

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ СУЧАСНОСТІ

□ АНДРУЩЕНКО В.П. (Київ, Україна)

УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

АНОТАЦІЯ

В статті розглядається проблема університетської автономії. Вирішення цієї проблеми в кожній країні здійснюється по-різному. В цьому плані показовими є порівняння відповідних дискурсів у західному суспільстві із розвинутою і сталою традицією університетської автономії та у вітчизняному суспільстві, де університетську автономію необхідно відбудувати. Автор зазначає, що для відновлення автономії вітчизняних університетів потрібно орієнтуватись не тільки на минулий, а й на сучасний досвід західних університетів та адаптувати його до складних умов глобалізації.

Ключові слова: університет, університетська автономія, децентралізація, конкуренція, громадянське суспільство, соціальна відповідальність.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема университетской автономии. Решение этой проблемы в каждой стране осуществляется по-разному. В этом плане плодотворным методом выступает сравнение соответствующих дискурсов в западном обществе с развитой и устоявшейся традицией университетской автономии и в отечественном обществе, где университетскую автономию необходимо восстанавливать. Автор отмечает, что для восстановления автономии отечественных университетов нужно ориентироваться не только на прошлый, но и на современный опыт западных университетов и адаптировать его к сложным условиям глобализации.

Ключевые слова: университет, университетская автономия, децентрализация, конкуренция, гражданское общество, социальная ответственность.

SUMMARY

The article devoted to problem of university autonomy. The solution to this problem in each country is different. Method of solution to problem of university autonomy is a comparison of the respective discourses in Western society, where is well-established tradition of university autonomy, and in the Ukrainian society where university autonomy must be restored. The author notes that to restore the autonomy of national universities we need to focus not only on the past, but also on the contemporary experience of Western universities and adapt it to the difficult conditions of globalization.

Keywords: university, university autonomy, decentralization, competition, civil society, social responsibility.

Ключовою проблемою, в контексті змін, що відбуваються в університетському врядуванні, є проблема автономії. Останнім часом вона активно обговорюється на сторінках наукових видань, в засобах масової інформації як розвинутих країн, так і країн, що розвиваються. Не є винятком і Україна. Діапазон поглядів надзвичайно широкий – від глорифікації університетських свобод до повного їх заперечення. З

огляду на це, Г. Нів цілком слушно зауважує, що “підґрунтям ритуальних розміркувань “за” і “проти” інституційної автономії є питання життєвого значення для суспільства загалом. Якими мають бути оптимальні умови передачі знань? Наскільки глибоким і масштабним має бути контроль суспільства за діяльністю інститутів вищої освіти? Над якими сферами має здійснюватись цей контроль і нагляд з боку

суспільства на фоні зустрічних вимог “академії” бути господарями у своєму домі? Ці фундаментальні питання не втратили своєї актуальності з часу виникнення університетів понад 800 років тому” [29, р. 264].

Зрозуміло, що пошук відповідей на ці питання в кожній країні, регіоні здійснюється по-різному. В цьому плані показовими є порівняння відповідних дискурсів у суспільствах із розвинутою і сталою традицією університетської автономії та суспільствах, до яких належить Україна, де її необхідно або відновлювати, або вибудовувати академічне самоуправління в процесі реформування надцентралізованої та забюрократизованої системи управління вищою освітою. Зміст оприлюднених “там” і “тут” текстів, їх спрямованість, їх нарешті, назви, є красномовним свідченням сутнісних відмінностей у характері проблем, що постали перед розвинутими країнами, з одного боку, та пострадянськими, - з іншого. “Як нам захистити академічні свободи?” - запитує і намагається знайти відповідь, як і тисячі її колег на Заході, Генеральний секретар Міжнародної асоціації Університетів (МАУ) Є. Егрон-Поллак [20, р. 381]. У нашій країні лейтмотив дискурсу досить чітко, як нам здається, відобразили автори однієї із публікацій під назвою - “Університети мусять стати автономними” [10, с. 12]. Цілком згодні з висновком, що проблема вирішення цього завдання в Україні “нині виходить за рамки суто професійної дискусії і стає предметом широкого і зацікавленого громадського обговорення, оскільки торкається величезної кількості людей, які надають і здобувають вищу освіту, стосується функціонування суспільства загалом, його якості, перспектив його розвитку тощо” [1, с. 30-31].

Не зупиняючись докладно на характеристиці наявних в дискурсі позицій - “за”, “проти”, “байдуже” і таке інше, лише зауважимо, що ситуація досить неоднозначна як в суспільстві загалом, так і в освітянському середовищі зокрема. Як це зазвичай буває, коли прибічники реформ намагаються відповісти на питання “що робити?”, вони одночасно занепокоєні з’ясуванням, а “хто ж заважає” прогресивним починанням? Судячи із змісту публікацій, особливо в засобах масової інформації, “однією із основних перешкод на шляху модернізації вищої освіти є опір багатьох представників ректорського корпусу” [10, с. 12]. Дістається і

бюрократії, яку “не цікавить” університетська автономія, чиновникам “середнього рівня” і т.п. [6, с. 13]. Дуже часто згадуються “пережитки минулого”, зокрема радянського. “Безответственность, конформность, иждивенчество и рабский дух Homo Sovieticus, с одной стороны, а также отсутствие у него навыков жизни по законам корпоративной этики, с другой, объясняет, почему постсоветская система образования оказалась не готовой к тому парадигмальному сдвигу, когда корпоративная этика начала приобретать особый смысл”, - пише на сторінках всеукраїнської експертної мережі в Інтернеті учасник, як він сам зазначає, Української фулбрайтської асоціації О.В. Пронкевич. Автор порівнює українську пострадянську систему вищої освіти, використовуючи метафору відомого російського філософа О. Зінов’єва, із “рогатим зайцем”, аби підкреслити у неї “гібридность, вызванную смесью несовместимых элементов, соединение которых угрожает постоянным ценностным коллапсом, проявляется самым очевидным и причудливым образом” (зберігаємо авторську редакцію).

Публіцистичні розміркування частогусто збігаються із результатами наукових розвідок, зокрема, соціологічних досліджень, але не завжди. Візьмемо, наприклад, “Звіт по дослідженню”, яке здійснила у 2001 р. група соціологів із “Лабораторії соціальних досліджень і політичного аналізу” Донецького національного університету в рамках здійснення “Програми підтримки вироблення стратегії реформування освіти”, яка фінансувалась Міжнародним фондом відродження та ПРООН в Україні [9, с. 74].

