МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Громовенко Костянтин Вікторович

УДК 341.231.145

ДИСЕРТАЦІЯ

МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІ СТАНДАРТИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Спеціальність 12.00.11 – міжнародне право

Подається на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ / К. В. Громовенко

Науковий консультант: **Бабін Борис Володимирович –**
доктор юридичних наук, професор, старший науковий співробітник відділу європейського права та міжнародної інтеграції
Інституту законодавства Верховної Ради України

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Громовенко К. В. **Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук за спеціальністю 12.00.11 – міжнародне право. – Міжнародний гуманітарний університет, Національний університет «Одеська юридична академія», Одеса, 2020.

Дисертацію присвячено системному та комплексному аналізу концептуальних засад міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти. Робота містить авторське вирішення важливої наукової проблеми змісту міжнародних правових стандартів, що сформувалися та розвиваються у сфері реалізації права на вищу освіту та взаємодії у сфері вищої освіти на міжнародному рівні.

У дисертації визначено специфіку відображення категорії освіти, зокрема вищої, у міжнародному праві зі стародавніх часів до сучасності, узагальнено наявні міжнародні угоди та інші джерела міжнародного права в цій сфері. Визначено особливості вищої освіти в сучасному універсальному міжнародному правопорядку, розкрито відображення аспектів вищої освіти в універсальних джерелах прав людини та розвитку відповідних наднаціональних стандартів співпраці у сфері вищої освіти.

Виявлено специфіку питань вищої освіти в практиці Європейського суду з прав людини, у діяльності Організації безпеки та співробітництва в Європі та в праві Європейського Союзу. Окреслено значення міждержавних двосторонніх договорів та програмних міжнародних актів України для питань вищої освіти, встановлено роль міжнародних угод вищих навчальних закладів як форми реалізації відповідних наднаціональних стандартів. Окреслено шляхи імплементації міжнародних стандартів вищої освіти в законодавство України, перспективи розвитку правового забезпечення вищої освіти в Україні з їх урахуванням.

У дисертації доведено, що ключовим фактором міжнародно-правової регламентації вищої освіти стало послідовне закріплення права на освіту в Загальній декларації прав людини та в Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права 1966 р., що вагоме значення для такої регламентації набули й антидискримінаційні норми у сфері освіти, послідовно запроваджені в Конвенції проти дискримінації в освіті, Міжнародній конвенції з ліквідації усіх форм расової дискримінації 1965 р.

Встановлено, що початок формування міжнародних стандартів співпраці у сфері вищої освіти можна ув'язати із схваленням Угоди про ввезення освітніх, наукових та культурних матеріалів 1950 р. та що пізніш організація співпраці між собою держав у сфері вищої освіти стала пріоритетним питанням роботи Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, яка ініціювала підготовку та підписання багатосторонніх договорів з питань взаємного визнання документів та досвіду, здобутого в рамках вищої освіти.

Розглянуто особливості відповідних регіональних та глобальної конвенцій, що визначають вищу освіту як публічне благо та публічну відповідальність, визнають за державою примат контролю у сфері вищої освіти, але водночас гарантують приватну вищу освіту та академічну автономію, вказують на важливість освітньої мобільності на всіх рівнях. Доведено, що механізми визнання кваліфікацій вищої освіти у вказаних конвенціях розбудовані на засадах взаємності та недискримінації, водночас вони презюмують варіативність національних систем вищої освіти та разом із тим потребу їх стандартизації, прозорості та уніфікації.

Встановлено специфіку реалізації правових стандартів Ради Європи у сфері вищої освіти, що полягають у застосування Конвенції 1950 р. та ст. 2 Протоколу до неї в практиці Європейських комісії та суду з прав людини. Вказано, що така європейська практика в цілому відкидає позитивні зобов'язання держави вживати визначені кроки для розвитку системи вищої освіти для потреб заявника, передбачає можливість обмеження доступу до вищої освіти за дотримання критеріїв недискримінації, виключає зі сфери

захисту конвенційними стандартами питання університетських тестів, іспитів та випробувань, визнає важливість світського характеру вищої освіти, наявність додаткових зобов'язань держави у сфері діяльності державних університетів, відсутність гарантій з підстав реалізації права на вищу освіту для осіб, які законно перебувають у місцях несвободи, чи для іноземців, які законно депортуються з країни.

Визнано, що право та практика роботи органів Європейського Союзу визначають ключовими напрямами впливу на розвиток вищої освіти підвищення мобільності вищої освіти, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій, підтримка конкурентоспроможності європейських закладів вищої освіти, їх модернізації та інновації, посилення практичної спрямованості навчання, його соціальної привабливості й широти охоплення. Вказано, що основною перевагою підходу Європейського Союзу до формування та опрацювання таких стандартів стає можливість їх вкрай потужної фінансової підтримки з бюджету Союзу.

Встановлено, що двосторонні угоди України у сфері освіти охоплюють питання академічних обмінів, умов навчання громадян іншої сторони, обміну інформацією у сфері управління вищою освітою та її діяльності, реалізації міжуніверситетської співпраці та що міжуніверситетські двосторонні угоди є засобом реалізації та розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти, який активно використовується вітчизняними вищими навчальними закладами, як державними, так й приватними.

Доведено, що значна частина міжуніверситетських угод вітчизняних навчальних закладів стосується співпраці окремих кафедр або лабораторій навчальних закладів. При цьому відповідні міжуніверситетські договори про співпрацю укладаються або безстроково, або на термін від двох до п'яти років та, як правило, з можливістю автоматичного подовження дії угоди або із перспективою її переукладання, а зміст міжуніверситетських угод часто є подібним до приписів двосторонніх міжвідомчих договорів у сфері вищої освіти.

Встановлено, що відмінністю міжуніверситетських договорів стала ретельна регламентація процесів отримання в рамках бакалаврату та магістратури «подвійних дипломів» та проходження студентами «подвійних програм». Доведено, що часто українські університети підписують з навчальними закладами третіх країн типові для тих закладів двосторонні угоди за типовими формами, водночас й самі заклади української вищої школи активно опрацьовують та використовують проформи (типові зразки) міжуніверситетських угод для власних партнерів.

Доведено, що питання міжнародних стандартів вищої освіти відображені в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про фахову передвищу освіту». До новаторських рис цих актів слід віднести легалізацію міжуніверситетських угод й розширення повноважень закладів освіти щодо міжнародної співпраці. Закони відображають доцільність програмного регулювання розвитку міждержавної співпраці, запроваджують механізми академічної мобільності та академічної свободи та загалом релевантні відповідним міжнародним стандартам. Досліджено особливості реалізації міжнародних стандартів на вищу освіту в умовах міждержавного конфлікту.

У дисертації міжнародні правові стандарти у сфері вищої освіти визначено як систему міжнародно-правових принципів та норм, які визначають механізми забезпечення та захисту права на вищу освіту, містять вимоги до розбудови національних систем вищої освіти та до діяльності установ вищої освіти, встановлюють форми взаємодії міжнародних організацій та держав з питань освіти, забезпечують можливість міжнародної співпраці закладів вищої освіти.

Джерелами міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти є універсальні та регіональні міждержавні угоди з питань освіти, прав людини та протидії дискримінації, практика їх застосування міжнародними судовими та адміністративними органами, а також релевантні акти міжнародних організацій та їх уповноважених підрозділів. Такі стандарти реалізуються у двосторонніх міжурядових та міжвідомчих угодах з питань вищої освіти та у відповідних

міжнародних програмних актах. Специфічною формою практичного втілення міжнародних стандартів вищої освіти стають міжуніверситетські угоди.

Доведене, що умови міждержавного збройного конфлікту тягнуть особливості реалізації права на вищу освіту для переміщених осіб з Криму та Донбасу та для осіб, які проживають на окупованій території України. Пошук належних механізмів ускладнений тим, що багатосторонні та двосторонні міждержавні угоди у сфері освіти не передбачають специфіки власної реалізації в умовах міждержавного конфлікту. Міжнародне гуманітарне право, включно із Женевськими конвенціями 1949 р., також не регламентує ретельно аспектів освіти на територіях, окупованих під час конфлікту, лише запроваджуючи загальну відповідальність держави, що окупує, за населення цих територій.

Водночас у вимірі Конвенції 1950 р. відповідальність сторін конфлікту за події на окупованих територіях відображена у низці рішень Європейського суду з прав людини, таких як «Ілашку та інші проти Молдови та Росії» 2004 р., «Катан та інші проти Молдови та Росії» 2012 р. тощо. Як випливає з відповідної позиції Європейського суду, держава, територія якої окупована, зобов'язана вчиняти доступні та можливі дії для того, щоб реалізувати права населення окупованих територій, зокрема й право на освіту, включно із вищою освітою.

Вітчизняне законодавство покладає відповідальність за дотримання прав людини на окупованих територіях на державу-агресора, констатує факт процесів отримання населенням цих територій середньої та вищої освіти, не визнає видані окупаційною владою «кваліфікаційні документи» про таку освіту та передбачає як механізми підтвердження отриманих на окупованих територіях кваліфікацій, так й надання їх мешканцям пільгових можливостей для отримання денної вищої освіти за рахунок державного бюджету.

Ключові слова: академічна мобільність, академічні обміни, визнання освітніх кваліфікацій, вища освіта, міжнародні стандарти вищої освіти, міжуніверситетські угоди, право на вищу освіту

SUMMARY

Hromovenko K. V. **International Legal Standards in the Field of Higher Education. –** Qualifying scientific work on the manuscript copyright.

Dissertation for obtaining the degree of Doctor of Law in specialty 12.00.11 – International Law. – International Humanitarian Univercity, National University «Odesa Law Academy», Odessa, 2020.

The dissertation is devoted to the systematic and complex analysis of the conceptual bases of international legal standards in the field of higher education. The work contains the author's solution of the important scientific problem of the content of international legal standards, that have been formed and are developing in the field of realization of the right to higher education and of cooperation in the field of higher education on the international level.

The dissertation defines the specifics of reflecting the category of the education, in particular of the higher education, in the international law from ancient times to the present, author summarizes the existing international agreements and other sources of international law in this area. The peculiarities of higher education in the modern universal international legal order, the reflection of aspects of higher education in universal sources of human rights and the development of relevant supranational standards of cooperation in the field of higher education are identified.

The specifics of higher education issues are revealed in the practice of the European Court of Human Rights, in the activities of the Organization for Security and Cooperation in Europe and in the European Union Law. The importance of interstate bilateral agreements and program international acts of Ukraine for higher education issues is outlined, the role of international agreements of higher education institutions as a form of implementation of relevant supranational standards is established. The ways of implementation of international standards of higher education in the Ukrainian legislation, the prospects of development of the legal provision of higher education in Ukraine, taking into account the international standards, are outlined.

The dissertation proves that the key factor in the international legal regulation of higher education was the consistent enshrinement of the right to education in the Universal Declaration of Human Rights and in the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights of 1966. Author points that anti-discrimination norms became important for such regulation in the field of education, consistently implemented in the Convention against Discrimination in Education, 1960, in the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, 1965.

It is established that the start of modern international standards of cooperation in higher education can be linked to the Agreement on the Importation of Educational, Scientific and Cultural Materials, 1950. Author proved that later the organization of cooperation between the states in the field of higher education became a priority issue of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, which initiated the preparation and signing of multilateral agreements on mutual recognition of documents and experiences gained in the framework of higher education.

The peculiarities of the relevant regional and global conventions, which define higher education as a public good and public responsibility, recognize the state's supremacy in higher education, but at the same time guarantee private higher education and academic autonomy, point out the importance of educational mobility at all levels. It is proved that the mechanisms of recognition of higher education qualifications in these conventions are based on reciprocity and non-discrimination, at the same time they presuppose the variability of national higher education systems and at the same time the need for their standardization, transparency and unification.

Dissertation reflects the specifics of the implementation of the legal standards of the Council of Europe in the field of higher education, by the application of the European Convention on Human Rights, 1950 and Article 2 of the Protocol to it in the practice of the European Commission and the Court of Human Rights.

It is stated that such European practice generally rejects the positive obligations of the state to take certain steps to develop the higher education system for the needs of the applicant, that it provides for the possibility of restricting access to higher

education for non-discrimination, excludes from the scope of conventional standards of university tests, examinations and tests, recognizes the importance of the secular nature of higher education, the presence of additional obligations to the state in the field of public universities, the lack of guarantees on the basis of the right to higher education for persons, being detained legally, or for foreigners legally deported from the country.

It is recognized that the law and practice of the European Union determine the key areas of influence on the development of higher education, to increase the mobility of higher education, to promote mutual recognition of qualifications, to support the competitiveness of European higher education institutions, their modernization and innovation. It is indicated that the main advantage of the European Union's approach to the formation and development of such standards is the possibility of their extremely strong financial support from the Union budget.

It is established that bilateral agreements of Ukraine in the field of education cover issues of academic exchanges, training conditions for citizens of the other party, exchange by the information in the field of higher education management and activities, implementation of interuniversity cooperation. Author proved that the interuniversity bilateral agreements are the of implementing and developing international higher education standards' tools, which are actively used by the Ukrainian higher education institutions, both public and private.

It is proved in dissertation that a significant part of interuniversity agreements of Ukrainian educational institutions concerns the cooperation of individual departments or laboratories of educational institutions. The relevant interuniversity cooperation agreements are concluded either indefinitely or for a period from two to five years, and usually with the possibility of automatic extension of the agreement or with the prospect of its renegotiation, and the content of interuniversity agreements is often similar to the requirements of bilateral interagency agreements on higher education issues.

It was established in dissertation that the specification of the interuniversity agreements was in the careful regulation of the processes of obtaining "double

diplomas" in the framework of the bachelor's and master's degree and the passing of "double programs" by students. It has been proven that Ukrainian universities often sign bilateral agreements with third-country educational institutions in standard forms, while Ukrainian higher education institutions themselves actively develop and use own proformas (typical samples) of interuniversity agreements for their own partners.

It is proved that the issues of international standards of higher education are reflected in the laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education" and "On Professional Pre-Higher Education", that innovative features of these acts included the legalization of interuniversity agreements and the expansion of the powers of educational institutions for international cooperation. Dissertation shows that those laws reflect the expediency of program regulation of the development of interstate cooperation, introduce mechanisms of academic mobility and academic freedom in general relevant to the relevant international standards. Peculiarities of realization of international standards for higher education in the conditions of interstate conflict are investigated.

In the dissertation international legal standards in the field of higher education are defined as a system of international legal principles and norms that determines the mechanisms for ensuring and protecting the right to higher education, that contains requirements for building national higher education systems and higher education institutions, that establishes forms of international organizations' and states' cooperation on educational issues, that provides the opportunity for international cooperation of higher education institutions.

Universal and regional intergovernmental agreements on education, human rights and anti-discrimination, practice of their application by the international judicial and administrative bodies, as well as relevant acts of international organizations and their authorized bodies are the sources of international legal standards in the field of higher education. Such standards are implemented in bilateral intergovernmental and interdepartmental agreements on higher education and in relevant international policy instruments. Interuniversity agreements become the

specific form of practical implementation of international standards of higher education.

It is proved that the conditions of the interstate armed conflict attract the peculiarities of the realization of the right to higher education for displaced persons from the Crimea and Donbas and for persons living in the occupied territory of Ukraine. The search for appropriate mechanisms is complicated by the fact that multilateral and bilateral interstate agreements in the field of education do not provide the specifics of their implementation in the context of interstate conflict. International humanitarian law, including the Geneva Conventions of 1949, also does not carefully regulate aspects of education in the territories occupied during the conflict, introducing the general responsibility of the occupying State for the population of those territories only.

At the same time, in the dimension of the European Convention on Human Rights, 1950, the responsibility of the parties to the conflict for events in the occupied territories is reflected in a number of judgments of the European Court of Human Rights, such as *Ilascu and Others v. Moldova and Russia* 2004, *Catan and Others v. Moldova and Russia* 2012 etc. According to the relevant position of the European Court, the state whose territory is occupied, is obliged to take available and possible actions in order to realize the rights of the population of the occupied territories, including the right to education, including higher education.

Domestic legislation places responsibility for the observance of human rights in the occupied territories on the aggressor State, establishes the fact that the population of these territories received secondary and higher education, does not recognize the "qualification documents" issued by the occupying authorities and provides mechanisms for confirming qualifications obtained in the occupied territories, as well as providing their residents with preferential opportunities to receive full-time higher education at the expense of the State budget.

Key words: academic exchanges, academic mobility, higher education, international standards of higher education, interuniversity agreements, recognition of educational qualifications, right to higher education.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Монографії

1. Громовенко К. В. Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти: монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 340 с.

2. Hromovenko K. V. Evolution of the Higher Education Issues in the International Treaties. *New Tasks and Directions for the Development of Juridical Science in XXI Century:* collective monograph. S. S. Andreichenko, G. V. Chebotareva, A. V. Denysova, L. V. Didenko, etc. Lviv–Toruc : Liha–Pres, 2019. Ch. 18. S. 304–323.

3. Hromovenko K. V. Development of the Education Phenomena in the International Law. *State and Law in the Context of Globalization: Realities and Prospects:* collective monograph. A. I. Hnatovska, L. I. Kormych, A. I. Kormych, N. M. Krestovska, etc. Lviv–Toruc : Liha–Pres, 2019. S. 35–51.

Статті у фахових наукових виданнях

4. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Науковий вісник публічного та приватного права: Збірник наукових праць.* 2016. Вип 2. Ч. 3. С. 291–296.

5. Громовенко К. В. Відображення змісту права на вищу освіту у системі реалізації Конвенції про права та основоположні свободи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2016. № 41. Т. 3. С. 259–263.

6. Громовенко К. В. Право на вищу освіту та універсальні правові стандарти протидії дискримінації. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2017. № 3. С. 210–213. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=73

7. Громовенко К. В. Міжнародно-правовий режим установ вищої освіти ООН. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2017. Спецвипуск. Ч. 2. С. 234–238.

8. Громовенко К. В. Універсальні міжнародні правові стандарти права на вищу освіту. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2018. № 4. С. 183–186. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=95

9. Громовенко К. В. Правовий статус університетів міжнародних організацій. *Держава та регіони. Серія: Право.* 2018. № 1 (59). С. 176–181.

10. Громовенко К. В. Правовий режим установ вищої освіти міжнародних організацій системи ООН. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2018. № 1. Ч. 2. С. 278–283.

11. Громовенко К. В. Правовий феномен міжуніверситетських угод у сучасному міжнародному праві. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 1 (34). Т. 2. С. 188–194.

12. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у двосторонніх міжнародних правових актах XIX – XX ст. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2019. № 2. С. 209–212.

13. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація обміну інформацією з питань вищої освіти. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2019. Спецвипуск. Т. 2. С. 136–139.

14. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти реалізації права на вищу освіту. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 2 (35). С. 250–257.

15. Громовенко К. В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві докласичного періоду. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2019. № 2. Ч. 2. С. 234–241.

16. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти вищої освіти та питання академічних обмінів. *Юридичний науковий електронний журнал.*

Електронне наукове фахове видання. 2019. № 2. С. 290–292. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=108

17. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація визнання іноземних кваліфікацій вищої освіти. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2019. № 3 (65). С. 259–267.

18. Громовенко К. В. Становлення міжнародних правових стандартів вищої освіти та проблема визнання кваліфікацій. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2019. № 4. С. 279–282. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=114

19. Громовенко К. В. Правові стандарти вищої освіти в документах Європейського Союзу. *Юридичний бюлетень.* 2019. Вип. 11. Ч. 2. С. 313–322.

20. Громовенко К. В. Аспекти відносин у сфері вищої освіти у багатосторонніх міжнародних договорах XIX та початку XX ст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Юридичні науки.* 2019. Том 30. № 2. С. 114–120.

21. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у діяльності структур Ліги Націй. *Актуальні проблеми держави і права. Збірник наукових праць.* 2019. Вип. 82. С. 59–64.

22. Громовенко К. В. Міжнародне програмне правове регулювання процесів вищої освіти в Україні. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 1 (67). Т. 1. С. 182–188.

23. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1. Т. 1. С. 177–183.

24. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в діяльності Організації з безпеки та співробітництва в Європі. *Прикарпатський юридичний вісник: Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1 (30). С. 31–37.

25. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в нормативних актах Уряду України. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 2 (68). С. 181–186.

26. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у двосторонніх міжвідомчих угодах України. *Правові новели.* 2020. № 10. С. 281–290.

27. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах України. *Правові новели.* 2020. № 11. С. 319–326.

28. Громовенко К. В. Питання вищої освіти в двосторонніх міжурядових угодах України. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Юридичні науки.* 2020. Том 31. № 2. Ч. 3. С. 161–169.

29. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у праві Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. Серія: Юриспруденція.* 2020. Вип. 43. С. 186–191.

Статті у закордонних фахових виданнях

30. Hromovenko K. V. The International Programmatic Legal Regulation of the Process of Higher Education in Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 1 (35). С. 212–216.

31. Громовенко К. Міжнародні стандарти вищої освіти та міждержавний конфлікт в Україні. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 5 (39). С. 174–177.

32. Громовенко К. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України з питань міждержавного конфлікту. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 6 (40). С. 214–218.

33. Hromovenko K. V. International Legal Standards of Higher Education and Governing Practices of Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2020. № 1 (41). P. 151–157.

34. Hromovenko K. V. International Standards of Higher Education in Ukraine: Strategies and Legislation. *Legea şi viaţa.* 2020. № 2/2 (338). P. 100–105.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

35. Громовенко К. В. Становлення права на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Тенденції та пріоритети реформування*

законодавства України : матер. всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 9–10 груд. 2016 р.). Херсон, 2016. С. 179–182.

36. Громовенко К. В. Сучасний вимір права на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Правова держава: історія, сучасність та перспективи формування в Україні* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Ужгород, 17–18 лют. 2017 р.). Ужгород, 2017. С. 201–204.

37. Громовенко К. В. Ставлення до міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняних програмних актах щодо розвитку вітчизняної освіти. *Юридичні наукові дискусії як фактор сталого розвитку правової доктрини та законодавства* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 7–8 квіт. 2017 р.). Київ, 2017. С. 53–55.

38. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти та вітчизняне законодавство про вищу освіту. *Вітчизняна юридична наука в умовах сучасності* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 16–17 берез. 2018 р.). Харків, 2018. С. 43–47.

39. Громовенко К. В. Аспекти освіти у міжнародному праві часів Середньовіччя. *Юридична наука нового часу: традиції та вектори розвитку* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 7 берез. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 11–15.

40. Громовенко К. В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві часів Реформації. *Науковий потенціал та перспективи розвитку юридичної науки* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 22–23 берез. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 91–95.

41. Громовенко К. В. Специфіка міжвідомчих угод у сфері вищої освіти. *Пріоритети розвитку юридичних наук у XXI столітті* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 12–13 квіт. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 90–93.

42. Громовенко К. В. Особливості міжуніверситетських угод як нормативних регуляторів у сфері вищої освіти. *Особливості розвитку публічного та приватного права в Україні* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 19–20 лип. 2019 р.). Харків, 2019. С. 38–41.

43. Громовенко К. В. Особливості двосторонніх проектних угод та відповідного программного регулювання у сфері вищої освіти. *Сучасні правові*

системи світу: тенденції та фактории розвитку : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 23–24 серп. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 65–69.

44. Громовенко К. В. Право на вищу освіту та практика Європейського суду з прав людини. *Захист прав людини в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції: проблеми, здобутки, перспективи* : матер. круг. столу (Маріуполь, 13 груд. 2019 р.). Маріуполь, 2019. С. 36–38.

45. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в актах уряду України. *Реформування національного та міжнародного права: перспективи та пріоритети* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 17–18 січ. 2020 р.). Одеса, 2020. С. 96–100.

46. Громовенко К. В. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняному законодавстві про освіту. *Актуальні проблеми реформування системи законодавства України* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 24–25 січ. 2020 р.). Запоріжжя, 2020. С. 53–55.

47. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти та право Європейського союзу. *Право як ефективний суспільний регулятор* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 лют. 2020 р.). Львів, 2020. С. 70–74.

48. Громовенко К. В. Міжуніверситетські угоди приватного навчального закладу як нормативні регулятори у сфері вищої освіти. *Актуальні питання та проблеми правового регулювання суспільних відносин* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Дніпро, 6–7 берез. 2020 р.). Дніпро, 2020. С. 84–89.

49. Громовенко К. В. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняному законодавстві. *Правове забезпечення політики держави на сучасному етапі її розвитку* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 6–7 берез. 2020 р.). Харків, 2020. С. 55–56.

50. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах. *Сучасний стан і перспективи розвитку держави і права* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 19–20 черв. 2020 р.). Львів, 2020. С. 100–103.

51. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти вищої освіти у рішеннях

Європейського суду з прав людини з питань міждержавних конфліктів. *Актуальні питання правової теорії та юридичної практики* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 7–8 серп. 2020 р.). Одеса, 2020. С. 18–21.

52. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти вищої освіти та закони України з питань міждержавного конфлікту. *Проблеми та стан дотримання і захисту прав людини в Україні* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 серп. 2020 р.). Львів, 2020. С. 121–124.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ……21

ВСТУП……..……..23

РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН ОСВІТИ ТА ЕВОЛЮЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА……..…….33

1.1. Категорія освіти у міжнародному праві з стародавніх часів до XIX ст……33

1.2. Питання вищої освіти у двосторонніх міжнародних угодах XIX ст. та першої половини XX ст…….....56

1.3. Аспекти вищої освіти у багатосторонніх міждержавних угодах XIX та першої половини XX ст.……..……71

РОЗДІЛ 2. УНІВЕРСАЛЬНІ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІСТАНДАРТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….……93

2.1. Вища освіта в універсальному міжнародному правопорядку……93

2.2. Вища освіта та універсальні джерела прав людини…….……124

2.3. Становлення універсальних стандартів співпраці у сфері вищої освіти....153

РОЗДІЛ 3. ЄВРОПЕЙСЬКІ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІ СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….……176

3.1. Вища освіта в практиці Європейського суду з прав людини…….……176

3.2. Стандарти вищої освіти в діяльності Організації безпеки та співробітництва в Європі…….....203

3.3. Вища освіта в праві Європейського Союзу…….....223

РОЗДІЛ 4. УКРАЇНА ТА МІЖНАРОДНО-ПРАВОВА РЕГЛАМЕНТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ……...246

4.1. Вища освіта та міждержавні двосторонні договори України……..…246

4.2. Програмні міжнародні акти України з питань вищої освіти……279

4.3. Правове значення міжнародних угод закладів вищої освіти……...292

РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ В УКРАЇНІ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….....306

5.1. Імплементація міжнародних стандартів вищої освіти у законодавство України……306
5.2. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в Україні в умовах міждержавного конфлікту…….334
ВИСНОВКИ……..……..348
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...361
ДОДАТКИ……...410

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АРК – Автономна Республіка Крим

БДІПЛ – Бюро з демократичних інститутів і прав людини

ВКНМ – Верховний комісар у справах національних меншин

ВПО – внутрішньо переміщені особи

ГА – Генеральна асамблея

ЕСР – Економічна та Соціальна Рада

ЄК – Європейська комісія

ЄКПЛ – Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод

ЄКТНС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система

ЄС – Європейський Союз

ЄСПЛ – Європейський суд з прав людини

ЄЦБ – Європейський центральний банк

ІКАО – Міжнародна організація цивільної авіації

КМРЄ – Комітет Міністрів Ради Європи

КМУ – Кабінет Міністрів України

КНУ – Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

КПРД – Комітет з протидії расовій дискримінації

ЛНУ – Львівський національний університет імені Івана Франка

МАМБРД – Міжнародна академія морської безпеки, рятування та довкілля

МБРР – Міжнародний банк реконструкції та розвитку

МГУ – Міжнародний гуманітарний університет

МІМП – Міжнародний інститут морського права

МКІС – Міжнародний комітет інтелектуального співробітництва

ММО – Міжнародна морська організація

МОНУ – Міністерство освіти і науки України

МОП – Міжнародна організація праці

НЕФКО – Північна екологічна фінансова корпорація

ОБСЄ – Організація безпеки та співробітництва у Європі

ОРДЛО – окремі райони Донецької та Луганської областей

«ПМР» – «Придністровська молдавська республіка»

РЄ – Рада Європи

СМУ – Світовий морський університет

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

США – Сполучені Штати Америки

ТОТ – тимчасово окупована територія

УНІТАР – Навчальний та науково-дослідницький інститут ООН

УОН – Університет Об’єднаних Націй

ФАО – Продовольча та сільськогосподарська організація ООН

ЮНЕСКО – Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, культури і науки

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Ключовою особливістю сучасної доктрини та практики міжнародного права стає його підвищена увага до гуманітарних аспектів наднаціональних відносин та й до відповідних правових регуляторів. Освіта та в першу чергу саме вища освіта за таких умов стають одним із ключових феноменів міжнародно-правового буття на усіх його рівнях, від фундаментальних норм Статуту Організації Об'єднаних Націй до міжуніверситетських угод та імплементаційних відомчих актів. Відповідні міжнародні стандарти та механізми знаходяться у постійному розвитку, яскравим прикладом чого стало схвалення 25 грудня 2019 року державами-членами Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, культури і науки Глобальної конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти.

Водночас Україна є демократичною, соціальною, правовою державою, повністю інтегрованою в цілісну універсальну систему правовідносин. Тому аспекти дотримання нашою державою міжнародних стандартів права на освіту, стандартів діяльності системи вищої освіти мають для нашої держави безперечну важливість. При цьому процеси європейської інтеграції та забезпечення права Українського народу на сталий розвиток роблять питання вірного визначення змісту міжнародних стандартів права на освіту життєвим для вітчизняної науки, зокрема й для теорії міжнародного публічного права.

Зазначене підкреслює безперечну значущість та актуальність дослідження аспектів міжнародно-правового регулювання міждержавних відносин у сфері вищої освіти, зокрема щодо реалізації права на вищу освіту, міжуніверситетських обмінів, академічної мобільності, визнання кваліфікацій тощо. Зокрема, вагомим питанням міжнародної правової освіти за таких умов стає визначення змісту міжнародних правових стандартів вищої освіти.

Парадоксально, але попри широке висвітлення феноменології та онтології гуманітарного виміру міжнародного права в роботах вітчизняних науковців, таких як Т. О. Анцупова, С. С. Андрейченко, В. Ф. Антипенко, Б. В. Бабін,

М. О. Баймуратов, М. В. Буроменський, Ю. О. Волошин, М. М. Гнатовський, О. О. Гріненко, Н. В. Дрьоміна-Волок, О. В. Задорожний, С. В. Ківалов, Т. С. Ківалова, Т. Р. Короткий та ін., аспекти міжнародного правового виміру стандартів вищої освіти залишаються досі малодослідженими. До того ж відповідних монографічних досліджень зазначеного питання немає й у глобальному вимірі науки міжнародного публічного права. Наведене доводить актуальність обраної теми дисертаційної роботи.

Нормативно-правову основу дисертації становлять укладені з питань вищої освіти міжнародні багатосторонні та двосторонні, зокрема міжурядові й міжвідомчі, угоди і програми, а також ухвалені з питань вищої освіти резолютивні акти та спеціалізовані дослідження міжнародних організацій, рішення та висновки міжнародних судових та адміністративних інституцій, міжуніверситетські договори, акти законодавства України, що імплементують, реалізують та відображають зазначені міжнародні норми й приписи, а також практика їх застосування з регламентації освітніх відносин.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Визначення змісту та засад розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти відповідає плану науково-дослідних робіт Міжнародного гуманітарного університету, зокрема в рамках комплексної теми «Україна і світ у контексті становлення і розвитку соціогуманітарної сфери» на 2010–2016 роки.

Дисертаційне дослідження було підготовлено на розвиток приписів Національної стратегії у сфері прав людини, затвердженої Указом Президента України № 501/2015 від 25 серпня 2015 року, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схваленої Указом Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року, а також з урахуванням Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року, затвердженого 19 грудня 2019 року.

Мета і завдання дослідження. Мета цього дисертаційного дослідження полягає в науковому визначенні змісту та засад розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти, у розробці на відповідному підґрунті

доктринальних рекомендацій щодо вдосконалення як окремих норм міжнародного права, так й вітчизняного законодавства щодо вищої освіти.

Для реалізації визначеної мети в дисертації були вирішені такі завдання:

– визначити еволюцію відображення категорії освіти в міжнародному праві із стародавніх часів;

– встановити підґрунтя для виникнення сучасних міжнародних стандартів вищої освіти в історичних багатосторонніх і двосторонніх міжнародних угодах;

– окреслити феномен вищої освіти в універсальному міжнародному правопорядку, зокрема в рамках діяльності міжнародних освітніх закладів;

– визначити взаємозв'язок вищої освіти та універсальних міжнародно-правових джерел прав людини;

– розкрити процес становлення сучасних міжнародних стандартів міждержавної співпраці у сфері вищої освіти;

– встановити особливості правового відображення вищої освіти в практиці Ради Європи, Організації безпеки та співробітництва в Європі та Європейського Союзу;

– з'ясувати форми відображення питань вищої освіти у двосторонніх договорах України, зокрема міжурядових та міжвідомчих, та в міжнародних програмах за участю України;

– визначити специфіку угод, що укладаються закладами вищої освіти із закордонними партнерами;

– окреслити особливості імплементації міжнародних стандартів вищої освіти в законодавство України;

– розкрити специфіку відображення міжнародних стандартів вищої освіти в Україні в умовах міждержавного конфлікту.

Об'єктом дослідження є міжнародні правові стандарти у сфері освіти.

Предметом дослідження є еволюція, зміст та засади розвитку міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти, їх реалізація Україною.

Методи дослідження. У рамках дисертаційної роботи застосовувалися як загальнонаукові (філософські), так й галузеві наукові методи пізнання,

насамперед формально-юридичний, історико-правовий, системно-структурний, герменевтичний, порівняльно-правовий та інші методи дослідження правових явищ. Формально-юридичний метод було вжито для аналізу міжнародних правових актів універсального та регіонального виміру, а також міжнародних угод та актів законодавства України (розділи 2, 4, 5).

Використання історико-правового методу дозволило визначити передумови виникнення та еволюцію міжнародних стандартів у сфері освіти (розділ 1). Застосування системно-структурного методу сприяло визначенню ієрархії та взаємного зв'язку джерел сучасного міжнародного права з питань вищої освіти (розділи 2, 3), а також для систематизації двосторонніх угод України у сфері освіти та міжуніверситетських договорів установи вищої освіти України (розділ 4).

Компаративіський метод досліджувався для порівняння регіональних договірних актів щодо співпраці у сфері освіти, а герменевтичний – для усвідомлення специфіки актів судових та адміністративних міжнародних органів з питань вищої освіти (розділ 2). Висновки та пропозиції дослідження були сформульовані із застосуванням комплексу методів наукового пізнання.

Наукова новизна одержаних результатів зумовлена тим, що дисертаційна робота стала першим комплексним науковим дослідженням міжнародно-правових стандартів у сфері вищої освіти не тільки у вітчизняній правовій літературі, але й у доктрині сучасного міжнародного права загалом. У роботі обґрунтовуються наступні новаторські категорії, положення та висновки, що пропонуються до захисту.

Уперше:

– запропоновано концептуальний підхід до визначення міжнародно-правових стандартів у сфері вищої освіти, що становлять систему міжнародно-правових принципів та норм, які визначають механізми забезпечення та захисту права на вищу освіту, містять вимоги до розбудови національних систем вищої освіти та до діяльності установ вищої освіти, встановлюють форми взаємодії міжнародних організацій та держав з питань освіти, забезпечують можливість

міжнародної співпраці закладів вищої освіти; охарактеризовано джерела цих стандартів та форми їх реалізації та імплементації на національному рівні;

– доведено виникнення підґрунтя для міжнародних стандартів у сфері вищої освіти в рамках міждержавних угод XIX – XX ст., укладених за підсумками колоніальних війн, у договорах національних держав Європи, сформованих за підсумками Першої світової війни, та в конкордатах, укладених окремими державами зі Святим Престолом у першій половині XX ст.;

– здійснено аналіз впливу на відповідні міжнародні стандарти з боку процесів вищої освіти в роботі універсальних міжнародних організацій, які знайшли своє втілення в діяльності університетів з особливим міжнародно-правовим статусом, таких як Університет Об'єднаних Націй, Університет миру, Світовий морський університет, Міжнародний інститут морського права й інші;

– обґрунтовано специфіку становлення складових міжнародних стандартів у сфері вищої освіти, пов'язаних із питаннями визнання кваліфікацій, що призвела до схвалення в 2019 році Глобальної конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти;

– аргументовано особливу роль двосторонніх міжурядових та міжвідомчих угод України у сфері вищої освіти, які охоплюють питання академічних обмінів, умов навчання громадян іншої сторони, обміну інформацією у сфері управління вищою освітою та її діяльності, реалізації міжуніверситетської співпраці, визначено спільні та відмінні риси таких угод, основні перспективи удосконалення їх системи;

– виявлено характерні риси міжуніверситетських двосторонніх угод як засобу реалізації та розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти, що наразі активно використовується вітчизняними вищими навчальними закладами, як державними так й приватними, визначено специфіку таких угод, що полягає у ретельній регламентації процесів отримання «подвійних дипломів» та проходження «подвійних програм», виявлено наявність типових зразків таких угод, що активно використовуються.

Удосконалено:

– розуміння форм впливу на формування міжнародних стандартів вищої освіти з боку багатосторонніх міжнародних угод XIX ст. та першої половини XX сторіччя з питань просвітництва в колоніях, з гуманітарного права та охорони інтелектуальної власності, репарацій та відшкодувань;

– наукове розуміння ролі Ліги Націй у започаткуванні системного підходу до формування міжнародних стандартів вищої освіти, який серед іншого полягав у забезпеченні діяльності Міжнародного комітету інтелектуального співробітництва та оцінці її результатів;

– визначення ролі сучасних універсальних договорів з прав людини, розкритих та розвинутих у практиці спеціальних міжнародних комітетів, із забезпечення на міжнародному рівні права на вищу освіту, зокрема у контексті її захисту від будь-якої дискримінації, впливу роботи спеціальних доповідачів та резолютивних актів міжнародних організацій на розуміння права на вищу освіту як ключової складової відповідних міжнародних стандартів;

– розуміння ролі Організації з безпеки та співробітництва в Європі, її доповідей та роботи Академії організації в Бішкеку, у формуванні сучасних стандартів вищої освіти насамперед у вимірі права меншин на освіту, запровадження в рамках освіти антидискримінаційних механізмів, ефективного навчання правам людини, зокрема й у рамках формальної вищої освіти різних кваліфікацій;

– ідею про значення програмного правового регулювання у формуванні міжнародних механізмів впливу на відносини у сфері вищої освіти, зокрема у вимірах впорядкування академічних обмінів та реалізації відповідних стипендій, отримання державами міжнародної технічної допомоги на конкретні потреби установ вищої освіти;

– розуміння потреби відображення міжнародних стандартів вищої освіти та механізмів міжнародної співпраці у сфері вищої освіти в стратегічних та програмних документах розвитку вищої освіти України;

– відображення специфіки реалізації міжнародних стандартів вищої освіти в ситуації міждержавного збройного конфлікту та окупації територій, форм

урахування при цьому практики міжнародних судових органів в умовах формування вітчизняного законодавства з питань отримання вищої освіти внутрішньо переміщеними особами та мешканцями окупованих територій.

Дістали подальшого розвитку:

– ідея про розвиток наднаціональних стандартів освіти в період Античності та Середньовіччя, які стосувалися заснування чи визнання університетів, встановлення гарантій їх автономій, забезпечення взаємного визнання результатів іспитів та поступового визнання в міжнародних актах освіти як однієї з ключових гарантій реалізації релігійних прав;

– твердження про роль формування системи універсальних міжнародних організацій для формування засад міжнародних стандартів вищої освіти, закріплених в їх статутних документах;

– ідеї щодо ролі практики Європейських комісії та суду з прав людини із захисту права на освіту для суттєвого розвитку відповідних стандартів, зокрема у вимірах можливості обмеження доступу до вищої освіти за умов недискримінації, важливості світського характеру вищої освіти, додаткових зобов'язань держави з діяльності державних університетів;

– висновки щодо значення для міжнародних стандартів вищої освіти права та практики роботи органів Європейського Союзу, які визначають ключовими напрямами впливу на розвиток вищої освіти підвищення мобільності освіти, сприяння визнанню кваліфікацій, підтримку конкурентоспроможності закладів вищої освіти, їх модернізації та інновації, посилення практичної спрямованості навчання, його соціальної привабливості й широти охоплення;

– тези щодо реалізації в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про фахову передвищу освіту» міжнародних стандартів вищої освіти насамперед через легалізацію міжуніверситетських угод і розширення повноважень закладів освіти, запровадження механізмів академічної мобільності та академічної свободи;

– пропозиції щодо удосконалення форм реалізації міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняних підзаконних нормативних актах, зокрема з питань

адміністрування питань взаємодії закладів вищої освіти з міжнародними партнерами, використання міжнародних наукометричних баз та навчання іноземців за рахунок бюджетних коштів.

Практичне значення одержаних результатів. Ключові результати, рекомендації та висновки дисертації можуть бути використані у:

– науково-дослідній роботі – як підґрунтя для наступного доктринального аналізу міжнародного правового регулювання відносин у сфері освіти;

– правотворчості – при розробці та оцінці проєктів законів й підзаконних актів з питань вищої освіти України;

– правозастосовній діяльності – результати дослідження можуть використовуватися органами виконавчої влади та адміністрацією закладів вищої освіти для забезпечення вірного врахування у власній діяльності міжнародних стандартів вищої освіти;

– навчальному процесі – при розробці навчального й методичного забезпечення, викладання таких курсів, як «Міжнародне право», «Міжнародне освітнє право», «Міжнародні стандарти прав людини», «Адміністративне право України» тощо.

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження є цілком самостійно виконаною роботою, в якій втілено авторський підхід щодо еволюції та змісту міжнародних правових стандартів вищої освіти. Отримані теоретичні результати і практичні висновки, що разом формують наукову новизну роботи, здійснені дисертантом самостійно, на підставі власних досліджень у результаті дослідження оцінки та аналізу більше 400 наукових та нормативно-правових джерел із зазначенням належних посилань.

Апробація результатів дисертації. Теоретичні результати та практичні висновки, які містяться у дисертаційній роботі, доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри міжнародного права та порівняльного правознавства Міжнародного гуманітарного університету. Ключові тези дисертації були апробовані в якості доповідей на наступних науково-практичних заходах: VI Міжнародній науково-практичній конференції

«Міжнародне право: De Lege Praeterita, Instante, Futura» (м. Одеса, 25 листопада 2016 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Тенденції та пріоритети реформування законодавства України» (м. Херсон, 9–10 грудня 2016 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Правова держава: історія, сучасність та перспективи формування в Україні» (м. Ужгород, 17–18 лютого 2017 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Юридичні наукові дискусії як фактор сталого розвитку правової доктрини та законодавства» (м. Київ, 7–8 квітня 2017 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Вітчизняна юридична наука в умовах сучасності» (м. Харків, 16–17 березня 2018 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Юридична наука нового часу: традиції та вектори розвитку» (м. Одеса, 7 березня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку юридичної науки» (м. Запоріжжя, 22–23 березня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритети розвитку юридичних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 12–13 квітня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Особливості розвитку публічного та приватного права в Україні» (м. Харків, 19–20 липня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні правові системи світу: тенденції та фактори розвитку» (м. Запоріжжя, 23–24 серпня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Реформування національного та міжнародного права: перспективи та пріоритети» (м. Одеса, 17–18 січня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми реформування системи законодавства України» (м. Запоріжжя, 24–25 січня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Право як ефективний суспільний регулятор» (м. Львів, 14–15 лютого 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Правове забезпечення політики держави на сучасному етапі її розвитку» (м. Харків, 6–7 березня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання та проблеми правового регулювання суспільних відносин» (м. Дніпро, 6–7 березня 2020 року); Міжнародній

науково-практичній конференції «Сучасний стан і перспективи розвитку держави і права» (м. Львів, 19–20 червня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання правової теорії та юридичної практики» (м. Одеса, 7–8 серпня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та стан дотримання і захисту прав людини в Україні» (м. Львів, 14–15 серпня 2020 року) та на інших науково-практичних заходах.

Публікації. Основні теоретичні та практичні тези, пропозиції, положення та положення дисертаційної роботи викладено в авторській одноосібній монографії «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти», в авторських главах колективних монографій «State and law in the context of globalization: realities and prospects» та «New tasks and directions for the development of juridical science in XXI century», а також у 31 науковій статті, з яких 26 статей опубліковані у фахових виданнях України, ще 5 статтей – у зарубіжних наукових виданнях, у 18 тезах доповідей на наукових конференціях.

Структура і обсяг дисертації визначені поставленими метою та завданнями роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, п`ятьох розділів, які містять 14 підрозділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 424 сторінки. Список використаних джерел викладено на 49 сторінках, він містить 409 найменувань.

Розділ 1. ФЕНОМЕН ОСВІТИ ТА ЕВОЛЮЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА

1.1. Категорія освіти у міжнародному праві зі стародавніх часів до XIX ст.

Питання реалізації та захисту освітніх прав здавна стало значущим питанням у міждержавному діалозі. Водночас загальна архаїчність та невпорядкованість системи міжнародних відносин Стародавнього Світу та Середньовіччя не могли не вплинути на формат відображення відповідної проблематики в першоджерелах, багато з яких не дійшли до сучасності. Слід констатувати, що освітні та просвітницькі питання підіймалися вже в діяльності міжполісних об'єднань Стародавньої Греції, таких як симмахії та амфіктонії. Вказані процеси традиційно висвітлюються у вітчизняних та зарубіжних наукових творах, але водночас аспектам нормативного, зокрема й наднаціонального регулювання цих відносин увага дослідників не приділяється.

Тож, аналіз передумов становлення сучасних стандартів вищої освіти має вичерпне значення для розуміння природи відповідних суспільних відносин, що постають у вимірі приватно-правових та публічно-правових відносин та у форматі міждержавного діалогу.

За словами Т. П. Євсєєнка, симмахії як політичні об'єднання грецьких полісів зазвичай призводили до гегемонії одного з них у цьому міждержавному союзі. Такі гегемоністські симмахії сприяли утворенню умов для розвитку всіляких форм співробітництва між різними полісами та зумовлювали поступове запровадження стандартів поліса-гегемона в усіх сферах суспільного життя. Наприклад, у рамках діяльності Першого Афінського морського союзу (Делоської симмахії) на внески союзних полісів та загальні мита утримувалося більше 20 тисяч громадян Афін [250, с. 127].

Звісно, це сприяло поширенню запроваджених Афінами стандартів поводження з молоддю, зокрема й у вимірі публічної освіти, на інші поліси симмахії. Таким чином фактично діяльність симмахій сприяла поширенню

афінських стандартів освіти на інші поліси, сприяла обміну між такими полісами учнями і учителями [231, с. 235].

Вагоме значення для утворення міжполісних контактів у сферах освіти, молоді, спорту, а також культури мали амфіктонії як релігійно-політичні союзи держав Стародавної Греції. Ще Карл Ю. Белох дійшов висновку, що, утворені задля координації релігійних питань, амфіктонії згодом поширили власну компетенцію на широке коло суспільних відносин. Зокрема, в межах Дельфійсько-Фермопільської амфіктонії, ключової для полісів Еллади, обговорювалися питання облаштування священних місць та заходів, ігор тощо; такий підхід поділяють й сучасні автори [201, с. 242]; [408, с. 5]. Втім, зважаючи на тісну зв'язаність освіти та релігійних процесів у античному світі, діяльність амфіктоній також впливала як на стандартизацію освітніх процесів, так й на підвищення академічної мобільності серед полісів відповідної амфіктонії.

Подібні питання відображалися й у мирних договорах античного періоду. Так, у Нікієвому мирі 421 р. до н. е., укладеному між Афінами та Спартою, спеціально передбачалося окреме вирішення питання прав Дельфійського храму, який на той час відігравав роль ключової просвітницької установи. Вплив на гуманітарні повноваження симмахій та амфіктоній передбачав й Анталкідів мирний договір, укладений у 387 чи 386 роках до н. е. між Спартою та коаліцією грецьких полісів на чолі з Афінами та Фівами [345, с. 218]. Ці документи закріплювали вищевказані можливості мобільності між полісами амфіктонії (симмахії) та відображали спільні гуманітарні стандарти та цінності, що не могло не впливати зокрема й на розвиток освітніх процесів [231, с. 235].

Варто визнати, що відсутність в античній цивілізації цього етапу розвиненої вищої освіти в модерному розумінні робить відповідний досвід міжнародного спілкування доволі умовним.

У міжнародних угодах Стародавнього Риму гуманітарні питання відображалися вкрай обмежено. Втім, у згаданому Діонісієм Галікарнаським Кассієвому договорі між Римською республікою та Латинською Лігою 493 р. до

н. е. передбачалися приватні права латинян та римлян, які, безумовно, охоплювали й культурні та освітні [67, p. 156]. Аспекти статусу Афін як тодішнього ключового центру освіти міжнародного значення підіймалися й у Дарданоському мирному договорі 85 р. до н. е. між Римом (Луцій Корнелій Сулла) та Понтом (Мітридат VI) [345, с. 310]. Фактично у часи Риму мобільність учнів і вчителів в навчальних установах Риму та інших країн тісно залежала насамперед від визначення на договірному рівні статусу іноземців у Римі, що поступово ставав й освітнім центром.

На той час у римському світі інституціоналізація ступенів освіти так й не відбулася, й тому важко казати про вимір вищої освіти та її наддержавного забезпечення. Занепад античної цивілізації спричинив зміни відносин у вищій освіті відносинами з питань просвітництва.

У подальшому право на збереження власної культурної ідентичності, зокрема релігійної, яке охоплювало право на відповідну навчальну та просвітницьку діяльність, відображалося в договорах між мусульманськими та християнськими країнами епохи арабських завоювань. Зокрема, це Договір Бакт, який уклали король нубійської держави Макурія та губернатор Омеядів в Єгипті Абдала ібн Саїд ібн Абі Сар у 637 р. н. е. Цей акт, серед іншого, регламентував просвітницькі права арабів у Нубії та у наступному мав багатовікову дію для держав регіону [154, p. 589].

Подібне значення мав Договір Оріхуели (Договір Теодоміра) 713 р. н. е. між правителем Північної Африки Абд аль-Азізом та князем Мурсії Теодоміром щодо капітуляції низки християнських міст Іспанії та їх переходом під контроль арабів, що мало величезне значення як прецедент подальшого культурного розвитку відповідного населення [150, p. 94]. Таким чином в епоху раннього Середньовіччя відбулося тісне ув’язування у міждержавних угодах освітніх питань із діяльністю релігійних інституцій християнського та відповідно ісламського світів. За таких умов будь-які міждержавні угоди, які стосувалися релігійних питань, мали значення саме для діяльності шкіл, що утворювалися в монастирях та духовних центрах [231, с. 236].

Певний час взаємодія між такими школами як центрами просвітництва та освіти, не отримувала нормативної регламентації взагалі, зокрема й тоді, коли вона набула міждержавного характеру.

Надалі в Середньовічній Європі, за умов претензій відповідно пап та імператорів на світове панування, питання освіти тривалий період визначалися саме їх односторонніми актами, які при цьому об'єктивно носили наднаціональний характер, особливо в умовах розвитку феодального ладу. Характерним у цьому контексті є Капітулярій про заняття науками (Encyclica de litteris colendis), наданий імператором Карлом Великим у 787 р. до монастирів Європи. У Капітулярії приписується, щоб в єпископствах та монастирях, «крім виконання правил монастирського життя і релігійних вправ, наближалися до роздумів про науки та їх вивчення, кожен за своїми здібностями, як він може вчитися», адже «кожен має попередньо вивчити те, що він бажає привести у виконання» [351, с. 52].

У документі приписувалося «не тільки не нехтувати науковими заняттями, але й з усією скромністю і благим перед Богом наміром, віддаватися їм старанно», та «обирати для такої справи людей, які мали б здатність і бажання вчитися самі і разом бажання вчити інших» [351, с. 52]. Таким чином імператорська влада, претендуючи на роль наднаціонального регулятора, почала здійснювати конкуренцію із владою церковною за право втручатися у освітні процеси. Як ми побачимо надалі така конкуренція світського та клерикального підходів до вищої освіти існувала у міжнародному праві аж до Нового Часу.

У цьому контексті цікавим є й Капітулярій Шарлеманя 802 р., який Е. Ф. Хендерсон визначив як засновницький акт Священної Римської Імперії, тобто як документ, що мав риси наддержавного регулятора, а також загальної програми розвитку державних утворень, що входять до складу єдиної європейської цивілізації. У ст. 10 Капітулярія міститься вимога до єпископів та священників «вчити інших» церковним канонам [92, p. 193, 194]. Із цього акту ми бачимо, що визнаючи пов'язаність освіти насамперед із церковною

діяльністю, імператорська влада претендує на власну роль у визначенні відповідних стандартів щодо освіти як форми поширення знань. При цьому проголошується право на отримання знань зокрема й для мирян [231, с. 237].

Зусилля державної влади щодо організації освітніх процесів у зазначений період не сприяли утворенню національних систем освіти, зокрема й вищої. Така неспроможність мала системний (кадровий, фінансовий та організаційний) характер.

Дослідники історії Середньовіччя підкреслюють, що система організованої освіти виникала стихійно, через паломництва до «деяких шкільних центрів», таких як Болонья, Париж та інші. При цьому основним стимулом самоорганізації викладачів та учнів ставали питання відсутності безпеки та мінімальних соціальних стандартів, вороже ставлення місцевої світської та церковної влади. Така самоорганізація в асоціації (universitas тобто університети) зумовила появу прагнень новоутворених шкіл отримати підтвердження власної корпоративності від найвищої (і часто наддержавної) влади із збереженням внутрішньої автономії та самоврядування з усіх питань. Автори XX ст. визнали, що об'єктивне значення шкіл (університетів) спричинило їх визнання найвищими політичними силами із прагненням використати їх у власних інтересах [247, с. 15-17].

Ініціативність та «горизонтальний» характер появи центрів вищої освіти зумовили формування механізмів їх розвитку та відповідно взаємодії, насамперед на засадах природного права, яке на той період мало зовнішню форму, властиву корпоративному, феодальному суспільству.

При цьому корпоративність освітніх установ з одного боку відображала загальну ситуацію стратифікації середньовічних суспільств, була подібною до системи християнських орденів та братерств, а з іншого – формувалася під активним впливом процесів націотворення. Прикладом Г. І. Липатниковою наводяться акти папи Гонорія III щодо заохочення «земляцтв» Болонського університету у 1217–1224 роках та, навпаки, заборона ним «націй» Паризького університету 1222 р. та 1225 р. Вказуються факти прямого втручання цього

папи в справи вищої школи держав Європи «через голову» місцевої влади більше 80 разів за 10 років власного понтифікату. Його наступник Григорій IX у 1227–1241 роках видав більше сорока актів з університетських справ, а папа Олександр IV схвалив з цих питань майже 90 актів за період 1254–1261 рр. [247, с. 18]. Таким чином у XIII сторіччі спостерігається бурхливий оплеск наднаціонального регулювання відносин у сфері вищої освіти, пов'язаний із формуванням університетів як перших повноцінних установ вищої школи у світовій історії.

Виняткове значення університетів як принципово нової форми суспільної структури й організації, потреба забезпечення їх розвитку й зовнішньої взаємодії, безперечно сприймалася та визнавалася будь-якою тогочасною середньовічною владою, котра намагалася використати відповідні суспільні процеси у власних інтересах, зокрема й під час зовнішніх зносин.

Водночас й вища світська влада намагалася впорядкувати питання університетської освіти, про що свідчили акти влади королів та імператорів. Так, у грамоті імператора Фрідріха Барбароси учням та учителям болонських шкіл 1158 р. передбачено захист учням та професорам, які «мандрують заради отримання знань», щоб «як самі вони, так і їх посланці в цілковитій безпеці подорожували до місць, в яких вони вдосконалюються в науках, і спокійно там мешкали». При цьому особливо заборонялося застосовувати щодо учнів репресалії за «борги» інших осіб тієї місцевості, звідки студенти прибули на навчання; юрисдикція щодо судових справ за участю студентів та професорів передавалася на суд єпископів відповідних міст або до іншого суду за вибором представників університетів[231, с. 237].

Подібні привілеї на національному рівні були надані школярам Паризького університету привілеєм короля Франції Філіпа II Августа 1200 р. Водночас й королі третіх країн зверталися до самоорганізованих шкіл із закликом до співпраці. У цьому контексті цікавим є лист англійського короля Генріха III «магістрам та університету школярів Парижу» 1229 р., яким університет запрошувався до переїзду в Англію із наданням «свободи та спокою, що

повністю задовольнять ваші потреби». При цьому підставою запрошення в листі зазначалося перебування університету в Парижі «під владою несправедливого закону» [247, с. 109, 111, 113].

Фактично ці акти були схвалені в умовах, коли праву на свободу пересування, іншим особистим правам особливих гарантій у середньовічному суспільстві не приділялося. Тому вказані документи свідчать про розуміння навіть владними інституціями XIII ст. важливості академічної мобільності, яка має значущість не лише для осіб, залучених до освітніх процесів, але й стає соціальною цінністю, що зумовлює розвиток держави та суспільства.

Втім, у цій ситуації саме акти Святого престолу щодо університетів мали більший міжнародний вимір, ніж документи світської влади, яка тоді часто опонувала церковній. Адже папи, з одного боку, користувалися щодо працівників освіти власними наднаціональними повноваженнями, з іншого – використовували власну виключну прерогативу організації в університетах навчання релігійних дисциплін. Крім того, папи як феодали часто розглядали нобілітет університетів, зокрема духівництво, як власних васалів та надавали їм відповідні гарантії [123].

Наприклад, характерним є лист папи Інокентія III магістрам та студентам паризьких шкіл 1205 р., в якому згадується про запит імператора Латинської імперії Болдуїна щодо необхідності залучення західноєвропейських вчених до «реформи навчання Святому Писанню» у захопленій Візантії. У листі Інокентія III містився заклик магістрам та студентам вирушити в подорож до Греції для задоволення відповідних потреб імператора [247, с. 116]. Цей документ цікавий й тим, що наднаціональна влада прагнула регулювати не лише сам процес навчання в університетах, але й наступне працевлаштування їх випускників на отримані запити національних урядів [231, с. 238].

Слід констатувати, що у той період ставлення правової практики та доктрини щодо природи наддержавних відносин було доволі невизначеним. Визнання природи міждердавних угод суміщалося зі ставленням до папства як до наднаціональної інституції, що може регулювати міждержавні відносини у

позадоговірному порядку.

Варто додати, що підтвердження папською владою, як наднаціональною, правового статусу університету часто відбувалося за певний порівняно невеликий проміжок часу після надання вищій школі прав державною владою.

Так, статус Університету Саламанки був наданий королем Кастилії та Леону Альфонсо X у 1252 р. та був підтверджений папою Олександром IV у 1254 р. Королівська хартія щодо заснування в Лісабоні Університету Коїмбри була надана 1 березня 1288 р., а папська булла Миколая IV про визнання статусу цього університету – 9 серпня того ж року. Щодо інших університетів час між державним та папським визнанням міг бути більшим; наприклад, Університет Флоренції був заснований як Studium Generale владою республіки в 1321 р., а папа Клемент VI підтвердив права цього навчального закладу в 1349 р. [123]. Отже, можна спостерігати поступове зростання конкуренції між національною, королівською владою та наднаціональною, папською владою з питань регулювання діяльності університетів та їх автономії.

Конкуретні відносини тривалий час не призводили до заперечення права папства на регулювання відносин у сфері вищої освіти, зокрема й у вимірі її зовнішньої взаємодії. Боротьба точилася за самоге права світської влади брати участь у відповідних процесах, зокерма й ініціативному.

Такий подвійний характер визначення статусу університетів продовжувався й у наступному. Так, Університет Сантьяго де Компостелла був відкритим у 1495 р., у 1504 р. його відкриття було підтверджено папою Юлієм II, а булла щодо привілеїв цього університету була надана папою Клементом VII у 1526 р. Перший в Азії Університет Святого Фоми був заснований у Манилі хартією короля Іспанії Філіпа III у 1611 р. із наданням школі, як папському університету, булли папою Інокентієм X 20 листопада 1645 р. Інші вищі школи мали дуже значний інтервал між державним та папським визнанням; наприклад, Університет Алкали був заснований королем Кастилії Санчо IV у 1293 р., а папську буллу з визнанням статусу та привілеїв цей заклад отримав лише в 1499 р. [123].

У той же період багато університетів засновувалися папами ініціативно, до схвалення відповідних рішень інституціями державної влади. Наприклад, Університет Глазго заснований папською буллою в 1451 р., Університет Уппсали запроваджувався буллою папи Сікста IV у 1477 р., з наданням новоутвореній школі привілеїв, аналогічних до Болонського університету. Булла папи на заснування в Шотландії Королівського коледжу, що передував Університету Абердіна, була надана в 1495 р. [123]. Можна побачити таку активність наднаціональної папської влади щодо окремих держав, де очевидно національна влада не приділяла питанням організації вищої освіти належної уваги [231, с. 238].

Таким чином, на певному етапі діяльність установ вищої освіти, зокрема, їх зовнішня взаємодія, узагалі могли мати лише наддержавну регламентацію, а також внутрішню саморегламентацію. У такій ситуації державна влада, навіть не застосовуючи власні регулятивні засоби підтримки вищої освіти, не заважала розвитку освітніх установ.

Внутрішнє життя університетів поступово стало регламентуватися Святим престолом доволі ретельно. Наприклад, у постанові папського легату Робера де Курсон про студентів та магістрів паризьких шкіл 1215 р. встановлювалися обов'язкові вимоги до читачів лекцій з вільних мистецтв. Це мінімальний вік, доброчесність, стаж навчання, мінімальний термін викладання, складання іспиту та порядок ведення лекцій. При цьому вказувалося, що іспит у викладачів мають приймати спеціальні судді, призначені папою згідно з формою, затвердженою єпископом Парижу. У подальшому порядок таких іспитів був уточнений буллою папи Григорія IX Паризькому університету від 13 квітня 1231 р. За цією буллою на канцлера Парижа покладалася перевірка доброчесності кандидата на викладання із наданням університету гарантій від свавілля (спеціальна присяга канцлера, залучення до перевірки усіх магістрів теології університету) [247, с. 116].

Варто зазначити, що доброчесність у розумінні середньовічних університетів мала дещо інший вимір, ніж академічна доброчесність у її

нинішньому прикладному розумінні, який є похідним від категорії плагіату, авторського права та відповідно цивільних правовідносин. Середньовічна ж університетська доброчесність поєднувала у собі моральні та релігійні риси поведінки студента й викладача, визначала формат його повсякденної взаємодії з колегами в університеті. Вона ґрунтувалася не стільки на засадах інтелектуальної власності, як у новітні часи, але мала в якості власних засад категорії станової честі та християнської й загальнолюдської гідності.

Така доброчесність ґрунтувалася на засадах поваги до авторитету викладача як науковця та водночас – на підґрунті змагальності, що супроводжувала не навчальний процес, а процес наукового пошуку. При цьому презумувалася поєднаність науки та викладання, що й становила відмінну особливість вищої освіти.

При цьому важливими вбачаються також булла Григорія IX від 13 квітня 1231 р., якою підтверджувалася не лише автономія Паризького університету, але й право страйку проти міської влади, а також рішення папи Боніфація VIII 1301 р., яким він підтримав позицію студентів університету Болоньї у спорі з міською владою, що вимагала від ректора надати клятву вірності [247, с. 122]. Тим самим підтверджувалося ставлення до учнів та викладачів університетів як своєрідної соціальної страти. Корисна діяльність персоналу університетів визнавалася цими актами як така, що утворює певний суспільно корисний продукт, але при цьому не має залежати від національної публічної влади або нею керуватися чи спрямовуватися [231, с. 239].

Також слід вказати на привілей, наданий 22 вересня 1255 р. папою Олександром IV «університету магістрів та школярів у Саламанці». У цьому акті особам, які «пройшли іспит та ухвалення в університеті Саламанки», на певному факультеті в подальшому дозволялося викладати без складання нових іспитів та «протидії будь-кого» на аналогічному факультеті будь-якого іншого університету, крім Паризького та Болонського. Як вказує Г. І. Липатникова, таке право викладати (ius ubique docendi) для магістрів низки університетів папи надавали, «використовуючи універсальний характер власної влади», при

цьому університети часто дискримінувалися [247, с. 17]. Отже бачимо виникнення не пізніше XIII ст. розуміння потреби уніфікації вчених ступенів та освітніх рівнів, встановлення таких стандартів саме на наднаціональному рівні.

Такому ставленню до аспектів вищої освіти, безперечно, сприяло усвідомлення цієї інституції та відповідних процесів саме як таких, що мають виключне наднаціональне значення.

Цікаво, що магістри Кембриджського університету отримали таке право одними з останніх, у 1318 р., а Оксфордський університет не отримав такого права взагалі. Такий привілей папи Миколая IV «університету магістрів та школярів Парижу» був наданий 23 березня 1292 р., у ньому підтверджувалася папська «влада давати право навчати» та визначався універсальний характер іспиту Паризького університету викладачам (магістрів) факультетів теології, канонічного права, медицини та вільних мистецтв, які могли після його складання безперешкодно викладати будь-де «за межами цього міста та факультету». Усі звичаї та статути, що перешкоджали цьому привілею, визначалися у ньому, як не чинні [247, с. 17, 120]. Тим самим наднаціональна влада сформувала істотний важіль стимулювання діяльності університетів, який полягав водночас у визнанні вчених ступенів та освітніх рівнів та встановленні таких ступенів й рівнів окремих університетів як зразку для інших [231, с. 239].

Водночас варто згадати й про такі ключові правові акти світської влади XIII ст., які відображали права, зокрема освітні, як Велика хартія вольностей 1215 р. [342, с. 34], а також надані імператором Фрідріхом II Гогенштауфеном Золота булла Берну 1218 р. та Привілеї Відню 1237 р. У ст. VII Золотої булли імператор навічно гарантував відмову від призначення вчителя церковної школи; імперська влада зобов’язувалася затверджувати запропонованого міською владою за загальною згодою (communi consilio) кандидата [350, с. 45].

Відтак конкуренція між папською та державною владою мала у той період характер спроб надання закладам вищої освіти додаткових пільг, зокрема із тим, щоб забезпечити максимальну лояльність відповідних освітніх закладів.

У Привілеї 1237 р., «йдучи назустріч загальному бажанню навчати дітей з

юного віку», констатувалося право призначеного імперською владою магістра – керівника школи у Відні «призначати за згоди найбільш свідомих мужів цього міста інших докторів на факультетах, гідних та шанованих у галузі своїх наук» [350, с. 47]. Такі акти свідчать про намагання національної влади перехопити у Святого престолу, як наднаціонального правотворця, первинну ініціативу встановлення університетської автономії.

Цікаво, що очевидне зростання загального прагнення суспільств Європи до отримання освіти в ті часи відображалося й в окремих торговельних угодах. Так, у проекті торговельного договору Новгородської республіки з вільними містами Любеком та Готландом, що опрацьовувався сторонами в 1268–1269 роках, у ст. XIII передбачалося право торговців цих німецьких міст під час перебування в Новгороді «вільно та безборонно надсилати власних дітей вчити мову в ту землю, куди вони захочуть» [342, с. 121]. Тим самим навіть східноєвропейські держави, що були виключені із системи університетської освіти та не мали власної вищої школи, не забезпечували освіти власному населенню, на наднаціональному рівні були змушені визнавати відповідні елементи права на вищу освіту для іноземців.

Яскравим прикладом подальшого регулювання освітніх відносин у державах Європи є заснування Празького університету буллою папи Климента VI від 26 січня 1347 р. У документі згадувалося про попередню пропозицію (прохання) із цього питання імператора Карла I (IV), в якій констатувалася відсутність у Чеському королівські, «а так само і в сусідніх з ним багатьох країнах» «вищої школи, між тим як у ній помітна велика необхідність». У буллі вказувалася універсальна компетенція пап у «допомозі» «за відповідних обставин» «тим вірним, хто проявляє інтерес до вчених занять, за допомогою яких поширюється шанування імені божого і зміцнюється католицька віра, а також забезпечується справедливість і успіх у громадських і приватних справах і процвітання всього людського роду» [247, с. 131]. Фактично така булла виступила своєрідною угодою між Святим престолом та національною владою щодо легалізації університету.

Климент VI відзначав, що оскільки Прага «багата всім необхідним для життя», то це місто «є доволі підходящим місцем для влаштування вищої школи, хоча з деякого часу тут існують тільки приватні школи». У буллі 1347 р. вказувалося на волю папи на те, щоб у Чеському королівстві «обдарованому з доброти Божої статком населення та всілякими благами, було дерево та в справі науки» та щоб у ньому «поряд з жилами золота і срібла відкрилася і плодоносна жила наук». Булла відзначала потребу того, щоб «з цього королівства виходили мужі, навчені зрілістю думки, прикрашені чеснотами і вчені в різних областях і навчені в розумінні догматів віри», необхідність заснування «джерела, з якого могли б черпати усі, хто шукає пізнання сутності письмової освіти» [247, с. 132]. Булла ставить чітку різницю між приватними ініціативами у сфері освіти та університетом як своєрідною публічною установою.

Тим самим підтверджується, що вже у XIV сторіччі визнавалася не лише публічна важливість університетської освіти, але й спеціальна публічна роль цих закладів, що не має рис владної, але при цьому становить особливу соціальну функцію, яка, зокрема, потребує й на зовнішню реалізацію.

У буллі 1347 р. Климент VI встановив, щоб у Празі «на вічні часи процвітав університет зо всіма дозволеними факультетами», ґрунтуючись на власному «апостольському праві». Водночас у буллі приписувалося надати вчителям та студентам новоутвореного університету «права, пільги та вилучення із загальної юрисдикції за прикладом докторів, магістрів і студентів інших університетів», тобто вочевидь виходячи з усталеного на той час наднаціонального звичаю [247, с. 133].

У буллі вказувалося, що для отримання статусу магістра або доктора претендент мав бути представлений магістрами відповідного факультету празькому архієпископу. Після цього архієпископ мав скликати докторів та магістрів цього факультету та доручати їм проводити «ґрунтовне випробування по наукам, які необхідні для докторської або магістерської честі» [247, с. 133]. Отже станом на XIV ст. зберігається ставлення до університетів як до інституцій, що ґрунтують власну діяльність насамперед на церковному і

наднаціональному («апостольському») праві [220, с. 236].

У буллі 1347 р. зазначалося, що «якщо відповіді випробовуваних будуть визнані достатніми, то архієпископ надає їм право учительства і визнає за ними честь і ступінь магістра». Одразу таким іспитам буллою надавався статус універсальних, із правом випускника викладати в будь-якому іншому університеті. При цьому королівська грамота Карла I (IV) із заснування Празького університету була надана лише 7 квітня 1348 р., у ній, серед іншого, як прецедент для статусу університету згадувалися вищі школи Парижу та Болоньї [247, с. 133]. Отже на цьому прикладі можна побачити безперечну на той час потребу схвалення для університету наднаціонального акту (булли), який у наступному реалізується актом національної влади [231, с. 239].

При цьому державна влада та папи іноді вели перемовини щодо заснування університету та обсягу його привілеїв й до видання актів про його заснування. Наприклад, Університет Гейдельберга був започаткований актом герцога Баварії та князя Священної Римської Імперії Руперта I у жовтні 1386 р., за умов попереднього позитивного рішення з цього питання папою, схваленого у 1386 р. без видання булли. За умовами домовленості герцога та папи університет мав отримати привілеї аналогічні паризькому [92, p. 262].

Таким чином можна констатувати, що світська та папська влада, конкуруючи між собою за ступінь впливу на заклади вищої освіти, усвідомлювали взаємозалежність між собою у цьому важливому питанні.

В згаданому акті про заснування герцог визначив аналогічну кількість та назви чотирьох факультетів – «першого, священної теології або богослов'я; другого, канонічного та цивільного права, які, з підстав їх подібності, вбачається за доцільне об'єднати в один факультет; третього, з медицини та четвертого, з вільних мистецтв», та декларував роботу закладу для «чотирьох націй», надання усіх пільг, «навіть із більшою щедрістю», до усього персоналу університету, включно з «наглядачами (педелями), бібліотекарями, дрібними слугами, готувачами пергаменту, переписувачами та ілюстраторами» тощо [92, p. 262–267]. Такий цікавий та характерний історичний приклад дозволяє

наразі казати про те, що відповідно канонічне наднаціональне право для утворення університету доповнювалося наднаціональними звичаями. Адже статус зазначеного Університету Гейдельберга був визначений спочатку без булли, але за аналогією з іншими, вже визнаними університетами інших країн зазначеного періоду.

Важливо навести положення Конкордату (договору), укладеного між папою Львом X та королем Франції Франциском I в Болоньї в грудні 1515 р. та в Римі 16 серпня 1516 р. Цей Болонський конкордат регламентував питання призначення високих церковних посад у Франції, скасував попередні акти та встановив компроміс, за яким папа має повноваження призначати єпископів та абатів, але виключно з кандидатур за пропозицію короля. При цьому в Конкордаті спеціально вимагалося, щоб кандидат, який пропонується королем папі для затвердження, мав бути «магістром або ліценціатом теології, або доктором, або ліценціатом усіх чи одного права університету, що славиться суворістю іспитів» [407, с. 35].

При цьому в Конкордаті не наводився перелік таких університетів, за визначенням він охоплював випускників Паризького, Болонського та інших [196, с. 235, 236]. Вказаний акт можна вважати найстарішим з виявлених наднаціональних правових джерел, який містив конкретні кваліфікаційні вимоги вищої освіти для конкретної посади, яку призначає публічна влада. Примітно, що вже у цьому акті визнавався наднаціональний характер стандартів вищої освіти, які мають враховуватися національною владою під час здійснення управлінської діяльності.

Як вже зазначалося, подібний наднаціональний за змістом підхід до утворення університетів панував й у колоніях європейських держав. Характерно, що перший університет Нового Світу в Санто-Домінго (нині Домініканська Республіка) був заснований за буллою папи Павла III In Apostolatus Culmine від 28 жовтня 1538 р. із наданням йому повноважень, аналогічних іспанському Університетові Алькали, та утворенням традиційних для тогочасної вищої школи чотирьох університетів. Королівський декрет

(хартія) із підтвердженням прав цього закладу був наданий через двадцять років, у 1558 р., із найменуванням закладу як Університет Св. Фоми Аквінського [231, с. 239].

Можливо такий процес заснування закладу може бути пояснений утворенням університету на базі семінарії (Studium Generate) домініканців, що діяла на острові з 1518 р., як структури із самого початку орієнтованої на церковну, а не на світську владу [182]. Отже наднаціональні стандарти формування закладів вищої школи вже з XVI ст. отримали глобальний характер; ці середньовічні стандарти були сприйняті державами Нового Часу, як мінімум – католицькими.

Отже варто визнати, що така глобалізація освіти, зокрема в Азії та Америці, відбулася у період, коли, власне, на вітчизняних теренах вища школа розвитку не набула, а українські студенти та викладачі реалізовували власні освітні права в університетах Західної та Центральної Європи.

Наступний університет Американського континенту був заснований у Лимі (сучасне Перу) декретом іспанського короля (імператора) Карла I від 12 травня 1551 р. як «Загальна школа та реальний університет Королівського міста», із наданням закладу привілеїв, аналогічних статусу Університету Саламанки; цей декрет був підтверджений буллою папи Пія V від 25 липня 1571 р., яка підтвердила умови, за яких імператор заснував університет «за правилами королівського патронажу» [180].

Пізніш у Сукре (сучасна Болівія) був заснований Королівський та апостольський головний університет святого Франциска Ксав'єра де Чукуїсака, це відбулося через проголошення 2 лютого 1622 р. королівського акту (хартії) Філіпом III та 8 серпня 1623 р. – булли папою Григорієм XV; університет запрацював з 1624 р. [181]. Варто вказати, що таке разюче поширення університетських стандартів вищої освіти свідчить насамперед про їх універсальний, природно-правовий характер.

Надалі, за умов Реформації роль пап у регламентації аспектів освіти знизилася; водночас у наднаціональних правових актах регламентація питань

освіти здійснювалася крізь вимір забезпечення захисту релігійних свобод. Так, у Аусбурзькій релігійній угоді (унії), укладеній 25 вересня 1555 р. між католицькими та лютеранськими суб'єктами Священної Римської Імперії та від імені імператора римським королем Фердинандом I, було встановлено баланс між територіями сповідання католицизму та протестантства, із гарантуванням відповідних освітніх прав. Тим самим освіта, зокрема й вища, ув'язувалася не лише із релігією, але й з вибором релігії [231, с. 239].

При цьому у ст. 19 угоди 1555 р. надавалася гарантія збереження нового статусу захоплених під час релігійних воєн окремих абатств, монастирів та інших церковних маєтків та перетворених, зокрема, «у школи та благодійні установи» [80, p. 44]. Положення угоди 1555 р. у цій частині були підтверджені серед іншого Празьким миром від 30 травня 1635 р. між імператором Фердинандом II та представником протестантських держав імперії Йоганном Георгом I [166, p. 16]. Тим самим зазначена міждержавна угода чітко відрізняла соціальну значущість школи від релігійного закладу.

Фактично у XVI сторіччі відбулася криза регулювання розвитку університетів, зумовлена втратою впливу папства на країни Реформації, й відповідно вакуумом наднаціонального регулювання для закладів освіти, що розташовані на відповідних територіях.

Слід додати до цього, що у ст. 8 Віденського миру, укладеного 23 червня 1606 р. між князем Трансільванії та архієпископом Австрії, на території Угорщини заборонялася діяльність єзуїтів [159, p. 97]. Водночас у Мадридському договорі 1621 р., укладеному під гарантії короля Франції та Швейцарської конфедерації, передбачалася свобода віросповідання та відповідної просвітницької та освітньої діяльності в спірній альпійській долині Валтелліна [80, p. 116]. Таким чином міжнародні угоди XVII ст., обмежуючи дію певної християнської конфесії на певній території істотно впливали й на здійснення на такій території освітніх процесів.

Також важливими слід визнати наслідки схвалення владою Франції Нантського едикту від 13 квітня 1598 р., у статті XIII якого міститься заборона

прояву протестантизму в різних сферах суспільного життя, зокрема щодо «народної освіти». Також у ст. XXII цього едикту встановлювалася заборона дискримінації щодо протестантів у сфері «прийому учнів в університети, колегії та школи». Таким чином держави, втручаючись у релігійні права населення, одночасно запроваджували відповідні обмеження й стосовно діяльності закладів вищої освіти.

Згодом зазначені положення Нантського едикту були підтверджені в Договорі Монпельє від 18 жовтня 1622 р. між королем Франції Людовіком XIII та герцогом Генрі II Роганом, а також в Алеському мирі, укладеному 28 червня 1629 р. між королем Франції Людовіком XIII та лідерами гугенотів [80, p. 259]. Ці договірні акти відображають принципову зміну у ставленні до університетської освіти, адже вони виходять з можливості міжконфесійного складу студентів, й тому виводять університети з парадигми церковного права.

Варто додати, що в серії договорів, які разом становили систему Вестфальського миру (Мюнстерський договір від 15 травня 1648 р., Оснабрюкський договір від 24 жовтня 1648 р.), питання освіти спеціально не згадувалися, вказані акти лише опосередковано впливали на відповідні відносини в межах гарантування свободи сповідання для католиків, лютеран та кальвіністів [80, p. 12]; [166, p. 181]; [242, c. 210]. При цьому безперечним є те, що формування Вестфальської системи істотно обмежило роль актів Святого престолу в регулюванні аспектів вищої освіти та тим самим передало ці функції на рівень регулювання національної влади держав, навіть католицьких.

Водночас міждержавні договірні відносини того часу виявилися очевидно неготовими до забезпечення розвитку вищої освіти та її наднаціональної взаємодії; адже ці питання у міждержавних угодах тривалий час практично не підіймалися.

Втім, можна згадати про систему міжнародних мирних договорів XVII–XVIII сторіч, які відображали умови Вестфальських договорів, зокрема й у частині ставлення до освіти, як це випливає, наприклад, із Версальського договору від 3 вересня 1783 р. [170]. Важливою в цій договірній практиці став

інститут збереження й повернення архівів всіляких установ по завершенню міждержавного збройного конфлікту. Цей інститут, що, звісно, поширювався й на університети, було запроваджено у ст. 22 Договору про мир та дружбу між королями Великобританії, Франції, Іспанії та Португалії від 10 лютого 1763 р. [163]. З цих часів можна спостерігати повноцінне регулювання відносин у сфері вищої освіти у міждержавних актах, як питання насамперед внутрішньої діяльності держави.

Особливу увагу варто звернути на розвиток міжнародного договірного забезпечення освітніх відносин на українських землях, згадки про яке можна знайти у документах періоду визвольних змагань XVII ст. До того періоду в зовнішніх актах держав, до складу яких входила територія України, освітні аспекти окремо не регламентувалися. Більш того, на території власне українських земель, польські та литовські державні утворення закладів вищої освіти не засновували, а ординські, московські та османські владні формування були тривалий час виключеними із парадигми університетів як форми суспільного життя узагалі.

Наприклад, у тексті Люблінської унії, схваленій 1 липня 1569 р., а саме у її ст. 7, можна знайти лише загальну згадку про збереження в новоутвореній державі наданих раніш привілеїв, до яких, вочевидь, слід віднести й князівські та королівські акти щодо заснувань університетів та колегіумів [254, с. 153]. Втім відставання на українських землях в організації вищої школи на декілька сторіч від країн Західної Європи не могло не вплинути на обмеженість відповідного регулювання [231, с. 239]. Варто констатувати наявність відповідних ініціатив українського суспільства із самоорганізації освіти у формі братерств та колегіумів. Але такі ініціативи, що у Західній Європі XII-XIII сторіч призвели до утворення університетів, вже не могли бути самі по собі успішними за умов створення національних централізованих держав та підкорення ними українських земель.

