

Сбруєва А.А.

УДК 37.044.5 (100)

СУЧАСНА ШКОЛА РОЗВИНЕНИХ КРАЇН ЯК ОБ'ЄКТ РИНКОВО ОРІЄНТОВАНИХ РЕФОРМ: МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті аналізуються особливості дії принципів ринкової економіки в освітньому контексті. Показані шляхи задоволення інтересів школи як виробника освітніх послуг в умовах ринково орієнтованих реформ у розвинених країнах в кінці ХХ ст.

Ключові слова: сучасна школа, розвинені країни, реформа, ринково-орієнтований, задоволення інтересу виробника, морально-етичний аспект

В статье анализируются особенности действия принципов рыночной экономики в образовательном контексте. Показаны пути удовлетворения интересов школы как производителя образовательных услуг в условиях рыночно ориентированных реформ в развитых странах в конце ХХ в.

Ключевые слова: современная школа, развитые страны, реформа, рыночно-ориентированный, удовлетворение интереса производителя, морально-этический аспект

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of functioning of market economy principles in the educational context. The ways of ensuring the gains of the school as a supplier of educational services under market-oriented reforms in the developed countries are revealed.

Key words: modern school, developed countries, reform, market-oriented, satisfaction of the manufacturer's interest, moral and ethical aspect

Важливою ознакою функціонування освітніх систем в умовах глобалізації є їх інтеграція в систему ринкових відносин. В одному ряду з іншими соціальними послугами, такими як охорона здоров'я, транспорт, зв'язок освіта починає жити за законами конкурентної боротьби. До головних чинників економічного та політичного характеру, що зумовили такий перебіг подій, відносяться:

- 1) перехід економіками розвинених країн від індустріальної фази розвитку до інформаційно-технологічної, так званої "економіки знань", за якої освітня система перетворюється на одну з галузей економіки і тому повинна жити за її законами;
- 2) запровадження провідними розвиненими країнами неоліберальної економічної політики (так званого тетчеризму-рейганізму), яка, починаючи з 80-х рр. ХХ ст., перетворилась у них на загальноприйняту економічну норму, навіть на універсально усвідомлену необхідність;

- 3) перехід розвинених країн, передусім англomовних, від соціальної політики “держави загального благоденства” до політики “малої держави”, тобто від “велфаризму” до “поствелфаризму” (від англ. welfare state – держава загального благоденства).
- 4) прийняття низкою міжнародних економічних та фінансових організацій, передусім, Міжнародним валютним фондом та Світовим Банком політичної домовленості, яка отримала назву “Вашингтонського консенсусу”, згідно з якою їх підтримки набувають тільки економічні проекти, побудовані на законах економіки вільного ринку, що передбачає приватизацію державного сектора, вивільнення з під державного контролю фінансових потоків, скорочення втручання держави у сферу економіки;
- 5) бюджетний дефіцит, що відчувався в абсолютній більшості розвинених країн у 90-х рр., який прискорив процес приватизації державного сектора.

Названі умови економічного, політичного та соціального розвитку країн суттєво вплинули на характер розвитку освітніх процесів, що відбувалися у 90-х рр. ХХ ст., а саме – на проведення ринково орієнтованих реформ. У цьому зв’язку предметом нашого розгляду стануть особливості втілення принципів вільного ринку в освітній контекст.

Аналіз значної кількості досліджень з проблем ринкових перетворень в освітній сфері, створених переважно науковцями з англomовних країн, у яких такі реформи йдуть найбільш активно, дозволяє нам прийти до висновку, що найчастіше предметом розгляду стають питання наявності вибору (структурна диференціація системи навчальних закладів) та можливості його вільного здійснення, особливості організаційного та фінансового менеджменту навчальних закладів. Предметом постійної уваги дослідників, причому як про-ринкової, так і анти-ринкової орієнтації, є етичний та легітимний аспекти проблеми ринкових реформ: чи забезпечить ринкова освітня парадигма соціальну справедливість в освітній сфері, що є гарантованою конституціями розвинених країн; чи не стануть ринкові перетворення в освіті перешкодою для розвитку демократичного громадянського суспільства, кінцем усвідомлення та функціонування освіти як соціального блага, чи не приведе маркетизація школи до втрати нею її гуманістичної місії виховання людини.