Хоча вже і минуло 9 років з часу появи “Звіту”, ряд принципів висновків авторів не втратили, на нашу думку, актуальності і зараз. На той час “майже дві третини працівників вищої школи” визнавали необхідність змін та реформ у вищій школі [9, с. 4]. “Несподіваним” при цьому є те, що “відсоток посадовців в середовищі стійких прихильників реформ перебільшує аналогічні показники в інших групах ... У певному сенсі, - зазначили автори дослідження, - це суперечить широко розповсюдженій думці про те, що найбільш консервативно, антиреформійськи настроєний саме керівний склад вузів. Як бачимо, такий погляд не зовсім відповідає дійсності” [9, с. 20].

Заслуговує на увагу також інформація про пріоритети, яким віддають перевагу прихильники реформ в академічній спільноті. Із дев'яти пунктів, які включають заходи, що варто було б здійснювати, щоб змінити стан справ у вищій школі на краще, розширення самоврядних засад у вищій школі обіймає 7 місце (16,3 % респондентів). Поза конкуренцією вимога "істотно збільшити оплату праці викладацького складу", (83,7 %) [9, с. 28]. Цікаво було б порівняти наведені дані із результатами сучасних досліджень, але ми не ставили перед собою такого завдання. Для нас важливо було зазначити, що далеко не всі в академічному середовищі "рогатые зайцы".

Інакше навряд чи в країні міг проходити експеримент, який у квітні 2005 р. розпочали вісім українських університетів – Львівський національний університет імені Івана Франка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Український католицький університет (Львів), Національний університет "Києво-Могилянська Академія", Університет економіки і права "Крок" (Київ), Дніпропетровський національний університет, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Донецький національний університет. За підтримки Міжнародного фонду "Відродження" вони створили консорціум для експериментального запровадження основ університетської автономії в українській вищій школі. Головою консорціуму був обраний тодішній президент Національного університету "Києво-Могилянська Академія" Сергій Квіт.

Проект спрямовано, як зазначається у стислому звіті фонду "Відродження" за 2008 р., на створення нової моделі взаємин між університетом, суспільством і державою, в межах якої університет стає інституцією, що визначає свої завдання і сама несе відповідальність за результат своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти і місцевої громади, дбаючи про відповідність своєї мети загальнонаціональним інтересам. На початку 2008 р. Консорціум повернувся до співпраці з Міністерством освіти і науки України та урядом, яка, як свідчать деякі публікації учасників експерименту, здійснювалась досить непросто у попередні роки. У січні 2008 р. відбулося засідання ради ректорів консорціуму за участі міністра освіти та науки І. Вакарчука, на якому було узгоджено план дії

на 2008 - 2009 рр. та розроблено пропозиції до програми дій уряду в сфері освіти. Зокрема, університети взяли участь у розробці освітнього компоненту програми уряду Ю. Тимошенко. Представники консорціуму увійшли до робочої групи з розробки змін та доповнень до Закону України "Про вищу школу", до експертної групи при профільному комітеті Верховної ради України. Питання університетської автономії було визначено як один із пріоритетів діяльності МОН на 2009 рік [11, с. 11-13].

На жаль, як зазначає В. Бакіров, ректор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, діяльність консорціуму "не була дуже успішною" [1, с. 32-33]. Ця сумна історія, зауважує він, докладно викладена Г.Касьяновим, який зокрема зробив такий висновок: "університети-ініціатори експерименту стали учасниками гри на полі, де вони були приречені в кращому разі на гру за правилами, що ставили їх у невідгдане становище, а в гіршому – на прогнозовану поразку. Громадська ініціатива стала на рейки бюрократичного потягу, який зазвичай бігає по колу"[1, с. 33].

Можемо припустити, що певний досвід, набутий в процесі реалізації проекту, мабуть, було враховано при підготовці рішення Уряду України, згідно з яким у липні 2009 року було надано п'ятьом провідним вузам України статус самоврядних (автономних) дослідницьких національних вищих навчальних закладів. Відповідно до урядових постанов цей статус присвоєно Національному університету "Києво-Могилянська академія", Національному університету "Острозька академія", Національній юридичній академії України імені Ярослава Мудрого, Львівському національному університету імені Івана Франка та Київському національному університету імені Тараса Шевченка. Раніше статус дослідницького отримав також Національний університет "Львівська політехніка". Урядовими документами передбачено протягом 2011-2012 років підвищити у два рази заробітну плату науково-педагогічним та науковим працівникам цих вузів. Окрім того, науковці та аспіранти матимуть можливість проходити стажування в зарубіжних університетах.

Самоврядні дослідницькі вузи також матимуть право приймати остаточне рішення про присвоєння вчених звань та присудження наукових ступенів з видачею атестатів і дипломів

державного зразка. Вони протягом 2011-2012 років матимуть право самостійно встановлювати нормативи співвідношення чисельності студентів у розрахунку на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника, але не менш як п'ять до одного. Постановами Уряду визначено розвиток матеріально-технічної бази, створення науково-навчальних центрів, забезпечення університетів обладнанням та новітніми засобами навчання.

Підготовча робота, що передувала прийняттю урядових рішень, підтверджує досить поширену думку, що, "питання автономії ... дуже складне", що "не може бути так: сьогодні автономії немає, а завтра вона вже має бути". Не викликає сумніву і те, що "повинна бути якась динаміка, досить не проста, мають відбуватися структурні зміни, зміни в організації фінансування, організації навчального процесу тощо [4, с. 34]. І ось тут починається головне, як з точки зору теорії, так і практики освітньої політики – якою має бути ця динаміка (революційною, еволюційною), якими мають бути структурні зміни (масштаб, глибина, характер тощо) в освітньому врядуванні? В пошуках відповідей на ці питання прибічники утвердження автономії в українських університетах, в тому числі і учасники зазначеного експерименту, не можуть не враховувати світовий досвід, який є досить неоднозначним.

З огляду на це, як нам здається, є над чим поміркувати. Із змісту численних вітчизняних публікацій, (насамперед у періодиці – науковій та науково-популярній), вимальовується досить привабливий і, відповідно, бажаний для нас образ виплеканої у західній традиції моделі університетської автономії. Не бракує, і цілком справедливо, констатації переваг академічного самоврядування, його впливу на університетське і суспільне життя, позитивних оцінок корпоративної етики, стійкості відповідних традицій тощо. Хоча, як нам здається, досить часто цей образ є неадекватним, подекуди ідеалізованим, таким, що не відповідає сучасному реальному стану речей, Зокрема, не враховуються значною мірою ряд принципів, на нашу думку, моментів. На один із них, наприклад звертає увагу Г. Нів, який в одній із своїх публікацій констатує, що "однією із характерних рис останнього десятиріччя (90-ті роки ХХ ст.) є переоцінка університетської автономії. Із етичної та філософської аксіоми

вона перетворилась у серію операційних умов та функцій" [29, р. 2].

