

Глокализация высшего образования в постсоциалистической стране: опыт Литвы

Римантас Желвис

**Желвис Римантас
(Rimantas Želvys)**

профессор Института педагогических наук факультета философии Вильнюсского университета.
Адрес: Universiteto str. 9, Vilnius 01513, Литва.
E-mail: rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты реформирования высшего образования в постсоциалистической стране. Анализируя трансформации в системе высшего образования Литвы, автор ищет ответ на главный исследовательский вопрос: почему постсоциалистические страны, которые три десятилетия назад имели похожие или почти идентичные системы образования, стали двигаться по разным траекториям изменений, вместо того чтобы становиться еще более схожими, как это изначально предсказывали эксперты. Изменения, произошедшие в переходный период, приблизили некоторые страны к доминирующей западной системе высшего образования, в то время как другие бывшие советские республики сохранили многие элементы предыдущей модели или выбрали альтернативные пути развития. Автор полагает, что глокализация образования по-прежнему является движущей силой многих изменений в системах образования на постсоциалистическом пространстве. Однако советское наследие и другие специфические для каждой страны фак-

торы изменяют смысл и содержание реформ и тем самым определяют различия в результатах. Уровень социально-экономического развития является еще одним чрезвычайно важным обстоятельством, влияющим на качество и масштабы реформ в области образования. В сравнительных исследованиях систем образования изменение глобальных тенденций развития под влиянием местной культуры и специфических для конкретной страны условий, приводящее к особым результатам, получило название глокализации. В данном исследовании показано, что глобальные тенденции стандартизации, маркетинга, обеспечения подотчетности и экономической эффективности в определенной степени соответствуют советской традиции унификации образования, карательного характера контролируемых учреждений и отсутствия доверия. В Литве западные идеи реформирования высшего образования были приняты выборочно и сочетались с реформами, которые в целом следуют общей постсоциалистической модели «зависимости от предшествующего развития», что привело к интересным локальным результатам.

Ключевые слова: глобализация, глокализация, высшее образование, постсоциалистические страны, реформы образования, теория мировой культуры, теория мировой системы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-277-302

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2020 г.

Želvys R. Globalization of Higher Education in a Post-Socialist Country: The Case of Lithuania (пер. с англ. Л. Дянковой).

Пути развития систем образования в постсоциалистических странах являются чрезвычайно интересным и многообещающим объектом исследования, которому, по нашему мнению, до сих пор не уделяется должное внимание. Крах социалистической системы был одним из наиболее ярких исторических событий XX в. Однако в конечном счете постсоциализм был определен как еще одна разновидность социального перехода и оттеснен на обочину сравнительных исследований в сфере образования [Silova, 2010]. По этой теме не так много публикаций, по крайней мере в исследовательских журналах на английском языке. За последнее десятилетие было проведено несколько всесторонних исследований постсоциалистического образования [Silova, 2010; Chankseliani, Silova, 2018; Silova, Piattoeva, Millei, 2018; Huisman, Smolentseva, Froumin, 2018], но вряд ли этого достаточно, учитывая, что постсоциалистический мир включает около 30 стран и занимает обширную территорию на Евразийском континенте.

Одновременный запуск собственных траекторий развития целым рядом стран делает наблюдаемый период полем «естественного эксперимента», которое следует описать [Semyonov, Platonova, 2018]. Однако исследователи-компаративисты до сих пор весьма ограниченно используют возможности, предоставляемые этим «естественным экспериментом». Одна из причин, возможно, заключается в том, что развитие образования после падения Берлинской стены принято было рассматривать как линейный процесс превращения «отсталой» социалистической системы в более «продвинутой» западную путем простого следования современным тенденциям в образовании. Сравнительные исследования постсоциалистических трансформаций в образовании были сосредоточены главным образом на отслеживании траекторий западных реформ, а также хода реализации масштабных концепций [Silova, 2012]. Постсоциалистические страны принято было называть переходными: предполагалось, что по прошествии определенного переходного периода эти страны так или иначе перестроят свои системы образования в соответствии с западными стандартами. Поэтому после относительно непродолжительного периода повышенного интереса к системам образования этих стран западные компаративисты, по-видимому, решили, что процесс конвергенции будет развиваться по известному пути, а отсталые страны, догоняющие Запад, не могут предложить нового или интересного материала для изучения. Многие исследователи на Западе были убеждены, что существует одна-единственная западная образовательная модель, которая должна быть воспроизведена, и что есть лишь один способ реализации этой модели [Bain, 2010]. Прошло три десятилетия, и теперь уже стало очевидно, что процесс перехода в постсоциалистическом мире далек от завершения. Термин «страны с переходной экономикой» теперь используется редко,

поскольку он предполагает, что у процесса трансформации есть некий финал. Однако многие социологи [Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Castells, 2001; Bauman, 2007] признают, что перемены являются постоянным состоянием в мире постмодерна. Западная модель, похоже, стала движущейся целью, своеобразным «дивным новым миром» неолиберального капитализма, не оправдавшего всех ожиданий, и по крайней мере некоторые страны бывшего социалистического лагеря сегодня ставят под сомнение идею «догнать Запад» как конечную цель своего развития.

На начальном этапе переходного периода доминировали два подхода к реформированию образования: «возвращение в прошлое» и «заимствование из-за рубежа» [Anweiler, 1992]. Та же тенденция прослеживается и сегодня: реформы в сфере образования, как правило, следуют давней традиции заимствований [Steiner-Khamsi, 2004; Spring, 2009; Steiner-Khamsi, Waldow, 2012], но почти неизбежно в той или иной мере зависят от ранее выбранного пути [Arno, Franz, Torres, 2013; Szolar, 2015; Leišytė, Rose, Schimmelpfening, 2018]. Один из возможных ответов на главный вопрос настоящего исследования — почему постсоциалистические страны, которые три десятилетия назад имели похожие или почти идентичные системы образования, стали двигаться по разным траекториям изменений, вместо того чтобы демонстрировать дальнейшее сближение, — состоит в том, что в каждой стране сформировалось уникальное сочетание культурной и исторической специфики, советского наследия и влияния глобальных сил. Уровень социально-экономического развития является еще одним чрезвычайно важным фактором, определяющим качество и масштабы реформ в области образования [Carrou, 1999]. Бывшие советские республики сталкиваются с совершенно разными социально-экономическими реалиями. Постсоциалистическим странам пришлось выучить урок, что переход к рыночной экономике не всегда приносит процветание. Неравенство проявляется не только внутри страны, но и между странами. Например, индекс человеческого развития на постсоветском пространстве варьирует от очень высокого (0,882) в Эстонии до среднего (0,656) в Таджикистане¹. Идея конвергенции основана на теоретическом предположении исследователей мировой культуры о том, что все культуры интегрируются в единую глобальную культуру, на которой основана культура мирового образования [Spring, 2009]. Однако ход событий в последние три десятилетия заставляет нас думать, что, возможно, теория мировой системы, согласно ко-

¹ UNDP (2020) Human Development Index Trends, 1990–2018. <http://hdr.undp.org/en/content/table-2-human-development-index-trends-1990%E2%80%932018>

торой образовательные идеи навязываются экономической властью и глобальными институтами, такими как ОЭСР и Всемирный банк [Herkenrath et al., 2005], лучше объясняет особенности постсоциалистического развития. В пользу теоретиков мировой системы свидетельствует и анализ состояния дел в постколониальных странах, показавший, что образование западного типа распространяется по всему миру в результате культурного империализма. Постколониальные державы продвигают модели рыночной экономики, наращивают человеческий капитал и осуществляют неолиберальные образовательные реформы, за которыми стоят интересы богатых стран и могущественных транснациональных корпораций [Spring, 2009]. Различия в экономиках и моделях социального благополучия постсоциалистических стран, а также в национальных системах образования могут объясняться разными ролями, выделенными им на глобальном рынке.