Водночас практично всі ключові акти, укладені українською стороною з Річчю Посполитою, містили в собі положення з освітніх питань. Так,

Зборовський договір (трактат), схвалений у серпні 1649 р., у ст. 10 містив приписи, за якими заборонялася діяльність єзуїтів, зокрема й просвітницька «у місті Києві, де є упривілейовані роські школи, … та й по інших українських містах» водночас мали бути збереженими усі «інші школи», «які там є з далеких часів» [195, с. 125]; [409, с. 46]. У Білоцерківському трактаті від 28 вересня 1651 р. у ст. 6 вказувалося про збереження прав православної релігії «згідно з давніми правами», що охоплювало «катедри, церкви, монастирі та Київський колегіум» [206, с. 292]. Отже угоди української влади того часу передбачали діяльність закладів освіти рівня колегіуму, а університетів на території Гетьманщини не діяло.

Але вже у Гадяцькому трактаті від 16 вересня 1658 р. питання освіти регламентувалися ретельніше. За цим актом королівська влада надавала «академії Київській» «прерогативи та вольності» на рівні «академії Краківської» (тобто Краківського університету), але лише за умов непредставлення в ній «аріанських, кальвіністських, лютеранських професорів, учителів та студентів». При цьому угодою погоджувалося перенесення рішенням королівської влади в інше місце усіх інших шкіл «які були перед тим у Києві» (вочевидь йдеться про єзуїтські школи) [207, с. 14].

Таким чином лише в середині XVII ст. для українських земель постало питання утворення університету за міжнародними звичаями формування вищої школи, які склалися в XIII ст. Це відбувалося на українських землях через сто років після того, як європейські країни почали ефективно засновувати університети в Азії та Латинській Америці, в умовах коли існування та розвиток університетів ігнорувати було неможливо. За таких умов вперше утворена українська національна влада стала вживати заходів із подолання відповідного відставання у сфері освіти.

Додамо, що Гадяцький трактат передбачав заснування на території України другої академії, яка мала бути з такими ж правами, як Київська, там, де королівська влада та сейм «побачать їй принагідне місце», також за умов недопуску до неї протестантів та відсутності у місці її заснування інших шкіл.

На відміну від вказаних академій трактат дозволяв вільно відкривати в Україні «гімназії, колегії, школи і друкарні, скільки їх буде потрібно», та «вільні науки відправляти, і книги друкувати усякі із релігійною конверсійністю», але без критики королівської влади та особи [195, с. 153]; [207, с. 14]. Втім, приписи цього документу не були реалізованими.

Цікаво, що угоди української влади того періоду з Московським царством не регламентували освітні питання взагалі, попри включення цих аспектів у пропозиції до таких угод українською стороною. Так, у проекті нової міждержавної угоди, запропонованої представниками козацької старшини Московському царству в жовтні 1659 р. (Жердівські статті), передбачалося «вільне існування шкіл з будь-якою мовою навчання на обох берегах Дніпра», що не було враховано царською владою [409, с. 77]. Наведене яскраве ілюструє майбутню долю вищої освіти на українських землях, яка була пригальмована з цих часів ще на півтора сторіччя. Фактично освіта не була предметом зацікавленості московської державності до XVIII сторіччя узагалі, а у наступному не розглядалося імперською владою як феномен, що потребує на наднаціональне регулювання узагалі.

Водночас питання вищої школи неодноразово згадувалося в тогочасних міждержавних договорах цивілізованих націй про зміну території чи статусу країни, зокрема їй могли надаватися певні гарантії. Наприклад, в Акті (Договорі) про унію з Шотландією, ратифікованому парламентами Англії та Шотландії у 1706 р., містилося спеціальне застереження щодо норми ст. 25 про припинення чинності після об’єднання двох держав правових джерел, які суперечать Акту; за цим застереженням «університети та коледжі Святого Андрія, Глазго, Абердіна та Едінбурга продовжують діяти» [177]. Наведене свідчить про вагоме значення інституцій вищої школи в очах західноєвропейських правотворців, які пішли на збереження попередніх привілеїв саме у сфері вищої освіти.

Характерно, що відповідні норми мирних договорів не виконувалися саме московською державою. Зокрема у ст. 10 Ніштадтського мирного договору між

Росією та Швецією від 30 серпня 1721 р. Росія зобов'язувалася, серед іншого, зберігати школи, що залишалися на території Прибалтики, яка передавалася Швецією, а за ст. 4 – й архіви закладів відповідних земель (евакуйовані у Швецію архіви та документи мали бути повернутими установам). При цьому на землях, що віддавалися Росії, знаходився другий університет Швеції, заснований у Дерпті (нині Тарту, Естонія) королем Густавом II Адольфом у 1632 р. як Academia Gustaviana (згодом – Universitas Gustaviana) [123].

Норми Ніштадського договору щодо цього закладу дотримані не були. Університет фактично припинив існування ще за умов режиму окупації росіянами в 1710 р. та не був ними відновлений у мирний час; пізніше університет у цьому місті запрацював лише з 1802 р., при цьому університетські архіви шведського періоду не збереглися [123]; [272]. Отже формування російської імперської держави не лише загальмувало розвиток вищої освіти на українських землях, але й призвело до знищення вже наявних сталих моделей вищої освіти в Балтії, штучно вилучило чисельну кількість земель та народів із природних процесів формування стандартів вищої освіти.

Фактично ця форма імперської державності не сприйняла європейську модель вищої освіти, яка розвивалася попередні пять сторіч. Та й у наступному російська імперська влада розглядала університети як вимушену потребу та, водночас, як невід'ємну складову власного управлінського апарату.

Водночас величезну цікавість становлять норми ст. 23 Договору про дружелюбність та торгівлю між Сполученими Штатами Америки (далі – США) та Пруссією від 10 вересня 1785 р., в якій відображалося прогресивне на ті часи розуміння права війни та надавався перелік некомбатантів, що отримали від обох держав гарантії у випадку війни між ними; до цього переліку було включено й «учнів кожного факультету» (англ. «scholars of every faculty»).

За цією нормою такі учні (студенти), якщо вони неозброєні та мешкають під час війни в неукріпленому місті, селищі чи місцевості, мають й надалі отримувати дозвіл на відповідні заняття, їх не можна напастувати (англ. «molested») особисто, не можна спалювати чи інакше знищувати їх домівки та

майно, чи спустошувати їх поля збройною силою ворога. Якщо ж через події війни в цих учнів (студентів) щось буде вилучено на військові потреби, то вони мають отримувати грошову компенсацію за розумною ціною [172]; [94, p. 48].

Такі норми слід вважати першим у міжнародному праві відображенням особливих потреб вищої школи в умовах збройного конфлікту. Відповідні гарантії додатково втілювали розуміння суб'єктами міжнародних відносин ролі університетів як соціального блага, що потребує на специфічний захист навіть в умовах війни. Таке ставлення цивілізованих націй до установ вищої освіти, було характерним й для попередніх періодів, а отже відповідні договірні норми, безперечно, ґрунтуються на звичаєвому праві, яке на той час вже міцно сформувалося.

Отже слід визнати що з часів античності міжнародні правові акти приділяли аспектам реалізації права на освіту та організації систем освіти опосередковану увагу. У Середньовіччі виникнення та розвиток системи університетської освіти стало предметом нормативного забезпечення наднаціональних регуляторів, насамперед актів римських пап універсальної спрямованості. Основними питаннями наднаціонального забезпечення стали заснування чи визнання сформованих ініціативно університетів, встановлення гарантій їх автономій, забезпечення взаємного визнання результатів іспитів на звання магістра та доктора, вимоги наявності таких звань для кандидатур на релігійні посади.

У Середні віки виникло, а у часи Реформації сформувалося визнання в міжнародних актах освіти як однієї з ключових гарантій реалізації релігійних прав. Особливе значення мають угоди української влади періоду національно-визвольних змагань XVII ст., в яких послідовно відстоюється потреба розвитку національної системи освіти, як середньої, так і вищої.

1.2. Питання вищої освіти у двосторонніх міжнародних угодах XIX ст. та першої половини XX ст.

Важливим форматом міжнародного регулювання взаємодії у сфері освіти слід вважати відображення відповідних питань у двосторонніх договорах, які у XIX ст. набули, порівняно з попереднім періодом, значного різноманіття в предметі та механізмах регулювання міжнародних відносин. Адже варіативність та гуманізація предмету співпраці держав світу у Новітні часи призвела до поступового відображення в таких угодах аспектів освітньої взаємодії у різних форматах. Крім того, якщо раніше європейська модель вищої освіти поширювалася державами у глобальному вимірі на території власних колоній, то у наступному, неєвропейські незалежні країни стали вживати заходів гармонізації національної та іноземних освітніх систем, а саме за європейськими освітніми стандартами.

Так, низка двосторонніх міждержавних договорів XIX ст. з країнами Азії прямо акцентували увагу на окремих питаннях організації освіти, зокрема й вищої. Приміром, у ст. 18 Договору про мир, дружбу та торгівлю між США та Китаєм від 3 липня 1844 р. (Договору Вангксіа) для посадових осіб та громадян США, які перебувають в Китаї, закріплювалося право «наймати вчених» (англ. «employ scholars») для «навчання будь-яких мов Імперії та для допомоги в літературних трудах» [174]. У ст. 10 Договору про партнерство та торгівлю (Договору Гарріса) між США та Японією від 29 липня 1858 р. закріплювалося право уряду Японії обмінюватися із США вченими (англ. «scientific men») [171]. Можна вважати, що такий взаємний інтерес з освітніх питань був зумовлений міжцивілізаційним діалогом, що супроводжувався процесами колонізації країн Азії [222, с. 210].

Водночас, варто констатувати взаємність відповідної зацікавленості у освітніх обмінах та запровадженні відповідних стандартів, яке для держав Азії станом на XIX сторіччя без укладання наднаціональних угод, вбачалося неможливим.

У договорі між США та Китаєм 1868 р. (Договорі Бурлінгема) питання освіти регламентувалося ще ретельніше. Зокрема, у ст. 7 цього акту вказувалося, що громадяни США можуть користуватися усіма привілеями публічних навчальних закладів, які перебувають під контролем уряду Китаю, та на засадах взаємності китайські піддані можуть мати усі привілеї публічних навчальних закладів, які перебувають під контролем уряду США. Під цими привілеями договір передбачав надані в обох державах «найбільш привілейованим націям» [161].

Більш того, цей договір дозволяв громадянам США засновувати та підтримувати школи в Китаї у місцях, де дозволено мешкати іноземцям, і, відповідно, піддані Китаю отримали аналогічні привілеї та імунітети в США. Причому рівень таких шкіл (англ. «schools») договором не визначався, вочевидь, вони могли мати й формат вищих [161]. Водночас специфіка національної освіти Китаю цілком відрізнялася від європейської та не передбачала формування університетів, академічних свобод та автономії. Тому характерним є послідовне запровадження відповідних умов освітньої співпраці міжнародних догорів, укладених Китаєм із європейськими країнами.

Зазначені освітні норми договорів США з Китаєм отримали цікаве продовження у першій половині XX ст. Зокрема, йдеться про реалізацію Боксерського протоколу, підписаного 7 вересня 1901 р. між урядом імператорського Китаю та вісьмома союзними державами (Австро-Угорщиною, Великобританією, Італією, Німеччиною, Росією, США, Францією та Японією) про сплату Китаєм величезних коштів відшкодування (18 тисяч тонн срібла, або 333 млн. доларів США) переможцям боксерського повстання протягом сорока років. США отримали 7,32 % від цих виплат [21]. Характерно, що сама природа повстань у Китаї того часу, зумовлена кризою інтеграції цієї держави у світову систему відносин, зокрема у сфері освіти та просвітництва, із виявленням неефективності та неконкурентоспроможності національної моделі.

Цей договір вже тоді сприймався як явно несправедливий; при цьому в 1906 р. президент Університету Іллінойсу Едмунд Дж. Джеймс запропонував

президенту США Т. Рузвельту план заснування програми навчання китайських студентів у США. Він писав, що «нація, яка матиме успіх у навчанні молодих китайців нинішнього покоління, буде такою, що отримає максимально можливий прибуток з понесених втрат через моральний, інтелектуальний та комерційний вплив» на Китай [222, с. 210].

Т. Рузвельт підтримав цей план та звернувся у щорічному посланні до парламенту США із пропозицією здійснити фінансування такого навчання китайських студентів за рахунок коштів відшкодування, яке США отримує від Китаю за Боксерським протоколом; це рішення було схвалене щодо відповідно 17 мільонів доларів які США мали отримати від Китаю [19]. Тим самим Китай де-факто напівпримусово заохочувався західними країнами до масового навчання власних громадян у вищій школі європейського зразка, яка у самому Китаї на початок ХХ ст., попре низку вищезгаданих угод у сфері освіти була цілком відсутня [222, с. 211]. Отже, саме наслідки боксерського повстання призвели до інтеграції Китаю до глобальної системи стандартів вищої освіти, до початку запровадження у цій державі університетів європейського зразка.

Програму було відкрито з 1909 р. шляхом початку відбору, первинної підготовки та перевезення в США китайських студентів. Для такої підготовки з квітня 2011 р. у межах вказаного фінансування США відкрили в Пекіні підготовчу школу – Коледж Циньхуа, що згодом була розвинутою для навчання за чотирирічною підготовчою програмою та післядипломною підготовкою та стала з 1929 р. Університетом Циньхуа. З 1924 р. у США став діяти Китайський фонд, який в рамках цієї програми в подальшому надавав кошти Китайському університету в Нью-Йорку, заснованому в 1926 р.

Загалом до 1929 р. в рамках Стипендіальної програми боксерських відшкодувань у США отримали вищу освіту до 1300 китайських студентів. Подібну програму трохи пізніше за США заснувала й Великобританія, яка мала отримати від Китаю 11,25 % від суми боксерського відшкодування [20]. Характерно, що Коледж Циньхуа, заснований саме під час напівпримусового залучення китайських студентів до освіти в університетах США, у наступному

став найпотужнішою вищою школою сучасного Китаю.

У 1924 р. під час радянсько-китайських переговорів також підіймалося питання навчання китайських студентів у радянських університетах за рахунок коштів боксерського відшкодування Росії [19]. У ст. 11 схваленої за їх підсумками Угоди про загальні принципи врегулювання питань між Союзом Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) та Китайською республікою від 31 травня 1924 р. СРСР формально відмовився від отримання боксерського відшкодування без будь-яких умов. Водночас у Декларації сторін, доданій до цієї Угоди, відзначалося, що попередня російська доля боксерського відшкодування «після задоволення всіх минулих зобов'язань» буде спрямована «виключно та повністю на утворення фонду покращення просвіти китайського народу». При цьому розподіл коштів цього фонду мала здійснювати спеціальна комісія з трьох осіб, дві з яких призначалися урядом Китаю, а третя – владою СРСР [347, с. 85, 88].

Таким чином СРСР також фактично залучав китайських студентів до напівпримусового навчання, як й США та Великобританія. Цікавим у цьому контексті є й припис ст. 15 Договору про дружбу між Персією та Радянською Росією від 26 лютого 1921 р., за яким Росія віддавала Персії майно та територію російських релігійних місій у цій країні за умов їх подальшого використання для «культурно-просвітницьких установ» [173]; [222, с. 210, 211]. Втім, істотних перспектив така задекларована освітня співпраця не мала.

Загалом можна констатувати запозичення мусульманськими країнами світу європейської університетської системи у XIX-XX ст. освіти ініціативно, без укладання спеціальних міжнародних угод, та насамперед, через вжиття національних заходів. При цьому стандарти університетської діяльності у цих країнах, як й у Російській імперії, мали відповідну специфіку, із яскравими відмінностями у сферах самоврядування, свободи наукового пошуку та викладання й університетської автономії.

Також варто навести й Угоду між Китаєм та Японією стосовно детальних умов виконання Договору про впорядкування невирішених питань щодо

Шандунь від 1 грудня 1922 р. У ст. 7 цієї Угоди, яка впорядковувала передачу Японії низки китайських територій, за урядом Японії закріплювалися у власність на відповідній китайській території середня школа («Аріаке-маші») та вища школа для дівчат («Мікаса-маші»). Крім того, Угодою передбачалося надання низки об'єктів для потреб Комерційного університету та гарантувалася подальша діяльність Китайської публічної школи у колишньому німецькому володінні в Китаї Кіао-Чао [5].

Має значення з питань регламентації освіти й Угода у вигляді обміну нотами між Німеччиною та Китаєм щодо відновлення стану миру від 20 травня 1921 р. У цьому акті визначалися права китайських студентів у Німеччині, уряд якої мав забезпечувати всіляке можливе сприяння таким студентам у вступі до германських університетів та у проходженні переддипломної практики [6]. Наведені угоди підводять рису під спробами застування Німеччиною закладів вищої освіти у власних колоніях в Китаї, які були за підсумками Першої світової війни здебільшого передані Японії [222, с. 210].

Ці угоди відображають наслідки колоніальної політики у Китаї, коли колонізатори намагалися запровадити на цій території стандарти університетської освіти у власних володіннях. Водночас, як вказувалося вище, загальна рецепція Китаєм системи вищої освіти відбулася дещо іншим шляхом.

Наприкінці XIX ст. та на початку XX ст. аспекти гарантування освіти, зокрема й вищої, продовжували відображатися й у двосторонніх міждержавних договорах в інших регіонах світу, зокрема з питань колоніальних війн. Так, у ст. 8 Мирного договору між США та Іспанією від 10 грудня 1898 р. регламентувалася передача публічної власності Іспанії на Кубі, Пуерто-Ріко, Гуамі та Філіппінах, причому констатувалися збереження мирного володіння та користування публічною власністю відповідних муніципальних, громадських та приватних структур; ця норма, безумовно, поширювалася й на установи освіти. У ст. 9 цієї угоди зберігалося право місцевих мешканців на продовження власних професійних занять, а ст. 10 угоди 1898 р., серед іншого, закріплювала право інтелектуальної власності на наукові твори, легалізоване раніше на

вказаних територіях Іспанією [175]. Звісно такі колоніальні війни між цивілізованими країасми світу як правило не призводили до знищення або занепаду раніше заснованих університетів на відчужених колоніальних землях.

Варто спеціально зазначити, що такі норми договору 1898 р. були успішно застосовані владою США до старішого університету Азії, Папського та королівського університету Св. Фоми, що був заснований у 1611 р. у Манилі згідно з королівською хартією Філіпа III, підтвердженою папою Інокентієм X у 1645 р., та продовжував діяльність під американською юрисдикцією як Католицький університет Філіппін [167]. При цьому зміна суверенітету над Філіппінами не призвела до втручання у академічні свободи цього університету, якій успішно діє досі. Такий підхід разюче контрастує із знищенням російською державою раніше заснованих закладів вищої освіти на захоплених нею землях Європи.

Також слід додати, що Мирний договір між Південною Африканською Республікою, Оранжевою Вільною державою та Великобританією від 31 травня 1902 р. (Договір Вірінінга) у ст. 5 надавав гарантії викладання голландської мови в публічних школах Трансваалю та Колонії Річки Оранжева за бажанням батьків чи учнів [134]. Слід констатувати, що захоплення Великобританією республік Південної Африки не призвело до знищення або занепаду закладів освіти відповідних територій.

Після Першої світової війни питання вищої освіти іноді підіймалося як у двосторонніх договорах, так й в односторонніх актах держав, що мали міжнародне значення; як правило, це стосувалося забезпечення освіти для етнічних груп, що перебували в меншості в змінених географічно державах, та подолання наслідків регіональних та локальних конфліктів. Як приклад варто навести двосторонню Угоду з метою виконання та завершення Польсько-Данцигської конвенції від 9 листопада 1920 р., підписану 24 жовтня 1921 р. [9].

В її ст. 228 визначалося, що сторони будуть укладати окрему угоду для визначення шляхів та меж взаємного визнання сертифікатів, які видаються школами та установами вищої освіти, інших дипломів та сертифікатів на

території обох сторін Угоди [9]. Цю угоду таким чином варто вважати одною з перших в модерному міжнародному праві, де підіймалося ключове для сучасних стандартів вищої освіти питання визнання кваліфікацій та дипломів. Водночас слід звернути увагу й на специфіку відносин між сторонами цієї угоди, які були змушені корегувати освітню діяльність на власних територіях, тісно ув'язаних між собою у сфері економіки та культури.

Додамо у цьому вимірі, що Албанія в Декларації щодо захисту меншин від 2 жовтня 1921 р. у ст. 5 закріпила за громадянами країни, які належать до расових, релігійних чи мовних меншин, засновувати та використовувати заклади освіти; у ст. 6 регламентувалося навчання мов та мовами меншин у публічних закладах освіти Албанії [66]. Протокол та додаткові статті щодо вирішення питання Західної Угорщини, підписані у Відні 13 жовтня 1921 р., містили заходи угорського уряду стосовно «умиротворення» Заходу країни.

Цей Протокол зобов'язував студентів, що брали участь у заворушеннях, звітувати про це в університети та школи протягом десяти діб після оголошення спеціальної урядової прокламації; студенти, які ухилилися від такого звітування мали бути відрахованими [138]. Ці акти міжнародного характеру мали метою вирішення окремих питань вищої школи за наслідками соціальних зрушень Першої світової війни. При цьому у таких угодах характерною стає особлива увага до етнічних та мовних питань вищої освіти, адже гострота цієї проблематики в умовах XX сторіччя додатково актуалізувалася.

Окреме значення для впорядкування питань вищої освіти мали двосторонні угоди окремих держав із значною долею католицького населення, укладені із Святим Престолом (Ватиканом). Фактично такі угоди стали певним відображенням середньовічного розуміння наднаціональних повноважень церкви в регулюванні освітніх питань, але у XX ст. їх предметом стала насамперед духовна, а не світська вища освіта. При цьому Ватикан у таких конкордатах є не домінуючою, а рівною стороною угоди й таким чином конкордати Новітнього часу варто вважати саме двосторонніми міжнародними договорами [222, с. 211].

Такі угоди стали неминучими у ситуації, коли втрата папством функцій наддержавного регулятора у XVIII-XIX сторіччях стала очевидною й для держав католицької релігійної традиції. Адже заміщення папських актів міжнародними угодами та національними актами, очевидне у сфері світської вищої освіти, було неможливо реалізувати у сфері освіти духовної.

Яскравим прикладом таких двосторонніх актів є Латранські угоди між Ватиканом та Італією 1929 р., зокрема Договір про примирення від 11 лютого 1929 р., у ст. 16 якого гарантуються недоторканність та податкові імунітети для папських установ на території Італії, зокрема й для Григоріанського університету, Ломбардського коледжу, Біблейського, Східного та Археологічного інститутів та Руської семінарії. Додатково ст. 18 цього Договору гарантує вільний доступ студентам до «художніх та наукових скарбів» Ватикану, із збереженням у Святого Престолу права регулювати відповідний доступ публіки [120].

Ця угода може вважатися формальним завершенням тривалого періоду наднаціонального значення папської влади, зокрема у питаннях організації вищої освіти. Водночас вона ж ознаменувала початок етапу активної участі Ватикану в міжнародних угодах у сфері освіти, яка, що буде доведене далі, наразі носить універсальний характер.

Укладений водночас з цим Договором Конкордат між Святим Престолом та Італією вкрай ретельно регламентує аспекти отримання в цій країні духовної католицької освіти. За ст. 3 Конкордату студенти богослов'я, які в останні два роки навчання готуються до отримання сану священника, можуть отримати відстрочку у військовій службі до набуття ними 26-річного віку. У ст. 26 Конкордату детально регламентувалася діяльність церковних структур, включаючи семінарії, встановлювалися гарантії їх існування з боку держави [120]. Такі зобов'язання за угодою виникали насамперед у державної влади Італії та відображали насамперед ставлення цієї країни до ролі домінуючої релігійної конфесії.

Крім того, Конкордат зачіпав й світську італійську освіту, адже за його ст.

36 навчання «християнській доктрині в рамках, встановлених католицькою традицією» у вищих школах, мало здійснюватися за програмою, узгодженою між Італією та Ватиканом. Професори та інші особи, які мали здійснювати це навчання, були зобов'язані отримати на це дозвіл від церковної влади, підтверджений спеціальним сертифікатом. Церковна влада мала право скасувати сертифікат, що означало позбавлення права на викладання; підручники для відповідного навчання мали затверджуватися церковними органами [120]. Ці умови конкордату також накладали зобов'язання насамперед на державу, але при цьому передбачали активну роль Святого Престолу у забезпеченні їх реалізації.

Згідно зі ст. 38 Конкордату 1929 р. номінація професорів Католицького університету Святого Серця та залежного від нього Інституту Непорочного зачаття Марії має бути предметом узгодження (nihil obstat) з Ватиканом стосовно моральних та релігійних якостей кандидатів. За ст. 40 цього акту докторська ступінь теології, дарована факультетом, що діє за підтримки Святого Престолу, мала визнаватися італійською державою, так само як й дипломи, видані школами палеографії, архівів та дипломатичних документів, заснованими у Бібліотеці та Архіві Ватикану [120]; [222, с. 211].

Ключовою слід визнати ст. 39 цього акту, за якою університети, великі та малі єпархіальні, між'єпархіальні чи регіональні семінарії, академії, коледжі та інші духовні й культурні католицькі інститути мали продовжувати діяти в Італії у виключній залежності від Святого Престолу, без будь-якого втручання в їх діяльність державних органів управління освітою Італії [120]. Вказані норми відображали стандарти взаємного визнання кваліфікацій вищої освіти як нові риси у регулюванні освітньої діяльності, а також й традиційну для європейських країн повагу до автономії університетів.

Можна висловити гіпотезу, що саме вказані норми конкордатів у наступному були покладені у підґрунтя регіональних угод у сфері взаємного визнання стандартів та ступенів вищої освіти. Адже роль саме Ватикану у поширенні наприкінці XX сторіччя відповідної договірної практики вбачається

безперечною.

Також варто навести положення додаткової Угоди між Святим Престолом та Румунією від 30 травня 1932 р. щодо тлумачення ст. 9 Конкордату, який був схвалений між ними 10 травня 1927 р. У ст. 5 цієї Угоди регламентувалися питання користування церковною власністю в Трансільванії щодо заснування фондів для підтримки студентів та викладачів навчальних закладів відповідної католицької єпархії. У ст. 7 Угоди 1932 р. регламентувалося питання передачі земель, будівель та прилеглих споруд Університету Клужу, які перебували у власності румунської держави, у повне володіння іншому університету, а її ст. 9 при цьому регламентувала статус прилеглої до цього навчального закладу церкви, де обіймалися просвітництвом монахи католицького ордену піарістів. У додатку до Угоди містився Статут Ради католицької єпархії Алба-Юлії, за яким до складу Генеральної асамблеї цієї Ради мали входити професори семінарії з богослов'я та професори університетів та вчителі шкіл академічного характеру, розташованих у єпархії [13].

Варто констатувати, що специфікою цієї двосторонньої угоди стала взаємна зацікавленість її сторін у компромісі щодо позицій католицької церкви й відповідно католицької освіти як міноритарної в Румунії, але традиційної для чисельної угорської меншини [222, с. 211]. Отже слід констатувати, що в укладанні конкордатів із Ватиканом були зацікавлені й держави, де католицька традиція є важливою для відносної меншості населення.

Також не можна оминути увагою Конкордат, укладений між Святим Престолом та Німецьким Рейхом 20 липня 1933 р. Згідно з нормами ст. 14 цього акту церква, «як правило», мала автономне право призначати духовних посадових осіб, включаючи викладацькі посади. Водночас у цій статті Конкордату до осіб, що мали обійматися освітницькою діяльністю, висувалися вимоги німецького громадянства, наявності сертифіката (атестата) про закінчення німецької вищої школи та вивчення ними філософії та теології не менше трьох років у німецькому державному університеті, церковному академічному коледжі або у папській вищій школі в Римі [25]. Такі умови угоди

слід визнати дещо жорсткішими для автономії освіти у порівнянні з Конкордатом, укладеним з Італією у 1927 р.

Водночас у ст. 19 Конкордату вказувалося на збереження в державних університетах Німеччини католицьких богословських факультетів. Їх взаємодію з церковними органами мали додатково регламентувати протоколи до Конкордату, укладені відповідно до церковного права, при цьому встановлений державою формений одяг на цих факультетах мав відповідати «загальному духу» такого регулювання, з урахуванням низки схвалених Святим Престолом інструкцій, згаданих у Конкордаті [25]. Загалом можна констатувати, що у цьому договорі закріплювалися широкі права регулювання (для саме держави) перебування навчального закладу, які йшли врозріз із загальною європейською практикою академічної автономії університетів.

Крім того, у ст. 20 Конкордату закріплювалося право церкви засновувати теологічні та філософські коледжі для підготовки духівництва; якщо на ці коледжі не витрачалося державних коштів, вони мали залежати виключно від церковних органів. Також до компетенції церковних органів ця стаття Конкордату відносила заснування, керівництво та адміністрування семінарій та гуртожитків для церковних студентів; з податковою метою такі гуртожитки визнавалися як церковні установи [25]. Таким чином Конкордат 1933 р. хоча й зберігав за Святим Престолом широкі права щодо регулювання католицької вищої освіти у Німеччині, але зобов’язував при цьому Ватикан активно користуватися цими правами й регламентувати освітню діяльність.

Згідно зі ст. 21 Конкордату 1933 р. католицькі релігійні приписи мали викладатися в Німеччині, зокрема й у вищій школі згідно з принципами католицької церкви. Водночас містилася вимога виховувати під час релігійного навчання патріотичну, громадянську та соціальну свідомість. Навчальні програми та підручники з релігійного навчання мали визначатися в Німеччині за погодженням з вищою церковною владою (але не цією владою самостійно, як це передбачав Конкордат 1929 р. з Італією). Також вища церковна влада Німеччини отримала право контролювати навчальний процес «у гармонії з

владою навчального закладу» [25].

Згідно зі ст. 22 Конкордату єпископства та уряди німецьких земель мали укладати угоди щодо персоналій вчителів релігійних дисциплін; єпископи мали право знімати з посади таких викладачів як за педагогічні, так й за моральні якості. Статтею 23 цього акту гарантувалося подовження існування наявних та можливість відкриття нових католицьких закладів освіти, а в ст. 25 надавалося право відкривати освітні заклади релігійним орденам та конгрегаціям [25]. Підсумовуючи питання угод щодо релігійної освіти, слід визнати, що умови Конкордату 1933 р. були доволі поміркованими й Німеччина закріпила у цілому для католицької освіти примат державного, а не клерикального регулювання.

Отже конкордати слід визнати специфічною формою наднаціонального регулювання аспектів вищої освіти, яка стала поширеною зокрема й через упорядкування статусу Ватикану (Святого Престолу) як суб'єкту міжнародних відносин, а також й через специфічні виклики духовних католицьких навчальних закладів держав світу.

Втім, у період між Першою та Другою світовими війнами аспекти вищої освіти у двосторонніх міжнародних угодах регламентувалися не лише з питань релігійної освіти. Можна навести Міжшкільну конвенцію, укладену між Естонією та Латвією 17 лютого 1934 р. Хоча ця угода стосувалася насамперед середньої освіти, у її ст. 5 визначалися рівні вимоги до вчителів, за якими особи, що мали право (зокрема й відповідну вищу освіту) викладати в школі у Латвії, мали отримати право викладати в латиськомовній школі в Естонії та навпаки [104]. Звісно ці договірні механізми впливали як мінімум на організацію вищої педагогічної освіти обох держав, які були змушені координувати відповідну діяльність через ситуацію забезпечення добросусідства та наявності відповідних етнічних меншин у обох країнах-учасницях угоди.

Також у зазначений період двосторонні угоди охоплювали й питання залучення університетів до міждержавного обміну офіційними публікаціями. Зокрема, варто вказати на Угоду у формі обміну нотами між урядами США та

Естонії щодо обміну офіційними публікаціями від 6 грудня 1938 р. Зокрема установою, яка відповідала за такий обмін з боку США згідно із зазначеною угодою, став Смітсонівський інститут – ключова науково-дослідна та навчальна американська установа (з естонського боку цю функцію виконувала Державна бібліотека країни) [222, с. 212].

Якщо з боку США до Естонії мали надаватися насамперед публікації органів влади (але, зокрема, й щорічні звіти Смітсонівського інституту), то до США з Естонії мали надходити щомісячні видання Естонського інституту економічних досліджень, академічні публікації та графіки лекцій Університету Тарту та Талліннського технічного університету [82]. Такий цікавий предмет спеціальної двосторонньої міждержавної угоди забезпечував максимальну обізнаність США у процесах сталого розвитку Естонії, еволюції її національних освіти, культури й науки. Загалом, як можна буде побачити далі, такий підхід до впорядкування обмінів науковою та методичною літературою у другій половині ХХ ст. отримає й багатосторонню міжнародну договірну регламентацію.

Таким чином, аналіз міждержавних угод ХІХ та першої половини ХХ ст. доводить, що спеціальних актів, присвячених питанням освіти, у цей період між країнами укладалося небагато, а аспекти вищої освіти були в них, як правило, одним із предметів регулювання, що насамперед не носив ключової ролі. При цьому переважна більшість таких двосторонніх угод переслідувала очевидні політичні завдання сторін та фактично не мала пріоритетом задоволення потреб населення у вищій освіті [222, с. 212].

Як певне виключення, слід вказати на Угоду про наукові, освітні та творчі відносини, укладену між Польщею та Югославією 2 грудня 1931 р. У преамбулі Угоди, як підґрунтя її схвалення, містилося посилання на потребу реалізації Пакту про дружбу та серцеву співпрацю 1926 р. між цими країнами у сфері «взаємного інтелектуального співробітництва» та вказувалося, що відповідні наукові та навчальні відносини між країнами мають сприяти «зближенню двох націй, зважаючи на їх расову та мовну спорідненість» [8].

Звісно підґрунтя схвалення такої угоди також мало очевидні політичні передумови, але принциповою відмінністю цього міжнародного договірного акту від вищенаведених двосторонніх угод стала його спрямованість на врегулювання всього комплексу напрямів можливої двосторонньої співпраці у сфері вищої освіти.

За ст. 1 та ст. 2 Угоди 1931 р. вивченням усіх аспектів наукових та навчальних відносин між двома країнами та наданням пропозицій щодо їх розвитку мала обійматися Технічна комісія. Ця комісія розподілялася на дві підкомісії – одну в Белграді та іншу в Варшаві, які мали очолювати відповідно міністри освіти двох сторін. Кожна з підкомісій мала складатися з чотирьох членів, включаючи одного делегата з міністерства закордонних справ, двох з міністерства освіти та одного з підкомісії іншої сторони Угоди [214, с. 137].

Можна констатувати, що саме такий підхід до впорядкування двосторонньої взаємодії у сфері освіти буде у наступному використане багатьма країнами світу у відповідних міжвідомчих договорах.

Члени підкомісій, крім іноземного, призначалися сторонами на три роки, голови підкомісії та їх заступники обиралися щорічно. Так само й засідання підкомісії мали проходити не рідше ніж раз на рік, підкомісії самі визначали власні правила процедури. При цьому за ст. 5 Угоди 1931 р. підкомісії могли напряму адресувати одна іншій усі питання, які входили до їх компетенції, задля схвалення рішення урядом Польщі або Югославії відповідно. Згідно зі ст. 4 підкомісії мали такі повноваження:

– організовувати частіші контакти між представниками вищої освіти сторін, із сприянням максимально широкому навчанню географі та історії іншої нації, що бере участь в Угоді;

– запроваджувати через спеціальні нормативні та організаційні процедури співставність академічної кваліфікації та атестації студентів, щоб сприяти громадянам одної сторони Угоди відвідувати навчальні курси в іншій країні та бути допущеними до екзаменів без зайвих перешкод, з урахуванням того, що доступ до певних спеціальностей для іноземців має право законодавчо

обмежувати відповідна держава;

– спрощувати обмін учнями та студентами на найбільш сприятливих умовах та організовувати обмін викладачами вищої школи;

– організовувати канікулярні заходи та таборування для молоді та співпрацю між студентськими асоціаціями;

– організовувати обмін науковими публікаціями, спрощувати та започатковувати відносини між науковими установами та центрами національної освіти [8].

Водночас угоди подібного типу не отримали в першій половині ХХ ст. значного поширення між державами. Втім, як ми побачимо далі на прикладі двосторонніх угод у сфері вищої освіти за участю України, наприкінці ХХ ст. у двосторонніх договорах щодо освітньої співпраці набудуть масового поширення саме питання, підняті в польсько-югославській угоді 1931 р. [97, с. 43], а відповідно її значення для розвитку міжнародних стандартів вищої освіти вбачається істотним.

Отже слід констатувати, що зростання кількості згадувань аспектів вищої освіти у двосторонніх міжнародних актах, яке стало помітним у другій половині XIX ст., слід ув’язати з проникненням європейських стандартів у цій сфері в азійські держави, такі як Китай та Японія. Водночас гарантії реалізації освітніх прав та збереження закладів освіти на територіях, які змінювали свій статус, є характерними для міждержавних угод XIX–XX ст., укладених за підсумками колоніальних війн.

Увагу до питань організації вищої освіти можна прослідити у сформованих за підсумками Першої світової війни нових національних державах Європи. Особливе значення в організації вищої освіти в державах із значною частиною католицького населення мають конкордати, укладені зі Святим Престолом у першій половині ХХ ст.

1.3. Аспекти вищої освіти у багатосторонніх міждержавних угодах XIX ст. та першої половини XX ст.

Окремі питання організації вищої освіти можна побачити в міжнародних договорах XIX ст. Зокрема, в актах Віденського конгресу 1815 р., попри відсутність загальних норм у сфері регулювання освіти, велику увагу було приділено статусу Університету Кракова (Ягелонському університету). Цей заклад, заснований у травні 1364 р. королем Казимиром II Великим за дозволом папи Урбана V, був згаданий у ст. 10 Фінального акту (договору) Віденського конгресу від 9 червня 1815 р., за якою конституція Вільного міста Кракова має серед іншого відображати статус «академії» міста відповідно до статей 7, 15, 16 та 17 додаткового Договору про Краків, що мали силу, аналогічну положенням Фінального акту (договору) [165]. Можна вважати ці норми першою міжнародною колективною договірною регламентацією діяльності конкретного закладу вищої освіти [208, с. 117].

При цьому вбачається очевидним, що оскільки більшість учасників конгресу представляли європейські держави із сталими системами університетської освіти, то у ставленні до цього специфічного питання були застосовані відповідні правові стандарти, які склалися. Але увага конгресу до вказаної точкової проблеми була зумовлена унікальною ситуацією розділу Польщі, із збереженням на території Кракова ключового польського закладу вищої освіти з відповідними правами та привілеями. Тому цей університет було неможливо просто знищити, як прикладом, це робила Російська імперія із закладами вищої освіти на захоплених нею землях.

Зазначений Додатковий договір стосовно Кракова («Вільного, незалежного і повністю нейтрального міста Кракова з краєм») був підписаний у Відні між Австрією, Пруссією та Росією 21 квітня 1815 р. За його ст. 13 винайдена на території Вільного міста Кракова власність колишнього Герцогства Варшавського має належати місту, становити одне з його фінансових джерел. При цьому дохід з такої власності мав спрямовуватися на «підтримку академії,

інших літературних установ та, головним чином, на покращення засобів публічної освіти» [4]. Такий підхід є цікавим, адже презюмує суспільну потребу забезпечення освіти, зокрема вищої, одною з ключових для матеріального забезпечення.

Крім того, згідно зі ст. 15 цього Договору, будівлі та бібліотеки, що належали «академії Кракова», її земельна власність та вкладений капітал, разом з усіма отриманими нею привілеями, закріплюються за цим університетом й надалі. Крім того, з урахуванням позиції трьох держав, що поділили між собою Герцогство Варшавське, для населення наближених до Кракова польських провінцій мало гарантуватися право вступу до цього університету та навчання у ньому [4]. Така норма є важливою адже фактично у певній мірі відображає потребу реалізації академічної мобільності, певною мірою визнає права етнічної групи (нації) на національну вищу освіту.

Також статус Ягелонського університету регламентувався й первинною редакцію Конституції Вільного міста Кракова, яку 3 травня 1815 р. підписали уповноважені представники трьох держав, що поділили Польщу. За ст. 11 цього міжнародного за правовою природою нормативного акту до Асамблеї представників Вільного міста включалися три доктори факультетів, призначених Університетом [24]. Втім, протягом перших десяти років дії цих договорів привілеї університету зменшувалися, насамперед через підтримку керівництвом закладу пропольської позиції у владі Вільного міста. Були встановлені органи нагляду за його діяльністю, а три держави поступово заборонили власним підданим вступ до цього закладу [87]. Фактично нівелювання прав краківського університету яскраво відображало утиски прав поляків у трьох імперіях та корегувалося з цими утисками.

Таким чином можна спостерігати зіткнення інтересів держав XIX сторіччя у сфері забезпечення вищої освіти для підконтрольного населення та, водночас, у сфері забезпечення власного культурного, мовного та етнічного домінування на захоплених землях. Утиски Краківського університету з боку нової влади, виключно через його етнічну забарвленість, неможливо уявити у

Середньовіччі, але це стало практикою європейського імперіалізму наступного періоду.

Також вартим уваги є й інший акт Віденського конгресу, а саме Федеративна конституція Німеччини, підписана представниками суверенних німецьких держав того часу 8 червня 1815 р. Згідно з частинами 3 та 4 ст. 12 цього міжнародного акту чотири вільних німецьких міста (Бремен, Гамбург, Любек, Франкфурт) мали встановити єдиний судовий орган, Верховний трибунал; але при цьому кожна особа, яка була стороною в процесі такого трибуналу, мала право вимагати на перенесення розгляду її справи з цього трибуналу до «факультету права, що належить до іноземного [німецького] університету». Така згадка про університети як альтернативу верховного суду вільних городів не дивує, зважаючи, що підписанти цієї Федеральної конституції від Любека та Франкфурта титлували себе в договорі саме як доктори права [84]. Втім тривалий період у наступному аспекти вищої освіти та діяльності університетів у колективних міжнародних договорах державами практично не відображалися.

Згодом, у ст. 6 Генерального акту Берлінської конференції із Західної Африки, підписаного більшістю тогочасних держав 26 лютого 1885 р., закріплювався їх обов'язок «протегувати та сприяти» «всіляким … науковим установам», які засновуються з метою покращення «морального та матеріального стану побуту» населення Західної Африки, знищення невільництва та «просвіти тубільців, щоб вони мали розуміти та оцінювати вигоди цивілізації» [88]. Формально під дію цих норм загального характеру мало підпадати й заснування європейськими країнами університетів у власних африканських колоніях. Водночас варто констатувати, що на відміну від колоніальної політики в Азії та Америці, європейські країни тривалий час утримувалися від заснування університетів за європейським зразком у власних африканських володіннях.

Наступний, Брюссельський акт з цих питань від 2 липня 1890 р. не містив норм стосовно освіти чи просвіти в Африці [153], але схвалена 10 вересня

1919 р. між Бельгією, Великобританією, Італією, Португалією, США та Японією у Сен-Жермен-ен-Лаїє Конвенція про перегляд вказаних актів 1885 р. та 1890 р. [198, с. 39] у ч. 2 ст. 11 містила подібні до Генерального Берлінського акта положення щодо наукової та просвітньої діяльності в Африці «для сприяння корінному населенню на шляху прогресу та цивілізації» [149]. При цьому зазначені норми на практиці особливо не сприяли заснуванню вищих шкіл колоніальними державами [208, с. 116, 118]. Отже, слід констатувати декларативність вказаних норм та їх спрямування, насамперед, на установи просвітницького характеру та початкові школи.

Наприклад, у Центральній Африці перший заклад відповідного рівня (Коледж Фура Бей, сучасне Сьєрра-Леоне) був заснований Великобританією у 1827 р., але ця школа стала асоційованим коледжем англійського Університету Дарема у 1876 р. та присудила першу в Африці наукову ступінь лише в 1878 р. (повноцінним університетом цей коледж став лише в 1967 р.). Університет Макерере в Уганді був створений у 1922 р., а формування Університету Хартуму в Судані передувала його діяльність як коледжу з 1902 р. Решта університетів та навіть коледжів Африки були фактично засновані після Другої світової війни в умовах деколонізації. Засновані у Південній Африці в 1829 р. та 1866 р. коледжі стали, відповідно, Університетом Кейптауна та Університетом Стелленбоха лише у квітні 1918 р. [123].

Отже, варто констатувати значно менше зацікавлення європейських колонізаторів у поширенні власних освітніх стандартів у Африці, ніж в країнах та територіях Азії та Америки. При цьому слід також відзначити, що прикладом Великобританія забезпечила існування та розвиток коледжів Південної Африки після захоплення цієї території, та фактично намагалася ув’язати власні африканські коледжі із університетами метрополії.

Питання організації вищої освіти певною мірою згадувалися в міжнародному праві інтелектуальної власності, що почало бурхливо розвиватися в останні десятиріччя XIX ст. Зокрема, Конвенція щодо утворення Міжнародного союзу захисту літературних та художніх творів від 9 вересня

1886 р. (Бернська конвенція) цікава не тільки регламентацією важливих для навчального процесу відносин у сфері наукових творів та періодичних видань (статті 4 та 7) [38]. Варто вказати, що зазначений акт уперше підняв аспекти інтелектуальної власності на рівень міжнародної правової взаємодії. При цьому характерно, що до цього у наднаціональних актах з питань діяльності університетів та поширення освіти аспекти права особи чи закладу на інтелектуальний продукт нічим не регламентувалися [208, с. 118].

У попередніх періодах питання інтелектуальної власності розрізнялося щодо авторських прав (у вимірі доброчесності) та стосовно поширення наукових та методичних творів, єдиним обмеженням для чого була значна вартість розмноження друкованої або рукописної продукції. Конвенційний підхід у цьому вимірі виник через здешевлення поширення авторської продукції та її надзвичайної варіативності, за якою відстеження авторства первинного тексту стало вкрай складним.

Конвенція 1886 р. у ст. 8 закріплює свободу користування уривків (цитат) робіт, захищених авторським правом, у публікаціях, що мають освітню та наукову спрямованість, а також у хрестоматіях [38]. Ці положення у наступному послідовно підтверджувалися у ст. 10 Берлінського акта 1908 р. про зміни до Бернської конвенції [17] та у ст. 10 Римського акта до неї від 2 липня 1928 р. Крім того, Римський акт у ст. 2bis додатково надав державам-учасницям право на національному рівні визначати порядок друку та поширення лекцій та виступів як особливої форми реалізації авторського права, з презумпцією можливості свободи такого друку за умови збереження виключного права автора на видання лекцій у вигляді їх збірок (курсів) [113]. У наступному варто констатувати формування окремої підгалузі (інституту) міжнародного права, а саме міжнародного права інтелектуальної власності, який безперечно впливає й на формування міжнародних стандартів вищої освіти, але при цьому носить певною мірою автономний від них характер.

Таку ситуацію варто ураховувати через спроби запровадження у міжнародні стандарти освітньої діяльності вказаних засад захисту права

інтелектуальної власності. Вбачається, що оскільки захищеність такого права має, насамперед, цивільно-правову природу, то заснування публічно-правових механізмів тиску у цій сфері є зайвим. Найбільш вірною стратегією забезпечення права інтелектуальної власності у діяльності вищої школи є застосування саме заходів впливу, що передбачені університетською автономією та приватно-правовими механізмами, зокрема й судовими.

Інші колективні угоди того періоду містили певні виключення з різних сфер міжнародних відносин, задля спрощення ведення науково-навчальної діяльності містили. Варто, як приклад, навести Міжнародну конвенцію з охорони птахів, корисних у сільському господарстві, ст. 7 якої не поширила відповідні обмеження щодо лову таких птахів на заходи, що є пов'язаними з науковою діяльністю [18, p. 175]. Тим самим об'єктивно спрощувалася відповідна профільна робота природознавчих факультетів університетів.

Також у зазначений період в рамках міжнародних угод починають формуватися міждержавні науково-дослідні інститути. Наприклад, згідно з Конвенцією про Міжнародний інститут агрокультури від 7 липня 1905 р. зазначена установа почала діяти в Римі в складі генеральної асамблеї та постійного комітету, члени яких делегувалися державами-учасницями Конвенції. Попри широкі повноваження у сфері організації наукових досліджень з питань статистичної, технічної та економічної інформації щодо фермерства, рослинництва та тваринництва, торгівлі сільськогосподарською продукцією та відповідного ціноутворення, Міжнародний інститут агрокультури не можна вважати міжнародним освітнім закладом, адже Конвенцією 1905 р. узагалі не передбачалося здійснення у ньому підготовки кадрів [114].

Водночас сам підхід до можливості формування міжнародних дослідницьких установ є важливим для еволюції ставлення до проблем вищої школи в міжнародному праві. Як ми побачимо надалі, він отримає розвиток у системі навчальних установ міжнародних організацій, яка сформується наприкінці XX ст. При цьому характерним є те, що міжнародні організації саме

у сфері сільського господарства в подальшому до питання формування власного університету повертатися не стануть [208, с. 118]. Водночас узагалі для XIX сторіччя ідея формування саме наднаціональних, міжнародних університетів ще не була актуальною.

Насамперед це слід пояснити сприйняттям у ті часи закладів вищої освіти все ж як певною мірою універсальних, а не національних соціальних проектів. Подальша ж «націоналізація» університетів й зробила актуальною як ідею «міжнародного університету», так й формальні механізми міжнародної, міжуніверситетської співпраці.

Питання захисту освітніх установ було піднято на рубежі XIX та XX ст. й у міжнародному гуманітарному праві. Зокрема, Положення про закони та звичаї сухопутної війни, додане до II Конвенції про закони та звичаї сухопутної війни від 29 липня 1899 р., у ст. 27 серед іншого пропонує вживати всі необхідні засоби для захисту під час облог та бомбардувань «будівель, що слугують цілям науки», до яких, безумовно, належать й установи вищої освіти. Сторона конфлікту, що контролює ці будівлі, має помічати їх особливими візуальними знаками, про які мала надати попереднє інформування [58].

Більш того, за ст. 56 цього Положення власність освітніх та наукових установ, як державних так й інших, прирівнюється до приватної. Це означає, що всіляке навмисне захоплення, знищення чи пошкодження таких установ заборонено та має переслідуватися стороною конфлікту, що отримала під контроль ці установи [58]. Ці приписи започаткували увагу до аспектів захисту в міжнародному гуманітарному праві установ вищої освіти, та як ми побачимо надалі порушення таких аспектів державами також буде тягти відповідне колективне договірне відображення.

Зазначені норми повністю відтворюються й у ст. 27 та ст. 56 Положення про закони та звичаї сухопутної війни, доданого до IV Конвенції про закони та звичаї війни (IV Гаазької конвенції) від 18 жовтня 1907 р. [59]. Крім того, IX Гаазька конвенція 1907 р. у ст. 5 надавала захист «будівель, що слугують цілям науки» від бомбардувань з моря [60], а XI Гаазька конвенція 1907 р. у ст. 4

забороняла захоплення наукових суден (вочевидь й тих, що належать університетам) [61]. Отже варто констатувати, що відповідні міжнародні стандарти сформувалися що до початку Першої світової війни. Вони, безперечно, відображали попередні звичаєві норми міжнародного права, що склалися у Європі з часів Середньовіччя, але їх договірне втілення зумовило певну абстрактність зазначених положень.

Низку згадок про аспекти організації вищої освіти можна побачити й у Версальському мирному договорі від 28 червня 1919 р., підписаному значною кількістю держав, відповідні норми яких відрізняла велика варіативність та фрагментарність [95, p. 321]. Наприклад, у § 14 глави I відділу IV частини III договору, присвяченому французькій окупації Саару, за відповідною окупаційною владою закріплювалися повноваження утворювати технічні навчальні заклади на гірничих промислових підприємствах. У ст. 134 Німеччина відмовлялася на користь Франції та Китаю від права власності на коледж, який мала в Шанхаї [176]. Як вже вказувалося вище, за підсумками Першої світової війни врегулювання аспектів вищої освіти в умовах відповідних соціальних потрясінь стало предметом й двосторонніх міждержавних угод. Водночас більшість спеціальних норм Версальського договору щодо освіти була спрямованою на обмеження у сфері вищої освіти щодо країни, яка програла, а саме – Німеччини.

Ця група норм Версальського договору була націлена на обмеження в Німеччині військової освіти, зокрема й вищої. Так, у ч. 3 ст. 175 демобілізованим після скорочення армії офіцерам заборонялося брати участь у навчальному процесі, а за ч. 5 ст. 194 заборонялося надавати військове навчання офіцерам та рядовим торговельного флоту. Згідно зі ст. 177 цієї угоди за два місяця після набуття чинності Версальським миром Німеччина мала скоротити число військових училищ до кількості, яка відповідає потребам комплектування офіцерів у дозволених одиницях, та не більше одного училища на один рід військ, з обмеженою кількістю учнів. Усі військові академії «та подібні установи» Німеччини мали бути закритими [176]. Такі заборони слід

визнати вкрай специфічним втручанням у суверенітет держав у сфері організації вищої освіти.

Більше того, за ст. 177 Версальського миру усі учбові заклади та університети Німеччини «не мають права обійматися ніякими військовими питаннями», зокрема здійсненням навчання чи тренування власних учнів чи викладачів у сферах військового мистецтва чи володіння зброєю. Крім того, усім учбовим закладам та університетам Німеччини заборонялося мати будь-який зв'язок із військовими міністерствами чи з будь-якою іншою воєнною владою. Спеціальні заходи нагляду за дотриманням Німеччиною вказаних приписів з боку держав-переможців закріплювалися у ст. 211 та ст. 213 Версальського мирного договору [176]. При цьому характерним є те, що запроваджуючи такі заходи, Версальський мир обмежив не лише суверенітет Німеччини, але й відійшов від принципу поваги до автономії університетів.

Крім того Версальський договір містив окремі норми, які фактично є засобом притягнення Німеччини до відповідальності за порушення у сфері вищої освіти, які були вчинені під час Першої світової війни.

Особливу цікавість у цьому вимірі становить ст. 247 Версальського договору 1919 р., за якою Німеччина зобов'язалася надати Лувенському університету протягом трьох місяців після отримання через Репараційну комісію відповідного запиту рукописи, інкунабули, друковані книги, карти та предмети колекцій, які «за кількістю та цінністю відповідають подібним предметам, знищеним під час спалення Німеччиною Лувенської бібліотеки». Деталі відповідного заміщення зазначеному бельгійському університету мали бути окремо визначеними Репараційною комісією [176]. Таке ставлення до окремої освітньої установи у Версальському мирі мало чіткі політико-правові та навіть певною мірою пропагандистські підґрунтя.

Варто додати, що Левенський університет був відкритий у 1425 р. римським папою Мартином V за клопотанням герцога Жана IV Брабантського та діяв безперервно до Першої світової війни, крім періоду 1797–1834 років, зумовленого французькою інтервенцією. Захоплення німецькими військами

Левену в 1914 р. супроводжувалося влаштованим ними спаленням половини міста, під час якого згоріла університетська бібліотека разом із 300 тисячами видань та тисячею інкунабул, великою кількістю унікальних манускриптів. Зазначене знищення університетської бібліотеки протягом Першої світової війни активно використовувалося в антинімецькій пропаганді [22]. Як можна упевнено стверджувати, накладені на Німеччину обов'язки у цьому вимірі випливають з порушення цією державою зазначених вище норм міжнародного гуманітарного права. Водночас, такі покладені обов'язки, очевидно носили у першу чергу політико-правовий характер, адже встановлювалися у договірному порядку із переможеною державою.

Крім зазначених фрагментарних вимог, Версальський мир не містив загальних приписів щодо регламентації освіти; єдиною виявленою нормою загального характеру в цій сфері є положення п. 6 ст. 427 цього договору, за яким держави мали накладати обмеження на працю молоді обох статей задля забезпечення можливості продовження їх освіти [176]. Більш того, як не парадоксально, Статут Ліги Націй, схвалений під час Версальської конференції 28 квітня 1919 р., загалом не містив ніяких норм стосовно освіти та не закріплював відповідних повноважень Ліги, віддаючи пріоритети політичним, економічним та правовим питанням [65]; [106]. Вказана особливість є доволі дивною, зважаючи на визнання важливості освіти, зокрема й вищої, у міждержавному діалозі станом на початок XX ст. [223, с. 60].

Можна вважати це одним із ключових недоліків міжнародно-правової системи Ліги Націй, який був остаточно усунений вже в рамках діяльності Об'єднаних Націй після Другої світової війни.

Вже на першій сесії Генеральної асамблеї Ліги Націй у грудні 1920 р. вказана непропорційність у підходах до вирішення міжнародних проблем була піднята з ініціативи її II Комітету, після чого V Комітетом асамблеї було рекомендовано «заснувати Радою комітет з дослідження інтелектуальних питань, включно з аспектами інтелектуальної [міждержавної] співпраці, із тим, щоб такий комітет складався не більше ніж із 12 членів та включав як чоловіків,

так й жінок». Зазначена пропозиція V Комітету була підтримана резолюцією Генеральної асамблеї від 21 вересня 1921 р., якою й був утворений Міжнародний комітет інтелектуального співробітництва (далі – МКІС) [106]; [131].

Таку діяльність організації можна вважати першою спробою створити міжнародну структуру на універсальному рівні. Відповідні заходи Ліги Націй, за умов відсутності питань освіти у її статутних актах свідчать про вимушеність такого кроку з боку організації, через об'єктивну потребу вживати Лігою певних заходів саме з освітніх питань [223, с. 60]. Таке реагування поза статусних повноважень можна йменувати саме «м'яким» міжнародним правом, хоча сам цей термін з'явився у правовій доктрині значно пізніше розформування інституцій Ліги Націй.

Склад МКІС був сформований рішенням Ради Ліги Націй від 14 січня 1922 р. з дванадцяти осіб, куди було включено авторитетних вчених того часу (включно з А. Ейнштейном та М. Склодовською-Кюрі). Практично всі члени МКІС на момент призначення викладали в університетах, таким чином у Комітеті були у відповідний спосіб представлені Берлінський університет, Оксфордський університет, Університет Парижу, Університет Берну, Університет Калькутти, Університет Ріо-де-Жанейро, Університет Турину, Університет Християнії тощо; перше зібрання МКІС відбулося у серпні 1922 р. в Женеві [128]. Таким чином безперечною є компетентність МКІС у питаннях вищої освіти та відображення у діяльності комітету тих стандартів фактично європейської моделі вищої освіти, що склалися на початок XX ст.

На першому засіданні МКІС його головою було обрано французького філософа А-Л. Бергмана, професора Колеж де Франс, його заступником було обрано професора з грецької філософії Оксфордського університету Дж. Г. А. Міллера, а доповідачем – професора французької літератури Університету Берну Г. де Рейнольда. Крім більшості членів МКІС (засідання було проігнороване А. Ейнштейном) у зборах Комітету взяли участь заступник Генерального секретаря Ліги Націй та технічний радник Міжнародного бюро

праці, засідання МКІС забезпечувалися Секретаріатом Ліги Націй [169]. Характерним є обрання у керівництво МКІС представників саме європейських авторитетних університетів, що загалом є відмінністю організації експертної роботи Ліги Націй. Адже основним пріоритетом залучення фахівця визначався його рівень кваліфікації, незалежно від країни походження, й тому принципом пропорційного географічного представництва, вкрай важливим у сучасному праві міжнародних організацій, тоді системно нехтували.

Водночас, як відзначав Д. Лакуа, у звіті, затвердженому Радою Ліги Нації у 1923 р., вказувалося, що члени МКІС виступають в особистій якості згідно з їх репутацією у вчених колах та без дискримінації за національністю. Тому зазначений автор стверджував про формальну відкритість МКІС для вчених з держав, що не були членами Ліги Націй, хоча, звісно, з урахуванням позицій держав організації [120, p. 225].

Але при цьому Т. Саїкава вказував на тривале незадоволення азійських членів Ліги Націй щодо відсутності їх громадян у МКІС та навіть відзначав, що відкриття першої сесії Комітету саме заступником Генерального секретаря Ліги Н. Іназо, що представляв Японію, мало дещо збалансувати цю непропорційність. Водночас варто додати, що саме Н. Іназо у промові на відкритті МКІС вказав на такі ключові ознаки Комітету, як «неурядовість» та «універсальність», згідно з якими МКІС мав працювати на засадах науковості та об’єктивності [151, p. 84]. Отже можна констатувати, що у роботі МКІС відбувся характерний для усієї роботи Ліги Націй конфлікт між потребою забезпечення компетентної участі фахівців у певному спеціалізованому органі та потребою забезпечення справедливого представництва у такому органі держав-учасниць Ліги [223, с. 61].

На першому засіданні МКІС, що тривало з 01 до 05 серпня 1922 р., Комітетом був запропонований Звіт, який затвердила Рада Ліги Націй 13 вересня 1922 р. Важливим у вимірі нашого дослідження елементом звіту є його частина VI «Міжнародна співпраця між університетами». Як вказувалося в цьому документі, міжнародна співпраця у сфері науки здійснюється насамперед

безпосередньо вченими, а відповідну взаємодію між університетами організувати складніше [169]. Така теза відображала реальності XX сторіччя, коли університети стали невід'ємною складовою національних соціальних систем, втратив роль наднаціональних інституцій, властиву для Середньовіччя та Нового Часу.

Ініціативу з організації такої співпраці пропонувалося проявити Лізі Націй, як «організації, що має обов'язок регулювати міжнародні відносини, що, звісно, включає в себе регулювання відносин між університетами, без втручання в природу їх діяльності та не порушуючи суверенні права держав та автономію закладів освіти». Як стверджувалося у Звіті, більш сталі та більш наближені зв'язки між закладами вищої освіти різних країн мають сприяти як міжнародній дружбі, так й укріпленню засад цивілізації [169]. Таким чином у Звіті констатувалося два основні фактори, що мають обмежувати зміст міжнародного регулювання відносин у сфері вищої освіти – університетська автономія та державний суверенітет.

Наслідком цієї міжнародної співпраці університетів, на думку авторів Звіту, мало бути подолання проблем та викликів у вищій освіті, що не втратило актуальності й сьогодні. Зокрема, це стосується низки зазначених у документі обставин. Насамперед це потреба уникання зайвої спеціалізації та вузького професіоналізму в університетській підготовці; необхідність забезпечення взаємодії між вищою та загальною освітою за умов загрози зростання розриву між «інтелектуальною аристократією» та широкими масами; бажаність збереження наукового підходу в університетах, що поступово перетворюються в механізми масової підготовки вчителів системи загальної освіти [169]; [117, p. 92]. Таким чином Звіт вірно визначав виклики, що постали перед вищою освітою в умовах глобалізації самого феномену освіти та потреб задоволення прав на освіту для найширших прошарків населення всіх країн та територій.

Також у Звіті підкреслювалася роль приватних ініціатив у забезпеченні міждержавної університетської співпраці; вказувалися такі практичні засоби її реалізації, як міжнародні стипендії, міжнародні канікулярні програми та курси

лекцій, що мали проводитися ключовими університетами та забезпечувати взаємну обізнаність націй та формування кращого порозуміння їх поважних властивостей, потреб та життєвих інтересів. Звіт відображав пропозицію одного з членів МКІС щодо утворення у «віддаленому майбутньому» Міжнародного університету як постійної інституції, де молодь, що завершила власне навчання в національних університетах, може ознайомлюватися в рамках дво- чи однорічного курсу із знаннями науки міжнародних відносин [169]; [116, p. 45].

Цікаво, що ідея запровадження якихось наднаціональних стипендій та програм на базі «ключового університету», хоча й отримала в наступному практичне поширення у освітній діяльності, не стала при цьому предметом міжнародно-правового регулювання [223, с. 61]. Отже фахівці Ліги Націй не визначилися остаточно у механізмі забезпечення міжуніверситетської наднаціональної співпраці, не окреслили суб'єктність установи, що має обійматися її організацією та координацією.

Загалом, утворення міжнародного університету підіймалося в той період неодноразово. Зокрема, у 1925 р. це пропонував професор Уппсальського університету, лауреат Нобелівської премії Р. Барані, а в 1930 р., в якості міжнародного університету праці – бельгійський вчений Г. де Ман; при цьому міжнародна освіта сприймалася тоді, як потенційний засіб вирішення соціальних чи політичних проблем, додає Д. Лакуа. Варто додати, що також цей автор наводить позицію англійського професора Г. Р. Грівса, який бачив міжнародний університет як ядро майбутньої наднаціональної еліти. Д. Лакуа додає пропозицію Іспанії в Лізі Націй 1923 р. щодо утворення такого університету (та й щодо забезпечення міждержавного визнання дипломів) та цитує відповіді держав на таку ініціативу, поставлену МКІС, без її схвалення та в кращому випадку із пропозицією альтернативних варіантів [120, p. 231, 238].

Цікаво що відповідні ідеї істотно відрізнялися від наступної практики функціонування університетів під егідою ООН. Зокрема Австралією (національну відповідь для Звіту готував Університет Квінсленду) пропонувалося утворення такого міжнародного закладу в одному з чотирьох

старіших університетів світу (Болоньї, Оксфорду, Парижу чи Саламанки), із визнанням його дипломів та ступенів усіма державами Ліги Націй. Водночас Латвія, відзначаючи неготовність міжнародної спільноти до заснування такого університету, пропонувала навзаєм посилити взаємодію з обміну студентами та професорами наявних вищих шкіл [120, p. 231]. Таким чином приписи Звіту стосовно міжнародних університетів носили програмний за змістом характер. Формування наднаціонального закладу освіти, як ми побачимо надалі, не є особливо складним завданням з точки зору застосування міжнародних механізмів, тому не вирішення цієї проблеми Лігою Націй свідчить радже про її неготовність до таких кроків, ніж про їх практичну нездійсненність.

При цьому вищевказаний Звіт МКІС 1922 р. чітко вказав на три ключові форми забезпечення міжнародної співпраці університетів, такі як обмін професорами, обмін студентами та стандартизація навчання та його результатів (дипломів та ступенів). Для забезпечення такого обміну та збору відповідних відомостей у Звіті пропонувалося заснувати Міжнародне університетське бюро, при цьому відзначалося, що всі схеми забезпечення міжуніверситетських зв’язків мають виходити з ключового принципу вільної співпраці та щодо всіляких спроб централізації такої взаємодії на міжнародному рівні слід ставитися з максимальною обережністю [169]. Водночас необхідно зазначити, що можливий правовий режим та механізми функціонування такого запропонованого міжнародного бюро у Звіті детально не визначалися.

Д. Лакуа щодо цих аспектів вказує, що можливості структур Ліги Націй у сфері освіти мали істотні обмеження, адже ця організація не мала жодних повноважень щодо організації національних освітніх систем. Тому установи, на кшталт МКІС, могли розраховувати лише на добру волю держав щодо співпраці з питань освіти з таких ініціатив Комітету, як реформи підручників чи обмін студентами та професорами університетів; ця «прагматична робота з обміну знань» мала більшу практичну перспективу, ніж «більш амбіційні схеми, які пропонували окремі інтелектуали чи асоціації», влучно додає Д. Лакуа [120, p. 225]. За таких умов слід констатувати, що власне результати

ініційованих Лігою Націй процесів взаємодії держав у сфері вищої освіти виявилися дуже обмеженими. Про це, серед іншого, свідчить й відсутність у період діяльності Ліги укладених двосторонніх міждержавних договорів з питань освіти, зокрема й вищої [223, с. 61].

Також у Звіті 1922 р. вказувалося, що МКІС одноголосно вирішив запропонувати такий засіб посилення університетської співпраці, як проведення Міжнародного конгресу державних та незалежних університетів. При цьому констатувалося, що «поточна політична ситуація» не дозволяє провести такий захід невідкладно. Тому МКІС пропонував утворити свій підкомітет, який би обіймався підготовкою до проведення такого конгресу та заздалегідь опрацював би проект правил його процедури, порядку денного та загальні риси організації, для того щоб у подальшому сприяти Раді та Асамблеї Ліги Націй у його проведенні у сприятливий час [169].

Варто додати із зазначеного питання, що авторами звіту відзначалося, що доброю формою підготовки до такого заходу було б проведення міжуніверситетських конгресів на державному та регіональному рівнях [169]. Пізніше МКІС робив кроки для реалізації ідеї міжнародного конгресу університетів, зокрема розсилав через систему Ліги Націй відповідні опитувальники [124]; [140]. Втім такого конгресу за часів діяльності Ліги так й не відбулося, а ставлення до самої ідеї його проведення у тодішніх держав було вкрай варіативним. Це свідчить про те, що не лише Ліга Націй, але й тогочасні держави виявилися неготовими до інтенсифікації міжуніверситетської співпраці, й тим більше до формування певних наднаціональних інституцій вищої освіти.

Але водночас сама система органів Ліги Націй з питань інтелектуального співробітництва поступово розширилася та, крім МКІС, стала охоплювати: утворені Комітетом експертні групи (комітети), утворений в Парижі в 1924–1926 роках за рахунок французького уряду Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва, утворений у Римі в 1928 р. за рахунок італійського уряду Міжнародний освітній кінематографічний інститут й Секцію

інтелектуальної співпраці та міжнародних бюро Секретаріату Ліги Націй [102]. Цю систему окремі дослідники називають Міжнародною інтелектуальною організацією, хоча окремого рішення чи договору про утворення (інституціоналізацію) такої організації під егідою Ліги Націй не схвалювалося [106]. Діяльність такої системи не призвела до схвалення під егідою Ліги Націй колективних міждержавних угод з питань освіти, включно із вищою.

Але при цьому не можна не заперечувати, що у зазначеній системі питанням вищої освіти приділялася значна увага. Наприклад, Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва мав секцію відносин з університетами, а з 1926 р. до 1930 р. очолювався Ж. Люшером, французьким експертом, який до того обіймав у власній країні загальнодержавну посаду Генерального інспектора з публічної освіти [157]. Сучасні автори також вказують, що діяльність МКІС викликала спробу утворення аналогічних установ на державному рівні Німеччиною (заснований у 1933 р. Інститут Гете), Великобританією (заснована у 1934 р. Британська Рада) та Японією (започаткований у 1926 р. Національний комітет інтелектуального співробітництва та Центр міжнародних культурних відносин, відкритий у 1934 р.) [151, p. 86]. Фактично провідні країни світу, переконавшись у неможливості організувати ефективну міжнародну співпрацю на глобальному рівні, почали реалізувати відповідні власні ініціативи із одночасним просуванням, в рамках організації такої міжуніверситетської співпраці, власних гуманітарних інтересів.

Також як запозичена у МКІС форма співробітництва визначається діяльність Міжамериканських конференцій інтелектуальної співпраці в Сантьяго 1939 р. та в Гавані 1941 р. [120, p. 225]. Отже, визнаючи доцільність міжуніверситетської співпраці, зокрема й міжнародної, держави Ліги Націй визначити за доцільне її функціонування в рамках національних правових систем, а не у форматі міжнародного правового регулювання [229, с. 190].

Серед практичних заходів, які здійснив МКІС із питань освіти на міжнародному рівні, сучасні автори наводять спрямування в Китай на прохання

Нанкінського уряду від 25 квітня 1931 р. Місії експертів з освіти. Китайська влада просила допомоги в оцінці власної освітньої системи в рамках угоди про технічну співпрацю з Лігою Націй 1930 р. вже у вересні 1931 р. МКІС надіслав відповідну місію в Китай. Окремі автори вказують, що справжньою метою вказаного запиту Китаю було отримання сприяння від Ліги в пошуку європейських професорів з літератури, географії та геології в Нанкінський університет [120, p. 229].

За будь-яких обставин ця перша місія МКІС була виконана та у 1932 р. Місія оприлюднила відповідний звіт із рекомендаціями Китаю [151, p. 87]. Така міжнародна діяльність з питань вищої освіти має оцінюватися також зважаючи на викладену вище специфіку ситуації із вищою освітою в Китаї, яка вимагала на потребу запозичення європейського досвіду [223, с. 62]. Фактично цей досвід став прикладом можливої ефективності запропонованих Лігою Націй експертних механізмів у сфері освіти, але виключно за умов зацікавленості певної держави у їх застосуванні.

Втім, як можна побачити з аналізу двосторонніх міждержавних договорів першої половини XX ст., діяльність МКІС та інших установ Ліги Націй з питань освіти не отримала в них істотного розвитку. Інші багатосторонні договірні ініціативи того періоду здебільшого мали опосередкований вплив на аспекти освіти. Як приклад такої регіональної угоди слід навести Конвенцію про взаємний обмін публікацій, схвалену 23 грудня 1936 р. на Міжамериканській конференції з миру в Буенос-Айресі; одним із завдань такого обміну визначалося «краще розуміння думок людей науки» [48]; [223, с. 60, 62]. Але при цьому вказаний документ не передбачав окремих механізмів обміну навчальними публікаціями, не утворював спеціальних механізмів міжуніверситетської співпраці [235, с. 291]. Втім, цей крок став передумовою з'явлення надалі універсальних міжнародних угод із предметом у сфері спрощення обміну результатами наукової діяльності університетів.

Важливо простежити вплив на відносини у сфері вищої освіти й конвенцій, які в першій половині XX ст. укладалися під егідою утвореної в 1919 р.

Міжнародної організації праці (далі – МОП). Хоча жодна з цих міжнародних угод не була спеціально присвячена освітнім питанням, низка відповідних договорів містила норми, що мали значення для організації освітніх процесів, зокрема й у вищий школі. Адже фактичною складовою праці є наявна або отримувана працівником кваліфікація, що серед іншого може відбуватися у процесі вищої освіти.

Так, низка конвенцій МОП, що встановлювали мінімальний вік для робітників, містили застереження про можливість роботи з метою навчання осіб, які є учнями професійних закладів освіти. Такі норми містили, зокрема, ст. 3 Конвенції МОП № 5 про встановлення мінімального віку працевлаштування дітей на підприємствах 1919 р. [46]; ст. 3 Конвенції МОП № 7 про встановлення мінімального віку працевлаштування дітей у судноплавстві 1920 р. (щодо роботи на навчальних або тренувальних суднах) [44], ст. 3 Конвенції МОП № 10 про вік допуску дітей до працевлаштування в сільському господарстві 1921 р. [36], п. «b» ст. 2 Конвенції МОП № 33 про вік допуску дітей до непромислового працевлаштування 1932 р. [37], ст. 3 Конвенції МОП № 58 про встановлення мінімального віку працевлаштування дітей у судноплавстві 1936 р. (переглянутої) [45] та ст. 3 Конвенції МОП № 59 про встановлення мінімального віку працевлаштування дітей у промисловості 1937 р. (переглянутої) [47]. Згадку про навчання на виробництві містили й ч. 2 ст. 3 Конвенції МОП № 13 про користування свинцевими білилами у малярстві 1921 р. [42] та ч. 1 ст. 2 Конвенції МОП № 17 про відшкодування працівникам нещасних випадків 1925 р. [43].

Також низка конвенцій МОП того часу передбачала можливість не охоплення відповідними приписами осіб, пов’язаних із навчанням. Так, приписи Конвенції МОП № 22 про положення контрактів моряків 1926 р. та Конвенція МОП № 23 про репатріацію моряків 1926 р. не поширювалися на курсантів, учнів на учбових суднах та на учнів за угодами про навчання [35]; [41]. Вищезгадана Конвенція МОП № 17 1925 р. у п. «d» ч. 2 ст. 2 дозволяла національному законодавцю не поширювати її вимоги на «осіб розумової

праці» [43]. Водночас специфіку трудових прав осіб, які отримують вищу освіту, а також й трудових прав працівників сфери вищої освіти відповідні конвенції МОП прямо не передбачали [97, с. 44]. Водночас вартим уваги є окреслення у цих угодах отримання особою освіти як важливого фактору, що безперечно впливає на механізми реалізації її прав.

Водночас подібні виключення щодо освітянської роботи містили схвалені в 1933 р. «страхові» конвенції МОП, такі як Конвенція МОП № 35 про страхування за віком осіб, зайнятих у промислових чи торговельних структурах, вільних професій, надомних працівників та домашньої прислуги; Конвенція МОП № 36 про страхування за віком осіб, працевлаштованих у сільському господарстві; Конвенція МОП № 37 про страхування інвалідності осіб, зайнятих у промислових чи торговельних структурах, вільних професій, надомних працівників та домашньої прислуги; Конвенція МОП № 38 про страхування інвалідності осіб, працевлаштованих у сільському господарстві; Конвенція МОП № 39 про страхування вдів та сиріт працівників, зайнятих у промислових чи торговельних структурах, вільних професій, надомних працівників та домашньої прислуги та Конвенція МОП № 40 про страхування вдів та сиріт працівників, зайнятих у сільському господарстві [274].

Хоча усі ці конвенції у ч. 1 ст. 2 передбачали власне поширення на робітників «нефізичної праці, включаючи учнів», у ч. 2 цієї ж статті вони дозволяли державам не поширювати їх дію на «учнів», на «будь-яких працівників нефізичної праці, що обіймаються видами діяльності, які, зазвичай, розглядаються як вільні професії», а також на «робітників, що під час власного навчання дають уроки або працюють за винагороду під час підготовки до отримання професії, що відповідає меті такого навчання» [28]; [29]; [30]; [31]; [32]; [33]. Втім слід констатувати, що зазначені приписи мали більше значення для осіб, залучених у сферу професійної, а не вищої освіти. При цьому цікавим є використання у цих угодах саме категорії «вільних професій», до яких у національних правових системах традиційно відносилося зокрема й викладання в університеті.

Водночас цікавим є той факт, що Конвенція МОП № 30 про регулювання робочого часу в торгівлі та в установах 1930 р. не містила серед розгорнутого переліку можливих форм роботи поза промисловістю згадок про навчальні заклади, вказуючи лише про «установи … де працівники зайняті насамперед канцелярською роботою» (п. «b» ч.1 ст 1) [40].

Крім того, у п. «b» ч. 1 ст. 11 Конвенції МОП № 29 про примусову чи обов'язкову працю 1930 р. передбачалися обмеження щодо залучення до такого роду робіт «шкільних вчителів та учнів», але не стосовно викладачів та студентів вищої школи [34]. Тому націленість конвенцій МОП того часу саме на середню та професійну освіту, як на важливі саме для трудових прав фактори розвитку особи, вбачається цілісною тенденцією. У наступному така тенденція розівється у окреме регулювання в міжнародному праві відносин у сфері професійної освіти.

Першою конвенцією, яка фактично передбачала наявність певного освітнього рівня задля визначеної професійної діяльності, слід вважати Конвенцію МОП № 53 про мінімальні професійні вимоги до капітанів та офіцерів торговельних суден 1936 р. Цей акт у ст. 4 передбачив складання кандидатами на посади спеціальних іспитів та наявності в них професійної підготовки, хоча наявності саме вищої освіти конвенція № 53 також не вимагала [39]. Отже, багатосторонні міжнародні угоди XIX та першої половини XX ст. у цілому не забезпечили формування цілісних міжнародно-правових інститутів у сфері вищої освіти, але сприяли їх формуванню в наступному.

Таким чином слід констатувати поступовий розвиток договірного регулювання питань вищої освіти. Багатосторонні міжнародні угоди XIX та першої половини XX сторіччя загалом не забезпечили формування цілісних міжнародно-правових інститутів у сфері вищої освіти. Згадки про вищу школу в актах Віденського конгресу 1815 р. стосувалися окремих практичних обставин, які держави-учасниці були змушені врегулювати.

Передбачення механізмів освіти та просвітництва у колективних угодах з питань Західної Африки кінця XIX ст. не зумовили розвиток на цих територіях

систем вищої освіти. Відображення аспектів вищої освіти в конвенціях з гуманітарного права та охорони інтелектуальної власності мали практичну значущість, але носили фрагментарний, спеціалізований характер.

Версальський мирний договір 1919 р. виніс освітні питання у формат репарацій для Німеччини та обмеження розвитку її воєнної системи. Хоча статутні акти Ліги Націй та МОП уникали питань освіти, поступово сталося їх відображення у конвенціях, схвалених під егідою МОП у 1919–1939 роках, які вплинули на становлення сучасних міжнародно-правових інститутів щодо вищої освіти. Відсутність закріплення повноважень Ліги Націй стосовно освіти, зокрема й вищої, не завадило цій першій у світі універсальній міжнародній організації започаткувати системну роботу в цій сфері практично одразу після утворення цієї організації.

Сформовані Лігою органи спиралися у власній діяльності виключно на добру волю держав-членів Ліги Націй. Заснування Міжнародного комітету інтелектуального співробітництва та його активна взаємодія з іншими структурами Ліги Націй стали передвісниками діяльності ЮНЕСКО в системі ООН. Формування Міжнародного комітету з найвидатніших вчених того часу унеможливило пропорційне представництво в органі членів держав Ліги Націй, що призвело до політичних проблем в організації.

Розділ 2. УНІВЕРСАЛЬНІ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІ СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Вища освіта в універсальному міжнародному правопорядку

Аналіз сучасного міжнародно-правового забезпечення відносин у сфері вищої освіти вбачається неможливим без визначення ролі в такому забезпеченні фундаментальних міжнародних угод, система яких почала формуватися разом із утворенням Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН). Не дивлячись на те, що в Статуті ООН, підписаному 26 червня 1945 р., немає згадки безпосередньо про вищу освіту, загалом відображення аспектів відносин у сфері освіти здійснене на належному рівні; відповідні норми Статуту ООН безперечно стосуються, зокрема, й вищої освіти. Адже фундаментальний характер цих приписів, навіть за умов їх загального регулятивного змісту, зумовлює потребу розпочати дослідження джерел сучасного міжнародного права саме із норм Статуту.

Так, у ч. 1 ст. 3 Статуту держави-члени ООН зобов'язуються здійснювати міжнародне співробітництво у вирішенні міжнародних проблем культурного та гуманітарного характеру, із заохоченням та повагою до прав та основоположних свобод людини. За п. «b» ч. 1 ст. 13 Статуту Генеральна асамблея (далі – ГА) ООН має повноваження організації досліджень та надання рекомендацій з метою сприяння міжнародному співробітництву у сфері освіти та сприяння здійсненню прав людини та основоположних свобод [353]. Далі ми побачимо, що така діяльність призводить як до формування при ООН спеціалізованих інституцій вищої освіти, так й до відображення питань вищої освіти у резолюціях ГА ООН [237, с. 185]. Такі тези Статуту ООН принципово відрізняють діяльність у сфері вищої освіти Об'єднаних Націй від описаної вище роботи Ліги Націй, адже ООН має відповідні повноваження, закріплені на договірному рівні, й тому не може мати жодних перешкод в їх реалізації та утворенні релевантних ефективних механізмів.