Від себе зауважимо, що "перегляд" мав результатом переформатування дискурсу. Змінились позиції, лінії розмежування між його репрезентантами. Розглянемо деякі принципові моменти цього процесу на прикладі неоліберальних реформ у вищій освіті Великобританії у 80-х - 90-х роках ХХ ст., що розглядалися як зразок багатьма країнами. "Цінності вищої освіти сьогодні, – зазначають Б. Солтер і Т. Тапер, – це складна комбінація двох різних інституційних традицій, що включає в себе протилежні погляди на державне регулювання та внутрішнє врядування" [31, р. 246-247]. До початку 90-х років у Великобританії існувала бінарна система з чітким поділом на "старі" (old) університети і технічні інститути (politechnics), що склали так званий "суспільний сектор вищої освіти" (the public sector of higher education). У чому полягали між ними відмінності з точки зору організації "внутрішнього врядування"?

"Старі" університети (іх уособленням традиційно є Кембридж та Оксфорд) до початку реформ 80-х - 90-х років неухильно дотримувались "традиційного ліберального університетського ідеалу", згідно з яким університет "як спільнота вчених" демократично організувала своє власне життя". Провідну роль у внутрішньому врядуванні відігравали "academics" – професорсько-викладацький корпус. Саме вони "керували університетом через механізм колегіальної демократії". "Старі" університети мали "реальну автономію" [17, р. 112].

Технічні інститути протягом ХХ століття обіймали інший статус. До 1988 р., коли їм трохи пізніше - у 1992 р. було надано право називати себе університетами ("новими"), вони перебували у підпорядкуванні органів місцевої влади і були об'єктом відповідного "політичного регулювання" (local political regulation). На відміну від "старих" університетів вони керувались у своїй діяльності "економічною ідеологією" (the economic ideology). В технічних інститутах була "відсутня інституційна та академічна автономія", і, зокрема, до 60-х років більшість з них навіть не мали "академічних органів аналогічних університетському сенату" [17, р. 113].

Інтеграція "старих" і "нових" університетів в єдину систему вищої освіти відбувалась

в умовах уніфікації як механізмів державного регулювання, так і внутрішнього врядування університетів. Британські дослідники та експерти, характеризуючи зміст реформ 80-х - 90-х років, звертають увагу на те, що держава, уряд, керуючись бажанням максимально забезпечити "результативність та ефективність" вищої освіти в нових умовах, всіляко заохочували рух університетів в руслі "менеджеріальної революції". Між "старими" та "новими" університетами спостерігається, з точки зору організації внутрішнього врядування, зустрічний рух, в процесі якого поступово пом'якшуються відмінності між ними.

Якщо вести мову про "старі університети", то вважається, що впровадження "британської моделі менеджеріалізму" супроводжується "занепадом академічних свобод" [25, р. 311]. Реформи в англосаксонських країнах в напрямку "дерегулювання та утвердження ринкової конкуренції" аж ніяк не призвели, зауважують австралійські вчені, "до більшої автономії" університетів [13, р. 26]. Роблячи подібні висновки, автори як правило мають на увазі, що йдеться не про відмову від автономії взагалі, а якісні зміни у її розумінні ("переоцінка" за Г. Нівом) та реалізації на практиці. Старі, добрі часи, коли внутрішнє врядування здійснювалось виключно академічною спільнотою, минули. Як зауважує М. Квієк, "інше суспільство – інша філософія – інший університет" [7].

Зглобалізований, скомерціалізований EGM-університет потребує якнайширшої власної автономії зі своїм статусом активного гравця на міжнародному ринку освітніх послуг. Вона була і залишається "ключовою цінністю" для нього, без неї неможлива результативна наукова та навчальна робота [28, р. 26]. Однак при цьому, як зазначають експерти Європейської комісії, в організації структури внутрішнього врядування закладів вищої освіти, дослідницьких університетів, насамперед, "відбувся перехід від традиційної" моделі самоврядування (self-government) до моделі менеджментного самоврядування (managerial self-governance) [17, р. 11]. На нашу думку це дуже важливий висновок, що свідчить про суттєві зрушення у теорії і практиці університетського врядування.

Зазначений стан речей став результатом дії цілого ряду факторів, як зовнішніх по відношенню до університету, так і внутрішніх.

Зокрема, що стосується останніх, то, як зазначають західні фахівці, в університеті поступово визрівала загальна невдоволеність традиційною системою врядування, що складалася згідно з принципом поділу влади, – із самоврядних та виконавчих органів. Виявилось, що претензії висловлювались головним чином до самоврядних структур, ефективністю діяльності яких були невдоволені практично усі – як адміністрація, так і викладачі. Зокрема, у США підраховали, що викладачі, витрачаючи близько 11 % свого часу (майже по 6 годин на тиждень) на участь в роботі самоврядних структур, відчували все менше і менше задоволення від результатів своєї діяльності в них [27, р. 23]. Показовим є наступний факт із практики британських освітніх реформ. Ще у 1985 р. в одному із офіційних документів зазначалось, що залучення "academics" до "університетського врядування через численні комітети уповільнює процес вироблення рішень і сприяє зміцненню секційних інтересів. В той же час "academics" часто налаштовані на блокування прийняття необхідних рішень в інтересах всього інституту в умовах наявності обмежених ресурсів" [17, р. 115].

Намітилась, як зазначив Дж. Дадерштадт, "криза участі", в умовах якої традиції "дебатів та пошуку консенсусу" вступили в протиріччя із забезпеченням ефективності (efficiency) роботи системи університетського врядування" [18, р. 27]. Перед університетами з усією гостротою постали наступні питання, на які необхідно було знайти адекватні відповіді. По-перше, "чи досягнення консенсусу все ще залишається більш важливою справою, ніж прийняття ефективних рішень? По-друге, чи існує реальна загроза академічним свободам з боку більш раціональних механізмів прийняття рішень? По-третє, чи можна досягнути більш урівноваженого балансу між ними?" [27, р. 23].

