
Razvoj elementov internacionalizacije univerze skozi čas

Tanja Potočnik Mesarić in Anton Kramberger

Univerza je približno tisočletje stara institucija, ki se je vzpostavila v zelo posebnih historičnih okoliščinah. Skozi zgodovino je polagoma, ne brez tveganj in nihanj, postajala del širših izobraževalnih sistemov držav, v obsegu in formalnih oblikah, kakršne poznamo danes. Ves čas se je univerza – kot posplošena institucionalna forma za prenos vrhunskega znanja in družbenih vrednot ter kot posebni prostor ustvarjalnega raziskovanja – polagoma širila tudi prostorsko, iz relativno redkih izvornih lokacij v nova okolja, tj. v dokaj različne geopolitične, socialno-ekonomske in kulturne prostore. Ob tem se je spreminjala in prilagajala na nove okoliščine. Spreminjalo se je seveda tudi okolje, v katerem je univerza delovala.

Sodobne parole o internacionalizaciji univerze so pravzaprav nesmišljive, saj je univerza internacionalna že po izvorni definiciji. Bistvo srednjeveške univerze odseva akademsko svobodo, avtonomijo, elitnost in internacionalizacijo. Internacionalizacija pomeni medsebojno povezovanje različnih nacij, narodov z elementi državnosti, ki jih pred nastankom moderne države niso poznali, zato je izraz »internationalizacija« za čas in kontekst pred nacionalnimi državami neustrezen. Termin je tako, zgodovinsko gledano, primeren šele po nastanku nacionalnih držav. Scott (1998: str. 123) je celo pripomnil, da »(je) morda paradoksalno, da je univerza postala lahko internacionalna institucija šele po tem, ko je najprej postala nacionalna«. S tem historičnim pomislekom v glavi bomo uporabljali termin internacionalizacija tudi za čas pred nastankom nacionalnih držav zaradi lažjega razumevanja, poleg tega pa tudi najboljše odraža

bistveno lastnost univerze – povezovanje znanja v skupno zakladnico preko vseh meja.

S člankom želimo dokazati, da sodobni proces internacionalizacije pomeni zgolj obuditev prvin, ki so jih visokošolske institucije prakticirale že v srednjem in novem veku na evropskih tleh. Zato so parole (*nad*)-*nacionalnih institucij* o povezovanju, mednarodnem razumevanju in internacionalizaciji visokega šolstva kot njihovi izvorni ideji na trhlih tleh. Aktualno povezovalno naravnost Evrope moramo kritično pogledati z distance celotnega procesa internacionalizacije. Pri tem procesu torej ne gre za sodobni izum, pravzaprav gre za reinternationalizacijo (Teichler, 2004), saj so po drugi svetovni vojni nastopile za internacionalizacijo ugodne družbene okoliščine, ki jih za časa nacionalne zaprtosti ni bilo.

Zgodovina nas uči, da so se univerze, in z njo njihove internacionalizacije, prilagajale družbenim okoliščinam, v katerih so delovale: od srednjeveške religiozne uniformiranosti, prek nacionalno omejene zaprtosti do današnje tržne usmerjenosti in kapitalistično pogojenega delovanja. Poglejmo si konkretne primere. Uradni dokumenti predstavljajo odzive univerz na diagnoze svetovnega gospodarstva in strategije za reševanje iz krize, a s tem v bistvu le sprejemajo neoliberalno diktaturo (nacionalnega tržnega ustroja) in jo širijo naprej. OECD (*The Knowledge-Based Economy*, 1996; *Innovation in the Knowledge Economy*, 2004; *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, 2010) in Svetovna banka¹ (Peters, 2010; Vežjak, 2014) sta izpostavili, v skladu s teorijo človeškega kapitala, pomen izobraževanja in usposabljanja za razvoj človeških virov; šola naj bi mladim ponudila predvsem »paket temeljnih kompetenc«, kar je bolj žargon gospodarstva kakor skupnosti. Tudi EU pripisuje odgovornost in dolžnost univerzi ter znanosti (Europe 2020: *Europe's Growth Strategy*) kot rešilni bilki za izhod iz gospodarske krize in nadaljnji razvoj. Na nadnacionalni ravni je pomemben akter tudi Svetovna trgovinska organizacija (*World Trade Organisation – WTO*), ki s svojim Sporazumom o trženju storitev (*General Agreement on Trade Services – GATS*)² predstavlja diametralno nasprotje državnemu pokroviteljstvu vi-

1 Na spletni strani Svetovne banke je na voljo zelo obsežen seznam publikacij po različnih področjih; samo s področja »izobraževanje – izobraževanje za družbo znanja« obsega korpus publikacij 1263 enot.

2 GATS je prva multilateralna pogodba, ki obsega trgovanje s storitvami. OECD in države v razvoju so 1994 zavrnilo vključitev storitev v GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*). Splošni sporazum o tarifah in trgovini). Vlogo GATT-a je leta 1995 nadomestila WTO (Robertson, Bonal in Dale, 2002: 480), osnovali pa so nov sporazum GATS, kjer so bile v nasprotju s sporazumom GATT prvič vključene tudi storitve. Vključitvi storitev v trgovanje so bile naklonjene Evropska skupnost, Japonska in druge države v razvoju. Kot del političnega sporazuma so ZDA zagotovile podporo državam v razvoju pri liberalizaciji trgovine s tropskimi produkti. ZDA pa so se tudi strinjale, da GATS ostane zunaj okvirov

sokega šolstva³ (in drugih področij). Z bolonjsko reformo so se ministri, pristojni za visoko šolstvo, zavezali, da bodo spodbudili mobilnost študentov, diplomantov in visokošolskega osebja, raziskovalcev in nastanek skupnih študijskih programov. Vse z namenom povezovanja v čim bolj trdno, koherentno evropsko celoto, ki bo globalno, v neoliberalnem stilu, konkurirala drugim regijam sveta oz. vodila področje visokošolskega izobraževanja na način, da se bo človeški kapital akumuliral, nalagal predvsem tam, kjer je najbolj potreben za čim večjo ekonomsko učinkovitost stare celine.

V skladu z WTO – GATS sporazumom današnje oblike internacionalizacije vse večkrat predstavljajo transnacionalne oblike visokošolskega izobraževanja: npr. podružnični kampusi, franšize, on-line študijski programi.⁴ Tudi Altbach (2000) meni, da gibanje za transnacionalnost visokega šolstva ne prispeva prav veliko k internacionalizaciji visokošolskega študija po svetu, saj se »produkti znanja prodajajo preko meja, vendar pa je le malo medsebojne izmenjave idej in še manj dolgoročnega znanstvenega sodelovanja, izmenjave študentov ali fakultet in podobno«. Cilji internacionalizacije bi morali biti osredotočeni na izmenjavo akademskega znanja ter razumevanje globalnih pojavov skozi promocijo medkulturnega razumevanja in trajnostnega človeškega razvoja, meni J. Gacel-Ávila (2005: str. 123), kar bi pripomoglo k ustvarjanju »globalnega državljanstva«. Osnovni motiv za vzpostavitev transnacionalnih visokošolskih iniciativ pa je drugačen, bodisi »ustvarjanje dobička bodisi povečanje njihovega mednarodnega ugleda«, kar je tudi posredno povezano s finančnimi prilivi visokošolski instituciji (Altbach, 2002). Transnacionalno izobraževanje je torej pogojeno z ekonomskimi motivi (Knight, 2007a), bolonjski proces s politično-ekonomskimi, akademsko motivirane oblike internacionalizacije iz srednjega veka, namenjene univerzalni skupnosti ljudi (prebivalstvu), pa so v ozadju.

Izvor historičnih elementov internacionalizacije

S hermenevtičnim pristopom bomo definirali osnovne historične gradnike internacionalizacije visokega šolstva. Črpali bomo iz prvih internacionalizacije, ki jih bomo v nadaljevanju izluščili iz zgodovinskega ozadja. Prvine oz. elementi internacionalizacije visokega šolstva so tisti elementi, ki definirajo aktivnost kot internacionalno v visokem šolstvu in se po-

GATT, vključile pa so klavzulo, s katero so podjarmile namene trgovinske liberalizacije razvojnim namenom (Mundy in Iga, 2003: str. 285).

- 3 Mundy in Iga (2003) sta dokazala statistično značilno obratno povezavo med prosto trgovino v izobraževanju in javnim financiranjem izobraževanja (ob 3-odstotnem tveganju).
- 4 Noble (1998) razlaga, da tovrstni študijski programi obremenjujejo profesorje s podaljšanjem delovnega časa, ko so na voljo v klepetalnicah, na virtualnih govorilnih urah, prek e-pošte.

javljajo že od začetka zgodovine univerze. Na tem mestu moramo poudariti, da je univerza institucija, kot jo razumemo danes, evropskega izvora. Internacionalizacija visokega šolstva danes ne obsega zgolj evropskih univerz, temveč univerze celega sveta. Analiza, iz katere smo izluščili historične elemente, temelji na evropski bazi dogajanja, sistematičnem pregledu *evropske* zgodovine, kjer ima univerza kot institucija najdaljšo zgodovino. Historični elementi internacionalizacije visokega šolstva, temelječ na evropski zgodovini, so:

- mobilnost študentov,
- mobilnost akademskega osebja,
- uporaba skupnega jezika,
- skupno kurikularno jedro,
- akreditacija,
- sistem mednarodnega (so)financiranja,
- izvoz visokošolskih sistemov ter
- diseminacija raziskav.