За ч. 1 ст. 62 Статуту ООН Економічна та Соціальна Рада (далі – ЕСР)

ООН має повноваження здійснювати дослідження та подавати доповіді з міжнародних питань, зокрема у сфері освіти, або «заохочувати до цього інших» та надавати з таких питань рекомендації до ГА, держав ООН та її спеціалізованих інституцій. Також за ч. 3 та ч. 4 цієї статті Рада отримала право готувати для надання до ГА з цих питань проекти конвенцій та скликати із цих напрямів міжнародні конференції. Крім того, як це випливає із ст. 71 Статуту ООН, ЕСР може проводити з таких питань консультації з неурядовими організаціями [353]. Характерно, що при цьому Статут ООН хоча й ув'язує між собою завдання ООН у сфері освіти та прав людини, проте не ототожнює ці два напрями діяльності організації та її органів. Це у наступному можна буде побачити й на діяльності спеціалізованих організацій під егідою ООН за напрямами освіти [236, с. 251]. Водночас можна констатувати, що більшість форм впливу на відносини у сфері вищої освіти у системі ООН реалізуються саме із залученням ЕСР ООН.

Також згідно з п. «b» та п. «c» ст. 55 Статуту ООН організація має сприяти міжнародному культурному та освітньому співробітництву, загальній повазі та дотриманню прав і основоположних свобод людини; метою цих заходів визначене утворення умов стабільності та добробуту, необхідних для мирних та дружніх відносин між націями на підґрунті поваги до принципу рівноправ'я та самовизначення народів. У ст. 57 Статуту ООН передбачено можливість утворення спеціалізованих інституцій в рамках міжурядових угод, наділених власними статутними актами широкою відповідальністю, зокрема й у сфері освіти; усі такі інституції мають перебувати, за цією статтею Статуту, у зв'язку з ООН [353]. Таке делегування ООН повноважень у певних сферах, зокрема й стосовно освіти, до спеціалізованих установ певною мірою відображає й попередній досвід Ліги Націй із формування окремих, тематичних органів. Водночас відповідне делегування відбувається у приниципово іншій формі, шляхом утворення спеціалізованих інституцій як окремих суб'єктів сучасного міжнародного права.

Також питання освіти було піднято у ст. 73 Статуту ООН, де

розглядаються повноваження держав стосовно несамоврядних територій. В рамках захисту прав народів та населення таких територій уповноважені за опіку над відповідними територіями члени ООН мали забезпечувати, з належною повагою до культури зазначених народів, їх прогрес в освіті (англ. «educational advancement») та надавати Генеральному Секретареві ООН статистичну та іншу спеціальну інформацію, зокрема й щодо умов освіти на відповідних територіях [353]. У цілому такий підхід варто визнати традиційним для міжнародного права, оскільки вже з XIX сторіччя питання освіти та просвітництва на залежних територіях ставали предметом саме колективних міждержавних угод. Втім, поступове скорочення кількості територій, визначених з 1945 р. ООН як не самоврядні, нівелює сьогодні практичну значущість саме цих норм Статуту ООН стосовно освітніх відносин.

Зазначені аспекти серед іншого були регламентовані й у Статуті Організації Об'єднаних Націй з Освіти, Науки та Культури (далі – ЮНЕСКО), схваленому в Лондоні 16 листопада 1945 р. Зокрема, визначена у ч. 1 ст. 1 Статуту ЮНЕСКО мета цієї організації була подібна наведеним вище приписам ст. 55 Статуту ООН та ставить завдання сприяння укріпленню мира та безпеки шляхом розширення співробітництва народів через освіту, науку та культуру (англ. «through education, science and culture») в інтересах забезпечення справедливості, верховенства права та поваги до прав та основоположних свобод людини [26]. Таким чином можна побачити практичну реалізацію запропонованого Статутом ООН механізму щодо освіти у роботі певної спеціалізованої установи ООН [237, с. 185]. Саме ЮНЕСКО із часу свого утворення стало провідною інституцією системи ООН, покликаною посилити ефективність міжнародної взаємодії у сфері вищої освіти.

Тому, за вказаних умов, за п. «b» ч. 1 ст. 1 Статуту ЮНЕСКО організація має надавати свіжий імпульс (англ. «fresh impulse») розвитку масової освіти (англ. «popular education») та поширенню культури, через: співпрацю з державами-членами ЮНЕСКО на їх прохання в справі розширення освітньої діяльності; інституціоналізацію співробітництва між народами в цілях

поступового здійснення ідеалу доступності освіти для всіх, незалежно від раси, статі чи будь-яких соціально-економічних відмінностей; пропонування методів освіти, що найбільше підходять для підготовки дітей усього світу до відповідальності свободи (англ. «responsibilities of freedom») [26]. Варто вказати, що така діяльність ЮНЕСКО безперечно має визначну роль для розвитку саме вищої освіти, як форми освіти із традиційної великою значущістю зовнішньої співпраці.

Також згідно зі ст. 8 Статуту ЮНЕСКО, держави-члени зобов'язані надавати організації у порядку, встановленому Генеральною конференцією ЮНЕСКО, доповіді про закони, положення та статистичні дані щодо установ та діяльності у сфері освіти про реалізацію рекомендацій ЮНЕСКО й виконання конвенцій, схвалених під егідою ЮНЕСКО. Формування державами-членами установ ЮНЕСКО згідно зі Статутом відбувається таким шляхом, щоб забезпечити при цьому участь у роботі організації фахівців у сфері освіти [26], що слід вважати знаковим феноменом. Фактично ЮНЕСКО у своїй діяльності не відмовилося від об'єктивної потреби залучення фахівців у сфері освіти для впорядкування освітніх відносин, але на відміну від Ліги Націй таке залучення стало відбуватися як з урахуванням позицій національних урядів, так й з дотриманням принципу географічного представництва.

Адже за ч. 1 ст. 7 Статуту ЮНЕСКО держави-члени мають залучати свої ключові структури (англ. «principal bodies»), що мають зацікавленість у питаннях освіти, до роботи ЮНЕСКО переважно шляхом формування національної комісії, де мають бути широко представленими як влада, так й відповідні установи [26]. Такі приписи Статуту ЮНЕСКО спрямовані не тільки на забезпечення належного експертного представництва в організації з питань освіти, але й очевидно врахували закріплені як мінімум на рівні природного та звичаєвого права принципи автономії й самоврядності установ вищої освіти, за якими питання їх діяльності мають вирішуватися саме за їх прямої чи опосередкованої участі [96, с. 213].

Крім того, за ч. 2 ст. 7 Статуту ЮНЕСКО саме утворені національні комісії

або національні органи співробітництва мали грати консультативну роль для делегатів відповідної держави на Генеральній конференції ЮНЕСКО, для представників цієї держави у Виконавчій раді ЮНЕСКО. Також ці національні ради були зобов'язані надавати аналогічні консультації й уряду власної держави стосовно будь-якої його взаємодії з ЮНЕСКО та бути структурою комунікації стосовно усіх питань, пов'язаних з ЮНЕСКО. Водночас, за проханням відповідної держави, ЮНЕСКО може делегувати власного співробітника до роботи такої національної комісії [26].

Вказана форма комунікації між конкретною державою та ЮНЕСКО саме через національну раду була зумовлена у першу чергу потребою залучення у такий діалог фахівців, водночас ознайомлених із національними особливостями, зокрема й стосовно вищої освіти. З іншого боку, оскільки потенціал держав у гуманітарній сфері, зокрема й стосовно виміру вищої освіти, є очевидно різним та іноді незрівнянним, відповідні ради мали сприяти певному «вирівнюванню» за ефективністю шляхів реальної співпраці усіх країн світу з ЮНЕСКО [237, с. 185]. Отже можна побачити, що специфікою роботи ЮНЕСКО, зокрема й щодо вищої освіти, стає делегування значної частини експертних, аналітичних та нормопроектних повноважень профільним національним інституціям держав-членів.

Також за п. 1 ч. «а» ст. 4 Статуту ЮНЕСКО самі делегати від держав-учасниць на Генеральну конференцію організації мають обиратися владою, або через консультації з національною комісією, або через обговорення з установами освіти, науки та культури, якщо національну комісію не утворено. Крім того, згідно з п. 2 ч. «а» ст. 5 Статуту, обираючи Виконавчу раду ЮНЕСКО, Генеральна конференція має прагнути ввести в нього осіб, зокрема компетентних у галузі освіти та водночас з необхідним досвідом і авторитетом для виконання адміністративних і виконавчих функцій [26]. Отже ми бачимо вектор залучення фахівців, зокрема й у сфері вищої освіти, до формування власне органів ЮНЕСКО, до зайняття у цій організації дипломатичних та організаційно-управлінських посад.

Слід додати, що 6 грудня 1946 р. між ООН та ЮНЕСКО було укладено Угоду про співпрацю, за ст. 2 якої була передбачена можливість посадовців ООН брати участь практично в будь-яких загально-організаційних заходах ЮНЕСКО та участь представників ЮНЕСКО в засіданнях та дискусіях головних комітетів ГА ООН з питань освіти, науки та культури (без права голосу). Також представникам ЮНЕСКО дозволялося брати участь у засіданнях Ради по опіці ООН для обговорення питань порядку денного, зокрема стосовно освіти, передбачалася розсилка письмових повідомлень ЮНЕСКО до всіх інституцій ООН через її Секретаріат. У ст. 4 Угоди ЮНЕСКО зобов'язувалася розглядати рекомендації ООН, зокрема з питань освіти, та консультуватися з ООН стосовно їх реалізації, а у ст. 5 – проводити з ООН обмін відповідною інформацією [7].

Отже участь універсальних міжнародних організацій у регулюванні фундаментальних відносин у сфері вищої освіти має відбуватися насамперед в рамках Статуту ООН, Статуту ЮНЕСКО та Угоди між ними. Ці засади подальшого формування міжнародних стандартів вищої освіти таким чином сформувалися вже у 1945-1946 роках [237, с. 185]. Варто вказати що рівень залучення інших, крім ЮНЕСКО, спеціалізованих інституцій ООН у питання вищої освіти є нижчим й тому їх діяльність детально у цій роботі не розглядається. Водночас, як можна буде побачити надалі, інші інституції ООН можуть мати власні підходи до організації співпраці вищої освіти, зокрема в рамках діяльності відповідних профільних міжнародних освітніх закладів.

Важливим джерелом, що дозволяє визначити відображення проблем вищої школи в універсальних актах міжнародного права, слід вважати Міжнародну угоду про утворення Університету Миру (англ. «University for Peace»), яку разом зі Статутом Університету Миру було схвалено державами-учасницями шляхом прийняття резолюції 35/55 ГА ООН від 5 грудня 1980 р. Наразі в цій Міжнародній угоді бере участь більше 40 держав, але Україна не є стороною цього універсального договору [105]. Схваленню Міжнародної угоди передувала діяльність спеціальної Комісії щодо Університету Миру, утвореної

резолюцією ГА ООН 34/111 від 14 грудня 1979 р. [74]. Отже вищевказані повноваження ГА ООН з питань освіти знайшли серед іншого своє втілення у формування через резолюції Асамблеї закладів вищої освіти із міжнародним статусом [215, с. 236]. При цьому питання утворення Університету пройшло очевидно тривалий період обговорення та опрацювання в рамках механізмів ООН, про що свідчать відповідні резолюції ГА ООН.

Згідно з резолюцією 34/111 Університет Миру мав обійматися насамперед здійсненням післядипломної освіти (підготовкою аспірантів). До складу Комісії, яка мала готувати проект його Статуту та Міжнародної угоди, було включено представників Генерального секретаря ООН, Генерального директора ЮНЕСКО, ректора Університету ООН, представника міжнародної наукової спільноти, п’ять експертів, які мали бути призначеними Генеральним секретарем ООН, та двох представників уряду Коста-Ріки, на території якої мав діяти Університет Миру [74]. Таким чином можна побачити, що до формування статусу Університету Миру залучалися саме представники освітнього середовища, у якості відповідних експертів.

Вказаною Комісією були опрацьовані Загальні принципи, за якими мир не слід більше розглядати як концепцію завершення конфлікту або як дипломатичний компроміс, а слід домагатися встановлення і забезпечення миру «за допомогою найбільш цінного і ефективного засобу, що є у людства, – освіти». Адже досі, відзначалося в Загальних принципах, такого не відбувалося й механізм «освіти з питань миру» не використовувався, хоча «оскільки освіта є інструментом науки і техніки, вона тим більш має бути використаною для здійснення цього основного права людини [на мир]» [74]. Вказані тези про освіту з метою миру дозволяють стверджувати, що передумови утворення ООН Університету Миру носили насамперед ідеологічний та політико-правовий, а не практичний характер.

Міжнародна угода 1980 р. відзначала місцем перебування Університету Миру Коста-Ріку, визначала правоздатність закладу, можливість надання йому привілеїв та імунітетів, закріпила автономність Університету Миру від

бюджетів ООН та Університету ООН. Згідно зі статтями 1 й 3 Статуту, доданого до Міжнародної угоди 1980 р., Університет світу є міжнародним вищим навчальним закладом з питань миру, який користується у своїй діяльності автономією і академічними свободами відповідно до своєї мети та в рамках Статуту ООН та Загальної декларації прав людини [105]. Зазначена норма є певною мірою контроверсійною, адже Статут ООН сам по собі не передбачає запровадження стандартів вищої освіти, а Декларація встановлює право особи на освіту, але не права та гарантії діяльності освітніх установ.

За ст. 2 Статуту метою Університету є зміцнення між усіма людьми духу взаєморозуміння, терпимості і мирного співіснування для заохочення співробітництва між народами; сприяння зменшенню перешкод і загроз міжнародному миру та прогресу згідно з благородними цілями, проголошеними в Статуті ООН. При цьому основним завданням Університету було визначено проведення «навчання, досліджень, аспірантської підготовки та поширення знань», «міжгалузевого вивчення всіх питань, що стосуються миру» [105]. Отже Університет Миру розглядався у Статуті водночас як установа вищої, зокрема й післядипломної освіти, так і в якості науково-дослідного центру ООН. При цьому орієнтація Університету на «проблеми миру» не мала заважати широкому обсягу питань наукового пошуку та викладацької діяльності у вказаному закладі Об’єднаних Націй.

У ст. 4 Статуту 1980 р. закріплено право Університету Миру встановлювати зв’язок або укладати угоди з урядами, міжурядовими та іншими організаціями та установами в галузі освіти; передбачено потребу особливої взаємодії цієї установи з ЮНЕСКО та Університетом ООН. До структури Університету Статут 1980 р. відносить Раду Університету як його керівний орган та Ректора Університету – його головну адміністративну посадову особу. Окремо передбачалося утворення Міжнародного фонду як органу фінансової підтримки, що функціонує самостійно, Міжнародного центру документації та інформації з питань миру й Міжнародної консультативної ради Університету Миру [105]. Таким чином Статутом передбачалося утворення механізмів

фінансування Університету, а також колегіальний по суті формат управління цим закладом.

До складу Ради Університету передбачалося включення його ректора та директорів за напрямами діяльності (англ. «area directors»), представників Генерального секретаря ООН, Генерального директора ЮНЕСКО, Ректора Університету ООН та Виконавчого директора Навчального та науково-дослідницького інституту ООН. Також до Ради Університету мали входити два представники влади Коста-Ріки, десять представників наукової спільноти, що призначаються на чотири роки Генеральним секретарем ООН за консультації з Генеральним директором ЮНЕСКО, та три студенти, які щорічно делегуються студентським органом Університету [105]. Отже слід визначити, що основний керівний орган Університету Миру формується як з урахуванням міжнародного статусу установи, так й із застосуванням традиційних до університету механізмів керівної (вченої) ради, що діє за умов представництва викладачів та студентів [215, с. 235]. Загалом поєднання колегіальних органів управління та їх підконтрольності посадовим особам відповідної міжнародної організації у цілому вбачається характерною для міжнародних закладів вищої освіти, що діють під егідою таких організацій.

До повноважень Ради Статут 1980 р. відніс формування загальної політики Університету, обрання його ректора, розгляд його доповідей, затвердження за пропозицією ректора щорічних програми та бюджету Університету, сприяння їх виконанню, утворення органів та установ (англ. «organs and offices») Університету. Цікаво, що повноваження до зміни Статуту надано Раді, яка має проголосувати більшістю в дві третини членів, такі зміни не потребують на згоду держав-учасниць Міжнародної угоди 1980 р., які, втім, мають бути негайно повідомленими про такі зміни [105]. Така особливість формування правового режиму роботи Університету таким чином певною мірою відображає прагнення дотримання в рамках його діяльності звичайних засад академічної автономії [228, с. 177].

Статут 1980 р. відносять до повноважень ректора підготовку програм,

робочих планів та щорічних бюджетних кошторисів Університету, виконання робочих програм Університету, призначення його співробітників та посадових осіб. Також за приписами ст. 13 Статуту навчальні програми (англ. «academic programmes») Університету підлягають рекомендуванню Міжнародною консультативною радою (англ. «International Advisory Board»), до складу якою входять видатні фахівці в різних областях, вивченням яких займається Університет [105]. Вбачається, що формування такої ради, автономної від самого навчального закладу, мало забезпечувати дотримання традиційних для окремих національних освітніх систем зовнішніх механізмів рецензування та затвердження навчальних університетських матеріалів.

Вимоги до професорсько-викладацького складу (англ. «members of the faculty») та персоналу («staff») Університету відображені у ст. 15 його Статуту, за якою всі співробітники професорсько-викладацького складу призначаються на основі їх високої наукової кваліфікації і їх прихильності завданням і цілям Університету з належним урахуванням представництва країн за географічним розподілом, соціальними системами, культурними традиціями, за віком та статтю, а також за критеріями ефективності, компетентності та сумлінності [105]. Можна побачити певною мірою неконкретність наведених умов, що легко пояснюється потребою врахування варіативності національних стандартів визначення наукової кваліфікації кандидатів на викладацькі посади Університету [228, с. 178]. Водночас варто визнати, що формування штату міжнародних університетів, які діють під егідою міжнародних організацій, не може не враховувати потребу дотримання такими університетами принципу пропорційного географічного представництва.

Ст. 15 Статуту відносить до професорсько-викладацького складу Університету штатних викладачів (англ. «academic staff»), позаштатних викладачів (англ. «visiting professors»), партнерів (англ. «fellows»), наукових консультантів (англ. «academic consultants») та дослідницький персонал (англ. «research staff»), що працюють в університетському містечку (англ. «University campus») або викладають за іншими центрами або за іншими програмами поза

університетським містечком згідно з рішеннями Ради Університету. При цьому за ректором зберігається право разового призначення тимчасових викладачів. Згідно зі ст. 16 Статуту вимоги до студентів встановлюються Радою з урахуванням потреб універсального представництва, з особливою увагою до залучення представників меншин та до гендерної рівності (при цьому не виключається оплатне навчання) [105]. Водночас у самому договорі умови проходження оплачуваного та безоплатного навчання в Університеті не встановлюються, права студентів та викладачів детально не визначаються.

Стислі вимоги до організації навчання в Університеті Миру містить ст. 17 Статуту, за якою основним напрямом роботи університету є іренологія (англ. «irenology»), наука, основними компонентами якої є дослідження миру, освіта миру та права людини (англ. «study of peace, education for peace and human rights»). Дослідження в Університеті мають фокусуватися на питаннях міжнародного миру, а для отримання наукового ступеня в Університеті необхідно пройти програму навчання, включаючи іренологію як обов'язковий предмет (англ. «compulsory subject»). Цікаво, що згідно з ч. 2 ст. 17 Статуту Університет може присуджувати ступені магістрів та докторів (англ. «master's degrees and doctorates»), але робить це «серед іншого» [105].

Загальна спрямованість Університету на дослідження проблем миру є логічною, зважаючи на його завдання та мандат ООН, якою був створений заклад. Але при цьому міждисциплінарний характер самих по собі проблем миру є викликом для формування навчальних програм та відповідно структури й форм навчального процесу у відповідному університеті [228, с. 180]. Втім така спеціалізованість напряму роботи закладу, як вже вказувалося, не лише не позбавляє його можливості надавати освіту в рамках традиційних фахів, але й обґрунтовує потребу існування такого університету як окремого формування.

Водночас наразі в Університеті Миру навчається до 2 тисяч осіб, що представляють більше 120 країн світу. До основних підрозділів Університету належать департаменти (факультети) досліджень миру та конфліктів, навколишнього середовища та розвитку (DED), міжнародного права та

вирішення спорів (DIL). Зокрема в рамках дослідження миру та конфліктів здійснюється навчання магістрів за напрямами «Міжнародні студії з миру», «Мир та медіа», «Освіта миру», навчання на факультеті розвитку надає магістрів за напрямами «Довкілля, розвиток та мир» та «Відповідальний менеджмент та сталий економічний розвиток»; в рамках департаменту міжнародного права випускаються магістри спеціалізацій «Міжнародне право та вирішення спорів» та «Міжнародне право та права людини» [183].

Отже можна побачити, що основними напрямами підготовки Університету Миру стали доволі традиційні юридичний, педагогічний та екологічний напрями. Гуманітарний формат навчання, як ми побачимо далі, є характерним для більшості міжнародних закладів вищої освіти, що насамперед зумовлене завданнями тих міжнародних інституцій, під егідою яких діють ці університети.

Крім цього, в Університеті Миру діють програми з менеджменту та спільні й подвійні програми більш ніж з десятьма авторитетними навчальними закладами світу. При цьому програми Університету Миру наразі фінансуються завдяки підтримці з боку низки урядів-донорів, благодійних фондів та установ, фонду пожертвувань. Варто констатувати, що рівень залучення Університету Миру в глобальні освітні процеси за сорок років його роботи не став задовільним. Зокрема, Університет досі прагне утворити мережу центрів співпраці та координації напрямків діяльності в різних регіонах світу, якими керувала б штаб-квартира з Коста-Ріки і які співпрацювали б із різними університетами, неурядовими об’єднаннями та іншими партнерами у сферах освіти і досліджень миру [183]; [401]. Тому можна констатувати, що наразі потенціал Університету Миру як координатора міжнародної мережі вищої освіти не отримав повної реалізації. Ця ситуація нагадує кризу управлінського підходу до утворення міжнародного університету як центру міжнародної взаємодії у сфері вищої освіти, яка виникла ще у діяльності Ліги Націй.

Варто вказати, що створення Університету Миру не було першою, в рамках сучасного міжнародного права, спробою утворити вищий навчальний заклад. Але до того відповідні заклади утворювалися під егідою ООН не через

схвалення міжнародних угод, а шляхом затвердження низки резолюцій ГА ООН. Зокрема ще у 1963 р., згідно з резолюцією ГА ООН 1827 (XVII) від 18 грудня 1962 р., був утворений Навчальний та науково-дослідницький інститут ООН (англ. United Nations Institute for Training and Research, далі – УНІТАР). Як передбачалося під час його утворення, УНІТАР мав забезпечувати підготовку дипломатів новоутворених постколоніальних держав. У такому вимірі Інститут було сформовано згідно з рекомендацією ЕСР ООН E/3780 від 28 травня 1963 р., додатково підкріпленою ще однією резолюцією ГА ООН 1934 (XVIII) від 11 грудня 1963 р. [93]. Можна констатувати, що ця установа носила більш практичну потребу та мала метою підготовку під егідою ООН якісних кадрів, що мають працювати у сфері міжнародного співробітництва.

Актуалізація такої потреби безумовно посилилася після формування постколоніальних незалежних держав Азії та Африки й виникнення значної кількості дипломатичних працівників їх урядів. ООН утворило УНІТАР, переслідуючи насамперед власні інтереси, адже штат Секретаріату та органів ООН формується насамперед з дипломатів, делегованих країнами-учасницями. Тому фактично УНІТАР забезпечувало підготовку власне персоналу ООН, делегованого тими державами ООН, які були неспроможні забезпечити масове якісне навчання власних дипломатів на національному рівні.

Статут УНІТАР як автономної установи системи ООН на виконання відповідних резолюцій був затверджений Генеральним секретарем ООН та у подальшому постійно доопрацьовувався, зокрема з урахуванням таких резолюцій ГА ООН, як 42/197 від 11 грудня 1987 р. та ін. Згідно зі ст. 2 Статуту УНІТАР до його першого з двох завдань належить підготовка осіб, «насамперед з країн, що розвиваються», для роботи в ООН, спеціалізованих установах системи ООН, у національних структурах, пов’язаних із взаємодією з ООН, та інших подібних установах [156].

Такі програми підготовки можуть передбачати залучення до підготовки й персонал ООН спеціалізованих установ та польових місій ООН. Другим завданням УНІТАР ч. 2 його Статуту визначає дослідження та навчання,

присвячене функціонуванню та завданням ООН, із пріоритетом для тематиці, вказаній Генеральним секретарем ООН, іншими органами ООН, спеціалізованими установами ООН [156]. Отже, крім прикладної задачі підготовки дипломатичних кадрів цей Інститут розглядався й як науково-дослідна установа, що матиме метою відповідне забезпечення діяльності ООН.

Згідно зі ст. 3 Статуту УНІТАР керівним органом інституту є Рада директорів (не менше одинадцяти та не більше тридцяти осіб), яких має призначати на три роки Генеральний секретар ООН за підсумками консультацій з Президентом ГА ООН та Президентом ЕСР ООН. На виконання резолюцій ГА ООН Генеральний секретар ООН з урахуванням пропозицій Ради директорів мав визначати склад та вимоги до персоналу інституту, з урахуванням наявних фінансових ресурсів та потреб у навчанні [156].

Виконавчий директор УНІТАР при цьому мав призначатися саме Генеральним секретарем ООН, після консультацій з Радою директорів інституту, решта персоналу УНІТАР мала призначатися його виконавчим директором, водночас з питань призначення старших посадових осіб інституту Виконавчий директор мав консультуватися з Генеральним секретарем ООН [156]. Тут можна побачити більш жорстко вибудувану систему управління діяльністю Інституту, яка не відображає аспекти університетської автономії та самоврядування [228, с. 180]. Вбачається, що таке стало можливим через утилітарні функції УНІТАР, який ніколи не розглядався ООН у якості ідеологічного або політико-правового знаряддя, не мав завдань координації освітньої діяльності на міжнародному рівні.

У той же час після утворення УНІТАР на 24 сесії ГА ООН у 1969 р. резолюцією 2573 (XXIV) було вирішено заснувати міжнародний університет із діяльністю, присвяченою досягненню мети Статуту ООН щодо миру та прогресу, при цьому експертне дослідження доцільності та шляхів утворення такого університету було доручене здійснити саме УНІТАР та Генеральному секретарю ООН. Це питання також підіймалося на наступних щорічних сесіях резолюціями ГА ООН 2691 (XXV) та 2822 (XXVI). Пізніше, на 27-й сесії ГА

ООН схвалила резолюцію від 11 грудня 1972 р. 2951 (XXVII), якою підтвердила заснування міжнародного університету під егідою ООН з назвою Університету Об'єднаних Націй (далі – УОН) [184].

Таким чином утворення навчальних закладів та визначення змісту їх діяльності саме через резолюції ГА ООН є стандартним підходом до регулювання процесами наддержавної вищої освіти у діяльності ООН [228, с. 180]. Водночас УОН, на відміну від УНІТАР, з самого початку розглядався ООН як установа, що має втілювати найкращі практики, які сформувалися у сфері вищої освіти, забезпечувати відповідну координацію міжнародної співпраці у сфері вищої освіти.

Статут УОН (A/9149/Add.2) був затверджений резолюцією ГА ООН 3081 (XXVIII) на її 28-й сесії 6 грудня 1973 р. Згодом низкою резолюцій ГА ООН, таких як резолюція від 20 грудня 2013 р. 68/236, статут УОН змінювався. Як приклад, резолюцією 64/255 від 21 грудня 2009 р. УОН було дозволено надавати та підтверджувати ступені магістра та доктора наук (англ. «master's degrees and doctorates») за правилами, встановленими Радою УОН. Варто вказати, що оскільки й УНІТАР й УОН є фактично інституціями ООН, то резолюції ГА ООН, які визначають їх статус та функції, є обов'язковими як для ООН, її підрозділів та службових осіб, так і, відповідно, для УНІТАР і УОН. Крім того, такі резолюції ГА ООН становлять обов'язки й для держав-учасниць у частині взаємодії з УНІТАР та УОН, забезпечення їх діяльності [184]. Відповідний підхід зазначених резолюцій дозволяє упевнено стверджувати про значення актів міжнародних організацій для формування сучасних міжнародних стандартів вищої освіти.

Згідно зі ст. 1 Статуту УОН цей університет має бути міжнародною спільнотою дослідників, залучених до наукового пошуку, післядипломної освіти та поширення знань для досягнення мети та завдань Статуту ООН. Для цього УОН мав діяти під спільною егідою та підтримкою ООН та ЮНЕСКО через утворений орган програмування та координації та мережу дослідницьких центрів і центрів післядипломної освіти та відповідних програм у розвинутих

державах і країнах, що розвиваються. При цьому передбачалося, що УОН має присвятити власну діяльність нагальним глобальним проблемам людського існування, розвитку та добробуту, які турбують ООН та її спеціалізовані установи, з належною увагою як до соціальних наук та гуманітарних знань, так й до природних наук, застосовних до цього [184]. Цікавим тут є як й визнання ролі ЮНЕСКО у діяльності УОН, так й спроба визначити Університет центром міжнародної освітньої мережі, зокрема й з застосуванням програмного регулювання.

За ст. 1 Статуту УОН дослідницькі програми установ університету мали серед іншого включати питання присвячені: співіснуванню народів, які мають різні культурні, мовні та соціальні системи; мирній взаємодії між державами та підтримці ними миру й безпеки; правам людини; економічним та соціальним змінам та розвитку; навколишньому середовищу й відповідному використанню ресурсів; базовим науковим дослідженням та застуванню досягнень науки задля завдань розвитку; універсальним людським цінностям, присвяченим покращенню якості життя [184]. Як можна побачити завдання УОН певною мірою збігаються із ключовою проблемою, яку в наступному мав вирішити Університет Миру, водночас вони охоплюють значно ширший вимір питань [228, с. 181]. Загалом існування під егідою ООН водночас УОН та Університету Миру є цікавою ситуацією, особливо зважаючи на те, що наразі немає жодних офіційних відомостей про перспективи інкорпорації цих закладів або навіть взаємної координації їх діяльності.

За цією статтею 1 Статуту передбачалося, що УОН буде поширювати знання в межах діяльності ООН та її установ задля підвищення динамічної взаємодії загальносвітової спільноти навчання та дослідження. Відзначалося, що УОН буде працювати згідно з «духом та приписами» Статуту ООН, Конституції ЮНЕСКО та водночас в рамках «фундаментальних принципів сучасного міжнародного права». Для цього УОН мав визначити центральною метою власних досліджень та навчань постійне зростання могутньої професорської та наукової спільноти крізь, включно з країнами, що

розвиваються, зокрема з метою запобігання «інтелектуальної ізоляції» частин такої спільноти у країнах, що розвиваються [184]. З цього випливає ставлення організаторів до УОН як до проекту не тільки координації національних систем вищої освіти та формування відповідних стандартів, але й як до певної альтернативи національним системам вищої освіти, насамперед там, де вони явно не відповідають універсальним стандартам.

Післядипломна освіта в УОН, згідно зі ст. 1 його Статуту, мала залучити молодь до досліджень та «підвищити їхню здатність сприяти розширенню, застосуванню та розповсюдженню знань». Також передбачалося залучення УОН до навчання персоналу міжнародних та національних програм технічної допомоги ООН «зокрема в рамках міждисциплінарного підходу» для вирішення персоналом таких проблем, які він має вирішувати на місцях. Таким чином поставлені перед УОН завдання були певною мірою подібні й до завдань та функцій УНІТАР, але із орієнтацією на персонал місій ООН а не її центрального апарату.

Важливим вбачається те, що у ст. 2 Статуту УОН містяться гарантії його академічних свобод та автономії «в рамках ООН». При цьому вказується, що відповідні свободи мають забезпечувати вільний вибір предмету та методів навчання та досліджень, вибір осіб та інституцій для виконання завдань та свободу наукового самовираження. Також УОН має право вільно розпоряджатися коштами, виділеними на виконання його повноважень. Крім того, ректор УОН за погодження з Радою університету отримав право укладати від імені ООН угоди з країнами, в яких УОН здійснює власну діяльність, необхідні для забезпечення відповідних академічних свобод та автономії [184]. Таким чином можна побачити бажання ООН надати УОН навіть окремі риси міжнародно-правової правосуб’єктності.

Структура ключових органів УОН була визначена в рамках ст. 3 його Статуту, за якою керівним органом УОН є його Рада, а Ректор університету є відповідальним перед Радою за керівництво, програмування та координацію діяльності УОН. Також Статут УОН передбачив діяльність Університетського

Центру, який має сприяти Ректору та діяти на засадах високого рівня персоналу, ефективності та оперативності дій [184].

Для завдань «просунутого пошуку та післядипломного навчання» Рада університету отримала гарантоване Статутом УОН право визначати, на підставах «академічної досконалості», певні інституції або центри чи їх підрозділи, зокрема в державах, що розвиваються, як асоційовані інституції УОН, встановлювати умови такої асоціації. Також задля реалізації власних завдань та програм УОН отримав право організовувати міжнародне координовані дослідження із залученням інституцій та індивідів на контрактних або інших засадах [184]. Отже, Статут УОН належним чином враховував традиційні для вищої освіти стандарти університетських автономії та самоврядування, був націлений на утворення міжнародної мережі у сфері університетської діяльності.

Як відзначено посадовцями УОН, з 1975 р. УОН перетворився на глобальну децентралізовану мережу установ, що складається з Центру УОН в Токіо, дванадцяти науково-дослідних і навчальних центрів та програм і двох бюро зв'язків, розташованих у Центральних установах ООН у Нью-Йорку і штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі. Наразі УОН здійснює фундаментальні та прикладні дослідження, опрацьовує прогнози та аналізи нормативної бази, забезпечує нарощування освітнього потенціалу, зокрема через інтерактивні засоби, створює мережі співпраці та забезпечує цілеспрямоване поширення знань, а також проводить інформаційно-пропагандистські заходи [402]. За таких умов робота УОН вбачається успішним прикладом формування наднаціональної установи вищої освіти [228, с. 181].

Водночас варто констатувати низьку увагу до діяльності УОН у роботі органів влади України та у роботі провідних вітчизняних університетів. При цьому вбачається, що практика можливої співпраці з УОН надала б вітчизняній системі вищої освіти істотний поштовх у розвитку, зокрема й у вимірі інкорпорації відповідних міжнародних стандартів.

При цьому дослідниками констатується, що програмний простір УОН

визначено трьома змінними чинниками: основними процесами, які стрімко і радикально змінюють світ; учасниками, що втілюють у життя відповідні зміни й водночас змінюються самі під їх впливом; тематикою пошуку, актуальною для мандата УОН. У межах такого простору практична робота УОН впливає на дві широкі сфери програмного регулювання: «світ та управління» та «довкілля й розвиток» [402].

Ці сфері, у свою чергу, поділяються на п’ять тематичних напрямків, таких як мир і безпека; належне врядування від місцевого до глобального; розвиток і скорочення масштабів знедолення; навколишнє середовище та сталий розвиток; наука, техніка та суспільство. Наразі УОН фінансується за рахунок добровільних внесків урядів, установ, фондів і індивідуальних донорів та не отримує кошти з бюджету ООН. Водночас основні засоби на поточні витрати УОН надходять в якості доходу від капіталовкладень з Установчого фонду УОН [402]. Отже матеріальне забезпечення УОН варто визначити як стале та орієнтоване на розвиток. При цьому варто визнати, що питання ефективності роботи УОН є оціночним та залежить у першу чергу від таких об’єктивних показників, як якість та кількість наукових досягнень, рівень підготовки студентів та їх подальша праця, зокрема й у міжнародних інституціях.

Таким чином ООН та певною мірою ЮНЕСКО продемонстрували прагнення до утворення установ вищої освіти, таких як Університет миру, УОН та УНІТАР. Але водночас вбачається важливим дослідити позицію й інших спеціалізованих установ ООН, крім ЮНЕСКО, до цього питання, зважаючи на наявність у таких установах закладів освіти.

Досвід діяльності у сфері вищої освіти Міжнародної морської організації (далі – ММО) загалом нагадує організаційний шлях ООН, адже ця спеціалізована установа також стала обійматися утворенням окремої академічної установи під своєю егідою. Такою структурою став Світовий морський університет (англ. World Maritime University, WMU, далі – СМУ). СМУ був заснованим ММО на початку 80-х років XX ст. в умовах нестачі якісно підготовлених освічених експертів морської галузі, особливо в країнах,

що розвиваються. З 1983 р. діяльність СМУ стала можливою завдяки фінансовій підтримки уряду Швеції та окремо – міста Мальмо, які разом з іншими донорами надавали установі підтримку [190]. Такий підхід певною мірою відрізняє цю установу ММО від вищевказаних університетів ООН, він зумовлений істотною обмеженістю власних джерел коштів ММО [227, с. 179]. При цьому відповідний правовий, організаційний та фінансовий режим СМУ наближає його за власним функціоналом до традиційного європейського університету.

Метою СМУ як незалежної академічної установи було визначено надання якісної підготовки фахівців у сфері морського адміністрування, освіти та менеджменту, зокрема й підтримка програм технічної співпраці ММО з акцентом на сприяння країнам, що розвиваються, на підвищення їх здатності відповідати міжнародним нормам морської безпеки та на попередження забрудненню. У меті СМУ також передбачене надання пріоритету для програм, концентрованих на розвитку людських ресурсів та підвищенні інституційної спроможності [190]. Отже СМУ фактично відображає основні статутні завдання ММО й таким чином очевидно розглядається цією організацію як основний інституційний освітній елемент її поточної та стратегічної роботи у сфері наукових досліджень та підготовки кадрів.

Діяльність СМУ ґрунтується на таких десяти цінностях: лідерство, що полягає у першому місці в післядипломній освіті, дослідження, забезпечення інституційної спроможності для глобального морського господарства; цілісність, яка відображена у повній справедливості, неупередженості та справедливості дій; повага, що втілюється у професіоналізмі та прагненні отримати гідну оцінку від інших; підзвітність, розкрита у транспарентності та прозорості заходів; співпраця, що полягає у розвиту та підтримці ефективної робочої взаємодії та партнерства; інноваційність, розвинута у винахідливому вирішенні проблем; транспарентність, що зумовлює відкритість комунікацій; ефективність, втілена у своєчасних, економних та точних результатах; відповідність, забезпечена виконанням політики; сталість, визначена

підтримкою сформованих моделей сталого розвитку для морського та океанічного сектору [190].

Такі цінності корегуються із принципами роботи власне ММО. Водночас варто вказати на відсутність серед них згадок як про університетські автономію чи самоврядування, так й про академічну доброчесність, замість якої акцентується значення поваги. Водночас аналіз внутрішніх актів СМУ свідчить про дотримання в рамках його діяльності традиційних підходів до організації науково-дослідного та навчального університетського процесу.

Цікаво, що діяльність СМУ в Мальме здійснюється на підставі угоди, укладеної 1 лютого 1960 р. між Міжурядовою морською консультативною організацією та Швецією про застосування до організації відповідних привілеїв та імунітетів. Основними документами для діяльності СМУ слід вважати його Хартію, Інтерпретаційний статут, Загальний управлінський статут, Тимчасовий статут Фінансового фонду СМУ, Порядки акредитації ступенів магістра та доктора філософії, Статут програм та нагород СМУ тощо. Додамо, що академічні ступені СМУ легалізуються через застосування до них стандартів Швеції (наявна спеціальна заява національного міністерства освіти) та Німеччини (акредитація Центру оцінювання Землі Ганноверу) [190]. Отже слід відзначити для цього наднаціонального закладу, на відміну від університетів ООН, прагнення до ув’язування власної роботи із освітніми стандартами окремих держав [227, с. 180].

При цьому Канцлером СМУ традиційно обирається Генеральний секретар ММО. Хартію (Статут) СМУ було затверджено резолюцією ММО A.1130(30), цей акт наразі діє в редакції станом на січень 2018 р. За ч. «b» ст. 2 Хартії до завдань СМУ віднесено діяльність у сфері опрацювання найвищих практичних стандартів у сферах морської безпеки, ефективності судноплавства, попередження та протидії морському забрудненню, включаючи забруднення повітря. Згідно зі ст. 3 Хартії СМУ гарантується академічна свобода, свобода фінансової діяльності, свобода залучення персоналу та інституцій для досягнення завдань, свобода формування студентського корпусу (англ. «student

body»). СМУ та його персонал мав, за Хартією, керуватися Конвенцією ММО та Статутом ООН [23]. Таким чином у роботі СМУ було визначене традиційні стандарти університетського самоврядування, було передбачене їх сталу реалізацію. Водночас очевидною специфікою СМУ є його підпорядкування ММО як міжнародній інституції, виконавчі органи якої діють в рамках управлінської дисципліни.

Важливою слід визнати ст. 4 Хартії, яка формує мандат СМУ та відносить до нього надання державам потужностей післядипломної освіти, досліджень та професійного розвитку, виступ в якості форуму міжнародно визнаних експертів з усіх морських питань, забезпечення уніфікації морської освіти та підготовки, співробітництва щодо виконання стандартів ММО, реалізації інших міжнародних угод у сфері судноплавства [23]. Такі повноваження СМУ дозволяють ставити питання про намір укладачів Хартії передбачити й для СМУ окремі риси міжнародно-правової суб'єктності. Водночас наразі немає ознак реалізації СМУ такої суб'єктності, а саме укладання угод із суб'єктами міжнародного права, не спостерігається повноцінне залучення СМУ як установи до роботи міжурядових організацій тощо.

Значну цікавість становить і ст. 5 Хартії, якою ретельно визначено практичні напрями роботи СМУ, до яких віднесено встановлення вимог до вступу в заклад та проходження навчання, затвердження та викладання програм та курсів, вибір методик поширення знань, надання академічних дипломів та сертифікатів, дисциплінарні покарання студентів, співпраця з іншими університетами та закладами з реалізації навчальних програм, надання відзнак та почесних ступенів, заснування кафедр, призначення та звільнення персоналу й визначення умов його праці, публікація матеріалів, рекомендованих (англ. «under the imprimatur») університетом, та щорічних звітів, надання дослідницьких та експертних послуг, вирішення питань проживання студентів, користування власністю та коштами, зокрема грантами та внесками, заснування фондів та центрів, вирішення питання оплати за навчання, вжиття інших заході для досягнення «цілей Університету як місця освіти, навчання, дослідження та

поширення знань» [23].

Таким чином можна побачити, що, попре міжнародно-правові риси статусу СМУ, автори Хартії вбачали у цьому університеті насамперед не міжнародну установу, а навчальний заклад, спеціалізований на актуальних проблемах морської освіти [227, с. 181]. Таке функціонування СМУ й зумовило врахування у його роботі традиційних засад організації навчального та наукового процесів.

Водночас низку ключових питань роботи СМУ містить й Інтерпретаційний статут закладу 1991 р., редакція якого від 1 липня 2017 р. була затверджена Радою керуючих СМУ та передбачає основні ланки управління установою, такі як Президент СМУ, Рада керуючих (англ. «Board of Governors»), Академічна рада (англ. «Academic Council») і Виконавча рада (англ. «Executive Board») та Секретаріат СМУ. Саме цей акт визначає, що академічна програма СМУ має затверджуватися саме Академічною радою установи [114]. Запроваджені цим статутом управлінські структури у цілому явно корегують із традиційними відповідними органами навчального закладу, що додатково підтверджує певною мірою утилітарне, а не політичне ставлення ММО до виконання СМУ поставлених завдань.

Наразі до стратегічних напрямів дій СМУ на період 2020–2023 років належать чотири загальні мети. Це виховання та зрощення морських та океанічних лідерів; удосконалення морських та океанських досліджень; посилення стратегічної співпраці та партнерства; зміцнення фінансової та інституційної сталості. Зазначені напрями розвивають План стратегічного бачення СМУ на 2016–2019 роки, який фокусувався на реструктуризації академічних пропозицій закладу, зміцненні його науково-дослідних можливостей, подвоєнні щорічного прийому студентів, удосконаленні програми магістерської освіти, підтримці глобального розвитку морського потенціалу [190]. Цей План слід вважати характерним прикладом правового програмного регулювання, та, як ми побачимо надалі, застосування саме програмного регулювання діяльності закладів вищої освіти є важливою

складовою сучасних міжнародних стандартів їх діяльності.

План також передбачав розробку, впровадження й доопрацювання бізнес-моделі, що буде функціонувати в якості оперативної платформи на стійкому рівні в довгостроковій перспективі. Документом було розкрито стратегічні пріоритети, охарактеризовано бачення, визначено місію та сформульовано набір основних цінностей [190]. Отже, застосування СМУ задля забезпечення власного розвитку засобів програмного правового регулювання є важливою ознакою відповідності цього навчального закладу сучасним стандартам регулювання вищої освіти.

Варто додати, що План стратегічного бачення СМУ на 2016–2019 роки був погоджений на рівні СМУ в травні 2015 та був взятим до уваги Радою ММО та Асамблеєю ММО у грудні 2015 р., з урахуванням Дослідження фінансової сталості СМУ. Серед іншого План передбачав утворення спеціального Фінансового фонду СМУ та розширення мандату СМУ стосовно океанічних досліджень. План включав у себе засади діяльності закладу, його місію та вісім стратегічних напрямів роботи, коротко- та середньострокові плани, координацію із цілями ООН, графік реалізації та засоби підтримки, включаючи посилення внутрішнього менеджменту [189]. Так саме ув'язування заходів Плану із його фінансовим забезпеченням варто розцінювати як прагнення керівництва СМУ до ефективного регулювання його діяльності, зокрема й програмного регулювання згідно наявних у цій сфері сучасних міжнародних стандартів [227, с. 181]. При цьому варто підкреслити ув'язування планових документів СМУ із фінансовим та організаційним плануванням самої ММО, що свідчить про реалістичність, практичне значення відповідних засобів програмного правового регулювання.

План спирався на попередній п'ятирічний досвід роботи СМУ та визначався як відповідь на ринкові, фінансові та операційні виклики університету шляхом реструктуризації та відновлення академічних програм та досліджень. План було схвалено для підтримання високих академічних стандартів програм, курсів, наукових досліджень та інших продуктів СМУ та

навіть для визнання СМУ «вершиною передового досвіду в забезпеченні післядипломної морської та океанічної освіти, досліджень та розбудови потенціалу» [189]. Таким чином відповідне програмне регулювання діяльності СМУ мало ясно виражену практичну спрямованість на вирішення актуальних завдань морської освіти.

План стратегічного бачення СМУ узагальнив окремі плани закладу, такі як Міжнародний просвітницький план, План досліджень, консультацій та докторських робіт, План курсів професійної підготовки та Бібліотечний план. Цікаво, що попередній план СМУ на 2014–2018 роки був замінений на новий достроково, зокрема через схвалення ООН 25 вересня 2015 р. нового програмного акту «Трансформуємо наш світ: Порядок денний сталого розвитку 2030», завдання якого 7, 14, 17 та інші прямо стосувалися мандату СМУ. Також схваленню нового Плану сприяло затвердження ООН 12 грудня 2015 р. Паризької угоди щодо змін клімату та отримання СМУ гранту в 100 млн. доларів на дослідження океанічних проблем [189].

Таким чином система планового управління, а отже й програмного регулювання, в СМУ носить цілісний та системний характер та охоплює усі сфери діяльності даного закладу. За таких умов вбачається чітка відповідність програмних заходів, запроваджених СМУ, сучасному міжнародному програмному регулюванню, основним рушійним центром якого безперечно слід вважати ООН.

Слід додати, що крім СМУ під егідою ММО діє й Міжнародний інститут морського права (International Maritime Law Institute, далі – МІМП), розташований на Мальті. МІМП у свій час було визначено як міжнародний центр підготовки фахівців з морського права, що має забезпечувати поширення знань та експертної оцінки у сфері морського права, з особливою увагою до безпеки судноплавства та попередження забруднення моря. Навчання вимогам конвенцій в МІМП супроводжується підготовкою слухачів до процесів їх національної реалізації у законодавстві відповідних країн. Керівництво МІМП здійснює Керівна Рада (англ. «Governing Board»), Комітет з фінансових та

людських ресурсів та Академічний комітет. Головою Керівної Ради є Генеральний секретар ММО, а її почесними членами – колишні Генсеки ММО [101]. У цілому варто констатувати близькість за організаційною моделлю МІМП та СМО, які відрізняються в першу чергу практичними напрямами підготовки фахівців.

Наразі до складу Ради входять Директор інституту, а також представник Мальти в ММО, правовий консультант Bureau Veritas (Франція), директор департаменту технічної співпраці ММО, колишній голова Агентства морського судноплавства Швеції, колишній президент Міжнародного морського комітету, колишній директор Lloyd's Register (Великобританія), професори Університету Софія (Японія) та Університету Любляни (Словенія), керівники морських адміністрацій Кенії та Гани тощо [101]. Отже, для такого залучення характерним стало поєднання академічної та експертної спільноти, із очевидним прагненням ММО до забезпечення в роботі МІМП принципу географічного розподілу персоналу.

Члени Керівної Ради водночас є членами одного з двох комітетів МІМП. Згідно з Угодою між ММО та Мальтою щодо функціонування МІМП витрати на функціонування інституту несе Уряд Мальти та донорські фонди, жодного фінансування за кошт ММО інституту не надається. МІМП має власний академічний персонал, адміністративний та допоміжний штат та водночас залучає до участі в освітньому процесі професорів інших навчальних закладів [101]. Таким чином, як й у випадку з СМО, діяльність МІМП має як міжнародно-правову складову, так й ув'язування з національною правовою та управлінською системою Мальти. При цьому, якщо діяльність СМУ носить в рамках ММО певний політико-правовий характер, то МІМП розглядається цією спеціалізованою установою ООН як потужний центр практичної підготовки фахівців для країн світу, зокрема й на оплачуваних засадах.

Іншим навчальним закладом під егідою ММО слід вважати Міжнародну академію морської безпеки, рятування та довкілля (International Maritime Safety, Security and Environment Academy, далі – МАМБРД). Ця Академія була

заснована згідно з двосторонньою Угодою між Урядом Італії та ММО про співпрацю в секторі освіти та підготовки від 10 березня 1988 р. з особливою увагою до навчання громадян держав, що розвиваються. Тривалий час функцію закладу за цією угодою під егідою ММО виконувала Міжнародна морська академія в Трієсті, але цей заклад припинив освітню діяльність у 2005 р., і з того часу Уряд Італії визначив саме МАМБРД як заклад, призначений для реалізації вимог Угоди [2]. Принципи діяльності та організація роботи МАМБРД свідчать про дещо більшу роль держави перебування у статусі та режимі функціонування академії, порівняно із дослідженими вище МІМП та СМУ [227, с. 182].

Специфікою МАМБРД стала підготовка у сфері морського публічного сектору, зокрема щодо виконання функцій держави порту, прапору та прибережної держави та здійснення навчання переважно у форматі стислих курсів. За власним статусом МАМБРД є неприбутковою організацією, яка перебуває у володінні публічних установ, таких як Провінція Генуя та Регіон Лігурія, національних асоціацій судновласників та морських профспілок Італії; Керівна Рада академії включає посадових осіб італійських міністерств транспорту, освіти та морської охорони [2]. Таким чином навіть очевидна для СМУ та МІМП роль ММО як координуючої та керуючої структури у випадку МАМБРД стає доволі умовною, із як мінімум формальним підпорядкуванням академії національним (навіть регіональним) органам влади Італії. Водночас й МАМБРД за власним правовим та організаційним режимом має безперечні ознаки саме вищого закладу освіти із елементами міжнародно-правового статусу, й тому не є звичайним національним університетом.

Варто вказати, що не всі спеціалізовані установи ООН приділяють таку увагу організації процесів вищої освіти, як ММО. Наприклад подібна до ММО спеціалізована установа ООН, Міжнародна організація цивільної авіації (далі – ІКАО), не утворила під власною егідою жодного навчального закладу та не уклала з цих питань договори з державами ООН. Замість цього ІКАО має практику укладання угод з окремими авторитетними авіакосмічними

університетами світу [100]. Такий підхід може бути поясненим суто практичною ситуацією обмеженості кількості подібних освітніх установ у сучасному світі, яка робить недоцільним зусилля щодо координації їх діяльності шляхом утворення спеціального, окремого університету, який діятиме під егідою міжнародної організації.

Прикладом такої взаємодії є угоди ІКАО з приватним Аеронавігаційним університетом Ембрі-Ріддл (Embry–Riddle Aeronautical University), розташованим в США (Дейтон-Біч, Флорида та Прескотт, Арізона). Університет Ембрі-Ріддл сьогодні є найбільшою у світі університетською мережею з авіакосмічною спеціалізацією, що охоплює більше двадцяти тисяч студентів, 130 університетських містечок та сорок академічних програм освіти [69]; [70]. Зокрема, в рамках співпраці цей американський університет розробляє модельні курси, які потім рекомендує ІКАО для підготовки кадрів [100]. Водночас сама успішна практика укладання та реалізації угод між спеціалізованою організацію системи ООН, безперечним суб'єктом міжнародних правовідносин та окремим національним університетом як юридичною особою національного права доводить актуальність питання міжнародно-правового значення міжуніверситетських угод.

Втім, ІКАО у вимірі реалізації власного мандату звертає увагу й на вітчизняні заклади, такі як Національний авіаційний університет. Представники цього закладу 17 серпня 2017 р. підписали з ІКАО Угоду про управлінські послуги. За цією домовленістю передбачається залучення ІКАО для придбання сучасного авіаційного обладнання (авіатренажерів-симуляторів) та модернізації навчальних програм вітчизняного закладу [399]. На жаль варто констатувати недостатній рівень практичної реалізації зазначеної угоди в Україні.

Втім, ще у 1996 р. в рамках Національного авіаційного університету було відкрито Європейський регіональний навчальний центр ІКАО з авіаційної безпеки, а в 2002 р. – Європейський регіональний навчальний центр ІКАО з підготовки державних інспекторів з безпеки польотів та льотної придатності повітряних суден. Це зумовило те, що наразі в рамках цього університету діє,

на правах факультету, Інститут ІКАО [258]. Отже питання правової ролі угод, що укладаються між закладами вищої освіти та міжнародними організаціями, набуло для України суто практичного виміру.

Водночас певною мірою відмінний підхід до вищої освіти демонструє Продовольча та сільськогосподарська організація ООН (далі – ФАО), що запровадила сталі інституційні механізми співпраці водночас з багатьма академічними та дослідницькими установами [227, с. 182]. Це серед іншого можна пояснити й широким мандатом цієї установи ООН, який кореспондує низці напрямів сучасної спеціалізованої та загальної вищої освіти.

Для організації відповідної двосторонньої співпраці ФАО, згідно із затвердженими організацією Керівними принципами, наразі відкрита для установ, які є визнаними та акредитованими, мають належний професорсько-викладацький та студентський склад та користуються академічними свободами й інституційною автономією, відповідають критеріям ведення бізнесу, встановленими ООН, є транспарентними в управлінні та фінансуванні. Така співпраця реалізується ФАО в межах стратегічних цілей організації та з урахуванням програми співпраці з країною місцезнаходження університету [3]. Формами реалізації такої співпраці національних університетів та ФАО, на відміну від підходу до цього питання ІКАО, є насамперед заходи програмного регулювання. При цьому реалізацію таких заходів співпраці із національними університетами країн світу ФАО здійснює, як правило, разом із ЮНЕСКО.

Ключовою формою такої співпраці ФАО слід вважати Програму партнерства «Освіта для селян» (англ. «Education for Rural People», ERP). В рамках цієї програми ФАО діє за підтримки коштів, наданих Італійським агентством співпраці для розвитку, Урядом Сан-Марино, Міністерством закордонних та європейських справ Франції, Світовою продовольчою програмою ООН. Додаткова підтримка цій програмі ФАО здійснюється з боку ЮНЕСКО, зокрема регіональних офісів ЮНЕСКО у Бангкоку й Сантьяго, офісу ЮНЕСКО в Пекіні. Зазначена програма спрямована на поглиблення досліджень взаємозв’язку між освітою, сільським господарством,

агрокультурою, продовольчою безпекою та сільським розвитком [164]. Таким чином підхід програмного регулювання дозволяє ФАО налагодити співпрацю у сфері вищої сільськогосподарської освіти не лише з окремими навчальними закладами, але й з державами та міжнародними організаціями, насамперед з ЮНЕСКО [227, с. 182].

При цьому в рамках такої програми внесок конкретного університету може мати характер підготовки курсів та навчальних посібників, здійснення досліджень та публікацій або у вимірі польових проектів. Такий внесок має охоплювати основні напрями роботи ФАО, такі як сільське господарство, економічне та соціальне життя, рибальство та аквакультуру, природні ресурси й технічну співпрацю [119]. Таким чином застосований наразі ФАО у власній діяльності з питань освіти програмний підхід передбачає суттєву ініціативність у визначенні форм та шляхів співпраці з міжнародною організацією власне для національних закладів вищої освіти. Сама ФАО при цьому, як донор технічної допомоги, встановлює лише загальні риси та вимоги для такого потенційного партнерства [227, с. 182]. Отже вказаний підхід до застосування програмного регулювання слід вважати специфічною формою координації міжнародною організацією діяльності національних університетів в рамках реалізації завдань такої міжнародної організації.

Цікаво, що хоча на ресурсах ФАО можна спостерігати спробу узагальнення усіх наявних сільськогосподарських університетів світу [14], конкретну участь у програмі «Освіта для селян» взяло лише декілька університетів, насамперед італійських, таких як Університет Болоньї, Неаполітанський університет, Римський університет Ла Сап’єнца, Римський університет Тор Вергата, Третій римський університет та Університет Пенджабу [119]. Відповідну специфіку співпраці саме з італійськими університетами слід пояснити наявністю штаб-квартири ФАО саме у Римі.

Водночас, як й ІКАО, ФАО має практику укладання угод з окремими авторитетними навчальними закладами. Прикладом такої взаємодії слід вважати Меморандум про співпрацю між ФАО та Університетом Кіото,

укладений у 2016 р. та доповнений у 2018 р. Ця угода розрахована на довготривале співробітництво, сфокусоване на обміні знаннями та досвідом, зокрема з питань харчових відходів та міської продовольчої політики, розвитку засобів моделювання агрокультури та виявлення зв'язків між змінами клімату та розвитком агрокультури. В рамках реалізації цього меморандуму ФАО провело в Кіото Міжнародний симпозіум із впливу змін клімату на продовольство та агрокультуру в червні 2017 р. та Міжнародний симпозіум з продовольства та сталого розвитку в жовтні 2018 р. [83]. Варто відзначити, що такий досвід взаємодії із закладами вищої освіти є специфічним та не отримав масового застосуванні іншими спеціалізованими установами ООН для взаємодії з національними освітніми установами.

Отже в цілому слід констатувати, що формування ООН стало передумовою якісно нового рівня міжнародно-правового забезпечення права на освіту. Статут ООН закріпив координаційні повноваження у сфері освіти за ГА ООН та ЕСР ООН, ув'язав між собою категорії освіти та прав людини, визначив особливі обов'язки держав щодо освіти на несамоврядних територіях. Вектор регулювання у сфері освіти розподілено між ООН та її спеціалізованою установою – ЮНЕСКО, що серед іншого відображене у Статуті цієї організації та в Угоді між ООН та ЮНЕСКО 1946 р. Специфікою роботи ЮНЕСКО є гарантоване її Статутом залучення на всіх рівнях діяльності компетентних представників закладів освіти держав-учасниць та аналогічного принципу формування в цих державах національних структур взаємодії з ЮНЕСКО.

Особливий характер носить безпосередня організація вищої освіти в роботі ООН та її спеціалізованих установ, яка знайшла своє втілення в існуванні університетів з особливим міжнародно-правовим статусом. Це насамперед стосується утворених резолюціями ГА ООН Навчального та науково-дослідницького інституту ООН, Університету Об'єднаних Націй та заснованого окремою міжнародною угодою Університету миру. Подібний формат організації вищої освіти реалізовано ММО, що заснувала Світовий морський університет, Міжнародний інститут морського права та сприяла діяльності

Міжнародної академії морської безпеки, рятування та довкілля.

Водночас інші спеціалізовані установи ООН, такі як ІКАО, або обмежуються укладанням угод із потужними профільними національними університетами, або, такі як ФАО, супроводжують укладання угод формуванням загальних керівних принципів та програм взаємодії з профільними університетами. Усі форми координації вищої освіти або взаємодії з її закладами установами системи ООН ґрунтуються на безумовній повазі до академічної свободи із дотриманням принципів фінансової звітності та кореляції науково-викладацької діяльності із завданнями міжнародних організацій.

Таким чином формат діяльності спеціалізованих міжнародних організацій системи ООН передбачає як формування власних освітніх інституцій, так й різні, варіативні механізми співпраці з профільними національними університетами. Не дуже потужний рівень охоплення цих закладів вищої освіти формами співпраці з міжнародними організаціями не дозволяє стверджувати про особливу роль навчальних закладів міжнародних організацій у формуванні міжнародних стандартів сучасної вищої освіти.

2.2. Вища освіта та універсальні джерела прав людини

Безперечну актуальність має проблема відображення аспектів вищої освіти в універсальних актах міжнародного права, що стосуються захисту прав людини. Варто вказати, що право на освіту було окремо закріплено у міжнародному праві, починаючи із Загальної декларації прав людини. Отже формування сучасних міжнародних стандартів прав людини із самого початку було нерозривно пов’язаним із аспектами вищої освіти.

За ст. 26 цієї Декларації 1948 р. кожна людина має право на освіту, освіта повинна бути безоплатною, хоча б на початковому та загальному рівнях; технічна і професійна освіта має бути загальнодоступною, а вища освіта – бути

однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного (англ. «equally accessible to all on the basis of merit»). При цьому освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи та збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта також повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами та має сприяти діяльності ООН з підтримання миру. Крім того, за ч. 3 ст. 26 Декларації, батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх дітей [179]; [248, с. 35]; [252].

Наведені норми Декларації охоплюють усі форми освіти водночас, але принципово важливим за таких умов стає виокремлення у зазначеному фундаментальному акті з прав людини вищої освіти як окремої категорії. Така фіксація цінності вищої освіти у вимірі саме прав людини стала закономірним відображенням усього тривалого розвитку феномену вищої освіти, як суспільної цінності, що має яскраво виражену індивідуалістичну та водночас й гуманітарну спрямованість.

Разом з тим варто вказати на Конвенцію проти дискримінації в освіті від 14 грудня 1960 р., яка була підготовлена та підписана не під егідою ООН, а в рамках діяльності ЮНЕСКО. Втім, цей договір, що об’єднує більше ста держав включно з Україною, має насамперед характер універсального акта у сфері прав людини, він став першоджерелом для низки правозахисних конвенцій ООН та прямо випливає з приписів Декларації 1948 р. [27]. Адже саме з цієї Декларації починається формування основного принципу міжнародних стандартів освіти, а саме – категоричної неприпустимості дискримінації у сфері освіти, зокрема й вищої [226, с. 211]. Водночас характерним слід вважати схвалення Конвенції 1960 р. не за традиційною у наступному процедурою універсальних угод ООН з права людини, а як міжнародної угоди, опрацьованої та реалізованої саме під егідою ЮНЕСКО.

Додамо, що Конвенція 1960 р. у ст. 1 характеризує дискримінацію як будь-яке розрізнення, виняток, обмеження або перевагу, що має метою або наслідком знищення чи порушення рівності відносин у галузі освіти, зокрема закриття для

будь-якої особи (групи осіб) доступу до освіти будь-якого ступеня або типу, чи обмеження освіти для будь-якої особи (групи осіб) нижчим рівнем освіти, а також стан, несумісний з гідністю людини, в який у сфері освіти ставиться будь-яка особа чи група. При цьому Конвенція 1960 р. під категорією освіти визначає «всі типи та ступені освіти, включно з доступом до освіти, рівнем та якістю навчання, а також умови, в яких воно ведеться» [27]. Таким чином цей універсальний договір безперечно має бути застосованим до будь-яких відносин у сфері вищої освіти. Водночас важливим слід визначити той факт, що саме дискримінація у сфері освіти стала першою формою дискримінації, забороненою у міжнародному праві на універсальному рівні.

У ст. 2 Конвенції визначено виключення у формі нерівної реалізації права на освіту, які не є дискримінацією. До таких дозволених заходів віднесене створення або збереження роздільних систем освіти або навчальних закладів для учнів різної статі, якщо вони забезпечують рівний доступ до освіти, однакову кваліфікацію викладацького складу, мають приміщення й обладнання рівної якості та дозволяють проходити навчання за однаковими програмами. Також дозволяється створення або збереження роздільних систем освіти або навчальних закладів на мовних чи релігійних підставах, але виключно якщо навчання в таких установах є добровільним, а програма відповідає освітньому стандарту [27]. В цілому такі виключення традиційно відображають сегрегацію учнів, яка застосовується у національних правових системах, але приписи Конвенції 1960 р. можуть застосовуватися й для закладів вищої освіти. Отже ця конвенція вкрай обережно ставилася до інших форм дискримінації, таких як етнічна або релігійна, що вочевидь не розглядалися як предмет її регулювання.

Діяльність приватних навчальних закладів дозволяється цією Конвецією 1960 р. за умов, що вони діятимуть не для виключення з освітнього процесу певної групи, а для доповнення можливостей публічної освіти. Цікаво, що згідно з п. «d» ст. 4 цієї Конвенції до складу державної політики рівності можливостей і ставлення в галузі освіти включено потребу забезпечення підготовки до викладацької професії без дискримінації. У 1962 р. Конвенцію

було доповнено Протоколом, за яким контроль за дотриманням відповідних стандартів мала здійснювати спеціальна комісія під егідою ЮНЕСКО, втім цей протокол не набув поширення між державами Конвенції, зокрема до нього не приєдналася й Україна [27]; [139]. Непоширення Протоколу не призвело таким чином до ефективної роботи відповідної комісії ЮНЕСКО, до формування нею відповідних пояснень та узагальнень практики щодо протидії дискримінації у сфері освіти, зокрема й вищої. Таким чином Конвенція 1960 р., хоча й встановила відповідні зобов'язання держав світу, не отримала подальшої реалізації в рамках роботи відповідної комісії ЮНЕСКО, й тому міжнародна практика застосування цього документу є вкрай обмеженою.

Варто додати, що сучасні автори, такі як Б. Праневічене та А. Пурайте, правильно відзначають роль Конвенції 1960 р. як першої універсальної міжнародної угоди, цілком присвяченої питанням освіти, першого зобов'язального акту, що торкається питань стандартів та якості навчання. Утім й ці науковці змушені визнати, що Конвенція 1960 р. вкрай обмежено торкається аспектів національного освітнього ладу, за умов, якщо він не носить відверто дискримінаційного характеру [137, p. 140]. Така специфіка регулювання легко пояснюється особливостями задач й механізмів цієї Конвенції. Крім того варто вказати, що навіть такий відносно обмежений конвенційний мандат був вкрай обережно сприйнятим державами-учасницями, які не пішли на інституційне посилення контролю за виконанням Конвенції через ратифікацію протоколу до неї [226, с. 211].

Наступним актом, що розкрив питання захисту права на освіту, стала Міжнародна конвенція з ліквідації усіх форм расової дискримінації від 21 грудня 1965 р. Зокрема до організації вищої освіти для етнічних, мовних та релігійних меншин застосовна ч. 2 ст. 2 цієї конвенції, яка стосується можливості вжиття державами спеціальних і конкретних заходів у культурній та інших областях, з метою забезпечення належного розвитку і захисту деяких расових груп чи осіб, що до них належать, з тим щоб гарантувати їм повне і рівне використання прав людини та її основних свобод [107]. Ця норма

стосується аспектів так званої «позитивної дискримінації» та дозволяє державам надавати преференції представникам вразливих груп через специфіку їх становища. У вітчизняних умовах прикладом позитивної дискримінації у сфері вищої освіти слід вважати, наприклад, застосування спрощеного механізму вступу до закладів вищої освіти для абітурієнтів з тимчасово окупованих територій – в силу їх особливої вразливості.

Водночас за ст. 7 цієї конвенції держави мають вжити негайних та ефективних заходів, зокрема в галузі викладання, з метою боротьби із забобонами, які ведуть до расової дискримінації, заохочення взаєморозуміння, терпимості і дружби між націями і расовими або етнічними групами, а також популяризації цілей і принципів Статуту ООН та актів про ліквідацію всіх форм расової дискримінації. Власне ж право на освіту гарантоване у п. «v» ч. «e» ст. 5 конвенції, за яким в рамках конвенційних вимог держави повинні заборонити і ліквідувати расову дискримінацію в усіх її формах і забезпечити рівноправність кожної людини перед законом, незалежно від раси, кольору шкіри, національного або етнічного походження, особливо щодо здійснення таких прав у економічній, соціальній і культурній галузях, як право на освіту та професійну підготовку (англ. «right to education and training») [107].

Безперечно вимоги п. «v» ч. «e» ст. 5 цієї конвенції мають пряме відношення й до усіх сфер вищої освіти, істотно впливають на зміст відповідних міжнародних правових стандартів [226, с. 212]. Тому саме Конвенція 1965 р., на відміну від Конвенції 1950 р., стала практичним знаряддям правового захисту освітніх прав, зокрема й на міжнародному рівні, чому сприяла наявність ефективних механізмів її застосування.

Серед іншого зазначені вимоги конвенції розвинуті в практиці Комітету з протидії расовій дискримінації (далі – КПРД) як контролюючого органу, утвореного цим міжнародним договором. Як вказувалося в збірці рішень цього комітету, виданій в ООН у 2010 р., КПРД встановив та розвинув власну юрисдикцію щодо встановлення критеріїв прийнятності конвенції, про статус жертви расової дискримінації в рамках дослідження чисельних індивідуальних

повідомлень щодо дискримінації, включно із питаннями доступу до освіти [108]. Таким чином практика КПРД як квазісудового (адміністративного) міжнародного органу набуває для формування міжнародних правових стандартів вищої освіти неабиякого значення. Варто вказати, що оскільки наразі Україна приєдналася до відповідних міжнародних механізмів без застережень щодо повноважень КПРД, вказана практика має для нашої правової системи характер джерела права.

У цьому контексті показовою є Позиція КПРД у справі 8/1996, винесена 12 березня 1999 р. проти Австралії. У цій справі заявник оскаржував дискримінаційну практику складання післядипломних іспитів для лікарів. Адже після навчання та дипломування послідовно в Університеті Османія (Індія) та Університеті Лондону за спеціальністю «клінічна неврологія» та медичної практики заявника у США, Індії, Ірландії та Великобританії, він не склав іспит в Австралії, що складався з рейтингового іспиту та клінічної практики та проводився Австралійською медичною радою як неурядовим об'єднанням [108]. Варто вказати, що післядипломні іспити, зокрема у вимірі інтернатури, слід розглядати як невід'ємну складову сучасної вищої освіти.

Як вказував заявник у справі 8/1996, освітні стандарти на глобальному рівні мають варіативність, тому відповідна різниця має бути врахована урядом Австралії, який мав би забезпечити рівне ставлення до різних освітніх стандартів у сфері медицини. Характерно, що лінія захисту Австралії в цій справі (п. 7.14 Позиції) ґрунтувалася на тому, що запроваджені Австралійською медичною радою стандарти не є вищими, ніж освітні програми вищих медичних навчальних закладів Австралії та Нової Зеландії [226, с. 212]. Загалом питання відповідності національних освітніх стандартів певним загальним вимогам дійсно є дискусійним, й очевидно захист у цій справі ґрунтував свою позицію саме на дискреційності встановлення таких норм.

Для забезпечення відповідності стандартів, як вказував австралійський уряд, було забезпечено включення до Колегії екзаменаторів медичної ради осіб, що мають широкий досвід у навчанні та проведенні іспитів випускників, добре

знайомих з програмою (англ. «curricula») медичних факультетів австралійських університетів. Крім того, зазначав уряд, із більше трьох тисяч тестових питань абсолютна більшість була взята медичною радою саме з екзаменаційних питань медичних факультетів. Також додавалося, що усі тести були погоджені Центром тестування освіти Університету Нового Південного Уельсу [108]. Таким чином характерно, що держава у власній позиції до КПРД у цій справі посилалася насамперед на незалежне оцінювання екзаменаційних матеріалів, а також вважала за доцільне ретельно пояснити міжнародній установі зміст відповідних тестів.

Захист заявника у свою чергу надав статистику складання іспитів за три роки здобувачами з різних регіонів світу, за якою лікарі походженням з Індії отримували позитивний результат у 45,9 % випадків, з Близького Сходу успішно складали іспит у 43,6 % випадків, лікарі з Азії – у 43,6 % випадків, із США та Канади у 55.6 % випадків, із Західної Європи – у 62,5 % випадків, із Великобританії – у 77,1 випадків, із Південної Африки – у 81,1 % випадків. Тому захист заявника запитав у КПРД, що є більш ймовірним – тотальна різниця у підготовці кадрів в університетах цих регіонів чи різне свідоме чи підсвідоме ставлення медичної ради до здобувачів [108]. Фактично підняте заявником питання носить фундаментальний характер, адже виникає потреба розмежування визначення справжнього рівня якості вищої освіти у окремих державах із дискримінацією осіб, що отримували освіту в таких закладах.

При цьому перед КПРД у цій справі фактично ставилося питання аналізу рівнів національної медичної освіти та підготовки, як підстав для ймовірної дискримінації заявника Австралією.

Як зазначалося в скарзі, часто рішення щодо компетенції особи на іспиті схвалюється на підґрунті його расової належності; іншим доказом стали повідомлення про загальну непрозорість та нечесність схвалення рішень щодо іноземців медичною радою. Також у скарзі вказувалося на те, що квота на складання іспиту іноземцями насправді встановлена не через іноземну освіту, а через іноземне походження здобувачів (англ. «not because they were trained

overseas but because they were from overseas»); при цьому вказувалося, що більшість осіб отримали освіту в країні народження й тому не повинні бути в цьому дискриміновані [108]. Така теза скарги вочевидь ставить актуальні питання дискримінації у сфері вищої освіти у вимірі неналежної реалізації права на таку освіту, через низьку якість самої вищої освіти та відповідних закладів в окремих країнах світу.

Дослідивши обставини справи 8/1996, КПРД у п. 9.2–9.3 Позиції відзначив, що абсолютно всі іноземні доктори в Австралії здавали однаковий письмовий тест та проходили однакове клінічне випробування, незалежно від раси та національності, а заявник не зміг довести, що система іспитів була організована з метою расової дискримінації. Більш того, КПРД вказав, що навіть надання системою оцінювання переваг лікарям, що проходили навчання в університетах Австралії та Нової Зеландії не є расовою дискримінацією, адже згідно з достовірною інформацією, студенти-медики в Австралії мають варіативне етнічне походження [108]. Таким чином важливим аргументом захисту стала очевидна відсутність етнічної та расової дискримінації на таких іспитах для власне австралійських громадян.

Водночас, хоча КПРД не визнав у справі 8/1996 порушення п. «v» ч. «e» ст. 5 конвенції, він у Позиції рекомендував Австралії вжити всіх необхідних заходів для забезпечення прозорості процедури та програми іспитів Австралійського медичного бюро, з тим, щоб така система за жодних обставин не призводила б до ситуації дискримінації іноземних здобувачів за їх громадянством чи етнічним походженням [108]. За вказаних умов навіть фактична відсутність дискримінації у сфері вищої освіти не знімає з держав обов’язку доводити відсутність такої дискримінації та передумов для неї. Отже непрозорість прийняття подібних іспитів вже сама по собі могла породити у КПРД розумні підозри щодо ймовірності дискримінації заявника за етнічною ознакою.

Водночас в іншій справі, а саме № 40/2007 за заявою Ер Мурата проти Данії КПРД визнав у Позиції від 8 серпня 2007 р. порушення відповідних

приписів конвенції. Заявник навчався в Копенгагенській технічній школі на виробничу спеціальність, і частиною навчальної програми передбачалося виробниче навчання у приватних компаніях. Під час навчання заявник якось випадково побачив у руках викладача нотатку «не П.» напроти назви потенційного місця проходження практики, та отримав від викладача пояснення про те, що цей роботодавець просив не надсилати йому студентів «perkere», тобто з Пакистану та Туреччини [108]. Варто завважити, що у цій справі позиція заявника у значній частині ґрунтувалася насамперед на його свідченнях, але держава мала їх спростовувати комітету.

Заявник вказав КПРД, що він усно поскаржився адміністрації навчального закладу на те, що він співпрацює з роботодавцями, які дискримінують студентів за етнічним походженням. Після заперечень представника адміністрації щодо нібито неможливості такого факту заявник подав до керівного органу навчального закладу письмову скаргу. У подальшому заклад не зарахував практику заявника на невеликому підприємстві та надіслав його на повторну практику в іншу установу. Там підмайстер, з яким разом працював студент-заявник, проінформував його про те, що школа питала в господарів підприємства, чи не проти вони отримати «чорного» практиканта. За таких умов заявник, через суттєві моральні травми, залишив навчання та проходив курс психологічної допомоги в лікарні [108]. Вказана ситуація безперечно містить у собі ознаки організованої дискримінації студентів. При цьому вартим уваги є те, що фактично обов’язок доведення відсутності расової дискримінації у цьому випадку було покладане КПРД на Данію, адже позиція заявника очевидно не була забезпечена неспростовними доказами.

Згодом заявник звернувся до датського Центру документації та допомоги жертвам расової дискримінації, який вів та програв справу заявника проти навчального закладу у датських судах. У повідомленні до КПРД вказувалося, що заявник страждав через дискримінаційну практику у навчальному закладі та не отримав такі можливості навчання, як інші студенти, поніс значні втрати через безрезультатні національні суди, адже нібито датське законодавство не

забезпечило ефективного захисту жертв дискримінації. КПРД погодився із тезами заявника про наявність расової дискримінації під час його навчання та водночас із неефективним розслідуванням такої дискримінації Данією. Водночас визнання таких порушень привело виключно до надання КПРД припису Данії надати заявнику належну моральну компенсацію та зробити вказаний випадок публічним, протягом 90 діб звітувати про вжиті заходи комітету [108]. Тим самим КПРД визнав відсутність системної проблеми дискримінації у сфері освіти в цій країні, але водночас погодився із заявником щодо фактичних обставин відповідної справи.

Хоча кількість розглянутих КПРД справ у сфері вищої освіти є доволі обмеженою, слід припустити можливість подання до Комітету скарг, пов'язаних із збройним конфліктом на Сході України та окупацією Криму через утиски студентів та викладачів на тимчасово окупованих територіях за етнічною чи політичною ознаками.

Варто додати, що приписи конвенції 1965 р. у сфері освіти певною мірою розвиваються у ч. «с» ст. 2 Міжнародної конвенції про запобігання злочину апартеїду та покарання за нього від 30 листопада 1973 р. Ця норма, що безумовно може бути поширеною на освітні відносини, відповідно кваліфікує будь-яку політику расової сегрегації та дискримінації як міжнародний злочин [110]. Втім ситуація апартеїду, як максимально організованої та публічної дискримінації через сегрегацію, зокрема у сфері освіти, наразі не є поширеною у державах світу, більшість реальних випадків системної дискримінації носить прихований або напівприхований характер.

Водночас безперечно важливими для організації вищої освіти є норми у сфері протидії гендерній дискримінації. Такі вимоги містила ще Конвенція про політичні права жінок від 31 березня 1953 р., за ст. 2 якої жінки мали право обиратися на рівних засадах з чоловіками в усі «публічно виборні органи», до яких, безумовно, належать будь-які академічні виборні структури. Так, саме ст. 3 цієї конвенції, яка гарантує право жінкам нарівні з чоловіками займати публічні посади та виконувати публічні функції (англ. «to hold public office and

to exercise all public functions»), має бути застосованою до будь-яких публічних посад у сфері управління та організації вищої освіти [51]. Фактично ця норма може поширюватися й на управлінські посади самих установ вищої освіти, їх об'єднань чи асоціацій [226, с. 212].

Втім, ширші вимоги в цій сфері містила Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок від 18 грудня 1979 р., ст. 10 якої була присвячена забезпеченню гендерної рівності у сфері освіти. За цією нормою держави мають вжити усіх заходів для ліквідації дискримінації жінок, з тим щоб забезпечити їм рівні гендерні права в галузі освіти. Зокрема, ця стаття вимагала рівних умов для доступу до освіти і одержання дипломів у навчальних закладах усіх категорій, зокрема для спеціальної та вищої технічної освіти; вимагала на доступ до однакових програм навчання, однакових іспитів, викладацького складу однакової кваліфікації, навчальних приміщень і обладнання рівної якості [50]. Це розуміння дискримінації у сфері освіти є ширшим, ніж попередні її тлумачення у конвенції 1965 р.

Також ця стаття конвенції 1979 р. приписувала здійснити усунення гендерних стереотипів щодо будь-якої освіти шляхом заохочення спільного та іншого подібного навчання, зокрема шляхом перегляду навчальних посібників та програм, адаптації методів навчання; забезпечити рівні можливості отримання стипендій та іншої допомоги на освіту (англ. «scholarships and other study grants»); рівні можливості доступу до програм продовження освіти; однакові можливості активно залучатися до спортивного та фізичного навчання [50]. Таким чином запроваджувалися не лише форми заборони дискримінації у сфері освіти, але й конкретні механізми усунення такої дискримінації. Втім наразі у профільному комітеті ООН, що розглядає скарги на порушення конвенції 1979 р., немає рішень щодо дискримінації жінок у сфері вищої освіти.

Водночас наріжним міжнародним універсальним актом, що закріпив право на освіту, слід вважати Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права 1966 р. Відповідна ст. 13 Пакту у своїй ч. 1 відображає вищенаведену формулу права на освіту Декларації 1948 р., а у ч. 2 ст. 13

розширює відповідні міжнародно-правові гарантії. Додамо, що еволюцію приписів Декларації 1948 р. у сфері освіти, зокрема через Конвенцію 1960 р. та Пакт 1966 р., визнають й сучасні науковці, які водночас підкреслюють й важливість роботи конвенційних комітетів ООН для розвитку цих приписів [137, p. 135-139]. Важливим вбачається й саме еволюція норм Декларації щодо освіти в імперативних приписах Пакту, який став таким чином продовженням роботи ООН над загальним біллем про права людини. Саме на Пакт таким чином покладалося основне навантаження у вимірі захисту права людини на освіту, зокрема й на вищу.