Сравнительный анализ постсоциалистических стран является сложной задачей по ряду причин. Одна из них — отсутствие достоверной информации. Проще всего собрать сведения о странах ЕС и ОЭСР, поскольку все они располагают обширными базами статистических данных: доклады ОЭСР *Education at a Glance*, *EU Eurostat* и т. д. Получить надежные статистические данные, например, о некоторых странах Центральной Азии гораздо сложнее. Вторая причина связана с территориальными спорами. У многих бывших советских республик есть территориальные споры, и трудно решить, какую территорию мы должны включать в сравнение. Еще одна проблема, унаследованная от советского прошлого и затрудняющая сбор объективных данных, — склонность к показухе. Типичный пример — игра с результатами PISA и других крупномасштабных исследований по оценке достижений учащихся: одним из недостатков PISA является возможность для стран-участниц подтасовывать результаты, предоставляя данные лишь для ограниченного круга социальных слоев и географических областей [Charman et al., 2016]. К таким уловкам часто прибегают по политическим причинам: авторитарные политические лидеры любят хвастаться успехами своих стран, и национальные образовательные учреждения обязаны достичь установленных показателей любой ценой. Один из вариантов решения проблем, возникающих в исследованиях постсоциалистических реалий, — анализ ситуации в отдельно взятой стране. Подход, основанный на анализе конкретных случаев, дает исследователям возможность выявить специфичные для каждой страны условия развития и сравнить страны между собой в тех областях, где данные сопоставимы.

Хотя некоторые авторы отмечают, что влияние глобализации преувеличено [Rasmussen, 2003] или ослабевает [Spring, 2009], в нашем исследовании мы основываемся на предположении,

что глобализация образования по-прежнему остается движущей силой многих образовательных изменений в постсоциалистическом мире. Однако советское наследие и другие специфичные для конкретной страны факторы изменяют смысл и содержание реформ, так что их результаты оказываются разными. Явления глобальной конвергенции видоизменяются под влиянием местных, субнациональных и национальных обстоятельств и противодействующих сил, таких как государственное регулирование и академическая культура [Marginson, van der Wende, 2007a]. Таким образом, последствия глобализации в разных странах также различаются. Если выйти за рамки политической риторики и глубже изучить местный образовательный контекст, мы не обнаружим в постсоциалистических странах большого числа свидетельств продвижения систем образования в направлении неолиберальных образовательных целей [Chankseliani, Silova, 2018]. Смещение в конкретном регионе глобальных тенденций развития с особенностями местной культуры, которое приводит к специфическим результатам, в сравнительных исследованиях часто называют термином «глокализация» [Robertson, 2012; Niemczyk, 2019]. В нашем случае это смещение обусловлено наличием советского наследия, влияние которого в разных постсоциалистических странах может сильно различаться в зависимости от отношения к этому наследию: от полного пренебрежения до почти открытого поклонения. Для анализа мы выбрали сектор высшего образования, поскольку высшее образование, на наш взгляд, является лучшим примером для иллюстрации глобальных тенденций в образовании. Исторически высшее образование было более открытым к международному влиянию, и поэтому системы высшего образования, политики и институты более подвержены трансформациям, протекающим в глобальном масштабе [Marginson, van der Wende, 2007a]. Мы выбрали несколько примеров преобразований системы высшего образования, в частности внедрение централизованных выпускных экзаменов и участие в международных университетских рейтингах, чтобы проанализировать, каким образом они принимаются и трансформируются в местном контексте. Другими словами, объектом нашего исследования является литовская версия глокализации в высшем образовании.

В 1997 г. в Литве был создан Национальный экзаменационный центр, а в 1999 г. в школах впервые была введена практика централизованных выпускных экзаменов. Одна из ключевых целей реформы состояла в установлении связи между средним и высшим образованием. Решающим условием успеха программы является ее поддержка вузами: признание результатов школьных выпускных экзаменов и отказ от проведения собственных

**Выпускные
экзамены
и общий прием
в высшие учеб-
ные заведения**

вступительных испытаний. Техническую помощь в реализации этой программы оказывали иностранные партнеры: Экзаменационный совет Шотландии и Словенский национальный экзаменационный центр [Bethel, Zabulionis, 2000]. Все ведущие литовские университеты поддержали реформу. Некоторые небольшие университеты и колледжи испытывали сомнения, опасаясь конкуренции за студентов с более сильными вузами, но в конце концов и они согласились на систему общего приема. Ассоциация высших учебных заведений Литвы по вопросам организации общих вступительных испытаний управляет системой приема в вузы и предлагает возможное распределение студентов по результатам школьных выпускных экзаменов. Литва была одним из первых постсоциалистических государств, которые централизованно ввели систему единых школьных выпускных экзаменов. Эта реформа получила высокую оценку экспертов ОЭСР, которые отметили, что Национальный экзаменационный центр «проделал серьезную работу по повышению надежности, обоснованности и сопоставимости экзаменационных результатов» [OECD, 2002. P. 109]. В течение следующих двух десятилетий произошло несколько незначительных изменений в процедурах проведения экзаменов и оценки результатов, однако попытки оспорить сложившуюся систему не принимались. Тем не менее проблемы возникли.

Во-первых, введение централизованных школьных выпускных экзаменов способствовало расцвету частного репетиторства [Būdienė, Zabulionis, 2006]. Сформировался новый рынок образовательных услуг, на котором учителя получают дополнительный доход, готовя школьников к предстоящим экзаменам. Исследования, проведенные Центром исследований, мониторинга и анализа высшего образования (MOSTA), показали, что 40% учащихся 12-х классов пользуются услугами частных преподавателей. В Вильнюсе этот показатель составил 47%². Во-вторых, исследователи наблюдают эффект «обратного течения», когда в выпускных классах учителя склонны менять учебную программу в соответствии с заданиями единого экзамена предыдущего года. Таким образом, вместо преподавания учебной программы учителя занимаются подготовкой учащихся к выполнению экзаменационных заданий. И наконец, последняя, но не менее важная проблема: централизованные выпускные школьные экзамены частично утратили функцию отбора наиболее талантливых учащихся в высшие учебные заведения. За последние два десятилетия число выпускников школ снизилось

² MOSTA (2019) Beveik pusė Vilniaus dvyliktokų naudojami korepetitorių paslaugomis. [Almost Half of Vilnius Twelfth-Graders Use the Services of Korepetitors]. <https://strata.gov.lt/lt/naujienos/8-naujienos/536-puse-vilniaus-dvyliktok-naudojasi-korepetitori-paslaugomis>

по демографическим причинам и из-за эмиграции. На большинство вузовских программ практически нет конкурса, за исключением самых престижных, таких как медицина или право. Все больше студентов выбирают учебу в вузах стран ЕС. Университеты во многих странах Западной Европы принимают документы и рассматривают заявки о приеме на учебу по результатам 11-го класса школы. После того как учащиеся получают подтверждение о приеме от иностранного вуза, оценки школьных экзаменов для них теряют значение: все, что им нужно, — это получить аттестат об окончании школы.