Nekateri elementi, ki določajo današnjo internacionalizacijo visokega šolstva, kot so npr. mobilnost študentov, akademskega osebja, skupni kurikulumi ipd., so se nedvomno pojavili že v srednjeveški univerzi. Ti elementi so bili sestavni del in bistvo srednjeveške univerze, čeprav tedaj ni šlo za internacionalizacijo v današnjem pomenu, temveč za univerzalizem, delitev skupnih kozmopolitanskih vrednot in temu ustreznih ravnanj. Elementi so torej isti, zgodovinski, družbeni in kulturni okvir pa je drugačen. V nadaljevanju se bomo podrobneje seznanili z razvojem posameznih elementov internacionalizacije visokega šolstva, v pomenu, kot jo razumemo danes, ter s ponazoritvami, kako so se ti elementi pojavljali skozi zgodovino v soodvisnosti z družbenimi dogajanja in razvojem univerze. V drugem delu prispevka pa bomo historično utemeljeni model elementov internacionalizacije povezali še s sodobno teorijo oblik internacionalizacije avtorice Jane Knight (2007b). Nakazali bomo, da se da s historičnimi elementi internacionalizacije, oziroma z njihovo kombinacijo, pojasniti vsakršno današnjo obliko internacionalizacije, o kateri ta avtorica piše.

Evolucija elementov internacionalizacije visokega šolstva

Iz podrobnega poznavanja zgodovine univerze lahko izluščimo elemente, bistvene konstitutivne prvine, ki so določale internacionalizacijo od samega pojava univerze v srednjem veku. Preciznejši pogled nam razkrije, da se posamezni elementi v različnih kombinacijah pojavljajo tudi danes, le kombinacije so etikirane z drugačnimi imeni.

Mobilnost študentov

Študenti so že v srednjem veku migrirali zaradi akademskih vzgibov. Želeli so se učiti, pridobivati nova znanja, univerze pa so bile relativno redke, zato so kljub slabim potem potovali. Mobilnost se je s širitvijo univerz konec srednjega veka skorajda ustavila, saj so se študenti v večini primerov odločili za enostavnejšo izbiro – najbližjo univerzo, potovali pa so le tisti, ki so želeli študirati določeno disciplino, ki je niso poučevali na bližnji univerzi, oziroma so si želeli študirati na specifični ugledni univerzi.

V času humanizma, predvsem v začetku 16. stoletja, ko je bil v ospredje postavljen človek (in ne kolektiv), s tem pa tudi zanašanje na lasten um in razmišljanje, se je mobilnost študentov spet povečala. Študenti iz področja severno od Alp so se zgrinjali v Italijo, ki je takrat imela najbližje največ univerz: le-tam se je vpis tujih študentov po nekaterih ocenah povečal do 50 odstotkov (De Ridder–Symoens, 1996). Opozoriti je treba, da so študenti še vedno migrirali iz akademskih vzgibov (torej z namenov učenja), vendar z drugačnimi nameni (ne več zaradi pridobivanja golega znanja, temveč tudi načina obnašanja). Iz akademskega romanja so se migracije prelevile v *Grand Tour*,⁵ migrirali so zaradi kulturnega »brušenja«.

Verska trenja v času reformacije in protireformacije so negativno vplivala na mobilnost študentov, saj so predstavniki regionalnih oblasti »tuje univerze« pogosto razumeli kot vir »sovražnih« političnih in verskih idej. Migranti so bili v tem času pravzaprav begunci (višjih stanov), ki so iskali univerze lastne vere in mirno zatočišče v njihovem zaledju. Otroci teh »verskih« migrantov so obiskovali univerze v novih domovinah.

V novem veku so bili z nastankom zgodnjih modernih držav (okoli konca 18. in začetka 19. stoletja), ki so zaprle svoje meje za migracije, migracijski tokovi postopoma močno okrnjeni oziroma ponekod popolnoma onemogočeni. Nacionalne države so v želji po lastnem univerzitetno izobraženem kadru, izobraženem za potrebe državne birokracije, migracije celo prepovedale.⁶ Hkrati so diplomantom drugih univerz omejevale

5 Izraz pomeni potovanje mladega človeka elite, pogosto v njegovih najstniških letih, kot »krona« njegovega izobraževanja (Cohen, 2001: str. 129). Leibetseder (2010: str. 424–425) opisuje, da je bil vzpon *Grand Toura* na splošno tesno povezan z nastajajočo birokracijo zgodnjih modernih držav kot tudi s spremembo habitusa elite. Natančneje, šla je z roko v roki s spremembami v kodeksu vedenja dvornih elit, ki so se jih evropski plemiči učili v državah, kjer so koncepti nastali. Leibetseder (2010: str. 420) je razmišljal tudi o številu potujočih študentov na *Grand Touru*, vendar je sklenil, da je enostavno na voljo premalo podatkov in lahko sklepamo o številu le na podlagi posameznih opisanih primerov.

6 Zanimiv primer je Luksemburg, ki je leta 1839 postal neodvisen; torej približno sočasno z nastankom drugih nacionalnih držav, ki so prepovedale migracije. Rohstock in Schreiber (2013: str. 176) poročata, da je država podpirala študentska društva v tujini, tako da so luksemburški študenti lahko vzpostavili pomembne povezave z družbeno elito v državi gostiteljici in oblikovali globalna omrežja. Ko so se vrnil, so v zameno za podporo nacionalne

dostop do javnih služb. Na zmanjšanje mobilnosti v 18. stoletju so (po De Ridder–Symoens, 1996; Perkin, 2006 v Gürüz, 2011: str. 159) vplivale tudi vojne v poznem 17. stoletju in naraščajoča utilitarnost, ki jo je prineslo razsvetljenstvo skupaj z nastankom nacionalnih držav, ki so potrebovale kadre za zadovoljitev potreb državnega aparata.

Do konca novega veka, tj. od reformacije oz. začetka 16. stoletja pa vse tja do začetka 1. svetovne vojne, je malo informacij o mobilnosti študentov, obe svetovni vojni pa sta mobilnost popolnoma ohromili, saj so nacionalne težnje oblastnih režimov upravljale z akademskim kapitalom in ga skorajda zasušile v militantne namene. Po drugi svetovni vojni je Evropa celila vojne rane. Odločila se je preprečiti ponovne tragedije tudi s čezmejnimi povezovanjem narodov. Počasi in postopoma je mobilnost študentov ponovno oživila.

Deleži mobilnih študentov so se skozi zgodovino spreminjali. V 17. stoletju ocenjujemo stopnjo mobilnosti na okoli 10 %, kar je posledica verskih vojn (begunci), v nasprotju z letom 1985, ko je bilo manj kot 1 % mobilnih študentov, ki so preživeli obdobje v tujini za študijske namene (De Ridder–Symoens, 1996: str. 442). Evropska komisija je zavoljo hotenega povečanja čezmejne mobilnosti začela s programom Erasmus⁷ (evropska akcijska shema za mobilnost študentov), v upanju, da bo do leta 1992 omogočila mobilnost 10 % študentov. V realnosti je ta delež dosegel danes šele okoli 3 % (v različnih državah različno), toda zavedati se moramo, da se je vpis na tuje univerze, v primerjavi s historičnimi univerzami, strahovito povečal. Zahvaljujoč programu Erasmus je med letoma 1987 in 2011 več kot 2 milijona študentov del študija opravilo v tujini (de Wit in Merckx, 2012: str. 53). Gre za delež mobilnosti študentov, ki ga je dosegla že srednjeveška univerza, zato Teichler (2004: str. 8–9) današnje dogajanje v visokem šolstvu označuje s terminom »reinternacionalizacija«.

Današnje družbene okoliščine so najboljši katalizator za mobilnost študentov. Izboljšale so se mednarodne komunikacije, znižale so se cene letalskega prometa, spekter za študij za tuje študente se je razširil, globalizacija na trgu dela in še mnogo drugih okoliščin je spodbudilo študente k današnji mobilnosti (po Throsby, 1998). Najpomembnejša, sicer vsebinsko tvegana in negotova ter institucionalno razdiralna okoliščina med njimi

oblasti imeli tako precej boljši dostop do gospodarsko, politično in družbeno vodstvenih položajih v svoji matični državi. Danes je Luksemburg ena najbogatejših držav v Evropi.