Як ми вже зазначали, вибір було зроблено на користь моделі "менеджментного врядування" з її орієнтацією на "ефективність і результат". Динамічне середовище вимагало динамічних та раціональних рішень. Раціоналізуючи свою діяльність, університети, перш за все дослідницькі, при цьому намагаються, наскільки це можливо і відповідає вимогам часу, мінімізувати ризики та загрози для університетської автономії, яка, на чому наголошуємо ще раз, зазнала серйозних трансформацій і

мало в чому нагадує традиційну, виплекану протягом століть "учасницьку" модель, побудовану на принципах колегіальності та "класичного" поділу владних повноважень в структурі університетського врядування.

Однак, що цікаво, саме ця модель найчастіше фігурує у вітчизняних публікаціях, автори яких, пропонуючи скористатися досвідом європейських університетів, Кембриджського зокрема, вважають, що тільки за умови впровадження моделі управління, побудованої на реальному поділі влади та її децентралізації, на принципах прозорості українські університети зможуть таки вийти з кризового стану і працювати з максимальною ефективністю.

В загальному, теоретичному плані подібні пропозиції виглядають досить привабливо і ніяких заперечень, зрозуміло, не викликають. А от стосовно їх практичного втілення в життя в умовах України виникають деякі запитання. Виходячи із наявного, як позитивного, так і негативного досвіду, можна дійти висновку, що реалізація "класичної" "учасницької" моделі університетського врядування в нашій країні є досить проблематичним проектом.

По-перше, як нам здається, досить часто недостатньо враховується той факт, що "ідея університетської автономії не є іманентною характеристикою української політичної свідомості, не укорінена в глибинні пласти національної культури і не є підтриманою попереднім реальним досвідом" [1, с. 38]. Можливо саме цим пояснюються факти викривленого перенесення в Україну принципу "самоорганізації та самоуправління в наукових організаціях і вищій школі" [3], які зазнавши відповідних мутацій на вітчизняному правовому та політико-економічному ґрунті, досить часто набувають вельми непривабливих, а то і потворних форм.

По-друге, хоча Східна Європа, в тому числі і Україна, як вважає М. Квіск, поки ще не зазнала повною мірою впливів глобалізації в сфері освіти, ці часи, і можливо досить швидко, все ж таки настануть, і нашим університетам, як західним, вже зараз доведеться, якщо вони захочуть вижити, рахуватись із цим феноменом. Тому, з огляду на перспективу, перед нами стоїть досить складне завдання, навіть складніше, ніж перед західними університетами. Вони ведуть пошук адекватних форм врядування, спираючись на вже існуючі демократичні тра-

диції університетської автономії, модернізуючи їх. Нам доводиться вирішувати це завдання за відсутності подібних традицій, в контексті спроб реформування надцентралізованої, забюрократизованої системи управління. В цих умовах важливо зважено розставити акценти у справі впровадження університетської автономії в Україні. Зокрема, орієнтуватись не тільки на минулий, а й насамперед на сучасний досвід західних університетів, їх адаптації до складних умов глобалізації. За цих та багатьох інших умов тема університетської автономії "має стати темою напруженого громадського дискурсу, довготривалого і серйозного обговорення проблеми, що поєднувало б дискусії у спеціалізованих галузях знання зі щоденним досвідом і відповідними думками. В такому дискурсі мають бути враховані вітчизняні реалії, глобальні виклики, інтелектуальний та практичний досвід, наявні політичні, культурні й моральні ресурси тощо" [1, с. 38].

Зрозуміло, що звертаючись до західного досвіду, потрібно зважено оцінювати не тільки його "класичні", виплекані протягом тривалого часу, форми, але й сучасну практику, адаптовану до умов глобалізації. Вона теж неоднозначна. Навряд чи слід, наприклад, сприймати як рекомендацію до негайного виконання досить поширені в дискурсі погляди найбільш радикально налаштованих прибічників "академічного капіталізму", зокрема у "голландській школі", які вважають, що університетами мають керувати виключно "професійні лідери та менеджери" [22]. При цьому вони посилаються на досить поширену практику, коли наглядова рада, в якій значний вплив мають представники "зовнішніх стейкхолдерів" (external stakeholders), наймає за контрактом на керівні посади менеджерів, які не є членами університетської спільноти. Подібна практика є підставою для висновків, що університети перетворюються із автономних в гетерономні університети [14, р. 115].

Зазначені погляди в дискурсі репрезентують, як правило, ті представники академічних та інтелектуальних кіл, які є принциповими противниками неоліберальних трансформацій в освітній політиці. Вони є в усіх регіонах, в усіх країнах, однак сила їх впливу на офіційну політику в розвинутих країнах практично не відчувається і обмежується полем інтелектуальних дискусій, зокрема в сфері філософії

освіти і педагогіки. Інша справа регіони, що розвиваються. Зокрема, країни Латинської Америки, де антинеоліберальні настрої і рухи досить впливові.

Переконатись у цьому можна, наприклад, ознайомившись із змістом діяльності Інституту досліджень освітньої політики (IEPS), який було створено представниками “незалежного ліворадикального союзу освітньої політики” (Independent Radical Left Education Policy Unit). Цей союз створив “a free e-journal” під назвою “The journal for critical education policy studies”. Редколегія журналу керується у своїй діяльності “критичною теорією освіти та практики”. “Критична теорія” (Critical theory) – це “ревізійністська марксистська філософія” (a revisionist Marxist philosophy).

Зрозуміло, що матеріали в “критичному” антинеоліберальному маніфесті, яким є фактично журнал, бажано сприймати теж критично. Хоча загалом зміст подібних публікацій, як до речі і видань, що репрезентують інші, критично налаштовані до неолібералізму філософські та педагогічні школи, заслуговують на їх більш активне включення у вітчизняний освітнянський дискурс. Зокрема, можливо, допомогло б декому позбавитись певної зачарованості супермодними постмодерністськими ідеями та, відповідно, ілюзій з приводу їх негайної реалізації на практиці в Україні.

В “критичних” (і не тільки) виданнях висловлюється стурбованість з приводу того, що в процесі неоліберальних реформ в багатьох країнах “серйозно послаблюється” зв’язок між інституційною з одного боку, та індивідуальною автономією і академічними свободами – з іншого [15, р. 479].