Відомі англійські дослідники С. Болл (S. S. Ball) та Ш. Гевіртц (Sh. Gevirtz) розглядають у процесі аналізу ринкових перетворень сучасних освітніх систем такі шість ключових принципів ринкової економіки, як можливість вільного вибору товарів та послуг, їх різноманіття, наявність можливостей конкурентної боротьби між виробниками, автономія окремих виробників, менеджерський стиль управління виробництвом, наявність достатньої інформації для споживачів [6, 12-82].

Доволі повну й системну характеристику ринково орієнтованих освітніх реформ європейських освітніх систем (країн Європейського Союзу та Європейської економічної зони) ми знаходимо у доповіді експертів Європейського Союзу, яка отримала назву “Фінансування та менеджмент ресурсів у обов’язковій освіті. Напрями в національній політиці”, підготовній в рамках інформаційної мережі цієї організації EURODYCE у 2000 р. [7].

Фахівці EURODYCE керувалися у своєму дослідженні положеннями неокласичної економічної теорії, що має значне поширення в сучасному, особливо англomовному, світі. Згідно з цією теорією провідними принципами діяльності вільного ринку є: 1) задоволення особистої вигоди як споживача, так і виробника/продавця товару або послуги; 2) достатня чисельність пропозиції товарів або послуг на ринку в умовах вільної конкуренції незалежних один від одного виробників; 3) гомогенність якості товарів та послуг, що означає найкращі умови для вільної конкурентної боротьби виробників; 4) існування достатньої інформації, наданої учасниками ринку про наявність товарів, їх якість, ціни тощо; 5) можливість мобільності споживачів, які повинні бути у змозі зробити вільний вибір товарів та послуг на ринку [7, 278-279].

Застосування понять, якими оперує неокласична економічна теорія, до сфери освіти вимагає їх адаптації до неї, зокрема пояснення поняттєвого апарату, що вже було використано нами.

Споживачами у даному контексті виступають, перш за все, учень та його батьки, які розглядаються на ринку освітніх послуг як єдине ціле. Фактично, вибір школи здійснюють переважно батьки, тому з економічної та юридичної точок зору ототожнення інтересів батьків та дитини є правомірним. З педагогічної ж точки зору такий підхід не може мати місця, що неодноразово підкреслювалося у дискусіях з проблем ринково орієнтованих реформ в освіті, в яких брали участь як педагоги, так і економісти. В результаті економісти запропонували називати учнів “клієнтами”, а батьків їх “агентами” і навіть сформулювали цілу низку умов, за яких юридичне право батьків на вибір школи для своєї дитини може бути обмеженим [2, 18-21]. Специфіка ставлення до учня в системі ринкових відносин зумовлена і тим, що він є одночасно і споживачем і продуктом освітніх послуг. Крім того, він приймає безпосередню участь у творенні себе як продукту, виступаючи значною мірою “співвиробником” разом зі школою. Тому на ринку освітніх послуг не тільки споживач зацікавлений у якості діяльності основного виробника, а й останній обирає свого партнера і досить часто прискіпливо, якщо ринкова ситуація дозволяє йому це зробити. Чинники та характер вибору школою учнів та їх батьків, як і батьками – школи, став предметом значної кількості досліджень, у тому числі і міжнародних.