7 Program je dobil ime po Desideriju Erazmu oz. Erazmu Rotterdamskem (1466–1536). Nihče bolj ne pooseblja potujočega učenjaka kot on, saj se je izobraževal v Rotterdamu, na univerzi v Parizu in univerzi v Torinu, Rotterdamski pa se je akademsko izpopolnjeval tudi na mnogih drugih univerzah v Franciji, Angliji, Italiji, Nemčiji, Belgiji in Švici (Gürüz, 2011: str. 155).

prihaja s političnega vrha, to je Bolonjska deklaracija.⁸ Visokošolske institucije EHEA so po letu 2000 prenavljale svoje študijske programe v smislu bolonjskega »praktičnega in hitro zaposljivega« duha. Bistveno je hitro in kvalitetno pretočno znanje, ki naj pospešuje skupno blaginjo ali, kot piše Univerza v Ljubljani: »Namen bolonjskega procesa je z medsebojnim sodelovanjem izgraditi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposljivost, obenem pa bo privlačen tudi za neevropske študente.« Cilj Lizbonske strategije⁹ je bil, da Evropa do leta 2010 »postane najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (EUR-Lex). Znanje se mora pretakati širom Evrope na čim bolj standardiziran in transparenten način.

S tem politično-ekonomsko-utilitarnim namenom je Evropska unija obudila oz. spodbudila mobilnost študentov z različnimi programi in shemami mobilnosti. Namen teh orodij je preseganje nacionalnih meja, raznolikosti na zgodovinsko-kulturnem področju, ki so posledica nacionalnega kalupiranja univerz. Najbolj znan med njimi je že omenjeni Erasmus, v Evropi pa poznamo še CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies) in Nordplus (program izmenjave med nordijskimi državami), ki se izvajata na podlagi bilateralnih sporazumov, orodij oz. pripomočkov za preseganje nacionalnih meja in jih samih ne moremo šteti kot elemente internacionalizacije. Kljub koristi, ki jih mobilni študenti nedvomno pridobijo, kot je npr. znanje tujega jezika, medkulturno razumevanje in mreženje, je moč opaziti, da se v najbolj osnovni element internacionalizacije visokega šolstva vnašajo tržno motivirane prvine. Vam Damme (1999: str. 6) je pokritiziral program Erasmus, češ da je mobilnost rezervirana le za študente iz družin, »ki si lahko privoščijo dodatne materialne stroške, ki jih prinaša življenje in učenje v drugi državi. Za bolj premožne študente je mednarodna mobilnost konkurenčna prednost v visokošolskem izobraževalnem sistemu.« Ob vseh katalizatorskih shemah za mobilnost ne smemo pozabiti tudi na prosto mobilnost, ki si jo individualni študenti lahko in želijo privoščiti. Motivi, ki vodijo tovrstno mobilnost, so različni – od razvedrila do akademskega znanja.

8 Bolonjsko deklaracijo so podpisali evropski ministri, pristojni za izobraževanje, v Bolonji 19. junija 1999, listina je oblikovala skupni evropski visokošolski prostor (EHEA; European Higher Education Area). »V Sorbonski deklaraciji, podpisani 25. maja 1998, je poudarjena osrednja vloga univerz pri razvoju evropskih kulturnih razsežnosti. Oblikovanje evropskega visokošolskega prostora je opredeljeno kot glavna pot, ki vodi k uveljavitvi mobilnosti in zaposlovanja državljanov ter k vsesplošnemu razvoju celine.« (MVZT; Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, 1999.)

9 Voditelji vlad držav članic EU so se na vrhu Evropskega sveta v Lizboni marca leta 2000 dogovorili o novem strateškem cilju Evropske unije, in sicer do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (EUR-Lex).

Korelacija med mobilnostjo in stroški je neizpodbitna, z njo so se soočali tudi že v srednjem veku. Pomembno je, da je ta element internacionalizacije uravnotežen z drugim elementom – z mednarodnim sistemom financiranja.

Utemeljili smo, da je mobilnost študentov eden bistvenih elementov internacionalizacije visokega šolstva. Če želimo potegniti nauke iz zgodovinskega dogajanja na področju mobilnosti študentov, lahko sklenemo, da izvirni kozmopolitanski duh univerze še vedno spodbuja družbeno kulturno stanje, kot je bilo prisotno ob nastanku srednjeveških univerz, v času humanizma ter v drugi polovici 20. stoletja. Zaviralci migracij študentov pa so, nasprotno, množičnost (širitev univerz v srednjem veku) ter trenja med regionalnimi oblastmi, ki so bodisi verske (reformacija in protireformacija) bodisi politične narave (npr. zapiranje nacionalnih držav oziroma nastanek nacionalnih univerz). Vojne (verske ali politične v 20. stoletju) so pravzaprav kontradiktorne, če jih gledamo s stališča katalizatorja (pospeševalca) oz. inhibitorja (zaviralca) akademskih migracij. Vse vojne so negativno vplivale na mobilnost, ki bi sama po sebi nastala, če vojn ne bi bilo, zato smo jih tudi primarno razvrstili med zaviralce. Vojne pa so vselej ustvarile tudi begunce, ki so v želji po zavetju migrirali v sebi ustrežnejša okolja. Na ta način se je ustvarila tudi akademska mobilnost, ki se razlikuje po svojem razcepljenem notranjem vzgibu, v iskanju zavetja na eni strani proti čistejši kulturno-kognitivni akademski izkušnji v tujini na drugi. Nauk, ki ga lahko izvlečemo, je, da je motiv za akademsko mobilnost prav tako pomemben. V ospredju ni vedno le ukaželjnost, zato ne smemo delati prehitrih zaključkov o zgolj akademski privlačnosti določenih univerz, le na podlagi števil in deležev mobilnosti skozi zgodovino.

Pomemben zaključek je tudi, da je bila mobilnost med študenti vedno privilegij bogatejših, revnejši so lahko migrirali le s socialnimi korektorji, kot so štipendije ali plačana vloga spremljevalca bogatejših študentov. Danes je globalizacija tista, ki pomembno determinira trenutno družbeno stanje, bržkone spodbuja internacionalizacijo in samo mobilnost študentov, medtem ko jo množičnost univerz, ki je popolnoma nepriemerljiva z maloštevilno širitvijo teh ustanov v srednjem veku, najverjetneje, paradoksalno, zaradi vse večje dostopnosti do teh ustanov v bližnjem okolju in tudi zaradi bolj odprtih sodobnih virov znanja (dobre knjižnice, spletni viri, razumljivi jeziki komuniciranja, tehnologije sporazumevanja ipd.), zavira. Čezmejna mobilnost študentov pa je tudi danes, kljub različnim korektorjem v obliki štipendij za slabše situirane študente, večini še vedno nedosegljiva.

Mobilnost akademskega osebja

Srednji vek je za akademsko osebje pomenil možnost poučevanja na različnih univerzah ne glede na njihov geografski in etnični (nacionalni) izvor. Svoje znanje so lahko relativno prosto širili, profesorji so lahko predavali kjerkoli in gradili svojo akademsko kariero na različnih univerzah po svojih željah oziroma zmožnostih. Pravih potujočih učenjakov pa je bilo malo. Večinoma so to bili le študenti, ki so bili, s statusom vajenca oziroma pomočnika, udeleženci v funkciji akademskega prenosa znanja od mojstra vednosti na učenca. Pravi profesorji so bili maloštevilni.

Sam izvor poklicne zavezanosti profesorja svoji dejavnosti, ki je bila v bistvu mojstrstvo poučevanja, lahko pojasnimo skozi Huismanovo (2012: str. 3–5) ter Le Goffovo (1998: str. 87–90) primerjavo univerze kot zadnjega velikega ceha, tj. skupnosti mojstrov, ki so se združevali z namenom, da bi zaščitili svoje pravice ter prenašali tradicijo svoje obrti. Danes se morda zdi ideja o univerzi kot cehu nenavadna, vendar so nekatere od glavnih današnjih univerz nastala iz sholastičnih bratovščin, organiziranih v cehe. Takšne so Pariz in Oxford, kot našteva Huisman (2012: str. 3). Stopnje univerzitetnega izobraževanja močno odražajo te cehovske korenine. V starih cehih bi bili vajenec (ang. apprentice), pomočnik (ang. journeyman) in mojster (ang. craftsman), ki na sodobni univerzi ustrezajo dodiplomskemu, magistrskemu in doktorskem študentu. Popolnoma kvalificiran znanstvenik ali mojster učenosti postane doktorand šele z izdelavo in obrambo mojstrovine, doktorske disertacije, pred komisijo mojstrov.

Univerze še danes v bistvu delujejo kot cehi, so rahlo hierarhične mreže znanja in učenja ter ohranjajo to funkcijo tudi v sodobni informacijski dobi. Magistrski in doktorski študenti, morda bolj kot kdaj koli prej, potujejo po vsem svetu, da bi se izpopolnili pod mentorstvom mojstrov – profesorjev. Njihova »obrt« je poučevanje, prenašanje znanja. Ryder in Leach (1996: str. 21) v »spretnosti znanstvenika« vključujeta, med drugim, sposobnost znanstvenika za uporabo teorije, konceptov in metod posameznega področja. Te veščine »vajenci« pridobijo zelo postopoma, tekom pripravništva pod vodstvom izkušenih »mojstrov«, katerim najprej sledijo, včasih se tudi osamosvojijo od njih.