Изменения, произошедшие в последние годы, вызвали дискуссии об отмене или изменении централизованных школьных выпускных экзаменов. Критики утверждают, что экзамены утратили свой смысл. Сторонники модифицированной модели стремятся свести школьные экзаменационные испытания и вступительные экзамены в вузы к общему знаменателю путем введения усредненной оценочной шкалы либо скорректировать объем и содержание экзаменов в соответствии с учебным материалом школьной программы. В 2017 г. Министерство образования, науки и спорта приступило к реализации проекта по созданию дополнительной оценочной шкалы, результаты которой будут указываться в школьном аттестате и считаться эквивалентными оценкам единых государственных выпускных экзаменов. Студенты должны будут подготовить, выполнить и представить проект, который будет оцениваться независимым аттестационным советом [Židžiūnienė, 2018]. Эксперты ОЭСР призывают внимательно отслеживать реализацию этой инициативы и продолжать рассматривать другие средства оценивания. В поисках возможных альтернатив эксперты ОЭСР предложили включать результаты национального аттестационного экзамена после 10-го класса в качестве одного из компонентов оценки при приеме в высшие учебные заведения в сочетании с баллами единого государственного экзамена [OECD, 2017]. Высшие учебные заведения по-прежнему остаются самыми рьяными сторонниками нынешней системы единого государственного экзамена для приема студентов. В случае введения дополнительной оценочной шкалы вузы будут рассматривать возможность повторного проведения вступительных экзаменов³.

В 1989 г. был заново открыт Университет Витаутаса Великого в Каунасе, который прекратил свою деятельность в 1950 г. по по-

**Трехступенчатая
система
образования
и Болонский
процесс**

³ Stankevičius B. (2020) J. Augutis: nepavykus surengti egzaminų stojančių universitetui [J. Augutis: Failing Exams Could Lead to University Tests] Diena. <https://www.diena.lt/naujienos/lietuva/salies-pul-sas/spaudos-konferencijoje-vdu-rektorius-stebekite-tiesiogiai-963503>

литическим причинам, и с его открытием в Литве появилась двухступенчатая система высшего образования: бакалавриат и магистратура. Деятельность университета была восстановлена при поддержке экспатриантов из США и Канады, которые предложили англосаксонскую модель высшего образования в качестве альтернативы сохранившейся и господствовавшей советской модели. Эта система была закреплена в 1991 г. Законом о высшем образовании, в котором также были введены ученые степени доктора и хабилированного доктора наук вместо бывших степеней кандидата наук и доктора наук. Вместо аспирантуры появилась докторантура, таким образом двухступенчатая система академического образования превратилась в трехступенчатую. Через год после принятия нового Закона о высшем образовании, в 1992 г., началась и до 1995 г. продолжалась процедура нострификации, т. е. признания дипломов кандидатов и докторов, полученных в советское время, и замена их соответствующими дипломами доктора и хабилированного доктора. Требования к нострификации не были очень жесткими, и были признаны 8454 научных степени из 8507 [Daujotis et al., 2012].

К 1999 г., когда Литва подписала Болонскую декларацию, трехступенчатая система функционировала в стране уже почти десять лет. При организации бакалавриата университеты не столкнулись с особыми трудностями. После исключения идеологических дисциплин и военной подготовки учебные программы, ранее рассчитанные на пять лет обучения, стали пригодны для четырехлетней программы бакалавриата без внесения особых корректировок. При этом некоторые программы, например инженерное дело и медицина, сохранили прежний формат. В то же время введение программ магистратуры породило некоторые проблемы. Потребовалось некоторое время и усилия, чтобы прийти к пониманию, что магистратура — это не просто продолжение программы бакалавриата, что она подразумевает либо получение углубленных знаний в более узком исследовательском направлении, либо расширение спектра знаний путем выбора другой области исследования (при этом магистратура по направлению «Составление юридических документов» возможна как углубленная или как более широкая специализация). Закон о высшем образовании 2009 г. разрешает трехлетнее обучение бакалавров, однако университеты не хотят уменьшать продолжительность обучения, поскольку это связано с сокращением доходов и рабочего времени преподавателей университетов. Для получения конкурентных преимуществ некоторые университеты недавно предложили укороченную версию бакалавриата, рассчитанную на 3,5 года. Введение бинарной системы высшего образования обусловило также некоторые проблемы совместимости в 2000 г., когда бывшие тех-

никумы были реорганизованы в неуниверситетские высшие учебные заведения — колледжи. Колледжи получили право обучать по профессиональным программам бакалавриата, которые длятся три года, в отличие от университетских академических программ на получение степени бакалавра, большинство из которых рассчитаны на четыре года. Поэтому, в отличие от многих других европейских стран, где студенты с дипломами первой степени (бакалавра) принимаются на программы магистратуры без дополнительных требований, выпускникам литовских колледжей обычно приходится проходить специальные курсы, прежде чем они будут приняты на вторую ступень (в магистратуру) в университете [Leišytė, Rose, Želvys, 2019]. Вскоре после получения статуса высших учебных заведений колледжи начали лоббировать внедрение профессиональных программ степени магистра, к которым студенты могут быть допущены после получения профессиональной степени бакалавра без каких-либо дополнительных требований [Želvys, 2004], но здесь они столкнулись с ожесточенным сопротивлением университетов.

Новым вызовом для системы высшего образования стало внедрение обучения, основанного на компетенциях, и Европейской системы перевода и накопления баллов (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS). Компетенции определяются как динамическое сочетание когнитивных и метакогнитивных навыков и знаний, интеллектуальных, практических и коммуникативных умений, а также этических ценностей, которые должны быть сформированы в ходе обучения и подвергнуты аттестационными испытаниями на разных этапах учебных программ [Gonzalez, Wagenaar, 2008]. Преподаватели университетов и колледжей столкнулись со сложной и трудоемкой задачей переработки всех учебных программ в соответствии с требованиями модели обучения, основанной на компетенциях. С середины 1990-х годов литовские вузы использовали национальную систему академических кредитов, а международная система ECTS применялась только в целях повышения академической мобильности. Согласно Закону о высшем образовании 2009 г. использование ECTS стало обязательным с 2011 г. [Leišytė, Želvys, Zenkienė, 2015]. Многие вузы избрали чисто техническое решение и просто пересчитывали национальные кредиты в ECTS. Однако фактически система ECTS означает совершенно новый подход к расчету и оценке рабочей нагрузки студентов. В 2011 г. Вильнюсский университет запустил проект по внедрению системы ECTS в литовских вузах, который финансировался из структурных фондов ЕС. Несмотря на явно успешное внедрение системы ECTS, все еще существуют проблемы с полным академическим признанием обучения или курсов, пройденных студентами за рубежом [Ibid.]. Учебные программы в разных университетах не идентичны, и администрация ву-

зов иногда считает, что студенты, которые отсутствовали в течение одного семестра на занятиях в своем вузе, пропустили некоторые обязательные курсы. В этом случае студентам могут предложить пройти эти курсы в следующем семестре в качестве факультативных [Leišytė, Rose, Želvyš, 2019]. Есть и другие проблемы, связанные с мобильностью студентов. Студенты, которые совмещают учебу с работой, отказываются покидать страну на весь семестр, поскольку боятся потерять рабочее место. Также существует языковой барьер, поскольку не все университеты-партнеры предлагают учебные программы на английском языке. Многие студенты не знают других иностранных языков, кроме английского (разумеется, за исключением студентов-филологов, специализирующихся на немецком, французском или русском языке). И наконец, что немаловажно, студенты не решаются участвовать в программах академической мобильности по финансовым причинам, поскольку гранта ERASMUS+ бывает недостаточно, чтобы покрыть расходы в дорогах для проживания зарубежных странах (например, Скандинавские страны, Швейцария или Великобритания) [MOSTA, 2018]. Тем не менее студентов, выезжающих за границу, больше, чем студентов, приезжающих учиться в Литву. Доминирующей тенденцией академической мобильности является движение в западном направлении: литовские студенты в основном едут учиться в западноевропейские университеты, в то время как большинство приезжающих в Литву иностранных студентов — это уроженцы Восточной Европы и Азии⁴.