Так, нормою ст. 13 Пакту було передбачено, що базова освіта в її різних формах, включаючи технічну та професійну додаткову (англ. «technical and vocational secondary education»), має бути відкритою та доступною (англ. «available and accessible») для всіх шляхом вжиття всіх доцільних заходів, зокрема шляхом поступового запровадження безплатної освіти. Також цією статтею приписувалося, що вища освіта повинна бути зроблена однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного шляхом вжиття всіх необхідних заходів і, зокрема, поступового запровадження безплатної освіти; що має активно проводитися розвиток системи навчальних закладів усіх ступенів; що повинна бути встановлена адекватна система стипендій (англ. «adequate fellowship system») та що мають постійно поліпшуватися матеріальні умови для викладачів [16, p. 45]; [108]; [248, с. 42]. Вказані матеріальні складові забезпечення реалізації права на освіту підіймаються таким чином на універсальному рівні саме в Пакті. Отже наразі саме ці норми Пакту мали стати наріжним каменем формування правозахисних стандартів у сфері вищої освіти.

Крім того, згідно з ч. 3, ч. 4 ст. 13 Пакту держави мають обов’язок поважати свободу батьків та законних опікунів, вибирати для своїх дітей не тільки засновані публічною владою навчальні заклади, але й інші заклади, що відповідають мінімуму вимог до освіти, який встановлює чи затверджує держава, для забезпечення релігійної та моральної освіти своїх дітей відповідно до своїх власних переконань. Пакт не може застосовуватися для обмеження

свободи осіб й установ засновувати та керувати закладами освіти, за умов дотримання такими закладами умов Пакту і мінімальних затверджених державою стандартів [112]; [248, с. 44]. Таким чином можна розглядати ці норми Пакту як такі, що опосередковано визнають засади університетських автономії та самоврядування, а також гарантують право на вибір доступних форм та механізмів освіти, зокрема й вищої.

Отже, специфікою вказаних норм Пакту є неодноразове згадування про виключні повноваження держави щодо встановлення мінімальних освітніх стандартів, із певною невизначеністю, в якій мірі ці стандарти мають охоплювати вищу освіту, яку пакт виокремив від професійної та технічної. Також значення для системи вищої освіти становлять норми ст. 15 Пакту, за якими визнається право кожної людини на користування результатами наукового прогресу та їх практичного застосування, обов'язок держав поважати свободу, безумовно необхідну для наукових досліджень і творчої діяльності, визнання корисності заохочення та розвитку міжнародних контактів і співробітництва в науковій сфері [112]; [248, с. 92]. Зазначені норми мають безперечне значення й для становлення механізмів міжнародного співробітництва закладів вищої освіти, шляхів укладання між ними відповідних угод та програм співпраці.

Реалізацію приписів Пакту має контролювати Комітет з економічних, соціальних та культурних прав ООН, якому повинні звітувати держави-учасниці. Також Комітет міг отримувати за Факультативним протоколом до Пакту індивідуальні скарги від жертв порушень (Україна до цього механізму не приєдналася). Комітет при цьому міг не лише вирішувати конкретні справи та досліджувати періодичні звіти держав, але й надавати загальні коментарі до Пакту, які ставали своєрідною формою інтерпретації приписів цього універсального договору [167]. Варто вказати, що практика застосування Комітетом норм Пакту саме з освітніх питань є доволі обмеженою, що можна пояснити ухиленням значної кількості держав від визнання права власних громадян подавати скарги на порушення Пакту до Комітету. При цьому у

вимірі нашого дослідження особливу значущість має Загальний коментар № 13 «Право на освіту (стаття 13 Пакту)», наданий Комітетом у грудні 1999 р.

Зокрема й ухилення України від гарантування власним громадянам права звертатися до Комітету не позбавляє нашу державу обов'язку як виконувати приписи Пакту у сфері вищої освіти, так й враховувати при цьому приписи Загального коментаря № 13.

У ст. 1 Загальний коментар № 13 визначає освіту як водночас одне з прав людини та й як необхідний засіб для реалізації його інших прав. Адже, відкриваючи широкі можливості, право на освіту є головним засобом надання можливості економічно й соціально маргінальним групам дорослих та юнацтва покінчити з убогістю й брати повноправну участь у житті своїх громад. Освіта, вказувалося в коментарі, відіграє життєву роль у зміцненні прав жінок, захисті неповнолітніх, у заохоченні прав людини та демократії, охорони довкілля та контролю за демографією, стає оптимальною інвестиційною сферою для публічної влади [167]. За цих умов освіта розглядається коментарем як знаряддя реалізації насамперед соціальних, а не громадянських чи культурних прав індивіда.

Але, крім цього, у коментарі визначалося, що освіта «має не тільки практичне значення: високоосвічений, просвітлений знанням розум, здатний до вільного і різнобічного мислення, є одним з людських радощів і достоїнств». Коментар № 13 охоплював усі аспекти освіти, ґрунтуючись як на змісті ст. 13 Пакту, так й аналізуючи зміст відповідних зобов'язань держав та висвітлюючи практику виявлених Комітетом порушень вимог Пакту, аналізу Комітетом національних звітів країн світу. При цьому відзначалося, що приписи Пакту щодо освіти розширено як іншими договорами, так й рекомендаційними міжнародними документами, такими як Всесвітня декларація про освіту для всіх 1990 р., Віденська декларація та Програма дій (п. 33 ч. 1, п. 80 ч. 2), План дій на Десятиріччя освіти в галузі прав людини ООН тощо [167].

Отже вказані тези коментаря визначали системний характер визначення у міжнародному праві змісту та засад реалізації права на освіту, які не

обмежуються нормами Пакту. Варто визнати, що відображення змісту права на освіту, зафіксоване у Загальному коментарі № 13, у наступному неодноразово відображалося не тільки у правовій доктрині, але й у регіональних конвенціях, схвалених під егідою ЮНЕСКО, що далі буде висвітлене докладніше.

Загальний коментар № 13 визначав такі потреби діяльності освіти, як наявність, що має бути забезпеченою державами через достатню кількість діючих навчальних закладів і програм, включно з їх належними будівлями у відповідному санітарно-гігієнічному стані, з професійним викладацьким складом, що повинен мати конкурентоспроможний для внутрішнього ринку рівень заробітної плати та необхідні навчальні матеріали, із такими елементами інфраструктури, як бібліотека, комп'ютерні засоби, інформаційні технології [167]. Таким чином критерій наявності покладає істотні позитивні обов'язки на владу держав, які полягають в потребі утворення, збереження або забезпечення ними матеріального підґрунтя для реалізації вищої освіти.

Іншим критерієм в коментарі було визначено доступність, за яким у державі навчальні заклади та програми повинні мати три взаємопов'язані риси: відсутність дискримінації, фізична та економічна доступність, включно із поступовим запровадженням безкоштовної вищої освіти. Наступним критерієм було вказано прийнятність, за якою форма та зміст освіти, включаючи програми та методи навчання, мають бути якісними, адекватними та враховувати культурні особливості. Четвертим критерієм було вказано адаптованість, адже освіта має бути гнучкою, адаптуватися до нагальних потреб, суспільства, громад та індивідів [167]. Зазначені критерії передбачають потребу як регулятивної діяльності державної влади, так й здійснення нею функції контролю у сфері освіти.

Важливість таких чотирьох факторів освіти, а саме наявності, прийнятності, доступності та адаптованості, для ефективної реалізації права на освіту визнають й сучасні науковці, такі як Б. Праневічене, відзначаючи, що їх концепція була вперше запровадженою колишнім Спеціальним доповідачем К. Томашевською [137, p. 139]. Можна упевнено стверджувати, що

сформульовані в коментарі № 13 критерії у наступному стали невід'ємною складовою сучасних стандартів вищої освіти.

Досліджуючи окремо питання стандартів права на вищу освіту, як зміст п. «с» ч. 2 ст. 13 Пакту, Загальний коментар № 13 у ст. 17, 18 відзначав, що вища освіта також має відповідати критеріям наявності, доступності, прийнятності та адаптованості. При цьому відмінності вимог ст. 13 Пакту стосовно професійної та вищої освіти, відзначалося у коментарі, у їх переважній частині не мають принципового значення, адже згідно з Декларацією 1948 р., професійна освіта може бути водночас й вищою. Водночас відмінність, за якою професійна та базова освіта має бути «доступною для всіх», а вища – тільки «на основі здібностей», визнавалася, а самі здібності у коментарі № 13 пропонувалося розуміти у вимірі «набутого досвіду та знань» [167].

Такий підхід Пакту не знімає потреби формування спеціальних міжнародних стандартів саме для вищої освіти, водночас у коментарі визнається близькість за власною природою саме професійної та вищої форм освіти. Водночас вказана відмінність цих двох форм освіт, відображена й у вище досліджених конвенціях МОП безперечно впливає й на зміст міжнародних стандартів вищої освіти у цьому вимірі, зумовлює їх відмінності, зокрема й щодо питання забезпечення доступу до освіти.

Цікаво, що визнаючи проблеми реалізації припису Пакту про гідні матеріальні умови викладацького персоналу, Загальний коментар № 13 пропонував ув'язувати такі приписи із ст. 2, ст. 3, ст. 6, ст. 7 та ст. 8 Пакту щодо прав викладачів на колективні переговори та профспілки, звертав увагу на приписи спільної Рекомендації МОП та ЮНЕСКО про становище вчителів 1966 р. та Рекомендації ЮНЕСКО про стан викладацького складу системи вищої освіти 1997 р. У цьому вимірі також важливими є статті 38–40 Коментарю № 13, присвячені академічній свободі та самостійності навчальних закладів [167]. Таким чином коментар № 13 застосував щодо освіти, включно з вищою, критерії низки норм Пакту, ув'язуючи їх водночас із рекомендаційними

актами профільних міжнародних організацій.

Загалом спроби узгодження типових трудових прав та прав викладачів на надання освіти є цікавим та ймовірно не вирішеним повністю питанням. Зокрема права викладачів, а також і студентів на страйк, кореспондує право на безперешкодне отримання освіти.

У цих приписах коментаря № 13 було відзначено, що право на освіту може здійснюватися лише за наявності у викладачів і учнів академічної свободи, з особливою увагою до вищих навчальних закладів, оскільки, «на думку Комітету, викладачі та студенти закладів вищої освіти особливо уразливі в плані політичного та іншого тиску, що підриває академічну свободу». Тому, відзначає Комітет, працівники розумової праці можуть безперешкодно, будь то індивідуально або колективно, накопичувати, розвивати і передавати знання та ідеї за допомогою досліджень, викладання, дискусій, документації, виробництва, творчості чи друкованих праць [167]. Характерно, що права на знання й ідеї у вимірі академічної свободи коментар ув’язує саме зі свободою слова, а не з правом інтелектуальної власності.

У Загальному коментарі № 13 відзначено, що академічна свобода включає право осіб вільно висловлювати думки про установи чи системи, в яких вони працюють, виконувати свої функції, не страждаючи від проявів дискримінації й не маючи остраху перед переслідуванням з боку держави чи інших сил, брати участь у роботі професійних чи представницьких наукових органів і користуватися всіма міжнародно визнаними правами людини. При цьому констатується, що користування академічною свободою породжує й обов’язки, зокрема «на повагу академічної свободи інших осіб, забезпечення об’єктивного обговорення протилежних точок зору та поводження з усіма особами без прояву дискримінації за будь-якою із заборонених ознак» [167]. Варто відзначити, що обов’язки, пов’язані з реалізацією академічної свободи, коментар розкриває не через категорії доброчесності або інтелектуальної власності, а саме у форматі поваги та недискримінації [226, с. 212].

Тому, додає Комітет, для користування академічною свободою держави

мають гарантувати самостійність закладів вищої освіти як ступінь самоврядування, необхідну для реального прийняття цими закладами рішень, що стосуються їх педагогічної діяльності, стандартів, управління й суміжних аспектів. Таке самоврядування має поєднуватися із системами державної звітності, особливо щодо бюджетного фінансування, «з огляду на значний обсяг державних інвестицій у систему вищої освіти» [167].

Важливо, що тим самим у коментарі № 13 визнається академічна свобода й для закладів, які перебувають у державній власності та/або на державному фінансуванні. Водночас за державою як інвестором та власником стосовно відповідних освітних установ не заперечуються додаткові права як контролю за використанням бюджетних коштів, так й загальні права розпорядження власним майном, з урахуванням його публічної значущості.

Характерно, що питання академічних свобод та відповідних гарантій були втілені й у ст. 5 Конвенції про професійну та технічну освіту від 10 листопада 1989 р., схваленій під егідою ЮНЕСКО. За її нормами усі викладачі, зайняті повний або неповний робочий час, повинні володіти відповідними теоретичними та практичними знаннями у своїх областях професійної компетенції, а також відповідними навичками викладання [49]. Таким чином конвенція встановлює не лише права, але й обов’язки для відповідних категорій працівників освіти. Крім того, Конвенція 1989 р. тим самим покладає на держави-учасниці спеціальний обов’язок забезпечити навчання таких викладачів, а це у свою чергу утворює відповідні виклики для національних систем саме вищої освіти.

При цьому, за Конвенцією 1989 р., таким викладачам має надаватися можливість удосконалювати наявну в них інформацію, спеціальні знання і навички за допомогою спеціалізованих курсів, практичної підготовки тощо. Крім того, викладачі повинні мати доступ до інформації та підготовці в області педагогічних нововведень, застосовних до конкретної дисципліни, можливість брати участь у відповідних наукових дослідженнях і розробках. Також ця конвенція гарантувала викладачам рівні можливості найму, на

недискримінаційній основі, за умовами, що мають забезпечувати можливість залучення, набору і роботи кваліфікованих кадрів [49]. Отже відповідним обов'язкам викладачів Конвенція 1989 р. додає їх відповідні права та гарантії з боку державної влади. Ці права та гарантії мають реалізовуватися як в рамках системи власне професійної освіти, так й у форматі підготовки кваліфікованих кадрів у закладах вищої освіти.

Цікаво, що описаний вище коментар № 13 визнає неможливість визначення універсальної моделі самостійності у роботі закладів вищої освіти, але вказує, що «діяльність навчальних закладів повинна бути законною, чесною та справедливою за максимально можливої міри гласності та участі». Також у коментарі визнається неоднаковість зобов'язань держав щодо початкової, середньої, вищої та елементарної освіти, але із необхідністю загального дотримання «чотирьох основних характеристик» права на освіту – наявності, доступності, прийнятності та адаптованості [167]. За вказаних умов міжнародне право передбачає академічну автономію не лише для установ вищої освіти, але її вимір та зміст ув'язує саме із рівнем надання освітніх послуг [234, с. 181].

Також певне загальне значення для усіх форм освіти має й Загальний коментар № 11 «План дій щодо начальної освіти», схвалений Комітетом з економічних, соціальних та культурних прав ООН, у травні 1999 р. Адже у ст. 2 цього доволі стислого документу вказане, що право на освіту, закріплене у Пакті та інших міжнародних документах, має життєве значення. При цьому констатується, що це право класифікували й як економічне, і як соціальне та як культурне, та насправді воно має ознаки кожного з цих прав. Більш того, Комітет відзначив, що право на освіту водночас є громадянським і політичним та стає центральним у реалізації відповідних прав, уособлює собою взаємозалежність й неподільність усіх прав людини [135]. Такий підхід вбачається важливим, адже він дозволяє збалансоване ставитися до феномену освіти, зокрема й вищої, у вимірі прав людини, не розглядати вищу освіти виключно через культурні або соціальні права.

Також для вищої освіти мають значення окремі вимоги та гарантії

Міжнародного пакту про громадянські та політичні права 1966 р. Зокрема, це приписи його ч. 1 ст. 22 щодо свободи асоціацій та ч. 2 ст. 19, за якими кожна людина має право на вільне вираження своєї думки, яке включає свободу шукати, одержувати і поширювати будь-яку інформацію та ідеї, незалежно від державних кордонів, усно, письмово чи за допомогою друку або художніх форм вираження чи іншими способами на свій вибір. Цей Пакт передбачає «особливі обов'язки та особливу відповідальність» під час реалізації цього права та можливість його обмеження лише для поваги прав і репутації інших осіб та для охорони державної безпеки, громадського порядку, здоров'я чи моральності населення [111]; [200].

Безумовно зазначені приписи Пакту підлягають інкорпорації й у сучасні стандарти вищої освіти, а також у механізми реалізації права на вищу освіту. Водночас при цьому виникає колізія норм двох Пактів 1966 року, що ускладнює захист права на освіту, гарантованого лише Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права, у практиці Комітету з прав людини ООН, який може розглядати скарги індивідів на порушення державами ч. 2 ст. 19, ч. 1 ст. 22 Міжнародного пакту про громадянські та політичні права.

Особливе значення для встановлення стандартів у сфері вищої освіти має й Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 р. Її безперечна важливість зумовлена, зокрема, поширенням дії цієї угоди на «кожну людську істоту до досягнення вісімнадцятирічного віку, якщо за законом, застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше» (ст. 1). У ст. 28 цієї Конвенції відображено та дещо розвинуто приписи Декларації 1948 р. та Пакту 1966 р. щодо права на освіту, з «метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей» [56]; [200].

При цьому передбачається потреба забезпечення доступності вищої освіти для всіх на основі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів; забезпечення доступності інформації і матеріалів у галузі освіти та професійної підготовки для усіх учнів [56]; [200]. Фактично вищу освіту для дитини дійсно найбільш ефективно оцінювати у вимірі права на доступ до такої освіти, який

реалізується через відповідні механізми підготовки дитини, здебільшого – до її повноліття. Водночас варто констатувати, що міжнародні акти практично не виділяють передвищої освіти у окрему категорію, право на яку підлягає спеціальному конвенційному захисту.

Можна вважати, що на заклади вищої освіти, де навчаються неповнолітні, безперечно поширюються вимоги ч. 2 ст. 28 цієї Конвенції, за якою держави мають вжити всіх необхідних заходів для забезпечення дотримання дисципліни навчання методами, що ґрунтуються на повазі до людської гідності дитини та конвенційних вимогах. Також важливою слід вважати й ч. 3 ст. 28 цієї угоди, за якою держави мають заохочувати та розвивати міжнародне співробітництво щодо освіти, включно з полегшенням доступу до науково-технічних знань та сучасних методів навчання [56]. Ці норми є подібними до вищевказаних приписів коментарів до Пакту 1966 р., тому можна стверджувати про цілісність універсальних стандартів у сфері вищої освіти, які формувалися наприкінці XX ст. у конвенційній формі.

Певну специфіку слід визначити й у приписах Міжнародної конвенції про захист прав всіх трудящих-мігрантів і членів їх сімей від 18 грудня 1990 р. Попри те, що цей договір є єдиним з універсальних актів про права людини, що досі є не ратифікованим Україною, його норми мають особливу роль для України як держави-донора трудящих-мігрантів. Загальна норма ст. 30 цього акту поширюється на всіх трудових мігрантів, за нею кожна дитина трудящого-мігранта має основне право на освіту на основі рівності з громадянами відповідної держави перебування [109]. Попре спрямованість цієї норми насамперед на середню освіту, вона безперечно охоплює й аспекти підготовки до вступу у заклади вищої освіти.

Крім того, за ст. 36 та ст. 43 цієї угоди трудові мігранти, що мають документи або постійний статус в державі роботи за наймом, користуються рівним режимом з громадянами цієї держави щодо доступу до навчальних закладів і послуг, відповідно до умов прийому, та іншими правилами, що діють відносно відповідних закладів і послуг; доступу до закладів та установ

професійної підготовки і перепідготовки. При цьому держава роботи такого мігранта зобов'язана створити умови для забезпечення справжньої рівності становища, з тим щоб працівники-мігранти могли користуватися відповідними правами, зокрема й освітніми [109]. Таким чином умови легальності перебування мігранта у відповідній державі дають йому самому широкі права на доступ до її навчальних закладів, до яких безперечно належать й установи вищої освіти. Ухилення від реалізації та захисту таких освітніх прав мігрантів на національному рівні може становити за таких умов як порушення Конвенції 1990 р., так й порушення, у вимірі дискримінації особи, розглянутих вище Конвенції 1960 р. та Конвенції 1965 р.

Найсучаснішою з універсальних угод у сфері прав людини, що має істотне значення для організації вищої освіти, слід вважати Конвенцію про права осіб з інвалідністю від 13 грудня 2006 р. Зокрема, цей акт запроваджує важливі для вищої школи категорії «розумного пристосування» та «універсального дизайну», які мають сприяти реалізації чи здійсненню особами з інвалідністю нарівні з іншими всіх прав людини й основоположних свобод, зокрема й на освіту. Ця Конвенція містить у ст. 8 (п. «a», «b» та «c» ч. 1, п. «b» ч. 2) приписи щодо протидії дискримінації людей з інвалідністю, зокрема шляхом підвищення освіченості суспільства, боротьби зі стереотипами, забобонами та шкідливими звичаями, пропаганди потенціалу та внеску осіб з інвалідністю, із забезпеченням при цьому «виховання на всіх рівнях системи освіти шанобливого ставлення до прав осіб з інвалідністю» [57]; [263].

Власне ж питанням освіти осіб з інвалідністю присвячена ст. 24 Конвенції 2006 р., яка розкриває потреби інклюзивної освіти на всіх рівнях та навчання протягом усього життя. Метою такої освіти визначено: повний розвиток людського потенціалу, почуття гідності, самоповаги, поваги до прав людини; розвиток особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю у найповнішому обсязі, надання цим особам можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства. Втім, усі гарантії, запроваджені ч. 2 цієї статті, стосуються насамперед початкової та середньої освіти інвалідів [263].

Питання вищої освіти підіймаються лише в ч. 4 цієї статті, у вимірі потреби підготовки «учителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля», «навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти», що «охоплює освіту в питаннях інвалідності». Крім того, ч. 5 ст. 28 гарантує особам з інвалідністю доступ до загальної вищої освіти протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими [263]. Варто очікувати в майбутньому розвиток відповідних гарантій особам з інвалідністю саме щодо ефективних механізмів набуття вищої освіти. Водночас наразі у профільному комітеті ООН із нагляду за дотриманням цієї конвенції відсутні справи присвячені порушенням освітніх прав осіб із інвалідністю.

Діяльність контролюючих комітетів ООН, утворених в рамках зазначених конвенцій, також мала значення для розвитку універсальних стандартів у сфері вищої освіти. Так, у Загальних рекомендаціях № 36 про права жінок та дівчат на освіту, затверджених Комітетом з ліквідації дискримінації жінок 27 листопада 2017 р. (CEDAW/C/GC/36), освіта визначалася як один з найважливіших інструментів особистісного розвитку й виховання впевнених у своїх силах працівників і громадян в дусі громадянськості і в інтересах національного розвитку. До цього додавалося, що в якості права людини освіта впливає на здійснення інших прав і свобод, дає істотну віддачу для розвитку та сприяє забезпеченню гендерної рівності та зміцненню миру, скороченню масштабів бідності, стимулює економічне зростання, збільшує шанси на здоровий спосіб життя (ст. 2, ст. 9) [89]. У цілому слід визнати ставлення цього комітету до права на освіту подібним до висвітленої вище позиції інших конвенційних комітетів ООН, за умов його відображення не у рішеннях за окремими скаргами, а у роз’ясненнях комітетом вимог відповідної конвенції.

У ст. 10 Загальних рекомендацій № 36 додавалося, що, попри позицію ЮНЕСКО щодо можливості поступового запровадження державами програм освіти «з урахуванням наявних ресурсів», усі країни світу мають невідкладно виконати ряд заходів, зокрема через розвиток національного законодавства. Це стосується потреби забезпечення права доступу до державних навчальних

закладів і програм на недискримінаційній основі, забезпечення відповідності освіти міжнародно визначеним цілям, прийняття та здійснення національної освітньої стратегії, що має охоплювати й вищу освіту, забезпечення вільного вибору освіти без втручання з боку влади за умови дотримання мінімальних стандартів [89]. Таким чином вказані рекомендації чітко виокремлюють обов'язки держав у сфері освіти, які можуть та мають бути здійсненими без істотних матеріальних та фінансових витрат, та невиконання яких не може бути пояснене браком коштів. Водночас варто констатувати передбачену цими конвенціями загальну можливість посилання держав на обмеженість власних ресурсів як підґрунтя для забезпечення гарантованих цими угодами прав лише у певному обсязі.

Також Загальні рекомендації № 36 містять конкретні пропозиції державам ООН у сфері освіти, окремі з яких мають значення й у вимірі організації вищої освіти на національному рівні. Це стосується потреби перегляду законодавства у сфері відрахування та звільнення вагітних викладачок та студенток, сприяння гендерній рівності у середовищі викладачів, запровадження перепідготовки педагогічних кадрів з гендерної проблематики й впливу відповідної поведінки на процес викладання, надання жінкам ефективних можливостей дистанційної та відкритої вищої освіти, забезпечення можливості отримання недорогої вищої освіти тощо [89]. Фактично такі приписи наразі можуть слугувати прямим підґрунтям для внесення відповідних змін до національного законодавства держав-членів ООН.

Варто вказати на інші спеціальні універсальні міжнародно-правові процедури, що діють під егідою ООН щодо права на освіту, такі як інститут спеціальних доповідачів. Спеціальний доповідач ООН з питання права на освіту уперше отримав свій мандат згідно з резолюцією Комісії з прав людини ООН 1998/33 у 1998 р., з того часу на цій посаді змінилося четверо експертів – К. Томасевскі (Хорватія), В. Муньос Вільяболос (Коста-Ріка), К. Сінгх (Індія) та К. Болі Баррі (Буркіна-Фасо з 2016 р.). Після трансформації Комісії з прав людини ООН новоутворена Рада з прав людини ООН підтвердила мандат

доповідача резолюціями 5/1 та 5/2 2006 р. [155]. Загалом практика призначення спеціальних доповідачів з певного гострого та актуального у вимірі прав людини конкретного питання є у роботі ООН загальним поширеним явищем, тому поширення такої практики й на освітні відносини було виключно питанням часу.

Як й інші спеціальні доповідачі, ця службова особа ООН досліджує питання права на освіту через відвідування держав, проведення взаємодії з урядами та розгляду індивідуальних скарг, надання щорічних доповідей до ГА ООН та Ради з прав людини ООН. Наразі, на виконання резолюції Ради з прав людини ООН 8/4 2008 р., Спеціальний доповідач має збирати інформацію про реалізацію права на освіту з усіх можливих джерел та з'ясовувати обставини обмеження такого права, надавати рекомендації щодо їх усунення, взаємодіяти як з державами, так й з інституціями ООН. Також доповідач має визначити обставини взаємозв'язку та взаємодії між правом на освіту та іншими правами людини [155]. Сформовані спеціальним доповідачем звіти можуть стати підґрунтям для актів Ради з прав людини ООН, а за певних умов й для схвалення резолюцій ГА ООН. Таким чином діяльність доповідача має виключне значення для розвитку сучасного міжнародного права, а отже й відповідних стандартів у сфері вищої освіти.

Спеціальний доповідач з питань права на освіту активно здійснює візити в країни для дослідження відповідних проблем. Зокрема, такі відвідання відбулися до Великобританії та Уганди в 1999 р., до США в 2001 р., до Туреччини, Індонезії та Північної Ірландії в 2002 р., до Китаю та Колумбії в 2003 р., до Ботсвани в 2005 р., до Німеччини та Марокко в 2006 р., до Боснії та Герцеговини та Малайзії в 2007 р., до Гватемали в 2008 р., до Парагваю в 2009 р., до Сенегалу, Монголії та Мексики в 2010 р., до Казахстану в 2011 р., до Тунісу та Еквадору в 2012 р., до Сейшел у 2013 р., до Бутану в 2014 р., до Алжиру та Фіджі в 2015 р., до Чилі в 2016 р., до Кот-д'Івуару в 2017 р., до Катару та Тунісу в 2019 р. [155]. За таких умов відвідання спеціальним доповідачем України мало б вагоме значення для імплементації в нашій

державі універсальних стандартів права на освіту, зокрема й на вищу.

Варто додати, що щорічні доповіді Спеціального доповідача мають тематичний напрям. Зокрема, доповідь 2006 р. була присвячена праву на освіту для дівчат (E/CN.4/2006/45), 2007 р. – праву на освіту для людей з інвалідністю (A/HRC/4/29), 2008 р. – праву на освіту в надзвичайних умовах (A/HRC/8/10), 2009 р. – праву на освіту для ув'язнених (A/HRC/11/8), 2010 р. – праву на освіту для мігрантів, біженців та шукачів притулку (A/HRC/14/25) та рівності можливостей освіти (A/HRC/17/29), 2011 р. – фінансуванню освіти (A/66/269) та нормативному забезпеченню якості освіти (A/HRC/20/21), 2012 р. – правосуддю та праву на освіту (A/HRC/23/35) [155]. Отже слід констатувати варіативність тематики доповідей та прагнення доповідача охопити ними максимальну кількість напрямів у сфері вищої освіти.

Доповідь 2015 р. була присвячена праву на освіту та приватизації (A/69/402) та захисту освіти від комерціоналізації (A/HRC/29/30), 2016 р. – публічно-приватному партнерству та праву на освіту (A/70/342) й праву на освіту у цифровій ері (A/HRC/32/37), 2017 р. – освіта протягом життя (A/71/358) та інклюзивність й безсторонність в освіті (A/72/496), 2018 р. – праву на освіту для біженців (A/73/262), 2019 р. – роль права на освіту у протидії тяжким злочинам, масовим та грубим порушенням прав людини (A/74/243) [155]. Така варіативна тематика вказаних доповідей свідчить про їх виключне значення для формування та розвитку сучасних міжнародних стандартів у сфері вищої освіти.

Зокрема, у звіті 2019 р. A/74/243 Спеціальний доповідач міркує про такі цінності сучасної освіти, як мир, сприйняття «іншості», повага культурного розмаїття, залученість у розвиток суспільства. У п. 11 звіту відзначена потреба того, щоб при розробці навчальних процесів освітнє середовище розглядалося як важливий простір для соціалізації, що дозволяє людям усвідомити й розвинути власну самобутність, навчитися сприймати самобутність інших людей. При цьому передбачено вихід під час освітнього процесу за межі звичайної толерантності, зняття ієрархії «між тими, хто проявляє терпимість, і

тими, до кого терпимість проявляється», вихід на сприйняття «рівності гідності». У такому форматі Спеціальний доповідач пропонує рамкову основу освіти за напрямами прийняття, приналежності, критичного мислення, різноманітності та співчуття, із особливим наголосом на потребі розвитку критичного мислення [147]. Отже можна побачити дещо ширше, порівняне із документами комітетів ООН, занурення звітів спеціального доповідача у поточні проблеми вищої освіти.

Крім надання звітів Спеціальний доповідач з питань права на освіту має повноваження отримувати, розглядати та реагувати на повідомлення щодо ймовірні порушення права на освіту. Для розгляду таких повідомлень доповідач звертається до відповідних національних урядів за коментарями та роз'ясненнями; повідомлення доповідачу можуть носити характер невідкладних звернень або листів про порушення [155]. Водночас наразі системної практики реагування спеціального доповідача на порушення права на освіту в рамках роботи структур ООН не накопичене.

Крім реалізації універсальних конвенцій у сфері прав людини та діяльності правозахисних органів ООН вагоме значення для регламентації питань вищої освіти мають окремі декларації, схвалені резолюціями ГА ООН. Ці акти, попри відсутність у них ознак міжнародної угоди, часто розуміються сучасним міжнародним правом як джерела міжнародного звичаю або норм erga omnes [198, с. 180]. Та навіть якщо й вважати ці документи рекомендаційними для національних держав, не слід забувати, що резолюції ГА ООН є обов'язковими для виконання усіма структурами ООН, зокрема й спеціальними організаціями, такими як ЮНЕСКО, та їх посадовими особами. А ці організації та особи, у свою чергу, будуть керуватися нормами резолюцій під час взаємодії з державами з усіх можливих питань у сфері вищої освіти.

Насамперед до таких документів варто віднести Декларацію ООН про освіту та підготовку в області прав людини, схвалену резолюцією 66/137 ГА ООН 19 грудня 2011 р. За ч. 1 ст. 1 Декларації кожна людина має отримати доступ до освіти і підготовки в області прав людини, а за її ч. 1 ст. 2 освіта в

області прав людини має охоплювати всі види виховної, професійно-освітньої, інформаційної, просвітницької та навчальної діяльності, що безперечно стосується й вищої освіти [178]. Відповідне ув'язування категорій освіти та прав людини в цілому є наразі широко розповсюджене у системі сучасного міжнародного права, як можна буде побачити надалі у вимірі діяльності Ради Європи та інших регіональних міжнародних організацій, а також у регіональних та двосторонніх міждержавних угодах з питань вищої освіти.

При цьому освіта в області прав людини має включати в себе освіту з прав людини, освіту, опосередковану правами людини, та освіту в ім'я прав людини. Таким чином освіта має охопити всі прошарки та рівні суспільства, включаючи вищу освіту, та здійснюватися, за можливістю, з урахуванням академічних свобод, охоплюючи всі форми освіти, підготовки та навчання, як державні, так й приватні (ч. 2 ст. 2, ч. 2 ст. 3 Декларації) [178]. Така теза є важливою через підтвердження у ній з боку ГА ООН принципів академічної свободи та варіативності економічних форм забезпечення освіти. При цьому помітним є ширший зміст відповідних тез зазначеної Декларації, порівняно із конвенційними нормами.

Водночас у ч. 1 та ч. 4 ст. 7, ч. 1 ст. 8 ключову відповідальність за просування і забезпечення освіти в області прав людини «в дусі широкої участі, відкритості та відповідальності» покладено на держави та на їх відповідні урядові органи. Серед іншого така відповідальність охоплює потребу адекватної підготовки, «у відповідних випадках», у сфері міжнародного гуманітарного права та міжнародного кримінального права для державних посадових осіб, державних службовців, суддів, працівників правоохоронних органів і військовослужбовців, а також потребу адекватної підготовки з прав людини для викладачів та інших представників педагогічних спеціальностей. Для цього держави мають розробити чи сприяти розробці стратегій, політики, планів та програм дій для впровадження освіти з прав людини, зокрема й через їх включення до програм професійної освіти [178]. Так саме аспекти стандартів спеціальної освіти для окремих категорій осіб мають власне поширення й у

актах міжнародних організацій.

Також варто навести тези ч. 1 та ч. 1 ст. 14 Декларації ООН про права корінних народів, прийнятої резолюцією ГА ООН 61/295 13 вересня 2007 р. Адже за відповідними нормами корінні народи мають право створювати та контролювати свої системи освіти та учбові заклади, які забезпечують освіту на їхніх рідних мовах, таким чином, щоб це відповідало притаманним їх культурі методам викладання та навчання. Держави разом із корінними народами вживають дієвих заходів для того, щоб представники корінних народів, особливо діти, у тому числі ті, які проживають за межами своїх общин, мали, коли це можливо, доступ до освіти з урахуванням їхніх культурних традицій та на їхній мові [238]. Вказані приписи реалізуються у спеціальній діяльності окремих установ ООН з питань корінних народів, таких як Експретний механізм та Спеціальний доповідач, у тематичних дослідженнях, які вони проводять, зокрема й щодо реалізації прав корінних народів на освіту. Зазначені норми мають важливе значення для організації систем вищої освіти усіх держав світу, де проживають корінні народи, зокрема й для України.

Отже із вищенаведеного безперечно випливає фундаментальне значення сучасних міжнародних стандартів прав людини для формування міжнародних стандартів у сфері вищої освіти. Ключовим фактором міжнародної регламентації вищої освіти стало послідовне закріплення права на освіту в Загальній декларації прав людини та в Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права.

Вагоме значення для такої регламентації набули й антидискримінаційні норми у сфері освіти, послідовно запроваджені в Конвенції проти дискримінації в освіті, Міжнародній конвенції з ліквідації усіх форм расової дискримінації, Конвенції про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок. Спеціальні вимоги з питань освіти містять і Конвенція про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю, Конвенція про професійну та технічну освіту. Приписи цих універсальних договорів розкриті та розвинуті в практиці спеціальних комітетів, які в рамках відповідних угод здійснюють контроль за їх

виконанням, як через узагальнення національних звітів, так й через розгляд відповідних скарг та заяв.

На розвиток міжнародних стандартів вищої освіти ґрунтовно вплинули, серед іншого, Загальний коментар № 13 Комітету ООН з економічних, соціальних та культурних прав, практика Комітету ООН з ліквідації расової дискримінації, Загальні рекомендації Комітету ООН з ліквідації дискримінації жінок тощо. Особливе значення для розвитку таких стандартів має й діяльність Спеціального доповідача ООН з питання права на освіту, його відвідання держав світу і щорічні доповіді, зокрема й тематичні. На розвиток універсальних міжнародних стандартів вищої освіти також впливають і приписи Декларації ООН про освіту та підготовку в області прав людини та Декларації ООН про права корінних народів.

2.3. Становлення універсальних стандартів співпраці у сфері вищої освіти

Крім статутних міжнародних угод та глобальних конвенцій з прав людини питань освіти стосуються ще декілька універсальних міжнародних договорів, схвалених під егідою ООН, таких як Угода про ввезення освітніх, наукових та культурних матеріалів, укладена в Лейк-Саксесі (США) 22 листопада 1950 р. (далі – Угода 1950 р.), що наразі об’єднує більш 90 держав світу, зокрема й країни ЄС та сусідні з Україною держави (на жаль, Україна не є членом Угоди 1950 р.) [12]; [234, с. 180]. Можна констатувати, що ця угода мала своїм підґрунтям розглянуті вище двосторонні та регіональні угоди із обміну публікаціями першої половини ХХ сторіччя.

Угода 1950 р., із посиланням на Статут ЮНЕСКО, встановлює обов’язок держав щодо скасування мита та зборів через ввезення на їх територію освітніх матеріалів, визначених у додатках до Угоди. Також в Угоді 1950 р. держави зобов’язалися всіляко сприяти вільному поширенню таких матеріалів,

скасуванню відповідних обмежень, спрощенню адміністративних процедур та митних формальностей стосовно таких матеріалів [12]. Таким чином цей акт відображає спробу встановити універсальні стандарти у сфері обміну освітніми матеріалами як форми освітньої співпраці. Водночас характерною є певна автономність цієї угоди від інших джерел міжнародного права, як власне з питань організації вищої освіти, так й стосовно прав людини на таку освіту.

Зокрема, у додатку А до Угоди 1950 р. серед іншого вказувалися видання, мета яких полягає у стимулюванні навчання за межами держави ввезення, а також призначені для вивчення у наукових та освітніх установах, уповноважених державою ввезення, архітектурні, промислові або інженерні плани, креслення та їх копії. У додатку С до Угоди 1950 р. вказано на кінофільми, діафільми, мікрофільми та діапозитиви, звукозаписи просвітницького та наукового характеру, що ввозяться установами, затвердженими владою країни ввезення, для їх виключного просвітницького чи наукового використання. Також у цьому додатку вказано на моделі, макети чи настінні таблиці для використання виключно для демонстрації та викладання в публічних або приватних просвітницьких чи наукових установах, затверджених у такій якості державою ввезення [12]. Варто відзначити спробу в угоді ретельного визначення усіх форм освітніх матеріалів, щодо поширення яких є необхідною міжнародна співпраця.

У додатку D до Угоди 1950 р. також вказано про наукові прилади та обладнання, призначені виключно для учбових цілей або суто наукових дослідів, з умовою, що ці прилади та обладнання призначені для публічних або приватних навчальних чи наукових установ, затверджених компетентною владою, та використовуються під контролем такими установами, які несуть за це відповідальність. Водночас для безмитного ввезення таких приладів чи обладнання Угодою встановлено умову відсутності їх виробництва на час ввезення у державі ввезення [12]. Таким чином автори угоди вочевидь намагалися збалансувати освітні та економічні інтереси держав світу із безперечним врахуванням глобальної соціальної значущості феномену освіти,

зокрема й вищої.

Угоду 1950 р. було доповнено Протоколом до неї, підписаним у Найробі 26 листопада 1976 р., що наразі об'єднує 46 держав (Україна не приєдналася). За ст. 5 цього Протоколу дію пільгового режиму ввезення, запровадженого Угодою 1950 р., було поширено на книги і публікації, призначені для бібліотек, що мають суспільне значення, зокрема до великих науково-дослідних бібліотек, а також загальних та спеціалізованих академічних бібліотек, включаючи бібліотеки університетів, коледжів, інститутів та університетські бібліотеки, що знаходяться поза університетами [12]. Хоча в умовах переведення наукових та навчальних матеріалів у цифровий, електронний формат практична значущість цих приписів дещо зменшилася, вони досі не втрачають своєї актуальності стосовно друкованої методичної та науково-дослідницької продукції.

Також дію Угоди 1950 р. було поширено на книги, прийняті або рекомендовані в якості підручників для вищих навчальних закладів, що ввозяться цими закладами. У додатку А було додано згадку про карти і схеми, які становлять інтерес для таких галузей науки, як геологія, зоологія, ботаніка, мінералогія, палеонтологія, археологія, етнологія, метеорологія, кліматологія, геофізика, а також – про метеорологічні та геофізичні діаграми [12]. Зважаючи на очевидне позитивне значення такого протоколу приєднання до нього України вбачається необхідним, хоча й спізнілим кроком.

Надалі питання організації співпраці між собою держав у сфері вищої освіти стало пріоритетним питанням роботи ЮНЕСКО, яка ініціювала підготовку та підписання багатосторонніх договорів з питань взаємного визнання документів та досвіду, здобутого в рамках вищої освіти. Хронологічно першим з таких актів стала Регіональна конвенція про визнання курсів, дипломів та ступенів вищої освіти в Латинській Америці та Карибському басейні від 19 липня 1974 р., що об'єднала 19 країн регіону [145]. Цей акт започаткував схвалення під егідою ЮНЕСКО низки відповідних регіональних міждержавних угод, значна частина норм яких носила очевидно подібний характер [234, с. 181]. Варто відзначити відображення в цих угодах

попередніх норм міжнародного звичаєвого права щодо визнання кваліфікацій вищої освіти, врахування загальної практики університетської діяльності.

У ст. 1 цієї Конвенції 1974 р. визнання тлумачилося як прийняття уповноваженими органами держави дипломів, ступенів, кваліфікацій, виданих іншою державою-учасницею, та надання їх володарю прав, що випливали б з наявності подібних національних дипломів, ступенів чи кваліфікацій. Визнання курсів означало можливість особи, яка навчалася в іншій державі-учасниці, продовжувати навчання у вищих закладах освіти нарівні з особами, які здобули відповідну кваліфікацію в державі цього закладу, аналогічне правило встановлювалося для визнання курсів для проходження навчальної практики [145]. Вказані правила та визначення у майбутньому стали подібними в інших угодах й таким чином сприяли формуванню відповідних універсальних стандартів [213, с. 260]. Загалом таке формування на підґрунті серії регіональних угод вбачається доволі своєрідним для міжнародного права феноменом. Тому вибір ЮНЕСКО саме такої стратегії нормотворчості може бути поясненим усвідомленням цією організацією неможливості погодження позицій більшості держав світу для схвалення одразу універсальної конвенції подібного змісту.

Важливо, що у ст. 1 Конвенції 1974 р. визнавалася роль середньої (базової) освіти (англ. «middle or secondary education»), серед іншого, як етапу для отримання вищої освіти (англ. «higher education»). При цьому сама вища освіта визначалася в цій частині конвенції 1974 р., як будь-яка форма освіти та досліджень на базі середньої освіти (англ. «at post-secondary level»), відкрита для усіх осіб, що отримали для неї належну кваліфікацію, або шляхом завершення середньої школи із сертифікатом або дипломом, або через проходження відповідної підготовки на умовах, встановлених державою.

Також ця Конвенція 1974 р. у ст. 1 регламентувала категорію незавершеного курсу (англ. «partial studies») вищої освіти, за якою курс не був завершений згідно зі стандартом установи навчання, або за їх тривалістю або за їх змістом [145]. Варто констатувати, що вказана спроба визначити категорію

вищої освіти є одною з перших в договірних джерелах міжнародного права. При цьому саме по собі отримане в результаті визначення вищої освіти не відрізняється конкретикою та містить абстрактні та відсилкові елементи. Можна констатувати, що спроби формування абстрактних визначень цієї категорії не вбачаються вдалими. Ймовірно саме тому запроваджені у відповідних регіональних конвенціях дефініції вищої освіти практично не знайшли свого відображення у правовій доктрині.

Водночас до завдань Конвенції 1974 р. слід включити не тільки само по собі визнання дипломів та курсів. Адже фактично її метою, закріпленою у ч. 1 ст. 2, було визначено уніфікацію процедур у сфері вищої освіти, яка мала б полягати у забезпеченні державами спільного користування наявними освітніми ресурсами; максимально можливій гармонізації умов вступу у вищі навчальні заклади між державами; застосуванні однакової термінології та критеріїв для оцінювання, зокрема для спрощення порівняння пройдених курсів; запровадженні «динамічної концепції урахування знань», гарантованих дипломами [145]. Отже основним принципом реалізації цієї конвенції її автори вбачають заходи уніфікації у сфері вищої освіти.

Також ця конвенційна мета мала реалізовуватися через запровадження широких критеріїв оцінювання незавершених курсів, виходячи не тільки з академічної програми, але й з «міждисциплінарної природи вищої освіти»; шляхом гарантування невідкладності визнання дипломів, курсів, ступенів та свідоцтв як для академічних, так й для професійних потреб; забезпечення міждержавного обміну інформацією та документацією у сферах освіти, науки та технології; постійного удосконалення (в межах регіону) академічних програм, яке поруч із плануванням освіти мало забезпечити оптимальне використання регіональних освітніх ресурсів [145]. Зазначені підходи Конвенції 1974 р. відображають бачення у міжнародному праві форм та механізмів вищої освіти, як міждисциплінарних та тісно пов’язаних з науковими досягнення та новими технологіями.

Для реалізації завдань Конвенції 1974 р. нею передбачалася активізація

укладання державами двосторонніх, субрегіональних та міжрегіональних угод, а також пряме укладання угод між установами вищої школи, співпраця з уповноваженими національними та міжнародними організаціями [145]. Важливо відзначити, що цим актом визначалася роль міжуніверситетських угод саме у сфері визнання дипломів та кваліфікацій вищої освіти, що слід визнати важливим етапом розвитку міжнародних стандартів вищої освіти.

Варто додати, що у подальшому інші регіональні угоди, укладені з аналогічних питань під егідою ЮНЕСКО, мали подібний зміст. В якості прикладу варто навести наступну Конвенцію про визнання курсів, дипломів та ступенів вищої освіти в арабських та європейських державах Середземного моря, підписану в Ніцці 17 грудня 1976 р. Ця угода об'єднала одинадцять країн (Єгипет, Італія, Кіпр, Ліван, Лівія, Марокко, Мальта, Туніс, Туреччина, Франція та Югославія) та за формулюваннями, цілями, завданнями, визначенням категорії вищої освіти тощо була подібною до вищевказаної Конвенції 1974 р. [53]. Таким чином саме через схвалення цих регіональних угод у 70-х роках XX сторіччя фактично розпочалося формування універсальних стандартів визнання дипломів та кваліфікацій вищої освіти.

Такий підхід до формування стандартів міждержавної співпраці у сфері визнання освітніх ступенів та документів ЮНЕСКО зберігало до XXI сторіччя. Як Конвенція 1974 р., так й Конвенція 1976 р. у преамбулах нагадували про поставлену ЮНЕСКО кінцеву мету – схвалення універсальної Міжнародної конвенції щодо визнання та дійсності свідоцтв, дипломів і ступенів, які присуджуються вищими навчальними закладами та науково-дослідними установами в усіх країнах [53]. Утім ця мета, як ми побачимо у наступному, була досягнутою ЮНЕСКО лише в 2019 році, після декількох етапів укладання регіональних угод.

Варто вказати, що у преамбулі Конвенції 1976 р., вбачаючи її важливість, згадувалося про потребу «зміцнювати культурні зв'язки, що з найдавніших часів склалися» між державами регіону «в силу історичних факторів і факторів географічної близькості». Завданнями такого зміцнення було визначене:

сприяння найбільш ефективному корисному використанню всіх закладів освіти, що діють на території відповідних держав; забезпечення більшої мобільності викладачів, студентів, науковців та фахівців; зменшення труднощів осіб, які навчалися за кордоном, при поверненні у свої країни [53]. Таким чином визнання освітніх документів ця конвенція ув'язувала саме із потребою забезпечення академічної мобільності, як ключового фактору розвитку сучасної вищої освіти.

Цікаво, але майже подібний текст та приписи мала й наступна регіональна Конвенція про визнання курсів, дипломів та ступенів вищої освіти в арабських державах, підписана в Парижі 22 грудня 1978 р. Цей міжнародний договір об'єднав вісімнадцять держав Азії та Африки, при цьому він не містив жодних спеціальних норм, спрямованих на координацію виконання окремими з цих країн (Єгипет, Ліван тощо) водночас вимог Конвенції 1976 р., учасниками якої ці держави були водночас [213, с. 261]. Отже укладання відповідних угод висвітило загальну проблему регіональних актів міжнародного права, яка полягає в умовності самої «регіоналізації», що найбільш яскраво проявилося саме на прикладі «арабської», а отже міжрегіональної Конвенції 1978 р.

У преамбулі Конвенція 1978 р. посилалася на «спільну спадщину та близькість суспільств, інтелектуальні та культурні зв'язки між ними» та водночас на бажання вточити та конкретизувати інтелектуальне та культурне співробітництво, закріплене у Арабському культурному договорі від 27 листопада 1945 р. та Пакті арабської культурної єдності від 29 лютого 1964 р. [54]. Втім такі окремі посилання на регіональні політичні угоди не призвели до істотної відмінності тексту цієї регіональної угоди від двох попередніх.

Прикладом, як й попередні Конвенції 1974 р. та 1976 р., угода 1978 р. передбачала формування спеціального органу, а саме Регіонального комітету, який мав би забезпечити співпрацю наявних інституцій, таких як Асоціація арабських університетів та Арабська організація освіти, культури та науки (ст. 7). Такий Регіональний комітет мав складатися з представників всіх держав-учасниць, а його секретаріат мав забезпечуватися з боку ЮНЕСКО та

Арабської організації освіти, культури та науки, які разом з іншими зацікавленими організаціями мали право брати участь в його зустрічах [54]. Відповідні механізми реалізації є типовими для регіональних угод, водночас практична значущість роботи відповідних комітетів з контролю за реалізацією конвенційних приписів забезпечувалася виключно за рахунок ЮНЕСКО.

До повноважень Регіонального комітету Конвенція 1978 р. відносила аналіз періодичних звітів держав про її виконання, сприяння університетам держав-учасниць у їх самооцінці, надання рекомендацій загального чи конкретного характеру державам-учасницям. Також секретаріат Регіонального комітету отримав право прямої взаємодії з профільними міністерствами держав конвенції, а сам комітет – право пропонувати державам плани та процедури реалізації конвенції [54]. Додамо, що передбачивши утворення під егідою ЮНЕСКО спеціальних контролюючих органів регіональних конвенцій з питань визнання дипломів та стандартів, ці договори оминули природне питання формату їх взаємодії між собою, зокрема й у рамках ЮНЕСКО.

Наступна аналогічна регіональна угода, Конвенція про визнання учбових курсів, дипломів про вищу освіту та учбових ступенів у державах регіону Європи, була схвалена 21 грудня 1979 р. в Парижі. Цей договір об’єднав 33 учасники, включно із США, Ватиканом, СРСР та Українською Радянською Соціалістичною Республікою, і залишається чинним для України у відносинах з державами, де він не був замінений наступними угодами. У Конвенції 1979 р. також визнається, що більшість європейських країн вже уклали між собою двосторонні або субрегіональні угоди, зокрема про еквівалентність або визнання дипломів, але констатується, що відповідні заходи не вирішили проблему повністю [213, с. 262].

При цьому наголошується, що значна різноманітність наявних систем вищої освіти в Європі є винятковим культурним багатством [52]. Водночас особливих відмінностей у запроваджених механізмах ця конвенція, у порівнянні з трьома вказаними вище попередніми регіональними договорами, також не містила. Чергова Регіональна конвенція про визнання учбових курсів,

дипломів про вищу освіту та учбових ступенів в африканських державах була укладена в Аруші 5 грудня 1981 р. та об'єднала 30 держав континенту. Ця конвенція в преамбулі посилалася на Статут Африканського Союзу та згадувала негативні наслідки колоніального домінування та «відповідного поділу Африканського континенту», «важко здобуті незалежність та суверенітет» держав-учасниць [81]. Але знов-таки за своїм змістом цей договір був типовим, подібним до чотирьох попередніх угод. Питання корегування дії між собою декількох регіональних угод для держав Африки, що брали у них участь водночас, у конвенції 1981 р. також, як й у попередніх регіональних угодах ЮНЕСКО, не підіймалася.

Дещо пізніше в Бангкоку було підписано Регіональну конвенцію щодо визнання учбових курсів, дипломів про вищу освіту і наукових ступенів у державах Азії та Тихого океану від 16 грудня 1983 р. Ця угода не набула вагомого поширення та об'єднала 14 держав, включно з СРСР (також Австралія, Бутан, В'єтнам, Індія, Індонезія, Китай, Лаос, Непал, Північна Корея, Таїланд, Туреччина, Філіппіни та Шрі-Ланка). За запровадженими механізмами ці конвенції були подібні іншим регіональним угодам 1974–1980 років [143]. Цікаво, що згідно зі ст. 7 Закону України «Про правонаступництво України» від 12 вересня 1991 р. № 1543-XII Конвенція 1983 р. досі є чинною у відносинах між Україною та вищевказаними державами Сходу [318].

Водночас вимір практичної участі України в конвенціях 1979 р. та 1983 р. є доволі дискусійним, адже, як ми побачимо надалі, двосторонні міжурядові та міжвідомчі угоди України у сфері освіти на ці угоди не спираються та навіть й не посилаються на них. При цьому можливості застосування конвенції 1983 р. у взаємодії із такими країнами як Австралія, Індія, Індонезія, Китай, Філіппіни та Туреччина безперечно залишаються актуальними для українських закладів вищої освіти й наразі.

Таким чином, за 1974–1983 роки більшість регіонів світу була охоплена конвенціями про визнання кваліфікацій та дипломів. Наступний етап міжнародного регулювання відповідних відносин почався в 1997 р. із схвалення

Конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні. Ця Конвенція була розроблена та схвалена під спільною егідою Ради Європи (далі – РЄ) та ЮНЕСКО, при цьому її наразі ратифікували 47 держав Ради Європи (крім Греції та Монако), а також Європейський Союз (далі – ЄС), Ватикан та вісім держав, що не є членами РЄ (Австралія, Білорусь, Канада, Ізраїль, Казахстан, Киргизстан, Нова Зеландія та Таджикистан) [55]. Особливістю цієї угоди було те, що на відміну від конвенції 1979 р. вона враховувала відповідний правозахисний доробок Ради Європи.

У цій Конвенції, яка за класифікацією РЄ отримала № 165, у преамбулі визнано, що вища освіта слугує ключовим фактором розширення і розвитку знань, вона є винятково цінним культурним і науковим надбанням для кожного індивіда та для суспільства. Преамбула відзначає, що вища освіта відіграє життєво важливу роль у зміцненні миру, взаєморозумінні й терпимості та в створенні взаємної довіри між народами і країнами. Загалом норми цієї конвенції відрізняються від попередніх регіональних угод ЮНЕСКО саме додатковим гуманітарним виміром та акцентами з питань унеможливлення дискримінації у сфері освіти.

Також преамбула Конвенції № 165 згадує про потребу розширення академічної мобільності, відзначає роль принципу автономії навчальних закладів та проголошує, що справедливе визнання кваліфікацій є ключовим елементом права на освіту, так само, як і обов’язком суспільства [55]; [202, с. 88]. Ці тези серед іншого вказують на політизацію питань співпраці у сфері вищої освіти у відповідній угоді, ув’язують питання міжнародної освітньої співпраці із правом на вищу освіту.

При цьому робиться відсилання на угоди, схвалені РЄ щодо вищої освіти раніше, а саме на Європейську конвенцію про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів 1953 р. та Протокол до неї 1964 р., Європейську конвенцію про еквівалентність періодів навчання в університетах 1956 р., Європейську конвенцію про академічне визнання університетських кваліфікацій 1959 р. та Європейську конвенцію про загальну еквівалентність

періодів навчання в університетах 1990 р. [55]. Таким чином варто констатувати, що Конвенція № 165 запозичила, на відміну від попередніх регіональних угод ЮНЕСКО, доробок з питань стандартів освіти, накопичений саме Радою Європи [213, с. 263].

Але водночас Конвенція № 165 вказує на подовження практики вищенаведеної Конвенції ЮНЕСКО про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах регіону Європи 1979 р. та згадує про вищевказану Регіональну конвенцію ЮНЕСКО 1976 р. Більш того, у Конвенції № 165 визнавалося, що інші регіональні конвенції ЮНЕСКО також мають братися до уваги під час її застосування. Цікаво, що в преамбулі цього акту не визначалося підстав перегляду всіх вищевказаних актів новою конвенцією, крім загальної тези про зростання диференціації національних освітніх систем [55]; [202, с. 82]. Таким чином процес еволюції міжнародних стандартів вищої освіти на регіональному рівні носив природний, поступовий характер.

Ключовою відмінністю Конвенції № 165 від регіональних конвенцій ЮНЕСКО 1974–1983 років слід вважати розгорнутий глосарій, викладений у ст. 1 цієї угоди. Зокрема, вища освіта визначається, як усі види курсів навчання чи груп курсів навчання, а також підготовки фахівців або дослідників на рівні, наступному до середньої освіти, які визнаються відповідними державними органами як складові її системи вищої освіти [55]. Таким чином запропонована дефініція вищої освіти вбачається абстрактною та ув’язаною з національними освітніми процедурами. Як вже вказано, ці визначення вищої освіти, відображені у регіональних угодах ЮНЕСКО, не знайшли свого розвитку у практиці правозастосування та у правовій доктрині сучасного міжнародного публічного права.

Отже, зазначена угода ключовим фактором вищої освіти визначила її визнання державою як такої. Доступ до вищої освіти Конвенція № 165 визначає, як право осіб, що володіють відповідною кваліфікацією, представляти свою кандидатуру і бути розглянутим з метою прийому до вищого навчального

закладу. Так само вищій навчальний заклад визначено в цьому акті як установу, що надає вищу освіту та є визнаною компетентним державним органом як складова її системи вищої освіти; визнання державою було вказано як ознака програми вищої освіти [55]; [202, с. 83]. Зазначений етатизм дозволяє стверджувати про обережність ставлення у міжнародних актах навіть сучасного періоду до можливості обмеження суверенних повноважень національних держав у сфері вищої освіти.

У свою чергу прийом у навчальні заклади і на програми вищої освіти в цьому регіональному договорі 1997 р. визначався як дія, або як система, що дозволяє кандидатам із відповідною кваліфікацією продовжувати вищу освіту в певному навчальному закладі та/або за певною програмою вищої освіти. Кваліфікація, що дає доступ до вищої освіти, у Конвенції № 165 вказувалася як будь-який виданий компетентним органом диплом або інше свідоцтво, що засвідчує успішне закінчення освітньої програми та надає власнику кваліфікації право на розгляд його участі в процедурі допуску до вищого навчального закладу [55]. Таким чином зазначений міжнародний договір визнавав питання підготовки до отримання вищої освіти як такі, що охоплюються міжнародними стандартами вищої освіти. При цьому Конвенція № 165 не запроваджувала категорію передвищої освіти та не поглиблювалася у питання уніфікації дипломів у сфері середньої освіти.

Такий підхід Конвенції № 165 певною мірою контрастує із стандартами вищої освіти, закріпленими в універсальних актах з прав людини стосовно права на освіту. Втім, і Конвенція 1997 р. була змушена у ст. 2 констатувати, що в окремих державах-учасницях відповідними повноваженнями на прийняття рішень з питань визнання у сфері вищої освіти володіють не державні органи, а «окремі вищі навчальні заклади або інші органи», які держави могли лише «заохочувати», а не примушувати до застосування положень конвенції; за таких умов держави мали звітувати до РЄ та ЮНЕСКО про повноваження відповідних автономних органів [55]. Таким чином ця конвенція була змушена визнавати певні недержавні риси регулювання вищої освіти виключно через те,

що такий підхід до освіти панував у окремих державах Європи [213, с. 264]. При цьому декларувалася доцільність та корисність варіативності національних систем та механізмів у сфері вищої освіти.

У ст. 3.1 Конвенції 1997 р. приписувалося за будь-яких обставин забезпечити доступ до уповноваженого органу власникам іноземних кваліфікацій на прохання щодо їх оцінки; розгляд таких звернень мав здійснюватися без жодної дискримінації. За ст. 3.2 держави мали забезпечити відкритість, узгодженість і надійність процедур і критеріїв оцінки та визнання кваліфікацій, водночас процедура такої оцінки та визнання ретельно регламентувалася ст. 3.3 Конвенції 1997 р. [55]; [202, с. 85]. Водночас ставлення авторів конвенції до заснування певних наднаціональних механізмів у цій сфері слід визнати вкрай обережним. При цьому Конвенція № 165 фактично передбачала подвійні механізми контролю за власною реалізацією – як з боку відповідних структур ЮНЕСКО, так й у вимірі функціонування профільних органів та інституцій РЄ.

Зокрема, відповідальність за надання належної та сумлінної інформації про кваліфікації, визнання яких запитується, покладалася на заявника, із збереженням обов'язку установи, яка цю кваліфікацію надала, надавати інформацію як заявнику, так й органу іншої держави, куди він звернувся. За цих умовах обов'язок доводити, що заява не відповідає відповідним вимогам, покладався на орган, який здійснює оцінку за зверненням заявника у розумний строк із забезпеченням права заявника на оскарження відмови (ст. 3.5). Також за ст. 3.4 Конвенції для полегшення визнання кваліфікацій кожна держава мала забезпечити надання належної і чіткої інформації про її систему освіти [55]. Зазначені приписи дозволяють стверджувати про ув'язування у сучасному міжнародному праві стандартів вищої освіти із правом на інформацію. Такий підхід, серед іншого, свідчить про безперечну належність інформації про систему освіти до публічної інформації, доступ до якої може бути захищеним у рамках дії конвенцій РЄ та водночас шляхом застосування Міжнародного пакту про громадянські та політичні права 1966 р.

Регулюючи аспекти визнання кваліфікації та курсів у ст. 4.6 та 4.7, Конвенція № 165 давала право обмежити доступ до конкретного навчального закладу за умов встановлення процедур прийому, які мали передбачати й оцінку відповідних іноземних кваліфікацій за принципами справедливості і недискримінації, а також за умов володіння певними мовами. У статтях 5.1–5.3 цієї Конвенції зазначався обов'язок визначати лише завершені періоди іноземного навчання в рамках програми вищої освіти, з можливістю отримати оцінку такого періоду іноземного навчання на прохання заявника. Водночас таке визнання не мало бути автоматичним та для його ефективності вбачалося за потрібне укладання двосторонніх угод, зокрема між закладами вищої освіти різних держав, а також і потреба видачі студентам свідоцтв чи виписок із заліково-екзаменаційної відомості [55]; [202, с. 95]. Отже відповідні приписи цієї угоди очевидно не носили імперативний характер та підлягали уточненню в рамках двосторонньої взаємодії.

За ст. 6.3 Конвенції № 165 визнання іноземної кваліфікації вищої освіти може тягти за собою такі наслідки, як доступ до подальшого навчання в системі вищої освіти, включаючи складання відповідних іспитів, підготовку за програмами докторської дисертації використання академічного звання відповідно до законів, правил чи юрисдикції сторони, яка здійснила визнання. Таке визнання також могло полегшувати для заявника на аналогічних умовах доступ до ринку праці держави визнання. Крім того, у ст. 6.4 Конвенції передбачалося робити оцінку кваліфікації вищої освіти, яку надає конкретний іноземний заклад освіти. Це мало тягти надання стосовно такого закладу в державі визнання загальної рекомендації для цілей зайнятості, рекомендації щодо допуску до його програм або рекомендації органам інших національних юрисдикцій [55]; [202, с. 97]. Вказані процедури оцінки кваліфікації вбачаються важливим кроком для посилення саме міжнародно-правового забезпечення стандартів вищої освіти. Водночас безперечним слід вважати визнання у цій конвенції доволі широкої дискреції національних органів влади у вирішенні питання конкретизації таких процедур у внутрішньому законодавстві.

Конвенція 1997 р. в розділі 8 регламентує аспекти обов'язку держави надавати повну інформацію про навчальні заклади її системи вищої освіти та про їх програми, якщо в іншій державі виникло питання підтвердження такої кваліфікації. У разі створення державою системи офіційної оцінки закладів вищої освіти і програм освіти має також надаватися інформація про методи та результати такої оцінки, про стандарти якості кожного типу навчального закладу тощо. Також згідно зі ст. 8.2 Конвенції 1997 р. кожна її держава-учасниця має забезпечити підготовку, оновлення та публікацію: огляду різних видів закладів вищої освіти її системи вищої освіти, з характеристиками, властивими кожному виду; переліку визнаних нею вищих навчальних закладів, як державних так й приватних, із зазначенням їх компетенції та видів кваліфікацій, умов доступу до їх програм навчання; описань програм вищої освіти; переліку вищих навчальних закладів, розташованих поза межами території держави, які вона вважає складовими її системи освіти [55]. Зазначені вимоги фактично утворюють стандарти аналітичної роботи державних управлінських органів у сфері освіти.

Також за ст. 9.1 та 9.2 цієї угоди сторони мають забезпечити функціонування відкритих систем опису кваліфікацій вищої освіти та роботу відповідних національних інформаційних центрів з питань вищої освіти, забезпечення таких центрів необхідними ресурсами [55]. Варто відзначити, що потреба імплементації зазначених приписів безумовно має охоплювати у державах учасниках не лише національне законодавство, але й відомчі акти установ у сфері освіти та конкретні управлінські процедури [213, с. 265]. Також забезпечення реалізації цих норм має відбуватися із урахуванням відповідних вищезгаданих міжнародних стандартів забезпечення та захисту права на отримання та поширення інформації.

Характерною відмінністю Конвенції № 165 слід вважати врахування особливих потреб біженців, переміщених осіб, та осіб, що знаходяться в подібному стані. У розділі 7 цієї угоди вимагається здійснити справедливу й оперативну оцінку того, чи відповідають такі особи відповідним вимогам для

доступу до вищої освіти, продовження навчання за програмами вищої освіти, навіть у тих випадках, коли кваліфікації були отримані ними в одній із держав Конвенції, але не можуть бути підтверджені документально [55]. Наведене можна пояснити як високим рівнем розвитку стандартів правової держави саме серед учасників цієї Конвенції, так й загалом великою значущістю проблеми переміщених осіб та біженців саме для Європи. У цілому можна стверджувати, що приписи Конвенції № 165 кореспондують із описаними вище універсальними конвенційними стандартами захисту прав мігрантів на освіту.

Згідно з розділом 10 Конвенції 1997 р. нагляд за її виконанням мали забезпечити спеціально утворений для цього конвенційний Комітет, до складу Комітету входять по одному представнику від кожної держави-учасниці, та Європейська мережа національних інформаційних центрів інформації про академічні мобільність та визнання, створена на основі рішень, прийнятих 9 червня 1994 р. Комітетом міністрів РЄ та 18 червня 1994 р. Регіональним комітетом ЮНЕСКО для Європи [55]; [202, с. 99]. Отже слід констатувати подвійне підпорядкування конвенційних органів нагляду цієї угоди, у вимірі повноважень РЄ та ЮНЕСКО, що не є само по собі унікальним для сучасного міжнародного права, але зумовлює певну специфіку реалізації відповідних оціночних та моніторингових процедур.

Важливо вказати, що схвалення Конвенції 1997 р. започаткувало перегляд й інших регіональних угод, ініційованих ЮНЕСКО. Наступним таким актом стала Азійсько-Тихоокеанська регіональна конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти, підписана в Токіо 26 листопада 2011 р. Втім, наразі в цьому договорі беруть участь лише дев’ять держав (Бангладеш, Вірменія, Камбоджа, Китай, Лаос, Маршалли, Республіка Корея, Східний Тимор та Туреччина) та Ватикан. Аналіз змісту Конвенції 2011 р. свідчить про застосування в ній більшості механізмів Конвенції 1997 р. Крім того, у Конвенції 2011 р. окремо згадано про додаток до диплому ЮНЕСКО, як такий, що був уперше легалізований за Конвенцією 1997 р. (де він згадується) та означає документ, що описує природу, рівень, контекст, зміст та статус курсів, викладених та

успішно опанованих здобувачем, вказаним у дипломі, до якого стосується цей додаток [15]. Отже вказана угода означала продовження етапу розвитку стандартів вищої освіти, започаткованого Конвенцією 1997 р., до якого значна частина країн Азії ймовірно виявилася неготовою. Іншою можливою причиною обмеженості охоплення країн регіону цією Конвенцією слід вважати очікування у другому десятиріччі XXI ст. універсальної конвенції у цій сфері, проект якої вже готувався під егідою ЮНЕСКО.

При цьому, зважаючи на існування попередньої вищезгаданої регіональної угоди про визнання кваліфікацій 1983 р., держави-учасниці зобов'язалися не приєднуватися до Конвенції 1983 р. (якщо вони це не зробили раніше) та не застосовувати у відносинах між собою вимоги раніше ратифікованої Конвенції 1983 р., залишаючи їх для взаємодії з третіми країнами – членами конвенції 1983 р. [15]. Таким чином для України, за умов неповного охоплення держав регіону Азії Конвенцією 2011 р., склалася парадоксальна ситуація вигідності подальшої участі у Конвенції 1983 р., ратифікованій СРСР, хоча звісно ключовим регіональним актом для нашої держави є наразі саме Конвенція 1997 р. Відзначимо, що вказані угоди, на жаль, практично не відображаються у двосторонніх договорах в сфері освіти, які укладаються Україною два останні десятиріччя. Для Конвенції № 165 така ситуація вбачається узагалі кричущою, адже її значущість у забезпеченні інтеграції національних систем освіти країн РЄ наразі неможливо заперечувати.

Перегляд регіональної угоди відбувся й після підписання 12 грудня 2014 р. у Аддис-Абебі Переглянутої конвенції про визнання курсів, свідоцтв, дипломів, ступенів та інших академічних кваліфікацій вищої освіти для африканських держав. До цієї Переглянутої конвенції наразі приєдналися двадцять країн Африки, а також Ватикан. Зміст статей цієї угоди є подібним до Конвенції 1997 р. та Конвенції 2011 р., водночас певну цікавість становить доволі оригінальна преамбула документу. Зокрема в ній йдеться про визначну роль систем освіти в забезпеченні інтеграції Африканського континенту через співпрацю між закладами вищої освіти [148]. Отже варто констатувати

відповідні зусилля ЮНЕСКО щодо оновлення та розвитку стандартів вищої освіти в усіх регіонах світу. Також характерним слід визнати участь у цій регіональній конвеції Ватикану, що традиційно не залишає поза увагою сучасні процеси удосконалення міжнародних освітніх стандартів.

Також преамбула Конвенції 2014 р. вказує на те, що «право на освіту формує складову базових прав людини, що зумовлює потребу у спрощенні доступу до вищої освіти максимальної кількості населення, з урахуванням його здібностей та незалежно від соціального статусу, статі, національності чи належності». Крім того, у Преамбулі визначалося, що вища освіта є публічною послугою, яку забезпечують публічні та приватні установи, організація та робота яких загострює величезну важливість принципів академічної свободи та автономії університетів і дослідницьких інститутів, застерігає щодо потреби захисту цих принципів [213, с. 265].

Також у зазначеній Конвенції 2014 р. вказується на потребу диверсифікації, диференціації та розширення змісту систем вищої освіти Африки та на потребу адаптувати правові інструменти та практики мобільності студентів, викладачів та дослідників на національних, континентальному та глобальному рівнях [148]. Підхід сучасних регіональних стандартів до вищої освіти як до відповідної послуги є доволі характерним та відображає їх нинішній вектор розвитку.

У преамбулі Конвенції 2014 р. також вказується на потребу розробки зовнішніх та внутрішніх механізмів перевірки якості, інформаційно-комунікаційних технологій, відкритого дистанційного навчання, транскордонної освіти та використання відкритих освітніх ресурсів. Ця частина угоди також містила посилання на «Світову декларацію вищої освіти XXI сторіччя: бачення та дії», схвалену ЮНЕСКО у 1998 р., результати Світової конференції вищої освіти 2009 р. та навіть Загальну угоду щодо торгівлі послугами Світової організації торгівлі. У статтях 4.9 та 4.10 Конвенції 2014 р. передбачено утворення конвенційного комітету та Африканської мережі національних структур імплементації для реалізації приписів договору,

секретаріати яких призначатимуться Генеральним секретарем ЮНЕСКО [148]. Таке розгорнуте цитування конвенцією рекомендаційних актів ЮНЕСКО відображає ключову роль цієї міжнародної організації у формуванні нормативного змісту угоди 2014 р.

Згодом, під егідою ЮНЕСКО 13 липня 2019 р. в Буенос-Айресі було схвалено нову Регіональну конвенцію з визнання курсів, дипломів та ступенів вищої освіти в Латинській Америці та Карибському басейні. Цей акт за змістом був подібний конвенціям 2011 та 2014 років та у ст. 3 визначав вищу освіту як будь-яку форму навчання та досліджень після освіти базового рівня, юридично визнану в такій якості, включаючи університетську освіту та різні форми третього рівня освіти (англ. «tertiary education»), рівень якої має бути доступним для усіх осіб із здібностями для вищої освіти та підтриманим дипломом, ступенем чи сертифікатом про наявність базової шкільної освіти або іншим визначеним державою механізмом [144].

У цілому Конвенція 2019 р. відобразила відповідний етап розвитку міжнародних стандартів вищої освіти на регіональному рівні. Водночас схвалення регіональних угод 2014 та 2019 років є певною мірою парадоксальним явищем, адже у той період набував фінальних рис погоджений проект універсальної конвенції ЮНЕСКО з цих питань.

Слід вказати, що у XXI ст. ЮНЕСКО ініціювало та реалізувало оновлення регіональних конвенцій про визнання кваліфікацій та документів вищої освіти, але при цьому не зупиняло роботи над підготовкою та схваленням проекту відповідної універсальної конвенції. Як відзначав у 2018 р. С.А. Скйервен, директор з питань іноземної освіти Норвезького бюро освіти, у листопаді 2017 р. ЮНЕСКО на 39-й сесії Генеральної конференції вирішило подовжити підготовку Глобальної конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти для її схвалення на наступній сесії. Проект конвенції був надісланий до держав-учасниць та до окремих міжнародних організацій за отриманням коментарів та зауважень [152]. Водночас, як й у випадку регіональних конвенцій, основну роботу із опрацювання проекту глобальної угоди було здійснене саме

фахівцями ЮНЕСКО.

До того ж, як вказувало при цьому ЮНЕСКО, «майбутня конвенція стане великим кроком уперед щодо прав здобувачів отримати власну вищу освіту за сприяння національних уповноважених структур у чесній, транспарентній та недискримінаційній формі» та «посилить довіру до систем вищої освіти та механізмів їх забезпечення якості» [152]. Вказаний акт дійсно був схвалений на 40-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в Парижі 25 листопада 2019 р. та став новим етапом розвитку сучасних міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти.

У преамбулі Глобальної конвенції, крім відсилань до Статуту ООН, Конституції ЮНЕСКО, Декларації 1948 р., Конвенції ЮНЕСКО 1960 р. та 1989 р., Пакту 1966 р., Декларації 2007 р., міститься також посилання на Конвенцію про статус біженців 1951 р. та Конвенцію про статус осіб без громадянства 1954 р., а також згадка про рекомендації ЮНЕСКО про статус викладацького персоналу вищої освіти 1997 р. та про науку та наукових співробітників 2017 р. [90]. В цілому Глобальна конвенція стала логічним наслідком розвитку та еволюції регіональних угод у сфері стандартів вищої освіти.

Не слід забувати, що потреба схвалення такого універсального акту декларувалася із самого початку міжнародної правотворчості в цій сфері у 70-ті роки ХХ ст. При цьому майбутні шляхи приєднання держав світу до цієї Глобальної конвенції, перспективи реалізації моніторингових механізмів ЮНЕСКО стосовно її дотримання безперечно мають стати предметом фахових наукових досліджень наступного десятиріччя.

Характерно, що в преамбулі Глобальної конвенції визнається значущість вищої освіти, що надається публічними та приватними установами, як публічного блага та водночас як публічної відповідальності, й наголошується на потребі підтримки та захисту принципів академічної свободи та автономії установ вищої освіти. Наданий перелік визначень у ст. 1 Глобальної конвенції в цілому є подібним до переліків досліджених вище регіональних конвенцій; втім, варто навести запропоноване тлумачення забезпечення транскордонної

освіти, як усіх шляхів поширення, які сприяють руху людей, знань та академічних програм через кордони держав, включаючи серед іншого спільні міжнародні ступені, транскордонну вищу освіту, транснаціональну освіту, офшорну освіту, освіту без кордонів [90]. Такий підхід означає й наступну еволюцію міжнародних стандартів вищої освіти, втілених у Глобальній конвенції, а не лише уніфікацію наявних регіональних угод [213, с. 266]. Вбачається, що саме ця універсальна міжнародна угода може стати у майбутньому фундаментом для формування цілісної системи норм міжнародного освітнього права.

Глобальна конвенція у ст. 1 визначає вищу освіту як всі типи навчальних програм або наборів курсів навчання на післябазовому рівні, визнані компетентними органами та належні до системи вищої освіти. При цьому ознаками закладу та програми вищої освіти конвенція визначала їх визнання уповноваженими органами та належність до системи вищої освіти. Таким чином, ці визначення Глобальної конвенції є певною мірою абстрактними. Водночас варто вказати на спробу визначення в цій угоді гарантії якості як постійного процесу оцінювання якості системи, установ, програм вищої освіти компетентною структурою для гарантування підтримання й розвитку прийнятних освітніх стандартів [90]. Тим самим міжнародні стандарти вищої освіти ув’язують ефективні механізми надання та отримання такої освіти саме із гарантіями її якості, як невід’ємною ознакою відповідного суспільного блага.

З новел Глобальної конвенції варто навести вимоги ч. 4 та ч. 5 ст. 2 стосовно забезпечення інклюзивної глобальної мережі для чесного, транспарентного, послідовного, узгодженого, своєчасного та надійного визнання кваліфікацій щодо вищої освіти, забезпечення поваги, підтримки та захисту автономії та різноманіття установ та систем вищої освіти. Також важливими слід визнати норми ч. 3, ч. 4 ст. 3 конвенції, за якими рішення щодо визнання кваліфікацій вищої освіти мають базуватися на обґрунтованих ясних критеріях та на чесних, прозорих та недискримінаційних процедурах, відзначати фундаментальну важливість рівного доступу до вищої освіти як до

публічного блага [90].

Також рішення про визнання кваліфікацій мають ґрунтуватися на відповідній, достовірній, доступній та актуальній інформації про системи, інститути чи програми вищої освіти та механізми забезпечення якості, що має надаватися уповноваженими органами, офіційними національними центрами [90]. Таким чином Глобальна конвенція не тільки уніфікувала вже наявні міжнародні стандарти в цій сфері, раніше викладені під егідою ЮНЕСКО в регіональних угодах, але й визначила їх наступний вектор розвитку. У майбутньому, за умов успішного приєднання до Глобальної конвенції значної кількості держав, варто очікувати на опрацювання під егідою ЮНЕСКО протоколів до цієї угоди як наступного виміру розвитку універсальних освітніх стандартів. Реалізація можливих механізмів індивідувальних звернень до комітетів ЮНЕСКО, згідно ймовірних приписів таких протоколів, безперечно сприятиме інтенсифікації розвитку міжнародно-правових стандартів у сфері вищої освіти на універсальному рівні.

Отже початок формування міжнародних стандартів співпраці у сфері вищої освіти можна ув’язати із схваленням Угоди про ввезення освітніх, наукових та культурних матеріалів 1950 р. та Протоколу до неї 1976 р. Згодом організація співпраці між собою держав у сфері вищої освіти стала пріоритетним питанням роботи ЮНЕСКО, яка ініціювала підготовку та підписання багатосторонніх договорів з питань взаємного визнання документів та досвіду, здобутого в рамках вищої освіти.

Можна простежити дві хвилі таких угод, схвалених державами на регіональному рівні, відповідно у 1974–1983 роках та 1997–2019 роках. Для України сьогодні ключове значення має Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні 1997 р. Схвалення в 2019 р. Глобальної конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти істотно модернізує відповідну систему взаємних зобов’язань країн світу.

Стандарти відповідних регіональних та глобальної конвенцій, серед іншого, визначають вищу освіту як публічне благо та публічну

відповідальність, визнають за державою примат контролю у сфері вищої освіти, але водночас гарантують приватну вищу освіту та академічну автономію, вказують на важливість освітньої мобільності на всіх рівнях. Механізми визнання кваліфікацій вищої освіти у вказаних конвенціях розбудовані на засадах взаємності та недискримінації, водночас вони презюмують варіативність національних систем вищої освіти та потребу їх стандартизації, прозорості та уніфікації.

Розділ 3. ЄВРОПЕЙСЬКІ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВІ СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Вища освіта в практиці Європейського суду з прав людини

Крім універсальних правових стандартів у сфері вищої освіти величезну значущість для України мають вимоги, сформовані на регіональному, європейському рівні. Ключовою міжнародною структурою, яка наразі бере участь в їх створенні, є Рада Європи. Це є природним як мінімум з урахуванням спрямування діяльності РЄ на захист прав людини, включно із правом на освіту, та об'єднання в рамках РЄ держав з найпотужнішими у світі традиціями вищої освіти та співпраці в цій сфері. Вище розглядалися форми залучення РЄ спільно з ЮНЕСКО в процеси взаємного визнання дипломів у сфері вищої освіти, які наразі втілилися у схвалення в листопаді 2019 р. Глобальної конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти [225, с. 292]. Але при цьому механізми РЄ щодо контролю за виконання спеціальних договорів, таких як Конвенція № 165, надають обмежену можливість жертвам відповідних порушень спрямовувати скарги безпосередньо до РЄ.