Mobilnost akademskega osebja oziroma izobražencev torej tudi ni nastala skupaj s srednjeveško univerzo, je pa, kot že omenjena, tesno povezana z mobilnostjo študentov. Za časa nastanka nacionalnih držav je bila migracija akademskega osebja zelo omejena, saj so na univerzah lahko poučevali le profesorji z ustreznim nacionalnim poreklom. Sovražnost do drugih nacij oziroma etnij je spodbudila migracije (reformacija) oziroma je ustvarjala iz izobraženih pripadnikov, ki niso izpolnjevali nacionalnih ali religioznih pričakovanj okolja, nezaželene ali osovražene skupine be-

guncev. Svetovni vojni v 20. stoletju sta prav tako negativno vplivali na migracije manj zaželenega akademskega osebja, njihovo znanje, tudi ugled, pa so oblasti pogosto izkoriščale v neakademske namene. Sovražnost do drugih nacij oziroma etnij je torej spodbudila migracije (podobno kot proti/reformacija) oz. ustvarjala iz izobraženih pripadnikov nezaželenih ali osovraženih skupin begunce.

Mobilnost akademskega osebja je torej še en historični element internacionalizacije visokega šolstva. Podobno kot pri mobilnosti študentov so bile tudi pri mobilnosti akademskega osebja pomembne ugodne družbene okoliščine (danes, npr. konkretno UL, spodbuja oz. zahteva čezmejno mobilnost že s habilitacijskimi merili), velik negativen vpliv na mobilnost pa ima tudi zaprtost družbenih sistemov samih vase. Ker je v tem smislu veliko variacij med državami, velja ločiti izhodno in prihodno mobilnost akademskega osebja: včasih je bolj zaželeno prva (mobilnost domačega akademskega osebja v tujino), včasih druga (prihod tujega akademskega osebja v državo), včasih celo obe obliki, občasno pa nobena od njiju. Programa Erasmus in Ceepus pa poleg mobilnosti študentov spodbujata tudi mobilnost akademskega osebja. Danes pa je ponovno obujeno tudi vprašanje o sprejetju beguncev – akademskega osebja na evropske univerze.

Uporaba skupnega jezika

V srednjem veku je bila latinščina *lingua franca*, skupni jezik, v katerem so se sporazumevali študenti in profesorji. Uporaba enotnega jezika je omogočala, da se je znanje neovirano širilo. Znanje veliko lažje prehaja z enotno terminologijo, brez napak in izgub v prevodih.

Skupni jezik kot sredstvo za enostavnejše prenašanje znanja so poznali že v antiki, na primer stari Grki, tj. grščino od obdobja Aleksandra Makedonskega dalje; kasneje, ko se je intelektualni center premaknil v Bagdad, pa arabščino (Gürüz, 2011: str. 149–151). V srednjem veku je vladala latinščina, ki sta jo z *Grand Tourom* in »kulturnim brušenjem« polagoma zamenjali angleščina in francoščina (de Wit, 2002: str. 6; Cohen, 2001: str. 133), dvorna in diplomatska jezika.

Z nacionalnimi državami v 19. stoletju so v ospredje stopili nacionalni jeziki, danes pa za *lingua franco* velja angleščina. Glede na dolgo zgodovino skupnega jezika kot elementa internacionalizacije univerze bi bilo smiselno tudi razmisliti, zakaj Univerza v Ljubljani, v 110. in 111. členu svojega statuta, izrecno zapoveduje slovenščino (namesto proste izbire) kot jezik poučevanja ter pisanja nalog, z natančno opredeljenimi izjemami. Monika Kalin Golob je do nepremišljene uvedbe angleščine kot tujega jezika kritična:

Zahteve po internacionalizaciji, izmenjavi študentov in osebja ter primerljivosti se vedno bolj zlivajo s pojmom »kakovost« visokega šolstva, zato v slovenskem političnem in visokošolskem prostoru prepogosto nastaja občutek in tudi izrecna mnenja, da je treba za prosti pretok »visokošolskega blaga in storitev« odstraniti vse ovire, žal se kot taka ovira razume tudi slovenski jezik. (Kalin Golob, 2012: str. 8.)

Po mnenju Jesenška (2014) internacionalizacije visokega šolstva tisti, ki jo povezujejo z uvajanjem angleščine kot učnega jezika, ne razumejo in si jo povsem napačno razlagajo. Po njegovem mnenju izmenjava študentov ne pomeni uvajanja *lingua france* v izobraževanje in znanost, temveč obratno: »gre za idejo, da je jezikovna raznolikost prednost in sestavni del našega sobivanja, tj. temeljni princip Evropske zveze« (Jesenšek, 2014: str. 45).

Mnenje Monike Kalin Golob (2012) in Marka Jesenška (2014) ter njuni različno utemeljeni stališči glede jezika pojasnujeta problematiko s težavnim ponovnim uvajanjem drugih elementov internacionalizacije: univerzitetna zgodovina je šla čez različne faze in kljub neznanski želji, ne glede na motiv, ne moremo doseči preteklega srednjeveškega stanja. Dogodki so se akumulirali in praktično vse trenutne težave z internacionalizacija visokega šolstva izhajajo iz (obdobja) nacionalnih univerz. Nacionalni jeziki so se tako zasidrali na njih, da praktično ne bo več mogoče doseči srednjeveškega stanja. Operirati je torej treba z akumuliranim bremenom, ki ga univerza nosi s seboj, zato lahko dosežemo le modificirano stanje, npr. konkretno na primeru jezikov: »visoko šolstvo mora izobraževati za večjezičnost, usposabljati diplomante za delovanje v več jezikih, a upoštevajoč ‚evropsko formulo 1 + 2‘, obvladanje maternega jezika in učenje dveh tujih« (ibid.: str. 10). V duhu aktualne razprave glede vpeljave angleščine kot učnega jezika v visokem šolstvu moramo, izhajajoč iz zgodovinskih dejstev, zavzeti stališče, da je za uspeh internacionalizacije znatnosti skupni jezik nujno potreben element, kako pa bomo to storili, ne da bi s tem okrnili svojo nacionalno jezikovno identiteto, pa je drugo vprašanje.

Skupno kurikularno jedro

Skupni kurikulum oz. vsebine v srednjem veku, in s tem povezano priznavanje izpityov, so omogočale študentom, da so študirali na več univerzah in brez težav zaključili študij tam, kjer so to želeli. Dodiplomski kurikulum na filozofski fakulteti, ki je veljala za bazično oz. »vstopno« v univerzitetni študij, sta sestavljala trivium (gramatika, retorika in logika) in kvadrivium (aritmetika, geometrija, astronomija in glasba), študij pa so študenti

nato nadaljevanju na njuni nadgradnji, na pravni, medicinski ali teološki fakulteti (Veger, 1992; Kramberger, 2009).¹⁰

Do začetka 19. stoletja, ko so nove vede začele prežemati učne načrte, so nove vrste visokošolskih zavodov zagotavljale bolj usmerjeno tehnično in poklicno izobraževanje ter tudi poučevanje v domačem jeziku na njih (Gürüz, 2011: str. 159). Obstajala so tudi obdobja, ko je bila mednarodna akademska mobilnost močno motena ali je bila celo popolnoma ustavljena. Kljub temu je še vedno ostal nedotaknjen osnovni mednarodni ali nadnacionalni institucionalni značaj in enotnost strukture ter kurikulumov, podedovan iz evropske srednjeveške univerze. Rüegg (2004: str. 4) takole opisuje evropsko univerzitetno prizorišče na prelomu 19. stoletja: »Do francoske revolucije so bile evropske univerze, čeprav razdeljene v svoji odvisnosti od katoliških in protestantskih vladarjev, organizirane na enak način, kjer so poučevali bolj ali manj enake veje znanja na štirih ali petih klasičnih fakultetah.«

Ta element internacionalizacije, skupno kurikularno jedro, se je torej z zatonom srednjeveške univerze in z vzponom (novoveške) nacionalne univerze izgubil. Nacionalne univerze so same snovale kurikule, posledice (npr. težave s priznavanjem obveznosti, opravljenih v tujini) pa so vidne še danes. Tradicije nacionalnih kurikulumov so se tako utrdile, da je ponovno ustvarjanje skupnega jedra močno oteženo, predvsem tudi zato, ker se je nedavni postopek ponovne sinhronizacije začel od zgoraj navzdol, torej s političnega vrha na univerze, tj. z bolonjskim procesom.