Крім учнів та батьків споживачем освітніх послуг виступає національна економіка, яка “споживає” результати діяльності школи і тому турбується про її ефективність, оскільки від неї прямо залежить обсяг національного людського капіталу та конкурентноздатність країни на глобальному ринку. Нарешті, споживачем освітніх послуг виступає суспільство і його представник – держава, яка оплачує ці послуги повністю (на етапі обов’язкової освіти) або частково (на етапі подальшої освіти). В епоху “поствелфаризму” держави у певних випадках прагнуть до розвитку фінансового партнерства з бізнесовими структурами та приватними особами (тобто батьками), намагаючись полегшити для себе тягар фінансування післяобов’язкової освіти, трактуючи її як приватне благо. Зацікавленість держави та суспільства у якісному ре-

зультаті освітніх послуг зумовлена тим, що освітній продукт прямо впливає на рівень злочинності, рівень приросту населення та його якість, громадянську та споживацьку культуру населення на рівень розвитку людського капіталу.

Виробником освітніх послуг є школа, що також переважно розглядається в ринкових реформах як єдине ціле незалежно від способів управління нею та функцій її педагогічного та непедагогічного персоналу.

Товаром або послугою, що є предметом купівлі-продажу є здійснення навчального процесу та надання кваліфікацій і дипломів, що є перепусткою до продовження освіти або до вступу на ринок праці.

Предметом активного дослідницького інтересу вчених різних країн стали суттєві відмінності, що існують між класичним ринком товарів і послуг та освітнім ринком. Дослідники визначають цілу низку чинників, що обмежують застосування логіки ринкових відносин в освіті. Фахівці EURODYCE відносять до них такі:

- 1) якщо у традиційній сфері ринкових відносин виробник шляхом досягнення більшої ефективності виробництва знижує ціни на свій товар і завойовує таким чином ринок або збільшує свою присутність на ньому, то в освітній сфері, зокрема, на обов'язковому її рівні, послуги надаються безплатно, і школа може конкурувати з іншими тільки за рахунок кращої якості своєї роботи, при цьому прибутковість її роботи взагалі не ставиться за мету;
- 2) купівля послуги або товару є на традиційному ринку актом добровільним, освіта ж, принаймні певний, і досить таки тривалий її етап, є обов'язковою, тому споживачі вимушені її "придбати", причому досить часто не там і не таку, де і яку вони хотіли б;
- 3) традиційний ринок діє перманентно, а освітній – раз на рік, коли батьки мають найбільшу можливість та схильність до розгляду пропозицій щодо зміни школи;
- 4) освіта не є тільки приватним, але й суспільним благом, що слугує підставою для втручання держави у цю сферу, зокрема у її фінансування, регламентування, контроль тощо з метою досягнення кращих результатів як у суспільному, так і у приватному вимірах [7, 282-283].

Враховуючи названі вище, та деякі інші чинники більшість дослідників, наприклад, Дж. ЛеГранд (J.LeGrand), Х. Гленнерстер (H.Glennerster), Дж.Уолфорд (G.Walford), К.Лубінські (C.Lubienski) цілком доцільно і влучно, на нашу думку, використовують термін "квазі ринок" (від лат. quasi – ніби, майже, немовби) для характеристики процесів, що відбуваються в освітній сфері на відміну від класичного вільного ринку. На додаток до названих вище відмінностей ринку освітнього (квазі ринку) від ринку традиційного відомий англійський дослідник Дж.Уолфорд відзначає такі:

- поява кожного нового виробника (школи) є об'єктом регулювання та контролю з боку держави;

- вибір “товару” (змісту освіти) не є до кінця вільним, оскільки держава визначає певний його стандарт, який вона вважає за необхідне надати (нав’язати) своїм громадянам. Все, що є вищим за стандарт, може бути предметом вільного вибору;
- школа не може дати гарантії повернення грошей за послугу, яка не задовольнила споживача (money back guarantee) [10, 1-4].