Водночас діяльність РЄ щодо вищої освіти має й власний вимір, відображений у низці профільних конвенцій, ключовою з яких є Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод 1950 р. (далі – ЄКПЛ) [262] та низка протоколів до неї. Серед іншого, за ст. 2 Протоколу до ЄКПЛ від 20 березня 1952 р. нікому не може бути відмовлено у праві на освіту. Також держава при виконанні будь-яких функцій, узятих нею на себе в галузі освіти і навчання, поважає право батьків забезпечувати таку освіту і навчання згідно з їх релігійними та світоглядними переконаннями [337]. Контроль за дотриманням державами РЄ відповідних конвенційних норм про освіту здійснює Європейський суд з прав людини (далі – ЄСПЛ) [209, с. 259, 261]. Безперечно відповідна практика ЄСПЛ розвиває приписи ЄКПЛ та саме в такому контексті має сприйматися як сучасне джерело міжнародного права. Така практика на сьогодні є вкрай широкою та навіть ті права, що не захищені

ЄКПЛ безпосередньо (приклалом трудові та соціальні), знаходять своє відображення у відповідних рішеннях ЄСПЛ.

У дослідженні М. М. Мацькевича констатується, що тлумачення ЄСПЛ формулювання ст. 2 Протоколу 1 ЄКПЛ містить три взаємопов'язані елементи. До них пропонується віднести у першу чергу тлумачення речення цієї ст. 2 про те, що держава не може нікому відмовити в праві на освіту, за яким «держава, що надала індивідам певні можливості для одержання освіти, не може перешкоджати їм користуватися цими можливостями». До другого елементу пропонується віднести друге речення ст. 2 Протоколу № 1, за яким за державою визнається повноваження самій визначати обсяг і характер власної участі у забезпеченні права на освіту [267, с. 31]. Таким чином ЄКПЛ закріплює стосовно права на освіту насамперед позитивні обов'язки держави й саме в такій якості вказані норми ЄКПЛ оцінює й застосовує ЄСПЛ [274].

При цьому специфіка позитивних обов'язків країни щодо захисту таких прав полягає в їх очевидній диспозитивності, й тому у кожному відповідному випадку міжнародну оцінку належної поведінки національної влади вкрай важко здійснити без очевидного надмірного втручання у внутрішні справи цієї держави, а також без поглибленого аналізу передумов відповідних владних кроків, які часто перебувають за межами відповідної справи.

Наразі це інтерпретується ЄСПЛ таким чином, що «держава не має ніяких зобов'язань надавати певні можливості щодо отримання освіти чи гарантувати кожному можливість отримати ту освіту, яку він забажає, за винятком тих, що вона сама на себе покладає». Речення ст. 2 про те, що визнається право батьків забезпечувати своїм дітям освіту і навчання відповідно до своїх релігійних і світоглядних переконань, пропонується розуміти як визнання права батьків «не лише визначати вид навчального закладу чи форму навчання дітей, а й певним чином впливати на зміст навчання своїх дітей» [267, с. 31]. Таким чином імперативні обов'язки держави щодо освіти ЄКПЛ визнає насамперед стосовно прав батьків щодо освіти дітей, яке зазвичай не охоплює аспекти вищої освіти [225, с. 294].

М. М. Мацькевич влучно завважує, що у справах, які релевантні із забезпеченням права на освіту, ЄСПЛ «завжди враховував і враховує вказані три складові елементи … як окремо, так і в їх взаємному зв'язку», але при цьому ЄСПЛ «має на увазі те, що на відміну від багатьох інших статей Конвенції … ст. 2 Протоколу № 1 застосовує негативне формулювання, відповідно до якого держава не може заборонити (але, у той же час, й не зобов’язана гарантувати) реалізацію права на освіту». Зазначений автор також визнає, що відповідне розуміння змісту права на освіту з боку ЄСПЛ «ставить державу у вигідне становище і захищає від абсолютної більшості обвинувачень у порушеннях права на освіту», оскільки «держава у сфері освіти зобов’язана робити лише те, що вона сама визначить для себе за потрібне», тому фактично важіль переконливого доведення факту відмови особі у праві на освіту або свідомого та активного ускладнення його реалізації покладається на заявника [267, с. 32, 33].

Варто погодитися із тим, що вказане ставлення до права на освіту істотно зменшує кількість завідомо програшних для держав РЄ справ у ЄСПЛ щодо освіти. При цьому практика ЄСПЛ все одно носить вагомий характер для окреслення міжнародних стандартів прав людини, адже визначає ключові пріоритети для такої національної політики, якими конкретна держава РЄ зобов’язана керуватися під час регулювання сфери вищої освіти.

Варто вказати на одне з перших рішень ЄСПЛ за ст. 2 Протоколу № 1, це так звана Бельгійська мовна справа 1968 р. (повна назва справи проти Бельгії «Про деякі аспекти законів про використання мов у процесі навчання в Бельгії»). У цьому провадженні франкомовні бельгійці, які мешкали у фламандській частині країни, оскаржили відмову виконавчої влади забезпечувати освітній процес. У цій справі ЄСПЛ розтлумачив норми ст. 2 Протоколу № 1 не як зобов’язання держави організовувати чи фінансувати систему освіти, яку від держави вимагає частина суспільства, а як обов’язок гарантувати особам, що знаходяться у відповідній юрисдикції, право користуватися наявними в країні засобами отримання освіти [146].

Водночас право на доступ до навчальних закладів, що існують у цей час, було визначено ЄСПЛ лише як складова права на освіту, гарантованого ЄКПЛ. Адже особа також повинна отримати спроможність ефективно користуватися відповідними механізмами освіти та отримувати згідно з чинними національними нормами офіційне визнання здобутої освіти. Водночас у Бельгійській мовній справі ЄСПЛ визнав порушення ст. 2 Протоколу № 1, але виключно в сукупності зі ст. 14 Конвенції, оскільки доступ наявних в країні закладів освіти не був забезпечений кожному без будь-якої дискримінації за ознакою мови [146]; [267, с. 34]. Таким чином підхід ЄСПЛ до права на освіту нагадує практику конвенційних комітетів ООН, які розглядали конкретні освітні справи насамперед у вимірі дискримінації студентів (учнів) [225, с. 295].

Можна відзначити, що саме справи стососно дискримінації студентів або викладачів матимуть найбільш значні шанси на розгляд по суті, як в установах ООН, так і під час функціонування ЄСПЛ.

Важливим вбачається рішення Європейської комісії з прав людини від 16 липня 1973 р. у справі X. v. Austria за заявою № 5492/72 від громадянина Ірану, який після успішного отримання вищої освіти в Тегерані навчався на медичному факультеті Віденського університету з 1963 р. до 1968 р. У липні 1968 р. заявник почав складати серію іспитів Rigorosum для отримання доступу до професії лікаря згідно з чинним на той момент австрійським декретом 1935 р. BGBI № 329/1935, яку мав завершити протягом двох років, до липня 1970 р., чого не зміг зробити через хвороби та фінансові складнощі.

Прохання заявника на продовження терміну складання іспитів було відхилено професорською (вченою) радою медичного факультету, про що він отримав повідомлення від деканату в листопаді 1970 р. У повідомленні також вказувалося, що згідно з нормами закону BGBI № 329/1935 (відповідно до рішення вченої ради) заявник не може більше навчатися на медичному факультеті, отримувати медичний ступінь в іншому університеті або працювати лікарем в Австрії. Скарга заявника до Академічного сенату Віденського університету була відхилена в березні 1971 р., у рішенні сенату констатувалося,

що заявник навчався сім років, тобто достатній час для отримання знань та навичок, і що він станом на липень 1970 р. не зміг скласти декілька іспитів та не з'явився ще на декілька іспитів [190]. У цьому вимірі доволі цікавим вбачається тодішнє ставлення ЄСПЛ до питання розумних строків реалізації відповідного права.

При цьому заявлені в скарзі хвороби та фінансові складнощі охоплювали період складання іспитів у 1968–1970 роках, а не період навчання 1963–1968 років. Оскарження заявником застосованої Віденським університетом у його справі ст. III (4) декрету 1935 р. до Конституційного суду Австрії призвело до визнання цим судом конституційності вказаної норми декрету та зумовило можливість (хоча й не обов'язковість) її застосування університетом у цій справі [225, с. 292, 294]. Характерним є й шлях захисту нібито порушених прав заявника у національній юрисдикції. Загалом слід вказати на порівняно велику кількість звернень як до контролюючих конвенційних органів ООН, так й до ЄСПЛ за захистом власних прав у сфері освіти саме учнів (студентів, інтернів, випускників) у сфері вищої медичної освіти.

У заяві № 5492/72 порушення ст. 2 Протоколу № 1 Конвенції та її ст. 14 щодо дискримінації заявника вбачалося насамперед через заборону заявникові у можливості повторного отримання вищої медичної освіти. У свою чергу Європейська комісія, ґрунтуючись на вищенаведених матеріалах справи, не визнала застосовані норми австрійського законодавства та рішення органів Віденського університету як такі, що обмежують конвенційне право на освіту [190]. Сучасні автори тлумачать рішення за заявою № 5492/72 як таке, що дозволяє державі встановлювати максимальний строк університетської освіти [267, с. 35]. Загалом цей приклад свідчить про визнання ЄСПЛ значної дискреції у регламентації права на вищу освіту не лише за державами РЄ, але й за їх університетами.

У рішенні Європейської комісії з прав людини від 13 березня 1975 р. X. v. the United Kingdom за скаргою особи № 5962/72, яка відбувала покарання в тюрмі Великобританії, вказувалося, що ст. 2 Протоколу № 1 охоплює

насамперед базову, а не вищу чи технічну освіту, та констатувалося, що відсутність можливості забезпечити в тюрмі технічну освіту не є порушенням ЄКПЛ [190]; [267, с. 35]. Наведене рішення має безперечне значення для розуміння прав засуджених та ув'язнених на вищу освіту, хоча й наразі поступово піддається перегляду.

Важливим також вбачається рішення Європейської комісії з прав людини від 19 травня 1977 р. у справі Foreign Students v. the United Kingdom, в якій констатувалося, що держава не має спеціальних зобов'язань для забезпечення іноземним громадянам права на вищу або спеціальну освіту. Європейською комісією відзначалося, що обмеження державою доступу до вищої освіти в цілому особам, які мають гарантовані можливості отримати базову освіту, не розглядається як порушення ст. 2 Протоколу № 1 [85]; [267, с. 35]. Таким чином комісія стала на засадах правомірності дискримінації за громадянством у реалізації права на освіту, якщо інші форми дискримінації владою та закладами освіти не застосовуються [225, с. 295]. Такий підхід до питань громадянства щодо права на освіту, зокрема й на вищу, є характерним для сучасних стандартів міжнародного права та очевидно, що він не отримає перегляду найближчим часом.

Водночас у справі X. v. the United Kingdom за заявою № 8844/80 відрахованого за підсумками першого курсу за неуспішність без права поновлення студента університету Великобританії, Європейська комісія у 1980 р. не визнала ані порушення права на освіту заявника, ані факту його дискримінації в отриманні освіти через індійське походження. При цьому Європейка комісія звернула особливу увагу на те, що студент навчався за технічним напрямом знань, що він мав протягом року погане відвідування занять та що університет, відмовляючи у продовженні навчання за фахом бакалавра технології, пропонував відрахованій особі поновлення на інші напрями освіти. Європейська комісія звернула увагу на відсутність поданих заявником доказів щодо його можливої дискримінації за етнічним походженням [193]. Можна констатувати, що відповідний підхід комісії є

подібним до ставлення комітетів ООН до питань ймовірності етнічної дискримінації у сфері вищої освіти. При цьому у зазначеній справі ЄСПЛ, як і комітети ООН, все ж поклав потребу доведення факту відсутності дискримінації саме на державу, яка мала доводити інші підстави обмеження прав заявника, ніж його походження.

При цьому в рішенні 1976 р. Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark ЄСПЛ відзначав роль освіти в демократичному суспільстві, відзначаючи серед іншого важливість забезпечення плюралізму освіти для демократії, при цьому Суд визнавав провідну роль у цих процесах державного навчання [118]; [267, с. 34]. Втім, ЄСПЛ не дослідив у цій справі аспекти розмежування такого плюралізму й академічних свобод та відповідно форм і методів державного контролю та регулювання у сфері освіти.

Також важливим вбачається рішення Європейської комісії з прав людини від 10 жовтня 1985 р. у справі Halina Glazewska v. Sweden за заявою № 11655/85, в якому суд відхилив скаргу на порушення Швецією норм ст. 2 Протоколу № 1 та ст. 14 ЄКПЛ. Заявниця була шведською громадянкою польського походження та отримала в Польщі диплом лікаря за фахом офтальмологія, після чого з 1975 р. практикувала за фахом у Швеції. У лютому 1978 р. Рада щодо іноземного медичного персоналу Національної ради здоров'я та добробуту Швеції надала заявниці припис щодо потреби її визнання лікарем у Швеції, проходження періоду практики, складання іспитів та проходження курсу шведського медичного законодавства [91]. Варто вказати, що вказана справа має безперечне значення для аналізу прав у сфері освіти щодо біженців та переміщених осіб.

У жовтні 1980 р. зазначена шведська Рада дійшла до висновку, що заявниця має такі істотні відмінності у власних медичних знаннях, що вона мусить пройти тривале та комплексне додаткове навчання для роботи за фахом лікаря у Швеції, а оскільки «такі освітні ресурси є недоступними», Рада визнала неможливим будь-яке працевлаштування заявниці у сфері медицини в Швеції. Оскарження заявником рішення Ради до уряду Швеції було відхилено у лютому

1981 р.; у серпні 1983 р. Національна рада здоров'я та добробуту Швеції відхилила запит заявниці щодо додаткового навчання за медичним фахом у Швеції, і скарги на це рішення було відхилено як Апеляційним адміністративним судом Стокгольма, так і Вищим адміністративним судом Швеції у 1985 р. [91]. Таким чином зазначена ситуація також стосувалася взаємного визнання державами дипломів та програм вищої освіти, вона відбувалася до затвердження під егідою ЮНЕСКО та РЄ відповідної регіональної конвенції 1997 р. [225, с. 295].

У рішенні Європейська комісія відзначила, що ЄКПЛ не зобов'язує держави Ради Європи визнавати у власній юрисдикції чинність професійного статусу індивіда, отриманого в іншій (іноземній) юрисдикції, із підтвердженням попередньої позиції, висловленої у рішенні від 9 жовтня 1978 р. за заявою X v. Belgium № 7864/77 (де заявник румунського походження оскаржував обов'язок скласти іспит у Бельгії на підтвердження власного румунського диплома лікаря). У рішенні за заявою № 8844/80 також відзначалося, що ст. 2 Протоколу № 1 не зобов'язує держави забезпечувати вищу освіту, яка наразі недоступна в країні; при цьому допустимими є певні обмеження в отриманні вищої освіти, і коли держава може обмежувати доступ до вищої освіти особам, які вже мали доступ до неї у вимірі наявного у них академічного рівня [118]. Таким чином гарантії ЄКПЛ у сфері визнання дипломів та кваліфікацій є істотно меншими ніж відповідні приписи, встановлені спеціалізованими угодами, зокрема й регіональними.

При цьому вартим уваги є те, що ЄСПЛ у цих справах не відкинув саме питання належності права особи на визнання його диплому та кваліфікації саме до освітніх прав, які у принципі підлягають захисту ЄКПЛ. Також ЄСПЛ тим самим вчергове визнав захищеність права на вищу освіту вказаними конвенційними нормами та механізмами.

Наведені рішення стали підґрунтям для розбудови доктрини ЄСПЛ у сфері прав на освіту, втім у XXI ст. вона зазнала певного розвитку після реформи ЄСПЛ, що відбулася [72]. Зокрема, варто вказати на низку рішень ЄСПЛ, в

яких неотримання особою раніше розпочатої освіти за певний період (через ув'язнення та інше законне перебування людини в місцях несвободи) не може само по собі розглядатися як порушення права, гарантованого ст. 2 Протоколу № 1. Це насамперед рішення ЄСПЛ від 13 січня 2000 р. у справі Georgiou v. Greece за скаргою № 45138/98 та від 4 вересня 2001 р. у справі Durmaz and Others v. Turkey № 46506/99 [186]. У цілому така позиція ЄСПЛ вбачається сталою, але її наступний розвиток наразі виключати не можна. Водночас варто звернути увагу на відсутність у практиці ЄСПЛ наразі подібних рішень щодо вітчизняних правовідносин у сфері освіти.

Втім, цікавими вбачаються наявні рішення ЄСПЛ у справах за індивідуальними заявами проти України, в яких заявниками підіймалися питання порушення права на освіту; таких заяв небагато, та в жодній питання освіти не були основним предметом скарги та не стали підставою винесення рішення проти України. Це насамперед три справи, порушені шахтарями з питань несплати або невчасної сплати ним коштів:

– заява № 36639/03 (Viktor Vladimirovich Dudar v. Ukraine) під час розгляду якої ЄСПЛ повністю відхилив вимоги колишнього працівника шахти ім. Лутугіна підприємства «Торезантрацит») [185];

– заява № 21869/03 (Vladimir Petrovich Belozub v. Ukraine), у провадженні за якою ЄСПЛ відхилив вимоги колишнього працівника компанії «Вугледобича» [187];

– заява № 29570/02 (Zyts v. Ukraine), за якою ЄСПЛ у 2005 р. визнав порушення права колишнього працівника шахти «Нововолинська» на мирне володіння майном та на справедливий суд [194].

Заявники у цих справах скаржилися на порушення ст. 2 Протоколу № 1 до ЄКПЛ, оскільки вони через несплату ним коштів роботодавцями за рішеннями судів нібито не змогли надавати кошти на освіту дітей. ЄСПЛ визнав ці частини заяв повністю необґрунтованими без додаткових пояснень; вочевидь у цих справах таке цікаве тлумачення зобов'язань держави у сфері освіти було запропоновано спільним представником цих заявників у ЄСПЛ. Водночас справ

проти України, в яких основним порушенням заявник вбачав саме обмеження права на освіту, на сьогодні в базі рішень ЄСПЛ нами не виявлено. Ймовірно такі справи з'являться у наступному за індивідуальними заявами, поданими через тимчасову окупацію територій України, переміщення вищих навчальних закладів, видачу на окупованих територіях невизнаних дипломів та присвоєння кваліфікацій [225, с. 296]. Надалі будуть окремо розглянуті рішення ЄСПЛ стосовно забезпечення права на освіту в умовах збройного конфлікту та окупації території держави-члена РЄ.

Варто звернути особливу увагу на рішення Великої палати ЄСПЛ від 10 листопада 2005 р. у справі Leyla Şahin v. Turkey за заявою № 44774/98, в якій оскаржувалася заборона студенткам на носіння хіджабу (традиційної ісламської жіночої хустки) у Стамбульскому університеті [122]. Зміст справи полягав у тому, що в лютому 1998 р. ректор Стамбульського університету видав директиву, згідно з якою студентки, що носять хіджаб, не допускалися на лекції, заняття і семінари. На той момент заявниця була студенткою медичного факультету університету, у березні 1998 р. її не допустили до письмового іспиту по одному з досліджуваних нею предметів виключно через те, що вона була в хіджабі [122].

Згодом, на тих же підставах, університетська адміністрація відмовила їй у записі на курс навчання, а також не допустила до різних лекцій і письмових іспитів, а медичний факультет виніс їй попередження за порушення правил університетського дрес-коду і відсторонив її на один семестр від занять за участь у несанкціонованому мітингу протесту проти директиви [122]. Таким чином у зазначеній справі право свободи совісті вступило у суперечність із засадами світської освіти у державному університеті. За таких умов позицію ЄСПЛ у вказаній справі було важко спрогнозувати.

Студентка стала оскаржувати відповідні заборони в адміністративних судах, які відмовили їй по суті скарг за усталеною практикою, в межах якої Вищий адміністративний суд Туреччини протягом декількох років послідовно дотримувався позиції про те, що носіння хіджабу в університеті несумісне з

фундаментальними принципами республіки. Водночас після початку розгляду справи в ЄСПЛ дисциплінарні стягнення щодо заявниці були зняті за амністією, а адміністрація Стамбульського університету «намагалася уникати недопущення студенток, що носять хіджаб, на заняття в університет, ведучи безперервний діалог з тими, кого зачіпала ця проблема, а також стежачи за тим, щоб в стінах університету був порядок» [122]. Таким чином влада Туреччини фактично не могла самостійно винайти баланс між дотриманням порядку надання вищої освіти та свободою совісті, але при цьому очевидно враховувала у реагуванні на ситуацію сам факт розгляду цієї резонансної справи у ЄСПЛ.

Визнаючи відсутність порушень як ст. 9 та ст. 14 ЄКПЛ, так і ст. 2 Протоколу № 1 до неї з боку Туреччини у справі Leyla Şahin v. Turkey, ЄСПЛ виходив з того, що положення про носіння хіджабу існувало в Стамбульському університеті як мінімум з 1994 р., тобто задовго до того, як заявниця туди поступила. У національному праві Туреччини, констатував із вказаного питання ЄСПЛ, існувала правова база, положення закону були доступні, а його наслідки передбачувані [122].

Тобто з моменту вступу до університету заявниця знала або могла знати, що на носіння хіджабу були накладені обмеження, і що ще до фактичної заборони їй могло бути відмовлено в доступі до лекцій та іспитів, за умови, що вона буде продовжувати носити хіджаб. ЄСПЛ також констатував, що дане втручання в право заявниці переслідувало законну мету захисту прав і свобод інших осіб, а також збереження громадського порядку, адже воно було засноване на принципі секуляризму, який не дозволяв державі віддавати перевагу певній релігії або вірі, захист яких міг би означати обмеження свободи релігії [122]. Таким чином у цій резонансній справі ЄСПЛ вчергове став на засади широкої дискреції держави у визначенні шляхів та форм надання можливості реалізувати право на освіту.

Оцінюючи дії адміністрації Стамбульського університету, ЄСПЛ у справі Leyla Şahin v. Turkey зазначив, що для студентів, що навчаються в університетах Туреччини та сповідують іслам, немає обмежень у праві вільно

сповідувати віру з згідно поширеними формами ісламських звичаїв, але в межах обмежень, накладених в організаційно-освітніх цілях. Було враховано, що інші форми релігійного одягу також були заборонені адміністрацією Стамбульського університету. Зважаючи на це ЄСПЛ визнав, що держава не перевищила рівень допустимої свободи розсуду, та вказав, що втручання в права заявниці було, в принципі, виправданим і пропорційним переслідуваним цілям [122]. Отже можна побачити комплексний підхід ЄСПЛ до питання свободи совісті у вищій освіті Туреччини, аналіз Судом у цьому рішенні низки аспектів організації освітнього процесу [225, с. 296]. Додамо, що наступна практика ЄСПЛ у інших справах свідчить про подальше формування сталого відношення Суду до питання співвідношення свободи совісті та інших гарантованих ЄКПЛ прав.

Особливо аналізуючи можливість порушення у справі Leyla Şahin v. Turkey ст. 2 Протоколу № 1, ЄСПЛ нагадав, що хоча норма цієї статті, головним чином, гарантує доступ до початкової та середньої освіти, «складно було б уявити, що вона не поширювалася б на вищі навчальні заклади». При цьому ЄСПЛ констатував, що «у демократичному суспільстві право на освіту, необхідну для просування прав людини, грає настільки основоположну роль, що вузьке тлумачення першої фрази ст. 2 не відповідало б цілям і завданням даного положення». Таким чином, ЄСПЛ відзначив у цьому рішенні, що фраза ст. 2 Протоколу № 1 про те, що нікому не може бути заборонено в доступі до освіти, поширюється на будь-які вищі навчальні заклади під юрисдикцією ЄСПЛ, «оскільки право доступу в подібні установи було невід'ємною частиною права, закріпленого даним положенням» [122].

Така позиція ЄСПЛ раніше висловлювалася в його рішенні від 7 лютого 2006 р. у справі Mürsel Eren v. Turkey за заявою № 60856/00 [160]. Таким чином зазначене рішення ЄСПЛ набуває особливого значення саме через підкреслення у ньому ЄСПЛ захисту права на вищу освіту приписами Протоколу № 1 до ЄКПЛ [209, с. 260]. Отже цей прецедент може бути застосованим, зокрема й у вітчизняній судовій практиці, у вимірі застосування норм ЄКПЛ для захисту

права людини на вищу освіту, гарантованого цією конвенцію.

У вказаній справі Leyla Şahin v. Turkey ЄСПЛ визнав, що директива, на підставі якої заявниці було відмовлено в допуску на заняття та іспити через носіння хіджабу, представляла собою обмеження її права на освіту. При цьому ЄСПЛ провів аналогію критеріїв допустимості обмеження такого права за ст. 9 ЄКПЛ, адже дане обмеження можна було передбачити, воно служило законній меті, а використані для досягнення такої мети засоби були пропорційні. У процесі прийняття рішень щодо обмеження права заявниці на освіту були прийняті до уваги інтереси всіх сторін; сам процес прийняття рішень супроводжувався належними засобами правового захисту, включаючи судове оскарження. ЄСПЛ також не знайшов порушення статей 8, 10 і 14 ЄКПЛ у цій справі, адже інструкції щодо хіджабу не були спрямовані проти свободи віросповідання заявниці, а переслідували законну мету захисту громадського порядку й прав і свобод інших осіб, а також були явно спрямовані на збереження світського характеру освітніх установ [122].

Варто згадати й декілька рішень Європейської комісії з прав людини, за якими, якщо висилка особи з країни заважає йому отримувати освіту, то вона сама по собі не може розглядатися як запобігання реалізації права, гарантованого у ст. 2 Протоколу № 1 ЄКПЛ. Це рішення Європейської комісії у справі Sorabjee v. the United Kingdom від 23 жовтня 1995 р. за скаргою № 23938/94, рішення Європейської комісії у справі Jaramillo v. the United Kingdom від 23 жовтня 1995 р. за скаргою № 24865/94, рішення Європейської комісії у справі Dabhi v. the United Kingdom від 17 січня 1997 р. за скаргою № 28627/95 [186]. Загалом підхід ЄСПЛ до скарг заявників у цій ситуації був подібним до його ставлення до обмеження права на освіту осіб, що правомірно перебувають у місцях несвободи.

Ці рішення були істотно розвинуті у рішенні ЄСПЛ від 25 вересня 2012 р. в справі Vikulov and others v. Latvia за заявою 16870/03, де оскаржувалася депортація з Латвії до Росії декількох колишніх військовослужбовців РФ, що мали тимчасові дозволи на проживання в Латвії. Фактично право на освіту

розглядається заявниками у цій категорії справ як факультативне, й загалом підстави подання індивідуальних заяв до ЄСПЛ саме у вимірі нібито обмеження освітних прав вбачаються у цих справах дещо штучними.

Водночас у вказаному рішенні від 25 вересня 2012 р. ЄСПЛ нагадав про попередню власну практику, за якою існує обов'язок держав забезпечувати, щоб особи, які перебувають під їх юрисдикцією, могли здобувати освіту способом, який існує на момент подій. При цьому ЄСПЛ нагадав, що право в'їжджати і проживати в країні, якщо особа не є її громадянином, саме по собі не гарантується ані ст. 8 ЄКПЛ, на яку власне й посилалися скаржники у зазначеній заяві № 16870/03, ані у ст. 2 Протоколу № 1 до Конвенції, яка закріплює тільки право на освіту.

Отже, ЄСПЛ констатував, що право на освіту іноземця в принципі не залежить від права проживання в країні, оскільки перше не захищається з більш вагомих причин і не охоплює друге. Так само ЄСПЛ вказав, що відмова іноземцю в дозволі проживати в країні може розглядатися не як посягання на право на освіту, але лише як міра контролю імміграції, яка не відноситься до статті 2 Протоколу № 1 до Конвенції. ЄСПЛ не визнав порушення норм ЄКПЛ за умов, коли заявники могли розумно очікувати, що їх неминуча висилка з країни не дозволить одному з них продовжити свою освіту в Латвії [186]. Таким чином у наступному важко очікувати на поступові зміни позиції ЄСПЛ щодо освіти у справах, які стосуються міграції та депортації [209, с. 161]. Певним виключенням можна вважати гіпотетичну ситуацію депортації іноземного студента через незаконне припинення його навчання, тобто через неправомірне порушення його права на освіту. У такому випадку порушення права на освіту має бути основним, а не факультативним підґрунтям звернення до ЄСПЛ.

Дуже важливим у форматі аналізу поточної практики ЄСПЛ вбачається й рішення від 2 квітня 2013 р. у справі Tarantino and others v. Italy за заявами № 25851/09, № 29284/09 та № 64090/09. Заявниця К. Тарантіно у вересні 2007 р. не склала вступні іспити до медичного факультету Університету Палермо, при чому тоді дві тисячі студентів брали участь у складанні цього іспиту на наявні

двісті десять місць; заявниця знову не склала ці іспити у 2008 р. та 2009 р. Ще в грудні 2007 р. перша заявниця разом з іншими студентами подали скаргу Президенту, стверджуючи, що закон Італії № 264/1999, який встановив два обов'язкові до застосування критерії встановлення кількості студентів для вступу до відповідного факультету кожного з університетів, був несумісним як з нормами установчих актів Європейського союзу, так і зі ст. 2 Протоколу № 1 до ЄКПЛ [136]. Варто констатувати, що як вже вказувалося загалом іспити у сфері медичної освіти найчастіше серед інших освітніх питань стають підґрунтям як для заяв до ЄСПЛ так для відповідних повідомлень до конвенційних комітетів ООН. Можна пояснити це й особливим ставленням держав світу до якості надання та отримання медичної освіти, від якої залежать питання життя та здоров'я громадян, а також громадського здоров'я та національної безпеки у вимірах санітарії та епідеміології.

Заявниця оскаржувала як рішення держави накласти аналогічні обмеження на приватні університети, так і адекватність вступних іспитів та просила, щоб її тимчасово зарахували до університету в якості заходу забезпечення. Вимоги заявниці були передані до Вищого адміністративного суду Італії в жовтні 2008 р. Президент Республіки відхилив скарги К. Тарантіно рішенням від 28 квітня 2009 р., прийнятим на підставі ухваленого Вищим адміністративним судом консультативного висновку від 12 листопада 2008 р. № 2256 [136]. Характерним є зміст вимог заявниці, що стосуються аспектів співвіднесення дискримінації та конкурсного відбору, та водночас знаковим слід вважати рівень опрацювання її скарги в національній юрисдикції Італії.

Рішення Президента Італії передбачало, що з огляду на наявні людські та матеріальні ресурси університетів, оскаржувані обмеження у вступі, які дозволяли відбирати лише найбільш гідних студентів, були цілком обґрунтованими і тому сумісними з нормами права ЄС, на які насамперед посилалася заявниця. Більш того, у рішенні вказувалося, що відповідаючи на зростання суспільної потреби у кваліфікованих лікарях, норми зарахування до медичних факультетів у 2008–2009 роках в Італії були збільшені на 10–20 %. У

рішенні зазначалося, що професійний іспит після отримання ступеня не надавав вченого звання як такого, а був лише державним іспитом, подібним до тих, які проводяться в більшості держав, у рішенні відкидалося твердження про те, що зміст вступного іспиту був неадекватним [136]. Водночас підхід цього рішення відображає визнання державою зв'язку між суспільною потребою та кваліфікаційними вимогами до освіти. Фактично Італія розглядала у цій справі право на освіту зокрема й як соціальне право, реалізація якого багато в чому залежить, зокрема й згідно приписів універсальних угод в сфері прав людини, від практичних фінансових та організаційних можливостей відповідної держави та її національної влади.

Інші сім заявників у справі (Л. Азіз, М. Бранкадорі, М. Кросіа, К. Маркуззо, П. Ла Мела, Дж. Рейтано та М. Філетті) працювали зубними техніками чи гігієністами протягом багатьох років. У вересні 2009 р. шість із цих заявників, незважаючи на відповідний професійний досвід, не склали вступні іспити на факультет стоматології, усі попередні та наступні спроби також були невдалими. Восьмий заявник, К. Маркуззо, склав цей вступний іспит у 1999/2000 академічному році, але через те, що він не зміг здати інші іспити за вісім наступних років через «серйозні проблеми в сім'ї», він втратив статус студента в липні 2009 р. Така втрата права на навчання була передбачена Правилами університету, схваленими на виконання ст. 149 Королівського указу № 1592 1933 р. [136]. Таким чином зміст вимог заявників ставив питання правомірності самої природи традиційних конкурсних вступних іспитів до вищого навчального закладу [209, с. 261].

Ці сім заявників апелювали до ЄСПЛ, що вони не вдавалися до існуючих національних засобів правового захисту, оскільки, на їхню думку, вони були б неефективними. Заявники вказували, що у відповідності до добре усталеної практики Вищого адміністративного суду, обмежений доступ до університетів є сумісним з Конституцією і правом ЄС (що підтверджувалося й вищевказаним консультативним висновком за скаргою К. Тарантіно від 12 листопада 2008 р.). К. Маркуззо також стверджував, що Вищий адміністративний суд Італії

постійно приймав рішення, що суб’єктивні причини, такі як сімейні проблеми (як у його ситуації), не могли розглядатися як винятки з правила, яке забезпечувало безперервність навчання. Як наслідок, його позов не мав би перспектив успіху [136]. Попре питання факту наявності чи відсутності порушення освітніх прав заявників таке їх ставлення до вичерпання національних засобів захисту робило перспективи розгляду їх заяв в ЄСПЛ явно негативними.

Закон Італії № 127/1997, який доповнював розділ 9(4) Закону Італії № 341/1990, вперше запровадив у країні обмежений доступ (numerus clausus) як до державних, так і до приватних університетів Італії. Розділ 17 (116) цього Закону передбачав, що визначення таких обмежень належить до компетенції Міністерства університетів, наукових і технологічних досліджень. При цьому Закон не встановлював чітких критеріїв визначення факультетів, на які поширювались обмеження, кількості наявних місць чи процедур відбору [136]. Водночас цей закон був також ретельно проаналізованим ЄСПЛ під час розгляду вищевказаних скарг. Це також свідчить про сприйняття Судом свого обов’язку як мінімум дослідити ступінь виконання державою РЄ власних позитивних зобов’язань за ЄКПЛ щодо освіти.

За зверненням з приводу перевірки розділу 17 (116) Закону № 127/1997, Конституційний суд Італії 27 листопада 1998 р. виніс рішення № 383/1998, яким підтвердив конституційність цього акту. Конституційний суд вирішив, що здійснювані Міністерством університетів і досліджень Італії дискреційні повноваження не були необмеженими, оскільки вони мають діяти у визначених правових рамках. За відсутності національного законодавства з цього приводу Конституційний суд послався у цьому зв’язку на відповідні директиви ЄС, спрямовані на забезпечення належного стандарту освіти та зазначив, що з цього приводу рішення мав прийняти Парламент [136]. У цьому вимірі цікавим вбачається посилання італійської конституційної юстиції на акти ЄС як джерело правомірності дій національної влади, та наступне сприйняття цієї аргументації вже ЄСПЛ [209, с. 261].

Після цього рішення Конституційного суду було прийнято Закон № 264/1999, який передбачав, що Міністерство університетів і досліджень Італії має встановлювати квоту на вступ до факультетів медицини, ветеринарної медицини, стоматології, архітектури і медсестринської справи на базі двох обов'язкових критеріїв: можливостей і ресурсного потенціалу університетів та потреб суспільства у конкретній професії. На підставі такої оцінки міністерство мало визначати кількість студентів, які можуть бути зараховані за результатами вступних іспитів до відповідного факультету кожного університету [136]. Вказані новели законодавства Італії про вищу освіту також були ретельно досліджені ЄСПЛ у зазначеній справі.

21 квітня 2009 р. Антимонопольний орган Італії видав рекомендацію про критерії прийняття на факультет стоматології та зазначив, що на практиці два встановлених Законом критерії застосовувались на підставі даних Міністерства університетів і досліджень та Міністерства охорони здоров'я, і що будь-які зібрані дані обговорювались спеціальною групою експертів, яка складалася, зокрема, з представників Національної федерації лікарів та Палати лікарів і дантистів. При цьому Антимонопольний орган зазначив, що Уряд Італії діяв всупереч вищезгаданому рішенню Конституційного суду №383/1998 і законодавству ЄС у тій мірі, в якій Закон враховував не лише освітні стандарти, але й дані щодо потреби у професії [136]; [208, с. 161]. Зазначені обставини реалізації державою РЄ власних обов'язків також були ретельно викладені та проаналізовані ЄСПЛ у рішенні в зазначеній справі.

Зауваживши, що оцінки робилися виключно виходячи з потреб у професії в національній системі охорони здоров'я, Антимонопольний орган Італії дійшов висновку, що таке обмеження прийняття студентів на факультет стоматології дорівнювало необґрунтованому обмеженню конкуренції у сфері надання професійних послуг. Фактично ж, виходячи виключно з публічної потреби і виключаючи будь-яку приватну потребу, кількість дантистів була штучно зменшена і тарифи на стоматологічні послуги необґрунтовано зросли. Більше того, Антимонопольний орган Італії несхвально поставився до участі

професійних асоціацій у вищезгаданій спеціальній групі через те, що її рішення могли би в значній мірі залежати від їхніх власних інтересів [136]. Цікавим у цій справі також вбачається як оцінка діяльності університетів у вимірі антимонопольних органів, так й аналіз такої оцінки ЄСПЛ у вимірі визначення рівня дотримання державою стандартів ЄСПЛ у сфері освіти.

При цьому для того, щоби пройти відбір, кандидати на навчання на факультетах стоматології повинні були скласти іспит у вигляді тесту з варіантами відповідей, який складався з питань із загальної культури (включаючи міжнародну географію та історію), біології, хімії, математики та фізики. Іспит ґрунтувався на програмі середньої школи та мав на меті перевірити здібності кандидатів щодо предметів, які стосувались обраного ними факультету. Відповідні національні суди Італії неодноразово приймали рішення з приводу того, що обмежений доступ (numerus clausus) та спосіб, у який його було застосовано в італійській правовій системі, були сумісними як з Конституцією, так і з законодавством ЄС [136], на чому у свою чергу наголошував у власному рішенні ЄСПЛ [209, с. 162]. При цьому ЄСПЛ у зазначеному рішенні серед іншого ретельно дослідив відповідну національну судову практику Італії з питань вищої освіти, зокрема у попередніх справах, схвалених без участі скаржників до ЄСПЛ.

За змістом цитованого ЄСПЛ у цій справі рішення Вищого адміністративного суду № 1855 2005 р., восьмирічний термін, передбачений указом № 1592 від 1933 р., не є заснованим на давності періодом, який може призупинятися, а є максимальним часом, за спливом якого право на відвідання занять припиняється. Заявники за таких умов стверджували, що мета, переслідувана Законом № 127/1997, який регулював кількість кандидатів на вступ до університету (обмеження numerus clausus), не була законною, а цей захід не був пропорційним. Заявники наполягали, що ці обмеження, застосовні до вступу на курси за їхнім вибором, а саме підстава для застосування обмеженого доступу (numerus clausus), не відповідали Конституції і законодавству ЄС [136]. Втім, ці аргументи заявників не були підтверджені у

відповідному рішенні ЄСПЛ.

Водночас, визнаючи потребу забезпечити належний рівень здібностей майбутніх фахівців, заявники заперечували проти тих двох критеріїв, які були встановлені Законом № 264/1999 і застосовувались як до державних, так і до приватних університетів. Більше того, вони вважали, що потреби суспільства не можуть бути оцінені виключно на основі даних публічного сектору, зокрема беручи до уваги, що більшість фахівців, особливо у сфері стоматології, працювали у приватному секторі. Окрім того, стверджувалося, що оцінка була виключно внутрішньою та зовсім не враховувала ймовірність того, що особи, які навчалися в Італії, могли мати намір практикувати в іншій країні [136]. Водночас й така спроба заявників щодо інтернаціоналізації питання не отримала підтримки у позиції ЄСПЛ.

Заявники пояснювали, що Міністерство університетів визначало кількість місць в окремих університетах суто на регіональній основі, виходячи з потреб певного регіону. Проте останнім часом італійські установи зрозуміли, що обмежений доступ призвів до браку фахівців у такій мірі, що певні регіони заявили, що їхнім лікарням скоро бракуватиме лікарів і дантистів. Вони наводили в якості прикладу повідомлення преси про регіон Ломбардії, який оцінив, що до 2015 року він втратить 40 % поточної робочої сили (лікарів та дантистів) через вихід їх на пенсію. Регіон просив Уряд скасувати існуючу систему обмеженого доступу, проте Міністерство охорони здоров'я Італії вважало, що в Італії вже було набагато більше лікарів, ніж потрібно [136]. Варто визнати, що така позиція заявників у цілому гармонує зі змістом конвенційне закріплених стандартів вищої освіти, які ставляться до неї як до послуги та водночас як до фактору сталого розвитку. Водночас такий підхід не був сприйнятим ЄСПЛ, який не визначив у вказаних дискреційних діях італійського уряду порушення приписів ЄКПЛ.

Заявники у цій справі вважали, що ступінь насичення сектору не був правовою підставою для того, щоб перешкоджати доступу працівників до ринку. Заявники висловили думку про те, що справжньою метою обмеження

був захист інтересів лікарів і дантистів шляхом обмеження конкуренції у цій сфері, що суперечило законодавству ЄС. Зокрема, вони заперечували проти застосування цих обмежувальних заходів до приватних університетів, які могли би в іншому разі збільшити свої квоти прийняття і це не покладало би додаткового фінансового тягаря на державу [136].

Отже, існуюча система позбавляла заявників доступу до освіти на власний вибір, навіть за умови оплати приватному чи, за необхідності, державному університету, що дорівнювало обмеженню права на освіту за відсутності вагомих на те підстав. У цьому зв'язку заявники зауважили, що в Бельгійській мовній справі 1968 р. ЄСПЛ визнав оскаржуваний захід пропорційним з огляду на той факт, що він не перешкоджав заявникам поступати за власний кошт до приватних шкіл у регіоні з французькою мовою викладання [136]. Таким чином заявники у цій справі сприймали надання вищої освіти як суспільної важливої послуги із зловживанням закладами освіти власним монопольним становищем [209, с. 162]. Таким чином Суду пропонувалося винайти баланс між інтересами суспільства, індивіда та влади у вимірі збалансованості й ефективності надання відповідної послуги без дискримінації.

Заявники наполягали, що існування професійного іспиту, який мав на меті оцінити належну підготовку лікарів і дантистів після їхнього навчання третього ступеня, позбавляло сенсу обмеження попереднього доступу до університету. Більше того, вступний іспит складався із запитальника з варіантами відповідей і тому мав сенс лише для оцінки елементарних понять, а не природних схильностей особи. Вони наполягали, що це був фактично неадекватний жереб, з домішками різних елементів корупції та помилок у формулюванні питань. У цій справі заявники наполягали, що більшість заявників одержали ступені в інших сферах з відзнаками і що непроходження ними вступного іспиту ніяк не було пов'язане з недостатньою підготовленістю, а лише з встановленою низькою квотою. Вони наводили в якості прикладу іспит на факультет стоматології 2010 р., де було 26 кандидатів на одне місце [136]. Варто відзначити, що заявники прямо пов'язували обмеження в отриманні вищої

освіти саме з корупційними ризиками. Водночас ЄСПЛ не став досліджувати вказані тези скарг через те, що вони, попре високу ймовірність, не були підкріплені доказами, були відсутні порушені за скаргами заявників або за інших обставин відповідні кримінальні провадження.

Виносячи рішення у цій справі, ЄСПЛ вказав, що гарантії ст. 2 Протоколу № 1 до ЄКПЛ застосовні до існуючих інститутів вищої освіти в межах держав Ради Європи і діють щодо доступу до будь-якого інституту вищої освіти, наводячи рішення у справах Leyla Şahin v. Turkey та Mürsel Eren v. Turkey. ЄСПЛ констатував, що зазначене право не є абсолютним і може піддаватися обмеженням, які імпліцитно дозволені, бо право на доступ за самою своєю природою вимагає регулювання з боку держави. У цій справі, цитуючи власне рішення від 11 січня 2011 р. у справі Ali v. the United Kingdom (заява № 40385/06), ЄСПЛ констатував, що регулювання освітніх інституцій може різнитися за часом та місцем, зокрема, відповідно до потреб та ресурсів громади та характерних рис різних рівнів освіти. Як наслідок, хоча держави мають певну свободу розсуду в цій сфері, остаточне рішення щодо дотримання вимог ЄКПЛ лежить на ЄСПЛ [136]. Отже Суд став у цій справі на засади визнання права держави на широку дискрецію власних договірних зобов'язань у сфері вищої освіти.

У справі Tarantino and others v. Italy ЄСПЛ відзначив, що для того, «щоби накладені обмеження не пригнічували зазначене право до тієї міри, що ушкоджує саму його сутність та позбавляє його дієвості», ЄСПЛ має переконатися, що вони є передбачуваними для тих, на кого поширюються, і переслідують законну мету. При цьому важливою вбачається позиція ЄСПЛ, за якою на відміну від положень ст. 8 та ст. 11 Конвенції, за ст. 2 Протоколу № 1 ЄСПЛ не зв'язаний вичерпним переліком «законних цілей» [136]. Таким чином й на цей раз ЄСПЛ залишив за собою широке поле можливостей оцінки державної політики у сфері вищої освіти як належної.

Ґрунтуючись на рішенні Leyla Şahin v. Turkey у справі Tarantino and others v. Italy, ЄСПЛ вказав, що обмеження лише тоді буде сумісним зі ст. 2

Протоколу № 1, коли «існує розумне співвідношення пропорційності між тими засобами, які застосовуються, та метою, яка поставлена для їх досягнення». У даній справі ЄСПЛ визнав, що обрані італійською державою обмеження, а саме вступний іспит і сам по собі обмежений доступ були передбачуваними на підставі Закону № 127/1997 і прийнятого пізніше Закону № 264/1999, котрий містив дальші деталі застосування обмеженого доступу (numerus clausus). Дані обмеження, на думку ЄСПЛ, відповідали законній меті досягнення високого рівня фаховості за допомогою забезпечення мінімального і адекватного рівня освіти в університетах у належних умовах, що відповідає загальному інтересу [136]. Таким чином категорія законної мети у сфері діяльності держави щодо вищої освіти була вчергове визначена ЄСПЛ у доволі широкому вимірі. При цьому у сфері забезпечення саме вищої освіти Суд очевидно поставив пріоритетність суспільних інтересів та потреб над окремими індивідуальними інтересами особи у сфері його освітніх прав.

Досліджуючи у справі Tarantino and others v. Italy пропорційність обмежень права на освіту у вимірі вступного іспиту, ЄСПЛ зауважив, що оцінка кандидатів за допомогою відповідних тестів з метою визначення найбільш гідних студентів є пропорційним заходом, спрямованим на забезпечення мінімального та адекватного рівня освіти в університетах. ЄСПЛ послався на власне рішення 1976 р. у справі Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark щодо змісту тестів, в якому вказувалося, що створення і планування навчальної програми в принципі входить до компетенції держави, і прийняття рішень з цього приводу не є завданням ЄСПЛ, який не має компетенції приймати рішення щодо змісту чи доречності тестів, про які йдеться [136]. Варто визнати, що такі тези ЄСПЛ можуть слугувати підґрунтям як для державної політики у сфері регулювання вищої освіти, так й для реалізації закладами вищої освіти власних повноважень у цій сфері. Посилання на ці рішення Суду можливе зокрема в рамках судових проваджень із захисту університетами власної автономії від надмірного втручання публічної влади.

Стосовно обмеженого доступу (numerus clausus) ЄСПЛ у рішенні в справі

Tarantino and others v. Italy відзначив, що має бути забезпечений баланс між індивідуальними інтересами заявників та інтересом суспільства в цілому, включаючи інших студентів, які відвідують університетські заняття. При цьому у цій справі ЄСПЛ поширив такі обмеження, застосовані його попередніми рішеннями, до «вищого рівня освіти, а саме освіти третього ступеня». ЄСПЛ відзначив, що такі межі права на освіту «часто залежать від засобів, які необхідні для утримання таких інституцій, включаючи, зокрема, людські, майнові та фінансові ресурси, і відповідних міркувань щодо якості таких ресурсів», особливо в державних університетах [136]. Отже, сам по собі обмежений доступ до вищої освіти не був визнаним ЄСПЛ як обмеження права на вищу освіту [209, с. 262].

Вочевидь для ЄСПЛ було важче застосовувати цей аргумент щодо приватних університетів. Однак у рішенні було відзначено, що приватний сектор в Італії частково покладається на державні субсидії та що ЄСПЛ не вважає непропорційним чи свавільним державне регулювання приватних інституцій у тій мірі, в якій це може вважатися необхідним для попередження свавільного прийняття і відрахування та забезпечення рівного поводження з особами. ЄСПЛ додав у цьому рішенні, що «фундаментальне право кожного на освіту є правом, що гарантується в рівній мірі учням державних та незалежних шкіл, без жодної різниці» [136]. Ці тези рішення ЄСПЛ вбачаються вкрай важливими для захисту прав та законних інтересів приватних університетів, які, на відміну від державних, можуть зокрема й самостійно звертатися до ЄСПЛ за захистом власних прав. Водночас слід вказати, що загалом права приватних навчальних закладів у сфері освіти можуть бути розвинуті у ймовірному рішенні ЄСПЛ за зверненням такого закладу (державні заклади вищої освіти за загальною практикою Суду не мають права на подання звернень до ЄСПЛ).

У рішенні Tarantino and others v. Italy ЄСПЛ додатково вказав, що ретельне регулювання держави в секторі освіти є виправданим, особливо в галузях навчання, про які йде мова (медицина та стоматологія), де «мінімальний і адекватний рівень освіти є вкрай важливим, для того, щоб гарантувати, що

доступ до приватних інституцій не надано виключно через фінансові можливості кандидатів, незалежно від їх придатності та схильності до професії». До того ж ЄСПЛ вказав, що «переповнені аудиторії можуть згубно впливати на ефективність системи освіти та перешкоджати отриманню конкретного навчального досвіду» [136]. Певною мірою ЄСПЛ натякав на те, що у цій сфері право на освіту має кореспондувати із правом на життя та на здоров'я третіх осіб, які залежать від якісної освіти лікаря.

У рішенні Tarantino and others v. Italy ЄСПЛ дослідив і критерій потреби суспільства в певній професії та визнав його тлумачення дійсно обмежувальним «суто національною перспективою, котра, більше того, стосується державного сектору, ігноруючи тим самим будь-які доречні потреби, які випливають з більш широкого приватного контексту чи контексту ЄС». Відповідне обмеження, додав ЄСПЛ, може вважатися недалекоглядним у тій мірі, в якій не враховує в достатній мірі майбутні внутрішні потреби. Однак, на думку ЄСПЛ, такий захід є тим не менш збалансованим у тій мірі, в якій уряди вправі вживати заходів з метою уникнення надмірних публічних витрат [136]. Отже, ЄСПЛ погодився з існуванням зв'язку між правом на вищу освіту та колективними правами у сфері сталого розвитку. Такий підхід Суду є загалом доволі унікальним у його практиці, адже традиційно ЄСПЛ не використовує у власних рішеннях концепції колективних або універсальних прав, таких як права народів або право на розвиток.

ЄСПЛ констатував, що підготовка певних специфічних категорій фахівців потребує величезних інвестицій. Тому резонним з боку держави є прагнення до поглинання ринком праці кожного успішного кандидата. ЄСПЛ додав, що брак робочих місць для таких категорій фахівців через перенасичення означає подальші витрати, бо безробіття є безперечно соціальним тягарем для суспільства загалом. Беручи до уваги, що держава не може точно з'ясувати, скільки осіб із числа випускників можуть мати намір вийти за межі місцевого ринку і шукати роботу за кордоном, ЄСПЛ не визнав необґрунтованим прояв державою обачності та в силу цього здійснення нею політики на підставі

припущення, що великий відсоток з них може залишитись у країні для пошуку роботи [136]. Таким чином ЄСПЛ визнав правомірним регулювання державою сфери вищої освіти у вимірі потреби забезпечення трудових та соціальних прав осіб, що претендують на отримання вищої освіти за певним напрямом [209, с. 262]. Отже, в рамках захисту права на освіту Суд отримав можливість аналізу ступеня дотримання державами РЄ трудових та соціальних прав у доволі широкому обсязі, порівнянному хіба що із захистом ЄСПЛ права на мирне володіння майном, гарантованим ст. 1 Протоколу № 1 до ЄКПЛ.

Насамкінець, ЄСПЛ у рішенні Tarantino and others v. Italy вказав, що заявників не було позбавлено права подавати документи на будь-який інший курс навчання, до якого вони могли проявляти свій інтерес та у відношенні якого вони мали необхідні здібності. Також Судом вказувалося, що заявники «не були позбавлені можливості здобувати свою освіту за кордоном згідно з їх можливим бажанням продовжувати кар'єру за кордоном». Крім того ЄСПЛ у цьому рішенні відзначив, що «з огляду на те, що, як видається, немає обмеження кількості разів для складання тесту кандидатом, заявники все ще мали можливість скласти його та одержати доступ до навчального курсу свого початкового вибору» [136].

У межах цих міркувань ЄСПЛ додав посилання на власне рішення Lukach v. Russia від 16 листопада 1999 р., заява № 48041/99, в якому ст. 2 Протоколу № 1 роз'яснювалася як така, що дозволяє обмежувати доступ до університетів колом осіб, які належним чином подали заяву на вступ і склали вступні іспити [136]. Таким чином ЄСПЛ відзначив, що інтернаціоналізація освіти має досягатися насамперед шляхом академічної мобільності, а не через штучного вирівнювання вимог та кваліфікацій до студентів в усіх державах-членах РЄ. Цей підхід Суду вартий на врахування як у вимірі застосування конвенційних норм щодо уніфікацій степенів та кваліфікацій, так й у форматі удосконалення змісту відповідних двосторонніх міждержавних угод у сфері вищої освіти.

Досліджуючи в цій справі специфіку заявника К. Маркуззо, ЄСПЛ відзначив, що «важко назвати необґрунтованим рішення про відрахування з

курсу навчання студента, який не спромігся скласти іспити за вісім послідовних років, особливо з огляду на той факт, що обмежений доступ (numerus clausus) застосовується до відповідного університетського курсу». Виходячи з вищенаведених аргументів ЄСПЛ не виявив у справі Tarantino and others v. Italy порушення статті 2 Протоколу № 1 до ЄКПЛ [136]. Отже варто підсумувати, що ця справа на сьогодні може вважатися основною для відображення нинішньої позиції ЄСПЛ щодо змісту права на вищу освіту та потреби держави вчинювати певні заходи для його реалізації та захисту.

Отже у цілому правові стандарти Ради Європи у сфері вищої освіти наразі розкриваються через застосування Конвенції 1950 р. та ст. 2 Протоколу до неї у практиці Європейських комісії та суду з прав людини. Відповідна правозастосовна діяльність щодо механізмів захисту та реалізації права на вищу освіту за останні п’ятдесят років викликала суттєвий розвиток відповідних стандартів. Така практика включає право на вищу освіту до гарантованого зазначеною нормою Протоколу № 1 права на освіту, хоча й визнає переважну потребу захисту відповідними конвенційними механізмами права на початкову та середню освіту. Варто констатувати, що наявність у ЄКПЛ окремої норми щодо права на освіту практично унеможливлює застосування інших механізмів цієї конвенції для захисту освітніх прав окремо від приписів ст. 2 Протоколу № 1. Ймовірні порушення при цьому державами ст. 6, ст. 8, ст. 10, ст. 13 та ст. 14 ЄКПЛ будуть розглядатися у відповідних справах Судом виключно факультативно, за умов встановлення у справі порушення права за ст. 2 Протоколу № 1.

Відповідний доробок ЄСПЛ загалом відкидає позитивні зобов’язання держави вживати визначені кроки для розвитку системи вищої освіти для потреб заявника, передбачає можливість обмеження доступу до вищої освіти за дотримання критеріїв недискримінації, виключає зі сфери захисту конвенційними стандартами питання університетських тестів, іспитів та випробувань. У власній практиці ЄСПЛ визнає важливість світського характеру вищої освіти, наявність додаткових зобов’язань держави у сфері діяльності

державних університетів, відсутність гарантій з підстав реалізації права на вищу освіту для осіб, які законно перебувають у місцях несвободи, чи для іноземців, які законно депортуються з країни. Слід констатувати відсутність окремої практики захисту права на освіту, зокрема й на вищу, у рішеннях ЄСПЛ за індивідуальними заявами проти України.

3.2. Стандарти вищої освіти в діяльності Організації безпеки та співробітництва в Європі

Вагомим внеском у розвиток регіональних стандартів вищої освіти слід вважати діяльність Організації безпеки та співробітництва в Європі (далі – ОБСЄ), що виникла внаслідок проведення серії Нарад із безпеки та співробітництва. Відповідні питання відображалися вже в першому потужному документі зазначених процесів, Заключному акті Наради з безпеки та співробітництва в Європі від 1 серпня 1975 р. [253]. Таким чином у діяльності ОБСЄ освітні питання отримали найширше та найвище визнання із самого початку діяльності цієї організації.

Згаданий документ 1975 р. торкався освітніх питань у частині, де програмувалася наступна науково-технічна співпраця європейських держав та містився окремий розділ із співробітництва у сфері освіти. Акт 1975 р. передбачав не лише потребу обміну між державами науково-технічною інформацією, але й відзначав важливість обміну даними про організації, програми та методики підготовки й підвищення кваліфікації фахівців «в різних областях економічної діяльності, зокрема у вимірах управління, державного планування, сільського господарства, організації й техніки торгівлі та банківської справи [253]. Варто вказати, що вітчизняна доктрина міжнародного права традиційно приділяла значну увагу Акту, але його вимір у саме сфері встановлення освітніх стандартів досі не досліджувався, що можна пояснити ліберальністю приписів вказаного документу, «небажаних» для дослідження

радянськими авторами, а отже й для відтворення у працях їх наступників.

Водночас вказана освітня складова документу вбачається доволі потужною. Зокрема у розділі Акту 1975 р. «Співпраця та обміни в галузі освіти» визнавалося, що розвиток «відносин міжнародного характеру в галузі освіти сприяє кращому взаєморозумінню, є корисним всім народам та благотворним для прийдешніх поколінь», вказувалося на важливість обміну знаннями та досвідом, організації контактів між установами та діячами освіти, зокрема й на основі спеціальних домовленостей. Також в Акті 1975 р. відзначалася потреба зміцнювати зв'язки, заохочувати співпрацю між навчальними закладами з поширенням знання іноземних мов [253]. Таким чином основним вектором забезпечення освіти на міжнародному рівні Акт передбачав посилення академічної мобільності та водночас сприяння академічним обмінам [224, с. 31].

В рамках розширення відповідних фундаментальних зв'язків у сфері освіти Акт 1975 р. вказував на необхідність встановлення як безпосередніх домовленостей між університетами та іншими вищими навчальними закладами, так й на доцільність укладання міжурядових угод, відзначав корисність обмінів студентів, викладачів і науковців та потребу його заохочення. Зокрема це стосувалося:

– розширення обміну інформацією щодо можливостей навчання та спеціальностей, відкритих для іноземних учасників, про умови їх прийому та перебування;

– сприяння поїздкам студентів та викладачів з одних держав в інші для навчання, викладання й кращого ознайомлення з досягненнями освіти;

– заохочення надання студентам та викладачам інших держав стипендій для навчання, викладання або проведення наукової роботи;

– розробки, розвитку чи заохочення програм широкого обміну студентами та викладачами, включаючи організацію симпозіумів, семінарів, спільних проектів, обмін навчальною та науковою інформацією, включно із університетськими виданнями та бібліотечними матеріалами;

– забезпечення можливості іноземним студентам та викладачам в рамках обміну користуватися відповідними навчальними, науковими і відкритими архівними матеріалами; сприяння їх поїздкам у приймаючій державі в навчальних, наукових цілях та у формі канікулярних турів;

– поглиблення аналізу порівнянності й еквівалентності ступенів та дипломів через заохочення обміну інформацією щодо умов навчання, порівняння методів оцінки знань і кваліфікації [253].

Таким чином варто визнати потужну увагу авторів акту до низки вимірів освітньої діяльності та констатувати відображення в документі об'єктивні освітні потреби студентів та викладачів. Додатково Акт 1975 р. приписував державам звернутися до власних університетів із пропозицією повніше і регулярніше обмінюватися інформацією щодо їх нинішніх та прогнозованих досліджень, здійснювати координацію програм та організацію спільних програм, зокрема в секторах точних та природничих наук, медицини, гуманітарних й соціальних наук [253]. Така модель впливу свідчить про відображення в Акті принципів університетської автономії [224, с. 32]. Загалом слід констатувати відображення у Акті як наявних на той час норм міжнародного договірного права у сфері освіти, так й широкого кола релевантних міжнародно-правових приписів звичаєвого характеру.

Окрему увагу в Акті 1975 р. було приділено питанням сприяння вивченню іноземних мов і цивілізацій як «важливого засобу для розширення спілкування між народами, для їх кращого ознайомлення з культурою кожної країни, а також для зміцнення міжнародного співробітництва». Для цього держави мали забезпечити розвиток й поліпшення навчання іноземним мовам та різноманітність їх вибору на різних рівнях навчання, «звертаючи належну увагу на менш поширені ... мови». Також відзначалася важливість «проведення на двосторонній або багатосторонній основі досліджень нових методів навчання іноземних мов», зокрема порівняльних досліджень, обмінів чи передачі аудіовізуальних матеріалів, матеріалів для підручників, інформації про нові типи технічної апаратури для навчання мовам [253]. Зазначена увага до мовних

питань вбачається специфічним підходом до освітніх питань, водночас варто констатувати стале відображення цієї проблематики у двосторонніх міждержавних угодах з питань освіти, про що далі йтиметься докладніше.

У цьому напрямі Акт 1975 р. також передбачав сприяння обміну інформацією щодо досвіду підготовки викладачів іноземних мов та співпраці між експертами в області лексикографії. Актом віталося заохочення державами надання у вищих навчальних закладах більшого вибору мов для студентів-лінгвістів і розширення можливостей для інших студентів вивчати різні іноземні мови, організації лекцій з мови та цивілізації іноземними викладачами, «зокрема з тих європейських держав, мови яких менш поширені або менше вивчаються» [253]. Такий цікавий підхід до пріоритетів у сфері лінгвістичної освіти надалі не набув розвитку у договірних актах, але сам по собі відображає характерні наміри авторів Акту застосувати питання освітньої співпраці для забезпечення безпеки та співробітництва в регіоні. Варто відзначити, що у наступних документах ОБСЄ питання багатомовності підготовки вже не підіймалося й увага організації була переорієнтована з навчання іноземним мовам на навчання мовам та на мовах меншин.

Також в Акті 1975 р. вагома увага приділялася міждержавному обміну інформацією щодо методів викладання всіх рівнів освіти, розвитку співпраці в різних областях педагогічної науки, обміну інформацією про результати педагогічних експериментів та «про результати досліджень процесів засвоєння знань учнями і студентами, з урахуванням відповідного досвіду різних типів спеціальних навчальних закладів». Окремо в документі наголошувалося на потребі урахування особливих потреб у сфері освіти національних меншин й регіональних культур [253]. Вказані приписи у цілому гармонують із тодішніми підходами ЮНЕСКО щодо співпраці у сфері визнання дипломів та кваліфікацій, які призвели до відповідного договірного регулювання на регіональному рівні, що вже нами розглядалося.

Наступні акти Нарад, зокрема п. 34 Документу Копенгагенської наради Конференції з питань людського виміру, також згадували про освітній вимір.

Пізніше Віденська декларація та Програма дій ОБСЄ від 25 червня 1993 р. підкреслили важливість включення питання про права людини в навчальні програми. У Програмі вказувалося, що система освіти має сприяти взаєморозумінню, терпимості, миру та підтриманню дружніх відносин між народами й усіма расовими або релігійними групами, заохочувати діяльність ООН в інтересах досягнення цих цілей [204]. Таким чином Програма відображала вектор розвитку міжнародних стандартів освіти, зокрема у вимірі протидії дискримінації [224, с. 32]. Таке ставлення до прав людини, зокрема й права на освіту, варто визнати таким, що цілком відображає вже досліджені нами відповідні універсальні стандарти, які на час схвалення Програми були відображені як у конвенціях ООН з прав людини, так й у практиці комітетів ООН з їх захисту та тлумачення.

Додавалося, що навчання в області прав людини має включати питання забезпечення миру, демократії, розвитку та соціальної справедливості, як про це йдеться в міжнародних та регіональних договорах з прав людини, з метою досягнення загального розуміння та обізнаності для зміцнення універсальної прихильності правам людини (п. 33, п. 80 Програми) [204]. Зважаючи на те, що зазначена Програма розглядається багатьма дослідниками як один з ключових міжнародних документів щодо розвитку стандартів прав людини та безперечно є яскравим прикладом міжнародного правового програмного регулювання, відображення у ній освітніх питань є важливим аспектом становлення відповідних міжнародних стандартів.

Наразі питання освіти в ОБСЄ опрацьовуються в декількох вимірах, це захист освітніх прав меншин, освіта й права людини та освіта в умовах конфлікту. Офіційно ОБСЄ повідомляє, що «освітні програми є невід'ємною частиною зусиль ОБСЄ із запобігання конфліктам та постконфліктного відновлення». До цього додається, що «викладачі, …грають центральну роль у формуванні поведінки і поглядів людей, з якими вони працюють у суспільстві» [273]. Тому поточна діяльність ОБСЄ у сфері вищої освіти, хоча й наразі не дорівнює обсягу охоплення та амбіційності приписів Акту 1975 р., залишається

важливим фактором розвитку відповідних міжнародно-правових стандартів.

При цьому, керуючись своїм мандатом щодо запобігання конфліктів, Верховний комісар ОБСЄ у справах національних меншин (далі – ВКНМ), як один з ключових інститутів організації, взаємодіє з державами стосовно національної політики освіти меншин, у пошуку відповідного «балансу між збереженням ідентичності та забезпеченням згуртованості багатонаціональних співтовариств», «міжетнічного взаєморозуміння та взаємодії в процесі навчання», «висвітлення різних точок зору при викладанні історії» [273]. Додамо, що право на освіту представників меншин традиційно залишається серед пріоритетних питань у роботі ОБСЄ.

Водночас інша інституція ОБСЄ, Бюро з демократичних інститутів і прав людини ОБСЄ (далі – БДІПЛ), має метою забезпечення поваги різноманітності і взаєморозуміння під час освіти та забезпечення освіти у сфері прав людини. Ряд польових операцій ОБСЄ приділяють увагу до освітніх питань щодо реформ системи освіти, включаючи юридичну освіту, визначення результатів і стандартів навчання, усунення дискримінації та відчуження під час освіти [273]. Отже освіта для етнічних груп, освіта та права людини й освіта в умовах ризиків для безпеки залишаються ключовими векторами уваги ОБСЄ до освітніх питань.

Слід вказати, що у межах діяльності ВКНМ у 1995–1996 роках були опрацьовані Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка до них. Цей документ готувався під патронатом ВКНМ Фундацією міжнаціональних відносин, що залучила як юристів-міжнародників, так й лінгвістів та освітян, що спеціалізуються на питаннях становища і потреб меншин, які, зокрема, представляли Стратклідський університет (Великобританія), Норвезький інститут прав людини, Кінгз коледж (Великобританія), Університет Або Академія (Фінляндія), Університет Роскільд (Данія), Університет Янус Панноніус (Угорщина), Кільський університет (Німеччина) та Національний інститут з питань розвитку методів навчання (Нідерланди) [205]. Таким чином розробка спеціалізованих стандартів ОБСЄ з

питань вищої освіти проходила саме у форматі широкомасштабного залучення представників університетів [224, с. 33].

Гаазькі рекомендації приписували під час організації освіти меншин, зокрема й вищої, враховувати «дух міжнародно-правових актів», права меншин на самобутність, принципи рівноправності та відсутності дискримінації, неприпустимість обмежувального тлумачення міжнародних зобов'язань у сфері освіти меншин. Для ефективного забезпечення освіти меншин державам приписувалося, з метою гарантування прав на навчання мовою меншин, застосовувати як наявні ресурси, так й міжнародну допомогу, економічне і технічне співробітництво. Також цим документом державам-учасницям ОБСЄ приписувалося надати можливість інституціям, які представляють меншини, повноцінно брати участь у розвитку та впровадженні політики і програм щодо їх освіти, а також наділити повноваженнями у цій сфері регіональні та місцеві органи влади [205].

Необідно констатувати, що на відміну від універсальних стандартів ООН та ЮНЕСКО, вказані рекомендації ОБСЄ мали метою не протидію дискримінації у сфері освіти а забезпечення спеціальних, етнічних освітніх прав. Це носить принципово новий характер у системі міжнародних гарантій освіти та водночас формує специфічні виклики стосовно реалізації таких приписів зокрема й у системі вищої освіти.

Також у Гаазьких рекомендаціях визнається право осіб, що належать до національних меншин, засновувати свої власні приватні освітні заклади та управляти ними відповідно до внутрішнього законодавства. До цього робиться спеціальне застереження, що держави не мають чинити перешкод у користуванні цим правом, встановлюючи занадто високі правові та адміністративні вимоги до заснування цих закладів і управління ними. Також у рекомендаціях відзначається, що приватні заклади, в яких навчання провадиться мовою меншини, мають право вишукувати свої власні джерела фінансування з бюджету, міжнародних джерел та приватного сектору, без жодних обмежень або дискримінації [205]. Таким чином Гаазькі рекомендації

мають значення не тільки у вимірі гарантування етнічних освітніх прав, але й щодо подальшого розвитку міжнародних стандартів стосовно приватної вищої освіти в цілому [224, с. 33].

Крім того, у п. 17 Гаазьких рекомендацій вказано, що особи, які належать до національних меншин, повинні мати доступ до вищої освіти рідною мовою «тоді, коли вони продемонстрували в цьому потребу та коли це підтверджено їх достатньою кількістю». Для цього вказані рекомендації приписують утворити законодавчу базу, що забезпечувала б меншини можливістю здобувати вищу освіту рідною мовою, утворюючи при цьому необхідні умови в існуючих освітніх закладах, якщо це відповідає потребам меншин. Також цей пункт дозволяє особам, що належать до таких меншин, «також вишукувати способи та засоби створення своїх власних освітніх закладів вищого рівня» [205].

Крім того, п. 17 рекомендацій приписує враховувати під час опрацювання освітньої та мовної політики щодо меншин те, чи підтримувала за останній період свої вищі навчальні заклади відповідна меншина та чи здійснювала вона контроль за ними [205]. Отже слід визнати, що діяльність меншини із самозабезпечення етнічно орієнтованої освіти визначається рекомендаціями як характеризуюча ознака ступеня зацікавленості меншини у отриманні відповідної освіти, рівня зусиль влади для сприяння такому забезпеченню. Водночас слід визнати, що такий критерій не може бути застосованим до меншини, яка тривалий час підлягала утискам на території власного існування та тим самим була позбавлена або обмежена у практичній можливості утворювати або підтримувати відповідні освітні заклади.

Певне значення для систем вищої освіти мають і п.п. 17-19 Гаазьких рекомендацій, за якими, «з огляду на важливість та цінність ролі …міжкультурної освіти» мають включатися до навчальних планів відомості про історію, культуру та традиції відповідних меншин. Зазначені приписи розкрито серед іншого й у Пояснювальній записці до Гаазьких рекомендацій, яка в першу чергу негативно оцінює можливість довільного визначення державами рівня доступу до освіти для меншин та мовами меншин. Як критерій

важливості освітніх потреб меншин запропоновано вважати послідовність та обґрунтованість висуваних у цій сфері громадами меншин вимог. До критеріїв обґрунтованості записка відносить чисельність, демографічну концентрацію та організаційну здатність меншин. Також зазначена Пояснювальна записка, констатуючи відсутність обов'язку держави фінансувати приватні освітні заклади меншин, не рекомендує перешкоджати цим закладам у пошуку ресурсів «з усіх внутрішньодержавних та міжнародних джерел» [205]. Отже, крім суб'єктивних критеріїв, рекомендації визначать й об'єктивні фактори, що мають враховуватися для гарантування меншинам їх спеціальних прав у сфері вищої освіти.

Щодо організації для меншин вищої освіти Пояснювальна записка вказує, що «вищу освіту рідною мовою не слід обмежувати лише підготовкою вчителів», визнаючи при цьому, що забезпечення вищої освіти мовою меншини не має носити ознаки створення паралельних інфраструктур вищої освіти, адже вказується, що серед іншого, «запровадження паралельних освітніх закладів на університетському рівні могло б спричинити ізоляцію меншини від більшості», адже «розвиток меншин і більшості не повинен відбуватися нарізно». Також додається, що під час розробки навчальних планів слід керуватися не лише вимогами суто академічного чи технічного характеру, але й «прищеплювати такі цінності, як терпимість, плюралізм, антирасизм і гармонія в міжнародних відносинах та у відносинах між громадами» [205].

Таким чином рекомендації крім загальних вимог встановлюють конкретні приписи щодо організації навчального процесу для отримання вищої освіти представниками меншин [224, с. 34]. При цьому така конкретизація певною мірою дисонує із безперечно ключовими принципами сучасних стандартів вищої освіти, таких як академічна свобода та академічна автономія закладу вищої освіти.

Варто вказати, що ВКНМ розвинув активну діяльність із реалізації Гаазьких рекомендацій, зокрема в рамках проведення семінару «Інтегруючи різноманіття вищої освіти» у 2000 р. в Університеті Бабеш-Боляї в Клуж-

Напоці, Румунія. Однією з цікавих форм такої роботи ВКНМ К. Р. Екеуса стало сприяння виданню в 2004 р., за співпраці з Європейською асоціацією освітнього права та політики, часопису «Міжнародний журнал освітнього права та політики» [103]. Такий підхід посадових осіб міжнародної організації із пропагування та водночас удосконалення окремих складових міжнародних стандартів у сфері освіти слід визнати доволі специфічним.

У цьому експертному виданні було сконцентровано практику діяльності вищих шкіл, де здійснюється організоване навчання меншин, з Грузії, Естонії, Македонії, Молдови, Словаччини тощо. До опрацювання відповідної практики було залучено експертів Тілбурзського університету (Нідерланди), Вищої школи публічного управління та фінансів Людвігсбургу (Німеччина), Університету Зальцбургу (Австрія), Бостонського університету (США), Університету Сарагоси (Іспанія), Університету Саутгемптону (Великобританія), Національного агентства з вищої освіти Швеції, Університету Лісабону та Афінського університету [103]. Характерно, що такі заходи з реалізації приписів рекомендацій структури ОБСЄ проводилися саме із залученням закладів вищої освіти.

Варто відзначити роль БДІПЛ ОБСЄ у формуванні освітніх стандартів, яка серед іншого відбувається шляхом складання та оприлюднення відповідних методичних матеріалів. На відміну від ВКНМ вони мають метою встановлення освітніх стандартів щодо протидії мові ненависті та дискримінації вразливих груп, а також підвищення обізнаності у сфері прав людини. У цьому вимірі слід вказати на дослідження БДІПЛ «Викладання тем голокосту і антисемітизму. Огляд і аналіз освітніх підходів» 2006 р., видане в рамках Програми БДІПЛ із толерантності та недискримінації при підтримці урядів Іспанії та США, із залученням низки науковців та експертів, зокрема з Центру досліджень антисемітизму при Технічному університеті в Берліні [276]. Водночас й цій спеціальний напрям діяльності ОБСЄ у сфері вищої освіти є прямо пов’язаним з питаннями протидії дискримінації, хоча й не у сфері освіти, але із застосуванням освітніх засобів.

Зазначене дослідження серед іншого визнає, що при формуванні світогляду учнів та студентів «погляди окремих педагогів, управлінь за освітою і педагогічних спілок можуть грати більш важливу роль, ніж точка зору уряду». Констатується, що «викладачі повинні чутливо реагувати на почуття і погляди своїх слухачів» у межах викладання гуманітарних дисциплін, таких як історія. У дослідженні містяться рекомендації про методики успішного викладу теми Голокосту для навчальних закладів і підкреслюється «необхідність розробки спеціальних освітніх програм по боротьбі із сучасним антисемітизмом» [276]. Отже вказані матеріали ОБСЄ приділяють значну увагу конкретним питанням організації навчального процесу. Загалом при цьому відповідне втручання у вже згадані принципи академічної свободи та академічної автономії може бути збалансованим очевидно рекомендаційним характером зазначених приписів спеціалізованих досліджень ОБСЄ.

Іншою важливою у вимірі стандартів вищої освіти є доповідь БДІПЛ «Протидія нетерпимості та дискримінації щодо мусульман: керівні принципи для викладачів. Боротьба з ісламофобією через освіту» 2011 р. До підготовки доповіді було залучено представників педагогічного факультету Бірмінгемського університету, факультету соціології Варшавської школи економіки, кафедри ЮНЕСКО Московського інституту відкритої освіти, факультету міжнародної міграції та міжетнічних відносин Університету Мальме (Швеція), юридичного факультету Університету Галатасарая (Туреччина), факультету соціології Університету ім. Вілфріда Лорье (Канада) департаменту міжнародних проектів у галузі освіти Педагогічного університету Цюріха, факультету педагогіки Університету заочної освіти UNED (Іспанія) тощо [336]. Щодо цього документу ОБСЄ також можна констатувати широке залучення представників університетів низки держав ОБСЄ до його опрацювання.

Метою цієї доповіді було визначено «надання працівникам освіти допомоги в боротьбі з нетерпимістю і дискримінацією стосовно мусульман»; керівні принципи стосувалися не лише викладачів, але й співробітників

профспілок і професійних об’єднань педагогів, а також і членів неурядових організацій. Для збору інформації про дискримінацію пропонувалося здійснювати анонімне анкетування учнів та відзначалося, що таке «опитування можна проводити в рамках партнерства з дослідниками в галузі освіти, які працюють при університетах, в яких діють спеціальні правила проведення опитувань, що гарантують безпеку і анонімність». Також керівні принципи включали пропозицію включення тем про історію та культуру мусульман в освітні програми [336]. Таким чином цей документ ОБСЄ був спрямований як на протидію дискримінації у сфері освіти, так й на застосування освіти для протидії дискримінації [224, с. 34]. Загалом варто очікувати на застосування тез та термінології зазначеного документу ОБСЄ у справах, пов’язаних із дискримінацією у сфері вищої освіти, у міжнародних судових та адміністративних органах.

Питання забезпечення вищої освіти були, серед іншого, розкриті в «Керівних принципах з освіти в області прав людини для співробітників правоохоронних органів» БДІПЛ 2012 р. Цей документ було підготовлено за участі експертів Польської поліцейської академії в Шчітно, Шведської поліцейської академії, факультету правоохоронної діяльності Національного університету державної служби (Угорщина), Німецького поліцейського університету Мюнстер-Хілтрупу тощо. Керівні принципи серед іншого ґрунтувалися на рішенні Ради міністрів ОБСЄ № 11/05 «Сприяння навчально-просвітницькій діяльності по тематиці прав людини в регіоні ОБСЄ» від 6 грудня 2005 р. У доповіді 2012 р. відзначалося, що пропоновані принципи можуть виявитися корисними в самих різних контекстах, наприклад, допомогти навчальним закладам, які здійснюють підготовку співробітників поліції, у розробці та перегляді відповідних навчальних програм і підходів до оцінки навчання [340]. Вказаний документ таким чином опрацьовувався як практиками правоохорони, так й фахівцями освітніх установ держав ОБСЄ.

Керівні принципи 2012 р. включають у себе шість основних розділів, які стосуються, відповідно, загальних положень та цілей, основних компетенцій,

навчальних програм, включаючи принципи їх розробки, процеси підготовки та навчання, систему оцінювання, засади підготовки, підвищення кваліфікації та підтримки викладачів. Відповідні навчальні ресурси запропоновано розподілити на матеріали з викладання та навчання правам людини; матеріали про засновані на правах людини викладацькі підходи; матеріали з оцінки освіти в області прав людини. У принципах 2012 р. вказано, що навчальні курси для співробітників правоохоронних органів мають приділяти достатню увагу цінностям і нормам прав людини, що відповідний підхід поширюється і на роботу відповідних освітніх установ загалом [340]. Варто відзначити прикладний характер зазначеного документу ОБСЄ, його спрямованість на застосування у навчальному процесі. При цьому слід окремо констатувати, що сучасні універсальні та регіональні станарти у сфері вищої освіти практично не згадують проблематику спеціалізованої освіти, а саме освіти військової та правоохоронної.

Адже, на виконання принципів у межах своєї організаційної структури, процесів і процедур управління ці установи мають стверджувати такі принципи прав людини, як недискримінація і включення всіх, гідність і повагу, відповідальність держави за дотримання прав людини, участь та розширення можливостей всіх співробітників правоохоронних органів, що приходять навчання, а також всіх освітян. Керівні принципи 2012 р. передбачають дотримання установами освіти для правоохоронців принципів заохочення участі, самовираження, спілкування, співпраці та спільної роботи, із тим, щоб процеси підтримки дисципліни в установі не ображали людську гідність учнів і викладачів [340]. Таким чином вказаний документ ОБСЄ серед іншого підкреслює важливість такої складової міжнародних стандартів вищої освіти, як повага до гідності учасників навчального процесу.

Наступною доповіддю БДІПЛ із відповідної проблематики стали «Керівні принципи з освіти в області прав людини для працівників охорони здоров’я» 2013 р., підготовлені фахівцями ОБСЄ у співпраці з Центром освіти в області прав людини Університету підготовки вчителів Центральної Швейцарії в

Люцерні. У цих принципах відзначено, що права людини повинні стати частиною будь-якого навчання і будь-яких освітніх програм для всіх категорій медичних працівників. Документ передбачає, що освіта в галузі прав людини має доповнювати навчання медичному праву, медичній етиці та біоетиці, з урахуванням того, що ці курси «не можуть замінити собою навчання правам людини в програмах з підготовки працівників сфери охорони здоров'я» [341]. Важливість саме такого напряму роботи ОБСЄ щодо розробки освітніх стандартів вкрай ймовірно зумовлена й неодноразовим відображенням у міжнародній правозастосовній практиці аспектів саме вищої медичної освіти.