Akreditacija

Akreditacija je bila v srednjem veku podlaga za enotni kurikulum in je študentom omogočala pridobitev diplome na praktično katerikoli univerzi, priznana pa je bila povsod. Taja Kramberger piše (2009: str. 66):

Glede akreditacije (pa) je podeljevanje in priznavanje diplom in nazivov zagotavljala ustrežna registracija univerze kot institucije mednarodne odličnosti, za kar je zadostovala bodisi papeška bula bodisi cesarsko priznanje (Svetega rimsko nemškega cesarstva). Ti dve instanci¹¹ sta s podelitvijo te omenjene licence (*ius ubique docendi*) univerzam zagotovili pri-

10 Kramberger (2009: str. 67) je podrobneje raziskala strukturo srednjeveškega univerzitetnega izobraževanja: Srednjeveško akademsko izobraževanje se je za fanta, starega med 13 in 16 let, začelo s trivijem, katerega študij je trajal med 2 in 6 let in se končal z nazivom oz. z diplomom baccalaureatus ali baccalarius. Bakalavreat je veljal za vmesno stopnjo na poti do magisterija (včasih im. master) ali doktorata. Po bakalavreatu je študent vpisal kvadrivij ... To je trajalo vsaj 3 leta (pogosteje pa 4 do 5 let). Končanemu študiju je sledila podelitev stopnje magisterija (naziv: magister artis). Kombinacija trivija in kvadrivija je v srednjeveškem izobraževanju pomenila kurikularni temelj samostanskih šol, ki so se začele pojavljati v 11. stoletju, in je bila tudi v naslednjih stoletjih esenca univerzitetnega izobraževanja.

11 Skupaj z enotnim kurikularnim jedrom (op. p.).

vilegij za nadaljnje podeljevanje licenc za poučevanje na vseh evropskih univerzah brez dodatnega izpraševanja. Tako je diploma z ene priznane evropske univerze veljala na vseh drugih univerzah v krščanskem svetu. (Kramberger, 2009: str. 66.)

Za vmesni čas do današnjih agencij, ki akreditirajo (visokošolske) izobraževalne ustanove in programe, lahko sklepamo, da se je tradicija priznavanja s strani neuniverzitetnih avtoritet ohranila. Univerze so potrebovale zavetnika oz. odobritev veljavnosti svojih diplom s strani zunanjih avtoritet. Avtoritete pa so potrebovale izobrazence, zato so podprle univerze. Sklepamo lahko, da je z nastankom nacionalnih držav odobritev kurikula postajala vedno bolj zaprt postopek in je poudarjala tiste teme, ki so bile pomembne za državo (jezik, zgodovino), v času razsvetljenstva, v drugi polovici 18. stoletja, pa tudi naravoslovno tehnične znanosti. Zaradi zelo različnih poti, ki so jih ubirali nacionalni kurikulumi do priznavanja, se danes pojavljajo težave s skupnim priznavanjem obveznosti v bolonjskem procesu. Do neke mere so se študijski programi lahko spet poenotili, vendar ne vsi (na primer študij nacionalnega jezika, ki ostaja skrb držav in njihovih univerz).

Priznavanje univerz oziroma študijskih programov visokošolskih ustanov s strani državnih avtoritet poznamo tudi danes. V Sloveniji akreditacije podeljuje Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS), ki je članica European quality assurance register for higher education (EQAR, Evropsko združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu), European consortium for accreditation (ECA, Evropski konzorcij za akreditacijo), Central and eastern European network of quality assurance agencies in higher education (CEENQUA, Srednje- in vzhodnoevropsko združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu), The international network for quality assurance agencies in Higher Education (INQAAHE, Mednarodno združenje agencij za zagotavljanje kakovosti) ter European association for quality assurance in higher education (ENQA, Evropsko združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu). Visokošolske institucije se borijo za mednarodno primerljivost na nadnacionalni ravni, tudi če gre samo za posamezna področja. Tak primer podeljevanja akreditacij za ožje področje je European quality improvement system (EQUIS, Evropski sistem za izboljšanje kakovosti), ki je namenjen akreditaciji poslovnih šol.

Sistem mednarodnega (so)financiranja

V literaturi se redkeje omenja tudi sistem mednarodnega (so)financiranja v srednjem veku. Financira se lahko dele (mobilnost, program, administracijo, infrastrukturo idr.) ali celoto. Učitelji so na primer že zgodaj spodbujali najbolj perspektivne učence, da so se vpisali na najboljše uni-

verze, in jim tudi pomagali do finančnih sredstev. Tako se je sistem mednarodnega (so)financiranja razvil z migracijami profesorjev in študentov v tuje dežele (Kramberger, 2009).

Sistem mednarodnega sofinanciranja se je skupaj z mobilnostjo do današnjega časa močno omejil predvsem z nastankom nacionalnih držav, kar lahko sklepamo iz zgodovinskih dejstev. Države so svoje kadre izobraževale na svojih univerzah, tujce in druge univerze pa so oblasti (včasih tudi nacionalno ustoličeno akademsko osebje) doživljale v najboljšem primeru kot tekmece, v najslabšem pa kot vir nasprotujočih idej njihovi (nacionalni) ideologiji. Vojne vihre so državne interese običajno fokusirale stran od izobraževanja. V času po drugi svetovni vojni, ko so bile okoliščine zopet bolj naklonjene reinternacionalizaciji, so oživeli tudi sistemi mednarodnega sofinanciranja (Erasmus).

Kombinacija vseh elementov je študentom in akademskemu osebju omogočala, da so prosto prehajali med univerzami in prosto prenašali znanje po celotni krščanski Evropi, ne da bi se srečevali s težavami, ki so jih imeli z nastankom nacionalnih držav. Profesorje je največkrat oviralo njihovo poreklo oziroma etnični izvor, študenti pa imajo danes probleme s priznavanjem opravljenih obveznosti.

Prispevek mednarodno mobilnih študentov se pogosto podcenjuje, če ga primerjamo z mobilnostjo profesorjev, pa to ni prav. Študenti so poleg akademskega znanja s seboj domov prinašali tudi celo vrsto novih izkušenj, idej, mnenj in političnih načel ter pogledov, prinesli pa so tudi rokopise in kasneje tiskane knjige. Hilde De Ridder-Symoens (1992: str. 302–303) meni, da so bile »posledice akademskega romanja seveda v popolnem nesorazmerju s številčno nepomembnim številom študentov migrantov«. Zonta (2006: 33) npr. meni, da je »mobilnost študentov bila dejavnik na evropski ravni pri ustanovitvi in širjenju univerz in pojavu akademske kulture«. Vpliv migracij študentov se je čutil tudi v drugih smereh; H. De Ridder-Symoens (1996: str. 446) poudarja pomen mobilnosti študentov pri širjenju reformacije v Evropi, Kramberger (2009: str. 65) pa dodaja, da »internacionalizacija univerz in iz nje izhajajoča mednarodna diseminacija novih spoznanj (pa) ni bila pomembna le v ožjem akademskem smislu, marveč je bila pomemben dejavnik širšega urbanističnega razvoja srednjeveških in zgodnjerenesansnih mest«.

Pri izbiranju univerze so študenti na prvo mesto dajali discipline, ki so jih želeli preučevati, in ugled univerze, sledila pa je geografska dostopnost in drugi razlogi, kot so možnosti štipendij, prometne povezave. Z ustanovitvami dodatnih univerz v 14. in 15. stoletju se je mobilnost skorajda ustavila, saj so praktično vsi pomembni centri tedanje Evrope že imeli univerze, zato se je prejšnji problem geografske dostopnosti univerz moč-

no zmanjšal. Do konca srednjega veka se je tri četrtine vseh študentov vpisalo na univerzo kar v svoji regiji, mobilni so bili le še tisti, ki so si izrecno želeli vpisati na posamezno ugledno univerzo ali pa discipline, ki so jo želeli poslušati in jo študirati, na njim najbližji univerzi niso poučevali (Ridder-Symoens, 1992: str. 287). Gürüz (2011: str. 155) dodaja, da so univerze postale bolj aristokratske ustanove in da je študij v tujini postal privilegij le za sinove aristokratov in sinove nastajajočega razreda urbanih intelektualcev, bogatih trgovcev ter veleposestnikov. Revnejši študenti so v veliki meri morali obiskovati cenejše domače ali regionalne univerze. Prehod od začetnega internacionalizma k regionalizmu je najočitnejši ob koncu 14. in predvsem v 15. stoletju, ko je vsaka cerkvena ali politična entiteta skušala zadržati študente na »svoji« univerzi, zavoljo ohranitve intelektualnega in ideološkega usposabljanja za svoje potrebe, želeli pa so tudi preprečiti beg možganov (Ridder-Symoens, 1992).

Šele pod vplivom humanizma, predvsem v prvih desetletjih 16. stoletja (do reformacije), so študentske migracije ponovno oživele; Hilde de Ridder-Symoens (1996: str. 418) jih imenuje »zlata leta potujočih učenjakov«.

Izvoz visokošolskih sistemov

Na podlagi evropskega kolonialnega osvajanja so se prenašali tudi univerzitetni modeli (iz metropol v osvojene province) in vsiljevali načine organizacije univerze in poučevanja, kar de Wit (2002) imenuje »akademski kolonializem« in »akademski imperializem«. Scott (1998: str. 124) o izvozi visokošolskih sistemov kot o obliki internacionalizacije razmišlja podobno. Ker pa bi tak način težko razumeli kot prostovoljno integracijo mednarodne in interkulturene dimenzije visokega šolstva, prej gre za podrejanje, ga označuje z enakim terminom kot de Wit oz. podobno kot Gilbert (v Altbach, 2007: str. 28) »tradicija hlapčevstva v akademskem poklicu držav v razvoju«.

