation of higher education has been approached without attempting to provide a more comprehensive definition of the phenomenon, in the first part of the paper, the basic elements and domains that provide the basis for a more complete definition of the globalisation of higher education will be listed and a difference will be made in relation to similar phenomena, such as internationalisation and Europeanisation. Apart from a more comprehensive understanding of globalisation by pointing out its epistemological foundations in the papers from the end of the 20th century, which the domestic scientific public did not pay enough attention to, the paper also provides an overview of approaches to the study of the impact of globalisation on higher education, both the initial ones, which were developed by international organisations, and the academic ones, which enabled a deeper and more comprehensive understanding of the phenomenon of globalisation of higher education. By contributing to a more comprehensive definition of the observed phenomenon, in this paper we intend to contribute to a broader understanding of the phenomenon of globalisation relative to the current view in which globalisation is understood as a modern phenomenon and its impact on higher education is observed after a certain period in which it supposedly arises. The paper affirms the claim that globalisation is just a new name for a phenomenon that has existed in modern civilisation for much longer than the end of the 20th century, and the expansion of higher education contributed to its genesis.*

**Keywords:** *globalisation, higher education, higher education policies, Europeanisation, approaches to study*