**Оценки
и финансирова-
ние на основе
результатов
деятельности**

В конце советского периода в Литве действовали 29 научно-исследовательских институтов. Некоторые из них финансировались из центрального государственного бюджета и после падения советского режима потеряли свои источники финансирования. Актуальность их исследовательской деятельности в новых условиях вызывала сомнения, поскольку их первоначальная миссия заключалась в разработке новых технологий для советского военно-промышленного комплекса [Sližys, 2012]. В трудном экономическом положении начала 1990-х годов все научно-исследовательские институты в равной степени недофинансировались, независимо от их реального вклада в науку и экономику. В 1997 г. правительство сформировало несколько экспертных групп для оценки научной эффективности научно-исследовательских институтов и сопоставления результатов их деятельности с уровнем финансирования. В итоге все на-

⁴ Statistikos Departamentas (2019) Lietuvos švietimas, kultūra ir sportas [Lithuanian Education, Culture and Sport]. Vilnius: Statistikos departamentas.

учно-исследовательские институты были разделены на шесть групп. Ожидалось, что первые три группы (более продвинутые исследовательские институты) будут получать от государства 100% необходимого им финансирования, а оставшиеся три группы (менее продвинутые исследовательские институты) — 75%. Все институты могли претендовать на дополнительное финансирование на конкурентной основе. Однако правительство не решилось применить новую схему финансирования ни в 1998, ни в 1999 г. В 1999 г. научно-исследовательские институты прошли еще один этап оценки и впоследствии были разделены на семь групп. При распределении бюджета на 2000 г. для каждой группы применялся свой коэффициент в формуле расчета финансирования. В 2001 г. была введена обновленная формула как для научно-исследовательских институтов, так и для университетов. На 40% финансирование научных исследований для обоих типов учреждений зависело от результатов их деятельности, а остальные 60% предоставлялись для поддержки исследовательской инфраструктуры. Для оценки деятельности научно-исследовательских институтов и университетов были использованы три группы показателей: количество научных публикаций, количество и бюджет научных проектов, объем финансовых поступлений от прикладных исследований для нужд промышленности и других отраслей экономики [Daujotis et al., 2002]. В конце концов большинство институтов объединились с университетами, в настоящее время существуют 13 независимых государственных и 9 частных научно-исследовательских институтов, и ожидаются дальнейшие слияния.

В течение последних двух десятилетий процедура оценивания, основанного на результатах деятельности, претерпела несколько последовательных изменений. Текущая модель представляет собой сочетание экспертной и формальной оценки. Университеты и научно-исследовательские институты должны сами определить для себя объем научно-исследовательской работы высшего качества (так называемый первый уровень, который, например, в социальных и гуманитарных науках составляет 20% всей деятельности). Экспертные группы, которые формируются и назначаются Литовским исследовательским советом, оценивают содержание исследовательских работ первого уровня. Остальная часть научно-исследовательской работы (второй уровень) проходит официальную оценку, при которой эксперты оценивают не содержание, а формальный статус научно-исследовательской работы (например, публикации во влиятельных журналах, включенных в базы данных *Clarivate Analytics* или SCOPUS, монографии, опубликованные в международных издательских домах, пленарные доклады на международных научных конференциях и т. д.). Научно-исследовательская работа обоих уровней оценивается в баллах, которые затем используют-

ся для расчета финансирования из государственного бюджета по формуле для исследовательских институтов. Научно-исследовательская работа оценивается каждые три года. Хотя финансирование по формуле представляется относительно объективной процедурой, споры между заинтересованными группами не утихают. Горячие дискуссии вызывает справедливость распределения средств между «точными» и «гуманитарными» науками. Исследовательские институты всегда жалуются, что для них финансирование исследований является единственным источником дохода, в то время как университеты имеют альтернативные возможности. В течение десяти лет ведутся дебаты о том, какие международные исследовательские базы данных следует считать авторитетными при оценке научно-исследовательской деятельности [Lamauskas, 2010]. Было сформировано несколько списков, утвержденных Литовским исследовательским советом, в итоге список был сокращен до двух основных баз данных — *Clarivate Analytics* и SCOPUS. Продолжается также обсуждение вопроса об использовании литовского языка для научных исследований. Английский стал основным языком бизнеса и профессиональных коммуникаций и единственным глобальным языком науки, исследований и академических публикаций [Marginson, van der Wende, 2007a]. Исследователи крайне заинтересованы в публикациях на английском языке, и есть опасения, что литовский язык применительно к науке неизбежно станет вторым по значимости. Модель рецензирования была разработана по британскому образцу. Однако в маленькой стране ученых, работающих в конкретной области исследований, мало, и трудно избежать конфликта интересов. Формально процедура рецензирования является анонимной, но определить, кто был автором статьи, зачастую не составляет труда. Приглашать иностранных экспертов дорого, к тому же ряд важных публикаций (например, монографии о литовской литературе и истории) все еще пишут на литовском языке.

**Обеспечение
качества и институциональная
оценка**

Закон о высшем образовании 1991 г. предоставил литовским вузам институциональную автономию и дал старт короткому, но интересному периоду академической свободы, когда советские правила, касающиеся высшего образования, были отменены, а новые правила еще не были созданы. Вузы запустили множество новых учебных программ с броскими названиями, не имея ни опыта, ни специалистов для их преподавания. Вскоре стало ясно, что эта абсолютная «свобода учить» не может длиться долго, и в 1995 г. правительство учредило Центр обеспечения качества высшего образования. Его задачей было аккредитовать новые и оценить действующие учебные программы.

Методология оценивания была заимствована из-за рубежа. Центр назначил группы экспертов для оценки каждой учебной программы. Эксперты изучали отчеты институтов, участвовали в выездных проверках, оценивали инфраструктуру и преподавательский состав, анализировали потребности рынка труда и возможности трудоустройства выпускников и т.д. Официально объявленная цель заключалась в предоставлении вузам экспертной поддержки и содействия. Однако вскоре стал очевиден карательный характер оценивания. Учреждения, которые открыто перечисляли проблемы и недостатки учебных программ в своих отчетах по самооценке, вскоре столкнулись с тем, что эксперты копировали выдержки из этих отчетов в свои доклады и представляли их в качестве аргументов в подтверждение своей негативной оценки. Со временем авторы отчетов по самооценке отказались от практики критического самоанализа и перешли к хорошо знакомому с советских времен методу презентации себя в выгодном свете — к тому, что в советской традиции получило название «показуха». Даты выездных комиссий заранее согласовывались. В вузах возникла практика перед визитом комиссии проводить предварительные совещания и встречи с преподавателями и студентами, на которых участникам объясняли, как следует себя вести и как «правильно отвечать на вопросы» экспертов.

Размеры страны и скромные масштабы национальной системы высшего образования породили в оценке качества образования те же проблемы, что и в организации рецензирования научных работ: оказалось, что при формировании экспертных групп трудно избежать конфликта интересов. В маленькой стране все друг друга знают, и часто эксперту приходится оценивать либо партнерское учреждение, либо своих конкурентов. Можно, конечно, приглашать иностранных экспертов, у которых, как правило, конфликт интересов не возникает. Однако в этом случае расходы на проведение аттестации значительно возрастут. В целях снижения затрат аттестационный центр одной страны Балтии просто приглашает экспертов из двух других стран. Для экономии времени и ресурсов несколько лет назад была введена новая схема: эксперты начали проводить аттестацию не по отдельным учебным программам, а по целым группам учебных программ (например, аттестация группы социальных наук). Этот эксперимент привел к путанице в некоторых областях исследований. Были случаи, когда группа учебных программ не была аккредитована, но одна учебная программа в этой группе имела действующую аккредитацию (полная аккредитация программы обучения действительна в течение шести лет, временная — в течение трех лет). Администрация университетов не могла понять, на каких основаниях групповая аттестация учебных программ может прекратить действующую аккре-

дитацію отдельных программ, и попросила дать юридический комментарий относительно сложившейся ситуации. Наконец в 2018 г. Конституционный суд постановил, что решения о прекращении аккредитации отдельных учебных программ являются антиконституционными⁵.