Керівні принципи 2013 р. були призначені, зокрема, для фахівців з підготовки медичного персоналу, викладачів медичних факультетів університетів та інших медичних навчальних закладів, розробників освітніх програм, а також для всіх інших зацікавлених сторін, що беруть участь в плануванні, реалізації та оцінці навчальних програм для працівників сфери охорони здоров'я. Як вказувалося у принципах, оскільки за освіту в галузі прав людини відповідають державні органи, очікується, що реалізація навчальних програм буде проходити в рамках відповідної політики в сфері освіти або на основі необхідної законодавчої бази, що має забезпечити стійкий характер освіти в області прав людини [341]. Характерною є презумпція документу щодо відповідальності саме держави за організацію освітніх процесів, зокрема й у сфері медицини. Така теза також ґрунтується на описаній вище позиції конвенційних органів щодо розгляду низки справ у сфері освіти, пов'язаних саме із стверджуваними порушеннями прав людини, зокрема й у вимірі дискримінації, у сфері медичної вищої освіти.

Але водночас у Керівних принципах 2013 р. спеціально відзначалося, що вони однаковим чином стосуються й приватних медичних та інших відповідних навчальних закладів, які готують медичних працівників. До цілей принципів було віднесене дослідження та підготовку фахівців, зокрема: роботу зі студентами на рівні базових і наступних програм вищої освіти і спеціалізації; планування, проведення і оцінка курсів, лекцій і семінарів; здійснення

практичної роботи в реальних умовах; розробку програм інтернатури. Важливим є й визначення в Керівних принципах процесів навчання як таких, що потребують орієнтації на слухача, інклюзивності, атмосфери поваги прав людини всіх учасників освітнього процесу. Також Керівні принципи встановили низку вимог до освітніх програм (гендерна рівність, постійне оновлення, загальна доступність, адаптованість) та до очікуваних компетенцій (знання і розуміння, ставлення і цінності, навички), результатів навчання [341]. Отже зазначений документ мав розгорнутий характер, орієнтований на практичне застосування в державах ОБСЄ.

Наступний подібний документ БДІПЛ «Керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи» 2016 р. звісно мав менше значення для вищої освіти. Водночас у ньому містяться вимоги до підготовки та перепідготовки педагогічних працівників для шкіл у галузі прав людини, а отже – відповідні стандарти діяльності вищих педагогічних навчальних закладів [260]. При цьому слід зазначити, що таке важливе питання, як підготовка кадрів середньої освіти у системи освіти вищої поки що не знайшла свого окремого, детального відображення у сучасних договірних міжнародних стандартах з питань освіти.

Варто додати, що БДІПЛ ОБСЄ проводить щорічні Наради з людського виміру, на яких представники держав-учасниць та неурядових організацій обговорюють різні аспекти захисту прав людини, включно зі складовими права на освіту. Водночас варіативність підходів держав ОБСЄ до прав людини, демократизації та відповідно освітньої діяльності призводять до обмежених практичних наслідків відповідних обговорень. В якості яскравого приклад можна навести виступ представника Таджикистану на відповідній Нараді в 2011 р., де непідконтрольна державі діяльність закладів вищої освіти закидалася як злочинна та така, що несе ризики «зміни курсу державного управління» [344]. Водночас широкого обговорення в рамках таких Нарад вищевказані документи ОБСЄ з питань освіти не набули.

Крім ВКНМ та БДІПЛ питання стандартів вищої освіти періодично

підіймаються у місіях ОБСЄ в країнах-учасницях. Для прикладу, Місія ОБСЄ в Сербії в грудні 2019 р. спільно із Сербським інститутом покращення освіти презентувала посібник з дисципліни «Громадянське виховання». Цей курс у Сербії читається з 2002 р. як у середній, так й у вищий школі з метою формування у студентів аналітичного та критичного мислення, ефективної участі в публічному житті та мирному співіснуванні демократичних суспільств з культурним різноманіттям [133]. Аналогічна практика інших місій ОБСЄ стала доволі поширеною, зокрема в останні десятиріччя. Варто сказати, що відповідна практика діяльності структур ОБСЄ в Україні набула особливої інтенсивності з 2014 року в умовах міждержавного конфлікту, та буде детально висвітленою окремо.

Варто особливо відзначити, що як і структури ООН, ОБСЄ пішло шляхом утворення власного навчального закладу – Академії ОБСЄ у Бішкеку. Утворена в 2002 р. Академія ОБСЄ із самого початку концентрувала власну діяльність на шістьох азійських членах організації – Афганістані, Казахстані, Киргизстані, Таджикистані, Туркменістані та Узбекистані [273]. Серед іншого можна пояснити таку взаємну зацікавленість саме цих держав та ОБСЄ у відповідній співпраці через відсутність інших регіональних структур, які могли б забезпечити міждержавну освітню співпрацю у вказаному регіоні.

Метою діяльності освітньої установи як «інституту, призначеному для просування принципів і цінностей ОБСЄ в Центральній Азії», було визначено «зміцнення регіонального співробітництва, запобігання конфліктів і забезпечення належного управління в Центральній Азії в рамках післядипломної освіти, професійної підготовки та інтелектуального обміну». Академія щорічно приймає до 60 студентів на конкурсній основі [273]. Утім принциповою відмінністю Академії є її субрегіональний характер та орієнтованість не на всі країни ОБСЄ, а лише на центральноазіатські [224, с. 341]. Саме цим можна пояснити відсутність наразі будь-якої уваги до цієї установи ОБСЄ з боку вітчизняних дослідників, а також й освітніх установ.

Правовий режим Академії ОБСЄ було визначено спеціальною

двосторонньою угодою 2002 р. – Меморандумом про взаєморозуміння між ОБСЄ та Урядом Киргизстану, що надав офіційний статус Академії як «регіонального центру післядипломної освіти та форуму для регіонального діалогу з питань безпеки та наукових досліджень» [132]. При цьому акредитація Академії як навчального закладу здійснюється за законодавством Киргизстану, а навчання відбувається із «забезпеченням збалансованого представництва кожної держави Центральної Азії» [273]. Таким чином наразі саме міжнародно-правове забезпечення статусу Академії вбачається безперечним, а вказаний навчальний заклад є унікальним для постсоціалістичних країн.

З 2004 р. Академія ОБСЄ запустила свою основну програму, а саме – магістерську в області політології з акцентом на Центральній Азії; у 2011 р. була розпочата друга дипломована програма – магістерська за напрямом економічного управління та розвитку. З 2010 р. випускники Академії за досягнутими домовленостями проходять стажування у, відповідно, міністерствах закордонних справ Киргизстану, Казахстану й Афганістану, а також й у Женевському центрі політичної безпеки та в Норвезькому інституті міжнародних відносин, ці дві освітні установи здійснюють й академічну підтримку закладу [273].

Таким чином ОБСЄ в рамках організації навчального процесу Академії активно залучає потенціал європейських центрів вищої освіти [224, с. 35]. При цьому завдання Академії ОБСЄ певною мірою нагадують функції дослідженого вище навчального закладу ООН, а саме УНІТАР, та полягають у підготовці кваліфікованих дипломатів у новоутворених державах Центральної Азії, які не мають відповідних власних потужностей у національних системах освіти.

За таких умов з 2013 р. Академія ОБСЄ приєдналася до створеної Мережі аналітичних центрів та академічних установ ОБСЄ. Оскільки Академія ОБСЄ має статус юридичної особи національного права, для неї є важливою взаємодія з владою Киргизстану. Зокрема, у 2016 р. Міністерство юстиції цієї держави затвердило новий Статут Академії ОБСЄ в Бішкеку, схвалений Піклувальною радою Академії. Тоді ж, у 2016 р., на необмежений період часу був підписаний

новий Меморандум про взаєморозуміння між ОБСЄ та Урядом Киргизької Республіки про подальшу діяльність Академії ОБСЄ в Бішкеку [273]. Таким чином національне законодавство країни перебування носить як мінімум формальний імперативний характер для організації в Академії власне навчального процесу.

Меморандум 2016 р. визначав у преамбулі Академію ОБСЄ в місті Бішкек як «унікальний центр освіти, підвищення кваліфікації, науково-дослідницької діяльності та розвитку діалогу на регіональному й міждержавному рівнях в Центральній Азії». Водночас завдання для Академії ОБСЄ цей Меморандум бачить у наданні освіти для молодих фахівців в області міжнародних відносин, безпеки, економічного розвитку та менеджменту, а також і в проведенні необхідних практичних досліджень з регіональних питань для зміцнення безпеки на національному та міждержавному рівнях [268]. Отже практичні завдання Академії певною мірою нагадують мету університетів, утворених під егідою ООН, а саме – підготовку фахівців у сфері міжнародних відносин для країн, які не мають у цій сфері власного освітнього потенціалу.

За ст. 1 Меморандуму Академія ОБСЄ має керуватися ним, а також власним Статутом, у своїй діяльності в Киргизстані, де «загальний контроль» за діяльністю Академії, зокрема щодо внесення змін до її освітніх програм, здійснюється киргизьким Міністерством освіти і науки в рамках національного законодавства та за погодженням з ОБСЄ. Академія ОБСЄ за ст. 2 Меморандуму отримала право на проведення заходів згідно з мандатом Центру ОБСЄ в Бішкеку та на фінансування за рахунок внесків держав-учасниць ОБСЄ, а також і добровільних фінансових внесків інших внутрішніх та зовнішніх донорів [268].

Таким чином слід констатувати, що матеріальне та фінансове забезпечення Академії вбачається змішаним за своєю природою. Очевидним при цьому залишається збереження саме за ОБСЄ повного контролю над використанням Академією відповідного фінансування із будь-яких джерел. Характерно що при цьому комерційна діяльність Академії та надання нею оплачуваних освітніх

послуг у відкритих джерелах не зафіксована.

Киргизстан, за ст. 3 Меморандуму, зобов'язувався надати Академії ОБСЄ на безоплатній основі приміщення; сприяти Академії ОБСЄ з питань ліцензування та акредитації діяльності, а її міжнародним співробітникам – отримати необхідну дозвільну документацію для роботи в країні. Також держава перебування зобов'язалася сприяти в отриманні віз іноземним студентам, викладачам, а також і співробітникам Академії ОБСЄ [268]. Отже країна перебування має спеціальні договірні зобов'язання перед ОБСЄ щодо забезпечення діяльності відповідного закладу вищої освіти.

У свою чергу ОБСЄ, за ст. 5 Меморандуму, в рамках роботи своїх представництв, Центрів в містах Бішкек, Астана, Ташкент, Ашхабад і Душанбе, зобов'язувалася підтримувати реалізацію програм Академії в частині організації та мобілізації ресурсів, сприяти співпраці Академії ОБСЄ з вищими навчальними закладами Центральної Азії, регулярно інформувати держави регіону про плани та результати діяльності Академії ОБСЄ [268]. Зазначене можна пояснити виключною зацікавленістю вказаних держав у діяльності Академії, зокрема у вимірі підготовки кваліфікованих кадрів для національних дипломатичних служб цих країн.

Для цього, за ст. 6 Меморандуму, ОБСЄ щомісяця представляє через Центр ОБСЄ в Бішкеку державам Центральної Азії звіти, що включають у себе перелік заходів, здійснених протягом звітного календарного місяця, інформацію щодо виконання цілей і завдань Академії ОБСЄ, аналіз і оцінку результатів реалізованих Академією заходів. Також Академія ОБСЄ щорічно в кінці академічного року подає Міністерству освіти і науки Киргизстану підсумковий звіт про свою діяльність [268]. Таким чином Академія, хоча й діє в рамках киргизького законодавства та двосторонніх угод, певною мірою підзвітна у власній роботі групі азійських держав ОБСЄ [224, с. 35]. Відповідний підхід вбачається унікальним у діяльності навчальних закладів, які діють під егідою міжнародних організацій сучасності.

Крім того, 1 квітня 2016 р. у розвиток цього договірного процесу було

підписано Угоду про безоплатне використання державної нерухомості між Департаментом державних будівель при Адміністрації Президента Киргизстану і Академією ОБСЄ в Бішкеку. Варто додати, що Піклувальна рада Академії є її основним керівним та контролюючим органом, який складається з осіб, що виступають не в особистій якості, а як представники п'ятьох країн регіону, установ ОБСЄ та донорської спільноти; два члени ради представляють у ній власне Академію. До структури Академії ОБСЄ входить директор, його заступник, відділ з досліджень і тренінгів, відділ післядипломної освіти, міжнародний відділ, адміністративний та фінансовий відділ, магістерські програми «Політика і безпека» та «Економічне врядування та розвиток» [273]. Така структура організації роботи освітнього закладу свідчить про обережне ставлення ОБСЄ до аспектів забезпечення академічного самоврядування та академічної автономії для Академії.

Отже підходи ОБСЄ до формування власного закладу вищої освіти мають певну специфіку, відмінну від ставлення до цього питання ООН та установ системи ООН. Європейські стандарти вищої освіти зазнають вагомого розвитку через діяльність ОБСЄ, що реалізує власні завдання, як керуючись потребою забезпечення права на освіту, так й враховуючи значущість освіти для сталого співробітництва й безпеки.

Недоговірний характер самої ОБСЄ та участь в організації не лише європейських, але й усіх пострадянських та деяких інших держав, зумовлює специфіку як охоплення, так й методів застосування стандартів ОБСЄ у сфері освіти. Основна увага в цих стандартах приділена захисту права меншин на освіту, запровадженню в рамках освіти антидискримінаційних механізмів, ефективному навчанню правам людини, зокрема й в рамках формальної вищої освіти різних кваліфікацій. Академія ОБСЄ в Бішкеку слугує специфічним прикладом реалізації наднаціональних практик ОБСЄ у сфері вищої освіти для конкретної установи.

3.3. Вища освіта в праві Європейського Союзу

Євроінтеграціний курс України зумовлює особливу актуальність для стандартів вищої освіти, встановлених у праві Європейського Союзу (далі – ЄС). Як вказувала А. К. Савіна, у середовищі організаторів європейської освіти наявне розуміння чисельних проблем та викликів, пов'язаних із зближенням освіти окремих європейських держав, що мають різні умови соціально-економічного розвитку та педагогічні традиції. При цьому зазначеним автором констатується, що формування напрямів освітньої політики ЄС триває в умовах глобальних процесів, які загострюють стійкі протиріччя, зокрема між конкуренцією та рівністю можливостей, між необмеженим поширенням знань та обмеженими можливостями людини їх засвоювати. За цих умов вища освіта сприймається в ЄС в рамках «демократичного ідеалу, здатного генерувати і підтримувати почуття солідарності всіх людей», додає А. К. Савіна [343, с. 54]. Таке визнання певного ідеалізму у підході ЄС до питання та викликів вищої освіти слід підтримати, зважаючи на наступний аналіз джерел права ЄС.

Слід констатувати, що з часів утворення Європейських Співтовариств питання освіти відображалося в актах первинного права Союзу. Так, у Договорі про функціонування Співтовариств 1957 р. в рамках визначення повноважень та меж втручання наднаціональних органів було закріплено компетенцію Союзу вживати дій для підтримки, координації та доповнення дій держав-членів, зокрема й у сфері освіти (п. «е» ст. 6) [264]. Водночас зазначена функція була компліментарною та не передбачала делегування державами повноважень у сфері регулювання освіти та встановлення обов'язкових до виконання правил в цій сфері на рівні Співтовариств.

Також ч. 3 ст. 4 цього договору надавала повноваження ЄС провадити діяльність у сферах досліджень та технічного розвитку, зокрема визначати та реалізовувати програми; проте водночас вказувалося, що здійснення цих повноважень Союзом не повинне перешкоджати державам-членам здійснювати власні суверенні повноваження [264]. Таким чином вказані повноваження були

одразу визначені в системі права ЄС як факультативні та не імперативні, а тому вони мали реалізовуватися насамперед шляхом заохочення держав до вжиття певних заходів щодо систем вищої освіти, насамперед через надання в цьому вимірі фінансової підтримки (технічної допомоги) ЄС [230, с. 315].

Крім того, у ст. 45 цього договору закріплювалася свобода руху працівників, яка безумовно поширювалася й на працівників сфери вищої освіти. Також освітні питання в ЄС наразі регламентують спеціальні норми ст. 165 цієї угоди. За ними Союз сприяє розвиткові якості освіти, заохочуючи співпрацю між державами ЄС та, якщо необхідно, підтримуючи та доповнюючи їхні дії, при цьому повною мірою поважаючи відповідальність держав-членів за зміст навчання та організацію освітніх систем, за їхнє культурне й мовне розмаїття [264]. Отже установчі акти ЄС також керуються принципом поваги до права держав самостійно обирати, формувати та розвивати власні освітні системи в рамках відповідних сучасних міжнародних стандартів.

Таке згадане у договорі «заохочення» може ефективно реалізовуватися лише шляхом надання ЄС технічної допомоги, зокрема через заходи програмного регулювання для держав-учасниць. Водночас існує право імперативного втручання ЄС у відносини щодо вищої освіти, але суто у вимірі забезпечення принципу свободи руху осіб.

У ч. 2 ст. 165 цього договору в його нинішній редакції були конкретизовані напрями такої діяльності ЄС, що мають полягати у сприянні:

– розвитку європейського виміру в освіті, зокрема через викладання та поширення мов держав-членів;

– мобільності студентів та викладачів, включно із сприянням академічному визнанню дипломів та строків навчання;

– підтримці співпраці навчальних закладів;

– розвитку обміну інформацією та досвідом із питань, спільних для освітніх систем держав ЄС;

– розвитку обміну молоддю та фахівцями із соціо-освітніх питань та сприяння участі молоді в демократичному житті Європи [264].

Таким чином академічна мобільність та академічна співпраця визначалися ЄС як пріоритетні напрями власної діяльності. Реалізація цих напрямів згідно з ч. 4 ст. 165 Договору мала здійснюватися шляхом ухвалення Європейським Парламентом та Радою ЄС, діючи за звичайною законодавчою процедурою та після проведення консультацій з Економічно-соціальним комітетом та Комітетом регіонів ЄС, заохочувальних заходів, що не мали набувати форм гармонізації законів та підзаконних актів держав-членів. Також із цих питань Рада ЄС може ухвалювати, за пропозицією Європейської Комісії, окремі рекомендації [264]. Відповідні заохочувальні заходи органи ЄС опрацьовують, як ми надалі побачимо, насамперед у вимірі здійснення програмного регулювання [230, с. 316]. Це можна пояснити саме відсутністю у Союзу імперативних повноважень щодо втручання у національні освітні практики держав-членів, що залишає лише можливість для ЄС заохочувати, насамперед фінансово, ці держави розвивати власні освітні системи у бажаному для Союзу та корегованому із іншими членами ЄС напряму.

Дослідження виміру освітніх послуг у плані застосування до них вимог первинного права ЄС було здійснене Г.Є. Тихомировою, яка вказала на відсутність єдиного визначення поняття послуги в праві ЄС, чіткого змісту свободи надання послуг, чіткого розмежування сфер дії такої свободи. При цьому влучно підкреслюється, що правове регулювання свободи надання послуг складалося насамперед в рамках практики Суду ЄС. Зокрема, цим автором наводиться рішення Суду ЄС «у справі «Gravier»» та невірно додавалося, що нібито у цьому провадженні суд ЄС вказав, що «професійна освіта не підпадає під категорію «послуги», тому що оплачується державою з громадських коштів» [354, с. 151, 152]. Адже насправді принципи чотирьох свобод спільного ринку ЄС були застосовані у цьому рішенні Суду ЄС, але насамперед у вимірі свободи руху осіб, а не послуг.

Бо насправді рішення Суду ЄС у справі Françoise Gravier v City of Liège від 13 лютого 1985 р. констатує в резолютивній частині, що будь-яка форма навчання, яка має метою підготовку кваліфікації для практичної професії,

бізнесу чи працевлаштування (англ. «particular profession, trade of employment»), є професійним навчанням, незалежно від віку та рівня підготовки студенів, навіть якщо освітня програма включає в себе елементи загальної освіти [86]. Це визначення вже само по собі має велике значення у вимірі класифікації форм та рівнів освіти, зокрема для вітчизняної практики. Водночас зазначене рішення відкрило для Союзу можливість опосередковано впливати на стан систем національної освіти держав-членів в рамках імперативних повноважень ЄС щодо руху робочої сили, до якої відносяться й студенти.

Також у цьому рішенні Суд ЄС констатував, що попри те, що організація та політика у сфері освіти самі по собі не включені до напрямів, де Договір про функціонування 1957 р. визначає повноваження інституцій Співтовариств, доступ та участь у навчальних курсах та навчальній практиці, зокрема у професійній підготовці, не є такими, що не пов'язані із правом Співтовариств (ЄС). Таку пов'язаність освіти та права ЄС Суд ЄС ув'язав із тим, що заходи та програми в цій сфері схвалювалися Радою ЄС та що зв'язок цих заходів із нормами Договору 1957 р. «послідовно встановлено». Таким чином, відзначив Суд ЄС, освіта стає незалежним елементом суспільної активності, завданнями якої стають вільний рух осіб, мобільність праці та запровадження стандартів життя працівників, і тому умови доступу до професійного навчання охоплюються Договором 1957 р. [86]. Отже, Суд ЄС ув'язав мобільність освіти насамперед з гарантованою ЄС свободою руху осіб (освітян, студентів), а не з рухом послуг [232, с. 187].

У Договорі про ЄС 1992 р. окремо освіта не згадується, водночас у його ст. 6 вказано, що ЄС визнає права, свободи та принципи, закладені в Хартії основоположних прав ЄС 2000 р. зі змінами, яка має однакову з Договорами юридичну силу [264]. Ця Хартія закріпила право на освіту у ч. 1 ст. 14, при цьому безоплатність гарантується лише для «обов'язкової освіти», без визначення її рівня (ч. 2 цієї статті). У ч. 3 цієї статті закріплено свободу утворювати учбові заклади в рамках національного законодавства та за умов дотримання демократичних принципів і права батьків на забезпечення освіти

дітей за власними переконаннями. Також для вищої освіти є безперечно важливою ст. 22 Хартії, де закріплюється повага ЄС до культурного та мовного різноманіття [405]. Фактично слід констатувати віддзеркалення хартією змісту права на освіту, відображеного в універсальних угодах ООН та в згаданих вище актах права Ради Європи.

Крім установчих договорів ЄС питання освіти відображені й у зовнішніх угодах Союзу, яскравим прикладом чого є Угода про асоціацію між ЄС та Україною 2014 р. Зокрема, до питання працевлаштування працівників вищої освіти належать вимоги ч. 1 ст. 17, ч. 1 та ч. 2 ст. 18 цієї Угоди, які стосуються поводження з працівниками без будь-якої дискримінації та забезпечення мобільності працівників, забезпечення їх доступу до професійного навчання. Регламентація надання освітніх послуг також передбачена ст. 94 Угоди, в якій запроваджується національний режим таких послуг, зокрема й у транскордонному вимірі [389]. Втім, ця угода також розглядає вишу освіту насамперед у вимірі свободи руху осіб, а не свободи руху послуг. Тому слід визнати, що інкорпорація вказаних норм у вітчизняну правову систему та управлінську практику поки не зумовило істотні зміни саме з питань організації процесів у сфері вищої освіти.

Зокрема вимоги ст. 99 Угоди щодо випускників-стажерів можуть бути застосовані для умов проходження виробничої, переддипломної практики студентами, для інтернатури тощо. Крім того, статтями 101 та 102 Угоди, які регламентують діяльність постачальників послуг та діяльність незалежних фахівців, встановлюються вимоги до дипломів про вищу освіту відповідних осіб, із посиланнями на вимоги Генеральної угоди про торгівлю послугами 1994 р. Окремо в ст. 106 закріплено право держави перебування перевіряти освітню кваліфікацію осіб, що надають такі послуги [389]. Таким чином право ЄС презюмує похідний характер освітньої послуги від кваліфікації освітянина як працівника, свобода руху якого має гарантуватися [232, с. 186].

Як вказано в офіційних публікаціях, ЄС визначив три основні напрямки структурного реформування національних систем вищої освіти. Це навчальні

програми, управління, фінансування. Європейська комісія (далі – ЄК) в таких умовах впроваджує ряд міжнародних програм співпраці у сфері вищої освіти [251]. О. Краєвська з цього питання відзначає, що в межах освітньої політики ЄС та програм зовнішньої допомоги, ЄК впровадила систему механізмів впливу у сфері освіти, які доповнюють внутрішні програми ЄС. Такі програми спрямовані на розвиток національних систем вищої освіти, їх співпраці та мобільності, на підтримку високоякісних європейських магістерських курсів та створення партнерських консорціумів між вищими навчальними закладами. При цьому, як зазначає вказана авторка, особливим завданням визначено саме підвищення рівня поінформованості суспільств та національної влади про європейську інтеграцію, через стимулювання викладання, дослідницької діяльності та дискусій [265, с. 60]. Такі програми, за умов їх фінансової підтримки коштами ЄС, стають засобами програмного регулювання Союзу у сфері вищої освіти за умов відсутності у ЄС імперативних повноважень щодо відповідної діяльності країн-учасниць.

Варто визнати, що органи ЄС активно користуються отриманими повноваженнями в цій сфері, зокрема й стосовно вищої освіти. Г. Є. Тихомирова також визнає, що освітнє законодавство держав ЄС постійно сприймає спільні стандарти, джерелом яких виступає наднаціональна правотворчість інститутів ЄС [354, с. 154]. Варто додати із цього питання, що категорія стандарту є багатовимірною та може несити як імперативний, так і диспозитивний, рекомендаційний характер.

У цьому контексті слід відзначити рекомендацію 2001/613/ЕС від 10 липня 2001 р. щодо мобільності в ЄС для студентів, практикантів, волонтерів, викладачів та тренерів. Рекомендації закликали держави ЄС усунути всі правові, адміністративні, мовні та культурні обмеження для цих категорій осіб. Зокрема, як заходи сприяння такій мобільності рекомендація визначала навчання студентів як мінімум двом різним мовам ЄС, спрощення механізмів фінансової підтримки мобільності (гранти, субсидії тощо), зокрема щодо транспортних витрат студентів [141]. Цей акт чітко підтверджує вищенаведене,

адже, як визнають сучасні дослідники, він по-перше є рекомендаційним та по-друге визначає вплив ЄС на освіту саме у вимірі свободи руху осіб, а не послуг [232, с. 186]. Водночас, як вже вказувалося, освіта у праві ЄС відображена у вимірі обох цих свобод, адже є водночас послугою та й кваліфікацією працівника. Крім того саме свобода руху осіб може бути застосованою до питання відкриття філій та установ освітніх закладів одної країни ЄС у іншій державі Союзу.

Для студентів рекомендація 2001/613/ЕС передбачає такі спеціальні заходи, як заохочення студентів проводити частину навчання в іншій країні ЄС, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій, сприяння інтеграції та підтримці студентів з іншої держави ЄС, їх наступній реінтеграції вдома після повернення з навчання. У той же час стосовно викладачів ця рекомендація приписує державам ЄС вирішити правові проблеми, пов’язані з їх роботою в іншій державі, урахувати фактор тимчасового переміщення викладачів, сприяти їх інтеграції та реінтеграції. Зазначені приписи рекомендації 2001/613/ЕС були розкриті в програмах ЄС «Socrates», «Leonardo da Vinci» та «Youth», розвинуті в програмі «Erasmus+» [141]. Фактично цей нормативний акт ЄС надав поштовх до посилення програмного правового регулювання питань вищої освіти у законодавстві Союзу.

Ці тези були відображені згодом у рішенні Європейського Парламенту та Ради від 15 грудня 2004 р. 2241/2004/ЕС про спільну політику Співтовариств щодо транспарентності кваліфікацій та компетенцій. Також вони були відображені в рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18 червня 2009 р. про заснування Європейської кредитної системи професійного навчання та підготовки, у рекомендації Ради ЄС від 28 липня 2011 р. щодо дослідження мобільності молоді в ЄС, у Повідомленні ЄК та Ради ЄС від 15 вересня 2020 р. про потребу розвинути потенціал молоді для досягнення розумного, сталого та інклюзивного зростання в ЄС [141]. Такі заходи ЄС з одного боку слід визначити як факультативні, але водночас вони відображають вектор впливу регіональних міждержавних угод ЮНЕСКО у

сфері визнання дипломів та кваліфікацій, які розглядалися вище [230, с. 316]. Отже слід констатувати, що ЄС прагне до виконання відповідних конвенцій ЮНЕСКО через їх відображення у власній діяльності та актах, а з іншого боку сприяє їх ефективній імплементації державами-членами.

Серед схвалених актів вторинного права ЄС з питань вищої освіти варто згадати й Висновок Ради ЄС від 12 травня 2009 р. 2009/С 119/02 про стратегічні підходи до європейського співробітництва в освіті та підготовці. У Висновку було вказано чотири пріоритети щодо розвитку освіти в ЄС: перехід на мобільне навчання, підвищення його якості та ефективності, забезпечення рівності та соціалізації освіти, перехід до креативної та інноваційної освіти [1]. Додатково у Висновку вказано на потребу міжсекторального співробітництва та ув'язування розвитку вищої освіти із стратегіями ЄС, а в додатку до Висновку закріплювалися підходи до освіти, що ґрунтуються на запланованих показниках розвитку. Зокрема, ці показники передбачали не менше 40 % охоплених вищою освітою громадян ЄС та менше 10 % осіб, що припинили вищу освіту після її початку, до 2020 р. Також у додатках до Висновку містився детальний план заходів, які пропонувалося вжити для реалізації запланованих показників [130]. Встановлення майбутніх показників та ретельне планування поточних заходів слід визнати невід'ємними ознаками сучасного програмного правового регулювання які ЄС наразі послідовно відображає у власних актах.

Іншим важливим джерелом права ЄС відповідної спрямованості слід вважати Висновок Ради ЄС щодо глобального виміру європейської вищої освіти від 31 січня 2014 р. 2014/С 28/03. Цей акт посилається на Болонську декларацію від 19 липня 1999 р. як на поштовх для міжурядового процесу формування Європейської зони вищої освіти та на рішення міністрів вищої освіти «Мобільність задля кращої стратегії навчання 2020», схвалене у квітні 2012 р. в Бухаресті. Також висновок 2014 р. спирається на директиву Ради ЄС 2004/114/ЕС від 13 грудня 2004 р. щодо умов прийому громадян третіх держав на навчання, й на директиву Ради ЄС 2005/71/ЕС від 12 жовтня 2005 р. про спрощення процедур залучення громадян третіх країн до дослідної діяльності

[64]. Таким чином слід констатувати поступове посилення уваги законодавства ЄС до питань вищої освіти та послідовне накопичення у праві ЄС регуляторного масиву приписів, які з визначених питань вже поступово отримують імперативний характер [232, с. 186].

Висновок Ради ЄС 2014 р. спирався на попередні висновки ради, такі як Висновок від 11 травня 2010 р. про інтернаціоналізацію вищої освіти, Висновок від 28–29 листопада 2011 р. про індикатори мобільності навчання (де було запропоновано довести до 2020 р. кількість осіб, що частково отримали вищу освіту в іншій державі ЄС, до 20 %) та схвалений водночас із ним Висновок про модернізацію вищої освіти в ЄС, де підкреслювалося її міжнародне значення як інформування та гарного прикладу для інших країн. У Висновку Ради ЄС 2014 р. визнавалися важливими для врахування попередні Пропозиції ЄК «Європейська вища освіта у світі» та «Відкриваючи освіту: інноваційне навчання та викладання через усі технології та відкриті освітні ресурси» [64]. Таким чином вказаний висновок можна віднести до актів програмного правового регулювання ЄС у сфері освіти. Вказані приписи висновку стосовно показників (індикаторів) вочевидь будуть виконуватися країнами Союзу саме через потребу обліковувати та оцінювати витрачання відповідних коштів програмного фінансування ЄС за цим напрямом.

У Висновку 2014 р. визнавалося, що вища освіта грає ключову роль у розвитку «зайнятих, сформованих та мотивованих громадян» та є потужним двигуном розумного, сталого та інклюзивного суспільства, особистісного добробуту та економічного зростання, вказувалося, що ці фактори посилюються через мобільність вищої освіти. Також Висновок визначає силу європейської вищої освіти у високій якості навчання та досліджень, у різноманітті освітніх інституцій, у високому рівні взаємодії освітніх закладів; цей акт визнає виключну економічну роль вищої освіти для ЄС. Водночас у Висновку констатувалося, що кваліфікації випускників не завжди відповідають вимогам суспільства та ринку праці, що на ситуацію у сфері вищої освіти впливає демографічне старіння в ЄС. У цьому документі також вказувалося й

на соціальну відповідальність закладів вищої освіти як джерел знань та інновацій [64]. Отже для цього висновку стає характерним ідеалістичний підхід до питань вищої освіти, але при цьому визначаються базові суспільні цінності, на які прямо впливають освітні процеси.

У Висновку 2014 р. відзначалося, що саме залучення іноземних викладачів, дослідників та студентів в європейські університети, забезпечення фінансової підтримки цих процесів може сприяти студентам таких навчальних закладів отримати компетенції, важливі для глобального ринку праці. Тому завважувалося про важливість таких програм підтримки відповідного залучення, як «Erasmus Mundus» та «Tempus» та проектів ЄС у сфері відкритих навчальних ресурсів [64]. Отже слід констатувати сталі підходи Союзу у визначенні шляхів удосконалення національних освітніх систем відповідними засобами програмного регулювання.

Важливими практичними заходами сприяння цим процесам визначалися інтернаціоналізація академічних програм (англ. «internationalisation of curricula»), поєднання практичної та віртуальної мобільності в навчанні, зокрема із третіми країнами через діджиталізацію навчального проекту, сприяння процесам визнання державами ЄС кваліфікацій та дипломів вищої освіти третіх країн [64]. Вказані вектори програмного правового регулювання права ЄС безперечно відображають засади сучасних універсальних міжнародних стандартів вищої освіти, втілених у досліджених вище багатосторонніх угодах ООН та ЮНЕСКО.

Також Висновок 2014 р. приписував розвивати інтернаціоналізацію освіти й для європейських студентів, що навчаються у власних державах через загальне підвищення якості освітнього процесу, удосконалення навчальних програм, поширення навчання іноземних мов. Для навчальних закладів Висновок 2014 р. пропонував, в якості заходів удосконалення роботи, розробляти інноваційні навчальні програми, використовувати конкретні напрями для отримання закладом публічних інвестицій, розвивати практику подвійних та багатосторонніх програм дипломування, дотримуватися балансу

між взаємодією в рамках ЄС та з третіми країнами, розвивати стратегії інтернаціоналізації освіти кожного університету [64]. Такі заходи висновку знов-таки слід визнати характерними саме для програмного правового регулювання [232, с. 185].

Додатково визнавалася роль академічної мобільності в рамках Хартії Еразмус для вищої освіти. Водночас Висновок 2014 р. визнавав й важливість академічної автономії університетів, значущість укладених з питань вищої освіти багатосторонніх міжнародних договорів, потребу розробки політики у сфері інтернаціоналізації вищої освіти, яка ґрунтується на практичному підґрунті та відповідній базі [64]. Отже безперечним наразі слід визнати відображення у законодавстві ЄС стандартів академічної мобільності, втілених у відповідних універсальних та регіональних міжнародних актах.

Іншим важливим актом права ЄС з питань вищої освіти слід вважати Повідомлення ЄК щодо оновленого Порядку денного ЄС щодо вищої освіти від 30 травня 2017 р. SWD(2017) 164. Цей документ не лише визнає нинішню роль вищої освіти, але й констатує, що до 2025 р. половина всіх робочих місць буде вимагати кваліфікацію на рівні вищої освіти та що вже виникає нестача відповідних кадрів. Крім того, констатується, що робочі місця вимагають все більшої гнучкості та комплексності, можливих за умов вищої освіти працівника, здатного комплексно опрацьовувати інформацію, використовувати ресурси, зокрема інформаційні, ефективно комунікувати, мислити автономно та креативно. Також, на думку ЄК, саме вища освіта здатна зменшити рівень поляризації суспільства, викликаний зростанням технологічної потужності [129]. Отже вказане повідомлення також слід визнати саме актом програмного правового регулювання ЄС з окремих актуальних питань вищої освіти. Водночас можна констатувати, що коло окреслених у Повідомленні проблем є значно ширшим, ніж запропоновані у документі заходи з їх подолання.

У Повідомленні ЄК визнає, що реформування систем вищої освіти залишається компетенцією держав-учасниць, а ЄС може лише надавати відповідну підтримку та координацію. Основою такої підтримки наразі

визначено програми фінансування ЄС, такі як Європейська співпраця освіти та підготовки (ЕТ 2020), що є складовою програми Європа 2020. Ключовим показником цієї програми мало стати досягнення вищезгаданого рівня 40 % європейської молоді, охопленої вищою освітою до 2020 р. Для досягнення цього показника ЄК було схвалено Сьомий порядок денний з вищої освіти, який концентрувався на посиленні експертних досліджень реального стану європейської вищої освіти, взаємодії органів управління освітою держав ЄС, збільшення кількості та якості проектів закладів вищої освіти в рамках програм ЄС, посиленні мобільності освіти та співпраці між бізнесом, дослідними та навчальними установами [129]. Відповідні періодично схвалювані ЄС порядки денні з вищої освіти слід визнати саме програмними правовими актами Союзу з питань вищої освіти. При цьому практична реалізація зазначених документів має полягати насамперед у забезпеченні їх інтеграції у національні фінансово-організаційні форми надання освітніх послуг.

Повідомлення ЄК також констатує, що в Європі посилюється розрив між необхідними та наявними кваліфікаціями, що навчання вищої школи часто не надає нових витребуваних навичок та неякісно готує класичні вміння випускників, має недостатню інноваційність, не забезпечує взаємозв'язку між потужним фінансуванням та якістю надаваних освітніх послуг. Констатується посилення соціального розриву та гендерного дисбалансу у вищій освіті, що «викладачі та випускники занадто часто сприймаються відірваними від решти суспільства». Для вирішення цих проблем Повідомлення ЄК пропонує сконцентруватися на чотирьох пріоритетах [129]. Вказані тези повідомлення щодо «відірваності» відображають певну ідеологізацію ставлення ЄС до вищої освіти. Зокрема такий підхід не можна визнати належним відображенням безумовно визнаних міжнародним правом засад академічної автономії.

Першим із них пропонується оцінка навичок випускників, витребуваних у майбутньому. Для цього державам ЄС пропонується забезпечити визначення спеціальностей, що підлягають скороченню, покращення підготовки та посилення технічних та педагогічних напрямів освіти. Також акцентується

увага на потребі посилення мотивації та інформування студентів, поширення практики середньострокових курсів навчання та навчання без відриву від виробництва. Також пропонується приділяти увагу перепідготовці викладачів. ЄК визначає для себе пріоритетом за цим напрямом максимальне залучення реального сектору до діалогу з закладами вищої освіти, зміцнення спроможності фінансових програм ЄС, орієнтованих на викладачів [129]. Зазначений підхід «ув'язування» вищої освіти з поточними потребами економіки є доволі контроверсійним, зокрема й у вимірі аспектів академічної автономії [232, с. 185]. За таких умов варто констатувати як відсутність у ЄС власне компетенції у вимірі здійснення відповідних функцій контролю, так і неможливість ефективної реалізації таких абстрактних повноважень, навіть за умов їх наявності.

Другим напрямом пропонується визнати підвищення інклюзивності систем вищої освіти. При цьому декларується, що університети є «не баштами зі слонової кості, а громадянські налаштованими спільнотами навчання», вказується на ширшу потребу залучення викладачів та студентів для вирішення суспільних проблем. Зазначається на потребу посилення підтримки студентів в рамках навчального процесу та поза ним, на гнучкості освітніх процедур. Також вказується на важливість заохочення викладацького складу до володіння місцевими мовами та мовами меншин. ЄК передбачала власні дії за цим напрямом насамперед в рамках посилення ефективності програми «Erasmus+» [129]. Ця теза також є доволі політизованою та нагадує соціалістичне ставлення до освітнього процесу, містить у собі значні виклики для самоврядності закладів освіти. Загалом складається уявлення того, що природні обмеженості системи вищої освіти у кількісному забезпеченні поширення якісних знань та навичок сприймаються ЄС як певний виклик, який нібито можна вирішити через вжиття заходів програмного регулювання.

До третього напряму Повідомлення ЄС відносить питання інноваційності вищої освіти, в якому вказується на особливу відповідальність дослідницьких інститутів, університетів інтенсивних досліджень та університетів прикладних

наук, які діють водночас за напрямами освіти, досліджень та взаємодії із суспільством. Констатується, що на відміну від інших розвинутих держав переважна більшість осіб, що завершують докторантуру в університетах, не йдуть надалі у практичну працю за межами навчальних закладів. Передбачається корисність посилення прикладного характеру докторських програм, посилання зв'язків між викладачами, роботодавцями та владою, посилення якості програми ЄС «Horizon 2020». У цьому вимірі ЄК передбачає посилити роль Європейського інституту інновацій та технологій для університетів Європи, заснування Університетського бізнес-форуму ЄС [129].

Варто констатувати, що зазначене питання стосується не стільки власне освіти, скільки організації наукового процесу та потреби вибору пріоритетів кадрового наповнення науковцями дослідницьких установ, університетів або практичного сектору. Вбачається, що вектор спрямування вказаних процесів саме на практичний сектор є дещо утопічним, зважаючи й на дев'ятсотрічний досвід діяльності європейських університетів [230, с. 316]. Практична потреба збереження сталості та спадковості науково-дослідної діяльності вбачається вищою, ніж ймовірний тимчасовий ефект від масового залучення університетських дослідників у реальний сектор виробництва.

Четвертим вектором розвитку вищої освіти Повідомлення ЄС визначає матеріальну підтримку її ефективності. Констатується, що уряди залишаються основними джерелами фінансування освітніх закладів та водночас зберігають вирішальну роль у системі оцінювання якості вищої освіти, але при цьому питання найбільш прийнятного приватного фінансування університетів досі не визначене. Також невизначеними залишаються шляхи ефективних механізмів заохочення та підвищення престижу якісного викладання. Тому, резюмує ЄК, робота ЄС та фінансування програм ЄС у сфері вищої освіти потребують на кращу координацію, слід відповідальніше ставитися до порівняння моделей національної політики у сфері вищої освіти, замислюватися над стратегічним інвестуванням в її розвиток [129]. Важливість фінансування вищої освіти, відображена у наведеному принципі, контрастує із невизначеністю критеріїв

матеріального забезпечення, із чим змушені погодитися автори повідомлення.

Певне значення для правової політики ЄС щодо вищої освіти мало й Повідомлення ЄК «Посилення європейської ідентичності через освіту та культуру» від 17 листопада 2017 р. COM(2017) 673, за яким освіта має бути спрямованою на вирішення економічних питань працевлаштування, відтворення креативної та продуктивної робочої сили. Також у Повідомленні вказано про значущість освіти для формування Європи як привабливого місця для життя, роботи та навчання, відзначено роль програми «Erasmus+», що допомогла вже дев'ятьом мільйонам європейців навчатися та вкладати за кордоном. Це Повідомлення до важливих складових якісної освіти відносило підвищення рівня викладачів, перехід на освіти протягом життя, інноваційність та діджиталізацію освіти [158]. Отже це повідомлення розвинуло попередні ідеолого-юридичні тези органів ЄС щодо вищої освіти, вчергове відобразило саме програмний підхід ЄС до вирішення освітянської проблематики на наднаціональному рівні.

Особливу роль у розвитку стандартів ЄС щодо вищої освіти грає Болонська декларація від 11 липня 1999 р., затверджена спільною декларацією міністрів освіти держав ЄС. Вона започаткувала так званий Болонський процес, що складається із проведення кожних три роки міністерських конференцій та має метою запровадження більш «порівнянних, сумісних та узгоджених систем європейської вищої освіти». Також в межах цього процесу визначаться ключовим завданням утворення системи сумісних академічних ступенів, які б забезпечили мобільність студентів, викладачів та дослідників [162]. Загалом у вітчизняній літературі спостерігається потужна увага до Болонського процесу, але носить вона насамперед політико-пропагандистський характер. Водночас власне правові наднаціональні механізми цих процедур у сфері вищої освіти ще не стали предметом фундаментального дослідження [230, с. 316]. Тим більше досі у наукових працях немає аналізу відображення приписів Болонської декларації у праві ЄС та у відповідних програмних правових механізмах ЄС з питань вищої освіти.

Г. Ф. Хоружий, досліджуючи Болонський процес, вказує на роль Празького комюніке міністрів з питань вищої освіти європейських країн «На шляху до Європейського простору вищої освіти» від 19 травня 2001 р., за яким формування Європейського простору вищої освіти має відбуватися за «конструктивної участі університетів та інших закладів вищої освіти і особливо студентів». На наступній конференції міністрів у Берліні 19 вересня 2003 р. було затверджено комюніке «Формувати Європейський простір вищої освіти», яке підкреслило значущість інтегрування в Болонський процес підготовки докторантів, міждисциплінарності, практичної витребуваності їх досліджень та мобільності під час їх підготовки [406, с. 101]; [195, с. 71]. Водночас варто підкреслити, що хоча сам Болонський процес вітчизняні автори зазвичай пов’язують із ЄС, та відповідно із європейською інтеграцією України, його нормативні підґрунтя виникли на нарадах, які формально не відбувалися в юрисдикції установ Союзу.

Сучасні автори констатують, що саме в рамках вказаного процесу у закладах освіти впроваджуються додаткові курси, напрями та програми з європейською орієнтацією чи тематикою. Заклади вищої освіти європейських країн започаткували ініціативу щодо об’єднання навчальних ресурсів та культурних традицій для розвитку єдиних програм навчання і розробки спільних ступенів на усіх рівнях освіти. Крім того, як констатують українські дослідники, визнано потребу значного періоду навчання за кордоном у форматі програм спільних ступенів для багатомовності та розвитку мовної вправності, для розкриття потенціалу студентів в форматі європейської єдності і підвищення конкурентоспроможності на ринку праці [248, с. 85]; [406, с. 103]. Варто визнати, що вказані програми отримали своє втілення й у актах програмного регулювання ЄС із освітніх питань. При цьому механізми реалізації зазначених програмних приписів, як вже вказано вище, мають наразі для розвитку права ЄС у сфері освіти виключну значущість.

Вітчизняні автори в цьому вимірі вказують на важливість Будапештсько-Віденської декларації 2010 р., якою проголошено про формування

Європейського простору вищої освіти. Відповідна декларація відзначає, що такий простір забезпечить конкурентоспроможність та привабливість закладів вищої освіти в умовах їх мобільності, безперешкодного та справедливого визнання кваліфікацій. При цьому наголошується на потребі посиленої співпраці між державними установами, вищими навчальними закладами, студентами і викладачами, а також між роботодавцями, агенціями із забезпечення якості вищої освіти, міжнародними організаціями та європейськими установами. Також відзначається, що Європейський простір вищої освіти має стати безпрецедентним прикладом регіональної та транскордонної співпраці у сфері вищої освіти [346, с. 121]; [196, с. 334]. Слід констатувати значущість запроваджених в рамках законодавства ЄС заходів задля інституційної підтримки зазначеного простору вищої освіти. При цьому зазначений Європейський простір виступає вагомою складовою наведених програмних актів Союзу у сфері вищої освіти, певною мірою кореспондується із свободами руху осіб та послуг ЄС.

Крім того, як влучно вказує Г. Ф. Хоружий, 29 квітня 2009 р. було схвалено Комюніке наради міністрів у Льовені «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в наступному десятиріччі», яким було вирішено подовжити Болонський процес до 2020 р. До нових пріоритетів у Комюніке було включено сприяння освіті студентів із груп суспільства з невисоким рівнем життя, запровадження навчання, зосередженого на студентах, поєднання освіти, досліджень та інновацій, відкриття закладів вищої освіти для міжнародних форумів, поліпшення збору даних про вищу освіту в Європі, пошук нових, диференційованих джерел фінансування вищої освіти [406, с. 108-110]. При цьому рекомендаційні акти та програми технічної підтримки ЄС наразі послідовно відображають зміст зазначеного Комюніке як складову відповідного нормативного впливу на освітні процеси [230, с. 316].

Наразі, за офіційною інформацією ЄК, наразі основними джерелами фінансування програм ЄС стосовно освіти є кошти «Erasmus+» та Європейського структурного та інвестиційного фонду, а ключовим

організаційним механізмом є Європейський освітній простір; проекти ЄС у сфері освіти мають ґрунтуватися на щорічній переоцінці наявних показників у цій сфері [68]. Згідно з отриманими відповідними статистичними відомостями більше 90 % опитаних студентів в ЄС схвально ставляться до результатів освітньої мобільності, зокрема й культурних, до відповідних зусиль ЄС з покращення мовної підготовки.

Також більше 70 % студентів, що скористалися проектами «Erasmus+», констатували позитивну роль такого навчання як для розбудови власної кар'єри, так й для працевлаштування. Також дві третини університетів, де реалізовувалися ці проекти, відзначили їх корисність для покращення соціального залучення та протидії дискримінації у вищій освіті [126]. Отже відповідні заходи програмного регулювання ЄС у сфері вищої освіти безперечно призводять до певних позитивних результатів у країнах Союзу. Слід вважати, що подальша еволюція підходів Союзу до проблем розвитку вищої освіти у державах-членах не буде обмежуватися програмним регулюванням та зумовить внесення відповідних змін до установчих договорів.

Додамо з цього питання тези М. О. Полозова, який відзначав, що на першому етапі програма «Tempus» не мала власного бюджету та діяла в рамках іншої програми ЄС, «Phare», затвердженої регламентом 3906/89, але її бюджет постійно зростав. Завданнями цієї програми було визначено поліпшення якості вищої освіти в державах – партнерах ЄС, підвищення рівня викладання європейських мов, сприяння збільшенню кількості студентських обмінів, а також координація інших програм у сфері освіти. Пріоритет надавався фінансуванню спільних європейських проектів, програм студентського обміну, а також конкретних досліджень або навчальних видань [275, с. 75, 76]. Цікаво, що питання дослідження мов у вказаній програмі певною мірою гармонує із тезами щодо векторів міжнародної співпраці у сфері освіти, вказаних ОБСЄ у Акту 1975 р. [232, с. 187].

В рамках спільних європейських проектів, додає М. О. Полозов, вирішувалися завдання формування нових програм навчання і методичних

матеріалів, підвищення кваліфікації викладачів та керівництва університетів, складання стратегій їх розвитку, створення навчальними закладами відділів із міжнародних зв'язків, забезпечення університетів інформаційними ресурсами, зокрема через створення спеціалізованих бібліотек [275, с. 77]. Такий підхід у цілому слід вважати сталим для міжнародних стандартів у вимірі забезпечення міжуніверситетської співпраці.

Також, у рамках Європейського співробітництва в освіті та підготовці (мережа «ET 2020») ЄС сприяє обміну досвідом та кращими практиками організації освіти держав-учасниць. Саме в рамках проектів такого співробітництва реалізовувалися завдання з досягнення рівня у 40 % охоплених вищою освітою осіб віку старше 30 років, наявності більш ніж у 20 % осіб з вищою освітою досвіду іноземних стажувань під час навчання, досягнення рівня працевлаштування осіб з вищою освітою у 82 %. Водночас пріоритетом визначається й розбудова ЄС ефективної мережі європейських університетів [79]. Варто додати, що наразі лише програмою «Erasmus+» з фінансуванням у 14,7 мільярдів євро охоплено більше 4 мільйонів європейців для навчання, стажування чи викладання за кордоном [73]. Таким чином варто констатувати, що саме освітні програми, попри обмеженість відповідних повноважень Союзу, стали одним із ключових напрямів витрачання коштів спільного бюджету ЄС.

У зазначеному вимірі слід відзначити, що вражаючі обсяги фінансування цієї програми Союзу певною мірою контрастують з освітніми потребами переважної більшості конкретних університетів Європи. Водночас не слід забувати, що саме ця програма ЄС й стала джерелом надання таким університетам фінансової та іншої технічної допомоги.

Також ЄС, у рамках сприяння визнанню кваліфікацій та дипломів, приділяє особливу увагу Європейській мережі інформаційних центрів (ENIC) та національним інформаційним центрам з визнання кваліфікацій (NARIC), із формуванням спільної системи постійного обміну відомостями у сфері вищої освіти ENIC-NARIC. Варто додати, що зазначена система має сприяти спрощеному обміну інформацією з поточних питань міжнародної академічної

мобільності та визнанню іноземних кваліфікацій [71]. При цьому хоча вказана мережа не є власне установою Союзу, вона отримує від ЄС істотну інформаційну та організаційну підтримку.

Водночас зазначена мережа координується не тільки ЄС, але й Радою Європи та ЮНЕСКО, її специфікою є повага до автономії університетів у питаннях визнання іноземних кваліфікацій та сприяння формуванню Європейського посібника з визнання кваліфікацій [127]. Зазначені мережі центрів під егідою Союзу мають велике значення для практичної реалізації програмних актів та рекомендацій ЄС у сфері вищої освіти. Крім того вони виступають у якості учасників відповідних публічних правовідносин з міжнародним елементом.

Залучення до вказаних процесів такої вищезгаданої установи ЄС, як Європейський інститут інновацій та технології, має метою посилення інвестиційної привабливості держав ЄС через заходи з інтеграції їх вищої освіти, досліджень та інновацій. Інститут діє на підставі Рішення Ради ЄС 2008/634/CE від 18 липня 2008 та регламенту ЄС 1290/2013 від 11 грудня 2013 р., яким було запроваджено Рамкову програму досліджень та інновацій ЄС «Horizon 2020», керується рішенням Європейського парламенту та Ради ЄС 1312/2013/UE від 11 грудня 2013 р. [78] тощо. Водночас варто констатувати, що цей інститут виконує насамперед дослідну, а не освітню функцію й тому нами його статус як закладу вищої освіти із міжнародно-правовим режимом окремо поглиблено не досліджується [232, с. 187].

Також у 2017 р. на саміті в Ґетеборзі лідери ЄС закликали посилити взаємодію у сфері освіти, після чого, у грудні 2017 р. Європейська Рада закликала ЄК, Раду ЄС та держави ЄС посилити стратегічне партнерство між установами вищої освіти з тим, щоб до 2024 р. було утворене до двадцяти так званих «Європейських університетів» як хабів для транскордонної та мобільної вищої освіти та взаємного визнання кваліфікацій. Такі Європейські університети пропонується визначати як міжнародні альянси, що стануть вищою школою майбутнього, засобом відтворення та розвитку європейської

ідентичності. Такі альянси мають об’єднувати заклади вищої освіти різних держав ЄС, базуватися на довгостроковій стратегії, сфокусованої на «сталості, досконалості та європейських цінностях» [81]. Отже можна спостерігати повернення європейських держав до міркувань експертів Ліги Націй щодо утворення базових університетів для міжнародної координації. Втім наразі, як й сто років тому, практична реалізація цієї концепції не має очевидної перспективи, зокрема й у механізмах ЄС.

Втім, специфікою Європейських університетів мають стати орієнтовані на студентів академічні програми, доступні для міжуніверситетських кампусів, із тим, щоб студентські органи мали самостійно формувати програми підготовки та забезпечувати мобільність навчання на всіх його рівнях. Також концепція передбачає об’єднання викладачів, студентів та зовнішніх партнерів у «міждисциплінарні команди». Станом на 2019 р. в органах ЄС опрацьовувалося 54 заявки, отримані від 17 потужних університетів спільно із 114 іншими установами вищої освіти з 24 держав ЄС. Фінансування концепції Європейських університетів передбачене в циклі програми «Erasmus» на 2021–2027 роки [81]. Отже протягом найближчого десятиріччя можна буде побачити певний поступовий практичний розвиток зазначеної концепції у державах ЄС. Водночас такий поступ у реалізації освітніх стандартів ЄС матиме реальні перспективи лише у випадку як мінімум збереження попереднього рівня фінансування відповідних заходів в рамках відповідних програм Союзу.

Певну роль для формування стандартів вищої освіти в праві ЄС грає й діяльність Європейської асоціації установ вищої освіти (EURASHE), що об’єднує університети прикладних досліджень, університетські коледжі, національні асоціації навчальних закладів. Вона сконцентрована на аспектах розвитку вищої освіти, спрямованої на професійно орієнтоване та прикладне навчання та дослідження, проведення конференцій та тематичних семінарів [76]. Роль зазначеної асоціації вбачається важливою й у реалізації відповідних програмних заходів ЄС у сфері вищої освіти.

Іншою подібною організацією стала вже згадана Європейська асоціація

освітнього права та політики, що фінансується в рамках програми «Erasmus+». Ця структура серед іншого готує та поширює освітні модулі для викладачів з питань правового забезпечення освітнього процесу та прав людини [75]. Загальною метою Європейської зони вищої освіти, у рамках якої реалізуються вказані ініціативи, є підвищення мобільності викладачів та студентів і посилення якості й ефективності працевлаштування [77]. Вказані структури слід визначити наслідком реалізації технічної допомоги згідно програм ЄС та відповідної проблеми координації таких заходів [230, с. 320]. Можна узагалі визначити програмне регулювання ЄС та відповідне значне фінансування освітніх проектів у державах Союзу як ключову передумову масового виникення відповідних наднаціональних формувань у сфері освіти.

Також варто додати, що у рамках програм фінансування ЄС у сфері вищої освіти особливе значення має програма «Horizon 2020» («Горизонт 2020»), за сім років діяльності якої, з 2014 до 2020 року, було освоєно 60 мільярдів євро, а також і приватні інвестиції. Основним завданням програми визначено «поєднання досліджень та інновацій» та забезпечення «світового рівня для європейської науки». Основною перевагою цієї програми в рамках Європейської зони досліджень заявлено мінімізацію бюрократичних обмежень наукового пошуку, зокрема й у вищій школі [188]. Наступна оцінка органами ЄС ефективності виконання завдань «Горизонту 2020» дозволить визначитися із практичними наслідками цього засобу програмного регулювання для закладів вищої освіти країн Союзу.

Таким чином роль права ЄС для розвитку міжнародних стандартів вищої освіти на регіональному, європейському рівні вбачається суттєвою. Право ЄС відображає значущість вищої освіти як для прямого забезпечення свобод руху людей та послуг у Спільному ринку ЄС, так й у рамках загального посилення економічного, соціального та інвестиційного потенціалу Союзу. Хоча компетенції регулювання відносин у сфері вищої освіти в ЄС залишено в рамках суверенних повноважень держав, наднаціональне регулювання в цій сфері здійснюється шляхом схвалення рекомендаційних актів ЄС, виконання

яких підкріплене потужним фінансуванням в рамках програм Союзу.

Таким чином слід вказати, що право та практика роботи органів ЄС визначають ключовими напрямами впливу на розвиток вищої освіти підвищення мобільності вищої освіти, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій, підтримку конкурентоспроможності європейських закладів вищої освіти, їх модернізації та інновації, посилення практичної спрямованості навчання, його соціальної привабливості й широти охоплення. Основною перевагою підходу ЄС до формування та опрацювання таких стандартів стає можливість їх вкрай потужної фінансової підтримки з бюджету ЄС. Водночас відображені в актах ЄС заходи часто не відрізняються конкретикою та носять характер декларацій чи засобів програмного регулювання.

Розділ 4. УКРАЇНА ТА МІЖНАРОДНО-ПРАВОВА РЕГЛАМЕНТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1. Вища освіта та міждержавні двосторонні договори України

Виключно важливе значення для визначення змісту міжнародно-правових стандартів вищої освіти має сучасне двостороннє міждержавне договірне регулювання відповідних відносин. Доцільно розглянути практику такого регулювання на двосторонніх міжнародних договорах саме за участю України, адже весь наявний величезний масив двосторонніх угод з питань освіти країн світу та навіть держав Європи не може бути охопленим в рамках окремого монографічного дослідження.

Водночас варто констатувати, що наразі немає не тільки узагальненого огляду відповідних договорів у наукових роботах, але й у форматі збірок таких документів, які були б узагальнені МЗС України або Міністерством освіти і науки України (далі – МОНУ). Приміром, на офіційному веб-сайті МОНУ наразі можна виявити лише двадцять міжурядових та міжвідомчих двосторонніх угод, укладених Україною в 1993–2013 роках [398], тобто неповну та застарілу інформацію. За таких умов офіційні джерела МОНУ не можуть бути єдиним джерелом для отримання та опрацювання відповідних відомостей про наявну нормативну базу та ступінь її реалізації. Особливо це має значення для проектів відповідних угод, які узагалі в Україні оприлюдненню не підлягають.

Водночас на сайті Верховної Ради України («Законодавство України») можна виявити не менше 86 таких угод періоду 1991–2019 років, укладених Україною із 47 країнами світу. З цих договірних актів за роки незалежності 23 угоди було підписано з пострадянськими республіками, зокрема п’ять – з Росією та чотири – з Казахстаном. Водночас із сучасними державами ЄС Україною було укладене 26 договорів, але – лише з 13 країнами. Таким чином виявлені двосторонні угоди не повністю корегують із декларованими заходами європейської інтеграції України стосовно сфери вищої освіти та при цьому

свідчать про дещо інші вектори сучасної вітчизняної міжнародної співпраці у сфері освіти.

При цьому навіть укладені двосторонні угоди з європейськими партнерами стосуються насамперед сусідніх з Україною країн Східної Європи. Зокрема, Україна підписала п’ять таких договорів з Польщею, по три з Угорщиною, Чехією та Болгарією, по два з Естонією, Латвією та Литвою, а також угоди з Великобританією, Іспанією, Кіпром, Люксембургом, Словаччиною та Румунією. Також з європейських країн нами були схвалені відповідні договори з Албанією, Сербією та Чорногорією. Також Україна підписала відповідні договори з десятьма азійськими країнами, зокрема по три угоди з В’єтнамом, Ізраїлем, Китаєм та Монголією, по дві з Туреччиною та Йорданією, а також угоди з Афганістаном, Індією, Іраном та Ліваном та угоди із сьома державами Африки – Гамбією, Гвінеєю, Єгиптом, Екваторіальною Гвінеєю, Коморськими Островами, Лівією та Тунісом. Серед інших країн світу Україною було підписано угоди у сфері освіти з Аргентиною, Кубою, Мексикою та Перу. Інших двосторонніх угод України з питань освіти у відкритих джерелах нами не виявлене [221, с. 162].

За таких умов слід констатувати, що двостороння взаємодія в освітній сфері всі роки незалежності була зумовлена не євроінтеграційними прагненнями України, а підтриманням зв’язків в освітній сфері, які склалися в радянський період, наданням освітніх послуг окремим державам, що розвиваються, підтриманням гуманітарних зв’язків із сусідніми державами та країнами взаємної сталої наявності закордонних українців та відповідно національних меншин України. Відповідні фактори свідчать про насправді вкрай низький рівень інституційного забезпечення міжнародної співпраці для вітчизняної вищої освіти, про істотні виклики, які постають у цій ситуації перед європейською інтеграцією системи вищої освіти України.

Також доволі негативною слід визнати динаміку схвалення цих угод, адже, наприклад, усі три вищезгадані угоди України з державами Західної Європи були підписані Україною ще у XX ст. У період 2001–2005 років виявлено лише

23 угоди, підписані Україною (з них 13 міжвідомчих та чотири про взаємне визнання документів про освіту), та водночас для 2006–2009 років не виявлено жодної укладеної двосторонньої угоди з освітніх питань. Протягом 2010–2020 років виявлено тільки 11 таких угод, з них 5 міжвідомчих, більш того, у 2016 та 2018 роках Україною не укладалося жодної двосторонньої угоди з питань освіти. Таким чином рівень реалізації Україною універсальних та регіональних стандартів вищої освіти через укладання двосторонніх угод залишається дуже низьким, із погіршенням ситуації в останні десятиріччя.

Водночас така статистика, що ґрунтується на відомостях сайту «Законодавство України» [246], є неповною, адже під час дослідження нами знайдено згадки про низку укладених угод, тексти яких ніде офіційно не оприлюднювалися та не публікувалися (наприклад, Угода про співробітництво в галузі освіти між Кабінетом Міністрів України та Урядом Держави Ізраїль, укладена 9 квітня 2000 р. [257]; [381]). Також певна кількість двосторонніх угод України з освітніх питань носила строковий характер і наразі має насамперед історичне значення. Крім того проекти неукладених угод України в сфері вищої освіти узагалі відсутні у відкритому доступі, зокрема й у офіційних джерелах [221, с. 163].

Надалі детальніше будуть розглянуті міжурядові та міжвідомчі угоди про освіту, які стосуються аспектів вищої освіти та були схвалені у 2010–2020 роках. Ці угоди, як правило, регулювали водночас різні форми освітнього співробітництва, зокрема як щодо вищої, так і середньої освіти, а також і наукову співпрацю. Зокрема, з 34 виявлених угод цього періоду суто вищої освіти стосувалося лише п’ять. Водночас лише декілька із вказаних угод не відображають аспекти вищої освіти узагалі, що серед іншого свідчить про ключове значення саме міжнародних стандартів вищої освіти у системі міжнародного забезпечення освітніх процесів у цілому.

Цікаво, що вказані акти мали різні процедури набуття чинності. Зокрема, якщо міжвідомчі договори про співпрацю у сфері освіти додатковому затвердженню не підлягали, то з 16 виявлених міжурядових угод дев’ять було

затверджено згодом постановами Кабінету Міністрів України (далі – КМУ), відповідно від 13 червня 2002 р. № 819 [302] від 20 серпня 2003 р. № 1303 [299] від 20 серпня 2003 р. № 1302 [300] від 28 липня 2004 р. № 986 [301] від 31 травня 2006 р. № 769 [304] від 8 вересня 2015 р. № 690 [305] від 11 травня 2017 р. № 314 [308] від 6 червня 2018 р. № 463 [307], а окремі угоди навіть були ратифікована законами України [320]. Подібні процедури приєднання до угод використовували й їх зарубіжні сторони. Наведене серед іншого підтверджує певну невизначеність у ставленні держав сучасності до предмету договорів у сфері освіти. Ймовірно що при цьому не завжди враховується та обставина, що ці угоди серед іншого охоплюють реалізацію права на освіту, а отже мають метою забезпечення прав людини.

У більшості випадків вказані вище затвердження угод відбувалися в розумний строк, крім ситуації з українсько-молдавською угодою від 18 травня 2001 р. [362], затвердженою постановою КМУ від 19 листопада 2008 р. № 1003, тобто через сім років після підписання [303] та українсько-чорногорською угодою від 9 грудня 2011 р. [365], ратифікованою законом України від 7 червня 2017 р. № 2087-VIII, тобто через шість років після підписання [306]. На прикладі українсько-білоруської міжурядової угоди 2012 р. можна побачити практику їх підготовки та підписання. Адже таку угоду було підписано в Києві 23 жовтня 2012 р. першим заступником Міністра освіти і науки, молоді та спорту України та Надзвичайним і Повноважним Послом Республіки Білорусь, проект угоди готувався сторонами з 2010 р. [400]. Це один з небагатьох випадків медійного відображення опрацювання та підписання відповідної двосторонньої угоди України у сфері освіти [221, с. 163].

Окремо буде варто дослідити сім спеціальних міжурядових угод, ухвалених Україною у зазначений період з питань визнання дипломів та освітніх кваліфікацій. Це вже згадана українсько-молдавська угода про взаємне визнання і еквівалентність документів про освіту і вчені звання від 18 травня 2001 р. [362], українсько-болгарська угода про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені і вчені звання від 27 червня 2001 р. [360],

українсько-казахстанська угода про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту, наукові (вчені) ступені і вчені звання від 26 вересня 2001 р. [356].

Також це українсько-лівійська угода про взаємне визнання документів про освіту і наукові ступені від 30 червня 2003 р. [358], угода між КМУ та урядом Республіки Екваторіальна Гвінея про взаємне визнання документів про освіту від 17 вересня 2004 р. [361], українсько-перуанська угода про взаємне визнання документів про освіту і вчені звання від 16 липня 2004 р. [386], українсько-польська угода про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів від 11 квітня 2005 р. [363], українсько-словацька угода про академічне взаємне визнання і еквівалентність документів про освіту, виданих в Україні та Словацькій Республіці від 8 квітня 2014 р. [364]. Отже можна відзначити відображення у двосторонніх договорах України цього ключового для стандартів вищої освіти питання, яке було предметом низки колективних міждержавних конвенцій ЮНЕСКО.

Аналіз цих угод України дозволяє стверджувати про їх подібну структуру, яка складається з преамбули, що може містити посилання на багатосторонні угоди з питань визнання освітніх документів, або й на попередні двосторонні угоди в гуманітарній сфері. Надалі угоди містять опис тих документів, визнання яких передбачено, можливі виключення чи обмеження, порядок обміну інформацією в цій сфері та співпраці з виконання угоди. Окремі угоди стисло описують предмет свого регулювання; зокрема, у ст. 1 українсько-молдавської, українсько-перуанської, українсько-гвінейської міститься стандартна фраза про поширення угоди на «документи державного зразка», які видаються обома країнами-учасницями [362]. Відповідні нормативні механізми, запроваджені угодами, вбачаються подібними, що переконливо свідчить про формування відповідних універсальних правових стандартів у сфері вищої освіти, що застосовуються у вказаних двосторонніх актах.

Інші угоди деталізують це питання зважаючи на різні процедури видачі документів про освіту. Зокрема, у ст. 1 українсько-болгарської та українсько-

польської угод згадано про документи, видані Вищою атестаційною комісією України, а в українсько-польській та українсько-словацькій угодах ст. 1 передбачає однакове застереження про поширення договору на «інші документи, що свідчать про відповідні періоди навчання, складені іспити, заліки та практику, що видаються під час навчання навчальними закладами, відповідно до вимог чинного законодавства кожної з держав» [363]. Зазначена варіативність зумовлена як відмінностями національних освітніх систем держав-учасниць, так й часом укладання конкретної угоди.

Подібні риси містять відповідно ст. 4 українсько-молдавської, ст. 4 українсько-казахстанської, ст. 8 та ст. 9 українсько-болгарської угод, які конкретизують процедури взаємного визнання дипломів про присвоєння кваліфікації «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр» та, відповідно, права власника використовувати їх при влаштуванні на роботу відповідно до присвоєної кваліфікації та права на продовження навчання, якщо термін навчання та зміст освіти в них за спеціальністю подібні [356]. Таким чином аспекти визнання дипломів та кваліфікацій у вказаних двосторонніх угодах підлягають деталізації значно більшій, ніж у досліджених вище універсальних або регіональних угодах із вказаних питань.

Специфікою українсько-лівійської угоди в цьому вимірі є те, що вона містить уточнення термінів навчання для отримання таких дипломів та окремо регулює порядок проходження інтернатури їх власниками в іншій країні-учасниці [358]. Водночас українсько-гвінейська угода передбачає у ст. 5–8 взаємне визнання дипломів про «базову вищу освіту» та «повну вищу освіту», але виключно для мети продовження освіти та «відповідно до вказаних у них спеціальностей і кваліфікацій» [361]. Зазначені відмінності безумовно відображали й ставлення до стандартів вищої освіти національних органів влади, уповноважених за розробку проектів відповідних угод. Загалом відповідна деталізація є цілком закономірною, але при цьому характерним є відхилення у відповідних двосторонніх угодах про аналогічні регіональні акти ЮНЕСКО, що встановлюють для їх сторін подібні обов’язки.

При цьому в українсько-польській (ст. 5, ст. 6) та українсько-словацькій (ст. 7, ст. 8) угодах, навпаки, міститься спроба деталізації окремих категорій документів про вищу освіту та умов їх визнання для подальшого навчання. Зокрема наводяться такі польські «професійні звання», як «магістр, магістр освіти, магістр медицини, магістр акушерства, магістр-інженер, магістр-інженер-архітектор, магістр мистецтва, лікар, лікар-стоматолог та лікар-дантист, ветеринарний лікар або інші рівноцінні» та, відповідно, словацькі документи про присвоєння ступенів «магістр», «інженер», «доктор загальної медицини», «доктор стоматології» та «доктор ветеринарії» [363]. Отже серед іншого така деталізація зумовлює залежність відповідних угод від змін релевантних національних стандартів, й таким чином зумовлює не більш ніж середньостроковий характер їх чинності й застосування.

Контрастує з цим загальна лаконічна норма ст. 7 українсько-перуанської угоди, за якою «сторони визнаватимуть, через свої національні компетентні органи, документи про освіту, отримані вчені звання та професійні титули, що відповідають освітнім рівням, визначеним системами освіти обох країн, згідно з діючими внутрішніми нормами в цій галузі» [386]. Отже маємо істотні відмінності юридичної техніки відповідних угод, що очевидно не схвалювалися за певною єдиною проформою (зразком) [221, с. 164]. При цьому варіативність оформлення двосторонніх зобов'язань не означає відхилення сторонами цих угод від загальних правових стандартів у сфері вищої освіти.

Також ці угоди містять застереження та обмеження взаємного визнання. Зокрема, у ст. 5 українсько-казахської угоди додається про її дію лише щодо документів, виданих лише акредитованими вищими навчальними закладами всіх форм власності держав-учасниць [356]. Відповідно до ст. 2 українсько-польської та ст. 10 українсько-словацької угоди визнання документів про освіту та присудження ступенів для здійснення професійної діяльності здійснюється у відповідності до вимог чинного законодавства держави працевлаштування [364]. Також у ст. 10 українсько-гвінейської угоди вказується, що визнання документів про освіту «не звільнює їх власників від інших загальних вимог, що

повинні виконуватися в разі їх вступу до вищих навчальних закладів» держав-учасниць. У ст. 4 цього договору додається, що в разі виявлення різниці в програмах навчання студент зобов'язаний ліквідувати її у вищому навчальному закладі, до якого він звертається [361]. В цілому зазначені угоди відображають як широкі дискреційні права держави на регулювання у сфері освіти, так й аспекти університетської автономії.

Додамо, що в ст. 2 та ст. 3 українсько-перуанської угоди додано, що визнання документів про освіту та присвоєння вчених звань здійснюється у відповідності до вимог чинного законодавства держав-учасниць та не може бути реалізованим у разі наявності в них суттєвих відмінностей, що не відповідають встановленим вимогам до зазначених рівнів освіти і вчених звань відповідної держави [386]. Зазначені застереження міжнародної угоди вбачаються доволі специфічними та такими, що зумовлені специфікою предмету регулювання, а саме – освітніх відносин [221, с. 165]. Водночас варто вказати, що такі приписи не зовсім корегують із загальною нормою міжнародного права договорів, за якою сторони угоди не можуть посилатися на норми власного національного законодавства як на підстави невиконання договірних зобов'язань.

Також вказані угоди містять норми про взаємне визнання вчених ступенів та наукових звань (ст. 10 та ст. 11 українсько-болгарської угоди, ст. 7 українсько-польської угоди, ст. 9 українсько-словацької угоди). Водночас подібна норма ст. 6 українсько-молдавської угоди містить застереження, за яким порівнювання відповідних документів встановлюється в процесі переатестації їх власників державними органами сторін [362].

Цікаве застереження містить ст. 8 українсько-польської угоди, за якою відмова в присудженні ступеня за представлену дисертацію або досягнення в рамках освітньої системи однієї сторони угоди «становить перешкоду» в присудженні за цю дисертацію та за ці досягнення рівнозначного або вищого ступеня в іншій державі-учасниці. Якщо ж такий ступінь все ж буде присуджений, інша держава має право його не визнавати [363]. Зазначений

припис угоди має очевидною метою запобігти отриманню вчених звань у сусідній країні, але водночас його важко співвіднести із універсальне визнаними у міжнародному праві засадами академічної мобільності.

В рамках співпраці, яка має сприяти ефективному взаємному визнанню дипломів, держави-учасниці угод запроваджують процедури надання одна іншій зразків державних документів про освіту, кваліфікацію та вчені звання, а також національних нормативних актів, що регулюють правила і процедури їх оформлення та видачі (ст. 7 українсько-молдавської угоди, ст. 9 українсько-гвінейської угоди) [361].

Також угодами передбачається й утворення комісій експертів для вирішення спірних питань, що можуть виникати стосовно виконання договірних приписів. Наприклад, у ст. 11 українсько-словацької угоди до завдань такої комісії віднесено оновлення списків закладів вищої освіти сторін, а також обмін інформацією про зміни в їх системах освіти [364]. Таким чином угодами передбачено існування певних наднаціональних контролюючих та координаційних механізмів в їх рамках. Втім практичної інформації про підсумки діяльності подібних комісій у відкритих джерелах немає [233, с. 183], що істотно ускладнює аналіз практичної ефективності вказаних двосторонніх угод та їх корисності для реалізації освітніх прав мешканців України.

Порівняльний аналіз дев’яти міжурядових угод загального характеру щодо питань освіти та науки, укладених Україною в 2010–2019 роках також свідчить про наявність загальних рис їх структури. Зокрема, такі угоди визначали перелік напрямів освітньої співпраці, більшість з яких стосувалася саме вищої освіти, ці переліки мають спільні для більшості угод напрями, але не є тотожними ані за такими напрямами, ані за їх формулюваннями. Відсутність єдиного стандарту їх форми та змісту свідчить насамперед про врахування під час укладання угод особливостей національних систем освіти.

Як приклад, більшість договорів віднесла до такої взаємодії практику академічних обмінів. У п. «а» ст. 2 українсько-гамбійської угоди 2001 р., зокрема, передбачається така діяльність, що «може бути розширеною до інших

форм взаємовигідного співробітництва», як обмін студентами, аспірантами та науковими співробітниками для навчання та проведення досліджень, викладачами для читання лекцій і наукової роботи [384]. За ч. 1 ст. 2 українсько-ліванської угоди 2002 р. сторони погодилися на забезпечення обмінів студентами та науковими співробітниками для навчання і проведення досліджень та окремо на обмін професорами, а в ст. 5 додатково програмувалося бажання сторін розглянути «можливість обмінів фахівцями і викладачами для довгострокової педагогічної роботи» [357]. При цьому вказані механізми обмінів, запроваджених угодами, стосуються як освітянської, так й науково-дослідної діяльності.

За ст. 1, ст. 5 та ст. 6 українсько-афганської угоди 2004 р. її сторони погодилися звертати особливу увагу на обмін фахівцями (науково-педагогічними працівниками) для коротко- і довгострокової педагогічної роботи, зокрема на контрактній основі, а також на обмін аспірантами та стажистами для повного і часткового курсу навчання [383]. В українсько-латвійській угоді 2017 р. ст. 1 вказує на потребу співробітництва та обміну академічними й науковими співробітниками, експертами, фахівцями і студентами [382]. У ст. 5 українсько-чорногорської угоди 2011 р. передбачено сприяння державами обміну викладачами, але – на підставі партнерських угод між навчальними закладами [365].

Варто відзначити, що відповідна вказівка про укладання міжуніверситетських угод свідчить про поступове сприйняття у сучасному міжнародному праві таких домовленостей закладів освіти як важливої нормотворчої складової освітньої співпраці. Водночас ані регіональні, ані двосторонні міждержавні договори не передбачають форм реалізації власних приписів через певні міжуніверситеські угоди та відповідно не визначають ці угоди як засіб власної реалізації в рамках певних, визначених алгоритмів.

Водночас українсько-кіпрська угода в ст. 4 лише містить програмну норму, за якою сторони розглянуть можливість обмінів науковими і науково-педагогічними працівниками для коротко- і довгострокової педагогічної роботи

за контрактами [385]. Подібні норми містили ст. 5 українсько-коморської угоди 2017 р. [387] та ст. 6 українсько-монгольської угоди 2011 р., яка в ст. 2 також вказувала на потребу підготовки фахівців на основі еквівалентного обміну студентами та аспірантами за спеціальностями, які є пріоритетними для кожної зі сторін [380]. Загалом у таких угодах простежується втілення принципу взаємності при організації академічних обмінів, але корегування їх умов залежить від практичних потреб держав та від стану їх національних систем вищої освіти.

Таким чином, близькими за напрямом дії до приписів з питань академічних обмінів нормами є приписи угод щодо забезпечення навчання громадян однієї зі сторін угоди в іншій країні-учасниці. Крім згаданого положення ст. 2 українсько-молдавської угоди такі приписи містили й інші договори. Так, подібний припис ст. 2 українсько-грузинської угоди доповнений нормою, за якою конкретне число, спеціальності та умови підготовки студентів у вищих навчальних закладах визначаються відповідно до фінансових можливостей сторін та погоджуються окремо дипломатичними каналами, схожу норму щодо питань, пов’язаних з мобільністю студентів та викладацького складу, містить і ст. 7 угоди. Загалом вказані механізми також встановлюються угодами насамперед на засадах взаємності [233, с. 184]. Водночас відступ від засад взаємності, як можна побачити з аналізу відповідних двосторонніх актів, може відбуватися за умов неспівставності національних освітніх механізмів відповідних держав.

Водночас ст. 3 вказаної угоди гарантувала громадянам України та Грузії отримувати освіту у вищих навчальних закладах відповідних країн за умови оплати за навчання. Втім сторони цього договору окремо виділили потребу обміну вчителями української та грузинської мов з метою навчання, участі у мовних семінарах для сприяння вивченню грузинської мови у вищих навчальних закладах України та української мови в акредитованих вищих навчальних закладах Грузії [359]. Такі приписи угод щодо двостороннього забезпечення навчання мов мають як освітній, так й політичний виміри, при

цьому практичних, зокрема й кількісних, наслідків реалізації відповідних приписів двосторонніх угод у відкритих джерелах не виявлене.

Окремі угоди містять односторонні зобов'язання України з питань забезпечення навчання. Зокрема, українсько-коморська угода 2017 р. у ст. 2 та ст. 3 встановлює не тільки обов'язки України надати можливість громадянам Союзу Коморських Островів здобувати освіту на контрактній основі у вищих навчальних закладах у кількості та за спеціальностями, необхідними для Коморських островів, але й щорічно надавати громадянам цієї держави певну кількість державних стипендій для навчання у вищих навчальних закладах України. Про кількість стипендій Україна мала інформувати Коморські острови дипломатичними каналами [387]. Цей приклад яскраво підкреслює неможливість повноцінного застосування принципу взаємності в ситуації, коли одна із сторін угоди може бути виключно отримувачем освітніх послуг та власних університетів не має.