Однак і цей перелік відмінностей освітнього ринку від класичного не є повним. Американський дослідник К.Лубінскі додає до нього ще кілька:

- на відміну від класичного ринку, де головним критерієм вибору товару є досягнення найбільшої вигоди для клієнта, споживачі ринку освітніх послуг часто діють за іншою логікою: вигода, а це у даному контексті можливість досягнення дитиною найкращих академічних результатів, підміняється іншими критеріями, в якості яких виступають близькість школи до дому та роботи батьків, навчання у школі інших дітей з цієї сім’ї або друзів дитини, наявність у школі спортивних або музичних клубів тощо;
- в освіті, особливо на обов’язковому її рівні, споживач послуги і її платник є різними особами (інституціями). Батьки, що здійснюють вибір школи, діють не в інтересах платника, тобто держави, а в інтересах головного “бенефіціанта” послуги – дитини. Тому вони не керуються у своєму виборі таким критерієм, як ціна обраної послуги, що негативно впливає на динаміку ринкових процесів в освітній сфері. Виробник (школа), безумовно, зацікавлений у зниженні цін на свої послуги, однак зацікавленість ця є достатньо опосередкованою [8,38-41].

Нарешті, американський дослідник П.Куксон (P. W. Cookson), вказує, що досить часто поняття “квазі ринок” використовується для означення того факту, що повної дерегуляції освітньої сфери ринкові перетворення не означають. Мова скоріше йде про певний “бленд”, тобто суміш державного регулювання та підприємницької діяльності [4, 1].

Далі перейдемо до характеристики особливостей функціонування першого з названих вище принципів ринкової економіки в освітньому контексті, тобто задоволення інтересів учасників ринкових відносин. Поняття “задоволення інтересу споживача” пов’язується з вибором батьками школи і найчастіше включає такі критерії, як якість навчання, безпеку дитини у школі і класі, місцезнаходження школи у певному соціальному оточенні, релігійні мотиви, наявність у дитини родичів та друзів у школі. Певною мірою відрізняються пріоритети батьків учнів різного віку. Якщо у “початківців” на першому місці можливість забезпечення школою щастя та здоров’я дитини, то у батьків старшокласників –забезпечення академічних успіхів та особистої безпеки дитини щодо насилля та наркотиків.

Зосередимось далі на розгляді поняття “задоволення інтересу виробника”, який у традиційних сферах ринкових відносин полягає у максималізації його прибутків. Трамбування інтересів школи в умовах ринку мають суперечливий характер і залежать, передусім, від загальної про-ринкової чи анти-ринкової ідеологічної орієнтації дослідника або організації, яку він представ-

ляє. На рівні міжнародної дискусії пропонентами ринково орієнтованого напряму розвитку освіти є економічні та фінансові організації відповідної орієнтації (Світовий Банк, МВФ, СОТ, ОЕСР, ЄС тощо), опонентами виступають професійні учительські спілки (передусім Міжнародна освіта та Світова конфедерація вчителів), структури ООН (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ тощо), члени антиглобалістського руху, який отримує останнім часом організаційне оформлення. На національному рівні, наприклад у США, де маркетингація освіти була протягом досліджуваного періоду предметом гострих дискусій, про-ринкову орієнтацію розвитку школи підтримують: економісти-ринковики (класично-хрестоматійним прикладом стала у західному світі робота лауреата Нобелівської премії у галузі економіки М.Фрідмана “Капіталізм і свобода”, розділ VI якої “Роль уряду в освіті” присвячений аргументації необхідності роздержавлення, тобто демонополізації шкільництва); політичні інститути (Manhattan Institute, Brookings Institute, Thomas B. Fordham Foundation, Heritage Foundation, CATO Institute тощо) науковці та освітні діячі неоконсервативної орієнтації (Дж.Чаб (J.Chubb), Т.Мо (T. Moe), Д. Натан (J.Nathan), А.Шенкер (A.Shanker), Д.Равич (D.Ravich), Ч.Е.Фінн (Ch. E. Finn), Б.В.Манно (B.V.Manno), Л.Г.Кіген (L.G.Keegan), М.Ліберман (M.Lieberman), Б.Хессел (B.Hassel) П.Е.Петерсон (P.E.Peterson); право-християнські організації (зокрема, Christian Coalition of Citizens for Excellence in Education), католицька церква, бізнесові структури, зокрема так звані ЕМО (education management organizations), які здійснюють менеджмент державних освітніх установ на френчайзингових засадах (The Education Industry Group LLC, CEO America, Eduventures. com. Inc., Edison Schools тощо), неурядові організації лібертаріанської спрямованості (Center for Education Reform, Education Freedom Foundation, Greater Educational Opportunities Foundation, The Independence Institute тощо), батьківські організації.