В 2005 г. Центр оценки качества высшего образования инициировал финансируемый ЕС проект создания системы институциональной оценки высшего образования. При содействии зарубежных партнеров была разработана методология институциональной оценки, и в 2010 г. Министерство образования и науки предоставило Центру оценки качества высшего образования право приступить к институциональной оценке вузов. После ознакомления с отчетом по самооценке и проведения выездной комиссии международная группа экспертов должна провести оценку четырех ключевых областей деятельности учреждения: управления, обеспечения качества, исследовательской и учебной деятельности, значения этой деятельности для регионального и национального развития. Эксперты также оценивают ресурсную базу института. В случае положительной оценки аккредитация предоставляется учреждению сроком на семь лет. Если хотя бы одна из ключевых областей деятельности получает негативную оценку, учреждение получает временную аккредитацию на три года, а в случае второй отрицательной оценки вуз должен прекратить свою деятельность [Studijų kokybės vertinimo centras, 2020]. Система институциональной оценки носит карательный характер, и поэтому вряд ли можно ожидать доверительных и продуктивных отношений между Центром оценки качества высшего образования и вузом. Кроме того, можно наблюдать случаи применения двойных стандартов при принятии решений по аккредитации учреждений. Например, Литовскому университету педагогических наук была повторно вынесена негативная оценка, и он был вынужден объединиться с другим университетом для продолжения обучения студентов по программам педагогической подготовки. При этом Европейский гуманитарный университет, эмигрировавший из Минска в 2005 г. из-за конфликта с властями страны и предлагающий программы обучения для белорусских студентов, также получил вторую отрицательную оценку, но по политическим причинам правительство разрешило университету продолжить учебную деятельность [Studijų kokybės vertinimo centras, 2019]. Во избежание необъективных решений местных органов аккредитации некоторые университеты предпочитают получать аккредитацию

⁵ Lietuvos Respublikos Konstitucinis Teismas (2018) Dėl studijų kryptių vertinimo ir laikino akreditavimo [On the Evaluation and Provisional Accreditation of Study Directions]. <https://www.lrkt.lt/lt/teismo-aktai/paieska/135/tat838/content>

от Ассоциации университетов Европы или других международно признанных агентств по аккредитации.

Традиция университетских рейтингов в Литве прослеживается еще с конца 1990-х годов. Первые попытки составления рейтингов, основанные на нескольких критериях оценки (численность студентов и количество учебных программ, научно-исследовательская работа и т. д.), были предприняты частными газетами и журналами (*Veidas* и *Verslo žinios*). Авторы этих рейтингов были журналистами, неудивительно, что они подвергались постоянной критике со стороны органов управления высшим образованием, а также академического сообщества. Некоторые университеты просто отказались предоставлять данные для подобных рейтингов, а журналисты в ответ поместили их в самом конце списка.

Университетские рейтинги

Первая попытка создания профессионального рейтинга была предпринята в 2006 г., когда группа исследователей из четырех литовских университетов вместе с западными партнерами завершила финансируемое ЕС исследование «возможности университетов по внедрению магистерских программ» [*Studijų kokybės vertinimo centras, 2006*]. Согласно разработанной модели рейтингования университеты были распределены по трем категориям: А — сильные университеты, В — средние университеты и С — слабые университеты. Критерии рейтинга были следующие: качество зачисления студентов, качество обучения, исследовательский потенциал, научно-исследовательская работа, ресурсы и инфраструктура, общественная работа и связи с общественностью, управление и планирование, престиж учреждения. По результатам рейтингования были определены 5 сильных университетов, 5 средних университетов и 5 слабых университетов. (В то время в стране было 15 государственных университетов, частные университеты участия в рейтинге не принимали.) Процедура составления рейтинга вызвала бурную критику и недовольство, главным образом со стороны университетов, которые попали в категорию слабых. Тем не менее в 2010 г. Министерство образования и науки утвердило финансируемый ЕС проект «Проектирование и внедрение системы рейтингов литовских вузов» с общим бюджетом 2,5 млн литов (около 720 000 евро). После беспрецедентной волны протестов проект был отменен, и идея создания системы рейтингов вузов, финансируемой и реализуемой правительством, так и не получила дальнейшего развития.

Частный журнал *Reitingai* подхватил инициативу составления рейтингов и теперь дважды в год публикует рейтинги университетских программ. Литовские университеты также представлены в ряде международных рейтингов. Вильнюсский университет за-

нимает самые высокие места в международных рейтингах среди литовских вузов: 458-е место в *QS World University Rankings*, 601–700-е места в *Academic Ranking of World Universities*, 750-е место в *Webometrics*, 801–1000-е места в *Times Higher Education World University Rankings*. Два других университета, которые входят в международные университетские рейтинги, — это Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса (591–600-е места в *QS World University Rankings*, 1328-е место в *Webometrics*) и Каунасский технологический университет (1000-е место в *Times Higher Education World University Rankings*). Рейтинг *QS World University Rankings*, возможно, является самым известным и наиболее часто упоминаемым в Литве. В *QS Emerging Europe and Central Asia Rankings* Вильнюсский университет занимает 18-е место, уступая ведущим российским, эстонским и польским университетам, но обгоняя белорусские, украинские и латвийские университеты⁶. Литовские университеты также участвуют в европейской системе рейтингов *U-Multirank*. Среди целей, закрепленных в государственной стратегии образования на 2013–2022 гг., — создание условий, при которых по крайней мере один литовский университет попадет в число 500 лучших университетов в *Academic Ranking of World Universities*⁷. На практике место в международных рейтингах никак не сказывается на правовом и финансовом положении литовских университетов. Поэтому университеты самостоятельно принимают решение об участии в международных рейтингах и о масштабах усилий, которые они готовы приложить для такого участия. Обычно университеты используют свое место в международных университетских рейтингах для маркетинговых целей [Page, 2001; Marginson, van der Wende, 2007b; Lynch, 2015].

Дискуссионные вопросы и заключение

Преобразования, произведенные в литовском высшем образовании, можно охарактеризовать как поспешные и радикальные. Все вышеупомянутые изменения были осуществлены в течение первого десятилетия после получения государственной независимости. Можно предположить, что 1990-е годы были наиболее благоприятным периодом для реформ в сфере образования, когда вера в превосходство западной образовательной модели была практически повсеместной, и все новые подходы, предложенные западными экспертами, были приняты без какого-либо

⁶ QS World University Rankings (2020) QS University Rankings: Emerging Europe and Central Asia. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/eeca-rankings/2020>

⁷ Lietuvos Respublikos Seimas (2013) Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija [State Strategy for Education 2013–2022]. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>

критического переосмысления. Кроме того, перспектива вступления в ЕС заставила страну ускорить проведение реформ.

Проблема преобразований в сфере образования в Центральной и Восточной Европе заключается в том, что на осуществление перемен был отведен очень короткий срок [Rado, 2001]. У авторов реформ не было условий и времени, чтобы должным образом продумать цели образования применительно к текущим реалиям. Конечно, внедрение и реализация централизованной системы приема студентов, трехступенчатой системы образования, финансирования на основе результатов деятельности и механизмов обеспечения качества сделали литовскую систему высшего образования более совместимой с другими системами в ЕС и за пределами Европейского союза. Однако обоснование, способ осуществления и нередко результаты реформ отличались от аналогичных преобразований высшего образования в других странах. Во многих странах ЕС, в том числе в Финляндии, централизованные единые государственные экзамены получают высокую оценку за свою эффективность для системы образования [Sahlberg, 2015]. В Литве эффективность образования также была заявлена как главная цель реформирования экзаменов: новая система позволила выпускникам старших классов средней школы, которые хотели продолжить свое образование в университетах и колледжах, проходить один экзамен вместо двух. Однако мы считаем, что главной причиной реформирования системы экзаменов было отсутствие доверия: вузы не доверяли объективности результатов школьных выпускных экзаменов. С советских времен также не было доверия к вступительным экзаменам из-за реальных или недоказанных случаев коррупции при зачислении студентов. Централизованная система, в которой возможность мошенничества была сведена к минимуму, по всей видимости, удовлетворяла все основные заинтересованные группы. Текущая дискуссия о возможных альтернативах экзаменам на аттестат зрелости продемонстрировала, что вопрос доверия все еще остается актуальным [Pranckūnienė, 2016].