На відміну від такого припису українсько-монгольська угода 2011 р. встановлювала конкретні параметри відповідного залучення. Адже за ст. 5 цієї угоди Україна мала сприяти перепідготовці монгольських фахівців, випускників навчальних закладів України, шляхом щорічного прийому на стажування до п'яти осіб, терміном від двох до шістьох місяців. Крім такого одностороннього зобов'язання ця угода також містила припис щодо взаємного надання сторонами на засадах взаємності 20 стипендій для здобуття вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та/або «магістр» у вищих навчальних закладах та до п'яти стипендій – для навчання в аспірантурі [380]. Така специфіка пояснюється насамперед фактичною наявністю в Монголії значної кількості осіб, які раніш отримали вищу освіту у вітчизняних навчальних закладах.

Узгодження необхідної кількості студентів та їх спеціальностей, а також «конкретні умови обмінів» сторони мали визначати дипломатичними каналами на кожний наступний навчальний рік; водночас сама угода встановлювала обов'язок забезпечити мовну підготовку студентам і аспірантам та вказувала,

що навчання таких осіб буде здійснюватися згідно із законодавством сторони, що приймає [380]. З відповідних питань українсько-чорногорська угода 2011 р. у ст. 5 містить загальний припис щодо підготовки спеціалістів на основі еквівалентного обміну студентами та стажистами за фахами, що є пріоритетними для кожної із сторін [365]. Варто вказати, що відповідні норми двосторонніх угод залишають украй широку дискрецію для національних органів та установ у сфері вищої освіти щодо визначення кількості та спрямованості відповідних обмінів, вплив на яку установ вищої освіти обох сторін угоди вказаними договорами не передбачений узагалі.

Цікаво, що в рамках українсько-латвійської угоди 2017 р. Україна в її ст. 5 брала на себе конкретні зобов'язання надати Латвії для навчання в українських навчальних закладах десять стипендій для здобуття освіти за ступенями «бакалавр» та «магістр», п'ять стипендій для навчання в аспірантурі, десять стипендій для навчання (семестр або рік) за ступенями «бакалавр», «магістр» та «доктор наук» та десять стипендій для здійснення науково-дослідницьких робіт [382]. Такі приписи істотно зменшують дискреційні повноваження органів національної влади та роблять умови академічних обмінів більш сталими та транспарентними.

Зі свого боку Латвія в цій статті угоди зобов'язувалася надавати Україні стипендії для навчання в державних вищих навчальних закладах, проведення науково-дослідницької роботи та для участі в міжнародних літніх школах, без визначення точної кількості стипендіатів. Також у цій статті угоди містилася програмна норма про те, що сторони розглядатимуть можливість надавати стипендії також з підготовки академічних і наукових кадрів [382]. Таким чином українсько-латвійська угода демонструє прагнення сторін до посиленої співпраці у сфері вищої освіти, що може бути поясненим історичними, культурними та політичними передумовами взаємодії двох держав [233, с. 184].

Інші угоди містили лише загальні приписи щодо забезпечення навчання. Зокрема, українсько-гамбійська угода передбачала можливість надання громадянам Гамбії змоги отримувати в Україні вищу освіту, навчатись в

аспірантурі і проходити наукове стажування на компенсаційній основі [384]. Українсько-кіпрська угода 2015 р. та українсько-ліванська угода 2002 р. також містили загальні приписи щодо потреби підготовки та перепідготовки фахівців в аспірантурі й докторантурі, наукового стажування, підвищення кваліфікації. Угода з Кіпром також резервувала право на навчання в закладах іншої сторони на контрактній основі [357]; [385]. Таким чином вказані угоди часто носили очевидно загальний регулятивний характер та не відображали певну специфіку відносин держав-учасниць з питань вищої освіти, вкрай ймовірно – й через відсутність такої специфіки у окремих випадках.

Окрему увагу міжурядові двосторонні угоди приділяють такій пов'язаній з академічними обмінами формі співпраці, як конференції та інші наукові заходи. Зокрема, у ст. 3 українсько-ліванської угоди вказано, що сторони сприятимуть розширенню участі науковців обох країн у наукових семінарах [357]. Подібний припис щодо наукових семінарів, конференцій, симпозіумів містили й інші акти, а саме ст. 3 українсько-афганської угоди 2004 р. [383] та ст. 4 українсько-чорногорської угоди 2011 р. [365]. Отже такі норми носять типовий для відповідних договорів характер, водночас при цьому з їх змісту не випливає – як саме сторони угоди, а саме органи національної влади, будуть сприяти відповідній науковій взаємодії, крім самого факту надання дозволу на її практичне здійснення.

Інші угоди дещо корегували відповідний вектор співпраці. Так, у ст. 10 українсько-молдавської угоди 2011 р. йдеться про відповідну участь у «семінарах, конференціях, читанні лекцій та інших заходах», а також – «у міжнародних програмах і проектах в галузі освіти» [380]. У ст. 5 українсько-грузинської угоди наявна подібна норма, але з її конкретизацією щодо галузі гуманітарних наук, зокрема мов, літератури, історії та культури держав-учасниць [359]. Втім, у п. «d» ст. 1 українсько-латвійської угоди 2017 р. йдеться не про сприяння участі в таких заходах, а про організацію спільних міжнародних конференцій, симпозіумів, форумів і семінарів з актуальних питань, що становлять взаємний інтерес [382]. Такий підхід свідчить про

порівняно тісніші зв’язки держав-учасниць із освітніх питань, про більш практичну орієнтованість відповідних приписів угоди [233, с. 185]. Водночас й питання організації спільних конференцій залишається певною мірою невизначеним, адже стороною, відповідальною за це, вочевидь може виступати як державна установа, так й окремий захід освіти.

Іншим важливим напрямом, урегульованим у двосторонніх угодах, слід безперечно вважати міжуніверситетську співпрацю. Наприклад, у п. «в» ст. 2 українсько-гамбійської угоди сторони передбачили забезпечити здійснення прямих зв’язків між університетами та іншими навчальними закладами обох країн [384], подібну норму містила й ст. 1 українсько-ліванської угоди 2002 р. [357]. У ст. 1 та ст. 2 українсько-кіпрської угоди вказувалося про заохочення сторонами налагодження та розвитку прямого співробітництва між їх вищими навчальними закладами [385], схожий припис містила й ст. 1 українсько-латвійської угоди [382], ст. 6 українсько-грузинської [359] та ст. 4 українсько-коморської угоди [387]. Отже, ці норми двосторонніх угод слід визнати типовими та такими, що відображають універсальні міжнародні стандарти відповідної співпраці.

Подібні норми ст. 4 українсько-афганської угоди 2004 р. та українсько-чорногорської угоди 2011 р. [365] передбачали окреме визнання їх сторонами права університетів, виходячи з їх взаємних інтересів, укладати окремі угоди про співробітництво відповідно до положень зазначених угод [383]. Водночас вказану співпрацю у ст. 4 українсько-монгольської угоди передбачалося здійснювати насамперед у вигляді встановлення співпраці між дослідницькими університетами, а також розширення обмінів викладачами та науковцями для проведення спільних досліджень [380]. Близьким до цього напрямом взаємодії слід визнати проведення спільних наукових досліджень у сфері гуманітарних, природничих, технічних і педагогічних наук, що становлять взаємний інтерес, що передбачено, відповідно, в українсько-чорногорській угоді 2011 р. та в українсько-грузинській угоді 2017 р. [359].

Водночас, як ми побачимо надалі, переважна більшість практично

укладених ключовими вітчизняними університетами угод про співпрацю була здійснена без урахування вказаних норм міждержавних договорів, адже міжуніверситетські домовленості здебільшого схвалювалися із закладами країн, які міждержавні договори з питань освіти з Україною не уклали. Це легко пояснюється тим, що університети укладають угоди в рамках власних практичних потреб, та при цьому політична позиція національної влади та її зацікавленість у вказаній співпраці не завжди можуть перешкодити відповідним міжуніверситетським відносинам.

Іншим виміром двосторонньої співпраці двосторонні міжурядові угоди визначають обмін відомостями, досвідом та інформацією у сфері освіти. Зокрема, українсько-афганська угода 2004 р. у ст. 1 та ст. 2, українсько-монгольська угода 2011 р. у ст. 2 та ст. 3, українсько-кіпрська угода 2015 р. зазначають про обмін досвідом з найважливіших напрямів розвитку, управління і планування в галузі освіти, про обмін науковою інформацією з питань управління системою освіти [380]; [383]; [385]. У свою чергу подібний припис ст. 2 та ст. 5 українсько-чорногорської угоди містить спеціальне уточнення про потребу такого поширення й на сферу вищої освіти та про потребу взаємного інформування, зокрема щодо законодавства саме у сфері вищої освіти [365], подібна норма наявна й у ст. 2 українсько-грузинської угоди [359]. Загалом зазначені приписи корелюють з розглянутими вище договірними механізмами освітніх конвенцій ЮНЕСКО.

Інші двосторонні угоди конкретизують предмет відповідного обміну. Так, українсько-ліванська угода 2002 р. вказує в ч. 1 ст. 2 на обов’язок держав сприяти обміну між відповідними освітніми закладами, навчальними матеріалами, включаючи плани і програми, методичні матеріали, аудіовізуальні засоби навчання [357]. За ст. 11 українсько-монгольської угоди 2011 р. передбачався обмін навчально-методичним і науковим досвідом та матеріалами, при цьому особлива увага мала приділятися сфері підвищення якості освіти [380]. Водночас українсько-латвійська угода 2017 р. передбачала обмін інформацією про реформи у сфері освіти, обмін науковими публікаціями

та інформацією про наукові бази сторін. Додатково в ст. 2 ця угода заохочувала обмін інформацією щодо сфери політики, заходів, моделей і методів освіти, поширення передової практики та досвіду, розвитку матеріальних досліджень у сфері професійної освіти і підготовки кадрів у спільно важливих галузях [382]. Така конкретизація може свідчить про те, що укладачі цих договорів передбачали певні конкретні кроки двосторонньої співпраці за відповідним напрямом [233, с. 186].

Крім цього, українсько-латвійська угода приписувала проводити обмін досвідом та інформацією щодо кваліфікаційних рамок, професійних стандартів та дослідження ринку праці, а також інформацією щодо визнання документів про освіту, наукових ступенів і професійних кваліфікацій, отриманих в обох державах, в рамках Конвенції про визнання кваліфікації з вищої освіти в Європейському регіоні 1997 р. та мережі ENIC-NARIC [382]. Втім таке посилання не передбачило визначеного, конкретного механізму реалізації приписів регіональної угоди ЮНЕСКО в двосторонніх відносинах.

Додамо, що це є доволі нечастим згадуванням у відповідних двосторонніх угодах України регіональних міжнародних стандартів у сфері вищої освіти, опрацьованих під егідою ЮНЕСКО. Також цікаву норму містить ч. 1 ст. 6 українсько-кіпрської угоди 2015 р., за якою формування механізмів обміну інформацією та консультацій щодо систем вищої освіти сторін є необхідним для визначення еквівалентності або відповідності змісту кожної отриманої професійної та академічної кваліфікації [385], адже питання взаємного визнання кваліфікацій та дипломів у загальних двосторонніх угодах про співпрацю у сфері освіти регулюється вкрай епізодично та програмно.

Зокрема, за ст. 6 українсько-ліванської угоди 2002 р. сторони лише планували у майбутньому дійти до згоди про визнання на взаємній основі офіційних документів про освіту, наукові ступені і вчені звання та документи про професійну кваліфікацію, видані відповідними установами обох країн [357]. Подібну програмну норму містила й ст. 8 українсько-афганської угоди 2004 р. [383]. Водночас українсько-кіпрська угода 2005 р. у ст. 6 передбачала

укладання із зазначеного питання окремої двосторонньої угоди, а українсько-коморська угода приписувала сторонам вирішити це питання в період власної дії [385]; [387]. Загалом такий програмний підхід притаманний у певних аспектах практично усім дослідженим двостороннім угодам. Також низка угод приділяла особливу увагу викладанню на засадах взаємності державної мови іншої сторони в закладах вищої школи (ст. 3 українсько-грузинської угоди, ст. 6 українсько-латвійської угоди) [359]. Як вже вказувалося вище такі приписи носять й політичний вимір.

Окремі двосторонні міжурядові угоди України у сфері освіти передбачають потребу співпраці з ЮНЕСКО та Радою Європи (наприклад, українсько-чорногорська угода 2011 р. у ст. 3 [365]), але ретельної регламентації зазначеного питання не містять. Певним виключенням з цього питання слід вважати приписи ст. 3 українсько-латвійської угоди 2017 р., яка також охопила співпрацю з ЄС в рамках Європейської Політики Сусідства, співробітництво з реалізації пріоритетів Європейського наукового простору, розширення участі в наукових, технологічних та інноваційних програмах [382]. Такі приписи спрямовані на реалізацію досліджених вище стандартів права ЄС у сфері вищої освіти, які мають програмний характер. При цьому такі окремі згадки про програми ЄС (так саме як й про конвенції РЄ та ЮНЕСКО) у двосторонніх угодах України не передбачають певних конкретизованих механізмів їх реалізації.

Механізми контролю за виконанням сторонами приписів міжурядових угод, за умови їх запровадження в самій угоді, зводилися насамперед до взаємного відвідання (обміну) делегаціями керівників і експертів. Зокрема, за ст. 7 українсько-ліванської угоди такі делегації в кількості трьох-п’яти осіб мали щорічно здійснювати оцінку результатів співробітництва та підготовки програм співробітництва в галузі освіти і наукових досліджень, вивчення фінансових, технічних та адміністративних питань, пов’язаних з їх виконанням [357]. Водночас практичні наслідки роботи зазначених комісій у відкритих джерелах наразі відсутні.

Аналіз двосторонніх угод, укладених з питань освіти в 2010–2019 роках МОНУ свідчить, що їх переважна більшість стосується насамперед вищої освіти. Виявлено лише один підписаний в цей період договір, а саме Угоду між МОНУ та Міністром національної освіти Республіки Польща про співробітництво в галузі освіти від 19 січня 2015 р., який практично не торкався питань вищої школи [379]. У решті угод формулювання та напрями регулювання слід визнати подібними до висвітлених вище міжурядових угод. Це такі напрями, як стимулювання міжуніверситетської співпраці, академічні обміни, обмін інформацією та відомостями, обговорення питань визнання кваліфікацій. Таким чином міжвідомчі угоди відображають подібні до двосторонніх міжурядових договорів аспекти. Окремі з договорів, укладених за участю МОНУ, містять й специфічні норми, які варто навести додатково.

Наприклад, українсько-таджицька угода 2003 р. у ст. 1 приділяє окрему увагу підготовці перекладачів українсько-таджицької та таджицько-української мов у відповідних вищих навчальних закладах сторін, обмін навчальними програмами і підручниками за фахом такого перекладача, а також з історії, географії та літератури сторін. Також у ст. 7 угоди сторони домовилися про проведення літніх мовних курсів учбовими закладами сторін на основі договорів між ними. У ст. 3 цієї угоди також міститься окрема гарантія взаємного безстрокового визнання на своїх територіях документів державного зразка про освіту, перепідготовку кадрів, присвоєння наукових (вчених) ступенів і звань, виданих в обох державах до 1 січня 1992 р. [378].

Зазначена специфіка пояснюється пострадянським станом та спільним минулим систем освіти обох сторін цієї угоди [233, с. 187]. Помітно, що суто політичні тези вказаних угод (зокрема про підготовку в Україні перекладачів з української на таджицьку) переважали перед практичною витребованістю таких домовленостей саме у вимірі взаємної підготовки фахівців.

У ст. 2 українсько-албанської угоди 2003 р. відзначено, що основою співробітництва будуть слугувати вже існуючі, раніше встановлені зв’язки між закладами освіти і установами – партнерами двох країн. Крім того, у ст. 6 цього

договору додано, що сторони розглядають обмін студентами і аспірантами як перший крок до подальших ініціатив в рамках співробітництва в галузі освіти й науки [396]. А в ст. 7 українсько-білоруської угоди 2001 р. програмувався розгляд сторонами питання щодо можливості відкриття й функціонування філій закладів вищої освіти на території іншої країни-учасниці [377].

У ст. 8 українсько-туніської угоди 2019 р. сторони зобов'язалися заохочувати участь студентів в олімпіадах, змаганнях, фестивалях та інших заходах, що проводяться в обох державах [372]. Таким чином зазначені договори, попре варіативність їх приписів, у цілому є подібними за вектором регулювання двостороннім міжурядовим угодам. Отже варто визначити відсутність чіткого алгоритму у виборі форми укладання відповідних домовленостей – міжурядової або міжвідомчої, зважаючи на подібність змісту та однаковість обов'язковості обох видів угод для їх сторін.

Разом з тим ключовою відмінністю більшості міжвідомчих угод у сфері освіти від міжурядових угод слід визнати деталізацію питань академічних обмінів, із встановленням відповідних кількісних показників, умов відбору, прийому та перебування учасників обміну. Ці питання мають різний ступінь регалментації; зокрема, аспекти процедур узгодження майбутніх обмінів містять вісім договорів. Так, за українсько-сербською угодою 2013 р. сторони зобов'язалися узгоджувати дипломатичними каналами на кожний наступний навчальний рік необхідну кількість студентів і спеціальності, а також конкретні умови обмінів (ст. 4) [371].

Подібну норму містила й ст. 4 вищевказаної українсько-туніської угоди 2019 р., яка також відносила питання заявок, відбору і розподілення по навчальних закладах кандидатів на здобуття вищої освіти за ступенями «магістр» та «доктор філософії» до законодавства сторони, яка приймає [372]. Очевидно що саме академічні, міжуніверситетські, обміни є питанням, що у міжвідомчих угодах розглядалося як найбільш пріоритетне для практичного двостороннього регулювання.

Водночас у ст. 8 українсько-таджицької угоди 2003 р. державні квоти

приймання на навчання мали встановлюватися самими державами, а порядок відбору, зарахування і фінансування – визначатися щорічно окремими двосторонніми протоколами [378]. У ст. 3 українсько-кубинської угоди 2002 р. сторони погодилися обмінюватися студентами, аспірантами, стажистами для повного, часткового чи семестрового курсу навчання з попереднім погодженням відповідних документів і звернень рекомендованих кандидатів [391]. При цьому процедур відповідних погоджень та рекомендацій норми власне угоди не передбачали.

А в ст. 3 та ст. 4 українсько-білоруської угоди 2001 р. зазначалося, що направлення на навчання та підвищення кваліфікації власних громадян до навчальних закладів іншої держави-учасниці буде проходити «на основі еквівалентності та безвалютного обміну»; кількість осіб та фінансові умови мали визначатися щорічно додатковим протоколом. Відбір кандидатів покладався на сторону, що направляє, оформлення документів кандидатів мало бути за нормативними актами сторони угоди, що приймає учасників обміну [377]. Така характерна формула свідчить про особливості тогочасного сприйняття змісту та характеру взаємин у сфері вищої освіти зазначених посттоталітарних країн.

Більше конкретики містила ч. 4 ст. 3 українсько-китайської угоди 2002 р., за якою країна, що приймає, до 15 січня щорічно мала «висунути конкретні вимоги до запрошення викладачів на наступний навчальний рік» та у відповідь до 15 березня – отримати від іншої держави-учасниці необхідні документи кандидатів, а пізніше, до 31 травня – підтвердити надані запрошення [370]. Подібні приписи містила й українсько-казахська угода 2010 р., за ст. 4 якої сторона, що направляє, мала щорічно не пізніше 30 квітня надати іншій стороні пропозиції і необхідні документи кандидатів на навчання [373].

Відповідь про можливість прийому кандидатів, а також про залучені вищі навчальні заклади та терміни навчання учасників обміну мала бути отриманою до 30 червня. Про дату приїзду учасників обміну приймаюча сторона мала дізнатися не пізніше ніж за два тижні до початку навчання, а після їх прибуття

– поінформувати сторону, що відправляє, про розміщення учасників обміну, які зараховані на навчання [373]. Вказані міжвідомчі угоди таким чином утворювали чіткі механізми міжурядової співпраці, яка очевидно могла здійснюватися й безпосередньо між центральними органами влади держав у сфері освіти [233, с. 187]. Ці органи таким чином залучалися до постійної, щорічної співпраці щодо відповідних погоджень та обміну інформацією про відповідні вжиті заходи.

Найретельніше з досліджених договорів питання підготовки до вступу в умовах академічного обміну визначала українсько-албанська угода 2003 р. За її ст. 5 сторона, що направляє, мала щорічно надіслати стороні, що приймає, документи кандидатів на повний курс навчання та до аспірантури, перекладені на англійську мову не пізніше 31 березня. В угоді спеціально вказувалося, що студенти мали представити документ про закінчення повної середньої освіти, довідку про здачу вступних іспитів до вищого навчального закладу або ж документ про закінчення повної середньої освіти і документ про закінчення першого року навчання у вищому навчальному закладі й міжнародний медичний сертифікат, а також «6 фотокарток розміром 4 х 6 см»; подібні вимоги висувалися й щодо підготовки до вступу аспірантів. Також в угоді окремо вимагалося, щоб студенти прибували до місця навчання до початку навчального року, а аспіранти – у терміни, вказані стороною, що приймає [396]. Такий підхід очевидно відображав практику відповідних центральних органів влади з організації академічних обмінів, а тому призвів до доволі нетипової деталізації передбачених відповідною угодою механізмів.

Як важливий аспект регулювання відповідних академічних обмінів переважна більшість цих угод визначила питання кількості їх учасників, хоча окремі виявлені договори (українсько-албанська угода 2003 р. [396], українсько-білоруська угода 2001 р. [377], українсько-кубинська угода 2002 р. [391]) оминали це питання. Інші угоди визначали цю проблему доволі стисло; так, українсько-китайська угода 2002 р. у ч. 1 ст. 2 вказувала, що загальна кількість студентів, аспірантів і стажистів, які навчаються у вищих навчальних

закладах держав-сторін, включаючи тих, хто вивчає мову на підготовчому факультеті, і тих, кому продовжений термін навчання, не має перевищувати 25 осіб у кожному році, а українсько-китайська угода 2012 р. підвищила цю цифру в ст. 4 до 100 осіб на рік [369]. Таким чином вказані угоди теоретично, за кількісними показниками, могли забезпечити істотний вплив на обсяги іноземних студентів, що прагнуть до навчання в Україні.

Низка угод встановлювала точну цифру осіб, залучених у відповідні процеси академічного обміну. Так, українсько-казахська угода 2010 р. вказувала, що сторони мають щорічно здійснювати еквівалентний обмін студентами на повний курс навчання, за програмами бакалаврату – 30 осіб і магістратури – 10 осіб [373]. За ст. 9 українсько-литовської угоди 2002 р. серед інших форматів стипендій вказувалося, що сторони щорічно надаватимуть одну-дві стипендії своїм громадянам, відповідно, «українського походження» і «литовського походження» для навчання у підпорядкованих міністерствам вищих навчальних закладах [393]. Таким чином окремі угоди передбачали практично значущі обсяги обмінів, а інші фактично зберігали цю процедуру на мінімально можливому рівні, й тому вона очевидно носила більш політико-правовий, ніж прикладний характер.

Також у ст. 4 українсько-чеської угоди 2003 р. вказувалося про щорічний обмін «двома спеціалістами в галузі освіти загальним терміном 10 днів з метою обміну досвідом і оцінки результатів співпраці» [376]. Українсько-йорданська угода 2002 р. у ст. 3 закріплювала показник до трьох стипендій на повний курс навчання у вищих навчальних закладах, підпорядкованих міністерствам обох держав, та одну стипендію для навчання в аспірантурі у таких закладах [394]. Отже ці угоди також передбачали відповідні обміни на мінімальному можливому рівні.

У ст. 3 українсько-монгольської угоди 2002 р., укладеній на трирічний період, йшлося про п’ять стипендій для студентів та дві для аспірантів [375], а у ст. 3 українсько-гвінейської угоди 2004 р. – про дві стипендії для студентів [394]. Отже загальним пріоритетом таких двосторонніх угод стосовно

академічних обмінів слід визнати не стільки посилення відповідної співпраці, скільки забезпечення самого факту існування процедури обмінів на мінімальному кількісному рівні.

Українсько-в'єтнамська угода 2003 р. у ст. 3 вказувала, що на основах взаємності сторони зобов'язалися щорічно надавати до п'ятнадцяти стипендій на повний курс навчання, до десяти стипендій для навчання в аспірантурі та до п'яти стипендій для наукового стажування у вищих навчальних закладах, підпорядкованих міністерствам [374]. Подібна норма ст. 2 українсько-польської угоди 2001 р. передбачала навчання «до двох осіб» на ступінь магістра, до десяти – на часткове або семестрове навчання та до трьох – на навчання до аспірантури. Ця угода також приписувала сторонам направляти на наукове стажування до закладів вищої освіти науково-методичних працівників «на період до 40 людино-місяців щорічно» [397]. Таким чином кількісні показники академічних обмінів зазначених угод мають доволі варіативний вимір, що зумовлений низкою факторів [233, с. 188].

Водночас українсько-сербська угода 2013 р. у ст. 4 передбачала надання у вищих навчальних закладах на основі взаємності «до 20 стипендій для здобуття вищої освіти першого академічного ступеня» та другого академічного ступеню та «до 5 стипендій для здобуття вищої освіти третього академічного ступеня» [371]. Варто навести й норми українсько-чеської угоди 2003 р., за ст. 6 та ст. 8 якої сторони зобов'язалися сприяти щорічному обміну викладачами вищих закладів загальним терміном чотири тижні, з обмеженням перебування однієї особи в один тиждень. При цьому слід додатково вказати, що сторони цієї угоди погодилися надавати на основі взаємності щорічно вісім місць для участі в літніх курсах української мови і літератури, які проводяться вищими навчальними закладами України, та в Літній школі слов'янських студій, яку проводять вищі навчальні заклади Чехії [376]. Таким чином крім стандартних академічних обмінів угоди передбачають такі специфічні їх форми як короткострокові візити викладачів та літні школи.

З іншого боку в ст. 4 та ст. 5 українсько-монгольська угода 2002 р.

передбачала потребу сприяння перепідготовці монгольських фахівців, випускників навчальних закладів України, через щорічний прийом на стажування до п’яти осіб терміном від двох до шістьох місяців. Також з метою підвищення кваліфікації спеціалістів, наукових працівників і викладачів, керівних працівників органів освіти сторони угоди погодилися на взаємній основі обмінюватися групами до десяти осіб терміном до десяти днів [375]. Водночас такий стислий термін обмінів є характерним радше для проведення спільних нарад чи конференцій ніж для практичного підвищення кваліфікації.

Подібну норму, але без визначення точної кількості осіб делегацій, містила й українсько-казахська угода 2010 р. [373]. Аналогічні приписи містили й відповідні міжурядові угоди. Водночас українсько-китайські угоди 2002 р. та 2012 р. передбачали взаємне запрошення сторонами викладачів державної мови іншої сторони на викладацьку роботу до навчального закладу, з терміном їх роботи, що «зазвичай не перевищує двох навчальних років» [403]; [404]. Такий підхід до організації академічних обмінів вбачається більш прагматичним та збалансованим.

Слід вказати й на відповідні приписи українсько-литовської угоди 2002 р., яка у ст. 6–8, не обмежуючи кількісні показники академічного обміну, встановила для сторін відповідні часові обмеження. Зокрема, для обміну студентами державних закладів вищої освіти для часткового та семестрового навчання його загальна тривалість у кожному навчальному році не мала перевищувати 20 місяців, а період навчання міг бути розділений на періоди не менше 5 місяців кожний. Для обміну аспірантами та докторантами встановлювався строк навчання або стажування від 2 до 10 місяців для особи, але із загальним обмеженням щорічної загальної тривалості такого навчання або стажування до 20 місяців для всіх стажерів [393]. Отже ця угода передбачала як типові за строками форми академічних обмінів, так й короткострокові навчальні візити [233, с. 188].

Аналогічно для обміну викладачами і науковими співробітниками встановлювався термін стажування та читання лекцій від одного до п’яти

місяців, але не більше 10 місяців для усіх. При цьому всі такі обміни мали регулюватися спеціальною трирічною двосторонньою програмою співробітництва, що мала включати загальні й фінансові умови академічних обмінів, вимоги до кандидатів, механізм відбору, перелік документів і терміни їх подання [393]. Отже варто відзначити використання механізмів програмного правового регулювання й у двосторонніх міжвідомчих угодах.

Строки обмежень перебування містила й українсько-чеська угода 2003 р., за якою сторони мали сприяти щорічному обміну студентами, аспірантами, докторантами для стажування у вищих навчальних закладах загальним терміном 27 місяців, із терміном перебування кожного стажиста від двох до дев'яти місяців [376]. Зазвичай тривалість встановлених угодами строків обмінів можна ув'язати із специфікою графіку навчального університетського року відповідної країни.

Матеріальні, фінансові та організаційні умови перебування учасників академічних обмінів визначаються в таких двосторонніх міжвідомчих угодах доволі типово. Наприклад, згідно зі ст. 3 українсько-казахської угоди 2010 р. сторона, що приймає, звільняє учасників обміну від плати за навчання, користування навчальними посібниками, науково-технічною документацією, дослідницьким устаткуванням і забезпечує їм навчання, проведення науково-дослідницької роботи відповідно до власних освітніх стандартів [373]. Примітно, що у значній кількості угод такі умови спеціально не визначалися.

За вказаною угодою 2020 р. така сторона має надати студентам проживання в гуртожитку вищого навчального закладу на рівних умовах з власними громадянами та медичне обслуговування в рамках свого законодавства. При цьому оплата транспортних витрат мала здійснюватися за рахунок учасників обміну, установ освіти, що направили їх на навчання, або з інших законних джерел сторони, що направляє стажера [373]. Таким чином угоди передбачають доволі визначений розподіл втрат, із вставленням відповідних зобов'язань сторони, що приймає [216, p. 221].

Окремі угоди (наприклад, українсько-китайська 2012 р. у ст. 6) вимагали

від учасників академічних обмінів оформити медичну страховку. Значна кількість угод, гарантуючи надання в разі потреби учасникам академічних обмінів медичної допомоги, містять стандартне застереження, що вона не буде поширюватися на випадки хронічних захворювань та протезування (зокрема українсько-йорданська угода 2002 р. [394], українсько-китайська угода 2002 р. [369], українсько-кубинська угода 2002 р. [391], українсько-в'єтнамська угода 2003 р. [374], українсько-гвінейська угода 2004 р. [394]). При цьому в українсько-польській угоді 2001 р. медична допомога стажерам гарантувалася виключно в разі раптового захворювання та нещасного випадку [397]. Такі норми угод вбачаються типовими, такими що поширеними для значної кількості двосторонніх договорів, укладених не тільки за участю України [96, p. 153]. Таким чином слід констатувати наявність універсального підходу до забезпечення медичної допомоги учасникам академічних обмінів, який водночас поки свого відображення в універсальних або регіональних конвенціях з питань освіти відображення не отримав.

Характерно, що питання стипендіального забезпечення в цих угодах підіймається нечасто, відповідний обов'язок покладається або на країну, що приймає (українсько-кубинська угода 2002 р. [391]), або на державу громадянства (українсько-польська угода 2001 р. [397]). До специфічних гарантій учасниками академічного обміну слід віднести припис ст. 4 українсько-китайської угоди 2012 р., за яким стажисти, за погодженням з країною перебування, можуть користуватися під час навчання англійською або російською мовами як робочими [369], або гарантію українсько-польської угоди 2001 р. щодо можливості платного користування послугами студентської їдальні [397]. Також українсько-гвінейська угода 2004 р. та українсько-йорданська угода 2002 р. гарантували стажерам можливість поїздок по країні, пов'язаних з виконанням навчального плану [394]; [394]. Такі приписи мають значення для держав із істотними законодавчими обмеженнями щодо переміщення іноземців [233, с. 188]. Характерно, що окремих гарантій учням від депортації, а також спеціальних механізмів вирішення спорів щодо

порушення приймаючою державою відповідних гарантій для студентів зазначені двосторонні договори не містять.

Крім міжвідомчих угод, ухвалених з питань освіти МОНУ, варто вказати й на окремі договори, підписані іншими центральними органами виконавчої влади України, що мали пряме відношення до аспектів вищої освіти. Яскравим прикладом таких актів слід вважати Угоду між Міністерством енергетики та вугільної промисловості України і Міністерством освіти Республіки Білорусь про співробітництво в галузі підготовки кадрів для ядерної енергетики від 7 жовтня 2013 р. У цьому нормативному акті сторони зобов'язалися сприяти розвитку прямого співробітництва між Севастопольським національним університетом ядерної енергії та промисловості та навчальними закладами Білорусі, забезпечити участь викладачів цього університету, інших українських фахівців ядерної енергетики у проведенні відповідних курсів лекцій (лабораторних, практичних занять) у білоруських закладах освіти [366]. Цікавою стає у цьому вимірі відповідна подальша діяльність білоруської сторони щодо отримання освітніх послуг у сфері енергетики в рамках угоди після захоплення Севастополя та істотних змін навчальної діяльності в окупованому Криму з 2014 р.

Втім, за угодою 2013 р. сторони зобов'язалися співпрацювати у сферах підготовки фахівців, магістрів, науковців вищої кваліфікації для ядерної енергетики; проведення виробничих практик студентів на об'єктах ядерної енергетики, включаючи діючі станції; підвищення кваліфікації, зокрема стажування викладачів у вищих навчальних закладах та на об'єктах ядерної енергетики; підготовки білоруських фахівців, включаючи отримання другої вищої освіти, їх перепідготовку та підвищення кваліфікації; спільної розробки, видання та апробації підручників, навчальних посібників та навчально-методичної документації для підготовки в галузі ядерної енергетики, проведення відповідних науково-дослідних робіт; організації та проведення пов'язаних з цим міжнародних конференцій [366]. Таким чином варто констатувати, що зазначена двостороння угода охоплювала весь цикл

навчальної, методичної та дослідної діяльності установ вищої освіти обох країн за певним напрямом.

Іншими спеціалізованими міжвідомчими угодами у сфері освіти є договори з питань військової вищої освіти та перепідготовки, які варто дослідити на прикладі Угоди між Міністерством оборони України і Міністерством оборони Чеської Республіки про співробітництво в галузі військової освіти від 18 квітня 2002 р. [367] та Угоди між Міністерством оборони України та Міністерством оборони Республіки Казахстан про співробітництво в галузі військової освіти від 19 листопада 2012 р. [368]. Інших двосторонніх угод такого напряму у відкритому доступі немає, втім не виключено існування й непублічних угод, які укладають держави сучасності саме щодо військової освіти.

Слід вказати, що метою Угоди 2002 р. її сторонами було визначено підготовку своїх військових кадрів (військовослужбовців та цивільного персоналу) у військових навчальних закладах сторін. При цьому в договорі зазначалося, що навчання слухачів проводитиметься, відповідно, українською, російською та чеською мовами за планами та програмами, прийнятими у військових навчальних закладах з урахуванням рівня підготовки слухачів та можливістю узгодження, за потреби, сторонами планів та програм навчання [367]. Певних преференцій або, навпаки, декларування принципу взаємності щодо кількості та змісту такого навчання у кожній державі-учасниці угода не містила, втім варто висловити гіпотезу, що вона насамперед стосувалася навчання чеських студентів в України.

Угода 2012 р. з цих питань визначає свою мету у врегулюванні питань вищої і післядипломної військової освіти, а також підвищення кваліфікації, та зазначає, що навчання і методичне забезпечення навчального процесу здійснюється російською мовою [368]. Обидві угоди містять подібні приписи стосовно відмови сторін вимагати від слухачів виконання завдань, що не пов’язані з їх навчанням у військових навчальних закладах та виходять за межі виконання ними власних учбових обов’язків як слухачів. Такі застереження

вкрай ймовірно зумовлені специфікою взаємовідносин між військовослужбовцями а також широкою практикою залучення курсантів навчальних військових закладів до завдань збройних сил, прямо не пов'язаних із навчанням. Водночас варто презюмувати, що Угода 2012 р. також вкрай ймовірно стосувалася насамперед аспектів навчання саме казахських курсантів в Україні, а не навпаки.

Також в Угоді 2002 р. вказано, що сторона громадянства слухачів призначає серед них старшого групи, який співпрацюватиме з керівництвом і викладачами військового навчального закладу держави перебування та «вирішуватиме питання, пов'язані з навчанням та перебуванням слухачів». Водночас спеціально застерігається, що військовослужбовці, які прибули до військових навчальних закладів, під час навчання повинні носити військову форму своєї держави, що вони мають право на щорічну відпустку відповідно до навчального плану та на житлове приміщення у відповідній країні перебування на час навчання [367].

Слід констатувати, що дещо інші умови встановлює Угода 2012 р., за якою військовослужбовці під час навчання виконують вимоги військової дисципліни та інструкцій військових навчальних закладів перебування, знаходяться в підпорядкуванні командування відповідної держави [368]. Таким чином українсько-чеська угода передбачає ширшу автономію чеських військовослужбовців в Україні, а українсько-казахська, навпаки, запроваджує істотну інтеграцію казахських військових у загальну організацію військового навчання та відповідні вітчизняні статутні відносини.

Також обидві угоди визначають обов'язки та відповідальність стажерів, закріплюючи, що вони мають дотримуватись законодавства держави перебування (в Угоді 2002 р. – ще й «шанувати звичаї та традиції її народу»), визначають умови відрахування слухачів та притягнення їх до відповідальності (Угода 2002 р. ще й ретельно визначає механізми відшкодування нанесеної шкоди). Втім ці угоди мають принципово відмінне ставлення до фінансово-матеріальних умов відповідної військової академічної співпраці. Так, угода

2002 р. покладає на державу проходження навчання обов’язок забезпечення слухачів викладацьким складом та допоміжним персоналом; підручниками, посібниками, обладнанням класів та лабораторій, озброєнням, технікою, боєприпасами, засобами для практичних занять, іншим необхідним обладнанням та матеріалами, згідно з навчальними планами та програмами, а також і «безкоштовну амбулаторну медичну допомогу, а в необхідних випадках і госпіталізацію» [367].

Слухачам гарантувалася можливість користуватися бібліотеками, читальними залами, спортивними залами та іншими приміщеннями, необхідними в процесі навчання, транспортом для забезпечення навчального процесу та спеціальним обмундируванням для роботи на техніці. На державу громадянства слухачів покладався лише обов’язок оплати відповідних транспортних витрат та грошового утримання (заробітної плати) стажерів, а також, у разі трагічних випадків, витрат, пов’язаних із відправкою померлого слухача на батьківщину [368]. Такі приписи свідчать про те, що сторони не виключали засад взаємності під час реалізації такої угоди та розглядали її реалізацію як корисну для себе у безпековому та політичному вимірах, а не стосовно отримання матеріальних благ від навчання іноземців.

Водночас Угода 2012 р. вказувала, що сторона громадянства слухачів несе не тільки витрати на утримання своїх військовослужбовців, але й відповідні витрати щодо їх навчання, які мали охоплювати кошторис утримання професорсько-викладацького складу, придбання та обслуговування навчальної техніки, тренажерів, навчально-лабораторного обладнання, канцелярських витрат на навчальні цілі. При цьому до витрат на утримання передбачалося включення й витрат, пов’язаних із забезпеченням житлових приміщень для проживання, із грошовим, речовим утриманням, харчуванням, медичним забезпеченням, а також транспортні витрати. Для компенсації зазначених витрат Угодою 2012 р. передбачалося складання окремого контракту на навчання [367]. Таким чином ця угода була спрямована насамперед на комерційне надання послуг військової освіти й тому очевидно була націленою

на оплачуване отримання відповідних освітніх послуг курсантами однієї дердави в іншій.

Зазначені угоди також передбачали різні підходи до організації військових академічних обмінів. Так, за Угодою 2012 р. це має здійснюватися на підставі заявок, що мали бути отриманими країною навчання до 15 грудня року, який передує року початку навчання, та плану підготовки військових кадрів, що складається на їх підставі. У цьому плані мали бути визначеними військові навчальні заклади, перелік спеціальностей, умови підготовки, терміни навчання й кількість стажерів, зарахування яких мало проводитися на підставі замовлення [368]. Таке ретельне ставлення в угоді до організації навчання може бути поясненою саме його специфікою. Варто нагадати, що аспекти військової освіти та її специфіка не відображені у регіональних та глобальних угодах з питань освітньої співпраці узагалі.

Водночас в Угоді 2012 р. ці питання мали бути врегульованими шляхом підписання державами-учасницями до 10 листопада року, що передує початку навчання, спеціального додаткового протоколу до угоди. У таких окремих Додаткових протоколах до двостороннього договору мали бути визначеними назва навчальних закладів та місце їх дислокації, кількість слухачів, окремо для повного терміну навчання та для короткотермінових курсів, спеціальність та спеціалізація навчання із зазначенням типу техніки (озброєння), її модифікації, військове звання та рівень освіти слухачів, умови забезпечення житлом та харчуванням, необхідність підготовчого мовного курсу, що включає спеціальну термінологію, умови фінансових розрахунків та для льотчиків – кількість годин нальоту по типах літаків (вертольотів) та видах польотів [367].

Із такого визначення умов слід презюмувати, що угода безперечно мала метою зокрема організацію надання військової освіти у галузі авіації, враховувала загальну специфіку освітнього процесу у військових університетах. Отже слід констатувати, що такі спеціалізовані міжвідомчі угоди у сфері військового академічного обміну мають особливості в змісті та механізмах регулювання.

Водночас у цілому двосторонні міжурядові угоди України з питань освіти є вагомим джерелом розвитку та регулятором відносин у сфері вищої освіти. Ці договори розподіляються на загальні, які охоплюють усі аспекти співпраці у сфері освіти, та на спеціальні, що стосуються питань взаємного визнання дипломів та освітніх кваліфікацій.

Виявлені в офіційних джерелах угоди, за наявності спільних рис у їх завданнях та структурі, відрізняються варіативністю змісту; водночас досі жодного їх узагальнення на практичному чи доктринальному рівнях не здійснювалося. Попре невелику кількість міжурядових угод, присвячених суто вищій освіті, майже усі загальні двосторонні угоди охоплюють питання академічних обмінів, умов навчання громадян іншої сторони, обміну інформацією у сфері управління вищою освітою та її діяльності, реалізації міжуніверситетської співпраці.

Такі угоди можуть схвалюватися Кабінетом Міністрів України, як з їх наступним затвердженням урядовою постановою чи законом України, так й без такого затвердження. Механізми контролю за виконанням таких міжурядових угод встановлені цими актами насамперед у вимірі взаємного відвідання (обміну) делегаціями керівників і експертів.

Основною проблемою двосторонніх міжурядових угод у сфері освіти за участю України стає формування їх нинішнього масиву не в рамках євроінтеграційних прагнень України, а через підтримання вітчизняним урядом зв’язків у освітній сфері, що склалися в радянський період, через надання Україною освітніх послуг окремим державам, які розвиваються, для підтримання гуманітарних зв’язків із сусідніми державами, з країнами взаємної сталої наявності закордонних українців та меншин України. Наразі практично відсутні двосторонні угоди України з питань освіти із більшістю розвинутих країн світу, які мають найпотужніший потенціал у сфері вищої освіти; крім того наявна загальна кількість та динаміка схвалення таких двосторонніх угод є незадовільними.

Аналіз міжвідомчих двосторонніх угод, укладених з питань освіти МОНУ

свідчить, що їх переважна більшість стосується в першу чергу саме вищої освіти. Формулювання та напрями регулювання цих угод є подібними до двосторонніх міжурядових угод у сфері освіти, вони полягають у стимулюванні міжуніверситетської співпраці, академічних обмінів, обмінів інформацією та відомостями, обговорення питань визнання кваліфікацій.

Водночас відмінністю таких міжвідомчих угод є деталізація питань академічних обмінів, із встановленням відповідних кількісних показників, умов відбору, прийому та перебування учасників обміну. Матеріальні, фінансові й організаційні умови перебування учасників академічних обмінів визначаються в таких угодах доволі типово.

4.2. Програмні міжнародні акти України з питань вищої освіти

Особливе значення для забезпечення, розвитку та реалізації міжнародних стандартів у сфері вищої освіти грають механізми міжнародного програмного регулювання. Б. В. Бабін визначав програмне регулювання міжнародних правовідносин як сукупність процесів розроблення, затвердження та виконання державами й міждержавними організаціями імперативних і рекомендаційних (зокрема програмних) норм та приписів програмних актів, як характерну рису системи сучасного міжнародного права [199, с. 428]. Вказане визначення можна застосувати й до питань програмного правового регулювання міждержавної співпраці у сфері освіти.

При цьому сама міжнародна програма характеризується зазначеним автором у вимірі міжнародного правового документу, що обов’язково має містити міжнародні правові норми та водночас індивідуальні приписи щодо програми як організаційної структури, комплексу заходів та сукупності ресурсів [199, с. 428]. Варто визнати, що зазначені пропозиції наразі не отримали широкого відображення у вітчизняній правовій доктрині, але є безперечно актуальними, зокрема й через доведене вище широке практичне

поширення програмного регулювання освітніх відносин на наднаціональному рівні, зокрема в актах ОБСЄ, праві ЄС тощо.

Вказаний дослідник, зокрема, вказував на важливість двосторонніх міжвідомчих програм, які значною мірою залежать від рівня застосування програмного регулювання в рамках роботи центрального виконавчого органу, від політики його керівництва тощо, та вважав, що «можна виокремити певні спільні тенденції щодо змісту, структури, форми та спрямування подібних актів», значна частина яких укладається саме з питань освіти. В якості прикладу Б. В. Бабіним наводилася, зокрема, трирічна українсько-французька Програма культурного, наукового і технічного співробітництва від 30 січня 1997 р. [326]; [199, с. 223, 262]. Цей акт, що наразі має скоріше історичний аніж практичний вимір, передбачає реалізацію відповідних норм про двосторонню співпрацю у сфері освіти саме у форматі програмного правового регулювання.

Ця програма дійсно випливає з приписів українсько-французької угоди 1995 р., за якою спільні «невеликі робочі групи, наприклад, в галузі освіти» мали «стежити за розробкою конкретних програм», «визначати практичні дії». Програма 1997 р. водночас визнає значущість багатосторонніх програм, включно з програмами ЄС, Ради Європи та ООН [326]; [390]; [199, с. 223].

Більш того, слід додатково вказати, що ця досліджена Б. В. Бабіним програма містила окремий розділ стосовно співробітництва в галузі вищої школи, яке охоплювало й питання академічних обмінів, передбачало розробку робочих програм співпраці та відповідних проектів науково-технологічного співробітництва в рамках роботи університетів сторін. При цьому вкрай важливою є вказівка Б. В. Бабіна на визначення цією програмою 1997 р. міжуніверситетської угоди як документа, що визначає відповідальність університету, дозволяє конкретизувати вже існуючі обміни і має доповнюватись програмою [326]; [199, с. 224, 225]. Такий зв’язок міжуніверситетських угод та міждержавних програмних актів серед іншого свідчить про активний розвиток сучасної системи джерел міжнародних стандартів у сфері вищої освіти [96, с. 214].

Також питання вищої освіти регулювалися в таких досліджених цим автором програмних актах, як міжурядова українсько-іранська Програма співробітництва у сфері культури, освіти, науки, спорту, туризму, засобів масової інформації та молодіжного обміну на 2004–2006 роки 2004 р., Програма співробітництва в галузі культури між Міністерством культури та туризму України та Міністерством культури Республіки Сербія на 2009–2011 роки 2009 р., ухвалена в розвиток українсько-югославської угоди 1996 р., Програма заходів двостороннього українсько-французького співробітництва в галузі молодіжної політики на 2010–2011 роки 2009 р., а також Програма співробітництва на 2005–2009 роки до білорусько-литовської Угоди про співробітництво в галузі освіти 1997 р. [326]; [329]; [332]; [333]; [395]; [199, с. 242, 250]. Можна констатувати, що вказані тези доводять стале використання міждержавних правових програм як засобу регулювання відносин саме у сфері вищої освіти.

Водночас варто додати, що міжнародні програми у сфері освіти можуть укладатися й на асиметричних засадах. Як приклад такого акту слід навести Програму співробітництва в галузі освіти і науки між МОНУ та Шведським Інститутом на 2001–2003 роки від 8 серпня 2001 р., яку Україна визначає правовим документом та оприлюднила в «Офіційному віснику України». Зміст цієї програми полягав у забезпеченні прямого співробітництва між університетами, академічних обмінів, наданні стипендій для навчання, організації конференцій та семінарів, навчанні мов та підготовки вчителів мов, наданні Шведським інститутом «гостьових стипендій» та «стипендії народної вищої школи». При цьому для низки заходів у програмі приписувалося надання пріоритету «кандидатам, які вже знаходяться в контакті з навчальним закладом чи науковою установою приймаючої країни». Загальні та фінансові положення щодо реалізації цієї програми визначалися окремим додатком до неї [330]. Така специфічна двостороння програма поєднує риси як міжурядового акту так й міжуніверситетської угоди [97, p. 102].

Специфікою додатку до цієї українсько-шведської програми стала

ретельна регламентація матеріального та фінансового забезпечення сторонами умов короткострокових візитів, стипендій та літніх шкіл. Зокрема, вказувалося, що проїзд оплачує направляюча сторона та що для візитів та стипендій Україна має забезпечити шведських стипендіатів безкоштовним проживанням у гуртожитку готельного типу та стипендією. Водночас Шведський Інститут мав забезпечити для учасників візитів безкоштовне проживання в готелі та добові не менше 200 крон, а для стипендіатів – місячну стипендію в розмірі не менше 7000 крон для покриття витрат на проживання та харчування. Для викладачів мов приймаючі сторони зобов'язалися надати заробітну плату в розмірі зарплати викладача університету, виплачувати інші надбавки та/або «забезпечувати житлом згідно з існуючими внутрішніми фінансовими положеннями» [330]. Отже слід констатувати, що фактично вказані програмні норми передбачають можливості здійснення академічних обмінів, подібні до умов, викладених у досліджених вище двосторонніх міжвідомчих угодах України з питань вищої освіти.

Цікаво порівняти таку програму співпраці із заходами Програми співробітництва у сфері молодіжної політики між Державним комітетом України у справах сім'ї та молоді та Міністерством освіти Російської Федерації на 2003 рік, за якою від України залучалося шість осіб на фестиваль «Російська студентська весна – 2003» у травні 2003 р., де умови відповідної взаємодії по суті регламентувалися вкрай стисло [339].

Така практика програмного регулювання відносин сфери освіти дозволяє загалом критично поставитися до тези Б. В. Бабіна про те, що укладення міжвідомчих програм, як правило, передбачається у відповідних двосторонніх угодах, як міжурядових, так і міжвідомчих, та що більшість міжвідомчих програм має переважно короткотривалий строк дії, що сам дослідник пояснює частою ротацією керівництва центральних органів влади [199, с. 262]. Отже часто міждержавні програмні акти з освітніх питань можуть укладатися й без спирання їх сторонами на попередні угоди, та за відсутності таких двосторонніх договорів узагалі [96, с. 215].

Серед виявлених сучасних програмних актів, ухвалених Україною, зокрема з питань вищої освіти, варто вказати на Програму освітнього обміну між МОНУ та Міністерством людських ресурсів Угорщини на 2016–2018 роки від 24 лютого 2016 р. та міжурядову українсько-ізраїльську Програму співробітництва в галузях освіти, культури, молоді та спорту на 2019–2022 роки від 19 серпня 2019 р. [331]. Зокрема ця спеціальна українсько-угорська програма 2016 р. ґрунтується на двосторонній міжурядовій угоді про співробітництво в галузі культури, освіти і науки від 4 квітня 1995 р. та на нормах двостороннього Протоколу про співробітництво в галузі освіти і науки між міністерствами держав-учасниць на 2015–2017 роки від 19 грудня 2014 р. Окремі статті програми 2016 р. нагадують приписи двосторонніх міжвідомчих угод щодо академічних обмінів [327]. Отже саме у цьому випадку простежується безперечний зв'язок програмного акту із попередніми угодами з питань освіти [211, p. 184].

Так, за ст. 2 та ст. 3 програми українська сторона щороку повинна надати до 35 стипендій для угорських студентів для навчання за гуманітарним, суспільствознавчим та технічним напрямками підготовки в українських вищих навчальних закладах; відповідно до такого розподілу, зокрема, надати 30 стипендій щороку за бакалаврськими та магістерськими програмами та ще п'ять для навчання в аспірантурі. Водночас угорська сторона зобов'язувався щороку надавати до ста стипендій для українських студентів для продовження навчання в Угорщині. З них 40 стипендій стосувалися бакалаврських та магістерських програм за гуманітарними, суспільствознавчими, технічними та медичними напрямами підготовки, ще 20 стипендій – за магістерськими технічними та медичними «програмами повного циклу» та ще 40 стіпендій – для аспірантури в «будь-якій галузі, що становить інтерес» [327]. Таким чином вказані приписи наведеної програми мають у вимірі організації академічних обмінів предмет регулювання, аналогічний до вектору нормативного впливу міжвідомчих угод.

Водночас, на відміну від вищевказаних двосторонніх угод, програма

2016 р. окрему увагу приділяла мовній підготовці майбутніх стипендіатів. Так, за її ст. 4 до початку навчання за відповідною програмою бакалаврського рівня українською мовою угорські студенти мали пройти однорічний підготовчий курс з оплатою навчання на такому курсі за власний рахунок відповідно до законодавства України. Слід додати, що для угорських претендентів на магістерські програми в українських навчальних закладах встановлювався обов'язок володіти мовою навчання на рівні, який визначається приймаючим навчальним закладом. Водночас українські студенти, маючи очевидно подібні обов'язки для навчання в Угорщині, отримували за програмою підготовчий курс угорської мови на тих самих стипендіальних умовах, що й для самого навчання, тобто за рахунок держави, що приймає [327]. Така ретельна деталізація є цікавим феноменом відповідного прикладу двостороннього програмного регулювання освітніх відносин.

Умови стажування вказувалися у ст. 11 та ст. 12 програми 2016 р., за якими українська сторона мала надати угорським стипендіатам безкоштовний курс навчання, розміщення в гуртожитку, медичне обслуговування відповідно до українського законодавства, щомісячну стипендію на тих самих умовах, що і для українських студентів. Угорська сторона мала надавати подібні умови, але надання гуртожитку могло бути заміненим на щомісячну матеріальну підтримку для проживання та щомісячна стипендія мала бути окремо розрахованою з урахуванням того, що на момент підписання програми стипендія для бакалаврату та магістратури угорських студентів складала 40460 угорських форинтів на місяць, для навчання в аспірантурі – 100000 форинтів на місяць [327]. Слід констатувати, що відповідні фінансові уточнення також стали специфічним виміром саме міжнародного програмного регулювання зазначених академічних обмінів.

Також в програмі 2016 р. додавалося, що її сторони мають сприяти подальшому співробітництву між вищими навчальними закладами, укладанню прямих угод про співробітництво, здійсненню обмінів студентами та викладачами, створенню для цього спільних програм між вищими навчальними

закладами. При цьому програма передбачала як можливість зміни сторонами кількісних вимог академічного обміну, затверджених у програмі на основі взаємної згоди, відповідно до існуючих потреб, так і можливість зміни самої програми. Додатково вказувалося, що у разі припинення дії цієї програми 2016 р. її положення продовжують виконуватися відносно діючих програм та проектів – до моменту їх завершення [327]. Такий припис загалом є характерним для програмного правового регулювання, у якому припинення дії основної програми зазвичай не зумовлює автоматичну зупинку виконання похідних програм, спрямованих на її реалізацію.

Також варто звернути увагу на міжурядову українсько-ізраїльську програму 2019 р., що також передбачала академічні обміни шляхом надання стипендій, але в меншому обсязі. Зокрема, ізраїльська сторона зобов'язалася надати щорічно одну стипендію на літні курси сучасного івриту та дві спеціалізовані стипендії на один академічний рік (вісім місяців) кожна для магістрантів або аспірантів, які бажають навчатися в ізраїльському університеті. Водночас українська сторона мала надавати щорічно дві стипендії на один академічний рік (десять місяців) для ізраїльських магістрантів [331]. Такий обмежений програмою обсяг академічних обмінів очевидно носить більш політичну, ніж практичну освітянську передумову [96, с. 215], що вже простежувалося вище для низки двосторонніх міжвідомчих угод України у сфері вищої освіти.

Водночас відмінність цієї двосторонньої програми також полягала в шляхах інформування про майбутні стипендії, адже ізраїльська сторона передбачила порядок оприлюднення своїх новин з цього питання (кінцева дата подання заявок, віковий ценз, необхідні документи, аплікаційні форми, деталі гранту тощо) на сайті свого МЗС, а українська – про інформування про стипендії «ізраїльську сторону дипломатичними каналами». Умови змін стипендіальних обмінів у програмі не вказувалися, єдиним релевантним застереженням було те, що «надання стипендій залежить від бюджетних рамок сторін» [331]. Таким чином зазначений програмний акт носив певною мірою

рамковий для сторін характер.

Додатково в зазначеній програмі 2019 р. було врегульовано аспекти співпраці сторін у вимірі співробітництва між закладами вищої освіти. Крім загальної тези про сприяння сторонами обміну публікаціями, дослідницькими матеріалами та іншою інформацією у сфері вищої освіти, зазначена програма містить припис про згоду сторін підтримати в період її дії участь трьох вчених у національних і міжнародних конференціях, семінарах та інших подібних заходах, що проводяться в обох країнах на період до п'яти днів. Також відповідна програма передбачала співпрацю сторін у питаннях заохочення вивчення культури, мови і сучасної історії кожної держави у відповідних вищих навчальних закладах, запобігання публікації навчальних посібників, які заохочують расизм, антисемітизм і ксенофобію, з метою подолання упередженості і стереотипів [331]. Цікавим вбачається співвіднесення таких приписів двосторонньої міждержавної програми із дослідженими вище рамковими документами ОБСЄ з питань освіти, що мали подібний вектор нормативного впливу.

Окрему увагу ця двостороння програма 2019 р. приділила дослідженню питання Голокосту та потребу особливої уваги «на дослідницьку та освітню роботу, пов'язану з трагічною долею єврейської громади України під час нацистської окупації в ході Другої світової війни». Програма також наголосила на потребі підтримки роботи освітніх закладів всіх рівнів, включаючи університети, спрямованої на боротьбу з расизмом і антисемітизмом. Особливу увагу при цьому програмою пропонувалося приділити Стокгольмській декларації від 2000 р. та резолюції ООН 60/7 від 01 листопада 2005 р. про Міжнародний день пам'яті жертв Голокосту. З конкретних заходів передбачалося залучення українських педагогів до трьохтижневих липневих курсів для англомовних учасників з історії Голокосту і антисемітизму, що організовуються Яд Вашем – Меморіалом пам'яті Мучеників і Героїв Голокосту в Єрусалимі [331]. Таким чином вказана двостороння міждержавна програма з освітніх питань прямо спиралася на низку резолютивних актів

міжнародних організацій.

Окремим напрямом програмного регулювання слід вважати фінансування програмних проектів у сфері вищої освіти. При цьому таке фінансування іноді забезпечується окремими програмними угодами, в яких бере участь в якості сторони й держава. Як приклад можна навести Кредитну угоду за Проектом «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку (далі – МБРР) від 5 вересня 2005 р. Характерно, що цю проектну угоду було ратифіковано за процедурою, подібною до схвалення міжнародних договорів, законом України від 21 грудня 2005 р. № 3255-IV [319]. Отже норми зазначеного акту розглядалися Україною як безперечно обов'язкові та прирівнювалися як мінімум нашою державою до норм міжнародного договору.

Кредитна угода 2005 р. номер 4780-UA передбачала надання Україні в борг 86 мільйонів 587 тисяч доларів США для реалізації зазначеного проекту. Водночас мета Проекту була визначена в підтримці України в її «зусиллях забезпечити рівний доступ до якісної освіти й поліпшити ефективність системи освіти, щоб підготувати українських випускників для суспільства знань». У межах проекту передбачалися заходи з навчання викладачів педагогічного напряму, що включали модернізацію системи безперервного підвищення їх кваліфікації шляхом підготовки приблизно ста двадцяти викладачів, які зможуть моделювати нові підходи до педагогічної освіти, забезпечувати відповідне навчання без відриву від виробництва та стати силою для оновлення в їхніх відповідних установах [266]. Таким чином вказана двостороння програма передбачала низку конкретних заходів впливу на ситуацію у сфері вищої освіти України за визначеним напрямом [96, с. 215].

У рамках поліпшення навчального процесу Проектом пропонувалося створити всебічну національну політику та інституційну структуру для здійснення системної оцінки досягнень у галузі освіти й для забезпечення якості шляхом створення національного центру оцінки досягнень у галузі освіти й забезпечення якості. Такі заходи, за проектом, мали охопити

визначення робочих і інституційних наслідків, зумовлюваних відповідною національною системою оцінки. Також відповідним Проектом передбачалося проведення національного дослідження досягнень студентів, зокрема проведення двох пов'язаних із цим оцінювань, випробувальні проведення поза-університетських вступних іспитів; створення навчальних модулів оцінки досягнень студентів [266]. Таким чином слід констатувати, що зазначені приписи міжнародної програми носили конкретну, практичну спрямованість стосовно визначених заходів у сфері організації процесів вищої освіти.

Водночас ключовим отримувачем коштів проекту визначалися не заклади вищої освіти, а МОНУ та підрозділи його центрального апарату, в рамках якого також передбачалося сформувати окрему структуру, «яка буде займатися питаннями координації Проекту й Програми і яку буде підтримувати група консультантів з технічної допомоги». Також програмою Проекту передбачалося «проведення в засобах масової інформації кампанії, спрямованої на створення сприятливого інформаційного середовища для проведення реформ у системі освіти й утілення Проекту» та «надання інформаційної підтримки окремим різновидам діяльності, передбаченим усіма компонентами Проекту» [266]. Таке інформаційне забезпечення впливу на освітні процеси є цікавою специфікою вказаної міжнародної програми, у порівнянні з іншими дослідженими актами. Таке забезпечення є більш характерним для міжнародних комерційних проектів та відповідно для угод, що укладаються із застосуванням міжнародного приватного, а не публічного права.

Також у Проекті передбачалося утворення інформаційної управлінської системи в галузі освіти. Для цього пропонувалося «уведення такого політичного аналізу й такої практики прийняття рішень, які ґрунтуються на даних, у галузі освіти на всіх її рівнях», що мають бути забезпеченими саме через формовану Проектом систему. Формування для такої системи «центральної бази управлінських даних», зазначалося в програмі Проекту, надасть змогу службовим особам, що приймають рішення, керівникам центрального й регіонального рівнів управління освітою «вводити дані,

опрацьовувати їх та мати доступ до них» [266]. Такий припис зазначеної програми передбачав надання в Україні відповідної інституційної підтримки саме МОНУ.

Також гідною окремої уваги є Фінансова угода між Україною та Європейським інвестиційним банком від 19 грудня 2016 р., укладена для реалізації проекту «Вища освіта України» та ратифікована законом України від 8 листопада 2017 р. № 2186-VIII [321]. Цікавим вбачається те, що для підтримки відповідного проекту через рік було укладено вкрай подібну угоду на таку саму суму (160 мільйонів євро), але вже між Україною та Північною екологічною фінансовою корпорацією (далі – НЕФКО) від 19 грудня 2017 р., ратифіковану законом України від 20 червня 2018 р. № 2467-VIII [322]. Це може свідчити про реалізацію в Україні фактично того ж самого міжнародного проекту, але із зміною його основного донору, а отже й відповідної сторони цієї програмної угоди.

Варто додати, що первинний донор зазначеного проекту, Європейський центральний банк (далі – ЄЦБ), є інститутом ЄС, а ось НЕФКО є міжнародною міжурядовою фінансовою організацією, заснованою в 1990 р. п’ятьма державами Північної Європи (Данія, Ісландія, Норвегія, Фінляндія та Швеція), частка з яких навіть не є членами ЄС. Оскільки метою НЕФКО є позитивний вплив на навколишнє середовище, організація фінансує та реалізує виключно проекти зеленого зростання та кліматичні проекти, надаючи пріоритетне значення таким проектам у Східній Європі, регіоні Балтійського моря, Арктичному і Баренцовому регіонах [404]. Таким чином зміна сторони зазначеного двостороннього проекту істотно вплинула на правовий режим відповідної міжнародної програми, а також й на процеси контролю за ефективністю її реалізації у секторі вищої освіти України.

Згідно з технічним описом цей п’ятирічний проект мав охопити ремонтні роботи на існуючих освітніх, дослідних та допоміжних об’єктах низки державних закладів вищої освіти України задля підвищення їхньої енергоефективності та здійснення інших інвестицій в освітнє обладнання, не

пов’язане з компонентом енергоефективності. Завдання проекту полягало в зменшенні експлуатаційних витрат, а також у покращенні якості об’єктів, призначених для викладацької, навчальної та науково-дослідної діяльності в університетах. Компонент з енергоефективності включав енергоефективні інвестиції у термозахисні конструкції, системи кондиціонування та тепловентиляції, електромонтажні роботи та модернізацію систем теплопостачання [334]. Таким чином вплив заходів програми на освітні процеси носив насамперед технічний характер [96, с. 216].

Первинна версія проекту передбачала орієнтовний розподіл витрат, що відносяться до компонента енергоефективності та водночас й до компонента, не пов’язаного з енергоефективністю, який мав мету «в цілому покращити умови викладання». Для непов’язаних з енергоефективністю заходів мало бути витрачено не більше ніж 15 % від загальної прийнятної вартості інвестицій. Водночас вказувалося, що такий розподіл має бути «прийнятним» та що перший етап проекту передбачає виключно забезпечення енергоефективності із загальною сумою інвестицій 81 млн. євро в сім обраних університетів [334]. Таким чином реалізація цього проєкту стосувалася конкретних освітніх установ, що не притаманно для двосторонніх актів у сфері освіти, укладених Україною за останні десятиріччя.

Зокрема, кошти мали бути надані до Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Національного педагогічного інституту ім. Драгоманова, Національного університету «Львівська політехніка», Полтавського національного технічного інституту ім. Ю. Кондратюка, Чернігівського національного технологічного університету, Сумського державного університету та Вінницького національного технологічного університету [334]. Отже серед іншого можна спостерігати намір укладачів програми обмежити факультативні витрати, не пов’язані з ключовою метою проекту, а саме з відповідними питаннями підвищення енергоефективності університетів.

За первинною ратифікованою версією проекту Україна як позичальник

мала діяти через МОНУ та здійснювати детальний моніторинг економічного розвитку проекту, його соціального впливу та впливу на навколишнє середовище та права людини, а також інших аспектів впровадження, що час від часу могли вимагатися від України з боку ЄЦБ. Водночас за ЄЦБ резервувалося право публікувати звіти з виконання проекту та стосовно його підпроектів, що фінансуються ЄЦБ [334].

Варто вказати, що наступна версія проекту, ратифікована в 2018 р., надала НЕФКО практично ті самі повноваження, що й ЄЦБ у первинній версії, із збереженням п'ятирічного терміну реалізації проекту та сімох українських університетів, що мали отримати в його рамках технічну допомогу, при цьому початок проекту переносився його сторонами на 2018 р. [335]. Тим самим вбачається цілком очевидним, що обидва вказані вище двосторонні програмні акти за участю України мали однаковий предмет та задачі регулювання щодо вітчизняних університетів.

Водночас на відміну від первинної версії проекту його ратифікований у 2018 р. варіант передбачав можливість витрат, не пов'язаних з енергоефективністю, лише в розмірі не більшому 10 % від суми фінансування. Характерно, що в цьому оновленому проекті містилося додаткове застереження стосовно неможливості фінансування за рахунок його коштів низки витрат університетів, таких, як придбання землі та будівель, технічне обслуговування та інші експлуатаційні витрати, придбання вторинних активів, придбання ліцензій, патентів, торгових марок та товарних знаків [335]. Отже реалізація в Україні міжнародних програм з питань вищої освіти, надання та реалізації відповідної технічної допомоги стикається із суттєвими організаційними викликами. Водночас модель міжнародного правового програмного регулювання освітніх відносин має безперечні широкі перспективи.

Отже необхідно прийти до висновку, що програмне правове регулювання має вагоме значення в формуванні міжнародних механізмів впливу на відносини в сфері вищої освіти. Відповідні двосторонні програмні акти можуть укладатися як на міжурядовому чи міжвідомчому рівнях, так й між

центральними органами влади та іноземними установами зі спеціальним статусом. Такі програми розглядаються сторонами як додатковий, більш ретельний та водночас більш гнучкий нормативний регулятор, якій застосовується насамперед щодо впорядкування академічних обмінів та реалізації відповідних стипендій учасниками програми. Особливу роль грають програмні проекти, що передбачають отримання державою міжнародної технічної допомоги на конкретні потреби установ вищої освіти.

4.3. Правове значення міжнародних угод закладів вищої освіти

Як вже вказувалося вище, регіональні та двосторонні міждержавні угоди у сфері вищої освіти визнають право вищих навчальних закладів, які перебувають під їх юрисдикцією, на укладання угод з іноземними університетами. Такі міжнародні угоди закладів вищої школи, або міжуніверситетські угоди безумовно мають потужну значущість для реалізації та розвитку міжнародних стандартів вищої освіти. Водночас їх місце у системі джерел таких стандартів з позиції теорії міжнародного публічного права залишається певною мірою невизначеним.

Важливим прикладом укладання міжуніверситетських угод можна вважати діяльність найбільш потужних закладів вищої освіти України, таких як Київський національний університет ім. Тараса Шевченка (далі – КНУ). Зокрема, згідно з офіційно оприлюдненими відомостями КНУ в 1989–2017 роках цим закладом біло підписано 268 міжуніверситетських угод з 58 країнами світу [403]. Звісно такий обсяг міжуніверситетських угод унеможливлює, в межах одного монографічного дослідження, вичерпний аналіз їх змісту не тільки у вимірі усіх університетів України, що брали участь в їх укладанні, але й стосовно конкретного навчального закладу. Водночас можна окреслити відповідну статистику укладання відповідних угод, а також дослідити звіти закладів вищої освіти про наслідки їх реалізації.

Зокрема, лише одним провідним університетом, а саме КНУ було укладено міжуніверситетські угоди з 119 вищими навчальними закладами 21 країни ЄС (це 23 університети Польщі, 21 університет Франції, 17 університетів Німеччини, 13 університетів Італії, 7 університетів Литви, 6 університетів Чехії, по 4 університети Болгарії, Греції, Іспанії, 3 навчальні заклади Словаччини, по два університети Латвії, Португалії, Румунії та Фінляндії, а також окремі заклади Австрії, Бельгії, Кіпру, Нідерландів, Словенії та Хорватії) та з 13 університетами інших європейських країн (по 4 вищих школи Великобританії та Норвегії, а також заклади Македонії, Сербії, Чорногорії та Швейцарії) [403]. Таким чином можна побачити, що, на відміну від двосторонніх міждержавних угод у сфері освіти, вітчизняні міжуніверситетські угоди мають чіткий вектор європейської інтеграції.

Також слід вказати, що у той самий період КНУ уклав міжуніверситетські угоди з 58 навчальними закладами усіх пострадянських країн, зокрема з 22 університетами Росії, з 7 університетами, відповідно, Азербайджану та Казахстану, з п’ятьма вищими школами Узбекистану, чотирма університетами Білорусі тощо. У цьому вимірі варто додатково вказати, що значне збільшення кількості університетських угод КНУ з російськими вузами відбулося в 2010–2013 роках, а частка сторін міжуніверситетських угод, укладених КНУ з іншими пострадянськими країнами, має специфічну ідеологію власної діяльності. Зокрема, це стосується Євразійського національного університету імені Л. М. Гумільова (Казахстан, угоди 2010 р. та 2013 р.), Киргизько-Російського Слов’янського університету ім. Б. М. Єльцина в м. Бішкеку (угода 2012 р.), Придністровського державного університету ім. Т. Г. Шевченка в м. Тирасполі, Молдова (безстрокова угода 2009 р.) тощо [403]. Таким чином підґрунтя саме таких угод носило певною мірою політичний, а не освітянський за змістом характер [229, с. 189].

Крім того, варто вказати на укладання КНУ міжуніверситетських угод з 57 навчальними закладами 14 країн Азії, з яких більшість підписано з університетами Китайської Народної Республіки (12 закладів) та Республіки

Китай (Тайвань, п’ять університетів), а також із освітніми закладами Туреччини (дев’ять університетів), Японії (дев’ять університетів) та Республіки Корея (сім університетів). Окремі міжуніверситетські угоди були підписані КНУ з навчальними закладами В’єтнаму, Ізраїлю, Індії, Індонезії, Ірану, Кувейту, Малайзії, Об’єднаних Арабських Еміратів та Сінгапуру. Також необхідно додати, що КНУ уклав 8 міжуніверситетських угод з п’ятьма державами Африки (Алжир, Єгипет, Кенія, Туніс та Марокко), з трьома університетами США, двома вищими школами Мексики та одним університетом Канади [403]. За вказаних умов варто констатувати, що основними неєвропейськими партнерами міжуніверситетської співпраці для України можуть вважатися Китай, Туреччина та Японія. Принагідно слід нагадати про наявність в Україні двостороннього міждержавного регулювання освітніх відносин лише з одною з цих країн, а саме із Китаєм.

Отже, варто констатувати, що на рівні міжуніверситетських угод рівень співпраці закладів вищої школи з установами розвинутих країн та частота укладання угод є більш збалансованими, ніж це випливає з міжурядових та міжвідомчих угод МОНУ з аспектів вищої освіти. Значна частина розглянутих вище міжуніверситетських угод КНУ стосується співпраці окремих кафедр або лабораторій навчальних закладів. Такі договори про співпрацю укладаються або безстроково, або на термін від двох до п’яти років, як правило, – з можливістю автоматичного подовження дії угоди або з перспективою її переукладання. При цьому регулювання міжнародної співпраці у сфері вищої освіти саме шляхом укладання міжуніверситетських угод вбачається обґрунтованим та ефективним [229, с. 190].

Зміст таких угод часто є подібним нормам міжвідомчих договорів у сфері вищої освіти; водночас відмінністю міжуніверситетських договорів стають питання «подвійних дипломів», які певною мірою виходять за межі класичних форм академічних обмінів. Так, за угодами КНУ з Університетом Миколаса Ромеріса (м. Вільнюс) від 05 червня 2013 р. та від 16 травня 2016 р., що наразі мають безстроковий характер, сторони сформували механізми отримання

подвійного диплому на юридичному факультеті та подвійної магістратури за спеціальностями «Фінансові ринки» та «Міжнародні фінанси та інвестиції» [403]. Отже слід визнати, що відповідна практика «подвійних дипломів» таким чином наразі має підґрунтям не міждержавні угоди, а саме пряму міжуніверситетську співпрацю.

Також, за угодами КНУ з італійським Університетом Мачерата від 5 червня 2012 р., 2 лютого 2006 р. та 29 травня 2013 р., оновлених у 2019 р. передбачалося отримання студентами подвійного документу про освіту зі спеціалізації «Проектування та управління туристичними системами», а також – подвійного диплому за напрямами «Бізнес-адміністрування» та «Міжнародні економічні та торговельні зв'язки», за напрямами «Бізнес-адміністрування і консультування» та «Глобальні політичні та міжнародні відносини». Цікаво, що до зазначених оновлених міжуніверситетських угод в якості додатків додавалися навчальні плани відповідних магістерських програм та таблиця взаємного узгодження предметів та оцінювань [270]. Фактично міжуніверситетські угоди ставали підґрунтям для організації відповідного навчального процесу [229, с. 191].

Додатково варто вказати на залучення українських дипломатичних місій у процеси реалізації окремих міжуніверситетських програм КНУ. Наприклад в рамках реалізації угоди між Університетом Касабланки Мохаммедія ім. Хасана II та Інститутом міжнародних відносин КНУ перспективи взаємодії між двома закладами, зокрема продовження обмінів студентами та викладачами, обговорювалися на окремій зустрічі Посла України в Марокко з професором Університету Касабланка М. Маламаном, як з координатором виконання цієї угоди про співробітництво [243].

Зазначені події висвітлювалися українським посольством у Марокко, яке спеціально повідомляло, що за підсумками обговорення марокканська сторона запросила студентів з України взяти участь у Міжнародній міжуніверситетській зустрічі «Соціальний розвиток і зміцнення миру», яка відбулася в липні 2015 р. в університеті м. Кенітра. Інформація про відповідну взаємодію була розміщена

на сайті Посольства України в Королівстві Марокко [243]. Цей приклад свідчить про те, що держави сучасності розглядають міжуніверситетські угоди як легальні та корисні засоби зовнішньої співпраці, аспекти виконання яких можуть бути предметом офіційних, дипломатичних переговорів.

Також варто розглянути динаміку міжуніверситетських угод та практику їх реалізації на прикладі Львівського національного університету ім. Івана Франка (далі – ЛНУ). Наприклад, до 2017 р. включно ЛНУ було укладено 147 угод з вищими навчальними закладами та установами 38 країн світу, а за 2016–2017 роки ЛНУ уклав і підписав 15 угод про співпрацю та дві угоди про подвійне дипломування, ще дві раніше схвалені угоди було пролонговано. З цих міжуніверситетських договорів вісім було підписано з вищими навчальними закладами Польщі, а решта – з університетами Болгарії, Угорщини, Румунії, Швеції, Китаю, Японії та Буркіна-Фасо [269]. Отже слід констатувати, що географія укладання міжуніверситетських угод ЛНУ в цілому дорівнює висвітленій вище аналогічній практиці КНУ, як у європейському, так й у інших регіональних вимірах.

Водночас у 2016–2017 роки, як це випливає з відповідного звіту ректора ЛНУ, «Університет відвідали 272 закордонних гостя із 17 країн світу», але з них лише «36 осіб – за прямими договорами». Втім, саме за такими міжуніверситетськими договорами в ЛНУ працювали у вказаний період чотири іноземці зі Словенії, Німеччини, Австрії, Іспанії та шість викладачів з Великобританії, Китаю, Естонії, Італії, Туреччини, Швеції, які читали лекції з дисциплін філології студентам факультетів міжнародних відносин, іноземних мов, філологічного факультету [269].

Також у вказаному звіті зазначене, що із загального числа 796 викладачів, працівників, аспірантів та студентів ЛНУ, які вибували за вказані два роки в закордонні відрядження до 39 країн світу, лише 174 особи вибували саме за міжуніверситетськими «прямими договорами» та лише 16 з цих відряджень відбулося в передбачених такими угодами рамках академічної мобільності викладачів та працівників [269]. Отже на прикладі ЛНУ можна побачити, що

міжуніверситетська співпраця не обмежується ситуаціями та партнерами, передбаченими міжнародними міжуніверситетськими угодами, але вона безперечно спирається на такі угоди.

Також із зазначеного звіту випливає, що ЛНУ в рамках укладених угод реалізовував на практиці насамперед проекти спільно з вищими навчальними закладами Австрії, зокрема 18 проектів на загальну суму 22,5 тисячі євро. Серед іншого це стосувалося проведення лекції «Україна між Європою і Росією в історико-політичному і міжкультурному аспектах» у Віденському університеті, лекції «Економіка та ефективне управління» професора Віденського економічного університету на економічному факультеті ЛНУ та майстер-класу «Публіцистика» професора Вищої віденської фахової школи Торгової палати Австрії. Згідно з укладеними угодами в рамках цих заходів сторона, що спрямовує лектора, оплачувала фінансування дорожніх витрат та витрат на проживання, а також літератури для приймаючих кафедр. Також у рамках цих міжуніверситетських угод ЛНУ з Віденським університетом у Львові щорічно діє Українсько-австрійська літня школа [269].

Також саме в рамках міжуніверситетських угод українські студенти проходять за кордоном навчальну практику. Це можна побачити на прикладі реалізації договору між Каунаським медичним університетом та вітчизняним Національним фармацевтичним університетом. Як офіційно повідомив відповідний навчальний заклад, саме таке стажування на базі фармацевтичного факультету литовського закладу та мережі аптек, з якою Каунаський медичний університет має організоване співробітництво, згідно з міжуніверситетськими договорами водночас проходили в 2017 р. українські, індонезійські та португальські студенти [355]. Таким чином варто презюмувати подібне ставлення конкретних університетів до різних іноземних партнерів, виходячи із власних потреб у зовнішній співпраці.

Разом з тим вкрай варіативну та різноманітну практику укладання міжуніверситетських угод можна ефективно дослідити на прикладі приватного вищого навчального закладу України, такого як Міжнародний гуманітарний

університет (далі – МГУ). Адже за таких умов приватного університету виключається можливість визначення таких договорів як міжвідомчих, посилюється автономність воль сторін цих домовленостей у сфері вищої освіти. Виявлені двосторонні угоди МГУ з приватними та державними вищими навчальними закладами Болгарії, Іспанії, Китаю, Польщі та Сербії відрізняються певною варіативністю свого оформлення, але мають загальні риси змісту. Ці договори укладалися сторонами в 2015–2020 роках або англійською мовою, або були двомовними (англо-китайські, англо-російські, англо-українські, україно-польські тощо). Як правило, вони підписувалися керівниками навчальних закладів або їх структурних підрозділів, що виступали сторонами цих угод [229, с. 192].

Наприклад, Угода про співробітництво між МГУ та Вищою школою комунікації, політології та міжнародних відносин (Варшава) 2015 р. [349] концентрувала увагу на програмах навчання з використанням дистанційних освітніх технологій. Такі інформаційні технології передбачали опосередковану чи частково опосередковану підготовку студента та викладача згідно з навчальною програмою та учбовим планом. Ця двостороння міжуніверситетська угода регламентувала низку специфічних питань в рамках організації її сторонами академічних обмінів та навчання за формулою «подвійного диплому». Вказані актуальні питання, як ми вже бачили, активно підіймаються й у міжуніверситетських угодах, укладених державними установами освіти.

Зокрема, вищевказаний польський навчальний заклад зобов’язувався залучати за власні кошти співробітників МГУ для відбору українських студентів за цією угодою, надавати студентам МГУ довідки для їх банківського обслуговування в Польщі, а також здійснювати нотаріальне посвідчення та підтвердження в посольстві України в Польщі документів абітурієнтів про середню освіту, медичний стан тощо [349].