Kot opisujejo Roberts, Rodrigues Cruz in Herbst (1996), lahko do konca 18. stoletja najdemo izvožene modele evropskih univerz in drugih visokošolskih zavodov v Severni, Srednji in Južni Ameriki. Altbach in Selvaratnam (v de Wit, 2002: str. 7) opisujeta ta pojav za Azijo. Visokošolsko izobraževanje v Latinski Ameriki je bilo, in je še vedno v veliki meri, narrejeno po vzoru visokega šolstva na Iberskem polotoku. Visokošolsko izobraževanje v Indiji in v drugih azijskih, afriških, karibskih in severnoameriških državah, ki so pripadale britanskemu imperiju, je bilo osnovano po vzoru britanskega visokega šolstva. Na enak način so bile azijske, afriške, karibske in severnoameriške univerze v nekdanjih francoskih kolonijah zgrajene v skladu s strukturo francoskega visokega šolstva.

Altbach (2004) je izvoz visokošolskih sistemov povzel takole:

Vse univerze na svetu (razen Al-Azhar v Kairu) so izšle iz istega srednjeveškega modela univerze. S kolonizacijo se je širil tudi model srednjeveške univerze. Tudi dežele, ki niso bile kolonizirane (Japonska, Tajska, Etiopija in nekatere redke druge), so prevzele zahodnoevropski model univerze. Celo Kitajska, ki je imela svojo avtohtono obliko univerze. (Altbach, 2004: str. 64.)

Altbach in Selvaratnam (1989 v de Wit, 2002: str. 7) sta prevzem evropskega modela univerze pojasnila kot pomemben del modernizacije, ki je v 19. stoletju potekala pod pritiskom zahodne ekonomske, politične in vojaške moči.

Evropa je bila, kot izvor anglosaškega univerzitetnega modela, do 20. stoletja večinoma gostiteljica mobilnih študentov iz Združenih držav, kar je v ostrem nasprotju s sedanjim stanjem. De Wit (ibid.: str. 9) meni, da je za mnoge Američane študij v Evropi pomenil končno točko v njihovi kulturni integraciji v ameriški družbi. Enako bi lahko rekli za kanadsko in avstralsko visoko šolstvo.

Nacionalne države so še bolj poudarile razvoj svojih nacionalnih sistemov univerzitetnega izobraževanja, kar v sedanjosti rezultira v težavah z izvozom univerz oz. študijskih programov v takšna, nacionalno izdelana okolja. Država, kamor naj bi izvozili študijski program, oziroma univerza, ki si to želi, mora to sprejeti, akreditirati, domači sistem pa ni nujno enak kot v državi izvoznici. Danes je z izvozom študijskih programov povezanih tudi kup drugih težav, ki niso načelne (akademski kolonializem oz. imperializem) ali sistemske (pravna podlaga) narave. Primer uspešnega izvoza iz današnje prakse pa so podružnične univerze oz. kampusi, vzpostavljeni v tujini, in franšize. Namreč, vse bolj konkurenčno okolje na področju visokega šolstva sili visokošolske institucije v spoprijemanje s tržnimi mehanizmi, zato se institucije, ki želijo zvečati vire, širijo s programi na tuje trge in vzpostavljajo podružnične univerze, ki so pod vodstvom matične institucije. In tržijo svoje vsebine za šolnine, pridobljene v tujini.

Ena izmed nečistih današnjih oblik, ki jih lahko prištejemo med izvoz visokošolskih institucij, je virtualna univerza. Pri virtualni univerzi gre dejansko za ponujanje študijskega programa (doma in) v tujini tako kot pri podružničnih kampusih in franšizah, vendar je študijski program na voljo le virtualno in ne fizično. Cilj virtualnih univerz je omogočiti dostop do izobraževanja tistim, ki bi jim bil študij prej sicer nedosegljiv zaradi geografskih, socialnih ali osebnih in drugih razlogov ter ovir. Morda kontradiktorno, ampak virtualne univerze, ki preko meja ponujajo svoje študijske programe, bi lahko celo zavirale internacionalizacijo. Pomislek,

ki se tu pojavlja, temelji na izkušnji lahke dostopnosti univerz v srednjem veku. Ker so tedaj vsa večja središča že imela univerze, je mobilnost polagoma zamirala in so jo šele posebne družbene okoliščine (reformacija) spet obudile. Če bi se torej današnji študenti čedalje bolj posluževali virtualnih univerz, v že tako veliki gneči na polju visokošolskih institucij, bi se lahko upravičeno vprašali, ali bi bila mobilnost sploh še potrebna? Še posebej, ko se bodo družbene okoliščine spremenile?

Dvome zbuja tudi kriteriji o kakovosti izvoženih programov: ali bo izvoznica izvozila samo program in zaposlila domače profesorje v državi uvoznici? Ali bo izvozila tudi svoje profesorje? V kolikšni meri bo v tem smislu želela ohranjati nadzor? Kako je z dostopnostjo učnih virov in kako z jezikom poučevanja, ki je v državi uvoznici pogosto drugačen kot v državi izvoznici?

Diseminacija raziskav

Od zaključka renesanse v 16. stoletju do začetka 20. stoletja je značilna širitev sodelovanja in izmenjav na področju akademskega raziskovanja, tj. pri raziskavah in publikacijah. V tem času je bila »oblikovana nova oblika internacionalizma, ki je temeljila na znanosti, ki je bila v veliki meri (na nezdrav način) odvisna od ideološke in tehnološke dinamike rivalov velikih moči« (Scott, 2000: str. 3). Čeprav je bila večina raziskav v tem obdobju nacionalno osredotočena, je mednarodna izmenjava idej in informacij prek seminarjev, konferenc in publikacij ostala konstanten dejavnik mednarodnega znanstvenega stika. »Mednarodno znanstveno sodelovanje in izmenjava se nista pojavljali v intenzivni obliki, vendar sta za veliko univerz še danes praktično edina referenca na vprašanje o internacionalizaciji visokega šolstva« (de Wit, 2002: str. 8).

Taja Kramberger (2009: str. 66) sicer omenja zametke diseminacije raziskovanja že kot del srednjeveške univerze. Raziskovalno delo se je vključevalo v mednarodno omrežje, saj so učenjaki vodili diskusije na mednarodni ravni, si med seboj dopisovali, se obiskovali, gostovali drug pri drugem in obiskovali tuje arhive.¹² De Wit (2002: str. 9) meni, da lahko ta element označimo kot »primitivno obliko internacionalizacije«, saj je bilo bolj naključno (npr. v obliki razprav v literarnih salonih) kot pa strukturirano, in samo diseminacijo raziskav bolj uvršča v sodobnost. Mi jo bomo uvrstili v element internacionalizacije novega veka, saj se trudimo

12 Preseneča nas, da je kljub naključnosti in redkosti ter omejenosti diseminacije raziskav na višje sloje mnogo pomembnih raziskovalnih rezultatov (optika, astronomija, fizika, matematika, potovanja v daljne dežele idr.) bilo objavljenih skoraj sočasno po tedanji Evropi, k čemur je nedvomno pripomogel tisk oziroma evropska mreža tiskarjev. Zato bi bilo treba te zgodnje oblike diseminacije raziskav in njihovo vlogo podrobneje proučiti.

raziskati primarni izvor elementov internacionalizacije, ki so se v takšni ali drugačni obliki ohranili do današnjih dni.

V današnjem času je politika raziskavam posvetila, razumljivo, precej več pozornosti, čeprav je bila ta pozornost morda finančno podhranjena. Z namenom uresničitve Lizbonske strategije, da Evropa do konca 2010 postane najbolj konkurenčno na znanju temelječe gospodarstvu na svetu, je evropski politični vrh celo lansiral skupno evropsko raziskovalno politiko, ki tvori evropski raziskovalni prostor (ERA, European Research Area). Primeri iz današnje prakse so okvirni programi ter COST (European cooperation in Science and Technology).