Болонский процесс и внедрение обучения на основе компетенций способствовали дальнейшей унификации высшего образования. Инициативу перехода на Болонскую систему можно рассматривать как попытку стандартизации европейской системы высшего образования в стремлении повысить его экономическую эффективность, прозрачность и единообразие. Европейская комиссия рассматривает высшее образование как индустрию знаний, продукция которой должна конкурировать с аналогичными продуктами на мировом рынке [Tomusk, 2004]. Набор профессиональных компетенций для определенной профессии разрабатывается в ответ на потребности рынка труда, так что фактически обучение на основе компетенций ориентиро-

вано не на студента, как это официально заявляется, а на рынок [Želvys, Akzholova, 2016]. Постсоциалистические страны, в том числе Литва, имевшие длительный опыт единой советской модели высшего образования, охотно приняли Болонскую инициативу, ориентированную на рынок труда и стандартизацию. Стремление контролировать систему за счет стандартизации и подотчетности (как и в «старые добрые советские времена») является одним из многих проявлений зависимости от траектории предшествующего пути в образовании.

Первоначально предполагалось, что внедрение инструментов обеспечения качества, заимствованных у западных высших учебных заведений, поможет вузам повысить качество обучения. Однако почти с самого начала система обеспечения качества превратилась в карательный инструмент. Национальная система обеспечения качества настаивает на упразднении учебных программ, у которых есть определенные проблемы с качеством, но которые при наличии должной поддержки можно было бы улучшить. С введением институциональной аккредитации угроза негативных последствий процедуры аттестации ставит под сомнение само существование вузов. Одним из возможных объяснений карательного характера системы обеспечения качества является ее экономическая эффективность. Очевидно, что дешевле закрыть программу, чем инвестировать дополнительные человеческие и материальные ресурсы для ее совершенствования. Советская система образования была очень централизованной и стандартизированной, и поэтому одним из ее преимуществ была относительная рентабельность: единая модель сопряжена с наименьшими расходами, поскольку она не предполагает альтернативных путей развития, которые увеличивают общие затраты. Нынешние неолиберальные идеи экономической эффективности в сфере образования приветствуются на уровне национальной политики, поскольку они представляются вполне рациональными и уместными в условиях ограниченности финансовых ресурсов.

То же самое относится и к модели финансирования, основанной на результатах деятельности. Модель исходит из предположения, что исследования в вузах должны быть экономически эффективными: не только в смысле получения дохода от НИОКР, но и в смысле публикаций в престижных научных журналах с наименьшими возможными затратами. Университетские рейтинги являются еще одним примером рыночного подхода в образовании: место в рейтинге может быть мощным маркетинговым инструментом. Поэтому вполне естественно, что многие системы университетских рейтингов разрабатываются не государственными учреждениями, а коммерческими структурами. Рейтингование также означает дальнейшую стандартизацию, поскольку рейтинг вузов выводится путем применения

некоторых общих критериев оценки. Литовское правительство отказалось от планов использовать рейтинги университетов как официальный инструмент измерения эффективности. Однако такое решение стало результатом политической борьбы, а не тщательного анализа политики в области образования. В некоторых других постсоциалистических странах рейтинг университета является довольно важным показателем качества и может определять объемы государственного финансирования.

Отсутствие доверия и поддержки в постсоциалистическом высшем образовании — это наследие его недавнего прошлого. Стремление измерять и контролировать, обеспечивать подотчетность и экономическую эффективность вузов имеет опору как в системе бывшего советского руководства, так и в новых методах государственного управления. Это лишь некоторые примеры того, как наследие социалистической модели советского управления успешно сосуществует с современным западным неолиберализмом в развитии системы образования.

Литература

1. Anweiler O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe // D. Phillips, M. Kaser (eds) *Education and Economic Change in Eastern Europe and Former Soviet Union*. Wallingford: Triangle Books. P. 29–39.
2. Arnove R. F., Franz S., Torres C. A. (2013) *Education in Latin America: From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development* // R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz (eds) *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers. P. 315–339.
3. Bain O. (2010) *Education after the Fall of the Berlin Wall: The End of History or the Beginning of Histories? Re-Discovering Post-Socialism in Comparative Education* // I. Silova (ed.) *Post-Socialism Is not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald Publishing. P. 27–57.
4. Bauman Z. (2007) *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
5. Bethel G., Zabulionis A. (2000) *Examination Reform in Lithuania*. Vilnius: National Examination Centre.
6. Būdienė V., Zabulionis A. (2006) *Country Reports. Lithuania* // I. Silova, V. Būdienė, M. Bray (eds) *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute. P. 211–235.
7. Carnoy M. (1999) *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning.
8. Castells M. (2001) *The Rise of the Network Society*. Chichester: Wiley-Blackwell.
9. Chankseliani M., Silova I. (2018) *Reconfiguring Education Purposes, Policies and Practices during Post-Socialist Transformations: Setting the Stage* // M. Chankseliani, I. Silova (eds) *Comparing Post-Socialist Transformations. Purposes, Policies and Practices in Education*. Oxford: Symposium Books. P. 7–25.

10. Chapman C., Muijs D., Reynolds D., Sammons P., Teddlie C. (2016) *The International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy and Practice*. New York: Routledge.
11. Daujotis V., Janulaitis A., Radžvilas V., Sližys R. P. (2012) *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė [Vargdenė of Independent Lithuanian Higher Education]*. Vilnius: Petro Ofsetas.
12. Daujotis V., Radžvilas V., Sližys R. P., Stumbrys E. (2002) *Lietuvos mokslo politika Europos kontekste [Lithuanian Science Policy in the European Context]*. Vilnius: Justitia.
13. Fullan M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reforms*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
14. Gonzalez J., Wagenaar R. (eds) (2008) *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
15. Haregreaves A. (1998) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College.
16. Herkenrath M., König C., Scholtz H., Volken T. (2005) *Convergence and Divergence in the Contemporary World System. An Introduction // International Journal of Comparative Sociology*. Vol. 46. No 5–6. P. 363–382.
17. Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. (eds) (2018) *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Cham: Palgrave MacMillan.
18. Lamanuskas V. (2010) *Mokslinės veiklos vertinimas: tarp kokybės ir mokslo imitavimo [Evaluation of Scientific Activities: Between Quality and Science Simulation] // Švietimas: politika, vadyba, kokybė*. Vol. 3. No 6. P. 4–9.
19. Leišytė L., Rose A.-L., Schimmelpfenning E. (2018) *Lithuanian Higher Education between Path-Dependency and Change // J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin (eds) 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Cham: Palgrave MacMillan. P. 285–310.
20. Leišytė L., Rose A.-L., Želvys R. (2019) *Higher Education Reforms in Lithuania. Two Decades after Bologna // B. Broucker, J.C. de Wit, L. Leišytė (eds) Higher Education System Reform. An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. Leiden: Brill Sense. P. 179–195.
21. Leišytė L., Želvys R., Zenkienė L. (2015) *Re-Contextualization of the Bologna Process in Lithuania // European Journal of Higher Education*. Vol. 5. No 1. P. 49–67.
22. Lynch K. (2015) *Control by Numbers: New Managerialism and Ranking in Higher Education // Critical Studies in Education*. Vol. 56. No 2. P. 190–207.
23. Marginson S., van der Wende M. (2007a) *Globalisation and Higher Education*. OECD Education Working Papers No 8. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/173831738240>
24. Marginson S., van der Wende M. (2007b) *To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education // Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No 3/4. P. 306–329.
25. MOSTA (2018) *Lietuvos mokslo, studijų ir inovacijų būklės apžvalga [Overview of the State of Science, Studies and Innovation in Lithuania]*. Vilnius: MOSTA.
26. Niemczyk E. K. (2019) *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship // N. Popov et al. (eds) Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*. Pomorie: Bulgarian Comparative Education Society. P. 11–18.
27. OECD (2017) *Reviews of National Policies for Education. Education in Lithuania*. Paris: OECD.