Що це означає і чому відбувається? Насамперед, звертається увага на те, що ЕГМ-університети, набуваючи автономії як суб’єкти світового ринку освітніх послуг і дотримуючись його логіки, намагаючись бути максимально ефективними, результативними та економічними, підпорядковують цим вимогам свій внутрішній устрій. Це не може не позначатись на статусі “academics” – традиційного носія і уособлення академічних свобод університету модерної доби. “Економічна доцільність”, якою керуються у своїй діяльності менеджери “підприємницького” університету, подекуди вимагає певних обмежень у визначенні змісту навчальних програм, напрямів наукових до-

сліджень, стилів управління тощо. Жорсткішими, з точки зору вимог до “academics”, стають умови контракту між ними та університетами. Проза ринку байдужа до “етичних та філософських аксіом” і для неї дійсно автономія, говорячи словами Г. Ніва, виглядає як “серія операційних умов та функцій”.

Виходячи із змісту відповідних публікацій, найбільш гострі дискусії точаться навколо особливостей статусу “academics” у вищих навчальних закладах, умов їх перебування на відповідних посадах. Наприклад, в Канаді, як зазначає Є. Егрон-Полак, подекуди будь-які розмови на цю тему сприймаються як потенційні зазіхання на академічні свободи [20, р. 383]. І, до речі, зауважимо, не безпідставно. Зокрема, адепти “ринкового фундаменталізму” в університетському середовищі через пресу, через своїх представників в політичних та урядових колах (і не тільки в Канаді) намагаються переконати громадськість в тому, що в сучасних умовах “виробники освітніх послуг”, порівняно із іншими учасниками ринку, мають “необґрунтовані привілеї” у вигляді “академічних свобод та інституційної автономії” [29, р. 40].

Дискусії навколо питання можливості чи нереальності перетворення “academics” у своєрідну “касту недоторканих” є складовою більш широкого дискурсу, а саме: проблеми “підзвітності” (accountability) та “відповідальності” (responsibility) вищих навчальних закладів взагалі, університетів зокрема. Відзначено, що на Заході в 90-х роках ці питання почали дискутуватися “з новою енергією” [16, р. 337]. В Росії тільки останнім часом почали з’являтися публікації, присвячені цій проблемі, яка, з погляду Р.Апресяна, “осмислена слабо” і не була “предметом достатньої уваги з боку суспільства” [8, с. 19].

Схожа ситуація і в нашій країні. Згідно з висновками ГО “Центр розвиток корпоративної соціальної відповідальності”, наше суспільство “ще не готове до сприйняття соціальної відповідальності для усіх”, що “складно розвивається концепція корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) в Україні...” (9 червня 2008 р.). Мабуть, так воно і є, оскільки ми так і не виявили жодного коментаря на досить численні матеріали на сайті Центру. Його колектив, наскільки ми можемо гадати, має за мету змінити ситуацію на краще. Зокрема, в рамках проекту “Корпоративна соціальна від-

повідальність в освіті” 19-21 лютого 2009 р. для викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів України проведено тренінги, круглі стіл. На майбутнє заплановано низку заходів.

Концепція корпоративної соціальної відповідальності, на яку спирається, зокрема, у своїй діяльності зазначена громадська організація, визрівало на Заході в контексті розробок положень етики бізнесу і управління. “Соціальна відповідальність – це відповідальність організації за вплив своїх рішень та діяльності на суспільство та оточуюче середовище, що реалізується через прозору та етичну поведінку”. КСВ розглядається як складова бізнес-стратегії, що відповідає за позиціонування бізнесу у зовнішньому та внутрішньому середовищі. Вона включає в себе наступні компоненти: відповідальність у взаємовідносинах із партнерами, відповідальність по відношенню до споживачів, відповідальну політику по відношенню до власних працівників та екологічну відповідальність [8, с. 20].

Західні дослідники, приступаючи до вивчення практичних аспектів корпоративної соціальної відповідальності у сфері вищої освіти, спиралась на розробки саме із сфери етики бізнесу та управління. Процеси приватизації та комерціалізації в університетській діяльності, на їх думку, є досить вагомим аргументом на користь саме такого підходу. Цілком в дусі адаптивних теорій організації, про які йшла мова, – “теорії невизначеності” та “теорії ресурсної залежності”. Спрацьовує концептуальний ланцюжок: зміни в середовищі – відповідні реакції у внутрішньому врядуванні університету та його місії – навчальній та дослідницькій діяльності.

Модерний університет із часу свого існування ніс відповідальність перш за все перед національною державою, яка, в свою чергу гарантувала йому і фінансування, і автономію. В світі, який “дедалі більше глобалізується та інтегрується, аргумент про державу та націєтворчу роль університету втрачає свою ґрунтовність” [7]. В свою чергу, держава вже не може гарантувати ані фінансування в режимі “welfare state”, ані традиційну автономію. Остання із самодостатньої цінності перетворилась у свого роду заручницю процесу вибудови системи взаємовідносин в трикутнику: університет – держава – “зацікавлене

суспільство” (stakeholder society). Дискурс збагатився концепцією “обумовленої автономії” (conditional autonomy). Відповідно до неї, – зазначає Г. Нів, – “рівень забезпечення інститутом власного самовизначення безпосередньо залежить від того, як він виконує окреслені ним же зобов’язання перед суспільством” [16, р. 338]. “Академічна свобода – це, по суті, соціальний обов’язок” [29, р. 3].

Висновки західних науковців були позитивно оцінені академічною спільнотою і знайшли своє втілення у положеннях Бухарестської декларації етичних цінностей та принципів вищої освіти у європейському регіоні: “Автономія вищих навчальних закладів, життєво важлива для ефективного виконання ними своїх історичних обов’язків і задоволення потреб сучасного суспільства, не повинна використовуватися навчальними закладами як привід для ухилення від відповідальності перед суспільством – послідовно діяти в його інтересах” [8 с. 20]. Принцип “автономії із відповідальністю” було проголошено на конференції європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001 р.) провідним у діяльності вузів в європейському освітньому просторі.

Схожа реакція спостерігалась і з боку національних та наднаціональних офіційних структур. У ґрунтовному дослідженні, підготовленому експертами Європейської комісії, наголошується, що, безумовно, інститути вищої освіти у країнах членах Європейського Союзу автономні. Але оскільки вони є провайдерами суспільних послуг та бенефіціаріями суспільних фондів, то громадськість, а особливо ті, хто забезпечує фінансування, мають “законний інтерес знати, що відбувається в самому інституті” [23, р. 30].