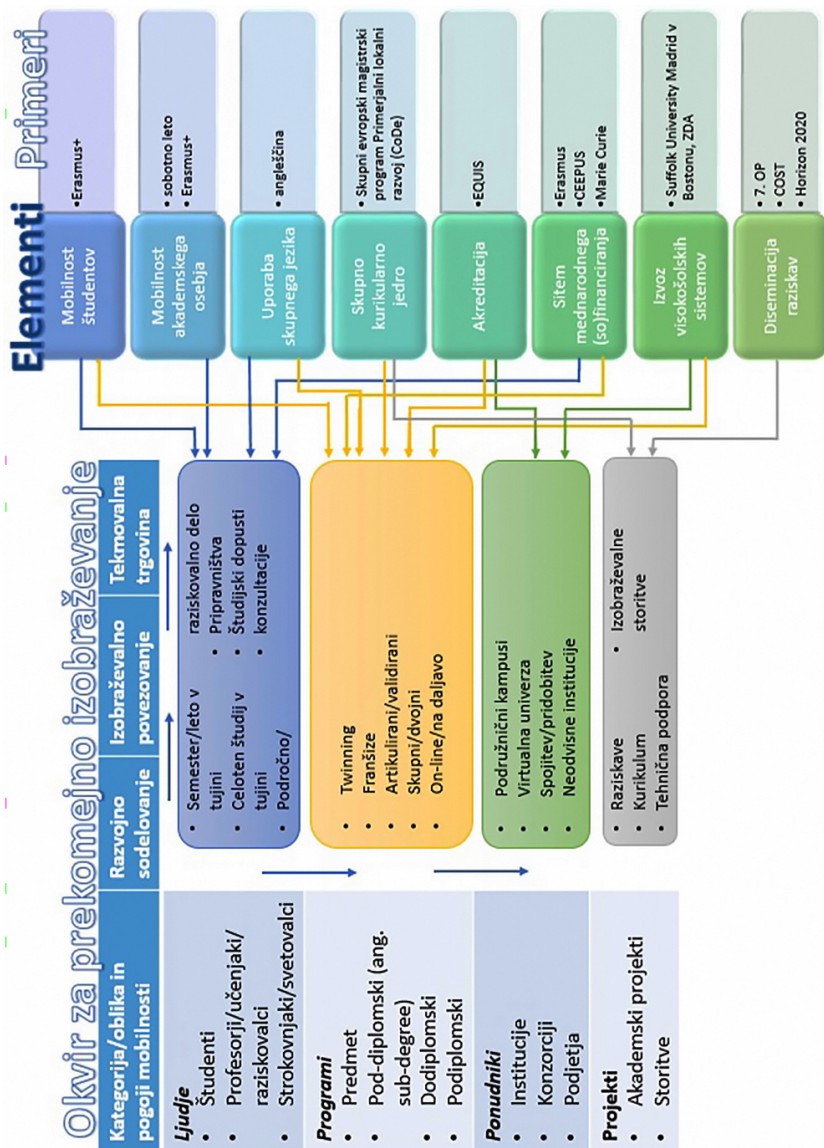
Povezovanje historičnih elementov v današnje oblike internacionalizacije

Teorije o elementih internacionalizacije sicer niso nove, saj so že mnogi avtorji poskušali najti osnovne gradnike (Harari, 1989 v Qiang, 2003; Audas, 1991 v Qiang, 2003; Aigner et al., 1992 v Qiang, 2003; Norfleet in Wilcox, 1992 v Qiang, 2003; Scott, 1992 v Qiang, 2003; Francis, 1993 v Qiang, 2003; Knight, 1994 v Qiang, 2003; de Haan, 2013), vendar so se jih lotevali vsak iz svojega aspekta, nikoli pa zgodovinskega.

Današnje obujanje historičnih elementov, ki se zrcalijo v vseh mogočih oblikah sodobne internacionalizacije, je predstavljeno v historičnem modelu teh elementov na Shemi 1. Shema predstavlja nadgradnjo okvirja čezmejnega šolstva J. Knight (2007b), ki sistematično navaja oz. prikazuje različne oblike sodobne internacionalizacije visokega šolstva. Oblike današnje internacionalizacije (leva stran Sheme 1) so v bistvu sistematično sestavljene iz historičnih elementov internacionalizacije (desna stran Sheme 1), na načine, ponazorjene s puščicami.

Poglejmo za ilustracijo, kako so navedene oblike internacionalizacije sestavljene iz (historičnih) elementov. Sodobna internacionalizacija univerz, ki vključuje *ljudi*, torej študente, akademsko osebje, raziskovalce ter druge partnerje, vsebuje historične elemente študentske in akademske mobilnosti ter uporabo sodobnega skupnega jezika znanosti, običajno angleščine, današnje *lingua franca*. Različne narodnosti uporabljajo isti jezik za medsebojno sporazumevanje, kot so včasih uporabljali latinščino, ter študirajo/raziskujejo tudi na drugih, ne le na svojih univerzah. Pri tem premikanju v prostoru jim pomaga še en historični element, tj. sistem mednarodnega (so)financiranja. Najbolj znan praktični primer tega elementa je (finančna) shema Erasmus+.

Na področju študijskih *programov*, ki vključujejo internacionalizacijo, najdemo danes twinning programe, franšize, artikulirane/validirane, skupne in dvojne študijske programe ter on-line programe oz. študijske



Shema 1: Historični elementarni model (desno) kot nadgradnja teorije (levo) oblik internacionalizacije po J. Knight (2007).

programe na daljavo. Skupni študijski programi vsebujejo mnoge elemente študentske mobilnosti, saj mora študent opraviti del obveznosti v tujini, pristaja na uporabo skupnega jezika, program ima skupno kurikularno jedro in akreditacijo, franšizni programi pa so že izvozni element. Posred-

no takšni programi vključujejo tudi mobilnost akademskega osebja (npr. pri snovanju skupnega študijskega programa) in diseminacijo raziskav oz. raziskovanje v sodelovanju z drugimi. Če dobro razmislimo, lahko ugotovimo, da sodobni skupni študijski programi zajemajo največ srednjeveških elementov internacionalizacije (mobilnost študentov, skupni jezik, skupno kurikularno jedro ter akreditacijo) ter, za razliko od študijskih programov, ki se zaključijo z dvojnimi (trojnimi itn.) diplomami, v svojem integracijskem vrhu podeljujejo samo eno skupno diplomo, namesto dveh (ali več) nacionalnih.

Skupina *ponudnikov* zajema institucije, konzorcije in podjetja, kar se v internacionalizaciji visokega šolstva izraža v obliki podružničnih kampusov, virtualnih univerz, ustanovitve neodvisnih institucij oz. spojitve ali prevzemov visokošolskih institucij. Vse naštete oblike imajo izrazit element izvoza študijskih programov, najsi bo ta opravljen fizično ali virtualno. V slednjem primeru splet predstavlja le orodje za doseg istega cilja. Akreditacija novih študijskih programov je v državi gostiteljici obvezna, jezik pa je običajno prilagojen nacionalnemu jeziku države uvoznice.

V zadnjo kategorijo sodijo *projekti oz. skupna prizadevanja* za vzpostavitev podpornega okolja za internacionalizacijo visokega šolstva ali programi za raziskovalno dejavnost, denimo 7. okvirni program.

Zaključne misli

S člankom smo utemeljili izhodiščno tezo, da sodobni proces (re)internationalizacije v Evropi pomeni obujanje historičnih elementov v različnih kombinacijah, ki jih (nad)nacionalne institucije prikladno pojmujejo kot sredstvo za razvoj in napredek (gospodarstva). Kompleksna povezava trojne vijačnice (Etzkowitz, 2000), univerza – industrija – vlada, poganja napredek in razvoj, s čimer samo po sebi ni nič narobe. Težava nastane, ko vlogo univerze in njeno »odgovornost do družbe« zreduciramo na razvoj novih tehnologij in produktov, spregledamo pa njeno kritično-refleksivno vlogo. Še več: problematično ni samo, da danes spreminjamo vlogo univerze (in njenega konstitutivnega elementa, tj. internacionalizacije), sporno je, da kapitalistično usmerjeni apetiti trga posegajo tudi na področje javnega dobra, v našem primeru izobraževanja, kjer se »produkt«, tj. znanje (diplome), dobesedno prodaja in vse manj nesebično predaja. Današnje oblike internacionalizacije to dokazujejo (franšizni programi, virtualne univerze ipd.). (Visoko) izobraževanje je s tržnim zasukom podvrženo na eni strani zadovoljenju povpraševanj študentov in industrije na drugi strani. To, ob upadanju javnofinančnih virov, za univerze pomeni odmikanje od načel javnega dobra, saj se (bodo) financirale iz drugih, zasebnih virov, s čimer se ustvarja polje neenakosti v dostopnosti za (revnejše) štu-

dente. Dolgoročno uvajanje tržnih načel v javno financirano univerzo torej ne pomeni samo poglabljanja stratifikacijske družbene strukture, temveč slednjo tudi aktivno soustvarja.

Sklep: težnja k akademskemu povezovanju držav in narodov po drugi svetovni vojni in obujanje internacionalizacije univerz se morda na prvi pogled zdita pozitiven premik v družbi, a hkrati ne smemo spregledati konteksta, v katerem se dogajata. Dobri začetni nameni, a slabo domišljeni oziroma razumljeni, so sprožili veliko nenačrtovanih in predvsem negativnih družbenih učinkov. Uvedba historičnih prvin internacionalizacije, vzpostavljenih na evropskih tleh, kot analitičnega pripomočka nam pomaga razumeti, kaj se pravzaprav dogaja: prvič, izpostavimo, da današnji proces internacionalizacije ni novodobni izum (inovacija), hkrati pa tudi nakažemo, da zgodovinskega bremena univerz iz obdobja grajenja nacionalnih strategij, kljub ugodnim okoliščinam za povezovanje, ne moremo enostavno odmisлити in doseči akademske internacionalizacije na srednjeveško motiviran način. Tedanjih ravni delovanja pri določenih historičnih elementih enostavno ni več moč doseči, saj je zgodovinski tok zgradil med nekdanjo odprto in sedanjo potencialno odprto univerzo zid ovir, ki služijo utrjevanju nacionalnosti in mestoma preprečujejo internacionalizacijo znanja celo tam, kjer je ta možna in smiselna. Zato, da bi ta zid zmanjšale, novejšje univerze večkrat posežejo po zasilnih ali začasnih pripomočkih in orodjih, da lahko lažje izvajajo različne oblike internacionalizacije v visokem šolstvu. Taki primeri orodij so npr. bilateralni sporazumi ali spletna komunikacijska infrastruktura (on-line nudenje visokošolskih programov).