28. OECD (2002) *Reviews of National Policies for Education. Lithuania*. Paris: OECD.
29. Page S. (2001) *Ranking Canadian Universities: A New Marketing Tool* // *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 10. No 2. P. 59–69.
30. Pranckūnienė E. (2016) *Pasitikėjimo fenomenas švietimo politikoje* [The Phenomenon of Trust in Education Policy] // *Pedagogika*. Vol. 123. No 3. P. 139–147.
31. Rado P. (2001) *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute.
32. Rasmussen P. (2003) *Global Change and Internationalisation of Education* // P. Rasmussen (ed.) *Education Policy and the Global Social Order*. Aalborg: Centre for the Interdisciplinary Study of Learning, Aalborg University.
33. Robertson R. (2012) *Globalisation or Glocalisation?* // *The Journal of International Communication*. Vol. 18. No 2. P. 191–208.
34. Sahlberg P. (2015) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College.
35. Semyonov D., Platonova D. (2018) *Preface: Challenges and Advantages of Exploring Post-Soviet Higher Education* // J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin (eds) (2018) *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Cham: Palgrave MacMillan.
36. Silova I. (ed.) (2010) *Post-Socialism is not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald.
37. Silova I. (2012) *Contested Meanings of Educational Borrowing* // G. Steiner-Khamsi, F. Waldow (eds) *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge. P. 229–245.
38. Silova I., Piattoeva N., Millei Z. (eds) (2018) *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life*. Cham: Palgrave MacMillan.
39. Sližys P. (2012) *Keli dabartinės mokslo ir studijų sistemos raidos bruožai. Mokslinės demokratijos samprata* [Some Features of the Development of the Current System of Science and Study. The Concept of Scientific Democracy] // Daujotis V., Janulaitis A., Radžvilas V., Sližys R. P. *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė* [Vargdenė of Independent Lithuanian Higher Education]. Vilnius: Petro Ofsetas. P. 9–31.
40. Spring J. (2009) *Globalization of Education. An Introduction*. New York: Routledge.
41. Steiner-Khamsi G. (ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College.
42. Steiner-Khamsi G., Waldow F. (eds) (2012) *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge.
43. *Studijų kokybės vertinimo centras* (2020) *Aukštųjų mokyklų vertinimas* [Assessment of Higher Education]. <https://www.skvc.lt/default/lt/kokybes-uztikrinimas/aukstuju-mokyklu-vertinimas/am-procesas>
44. *Studijų kokybės vertinimo centras* (2019) *Všį «Europos humanitarinio universiteto» paraiškos dokumentų leidimui vykdyti studijas ir su studijomis susijusią veiklą vertinimo išvados* [Conclusions of the Evaluation of the Application for Permission to Conduct Studies and Study-Related Activities of the Public «European Humanities University»]. https://www.skvc.lt/uploads/documents/files/Kokyb%C4%97s%20u%C5%BETikrinimas/Parai%C5%A1kos%20leidimui%20vykdyti%20studijas/Vertinimo%20i%C5%A1vados/EHU_vertinimo_isvados.pdf

45. Studijų kokybės vertinimo centras (2006) Universitetų pajėgumas vykdyti magistrantūros studijas [Capacity of Universities to Carry out Postgraduate Studies]. Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras.
46. Szolar E. (2015) Change, Continuity and Path-Dependency in Hungarian Public Education // European Educational research Journal. Vol. 14. No 3–4. P. 331–346.
47. Tomusk V. (2004) Three Bolognas and a Pizza Pie: Notes On Institutionalization of the European Higher Education System // International Studies in Sociology of Education. Vol. 14. No 1. P. 75–95.
48. Želvys R. (2004) Development of Lithuanian Higher Education Policy in a Global Context: To What Extent Can We Manage Change? // A. Tjeldvoll, P. Jucevičienė, B. Janiūnaitė, I. Cesevičiūtė (eds) Higher Education Facing Globalization and Europeanization. Kaunas: Technologija. P. 135–141.
49. Želvys R., Akzholova A. (2016) Challenges of Applying Competence-Based Learning in Higher Education // Acta Paedagogica Vilnensia. No 36. P. 9–17.
50. Židžiūnienė A. (2018) Ar brandos darbas atspindės asmeninę brandą? [Will the Work of Maturity Reflect Personal Maturity?] // Švietimo naujienos. <http://www.svietimonaujienos.lt/ar-brandos-darbas-atspindes-asmenine-branda/>

Glocalization of Higher Education in a Post-Socialist Country: The Case of Lithuania

Rimantas Želvys

Prof. habil. dr., Institute of Educational Sciences, Faculty of Philosophy, Vilnius University.

Address: Universiteto str. 9, Vilnius 01513, Lithuania.

E-mail: rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Author

The paper focuses on some aspects of reforming higher education in a post-socialist country. The study is based on a case analysis of transformations in Lithuanian higher education and addresses the overarching research question—why post-socialist countries, which three decades ago had similar or almost identical education systems, moved along different trajectories of change instead of initially predicted further convergence. Changes in a period of transition moved some countries closer to the predominant Western system of higher education, while some other former Soviet republics maintained many elements of the previous model or chose alternative paths of development. We assume that globalization of education still remains the driving force for many educational changes in post-socialist area. However, the Soviet legacy and other country-specific factors modify the rationale and the contents of the reforms which implies different final results. The level of socio-economic development is another extremely important factor which determines the quality and scope of education reforms. In comparative research we encounter the phenomena which is called glocalization—global developments in a specific area mix with local culture produce the specific outcomes. The study reveals that the global trends of standardization, marketization, accountability and cost-effectiveness to a certain extent correspond with the Soviet tradition of unification, lack of trust and punitive nature of controlling institutions. In Lithuanian case the Western ideas of reforming higher education were accepted selectively and stimulated reforms, which in general followed the common post-socialist pattern of „path dependency“ but at the same time produced some interesting country-specific outcomes.

Abstract

globalization and glocalization, higher education, post-socialist countries, education reforms, world culture and world systems theories.

Keywords

Anweiler O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe. *Education and Economic Change in Eastern Europe and Former Soviet Union* (eds D. Phillips, M. Kaser), Wallingford: Triangle Books, pp. 29–39.

Arnove R. F., Franz S., Torres C. A. (2013) Education in Latin America: From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development. *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (eds R. F. Arnove, C. A. Torres, S. Franz), Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 315–339.

Bain O. (2010) Education after the Fall of the Berlin Wall: The End of History or the Beginning of Histories? Re-Discovering Post-Socialism in Comparative Education. *Post-Socialism Is not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education* (ed. I. Silova), Bingley: Emerald Publishing, pp. 27–57.

Bauman Z. (2007) *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.

Bethel G., Zabulionis A. (2000) *Examination Reform in Lithuania*. Vilnius: National Examination Centre.