Зрозуміло, що процес налагодження системи взаємовідповідальності відбувається непросто. По-перше, протягом останніх двох десятиліть, як зазначає П.Тешейра, директор Центру досліджень політики в сфері вищої освіти (університет Порту, Португалія), відбулись досить суттєві “зміни у суспільних уявленнях про природу та організацію вищої освіти”. Зокрема, знизився рівень довіри з боку суспільства до закладів вищої освіти, з’явилися ознаки невпевненості в тому, що вони ефективно використовують наявні ресурси [32, р. 9]. По-друге, в цих умовах одна сторона, в особі державних органів, хоче достеменно знати, куди

ідуть кошти і якнайретельніше домагатися цього. Суспільство виступає як “колективний аудитор” [36, р. 6]. Інша, в особі університетів, бажає якнайбільше свободи у розпорядженні ресурсами. З огляду на це, цікаво спостерігати за ходом минулих і теперішніх публічних дискусій з цього приводу між представниками зацікавлених сторін. Показовою є, наприклад, позиція одного із колишніх високопосадовців Великобританії, який, у відповідь на занадто, на його думку, наполегливі домагання університетів якнайширшої автономії, зауважив наступне: “Якщо вони хочуть мати середньовічний рівень автономії, то тоді вони мають бути готовими до сприйняття середньовічного рівня фінансування” [30, р. 61].

Системи фінансового аудиту існують в усіх європейських країнах, за виключенням Італії [30, р. 65]. Отже – з одного боку, фінансування за результатами, гарантія “реальної автономії” у використанні коштів, з іншого – підзвітність перед суспільством за отримані результати. Протягом останніх 10-15 років в країнах Євросоюзу відбувається складний процес налагодження механізму підзвітності, через який влада та інші стейкхолдери мають можливість впливати на фінансову та стратегічну політику вищих навчальних закладів. Складові цього механізму – “вимірники підзвітності” (accountability measures) та “автономія інститутів” (institutional autonomy).

Подальший розвиток автономії, таким чином, прогнозується в контексті існуючих національних систем звітності, яка, в свою чергу, має забезпечити відновлення та забезпечення довіри (trust and confidence) між вищими навчальними закладами та суспільством. Уряди, як зазначається в дослідженні, намагаються всіляко сприяти налагодженню “багаторівневого співробітництва” між інститутами та регіональною владою, приватними компаніями тощо шляхом створення, зокрема, відповідних “консорціумів”, і, таким чином, формувати “орієнтоване на результат середовище” [24, р. 7, 20, 22].

За останні 10-15 років інститути, удосконалюючи власний автономний статус, перебрали на себе чимало функцій, які до цього належали до сфери компетенції органів влади (урядів). В результаті, наразі вони реалізують відповідальність за результати своєї діяльності “у новий спосіб”. Інститути “мають продемон-

струвати, що вони адекватно реагують на потреби суспільства, що отримані ними суспільні кошти використовуються за призначенням. Вони зобов’язані підтримувати високі стандарти у навчанні та дослідженні, що є першочерговою місією освітніх організацій” [24, р. 25].

Отже, “зміцнення автономії” і “посилення відповідальності” – два боки однієї медалі – процесу формування “нових відносин” між “зацікавленим суспільством” і вищими навчальними закладами, зміцнення довіри між ними, що певною мірою була послаблена у 70-х - 80-х роках і пов’язана із кризою режиму “welfare state”. Відбувається перехід від “старого врядування” (old governance), основою якого був “традиційний спосіб академічного самоврядування замкненого співтовариства вчених” до “нового типу врядування”. Суть його – у “перерозподілі відповідальності, підзвітності та влади стосовно вироблення рішень серед відповідних внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів” [24, р. 25]. Інакше кажучи, “традиційний баланс між автономією, владою та підзвітністю в освіті переглядається” усіма зацікавленими сторонами.

Мало чим відрізняється за змістом від розглянутих вище матеріалів один із останніх програмних документів Світового банку [19], метою якого було, зокрема, внесення певних корективів у власну стратегію в галузі освіти, що була визначена у 1999 р. “Ключова” ідея нового документу – “орієнтація на результат” усіх учасників освітнього процесу. Це стратегія. Один із головних інструментів її реалізації – створення і ефективне застосування на місцевому, національному, регіональному та глобальному рівнях системи “оцінки результатів” діяльності освітніх закладів, її “ефективності”, “аналіз витрат і результативності інвестицій в освіті” [19]. Експерти Світового банку останнім часом акцентують увагу саме на цих моментах. “Проблема врядування, менеджменту та підзвітності має вирішуватись як необхідна, але не єдина умова вирішення інших проблем в секторі – зазначає Дж. Сокнат. Удосконалюючи систему врядування, менеджменту та підзвітності, необхідно створювати відповідну систему, що забезпечувала б інформацію не про залучені ресурси (inputs), а про кінцеві результати (outcomes), про результати навчання, а не про роки перебування в навчальному закладі; про набуті студентами навички вирішувати проблеми, діяти в команді, налагоджувати самоос-

віту, а не про обсяг засвоєних фактів” [21, р. 13].

І другий “ключовий момент” документу – “акцент на важливості” посилення “підзвітності” навчальних закладів, місцевої влади, їх відповідальності перед громадою, суспільством як за витрачені кошти, так і за отримані результати. Фахівці Світового банку теж наполягають на необхідності децентралізації системи врядування, перерозподілі владних повноважень та відповідальності між усіма стейкхолдерами – “внутрішніми” і “зовнішніми”.

Існує погляд, зокрема в російському та антиліберальному сегменті дискурсу, згідно з яким запозичені із бізнесової корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) механізми є “насамперед, ефективним інструментом контролю” [8, с. 20]. Соціальний аудит, на відміну від фінансового, дає змогу контролювати не тільки фінансові потоки, але й соціальне середовище, в якому діє освітня організація. Виникає питання: хто володіє цим інструментом контролю і в чиїх інтересах він використовується? Російські експерти, спираючись на Ж. Бодрійяра, описують сучасне суспільство споживання як таке, що поділяється на тих, хто володіє цим інструментом і тих, хто втратив таку здатність. Відповідно, існує два типи моралі та етики. Суспільство розкололося на “рабів”, приречених на “соціальну долю споживання” і яким притаманна “мораль насолоди, аморальності, безвідповідальності”, та “панів”, що дотримуються моралі “відповідальності та влади”. У такій реальності відповідальність є моральною категорією тільки на вищому рівні суспільної ієрархії. На нижчому ж вона опосередкована споживанням, тобто перетворюється в категорію економічну. Саме у цій якості економічної категорії і виступає сьогодні популярне поняття “соціальна відповідальність”. У цьому сенсі вона є універсальним інструментом регулювання поведінки споживачів, в тому числі і споживачів знання [8, с. 20].