Pri snovanju katerihkoli oblik sodobne internacionalizacije je smiselno razmisliti o opisanih historičnih prvinah tega procesa in se jim, pazljivo stopajoč čez nacionalne ovire, nekako približati v njihovih optimalnih historičnih legah. Pri tem ne smemo pozabiti, da je tudi univerza le institucija, ki jo, kot vsako drugo, močno definira njena preteklost. Absolutno vračanje v srednjeveško stanje seveda preprosto ni več mogoče, čeprav je bila tedanja internacionalizacija morda bolj akademska (skupnostna), današnje pa največkrat determinirajo zoženi neoliberalni (zasebni) motivi. Na univerzo, in stanje njene internacionalizacije danes, je odločilno vplivalo več (historičnih) dogajanj, dogodkov in procesov, ki so se zvrstili ter akumulirali tekom časa, zlasti pa naslednji: institucionalna diferenciacija, nastanek novih disciplin, nacionalizem, tržni mehanizmi in množičnost študija. Obuditev historičnih elementov internacionalizacije zato ni več enostavna naloga prav zaradi diferencirane nacionalne dediščine, še zlasti, če/ko bodo enkrat zamrle tudi spodbudne družbene okoliščine, ki so sicer lahko tudi socialno slabo utemeljene (trenutno je to trgovinska globa-

lizacija, ki preveč stavi na »lastnike« in potrošnike znanja, premalo pa na znanje kot javno dobro skupnosti). Zaradi množičnosti univerz in institucionalne diferenciacije, ki še dodatno zasedata že tako prepoln visokošolski prostor, niti takšnih, šibkeje utemeljenih potreb in spodbud po internacionalizaciji morda čez čas ne bo več oz. bodo zmanjšane na minimum.

Historične elemente je torej treba razumeti in interpretirati v različnih družbenih okoliščinah, ne smemo pa pozabiti, da se zgodovinska bremena, ki preprečujejo vrnitev internacionalizacije (v smislu nekoč že dosežene zelo odprte akademske kulture, čeprav bolj elitne), akumulirajo in jih je težko preseči. Kljub vsemu sodobno internacionalizacijo še vedno pretežno sestavljajo (v sodobnosti nekoliko prekvašene) historične prvine, h katerim bo univerza težila že po lastnem institucionalnem spominu, pa če bodo družbene okoliščine zanjo ugodne ali ne. Koliko navidez novega (npr. privatizacija in komodifikacija znanja, lestvice ugleda in tekmovanje univerz za viře, spajanja in prevzemi šibkejših univerz s strani močnejših ipd.) bo v resnici tudi postalo prebojnega in trajnega, v korist znanosti in skupnosti in ne le trga, bo pokazal čas.

Literatura

- Altbach, P. G. (2000) The Crisis in Multinational Higher Education. *International Higher Education* 21, str. 3–5.
- Altbach, P. G. (2002) Perspectives in Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* 27, str. 6–8.
- Altbach, P. G. (2004) Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management* 10 (1), 3–25.
- Cohen, M. (2001) The Grand Tour. Language, National Identity and Masculinity. *Changing English* 8 (2), str. 129–141.
- De Haan, H. H. (2014) Internationalization: Interpretations among Dutch Practitioners. *Journal of Studies in International Education* 18 (3), str. 241–260.
- De Ridder–Symoens, H. (1992) Mobility. V: De Ridder–Symoens, H. (ur.). *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Age*, str. 280–306. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- De Ridder–Symoens, H. (1996) Mobility V: De Ridder–Symoens, H. (ur.). *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, str. 416–451. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- De Wit, H. (2002) *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, London: Greenwood Press.
- De Wit, H., in Merckx, G. (2012) The history of internationalization of higher education. V Deardorff, D. K. (ur.). *The SAGE handbook of international higher education*, str. 43–60. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Etzkowitz, H. (2010) The dynamics of innovation. *Research Policy* 29, str. 109–123.
- Gacel-Ávila, J. (2005) The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education* 9 (2), str. 121–136.
- Gürüz, K. (2011) *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany: State University of New York.
- Huisman, T. (2012) Universities: Challenges to the last guild in a new information age. *NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences* 59 (1–2), str. 3–5.
- Jesenšek, M. (2014) Slovenščina kot učni jezik na slovenskih univerzah. V: Tivadar, H. (ur.). *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*, str. 42–49. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kalin–Golob, M. (2012) Jezik slovenskega visokega šolstva: med zakonodajo, strategijo in vizijo. V: Gorjanc, V. (ur.). *Slovanski jeziki: iz preteklosti v prihodnost*, str. 95–109. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL.
- Knight, J. (2007a) Internationalization: concepts, complexities and challenges. *Springer International Handbooks of Education* 18 (1), str. 207–227.
- Knight, J. (2007b) Cross-border tertiary education: an introduction. V OECD (ur.). *Cross-border tertiary education: a way towards capacity development*, str. 21–46. Paris: OECD, World bank, NUFFIC.
- Kramberger, T. (2009) *Zgodovinskoantropološki oris oblikovanja univerzitetnih habitusov; končno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Leibetseder, M. (2010) Across Europe: Educational Travelling of German Noblemen in a Comparative Perspective. *Journal of Early Modern History* 14 (5), str. 417–449.
- Mundy, K., in Mika I. (2003) Hegemonic Exceptionalism and Legitimizing Bet–Hedging: paradoxes and lessons from the US and Japanese approaches to education services under the GATS. *Globalisation, Societies and Education* 1 (3), str. 281–319.

- Noble, David F. (1998) Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *First Monday* 3 (1). <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/569/490> (20. junij 2016).
- Qiang, Z. (2003) Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education* 1/2, str. 248–270.
- Peters, M. A. (2010) Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. *British Journal of Educational Studies* 58 (1), str. 67–88.
- Potočnik Mesarič, T. (2016) *Pomen internacionalizacije za razvoj visokega šolstva: primer skupnih študijskih programov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Roberts, J., Rodríguez Cruz, Á. M., in Hersbt, J. (1996) Exporting models. V De Ridder–Symoens H. (ur.). *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, str. 256–284. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Rohstock, A., in Schreiber, C. (2013) The Grand Duchy on the Grand Tour: a historical study of student migration in Luxembourg. *Paedagogica Historica* 49 (2), str. 174–193.
- Rüegg, W. (2004) Themes. V Rüegg, W. (ur.). *A history of the university in Europe; Volume III Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*, str. 3–32. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Ryder, J., in Leach, J. (1996) Learning what it means to be a biochemist: case study of a tutorial on glycolysis. *Biochemical education* 24 (1), str. 21–25.
- Scott, P. (1998) *The Globalization of Higher Education*. Ballmoor; Philadelphia: The Society for research into higher education: Open University.
- Scott, P. (2000) Globalization and higher education: Challenges for 21st Century. *Journal of studies in international education* 4 (1), str. 3–10.
- Shailer, K. (2006) Internationalizing the Curriculum: An Inventory of Key Issues, Model Programs, and Resources. *COU Colleagues Working Paper Series* 5 (4), str. 1–7.
- Teichler, U. (2004) The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education* 48 (1), str. 5–26.
- Throsby, D. (1998) *Financing and effects of internationalization in higher education: The economic costs and benefits of international student flows*. Paris: OECD–CERI.

- Univerza v Ljubljani. Statut Univerze v Ljubljani. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2013070915432663/ (27. 1. 2016).
- van Damme, D. (2000) Internationalisation and quality assurance – towards worldwide accreditation. *European Journal for Education Law and Policy* 4 (1), str. 2–36.
- Verger, J. (1992) Patterns. V: De Ridder–Symoens, H. (ur.). *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, str. 35–76. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Vežjak, B. (2014) Neoliberalizem v šolstvu. *Časopis za kritiko, domišljijo in novo antropologijo* 42 (256), str. 7–12.
- Zonta, C. A. (2006) The history of European universities: overview and background. V: Sanz, N., in Bergan, S. (ur.). *The heritage of European universities*, str. 27–38. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://nva0.com/page/downloads/Guidelines_for_Good_Practice_for_Awarding_Joint_Degrees.pdf (17. 4. 2016).
- http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/slovenija/country-specific-recommendations/index_en.htm (20. 6. 2016).
- <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (20. 6. 2016).
- <http://www.oecd.org/sti/inno/theoecdinnovationstrategygettingahead-startontomorrow.htm> (20. 6. 2016).
- http://eur-lex.europa.eu/sl/dossier/dossier_13.htm (15. 1. 2016).
- http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Bolonjska_deklaracija_slo.pdf (15. 1. 2016).