Досить широким є коло опонентів ринково орієнтованих освітніх реформ. У США це, передусім, національні професійні учительські спілки та спілки окремих штатів (American Federation of Teachers, National Education Assosiation, National PTA, Education Minnesota, Wisconsin Education Association Council); громадські організації демократичної спрямованості (People for American Way, Anti-Defamation Leage тощо); дослідницькі центри, створені окремими групами університетських науковців та незалежними аналітиками (National Center for the Study of Privatization in Education, Center for the Analysis of Commercialism in Education, Corporate Watch тощо).

Сутність позиції пропонентів маркетингації освіти щодо інтересів школи як суб'єкта ринкових відносин була висловлена, як ми вже відмічали вище, ще у 60-х рр. XX ст. патріархом цієї ідеї Мілтоном Фрідманом і вкотре сформульована ним через 30 років у статті “Державні школи: зробіть їх приватними”, надрукованій у газеті “Washington Post” 19 лютого 1995р. У названій статті американський економіст вкотре переконує широку громадськість у згубності державної монополії в освіті, як є вона згубною в економіці. Свобода підприємництва та ринкової конкуренції в освіті, доводить М.Фрідман, дасть шкільництву змогу подолати кризову ситуацію, і навіть “стан розпаду”,

в якому воно, на думку американського економіста, знаходиться, оскільки ніщо не заважатиме здійснювати інновації, досліджувати та експериментувати, тобто вільно робити все задля підвищення якості “продукту”. За останні тридцять років в аргументації М.Фрідмана з’явилися додаткові “козирні карти”. Це, по-перше, політична революція, що ознаменувала закінчення холодної війни. Вона довела конкурентну неспроможність планової економіки, привела до поширення ринкових відносин у глобальному масштабі; по-друге, це - технологічна революція, що значно інтенсифікувала розвиток вільного ринку в усьому світі, сприяла його транснаціоналізації [5, 2-5]. Від приватизації освіти, запевняє М.Фрідман, виграють усі:

- передусім, учні та їх батьки (особливо ті, що вимушені в сучасних умовах навчатися у школах центрів великих міст – найгірших школах сучасної Америки), оскільки в умовах конкурентної боротьби якість освіти значно зросте;
- платники податків, оскільки місцеві податки на освіту будуть значно зменшені коли школа почне функціонувати як ринкова інституція, тобто вимушена буде сама себе турбуватися про свою фінансову ефективність;
- світ бізнесу, оскільки зі зростанням якості освіти зросте людський капітал, тобто сукупність компетенцій, необхідних для успішної діяльності в сфері економіки;
- держава, оскільки краще функціонування економіки сприятиме зростанню конкурентноздатності країни на глобальному ринку;
- шкільництво в цілому, оскільки висока якість, якої набуде за допомогою запровадження інновацій спочатку тільки “товар вищої якості” (за М. Фрідманом це – елітарні приватні школи), досить швидко поширюється і на “товар масового виробництва” (масова державна школа);
- нарешті навіть ті, хто виступає проти приватизації освіти, тобто вчителі, оскільки, перетворившись на прибутковий бізнес, освіта зможе запропонувати їм більш пристойні умови для праці, як і залучити до роботи кращі сили [5, 6-7].