Хто ж конкретно ті “пані”, що володіють зазначеним “універсальним інструментом контролю?” На рівні світової освітньої політики – це, на думку російських експертів, “глобальні актори”, зокрема, в особі Світового банку. Цілком припускаємо коректність подібних висновків, зокрема, якщо вважати доведеним факт, що “головні рішення в сфері політики приймаються не на рівні урядів держав, а в світових банківських установах” [2, с. 100].

З огляду на це, не випадковими виглядають публікації, в яких Світовий банк розглядається як “новий господар освіти” [26], як репрезентант та уособлення глобальних, загальноцивілізаційних цінностей. Міжнародні організації, – переконує читачів у солідній монографії один із поважних американських експертів з прав людини, – а особливо фінансові, на практиці почали відігравати роль захисників суспільних інтересів [33, р. 54]. Якщо це так, можна припустити, що саме із Світовим банком та йому подібними транснаціональними структурами, а не національними урядами мають укладати, за визначенням Г. ван Гінкеля, “новий Соціальний Контракт” (a New Social Contract) [34, р. 347] “EGM - університети”, і нести перед ними відповідальність за результати своєї діяльності в інтересах світового співтовариства.

Антиглобалісти та альтерглобалісти вважають, що наднаціональні структури, намагаючись здійснювати визначальний вплив на зміст освітньої політики національних держав і національних урядів, перетворюють їх на інструмент здійснення своєї власної політики. А це означає, що аж ніяк не в інтересах глобального капіталу “послаблення державної влади. Навпаки, сильна держава необхідна для регулювання ринку, придушення будь-якого класового спротиву йому, для комодифікації (commodity – товар) та уніфікації усього суцього ... відповідно і в сфері освіти, держава використовується для того, щоб віддати суспільний сектор у приватні руки” [35]. Подібний погляд, хоч і не в такій радикально анти-неоліберальній формі, можна зустріти в традиційних академічних виданнях. Зокрема, вважається, що незважаючи на те, що в сучасних умовах “уряди реалізують свою політику у більш децентралізований спосіб, ніж у попередні роки, вони зацікавлені в тому, щоб здійснювати свій вплив на більш широкий діапазон справ. Це означає, що відбувається концентрація влади, хоча свобода дій та відповідальність перейшла до окремих інститутів” [15 р. 479].

Отже, сучасна постановка проблеми автономії та соціальної відповідальності університету є глобальним викликом. Відповіддю на нього в розвинутих країнах Заходу є перехід вищої освіти на мову ринку, зміни у функціях та ролі держави, її освітньої політики, відповідне переосмислення суті врядування університету, його взаємовідносин із “зацікавленим

суспільством" (Stakeholder Society). Логічно поставити питання, а чи готова наша країна, наша вища освіта до адекватної відповіді на глобальні освітні виклики? М.Квієк вважає, що в країнах Центральної і Східної Європи "тиску" глобалізації "ще не відчувають", але "це трапиться дуже скоро". І ми до цього "взагалі не підготовлені". Тому польський вчений закликає "бути особливо" чутливими до "глобального контексту змін, що відбуваються в освіті", і спрямовувати освітні реформи "відповідно до принципів економічної раціональності" [7].

Що це означає на практиці – свідчить досвід розвинутих країн. Україні, на що ми вже звертали увагу, доводиться діяти в інших умовах і вирішувати дещо відмінні завдання. Можливо тому у нас нижчий, порівняно із західною освітою, поріг чутливості до глобальних освітніх викликів. Оскільки за радянських часів, як пише М. Култаєва, "не існувало ніякої корпоративної етики як у середній, так і вищій школі", одним із першочергових завдань є формування та утвердження ефективної ціннісної системи вищої освіти. Системи, яка набула б рис, за висловом Т. Добко, "кембриджського світу", в якому "академічна гідність і честь, довіра не є порожніми звуками, а справжнім капіталом університету" [12, с. 14].

Схожа ситуація і з університетською автономією. Тому цілком зрозуміло та виправдано була мета ініціаторів проекту із експериментального запровадження її основ в українській вищій освіті: "створення нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає інституцією, яка сама визначає свої завдання, сама несе відповідальність за результати своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти та місцевої громади і сама дбає про відповідність своєї місії загальнонаціональним інтересам" [6, с. 14]. Значною мірою завдяки ініціаторам експерименту останні роки освітянська спільнота досить активно обговорює проблему автономії та відповідальності університету. Висловлюються різні думки, погляди, зокрема в контексті пропонування змін у Законі України "Про вищу освіту".

Як свідчить досвід розвинутих країн, "одне із головних завдань університетського менеджменту" – це "встановлення балансу між "автономією" університету та його "від-

повідальністю" перед суспільством" [29, р. 2]. "Academics" прагне максимуму "свободи", "зовнішні стейкхолдери" – максимуму "підзвітності". Постійно існує загроза і спокуса у кожній із сторін запровадити правила гри з нульовою сумою (zero-sum game), в якій вигреш одного учасника дорівнює програму іншого. Привабливо виглядає твердження, що "автономія університету означає його цілковиту підзвітність та відповідальність перед суспільством" [6, с. 14]. В цьому випадку виникає питання – про яке суспільство іде мова? Мабуть, не про сучасне українське, оскільки до реальної автономії нашим вищим навчальним закладам ще далеко. Якщо ж ідеться про розвинуте суспільство, то тоді бажано знати хто і як репрезентує його цілі "не як соціальної абстракції, а конкретного живого тіла?" [8, с. 22]. Інакше кажучи, перед ким конкретно нести відповідальність? З огляду на всезростаючу складність та розгалуженість зв'язків університету із оточуючим середовищем, наприклад, у США. Як правило, згадуються "споживачі освітніх послуг", "громада", "державна", "спонсори", "фонди" тощо. Чи доречно, з огляду на існуючу нині практику освітнього врядування в розвинутих країнах, вести мову про "цілковиту підзвітність та відповідальність" університету перед кожним із названих представників "зацікавленого суспільства" (stakeholder society)?