References

- Būdienė V., Zabulionis A. (2006) Country Reports. Lithuania. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring* (eds I. Silova, V. Būdienė, M. Bray), Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, pp. 211–235.
- Carnoy M. (1999) *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning.
- Castells M. (2001) *The Rise of the Network Society*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Chankseliani M., Silova I. (2018) Reconfiguring Education Purposes, Policies and Practices during Post-Socialist Transformations: Setting the Stage. *Comparing Post-Socialist Transformations. Purposes, Policies and Practices in Education* (eds M. Chankseliani, I. Silova), Oxford: Symposium Books, pp. 7–25.
- Chapman C., Muijs D., Reynolds D., Sammons P., Teddlie C. (2016) *The International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy and Practice*. New York: Routledge.
- Daujotis V., Janulaitis A., Radžvilas V., Sližys R. P. (2012) *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė* [Vargdenė of Independent Lithuanian Higher Education]. Vilnius: Petro Ofsetas.
- Daujotis V., Radžvilas V., Sližys R. P., Stumbrys E. (2002) *Lietuvos mokslo politika Europos kontekste* [Lithuanian Science Policy in the European Context]. Vilnius: Justitia.
- Fullan M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reforms*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Gonzalez J., Wagenaar R. (eds) (2008) *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Haregreaves A. (1998) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College.
- Herkenrath M., König C., Scholtz H., Volken T. (2005) Convergence and Divergence in the Contemporary World System. An Introduction. *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 46, no 5–6, pp. 363–382.
- Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. (eds) (2018) *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Cham: Palgrave McMillan.
- Lamanauskas V. (2010) Mokslinės veiklos vertinimas: tarp kokybės ir mokslo imitavimo [Evaluation of Scientific Activities: Between Quality and Science Simulation]. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, vol. 3, no 6, pp. 4–9.
- Leišytė L., Rose A.-L., Schimmelpfenning E. (2018) Lithuanian Higher Education between Path-Dependency and Change. *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (eds J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin), Cham: Palgrave McMillan, pp. 285–310.
- Leišytė L., Rose A.-L., Želvys R. (2019) Higher Education Reforms in Lithuania. Two Decades after Bologna. *Higher Education System Reform. An International Comparison after Twenty Years of Bologna* (eds B. Broucker, J.C. de Wit, L. Leišytė), Leiden: Brill Sense, pp. 179–195.
- Leišytė L., Želvys R., Zenkienė L. (2015) Re-Contextualization of the Bologna Process in Lithuania. *European Journal of Higher Education*, vol. 5, no 1, pp. 49–67.
- Lynch K. (2015) Control by Numbers: New Managerialism and Ranking in Higher Education. *Critical Studies in Education*, vol. 56, no 2, pp. 190–207.
- Marginson S., van der Wende M. (2007a) *Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers No 8*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/173831738240>

- Marginson S., van der Wende M. (2007b) To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no 3/4, pp. 306–329.
- MOSTA (2018) *Lietuvos mokslo, studijų ir inovacijų būklės apžvalga* [Overview of the State of Science, Studies and Innovation in Lithuania]. Vilnius: MOSTA.
- Niemczyk E. K. (2019) Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship* (eds N. Popov et al.), Pomorie: Bulgarian Comparative Education Society, pp. 11–18.
- OECD (2017) *Reviews of National Policies for Education. Education in Lithuania*. Paris: OECD.
- OECD (2002) *Reviews of National Policies for Education. Lithuania*. Paris: OECD.
- Page S. (2001) Ranking Canadian Universities: A New Marketing Tool. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 10, no 2, pp. 59–69.
- Pranckūnienė E. (2016) Pasitikėjimo fenomenas švietimo politikoje [The Phenomenon of Trust in Education Policy]. *Pedagogika*, vol. 123, no 3, pp. 139–147.
- Rado P. (2001) *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute.
- Rasmussen P. (2003) Global Change and Internationalisation of Education. *Education Policy and the Global Social Order* (ed. P. Rasmussen), Aalborg: Centre for the Interdisciplinary Study of Learning, Aalborg University.
- Robertson R. (2012) Globalisation or Glocalisation? *The Journal of International Communication*, vol. 18, no 2, pp. 191–208.
- Sahlberg P. (2015) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College.
- Semyonov D., Platonova D. (2018) Preface: Challenges and Advantages of Exploring Post-Soviet Higher Education. *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (eds J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin), Cham: Palgrave MacMillan, p. vii.
- Silova I. (ed.) (2010) *Post-Socialism is not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald.
- Silova I. (2012) Contested Meanings of Educational Borrowing. *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (eds G. Steiner-Khamsi, F. Waldow), New York: Routledge, pp. 229–245.
- Silova I., Piattoeva N., Millei Z. (eds) (2018) *Childhood and Schooling in (Post) Socialist Societies. Memories of Everyday Life*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Sližys P. (2012) Keli dabartinės mokslo ir studijų sistemos raidos bruožai. Mokslinės demokratijos samprata [Some Features of the Development of the Current System of Science and Study. The Concept of Scientific Democracy]. *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė* [Vargdenė of Independent Lithuanian Higher Education] (eds V. Daujotis, A. Janulaitis, V. Radžvilas, R. P. Sližys), Vilnius: Petro Ofsetas, pp. 9–31.
- Spring J. (2009) *Globalization of Education. An Introduction*. New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi G. (ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College.
- Steiner-Khamsi G., Waldow F. (eds) (2012) *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge.
- Studijų kokybės vertinimo centras (2020) *Aukštųjų mokyklų vertinimas* [Assessment of Higher Education] Available at: <https://www.skvc.lt/default/lt/kokybes-uztikinimas/aukstuju-mokyklu-vertinimas/am-procesas> (accessed 20 July 2020).

- Studijų kokybės vertinimo centras (2019) *Všį "Europos humanitarinio universiteto" paraiškos dokumentų leidimui vykdyti studijas ir su studijomis susijusių veiklą vertinimo išvados* [Conclusions of the Evaluation of the Application for Permission to Conduct Studies and Study-Related Activities of the Public "European Humanities University"]. Available at: https://www.skvc.lt/uploads/documents/files/Kokyb%C4%97s%20u%C5%B4tikrinimas/Parai%C5%A1kos%20leidimui%20vykdyti%20studijas/Vertinimo%20i%C5%A1vados/EHU_vertinimo_isvados.pdf (accessed 20 July 2020).
- Studijų kokybės vertinimo centras (2006) *Universitetų pajėgumas vykdyti magistrantūros studijas* [Capacity of Universities to Carry out Postgraduate Studies]. Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras.
- Szolar E. (2015) Change, Continuity and Path-Dependency in Hungarian Public Education. *European Educational Research Journal*, vol. 14, no 3–4, pp. 331–346.
- Tomusk V. (2004) Three Bolognas and a Pizza Pie: Notes On Institutionalization of the European Higher Education System. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 14, no 1, pp. 75–95.
- Želvys R. (2004) Development of Lithuanian Higher Education Policy in a Global Context: To What Extent Can We Manage Change? *Higher Education Facing Globalization and Europeanization* (eds A. Tjeldvoll, P. Jucevičienė, B. Janiūnaitė, I. Cesevičiūtė), Kaunas: Technologija, pp. 135–141.
- Želvys R., Akzholova A. (2016) Challenges of Applying Competence-Based Learning in Higher Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, no 36, pp. 9–17.
- Židžiūnienė A. (2018) Ar brandos darbas atspindės asmeninę brandą? [Will the Work of Maturity Reflect Personal Maturity?] *Švietimo naujienos*. Available at: <http://www.svietimonaujienos.lt/ar-brandos-darbas-atspindes-asme-nine-branda/> (accessed 20 July 2020).