Отже, М.Фрідман вважає, що освіта повинна стати бізнесом, прибутки від якого підуть, перш за все, на удосконалення самого освітнього процесу, на розвиток його інноваційного потенціалу. Дещо відмінні міркування знаходимо у дослідженні, здійсненому в рамках ЄС – міжнародної організації, що дотримується про-ринкової орієнтації (хоча фахівці EURODYCE претендують на ціннісний нейтралітет у викладі тенденцій розвитку освітніх процесів). Європейські дослідники вважають, що на відміну від традиційного ринку школа, принаймні її обов’язкова ланка, ставить перед собою мету не отримання прибутку, а досягнення максимальної якості свого “продукту”, якої тільки може досягти педагогічний персонал певної кваліфікації за наявних матеріальних умов. Фінансові ресурси розглядаються у цьому контексті лише як засіб, необхідний для розробки і втілення нових програм, спрямованих “у клас” . Тому школа конкурує за них з іншими “виробниками” з єди-

ною метою – використати у справі підвищення якості освіти, що є її прямою й безпосередньою соціальною місією.

Суттєво відмінний погляд на інтереси школи в ринкових умовах висловлює широке коло незалежних дослідників анти-ринкової орієнтації з різних країн світу, серед яких передусім Л.Гордон (Liz Gordon) Нова Зеландія, С.Карстен (Sjoerd Karsten) та К.Телкен (Christine Teelken) Нідерланди, С.Маргінсон (Simon Marginson) Австралія, Б.Штайнерт (Brigitte Steinert) та М.Байс (Manfred Weiss) Німеччина, Дж.Уолфорд (Geoffrey Walford) С.Болл (Stephen Ball) Велика Британія, М.Епл (Michael W. Apple) США, П. Куксон (Peter W. Cookson, Jr) США, А.Молнар (Alex Molnar) США, Г.Левін (Henry M. Levin) США та багато інших.

Зокрема А.Молнар, професор університету Вісконсин-Мілуокі та П.Куксон, професор учительського коледжу Колумбійського університету, стверджують, що єдиними, хто отримає вигоди в результаті ринкової приватизації освітніх послуг, стануть приватні компанії, що здійснюють менеджмент шкіл (в сучасних умовах лише чартерних) на френчайзингових умовах [4; 9]. А.Молнар наводить дані, за якими вже сьогодні у США у менеджменті чартерних шкіл приймає участь 21 бізнесова компанія, серед яких кілька, наприклад, “Школи Едісона” (Edison Schools) та “Школи Переваги” (Schools of Advantage) скеровують свої бізнес-плани на агресивне завоювання загальнонаціонального ринку [9, 4]. Отже, антиринковиками ставиться під сумнів теза європейських дослідників щодо принципово неприбуткового характеру діяльності школи в умовах ринку та теза М.Фрідмана щодо широкого кола суспільних сил як бенефіціантів приватизації освіти.

Ще один аспект проблеми задоволення інтересу виробника, що є предметом гострих дискусій, стосується способів участі шкіл у конкурентній боротьбі. Прихильники проринкової орієнтації освіти стверджують, що таким способом є підвищення якості освітніх послуг шляхом експериментів, досліджень та інновацій інформаційно-комунікаційних технологій, активізація позаурочної діяльності, збереження та розвиток психічного та фізичного здоров'я дітей. Дослідники антиринкової орієнтації, підсумовуючи досвід у цій сфері цілої низки країн, зокрема Великої Британії, США, Австралії, Нової Зеландії, Чилі, Аргентини, Мексики впевнені, що інновації у школах, що стали “на тропу війни” зі своїми конкурентами, часто мають характер зовнішньої показухи, викликані передусім бажанням залучення “вмотивованих батьків та здібних дітей”, просякнуті “духом користолюбства та гендлярства” [13, 5]. Достатньо повний набір засобів конкурентної боротьби шкіл в умовах ринку наводить М.Епл у широковідомій серед спеціалістів статті “Риторичні реформи: ринки, стандарти і нерівність”. До таких засобів американський дослідник відносить:

- перенесення центру уваги в шкільній практиці з того, що школа може дати дитині, на те, що діти (їх батьки) можуть дати школі;
- витрата додаткових ресурсів (прибутків від діяльності школи) не на забезпечення потреб учнів, особливо тих, які потребують додаткової уваги, не на запровадження інноваційних технологій, а на саморекламу;

- радикальну трансформацію функцій шкільного керівництва, тобто консолідацію всіх владних повноважень в руках адміністрації, перенесення центру уваги адміністрації школи з педагогічного процесу на створення іміджу “ефективної школи”;
- інтенсифікацію праці вчителів під тиском страху втрати роботи;
- поступову відмову від інноваційних методів педагогічної діяльності, тяжіння до традиційних методів роботи, оскільки вони не пов’язані з ризиком для іміджу;
- віддання переваги при прийомі на навчання обдарованим дітям (таке явище отримало назву “збирання вершків”), у той час як ті, що відчують труднощі у навчанні, є “менш привабливими”. Таких “непривабливих” швидко виключають зі школи, щоб не псувати її показників та іміджу. До “непривабливих” відносять учнів азійського та афро-карібського походження, що призводить до подальшої расової сегрегації суспільства [1,1-12].

Алекс Молнар додає до попередніх характеристик методів ринкової конкуренції шкіл ще низку:

- перетворення досягнень інноваційної діяльності шкіл на предмет корпоративної таємниці та купівлі-продажу;
- надання недостовірної інформації про результати своєї діяльності;
- створення у законодавчих органах окремих штатів про-ринкового лоббі, яке сприяє прийняттю законів на користь певних категорій шкіл (у США – чартерні школи), що ставить їх у більш вигідні конкурентні умови [13, 5-12].

Результатом “маркетизації” освіти, як вважають спеціалісти антиринкової орієнтації, стане посилення сегрегації суспільства, розмивання його демократичних основ, принципова зміна соціальної місії школи: від інституції, що здійснює суспільну функцію, до інституції, що задовольняє приватний інтерес; від особистісно орієнтованої вона трансформуватиметься на клієнто орієнтовану, спрямовану на фінансовий прибуток.

Література

1. Apple M.W. Rhetorical reforms: Markets standards and inequality. Current Issues in Comparative Education. Vol.1, №2, 1999, 12 p.
2. Glass G.V. School choice: A Discussion with Herbert Gintis. Education Policy Analysis Archives. Vol.2, № 6, 1994, 48p.
3. Chubb J.E., Moe T.M. Politics, markets, and America`s schools. Washington DC: The Brookings Institution, 1990, 254p.
4. Cookson P.W.Jr. Privatization and educational equity: Can markets create a just school system? Current Issues in Comparative Education. Vol.1, №2, 1999, 9p.
5. Friedman M. Public schools: make them private. Cato Institute, Briefing Paper N 23, June 23, 1995 (Reprint from Washington Post on February 19, 1995), 7p.

6. Grewitz S., Ball S.J., Bowe R. Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press, 1995.-256 p.
7. Key Topics in Education in Europe. Volume 2. Financing and Management of Resources in Compulsory Education. Trends in National Policies. Brussels-Luxembourg: EURODYCE, 2000, 393 p.
8. Lubienski C. The relationship of competition and choice to innovation in education markets: a review of research on four cases. National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University. Occasional Paper N 26. July 2001, 75p.
9. Molnar A. Calculating the Benefits and Costs of For-Profit Public Education. Education Policy Analysis Archives. Vol. 9, N 15, April 24, 2001, p. 1-18.
10. Walford G. School Choice and the Quasi-market. Symposium Books, 1996, 144p.