Мабуть, ні. По-перше, характер, масштаб, глибина взаємовідносин університету із кожним із названих "стейкхолдерів" різні. По-друге, які наслідки для автономії мала б "цілкова підзвітність та відповідальність" університету перед актором освітньої політики, що фігурує у західних авторів під узагальнюючим поняттям "бізнес"? Питання риторичне. Наскільки ми можемо гадати, а саме на ці моменти зверталась увага у попередніх сюжетах, у розвинутих західних країнах відбувається складний, суперечливий процес переходу від системи, у якій хтось перед кимось і за щось має відповідати,

до системи стримувань та балансу інтересів на всіх рівнях – загальносуспільному, регіональному, місцевому, університетському, в якій має діяти механізм взаємовідповідальності "зацікавленого суспільства" (stakeholder society) та університету за результатами його освітньої діяльності. Це знаходить свій вияв у пошуках конкретних вимірів та пропорцій,

залежно від певних умов, університетського врядування: представництво "внутрішніх" та "зовнішніх" стейкхолдерів, розподіл владних повноважень між представницькими та виконавчими органами, наглядовими радами, інституціалізація гарантії існування автономії та академічних свобод тощо. Ідея, очевидно, полягає в тому, щоб налагодивши відповідним чином університетське врядування зацікавити в необхідності автономії для успішної діяльності навчального закладу представників "зовнішніх стейкхолдерів" і перетворити їх у її прихильників та співучасників.

З огляду на те, що чимало з того, із чим на практиці і в теорії мають справу останнім часом наші західні колеги, заявляє про себе все голосніше і в Україні, було б серйозною помилкою ігнорувати набутий досвід. Особливо з точки зору реформування багато в чому архаїчної системи освітньої політики та організації внутрішнього життя вищих навчальних закладів. Теоретичний фундамент можуть забезпечити дослідження в контексті світового дискурсу "належного врядування" (good governance). Хоча, як уже встигли переконатись на Заході, ані "ефективний менеджмент", ані "належне врядування" (good governance) самі по собі не можуть бути гарантією успіху у цій складній справі. Потрібні і сильне лідерство, і високий рівень довіри (trust) між усіма стейкхолдерами, і чимало ще чого такого, чого поки що не спостерігається сьогодні в багатьох університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги: пер. з пол., англ. - К.: Таксон, 2008.
2. Глобальна соціальна політика / Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту / Б. Дікон, П. Халс, П. Станс; пер. з англ. А. Олійник та інші. - К.: Основи, 1999.
3. Демченко О. Українська наука: точка біфуркації // Дзеркало тижня. - 18 квітня. - 2009.
4. Дмитриченко М. Автономія вищого навчального закладу - вимога Болонської декларації // Вища школа. - № 2. - 2005.
5. Касьянов Г. Університетська автономія - не "корито" для ректора // Дзеркало тижня. - 25 березня. - 2006.
6. Касьянов Г. Університетська автономія: складова громадського суспільства // Дзерка-

ло тижня. - 13 серпня 2005.

7. Квієк М. Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє: // <http://www.Vpl.org.ua>.

8. Путилло Л. Шапкин И. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? // Власть. - № 4. - 2006.

9. Ставлення академічної спільноти вищої школи України до змін та реформ. - 2001.

10. Степанюк О., Семенко С. Університети мусять стати автономними // Дзеркало тижня. - 6 листопада 2004.

11. Стислий звіт Міжнародного фонду "Відродження" про результати діяльності у 2008 р. // Дзеркало тижня. - 7 березня 2009.

12. Університетська автономія: кембриджський досвід і українські реалії // Дзеркало тижня - 11 березня. - 2006.

13. Anderson D., Johnson R. University Autonomy in Twenty Countries. Centre for Continuing Education. The Australian National University. April 1998. : <http://www.magna-charta.org>.

14. Bernasconi A. Is there a Latin American Model of the University? // Comparative Education Review. - Vol. 11. - 2008.

15. Bleiklie I., Kogan M. Organization and Governance of Universities // Higher Education Policy. - Vol. 20. - 2007.

16. De la Fluenta J. Academic freedom and social responsibility // Higher Education Policy. - Vol. 15. - 2002.

17. Dearlove G. Fundamental changes in institutional governance structures: The United Kingdom // Higher Education Policy. - Vol. 11. - 1998.

18. Duderstadt J. Fire, Ready, Aim! University Decision-Making During an Era of rapid Change // Governance and Higher Education.

19. Education sector strategy update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. Copyedited version of document presented to the Directors on November 17, 2005: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.

20. Egron-Polak E. How to safeguard academic freedom? A Canadian perspective // Higher Education Policy. - Vol. 15. - 2002.

21. Governance for Quality of Education. Conference proceedings. Budapest. 6-9 April

2000.-Budapest, 2001.

22. Governance. An International Journal of Policy. Administration and Institutions. Collection of quotes. Council of Europe: <http://www.coe.int>.

23. Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff. - Eurydice. - 2008.

24. Higher Education in Europe. Policies, structures, funding and academic staff.

25. Karran T. Academic Freedom in Europe: A. Preliminary Comparative Analysis // Higher Education Policy. - Vol. 20. - 2007.

26. Leher R. A New Lord of Education? World Bank Policy for Peripheral Capitalism // The journal for critical education policy studies - Vol. 2. - № 2. - 2004: <http://www.ieps.org.uk>.

27. Lyall K. Recent Changes in the Structure and Governance of American Research Universities // Governance and Higher Education.

28. Mohrman K., Ma W., Baker D. The research University in Transition: The Emerging Global Model // Higher Education Policy. - Vol. 21. - 2008.

29. Neave G. Editorial. The changing frontiers of autonomy and accountability // Higher Education Policy. - Vol. 14.-2001.

30. Newby H. The Challenge to European Universities in the Emerging Global Marketplace // The Globalization of Higher Education.

31. Salter B., Tapper T. The External Pressures on the Internal Governance of Universities // Higher Education Quarterly. - Vol. 56. - No. 3. - 2002.

32. Teixeira P. Higher education between the masses and the market: An outsider's reflections about trends in quality assurance // Creativity and diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. A selection of papers from the 4th European Quality Assurance Forum. - 19-21 November 2009. - Hosted Copenhagen Business School, Denmark. - Brussels. - 2010.

33. Tomuschat C. Human Rights. Between Idealism and Realism. - Oxford University Press. - 2003.

34. van Ginkel H. Academic freedom and social responsibility - the role of university organizations // Higher Education Policy. - Vol. 15. - 2002.

35. Wrigly T. Rethinking Education in an Era of Globalisation // The journal for critical education policy studies. - Vol. 5. - № 2. - 2007: <http://www.ieps.org.uk>.

36. Yates L., Young M. Editorial. Globalization, Knowledge and the Curriculum // European Journal of Education. - Vol. 45. - № 1.-2010.