Також польська сторона угоди зобов’язувалася «проводити агітацію про високий рівень освіти» в МГУ «за доступними цінами», готувати та

публікувати інформаційно-рекламні статті про Одесу та МГУ «в крупних газетах, що мають загальнонаціональний тираж», та навіть консультувати громадян Німеччини щодо можливості навчання в МГУ. Цікавою особливістю цього договору стало те, що сторони резервували за собою визначати частину інформації, яку передають іншій стороні, як конфіденційну [349]. Отже вказане вище інформаційне забезпечення міжнародної співпраці у сфері освіти властиве не тільки для двосторонніх міжнародних програм, але й для окремих міжуніверситетських угод.

Угода про співробітництво між Інститутом права, економіки та міжнародних відносин МГУ та Інститутом європеїстики факультету політичних наук і міжнародних відносин Варшавського університету від 14 лютого 2018 р. також концентрувала увагу на програмах дистанційних освітніх технологій. У рамках врегульованих угодою академічних обмінів серед іншого передбачалося надання студентам гуртожитків на оплатних засадах та надання університетами студентам, через уповноважені органи влади, візової підтримки. Характерно, що ця угода була схвалена між структурними підрозділами обох університетів та передбачала прагнення сторін до схвалення повноцінної угоди між навчальними закладами [348]. Таким чином виникає окреме актуальне питання ролі угод, укладених не між власне університетами, а між структурними підрозділами закладі вищої освіти, зокрема такими інституціями, що користуються академічною автономією.

Також варто вказати на договір між Варшавським університетом менеджменту та МГУ про спільну підготовку бакалаврів, магістрів та про реалізацію програми «подвійний диплом» від 30 листопада 2018 р. [245], який був укладений сторонами на п’ять років. Договір містив права та обов’язки його сторін, встановлював права й обов’язки студентів та визначав механізм реалізації програм навчання.

Зокрема, на МГУ було покладено обов’язки налагоджувати рекламну компанію для навчання за програмою «подвійного диплому», організовувати збір документів абітурієнтів та їх передачу до Варшавського університету,

узгоджувати з цим закладом кількість студентів та надавати списки кандидатів, інформувати партнерський вуз про методику оцінювання студентів та забезпечувати навчальний процес для осіб, які отримують освіту за механізмом «подвійного диплому». Варшавський університет зобов'язувався укласти із запропонованим МГУ студентом контракт на навчання, зразок якого додавався до цього міжуніверситетського договору, інформувати МГУ про процес навчання цього студента [245]. Варто констатувати, що зазначений підхід до аспектів програм «подвійних дипломів» у цілому є характерним для міжуніверситетських договорів.

У свою чергу студент за програмою «подвійного диплому» отримував з другого курсу навчання статус студента обох університетів та мав оплатити відповідні кошти за контрактом. Крім того, слід вказаьти що відповідні норми міжуніверситетського договору істотно упорядковували питання захисту його кваліфікаційної роботи. Також зазначений договір визначав мови навчання та порядок відрахування студентів з програми «подвійного диплому» за неуспішність. Цікаво, що цей міжуніверситетський договір передбачав координацію свого виконання через Центр європейської освіти та наукових досліджень МГУ та вказував, що за умов дострокового розірвання контракту особи, які беруть участь у програмі «подвійний диплом», мають отримати можливість завершити власне навчання [245]. Вказана ретельна регламентація умов співробітництва свідчить про очевидне практичне ставлення сторін договору до цього міжуніверситетського акту.

Також можна згадати про договір про співробітництво між МГУ та Суспільною академією наук в місті Лодзь від 8 листопада 2016 р. [244] передбачав надання студентам МГУ можливості паралельного навчання в польському освітньому закладі, відповідно на програмах бакалаврату та магістратури. Для узгодження відповідних навчальних програм, які мають забезпечити таке паралельне навчання, обидва університети у зазначеному договорі домовилися запровадити спільну науково-методичну раду. Також сторони цієї угоди домовилися про спільні заходи з розвитку дистанційної

освіти. Такий підхід до питань міжуніверситетської співпраці у вказаній угоді свідчить про специфічний, поглиблений ступінь взаємної інтеграції вищезазначених установ вищої освіти.

Цікаво, що зарахування зазначеним польським університетом на українську програму студентів МГУ мало здійснюватися саме за рекомендацією цього закладу. Водночас Суспільна академія наук констатувала у вказаній міжуніверситетській угоді свій обов'язок надати таким студентам дисципліни, навчання яких у Польщі є обов'язковим, але, як й інші курси – на українській мові. Також польський університет зобов'язався допустити студентів до європейських інформаційно-навчальних програм на базі платформи Moodle. Крім зазначених програм подвійної освіти сторони зобов'язалися проводити літні школи, здійснювати академічні обміни та обміни інформацією, а також – проводити моніторинг регіональних ринків праці з метою працевлаштування випускників [244]. У цьому вимірі цікавою специфікою вбачається саме передбачена діяльність сторін договору з аналізу стану ринку праці, як, прикладом, нетипова для міжвідомчих угод у сфері освіти умова [229, с. 192].

Також слід навести угоду між Гамманським медичним університетом (Китай) та МДУ про академічну співпрацю та обміни 2019 р. [10]. Цей міжуніверситетський договір характерний тим, що був укладений шляхом рукописного заповнення представником МГУ проформи типової угоди, яку, вочевидь, підготували для таких договорів саме в цьому китайському університеті. Ця угода стисло описувала згоду сторін на обмін інформацією, студентами, викладачами та спільні дослідження. Такий підхід свідчить про ставлення сторін цієї угоди до неї як насамперед до рамкового документу щодо майбутньої взаємодії.

Водночас договір (Меморандум) про співпрацю між МГУ та Університетом Сінью (Китай) 2019 р. [125] передбачав спільний розвиток наукового та інноваційного потенціалу, зокрема й проведення нових наукових досліджень. Угода, крім традиційних застережень про те, що вона не породжує

між сторонами фінансових зобов’язань, також вказувала, що вона не може обмежувати самостійність та автономність університетів при здійсненні ними статутної діяльності [229, с. 193].

Варто вказати, що зміст цього меморандуму носив доволі загальний характер приписів щодо академічних обмінів та міжуніверситетської співпраці. Водночас його відмінностями стали доволі тривалий термін дії (сім років) та припис меморандуму щодо делегування обома сторонами спеціальної уповноваженої особи, яка б здійснювала контроль за його виконанням [125]. Водночас Угода про академічну співпрацю між іспанським Університетом Мігеля Фернандеса в Ельче та Міжнародним гуманітарним університетом 2018 р. [11] поширювала свою дію на період 2019–2021 років та мала метою «посилення дружби та взаємного порозуміння між Іспанією та Україною», визнавала зацікавленість сторін у підвищенні ефективності академічної, методичної та дослідницької роботи.

Ця дещо стисла двостороння міжуніверситетська угода передбачала проведення сторонами спільних конференцій та видання ними спільних збірок наукових праць, обмін методичними матеріалами та посібниками, проведення спільних освітніх заходів «для підвищення професійного рівня студентів», запровадження взаємних стажувань персоналу та практик студентів на безкоштовних засадах. Угода містила спеціальне застереження про її непоширення на фінансові чи майнові зобов’язання [11]. Загалом варто констатувати лаконічність значної частини досліджених міжуніверситетских угод, які носять таким чином насамперед рамковий характер.

Варто визнати, що угода про академічну співпрацю між польським Університетом єврорегіональної економіки імені Альчіде де Гаспері та МГУ 2019 р. [388] є аналогічною за змістом Угоді МГУ та Університетом Мігеля Фернандеса. Водночас до українсько-польської угоди було додано більш розгорнуту Угоду про співробітництво № 1/10/2019.

Ця міжуніверситетська угода містила застереження про те, що вона не є комерційною та здійснюється в рамках статутних повноважень сторін, не

породжує для них фінансових зобов'язань, що можуть виникати виключно в рамках конкретних проектів. Угода прописувала засади здійснення сторонами заходів та академічного обміну та співпраці у сфері навчання. При цьому окреме застереження зазначеного договору містилося стосовно спеціальної можливості викладачів, співробітників та студентів безкоштовно користуватися бібліотечними фондами обох навчальних закладів, а також їх комп'ютерними класами, навчальними посібниками та аудіовізуальними засобами.

Серед іншого, слід вказати на Угоду про рамкову співпрацю між Варненським університетом менеджменту та МГУ від 18 грудня 2019 р. [63]. Ця міжуніверситетська угода була підписана сторонами на п'ять років та визнає культурну та наукову взаємодію між обома навчальними закладами як фундаментальний захід для розвитку та поширення знань.

При цьому слід констатувати, що зазначена двостороння угода визначає лише приблизне коло напрямів майбутнього міжуніверситетського співробітництва та містить спеціальне застереження, що взаємні обов'язки сторін з цих питань виникнуть вже після укладання ними окремих угод. До основних напрямів майбутньої співпраці така програмна, по суті, міжуніверситетська угода віднесла, по-перше, «культурну та наукову співпрацю», до якої було включено мобільність дослідників та професорів обох університетів, мобільність аспірантів з можливістю проходження ними відповідних курсів на базі сторони угоди, а також спільне проведення культурних та наукових заходів.

Окремою формою співпраці зазначеною угодою було визначено взаємодію стосовно програм підготовки студентів, що включає мобільність як професорів, так й студентів, із потребою визначення в спеціальному плані кількості студентів, їх спеціалізації, економічні та транспортні умови. Також до форм співпраці відповідною між університетською угодою було віднесено спільну участь обох навчальних закладів у програмах Європейської Комісії та інших організацій, співпрацю в пошуку грантових коштів на дослідницькі та методичні проекти, розробку сумісних програм навчання на умовах рівного

залучення професорсько-викладацького складу з метою отримання спільних або багатосторонніх дипломів [63]. Таким чином ця міжуніверситетська угода МГУ має спрямованість на імплементацію сторонами норм законодавства ЄС з питань вищої освіти.

Цікаво, що підписана угода про рамкову співпрацю між Факультетом фармакології Белградського університету та МГУ від 15 січня 2020 р. є майже повністю аналогічною за змістом до угоди, укладеної МГУ з Варненським університетом менеджменту [64]. Це свідчить про те, що не тільки українські університети підписують з навчальними закладами третіх країн типові для тих закладів угоди, але й самі опрацьовують проформи (типові зразки) міжуніверситетських угод для власних партнерів.

Отже слід визнати, що міжуніверситетські угоди наразі стали важливою складовою міжнародних механізмів співпраці у сфері вищої освіти та відповідно потужним фактором становлення та розвитку сучасних міжнародних стандартів у цій сфері.

Міжуніверситетські двосторонні угоди є засобом реалізації та розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти, який активно використовується вітчизняними вищими навчальними закладами, як державними так й приватними. У вимірі таких угод ступінь передбаченої співпраці закладів української вищої школи із навчальними установами розвинутих країн, частота укладання відповідних угод є більш збалансованими, ніж в рамках міжурядових та міжвідомчих угод МОНУ з питань вищої освіти.

Значна частина міжуніверситетських угод вітчизняних навчальних закладів стосується співпраці окремих кафедр або лабораторій навчальних закладів. Міжуніверситетські договори укладаються або безстроково, або на термін від двох до п’яти років та як правило з можливістю автоматичного подовження дії угоди або із перспективою її переукладання.

Зміст двосторонніх міжуніверситетських угод часто є подібним до приписів міжвідомчих договорів МОНУ у сфері вищої освіти. Водночас відмінністю міжуніверситетських договорів стала ретельна регламентація

процесів отримання в рамках бакалаврату та магістратури «подвійних дипломів» та проходження студентами «подвійних програм». Часто українські університети підписують з навчальними закладами третіх країн типові для тих закладів двосторонні угоди за типовими формами, водночас й самі заклади української вищої школи активно опрацьовують та використовують проформи (типові зразки) міжуніверситетських угод для власних партнерів.

Розділ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ В УКРАЇНІ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

5.1. Імплементація міжнародних стандартів вищої освіти в законодавство України

Аналіз феномену міжнародних правових стандартів вищої освіти не може бути повним без визначення форм та змісту їх відображення у законодавстві України. Розвиток за останні тридцять років вітчизняної нормативної бази щодо вищої освіти та, відповідно, відображення в ньому міжнародних стандартів й механізмів міжнародної співпраці є широким правовим феноменом. Водночас у рамках предмету нашого аналізу корисно визначити, як мінімум, основні програмні акти розвитку вищої освіти в їх міжнародному вимірі. Серед таких документів окреме місце обіймає чинна наразі Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [311]. Варто вказати, що за наступні роки подібних програмних документів не схвалювалося та зміни у Доктрину жодного разу не вносилися, отже природа цього документу має доволі формалізований характер.

Доктрина у вступній частині відзначала, що освіта є стратегічним ресурсом зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Водночас у ст. 2 документу серед 15 пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти лише один, останній носив міжнародно-правові риси та стосувався інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [311]. Загалом зміст документу свідчить про переконаність його авторів у суттєвих перевагах вітчизняної моделі освіти над іноземними, зокрема європейськими. Міжнародну співпрацю Доктрина визначала насамперед як реалізацію українськими університетами навчання за кордоном та навчання іноземців.

Втім, цьому напряму роботи був присвячений окремий розділ Доктрини «Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти», де стратегічним

завданням освітньої політики визначався вихід вітчизняної освіти на «ринок світових освітніх послуг», поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проєктах міжнародних організацій та співтовариств. Акцент у доктрині робився на розвитку співробітництва вітчизняних навчальних закладів не з іноземними партнерами, а з міжнародними організаціями та установами [311], питанням міжуніверситетських угод Доктрина уваги не приділяла взагалі.

Цікаво, що до засад «інтеграції вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір» Доктрина у ст. 36 відносила «миротворчу спрямованість міжнародного співробітництва» та «толерантність в оцінюванні» здобутків освітніх систем зарубіжних країн та їх адаптації до вітчизняних потреб. Міжнародна співпраця зводилася в Доктрині до «використання зарубіжного досвіду в галузі освіти», який передбачалося опрацьовувати через спільні дослідження, «співробітництво з міжнародними фондами», проведення та участь у міжнародних заходах, академічні обміни та стажування, опрацювання зарубіжної наукової і навчальної літератури [311]. Можна констатувати узагальнений характер цих приписів, відсутність заходів, які б не вживалися вітчизняними закладами освіти й до затвердження відповідної доктрини.

Також ст. 38 Доктрини передбачала сприяння владних органів міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, створенню філій, факультетів, відділень вітчизняних навчальних закладів за кордоном, визнанню вітчизняних документів про освіту; це передбачалося здійснювати через програмні заходи. Також Доктрина у ст.ст. 39–41 передбачала «побудову спільного європейського дому», «участь у проєктах і програмах Ради Європи, ЮНЕСКО, ЄС», покращення інформаційного обміну, збільшення обсягів підготовки спеціалістів із числа іноземців [311]. Зазначені тези Доктрини також носили узагальнений та здебільшого декларативний характер; крім того, варто завважити, що цей документ не передбачав ані спеціальних механізмів власної реалізації, ані виділення на це матеріальних або кадрових ресурсів.

Наступним програмним актом у цій сфері, що серед іншого посилався й на Доктрину, стала Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. Цей документ також приділяв питанням міжнародних стандартів та міжнародної співпраці невелику увагу, констатуючи у вступній частині лише, що «у вищій освіті впроваджуються принципи Болонського процесу», та не вказуючи серед визначених проблем вітчизняної освіти нічого, що мало б міжнародний вимір [312]. Загалом у Стратегії зберігся підхід Доктрини відносно пріоритетності вітчизняної пострадянської моделі освіти та стосовно нібито відсутності потреби внесення змін у таку модель згідно із загальновизнаними міжнародними стандартами.

Примітно, що схвалення радикально нових законів про освіту в 2014–2018 роках не призвело ані до скасування Стратегії та схвалення нового акту, ані навіть до внесення у Стратегію якихось змін. Це свідчить про декларативність Стратегії та про її відірваність від реальних нормотворчих процесів у сфері освіти, зокрема й вищої. Характерно, що Стратегія не передбачала жодного напряму розвитку вищої освіти із міжнародним змістом, містячи лише загальну тезу про «інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір». Втім, у Стратегії серед іншого згадувалося про удосконалення структури національної системи освіти відповідно до міжнародної стандартної класифікації та про рекомендації Нової стратегічної програми європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» [312]. При цьому ніяких механізмів власної реалізації за будь-яким напрямом вказана Стратегія не передбачала.

Втім, Національна стратегія містила в собі розділ VI «Міжнародне партнерство», який описував напрями інтеграції вітчизняної освіти «у міжнародний освітній простір». До цих напрямів віднесено укладення з іншими державами і реалізацію міжурядових та міжвідомчих угод; організацію освітніх і наукових обмінів та стажування; розширення участі в проєктах і програмах міжнародних організацій та співтовариств; вивчення зарубіжного досвіду

стосовно модернізації системи освіти; спільні дослідження розвитку освіти; проведення міжнародних конференцій; навчання іноземців; задоволення освітньо-культурних потреб української діаспори [312]. Стратегія також не підіймала питань укладання міжуніверситетських угод, нею не ставилося питання зміни законодавства України згідно з універсальними або регіональними стандартами вищої освіти.

Втім, сучасний формат реалізації в України міжнародних стандартів у сфері освіти можна спостерігати із розвитком нового законодавства про освіту з 2014 р. Варто вказати, що базовий Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII, який був схвалений після нового законодавчого врегулювання відносин у сфері вищої освіти, підходить до міжнародно-правового виміру освіти доволі обережно.

Зокрема, у преамбулі цього законодавчого акту міститься згадка про потребу підвищення освітнього рівня громадян «задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору», а в ч. 1 ст. 2 міститься стандартна вказівка про включення до системи законодавства України про освіту «міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку» (що охоплює, зокрема, й міжвідомчі угоди). Важливою для питань міжнародної співпраці університетів є й ч. 3 ст. 2 Закону № 2145-VIII, за якою суб'єкт освітньої діяльності має право самостійно приймати рішення з будь-яких питань у межах своєї автономії, яка визначена законами та/або установчими документами, зокрема з питань, не врегульованих законодавством [315]. Отже, для університетів, навіть державних, закріплюється принцип роботи «дозволено те, що не заборонено», який істотно відрізняє їх від суб'єктів публічного управління у сфері освіти.

Також варто вказати, що в ч. 1 ст. 6 цього акту, в рамках перерахування значної кількості засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності (таких як людиноцентризм, верховенство права, академічна доброчесність, академічна свобода тощо) Закон № 2145-VIII вкрай стисло згадує й про інтеграцію в міжнародний освітній та науковий простір. Водночас

власне проблеми міжнародного співробітництва у сфері освіти розкрито у статтях 82–84 розділу XI цього закону. Зокрема, у ч. 1, ч. 2 та ч. 6 ст. 82 Закону № 2145-VIII вказано, що заклади та установи системи освіти мають право укладати договори про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з іноземними та міжнародними закладами, установами, організаціями у сфері освіти; мають право провадити зовнішньоекономічну діяльність на основі договорів, мати власні валютні рахунки, провадити спільну діяльність, створювати спільні установи; можуть брати участь у реалізації міжнародних проєктів і програм [315]. Вказані норми мають значення передусім у вимірі легалізації міжуніверситетських угод та загалом повноважень закладів освіти щодо міжнародної співпраці.

Водночас ч. 3, ч. 4, ч. 7 цієї статті Закону № 2145-VIII встановлюють повноваження держави, які полягають насамперед у роботі з встановлення еквівалентності атестатів і дипломів, міжнародного визнання вітчизняних кваліфікацій, у сприянні міжнародному співробітництву закладів освіти та органів управління освітою, зокрема шляхом створення для нього правових та фінансово-економічних умов, здійснення заходів, фінансування членських внесків, відряджень за кордон, сприяння залученню міжнародних коштів, популяризації та координації міжнародного співробітництва, та надання у цій сфері консультативної підтримки. Окремо у ч. 8 ст. 82 Закону № 2145-VIII йшлося про заходи з популяризації та вивчення української мови та культури за кордоном, у тому числі шляхом направлення педагогічних (науково-педагогічних) працівників відповідно до міжнародних угод [315]. Водночас механізми зазначених напрямів роботи, зокрема й встановлені регіональними міждержавними угодами за участю України, в законі не визначено, що певною мірою ускладнює їх реалізацію у підзаконних актах.

Крім того, у ст. 83 Закону «Про освіту» вказувалося про потребу забезпечення державою участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти, а в ст. 84 зазначеного закону визначалися засади участі України в міжнародній академічній мобільності. Такі засади, за Законом № 2145-VIII,

охоплювали питання розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами, установами та організаціями, залучення іноземців до навчання та викладання в Україні, участі в програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників [315]. Таким чином насамперед програмне регулювання розвитку міждержавної співпраці у сфері освіти визначається й у профільному законі України.

Варто вказати, що мовні норми Закону № 2145-VIII були оскаржені до Конституційного Суду України нібито через неконституційність його норм щодо прав осіб, які належать до національних меншин та корінних народів України, на навчання рідною мовою в комунальних закладах освіти для здобуття загальної середньої освіти. При цьому заявлялося, що норми Закону № 2145-VIII нібито порушують принцип юридичної визначеності як складової верховенства права, встановлюють «дискримінаційні переваги» за мовними ознаками та етнічним походженням й «не узгоджуються з нормами міжнародного права». Водночас Конституційний Суд у рішенні від 16 липня 2019 р. № 10-р/2019 визнав Закон № 2145-VIII конституційним, при цьому власне міжнародні стандарти вищої освіти у зазначеному рішенні не досліджувалися [338]. Втім, можливе ініціювання в майбутньому процесів, пов’язаних із цією нібито дискримінацією, у міжнародних судових та адміністративних установах нібито від окремих осіб; при цьому можливість програшу таких справ Україною вбачається мінімальною [219, с. 180].

Водночас профільний Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII містить значну кількість норм з питань міжнародних стандартів та механізмів освіти. При цьому вказані норми Закону № 1556-VII слід визнати доволі сталими, адже хоча за шість років вказаний нормативний акт був змінений іншими законами 29 разів, приписи Закону № 1556-VII з питань міжнародних стандартів залишалися загалом незмінними. Зокрема, у цілому відповідають міжнародним стандартам вищої освіти наведені у ст. 1 Закону № 1556-VII визначення академічної мобільності, академічної свободи,

вищої освіти та закладу вищої освіти [277]. Запровадження цих визначень у вітчизняне законодавство вже свідчить про поступове приведення ставлення до вищої освіти з боку публічної влади у відповідність із міжнародними стандартами, наявними у цій сфері.

Важливим вбачається й ув'язування визначень галузі знань та спеціальності із Міжнародною стандартною класифікацією освіти, а також надання в Законі № 1556-VII визначення Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТНС) та кредиту ЄКТНС як одиниці вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, із вказівкою, що обсяг одного кредиту ЄКТНС становить 30 годин, а навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить, як правило, 60 кредитів ЄКТНС [277]. Варто додати, що використання ЄКТНС наразі є безумовною складовою як здійснення академічних обмінів, так й академічної мобільності загалом, а також визнання кваліфікацій вищої освіти державами Європи.

Також в умовах збройного конфлікту, що триває, має значення дефініція тимчасово переміщеного закладу вищої освіти, як закладу, який у період тимчасової окупації або антитерористичної операції в період її проведення, під час здійснення заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях за рішенням засновника (засновників) змінив своє місцезнаходження шляхом переміщення з тимчасово окупованої території до населеного пункту на підконтрольній українській владі території [277]. Надалі будуть докладніше досліджені аспекти реалізації міжнародно-правових стандартів вищої освіти в умовах тимчасової окупації територій.

Загальні приписи ст. 2 Закону № 1556-VII щодо ролі міжнародних договорів з питань вищої освіти є в цілому подібними до зазначених вище приписів ст. 2 Закону № 2145-VIII. При цьому в п. 4 ч. 2 ст. 3 вказаного Закону № 1556-VII до принципів державної політики у сфері вищої освіти віднесено «міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України в

Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи». Отже, вказаний закон певною мірою повторює тези Доктрини та Стратегії про наявність у вітчизняної вищої освіти певних пріоритетів відносно європейських освітніх моделей, що є значною мірою дискусійним.

Також у ч. 2 ст. 3 Закону № 1556-VII вказано про рівні з громадянами України права на здобуття вищої освіти для іноземців та осіб без громадянства, у тому числі закордонних українців, які постійно проживають в Україні, для осіб, яких визнано біженцями, та осіб, які потребують на додатковий захист. Для інших іноземців та осіб без громадянства Законом № 1556-VII гарантовано право здобувати вищу освіту лише за кошти фізичних (юридичних) осіб, крім ситуацій, передбачених ратифікованими парламентом міжнародними договорами України, «законодавством або угодами між закладами вищої освіти про міжнародну академічну мобільність» [277]. Таким чином законом усунено будь-яку дискримінацію у сфері вищої освіти за громадянством для фізичних осіб-резидентів України, що безумовно слід визнати прогресивним кроком.

Ця норма Закону № 1556-VII вбачається технічно недосконалою, адже значна кількість міжнародних договорів України, які передбачають міжнародні академічні обміни за рахунок бюджетних коштів сторони, що приймає, не були ратифіковані Верховною Радою та отримали затвердження актами КМУ (щодо міжурядових угод) або взагалі затвердженню не підлягали (стосовно міжвідомчих угод). Втім, такі договори згідно з умовами ст. 2 Закону № 1556-VII все одно є складовою законодавства, тому підлягають виконанню, зокрема й щодо фінансування академічних обмінів [277]. Усе-таки обмеженість та недосконаліть самого масиву двосторонніх договорів України насамперед із європейськими та іншими розвинутими країнами світу, знижує актуальність вказаних норм й відповідно обмежує практичні наслідки їх наведеної вище недосконалості.

Варто вказати, що приписи ст. 5 Закону № 1556-VII, надаючи визначення освітнім ступеням молодшого бакалавра, бакалавра, магістра (з особливими

приписами для магістрів медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування), а також доктора філософії та доктора мистецтв, спираються в них на обсяги підготовки, вимірювані саме в кредитах ЄКНТС. До того ж за п. 15 ч. 1 ст. 62 саме кількістю кредитів ЄКНТС вимірюється обсяг права студентів на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом. У ч. 5 ст. 7, ст. 46 вказаного Закону № 1556-VII приписується включати інформацію про здобуту кількість кредитів ЄКНТС у додаток до диплома європейського зразка для всіх рівнів здобутої вищої освіти, а також й до академічних довідок. Також відомості про кількість кредитів ЄКНТС є, за ч. 1 ст. 9-1, п. 1 ч. 3, ч. 5 ст. 10 цього Закону № 1556-VII, складовою освітньої програми, стандарту вищої освіти та навчального плану закладу вищої освіти [277]. Таким чином відповідні законодавчі приписи дійсно сприяють підвищенню академічної мобільності та утворюють умови для визнання кваліфікацій вітчизняної вищої освіти в іноземних державах.

Також у ч. 7 ст. 5 Закону № 1556-VII міститься згадка про «міжнародні рецензовані фахові видання», де має публікуватися кандидат на здобуття ступеня доктора наук. Крім того, за ч. 3 ст. 9 цього акту в Україні перелік галузей знань та спеціальностей розробляється МОНУ на основі Міжнародної стандартної класифікації освіти. Водночас за п. 3 ч. 2 ст. 32 право закладів вищої освіти обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів обмежене лише такими типами, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти. У ч. 6 ст. 19 Закону № 1556-VII передбачено делегування об’єднаннями Європейського простору вищої освіти «чотирьох міжнародних представників» до Конкурсної комісії з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; крім того, один член комісії мав бути представником національного об’єднання студентів України, що є членом Європейського союзу студентів [277]. Досвід залучення іноземних експертів до обрання вітчизняного владного органу з питань вищої освіти вбачається унікальним організаційним феноменом у гуманітарній сфері.

Серед іншого у ч. 2 ст. 23 Закону № 1556-VII передбачалася співпраця установ забезпечення якості вищої освіти з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти задля запровадження європейських стандартів та рекомендацій із цих питань. Співпраця з Європейським простором вищої освіти, зокрема стосовно її рамки кваліфікацій, а також з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання передбачені п.п. 1–3 ч. 2 ст. 74 зазначеного закону [277]. Загалом такі норми відповідають аналогічним механізмам, запровадженим міжнародними стандартами в цій сфері [219, с. 181].

Також вказаний закон запроваджує у ч. 3 та ч. 4 загальні рамки утворення в Україні закладів вищої освіти за участю іноземних осіб, створення закладами вищої освіти іноземних країн своїх структурних підрозділів на території України, а саме шляхом отримання дозволу та ліцензії від МОНУ. Закон також містить загальний дозвіл закладам вищої освіти України утворювати свої структурні підрозділи за кордоном відповідно до законодавства іноземних держав. Крім того, у ч. 3 ст. 48 Закону № 1556-VII міститься дозвіл закладам вищої освіти здійснювати частину викладання англійською мовою, а у п. 3 ч. 3 його ст. 70 – дозвіл таким закладам провадити за кордоном фінансово-господарську діяльність [277]. Отже, цей акт законодавства утворює засади для академічної мобільності у вимірі мобільності навчальних закладів.

У ст. 74 Закону № 1556-VII доволі стисло окреслено засади державної політики щодо міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти: зокрема, заявляється про «пріоритетність норм міжнародних договорів України», вказується про потребу впровадження на міжнародному ринку результатів розробок закладів вищої освіти, продажу їхніх патентів та ліцензій, заявляється про необхідність залучення коштів міжнародних установ «для виконання в закладах вищої освіти наукових, освітніх та інших програм», містяться загальні тези про потребу «взаємовигідного міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти» [277]. Відсутність конкретизації зазначених приписів на рівні закону істотно ускладнює можливість їх розвитку в спеціалізованих

підзаконних актах.

Певна конкретизація вказаних приписів міститься у ч. 4 ст. 74 цього закону, де вказано про потребу створення державою умов для міжнародного співробітництва закладів вищої освіти усіх форм власності; організацій, що забезпечують функціонування та розвиток системи вищої освіти; органів, які здійснюють управління вищою освітою. Відповідні державні заходи, за відповідними положеннями, мають розвиватися шляхами встановлення відповідних бюджетних призначень у державному бюджеті; фінансування внесків за членство в міжнародних організаціях, участі в їх заходах та закордонних відрядженнях. При цьому окремо згадуються договори між закладами вищої освіти та їх «іноземними партнерами», що укладаються «на виконання освітніх і наукових проєктів, які реалізуються за рахунок міжнародних грантів і коштів технічної допомоги» [277]. Втім, усі згадки в законах України про міжуніверситетські угоди є доволі абстрактними та не дозволяють визначити бачення правової природи цих угод законотворцем.

Питання міжнародного співробітництва закладів вищої освіти ретельніше відображене у ст. 75 Закону № 1556-VII, де у ч. 1 вказується на права таких закладів укладати договори про співробітництво, встановлювати прямі зв’язки із закладами вищої освіти, науковими установами та підприємствами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо. До конкретних напрямів співпраці цей закон відносить участь у програмах міждержавного і міжуніверситетського обміну; спільні наукові дослідження; міжнародні конференції та інші подібні заходи; участь у міжнародних освітніх та наукових програмах; спільну видавничу діяльність; надання вищої та післядипломної освіти іноземцям; спільні програми з іноземними закладами; закордонні відрядження відповідно до міжнародних та міжуніверситетських договорів; залучення іноземних педагогів у роботу вітчизняних закладів вищої освіти; направлення українських студентів на навчання за кордон; академічну мобільність тощо [277]. Варто визнати, що ці тези охоплюють більшість імовірних форм сучасної міжнародної співпраці у сфері вищої освіти.

Також у ст. 76 Закону № 1556-VII визначено засади та основні напрями зовнішньоекономічної діяльності закладу вищої освіти, зокрема організацію підготовки іноземців до вступу у вітчизняні заклади та громадян України до навчання за кордоном; навчання іноземних студентів та підготовку наукових кадрів для іноземних держав; організацію навчання за кордоном; виконання наукових досліджень і науково-технічних розробок [277]. Але при цьому механізми реалізації таких повноважень закон не встановлює.

Крім того, варто звернути увагу на закон України «Про фахову передвищу освіту» від 6 червня 2019 р. № 2745-VIII, який також містить окремі приписи стосовно міжнародного співробітництва. Зокрема, цей акт також визнає у ч. 1 ст. 74 пріоритетність норм міжнародних договорів, а в ч. 2 цієї статті вказує на низку напрямів сприяння держави міжнародній співпраці. Зокрема, згадуються питання гармонізації систем оцінювання якості фахової передвищої освіти України та подібних ланок освіти в європейському освітньому просторі; узгодження Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій; співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання; впровадження розробок закладів фахової передвищої освіти; залучення коштів міжнародних фондів тощо. Загалом заходи міжнародної роботи держави, міжнародного співробітництва закладів освіти, їх зовнішньоекономічної діяльності, вказані в Законі № 2745-VIII (ст. 75, ст. 76) та в Законі № 1556-VII, є подібними між собою [325]. Отже, маємо послідовне ставлення законотворця до міжнародного виміру вищої освіти, відображене в обох цих нормативних актах.

Вказані норми законів, що відображають форми міжнародної співпраці, розвинуті у низці актів Уряду України з питань вищої освіти, водночас таке їх відбиття вбачається доволі фрагментарним. Зокрема, варто вказати на Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності, схвалені постановою КМУ від 30 грудня 2015 р. № 1187. Ці Умови серед іншого становлять вимоги до керівника проєктної групи з підготовки до ліцензування, до кваліфікації осіб за спеціальністю ліцензування, серед яких встановлено потребу наявності не

менше однієї статті у виданні, включеному до наукометричних баз, зокрема Scopus або Web of Science Core Collection, та володіння англійською мовою на рівні B2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [283]. Такі приписи вбачаються формою непрямого стимулювання вітчизняних управлінців у сфері вищої освіти до міжнародної співпраці насамперед у вимірі наукової діяльності [217, с. 182].

При цьому в Умовах додається, що започаткування закладом вищої освіти підготовки іноземців за вже ліцензованою спеціальністю є розширенням провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти та підлягає окремому ліцензуванню. Крім того, подана для ліцензування концепція освітньої діяльності за відповідною спеціальністю має обраховувати загальний обсяг навчання саме у кредитах ЄКТНС [283]. Характерно, втім, що такий підхід не повністю корелює із практикою міжуніверситетських угод про взаємне навчання, адже фактично установа вищої освіти має спочатку отримати ліцензію на навчання, а потім вже на практиці укладати такі угоди.

Також варто звернути увагу на Додаток 12 до Умов, за яким для одержання відповідної ліцензії мають додаватися копії документів, що підтверджують правові засади утворення та функціонування на території України закладу освіти іноземної держави чи його структурного підрозділу. До таких документів Додаток відносить міжнародний договір, дозвіл МОНУ та дозвіл уповноваженого органу місцезнаходження закладу освіти на створення та діяльність такого закладу чи його структурного підрозділу в Україні, якщо це передбачено законодавством відповідної держави. Для інших випадків до таких документів Дозвіл відносить копію положення про структурний підрозділ з роботи з іноземцями, до функцій якого належить оформлення запрошень на навчання та забезпечення перебування іноземців на законних підставах [283]. У той же час ретельно процедуру надання дозволу на роботу іноземних університетів в Україні Ліцензійні умови не передбачають, що не відповідає засадам правової визначеності.

Водночас слід вказати, що Порядок використання коштів, передбачених у

державному бюджеті для реалізації загальнодержавних заходів у сфері освіти, схвалений постановою КМУ від 19 лютого 2020 р. № 131, не відніс до цих заходів практично нічого, що мало б вимір міжнародного співробітництва, крім організації та проведення фінального етапу Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка, Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика [291]. Відповідна ситуація вбачається такою, що відображає ставлення до міжнародних стандартів вищої освіти, характерне для Доктрини та Стратегії, а не для сучасних законів України про освіту.

Втім, слід додати, що в цій сфері діє й окремий Порядок використання коштів, передбачених у державному бюджеті для виконання зобов'язань України у сфері міжнародного науково-технічного та освітнього співробітництва, схвалений постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1197 із змінами, внесеними згідно з десятьма наступними постановами КМУ. Цей Порядок 2011 р. визначає механізм використання коштів, передбачених МОНУ за окремою програмою «Виконання зобов'язань України у сфері освіти та міжнародного науково-технічного та освітнього співробітництва» [290]. Варто вказати, що зазначена бюджетна програма є сталою й тому норми відповідного Порядку мають для системи вищої освіти, у вимірі міжнародного співробітництва, вагоме значення.

Слід додати, що за цим Порядком, зокрема виконавці робіт, зазначених у програмах науково-технічного співробітництва з міжнародними організаціями та фондами, двосторонніх міжнародних програмах, визначаються на підставі протоколів спільних комісій або інших документів, передбачених міжнародними договорами. Для розробки бюджетної програми відповідні плани заходів та переліки міжнародних програм і проєктів подаються до Міністерства фінансів у двотижневий строк після їх затвердження [290]. Загалом правила розробки та реалізації саме цієї бюджетної програми принципових відмінностей від загальних організаційних та фінансових механізмів у цій сфері не містять.

При цьому за ст. 3 Порядку 2011 р. бюджетні кошти можуть витрачатися на: виконання міжнародних програм і проєктів закладами вищої освіти відповідно до міжнародних договорів; експертизу й моніторинг стану реалізації міжнародних науково-технічних проєктів; підготовку та проведення засідань контролюючих комісій щодо виконання зазначених програм і проєктів; організацію й проведення міжнародних наукових форумів, самітів, конференцій, офіційних заходів зі співробітництва, популяризації результатів досліджень та розробок, а також прийому офіційних іноземних делегацій щодо наукового співробітництва; функціонування Українського науково-технологічного центру [290]. Отже, відповідне фінансування можливе за вже наявними, здійсненими формами міжнародного співробітництва та на започаткування нових його форм практично не спрямовано.

Окремо Порядок 2011 р. передбачав сплату Україною внесків до Європейської організації ядерних досліджень; Міжнародного центру науково-технічної інформації; Секретаріату Міжнародної європейської інноваційної науково-технічної програми «EUREKA»; до бюджету ЄС за участь у Програмі наукових досліджень та навчання Європейського співтовариства з атомної енергії. Також у Порядку 2011 р. встановлювався механізм сплати внесків до Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти, до Організації економічного співробітництва та розвитку за участь України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2021 [290]. Варто відзначити явну обмеженість участі України в міжнародних структурах з питань освіти, що потребують на членські внески, насамперед за лінією договірних механізмів, які діють під егідою ЮНЕСКО.

Також цікавим у Порядку 2011 р. є визначення в ньому відповідальних за використання бюджетних коштів за певними напрямами. Зокрема, відповідальним за здійснення витрат на організацію та проведення літніх мовних курсів або шкіл відповідно до міжнародних договорів було визначено Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Також саме на цей університет та на Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої

освіти МОНУ було покладено організацію та проведення міжнародних заходів у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу [290]. Цей підхід вбачається явно дискримінаційним та таким, що демотивує інші заклади вищої освіти щодо ефективного лобіювання спільних з іноземними партнерами мовних курсів та літніх шкіл.

Крім того, за ст. 4, ст. 7 Порядку 2011 р. перелік міжнародних наукових та науково-технічних програм і проєктів, необхідний обсяг їх фінансування, протоколи щодо умов і строків проведення конкурсів, пріоритети наукових досліджень затверджуються відповідними комісіями. Для організації та проведення засідань комісій та інших протокольних заходів шляхом конкурсного відбору наказом МОНУ має затверджуватися виконавець зі сфери управління МОНУ, що має «належний досвід організації та проведення міжнародних заходів, відповідне організаційне, матеріальне та кадрове забезпечення» [290]. Очевидно, що вказаний припис Порядку передбачав залучення конкретної установи МОНУ, і саме таким шляхом це міністерство зберігає загальний фактичний управлінський контроль за міжнародною університетською співпрацею.

Варто додати, що у ст. 5 Порядку 2011 р. заборонено спрямування відповідних бюджетних коштів на придбання товарів, робіт і послуг, які безпосередньо не пов’язані із виконанням міжнародних наукових та науково-технічних програм і проєктів закладами вищої освіти відповідно до міжнародних договорів, підготовкою та проведенням засідань договірних та проєктних комісій. Також Порядком 2011 р. заборонялося витрачати відповідні кошти на оплату посередницьких послуг, на заходи, що фінансуються з інших бюджетних програм, а також на заходи з метою отримання прибутку [290]. Такі приписи, як можна побачити, характерні й для угод про надання установам грантів або технічної допомоги.

Також варто навести Формулу розподілу видатків державного бюджету на вищу освіту між закладами вищої освіти, затверджену постановою КМУ від 24 грудня 2019 р. № 1146. У п. 15 Формули міститься власне формула

розрахунку комплексного показника діяльності закладу вищої освіти державної форми власності, до якої було включено показник міжнародного визнання МВі. Згідно з п. 19 Формули показник МВі приймається рівним 1,1 (тобто підвищеним на 10 % відносно до загального значення МВі в 1) для закладу вищої освіти, порядковий номер якого в одному з міжнародних рейтингів навчальних закладів не перевищує 1000 (без поділу на факультети, спеціальності тощо). При цьому для формули враховується остання версія рейтингів, яка офіційно оприлюднена до 01 грудня попереднього календарного року [323]. Варто вказати, що такий розмір заохочення не є визначальним для формули; крім того, ув'язування розподілу видатків із рейтингами означає насамперед консервацію пріоритетів фінансування за провідними українськими університетами, які можуть потрапити у відповідні позиції рейтингів передусім через накопичену десятиріччями матеріально-технічну та соціальну базу.

Міжнародна співпраця у сфері вищої освіти простежується в Складі та Положенні про Конкурсну комісію з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, затверджених постановою КМУ від 22 листопада 2017 р. № 926. За цими актами до вказаної комісії мали увійти, за згодою, представники Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, Європейської асоціації університетів, Європейської асоціації закладів вищої освіти та Європейського союзу студентів як представники, що делегуються від об'єднань Європейського простору вищої освіти. Окремо вказувалося, що міжнародні представники можуть брати участь у засіданнях Комісії за допомогою засобів електронного відеозв'язку, і за таких умов мають підтвердити результати власного голосування письмово [324]. Можна побачити, що ці приписи є розвитком положень Закону «Про вищу освіту» [277], але із конкретизацію суб'єктів делегування представників у відповідну утворювану комісію.

Водночас варто додати, що Методичні рекомендації щодо особливостей виборчої системи та порядку обрання керівника закладу вищої освіти, затверджені постановою КМУ від 5 грудня 2014 р. № 726, участі представників

міжнародних структур, зокрема об'єднань Європейського простору вищої освіти, не передбачали взагалі, на міжнародні стандарти у сфері вищої освіти не посилалися [240]. Інші вітчизняні підзаконні акти, що регламентують утворення колегіальних органів щодо освіти, зокрема вищої, також участі в них іноземних експертів не передбачають.

Втім, міжнародні стандарти певною мірою відображені в урядових актах, присвячених атестації робітників вищої освіти. Так, згідно зі ст. 8, ст. 9, ст. 10 Порядку затвердження рішень про присвоєння вчених звань, затвердженого постановою КМУ від 19 серпня 2015 р. № 656, вчене звання старшого дослідника, професора або доцента присвоюється працівникам закладів вищої освіти, які мають сертифікат згідно із Загальноєвропейською рекомендацією з мовної освіти (не нижче В2) або кваліфікаційні документи, пов'язані з використанням іноземної мови, та документи, які підтверджують міжнародний досвід кандидата на отримання звання (крім осіб з інвалідністю I групи). Також, за Порядком, кандидати повинні мати опубліковані наукові праці у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз, рекомендованих МОНУ, у кількості, визначеній МОНУ [241]. Ці норми спрямовані на стимулювання залучення працівників закладів вищої освіти у процеси міжнародної освітньої взаємодії.

Також важливим у цій сфері актом слід вважати Порядок здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в асистентурі-стажуванні, схвалений постановою КМУ від 24 жовтня 2018 р. № 865. Зокрема, цей Порядок дозволяє в якості вступного іспиту з іноземної мови до творчої аспірантури зараховувати сертифікати міжнародно визнаних тестувань. Також, за ст. 25 та 26 Порядку 2018 р. освітньо-творча програма творчої аспірантури, зокрема її освітня складова, має вимірюватися у кредитах ЄКТНС [294]. Такі приписи мають очевидним наслідком певне спрощення процедур академічної мобільності українських аспірантів.

Варто додати, що поточні програмні та планові механізми уряду практично не відображають аспекти міжнародної співпраці у сфері вищої освіти. Певним

виключенням слід вважати План заходів на 2020–2027 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, затверджений розпорядженням КМУ від 29 квітня 2020 р. № 508-р. Зокрема, у ст. 7 цей План передбачав залучення коштів проєкту ЄС «EU4Skills: Кращі навички для сучасної України» та міжнародних фінансових структур [284]. Водночас це слід вважати певним виключенням із загальної тенденції.

Варто окремо звернути увагу й на Указ Президента України від 30 січня 2020 р. № 31/2020, яким 2020/2021 навчальний рік було оголошене Роком математичної освіти в Україні – на підставі результатів міжнародного дослідження якості освіти щодо математичної компетентності здобувачів. Цим указом уряду України приписується створити умови для забезпечення сучасного рівня викладання математичних дисциплін, зокрема із застосуванням ефективних технологій формування та розвитку математичної компетентності й з урахуванням кращих вітчизняних та міжнародних практик, вивчення та впровадження досвіду держав, які демонструють високі показники з математичної компетентності за результатами міжнародного дослідження якості освіти [313].

Варто зауважити, що вказані приписи законодавства України з питань вищої освіти розкриваються у нормотворчій, управлінській та програмній діяльності профільних органів влади, насамперед МОНУ. Слід вказати, що Положення про МОНУ, схвалене постановою КМУ від 16 жовтня 2014 р. № 630, за власною структурою є типовим, при цьому у його ст. 2 серед правових засад діяльності МОНУ не вказуються міжнародні угоди України, а у ст. 3 жодне із завдань не є спрямованим на питання реалізації міжнародних стандартів або здійснення міжнародної взаємодії у сфері вищої освіти [286]. Така ситуація звісно не позбавляє МОНУ обов’язку керуватися у власній діяльності міжнародними договорами України, але при цьому характеризує ставлення нормотворця до питань міжнародних стандартів.

Лише у п. 7 Положення передбачена можливість взаємодії МОНУ, у процесі виконання покладених завдань, з «відповідними органами іноземних держав і міжнародних організацій», а серед більш ніж ста функцій МОНУ п. 4 Положення у пп. 60, пп. 90-1 та пп. 90-2 вказує про розробку положення про порядок реалізації права на академічну мобільність, співробітництво України з ЄС «у сфері освіти, науки, інновацій і технологій» та про участь України в Рамковій програмі ЄС з «Горизонт 2020», у Програмі наукових досліджень та навчання Євратом (ці норми у Положення додані урядовою постановою № 225 від 05 квітня 2017 р.) [286]. Характерно, що при цьому Положення не посилається на жоден міжнародний договір України у сфері вищої освіти та на жоден механізм, утворений на базі таких договорів.

Також слід констатувати, що згідно з пп. 8 п. 4 Положення передбачається розробка МОНУ стратегії та програми розвитку вищої освіти, подання їх на розгляд КМУ [286]. Варто констатувати, що з часу схвалення Положення ані стратегії, ані програми розвитку вищої освіти в Україні схвалено не було. Водночас робочою групою під керівництвом МОНУ в 2014 р. було розроблено проєкт Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, який містив низку відсилань на аспекти міжнародних стандартів та співробітництва. Зокрема, проєкт Стратегії оцінював стан вітчизняної вищої освіти серед іншого через рейтингові позиції за складовими Глобального індексу конкурентоспроможності згідно з дослідженням Світового економічного форуму, аналізував кількість іноземних студентів в Україні та країни походження, зростання числа українських студентів, які навчаються в європейських країнах, без отримання вітчизняної вищої освіти [352]. Таким чином підхід до виміру ситуації у сфері освіти, викладений у проєкті Стратегії, серед іншого спирається й на показники міжнародної взаємодії.

Варто додати, що проєкт Стратегії своєю метою визначав створення до 2020 р. «привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір». Втім, характерно, що проєкт Стратегії

не містив міжнародного виміру ані в основних принципах, ані в основних механізмах реформ. Водночас серед основних завдань реформ було на шостому місці згадано про інтеграцію вищої освіти України у світовий та європейський освітньо-науковий простір [352]. Таке формулювання завдання, як можна побачити, є сталим для вітчизняних нормативних актів.

Втім, серед заходів реалізації інших власних завдань проєкт Стратегії передбачав окремі заходи з міжнародної співпраці. Зокрема, передбачалася участь України «у міжнародних дослідницьких і моніторингових проєктах», підготовка до запровадження та запровадження «взаємного визнання кваліфікацій щодо доступу до вищої освіти з 3–5 країнами-сусідами». Також проєкт передбачав зростання в Україні кількості «міжнародних здобувачів вищої освіти» (іноземних студентів), зокрема з країн ЄС, приведення структури вищої освіти у відповідність до критеріїв Міжнародної стандартної класифікації освіти [352]. Варто відзначити, що тим самим автори проєкту стисло визначили проблему відсутності належної договірної взаємодії України з питань вищої освіти з європейськими державами.

Втім, у частині проєкту Стратегії, що стосувалася міжнародної співпраці, були достатньо чітко визначені ключові проблеми, що існують у цій сфері. Зокрема, авторами документу констатувалися непрозорість національної системи вищої освіти, відсутність стратегії інтернаціоналізації системи, ресурсів для цього; недостатній рівень академічної співпраці; відсутність стимулювання міжнародних освітніх проєктів, неефективність використання їх результатів; низький рівень знань іноземних мов; навчання іноземних студентів виключно з метою заробітку [352]. Отже, оцінка ситуації авторами проєкту вбачається доволі реалістичною.

Цікаво, що серед заходів виправлення ситуації проєкт Стратегії, крім тез про посилення інтенсивності академічних обмінів та збільшення кількості студентів країн ЄС, що навчаються в Україні, пропонував заохочення працевлаштування на викладацькі посади громадян України з науковими ступенями, отриманими в країнах ЄС для «підвищення конкуренції». Також

проєкт пропонував включення вітчизняної системи вищої освіти до міжнародних баз даних та звітів, залучення міжнародних експертів до процесів оцінки якості вищої освіти, підтримку вітчизняних видань з метою їх включення «до провідних наукометричних баз». Проєкт передбачав вимоги до вітчизняних університетів щодо створення ними стратегій інтернаціоналізації; прозорості аналітики, моніторингу та звітності за всіма міжнародними проєктами [352]. Загалом ці тези не можна визнати недоцільними, втім, пропозиціям проєкту не вистачає систематизованості, вони не спираються на сучасні міжнародні стандарти у сфері освіти.

Водночас автори проєкту визнавали, що запропоновані заходи не зменшать відтік українських абітурієнтів за кордон, не підвищать компетентності вітчизняних фахівців вищої освіті й не змінять «традиційну герметичність академічної спільноти». Ними також констатуються тимчасові втрати вітчизняних університетів від переорієнтації на навчання європейських студентів та посилення адміністративного тиску щодо міжнародних проєктів навчальних закладів. До кількісних показників проєкт, станом на 2020 рік, передбачав зростання кількості студентів європейських країн серед іноземних студентів до 15 %, кількість викладачів з іноземними науковими ступенями до 10 % для дослідницьких університетів [352]. Загалом наявність хоч якихось кількісних показників є позитивною рисою проєкту, яка, втім, може вважатися запозиченою із стратегій, схвалених з питань вищої освіти органами ЄС.

Хоча цей проєкт Стратегії не був затвердженим Урядом України, він свідчить про вірне в цілому розуміння фахівцями МОНУ стану реалізації в Україні міжнародних стандартів вищої освіти, відповідних форм міжнародної співпраці. У подальшому у відомчих актах МОНУ можна спостерігати відображення окремих вказаних процесів. Зокрема, варто вказати на Порядок проведення моніторингу якості освіти, затверджений наказом МОНУ від 16 січня 2020 р. № 54, що запроваджує у вимірі окремої складової зовнішній моніторинг на міжнародному рівні насамперед шляхом участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях. МОНУ за цим Порядком має

організувати участь закладів освіти в таких дослідженнях; водночас конкретних механізмів здійснення моніторингу на міжнародному рівні Порядок не передбачає [297]. Це робить згадані у вказаному порядку заходи, у вимірі можливого моніторингу на міжнародному рівні, певною мірою декларативними.

Також слід навести Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, схвалене наказом МОНУ від 11 липня 2019 р. № 977. Цим актом ставиться вимога експерту, який здійснює акредитаційну експертизу освітньої програми в закладі вищої освіти, знати Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015), адже саме за ними мають використовуватися критерії оцінювання програми. Власне щодо змісту самих критеріїв Положення вимагає перевіряти відповідність обсягу освітньої програми та окремих освітніх компонентів, визначену саме в кредитах ЄКТНС; наявність визначення в програмах «чітких та зрозумілих правил» визнання результатів навчання в інших закладах освіти, зокрема під час академічної мобільності, згідно з Конвенцією про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні 1997 р. [285]. Можна відзначити цей вітчизняний нормативний акт як один з небагатьох, що прямо посилається на відповідні міжнародні угоди у сфері освіти [218, с. 320].

Ретельніше аспекти міжнародних стандартів та міжнародної співпраці відображені в Положенні про експертні групи та Комісію з питань проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності, затвердженому наказом МОНУ від 12 березня 2019 р. № 338. Цей акт встановлює для експертів показники оцінювання, які включають кількість статей працівників закладу в наукових виданнях, що індексуються в наукометричних базах, коефіцієнти впливовості цих журналів, кількість закордонних патентів, кількість проєктів у рамках програми «Горизонт 2020» тощо [279]. Загалом відсилання до наукометричних баз вбачається традиційним для відомчих актів з питань вищої освіти.

У той же час параметри інтегрованості закладу вищої освіти у світовий освітньо-науковий простір визначені в Методиці оцінювання наукових напрямів закладів вищої освіти під час проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності і затверджені тим самим наказом МОНУ 2019 р. № 338. Методика передбачає серед іншого облік тематики співробітництва із зарубіжними партнерами, відомості про просування результатів на український та світовий ринки, про замовників, з якими встановлено «попередні договірні відносини» [279]. Водночас вказане адміністрування питань взаємодії з міжнародними партнерами вбачається таким, що утворює на заклади вищої освіти додаткове управлінське навантаження [218, с. 321].

Також Методика в якості параметрів визначає чисельність працівників навчального закладу, які є членами редакційних колегій наукових видань, що індексуються в наукометричних базах даних, кількість таких видань, засновником або співзасновником яких є відповідний заклад освіти, кількість публікацій працівників закладу в індексованих наукових виданнях, а також і в зарубіжних періодичних наукових виданнях країн Організації економічного співробітництва та розвитку [279]. Таке посилання на наукометричні бази даних, характерне для відомчого регулювання вітчизняної вищої освіти, вочевидь має метою сприяння пожвавленню обміну досягненнями наукових досліджень освітян, а отже й академічних обмінів та академічної мобільності.

Варто вказати, що питання наукометричних баз Scopus та Web of Science Core Collection також відображені у відомчих актах МОНУ з питань встановлення фаховості видань та оприлюднення результатів дисертацій.

Зокрема, слід навести відповідні приписи Переліку наукових фахових видань України, затвердженого наказом МОНУ від 15 січня 2018 р. № 32, який у ст. 6 відносить до категорії «А» наукові періодичні видання України, що входять до зазначених наукометричних баз. Крім того, Перелік встановлює вимогу для усіх наукових фахових видань надавати кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI (Digital Object

Identifier), мати web-сайт видання з українським та англійським інтерфейсами, бути включеним до «профільних міжнародних наукометричних баз даних», рекомендованих МОНУ. Також Перелік ставить вимоги до публікацій у закордонних виданнях вчених, що будуть здійснювати рецензування поданих для публікації матеріалів та будуть членами редакційної колегії видання [298]. Характерною в такому вимірі відомчого регулювання є не лише увага до міжнародних науковометричних баз, але й ретельна регламентація аспектів видання освітянами власних наукових розвідок.

Подібні вимоги становить наказ МОНУ від 23 вересня 2019 р. № 1220 [314], що регламентує питання опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Зокрема, до наукових публікацій, які розкривають основний зміст докторської дисертації, цей наказ приписує серед іншого відносити статті в закордонних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection або Scopus. Крім того, вказаний наказ встановлює ієрархію значущості для здобувача таких закордонних публікацій, згідно з віднесенням видання до першого, другого чи третього квартиля (Q1, Q2 чи Q3), відповідно до міжнародних класифікацій, таких як Journal Citation Reports.

Водночас для кандидатської дисертації цей наказ вказує інші вимоги, а саме наявність щонайменше одної статті в періодичних наукових виданнях інших держав, ЄС або Організації економічного співробітництва та розвитку, до яких прирівнюються публікації у виданнях інших країн, індексованих у базах даних Web of Science Core Collection або Scopus [314]. Цей відомчий акт відрізняється не тільки згадкою про науковометричні бази, але й вказівкою на відмінності у класифікаціях видань в таких базах.

Також варто навести Порядок встановлення квот для здобуття вищої освіти іноземцями та особами без громадянства в межах обсягів державного замовлення відповідно до міжнародних договорів України, ухвалений наказом МОНУ 02 грудня 2019 р. № 1498. Цей Порядок не поширюється на іноземців, що постійно правомірно проживають в Україні, але у ст. 1 містить

застереження про те, що він не застосовується до громадян держави-агресора [292]. Водночас Україна з 2014 р. не розірвала з Російською Федерацією (далі – РФ) наявні договори у сфері освіти, колективні та двосторонні, зокрема й міжвідомчі, й наразі нема відомостей про відповідну роботу МОНУ із цього напряму. Це робить актуальним питання виконання таких договорів МОНУ за умов збереження їх формальної дії.

Цей Порядок також запроваджує категорію квоти для іноземців як визначеної частини обсягу бюджетних місць, яка використовується для прийому іноземців, що прибувають в Україну з метою навчання відповідно до міжнародних договорів. Також Порядок встановлює порядок визначення квот МОНУ та іншими центральними органами влади, у сфері управління яких перебувають заклади вищої освіти. Водночас МОНУ за Порядком залишає за собою координацію роботи цих органів, пов’язану з прийомом іноземців на навчання. При цьому квоти за Порядком встановлюються лише для денної форми навчання, першого здобуття певного ступеня вищої освіти в Україні, не поширюються на здобуття іноземцями ступеня магістра на основі ступеня бакалавра, здобутого за іншою спеціальністю, не встановлюються повторно після відрахування особи через неуспішність [292]. Отже, МОНУ встановило в Порядку істотні обмеження навчання іноземців, зокрема й не передбачені окремими відповідними двосторонніми міжнародними угодами України.

За статтями 9–11 Порядку МОНУ щороку здійснює моніторинг чинних міжнародних договорів і узагальнює інформацію щодо навчання іноземців для планування кількості місць державного замовлення, необхідних для їх прийому на наступний рік. Про наявні квоти МОНУ щороку до 15 грудня інформує відповідальні органи іноземних держав, з якими укладені міжнародні договори, та/або представництва цих держав, акредитовані в Україні, при цьому вказуються вимоги до кандидатів та перелік необхідних документів. Також МОНУ щороку до 31 березня приймає пропозиції від таких органів чи представництв цих держав щодо потреби в підготовці фахівців за ступенями вищої освіти [292]. Слід констатувати, що Порядок, таким чином, відображає

аналогічні механізми двосторонніх міжнародних угод України з питань освітньої співпраці, але без урахування специфіки окремих угод.

У статтях 12–15 Порядку встановлюється режим роботи Комісії з розподілу квот для здобуття вищої освіти іноземцями та особами без громадянства в межах обсягу державного замовлення, що створюється в МОНУ. Саме на таку Комісію (й аналогічні комісії інших органів влади) Порядок покладає розгляд поданих документів кандидатів на навчання та надання пропозицій щодо встановлення квот прийому іноземців вітчизняним університетам, при цьому МОНУ надається право звертатися із запитами до інших органів влади щодо узгодження питання встановлення квот на навчання у медичних та мистецьких освітніх установах [292]. Таким чином, центральним органом влади, що реалізує відповідні договірні приписи, є МОНУ, хоча це не передбачено Положенням про МОНУ.

За ст. 17 Порядку МОНУ надсилає, згідно із встановленими квотами, до закладів освіти, незалежно від їхнього підпорядкування, листи з прізвищами іноземців, рекомендованих до зарахування, за відповідними ступенями вищої освіти та спеціальностями. При цьому зарахування в межах встановлених квот здійснюється щороку до 30 вересня, а в разі неможливості прибуття вступників з поважних причин місця державного замовлення зберігаються до моменту їх прибуття, але не пізніше ніж до 31 жовтня поточного навчального року. Якщо іноземці потребують мовної підготовки, то за ст. 20 Порядку вони зараховуються на підготовчі факультети або відділення закладів вищої освіти на підставі листів МОНУ, квота для здобуття ними відповідного ступеня вищої освіти встановлюється вже на наступний рік. У разі відмови іноземців від навчання або їх неприбуття до навчання заповнення або повернення невикористаних місць державного замовлення, у кожному окремому випадку, заклад освіти може здійснити за Порядку виключно за погодженням з МОНУ [292]. Отже, у цьому Порядку передбачено розподіл невикористаних місць державного замовлення фактично у не регламентованому відомчими актами режимі, що становить відповідні істотні ризики.

Також вказані питання відображені й у щорічних актах МОНУ, таких як Умови прийому для здобуття вищої освіти в 2020 році, затверджені наказом МОНУ від 11 жовтня 2019 р. № 1285. Цей акт оперує категорією квоти для іноземців, як для тих, які прибувають на навчання відповідно до міжнародних договорів, так й для закордонних українців згідно з посвідченням, які не проживають постійно в Україні. Також ці Умови містять згадку про можливість перерахунку кредитів ЄКТНС для вступу молодших спеціалістів та дозволяють зараховувати в якості вступного іспиту з іноземної мови мовні сертифікати, надані не нижче рівня B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [309]. Цікаво, що питання навчання закордонних українців не отримали такої ретельної відомчої регламентації МОНУ, як навчання іноземців за двосторонніми договорами.

Водночас у відомчих актах МОНУ порівняно мало уваги приділяється аспектам міжнародної співпраці у сфері електронних баз даних. Зокрема, у Порядку забезпечення доступу закладів вищої освіти і наукових установ до електронних наукових баз даних, затвердженому наказом МОНУ від 27 лютого 2019 р. № 269, такі механізми не передбачені. Це певною мірою контрастує із наведеним у Порядку визначенням електронних наукових баз даних як наукометричних, бібліографічних та реферативних баз, що використовують інструменти наукометрії задля відстеження цитованості наукових публікацій. Також Порядок відніс до таких баз пошукові системи, які «формують статистику, що характеризує стан і динаміку показників затребуваності, активності та індексів впливу діяльності окремих учених і наукових організацій» [293].

Питання міжнародної співпраці не підіймаються й у поточній редакції Положення про електронні освітні ресурси, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 р. № 1060 [287], Положення про Національну освітню електронну платформу, затвердженого наказом МОНУ від 22 травня 2018 р. № 523 [288]. Така позиція МОНУ вбачається істотним недоліком з питань забезпечення ефективності

міжнародної співпраці у сфері вищої освіти.

Варто додати, що міжнародні стандарти вищої освіти враховуються й у відомчих актах інших органів влади, прикладом чого слід вважати Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, схвалене наказом цього міністерства від 9 січня 2020 р. № 4. За цим Положенням (п. 1.2, п. 1.3) освітньо-професійна, освітньо-наукова, професійна програма підготовки військових фахівців зумовлена кількістю кредитів ЄКТНС, необхідних для виконання цієї програми, а навчальний план підготовки військових фахівців закладу вищої освіти має включати перелік та обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТНС, які становлять тридцять годин кожен. При цьому резерв навчального часу мав становити не менше двох кредитів ЄКТНС на рік навчання [289].

Таким чином, система реалізації міжнародних стандартів вищої освіти в національному законодавстві України та у відомчих нормативних актів перебуває в процесі становлення.

5.2. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в Україні в умовах міждержавного конфлікту

Особливості реалізації в Україні міжнародних стандартів вищої освіти зумовлені міждержавним збройним конфліктом, що триває та призвів до тимчасової окупації Автономної Республіки Крим (далі – АРК), м. Севастополя та окремих районів Донецької та Луганської областей (далі – ОРДЛО). Таким чином виникли особливості реалізації права на вищу освіту для внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) з Криму та Донбасу та для осіб, які проживають на тимчасово окупованій території (далі – ТОТ). Відповідні освітні механізми, які наразі забезпечує Україна, мають відображати як стандарти вищої освіти, так й відповідну специфіку її надання та отримання в умовах конфлікту,

визначену міжнародними гуманітарними стандартами й стандартами у сфері прав людини [249].

Досліджені нами багатосторонні та двосторонні угоди у сфері освіти, зокрема щодо визнання кваліфікацій, академічних обмінів, міжуніверситетських угод, не передбачають специфіки власної реалізації в умовах міждержавного конфлікту. Міжнародне гуманітарне право не регламентує ретельно аспектів освіти на територіях, окупованих під час збройного конфлікту; зокрема, це питання практично не регламентоване Женевськими конвенціями 1949 р., які лише запроваджують загальну відповідальність держави, що окупує, за населення цих територій [261].

Конвенції про права людини також не визначають специфіку реалізації права на освіту, зокрема на вищу, в умовах міждержавних конфліктів. Водночас (у вимірі Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 р.) слід вказати, що вимір відповідальності сторін конфлікту за події на окупованих територіях серед іншого відображений у низці рішень ЄСПЛ, до яких, зокрема, належить рішення Великої палати ЄСПЛ у справі Ilaşcu and Others v. Moldova and Russia 2004 p. [255].

Так, у п. 313 цього рішення ЄСПЛ констатував, що для визначення наявності та змісту відповідальності держави за дотримання прав людини в умовах окупації її території та прав людини, пов’язаних з такою окупацією, необхідно дослідити «поведінку самої держави», територію якої окуповано.

ЄСПЛ у п. 324 рішення Ilaşcu and Others v. Moldova and Russia констатував, що для визначення таких обставин слід дослідити «фактичну ситуацію та правову позицію». За таких умов, у п. 331 цього рішення ЄСПЛ прямо вказав, що навіть за відсутності ефективного контролю за своєю окупованою територією відповідна держава «несе зобов’язання, згідно зі статтею 1 Конвенції, застосовувати економічні, юридичні та інші заходи для того, щоб гарантувати дотримання прав, передбачених Конвенцією» [255].

Крім того, за п. 333 цього рішення 2004 р. ЄСПЛ додав, що «коли держава не може забезпечити дію своєї влади на частині своєї території відповідно до

фактичної ситуації (наприклад, сепаратистський режим, військова окупація), держава не перестає нести відповідальність і здійснювати юрисдикцію. Вона має усіма доступними дипломатичними і правовими засобами із залученням іноземних держав і міжнародних організацій продовжувати гарантувати права і свободи, передбачені Конвенцією». Також у п. 334 цього рішення ЄСПЛ відзначив, що «хоча це і не компетенція Суду визначати, які заходи влади повинні вживати, тим не менше, Суд повинен визначити, чи були ці заходи адекватні і достатні в цій справі. У випадках, коли частково чи повністю неможливо вживати заходів, завдання Суду полягає у визначенні того, якими були мінімальні можливі зусилля та чи були вони здійснені» [255].

Велика палата ЄСПЛ дослідила обставини справи Ilaşcu and Others v. Moldova and Russia (п. 303, п. 309, п. 336 тощо) та встановила, що у цій ситуації Молдова не вжила належних заходів із захисту прав заявників, тому несе відповідальність, разом із РФ як державою-агресором, за порушення їх прав. Слід констатувати, що зазначена позиція ЄСПЛ була ним підтверджена загалом у наступних рішеннях Великої палати ЄСПЛ у справі Catan and Others v. Moldova and Russia 2012 р., у справі Sargsyan v. Azerbaijan 2015 р. та у справі Mozer v. Moldova and Russia 2016 р. [203, с. 12]; [271].

Відносно предмету нашого дослідження цікавим вбачається рішення ЄСПЛ Catan and Others v. Moldova and Russia від 19 жовтня 2012 р. за заявами № 43370/04, 8252/05 та 18454/06 щодо ст. 2 Протоколу до Конвенції, статтями 8 та 14 Конвенції, поданими учнями закритих сепаратистською придністровською владою шкіл, де викладалася молдавська мова латинською абеткою. У цьому рішенні (п. 136) при тлумаченні і застосуванні ст. 2 Протоколу ЄСПЛ відзначив, що її контекстом виступає договір, що має метою ефективний захист індивідуальних прав людини та що Конвенція повинна сприйматися як єдине ціле і тлумачитися таким чином, щоб забезпечувати внутрішню узгодженість і гармонію різних її положень [212, с. 175].

Більш того, при тлумаченні і застосуванні цього положення про право на освіту, додав ЄСПЛ, слід враховувати будь-які норми і принципи міжнародного

права, що застосовуються до відносин держав, тлумачити припис Конвенції в гармонії з іншими нормами міжнародного права. Тому ЄСПЛ відзначив, що в ситуації реалізації права на освіту в умовах конфлікту підлягають комплексному застосуванню Загальна декларація прав людини, Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, а також Конвенція про права дитини [259].

Щодо суті справи, ЄСПЛ вказав, що хоча текст ст. 2 Протоколу не уточнює, якою мовою має здійснюватися освіта, право на неї «буде безглуздим, якщо воно не надає особам, які користуються ним, права на отримання освіти державною мовою або, у відповідному випадку, однією з національних мов». Крім того, ЄСПЛ додав, що держава при здійсненні функцій, узятих нею на себе в галузі освіти і навчання, має дбати про те, щоб інформація або знання, включені в навчальний план, підносилися в об'єктивній, критичній і плюралістичній манері. ЄСПЛ додав, що державі забороняється мати на меті індоктринацію, яка може розглядатися як неповага релігійних і філософських поглядів батьків [259].

У п. 141 рішення Catan and Others v. Moldova and Russia ЄСПЛ зазначив, що факт закриття закладів освіти є безспірним, а тиск на учнів й заборона навчання зазнали моніторингу та задокументовані низкою міжнародних організацій, включаючи ОБСЄ, вказав на вилучення будівель закладів освіти владою «Придністровської Молдавської Республіки» (далі – «ПМР») та на змушене переміщення закладів освіти в інші приміщення. Також ЄСПЛ відзначав систематичну кампанію залякування, образ, обшуків щодо учнів, вилучення підручників на латиниці та акти вандалізму; у рішенні констатувалося, що учні повинні були або терпіти залякування, або перейти в заклад, де викладання здійснювалося російською, українською або «молдавською» на кирилиці за радянськими підручниками. Також ЄСПЛ особливо констатував у рішенні, що взагалі у світі відсутні коледжі або університети, де навчання триває на «молдавській мові» кирилицею, тому учні

з дискримінованих закладів, які хотіли здобути вищу освіту, були змушені вчити новий алфавіт або мову [259].

Також, у п. 142 рішення Catan and Others v. Moldova and Russia Велика палата ЄСПЛ відзначила, що попри важкість виміру «почуттів заявників після повторного відкриття» освітніх закладів, на ці обставини впливає низка фактів. Зокрема, очевидним ЄСПЛ визначив заборону «законом «ПМР» про мови» використання латинського алфавіту, віддаленість нових відкритих закладів від учнів, скорочення учнів цих закладів у два рази в 2007–2011 роках й загальне зменшення числа осіб, які навчалися молдавською (румунською) мовою в Придністров'ї, а також отримання ЄСПЛ більше 80 заяв про залякування [259].

Також ЄСПЛ визнав важливим, що ці школи були постійно зареєстровані в Міністерстві освіти Молдови, використовували навчальні плани, розроблені міністерством, викладали офіційною мовою Молдови. Як визначив ЄСПЛ, тиск на учнів призвів до потреби вибору ними альтернативи «освіти на поєднанні мови та алфавіту, які вони вважали штучним та які не були визнані ніде у світі, з використанням навчальних матеріалів, створених у радянський період», або ж тривалих подорожей, непристосованих приміщень й залякування [259].

Більш того, у п. 144 цього рішення Велика палата ЄСПЛ констатувала, що мовна політика «ПМР», яка застосовувалася в цих школах, мала на меті стимулювання русифікації мови і культури молдавської громади, яка проживає в Придністров'ї, відповідно до загальної політичної мети «ПМР» об'єднатися з Росією та відділитися від Молдови. Також у рішенні Catan and Others v. Moldova and Russia ЄСПЛ підтвердив попередній підхід до елементів відповідальності Молдови за події в Придністров'ї, але не визнав вину Молдови саме у порушенні прав вказаних учнів. Адже в п. 147 суд визначив, що молдавська держава «зробила значні зусилля для підтримки заявників», виконала щодо них свої позитивні зобов'язання. ЄСПЛ констатував, що після реквізиції колишніх будівель навчальних закладів з боку «ПМР» Молдова оплачувала оренду і ремонт нових приміщень, обладнання, транспортні витрати і зарплату персоналу, що дозволило закладам далі працювати, а учням –

продовжувати навчання молдавською мовою, хоча й «далеко не в ідеальних умовах» [259].

Варто відзначити, що РФ, яку ЄСПЛ визначив відповідальною за діяння «влади ПМР» щодо обмеження права на освіту, рішення ЄСПЛ Catan and Others v. Moldova and Russia не виконала взагалі досі, навіть у частині виплати заявникам коштів справедливої сатисфакції. Тому питання невиконання РФ цього рішення періодично обговорюється на засіданнях Комітету Міністрів Ради Європи (далі – КМРЄ). Зокрема, 25 вересня 2014 р. на своєму засіданні КМРЄ нагадав державам Європи позицію ЄСПЛ у цій справі, за якою «в силу постійної військової, економічної і політичної підтримки «ПМР», яка інакше не могла б існувати, Росія несе відповідальність відповідно до Конвенції за порушення прав заявників на освіту «у Придністровському регіоні Республіки Молдова» [256].

У рішенні КМРЄ нагадує, що Радою Європи був звернений до російської влади наполегливий заклик вжити всіх можливих заходів для того, щоб покласти край порушенням права заявників на освіту і надати до 5 липня 2014 р. інформацію про те, як вони мають намір гарантувати, щоб навчальні заклади, в яких навчання проходить на латинському алфавіті, продовжували функціонувати в 2014/2015 навчальному році, та не пізніше 1 вересня 2014 р. – загальний план дій або звіт про дії з виконання рішення ЄСПЛ у справі Catan and Others v. Moldova and Russia. При цьому КМРЄ констатував відмову РФ надати будь-яку інформацію та закликав РФ «вжити всіх можливих заходів для того, щоб покласти край порушенню права заявників на освіту» [256].

Варто констатувати, що РФ, не виконуючи це рішення ЄСПЛ й у наступному, поступово перейшла до імітації переговорного процесу щодо перспектив його виконання. Про це, зокрема, свідчить рішення КМРЄ від 15 березня 2018 р., яким було взято до уваги «підсумки конференцій, що відбулися в жовтні 2017 року в Москві та в лютому 2018 року в Кишиневі», щодо виконання рішення КМРЄ Catan and Others v. Moldova and Russia. До того ж КМРЄ відзначив «твердий намір російської влади знайти прийнятну

відповідь на рішення Суду» та закликав російську владу «активно продовжувати розпочатий конструктивний діалог і більш тісно взаємодіяти» з Радою Європи стосовно практичних заходів з виконання рішення, підкреслюючи «важливість комплексного і всебічного походу» [239].

Додамо, що законодавство України з питань конфлікту не уникає аспектів вищої освіти. Зокрема, згідно із Законом України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» від 15 квітня 2014 р. № 1207-VII, основою гуманітарної політики держави Україна стосовно населення ТОТ України є захист і повноцінна реалізація національно-культурних, соціальних та політичних прав громадян України, у тому числі корінних народів та національних меншин. За ч. 1 та ч. 2 ст. 5 цього Закону № 1207-VII Україна вживає всіх необхідних заходів щодо гарантування прав і свобод людини і громадянина, передбачених міжнародними договорами, усім громадянам України, які проживають на ТОТ та зобов'язується підтримувати і забезпечувати економічні, соціальні, інформаційні, культурні та інші зв'язки з громадянами України, які проживають на ТОТ [282].

Також, згідно з п. 4 ст. 6 Закону України «Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях» від 18 січня 2018 р. № 2268-VIII, одним з основних напрямів захисту прав і свобод цивільного населення на ТОТ у Донецькій та Луганській областях є сприяння забезпеченню соціально-економічних та культурних потреб, зокрема шляхом реалізації заходів, визначених центральним органом виконавчої влади України, що забезпечує формування та реалізує державну політику з питань тимчасово окупованих територій, на виконання відповідних рішень КМУ [317].

Водночас за ч. 3 ст. 5 Закону № 1207-VII відповідальність за порушення визначених Конституцією та законами України прав і свобод людини і громадянина на ТОТ покладається на РФ як на державу-окупанта відповідно до норм і принципів міжнародного права; за ч. 7 ст. 6 Закону № 2268-VIII Україна

не несе відповідальності за незаконні дії РФ чи її окупаційної адміністрації на ТОТ у Донецькій та Луганській областях або за прийняті ними незаконні рішення [282].

Також слід вказати на припис ч. 2, ч. 3, ч. 4 ст. 9 Закону № 1207-VII, за якими будь-які органи (зокрема, й установи вищої освіти), їх посадові та службові особи на ТОТ та їх діяльність вважаються незаконними, якщо ці органи або особи створені, обрані чи призначені в порядку, не передбаченому законом. При цьому будь-який акт (рішення, документ), виданий такими органами чи особами (включаючи усі документи у сфері вищої освіти), є недійсним і не створює правових наслідків. До вказаних приписів додається й обмеження зв'язків та взаємодії вітчизняних органів влади України, їх посадових осіб з незаконними органами (посадовими особами), створеними на ТОТ, яке допускається, зокрема, з метою захисту прав і свобод громадян України, виконання міжнародних договорів України. При цьому відкритим залишається питання можливості такої взаємодії у вимірі освітніх відносин та реалізації права на освіту [282].

Аспекти особливостей отримання вищої освіти громадянами, які мешкають на ТОТ, були регламентовані шляхом додання ч. 12 до ст. 5 Закону № 1207-VII, Законом України № 1237-VII від 06 травня 2014 р. та наступних доповнень відповідних норм Закону № 1635-VII від 12 серпня 2014 р., Закону № 1038-VIII від 1 березня 2016 р. та Закону № 2745-VIII від 6 червня 2019 р. За цими нормами громадяни України, які проживають на ТОТ, у населених пунктах на лінії зіткнення, мають право на здобуття або продовження здобуття певного освітнього рівня на території інших регіонів України за рахунок коштів державного бюджету з наданням місць у гуртожитках на час навчання. Також згідно з цими приписами іноземці, що проживають на законних підставах на ТОТ, мають право на здобуття або продовження здобуття певного освітнього рівня на території інших регіонів України в порядку, визначеному законами України «Про вищу освіту» та «Про фахову передвищу освіту» [282].

Такі особи мають право на здобуття фахової передвищої та вищої освіти за

будь-якою формою здобуття освіти, визначеною законодавством, можуть здобувати її за кошти державного бюджету у порядку та в межах квот, визначених МОНУ. Також вказано, що особи, які завершили здобуття вищої освіти на ТОТ, у населених пунктах на лінії зіткнення після 20 лютого 2014 р., мають право на проходження атестації для визнання здобутих кваліфікацій, результатів навчання та періодів навчання в порядку, визначеному МОНУ [282]. Тим самим Закон № 1207-VII визнає сам процес отримання вищої освіти на ТОТ, але при цьому визначає обов'язкову потребу його окремого документального підтвердження на підконтрольній території України.

Питання освітніх прав ВПО законодавство України визначає доволі узагальнено. Адже за ч. 1 ст. 18 Закону № 1207-VII громадянам України гарантується дотримання в повному обсязі їхніх прав і свобод, передбачених Конституцією України, у тому числі права на освіту, після залишення ними ТОТ [282]. У профільному Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20 жовтня 2014 р. № 1706-VII освітні питання відіймаються двічі, у ч. 5 ст. 4 та у ч. 9 ст. 7 [281].

За цими нормами переміщеним з ТОТ та зони конфлікту студентам, які здобували певний освітньо-кваліфікаційний рівень та мали реєстрацію місця проживання в гуртожитках, надається право, після зняття з реєстрації в гуртожитку, на отримання довідки про взяття на облік ВПО у випадку, якщо не бажають повернутися до попереднього місця проживання. Також особа, взята на облік як ВПО, отримує право на продовження здобуття певного освітнього рівня на території інших регіонів України за рахунок коштів державного бюджету або інших джерел фінансування, із встановленням порядку такого фінансування за рахунок коштів державного бюджету з боку КМУ [281].

Варто окремо вказати на зміст Закону України «Про особливий порядок місцевого самоврядування в окремих районах Донецької та Луганської областей» від 16 вересня 2014 р. № 1680-VII, де у ст. 4 гарантується вивчення та підтримка «російської та будь-якої іншої мови», сприяння органів самоврядування та виконавчої влади, зокрема в межах повноважень,

передбачених ратифікованими Україною міжнародними договорами, «використанню російської та інших мов в усній і письмовій формі у сфері освіти». Втім, вказані норми мали набути чинності виключно після деокупації ОРДЛО та проведення там місцевих виборів [316]. З іншого боку, у Законі № 2268-VIII відзначалося, що дії РФ на території ОРДЛО, АРК та міста Севастополя грубо порушують принципи та норми міжнародного права, зокрема шляхом свавільного застосування російських освітніх стандартів у навчальних закладах цих ТОТ [317].

Загалом законодавство України з питань ТОТ та ВПО передбачає застосування щодо механізмів захисту прав населення ТОТ та ВПО вимог IV Гаазької конвенції про закони і звичаї війни на суходолі та додатка до неї, Положення про закони і звичаї війни на суходолі від 18 жовтня 1907 р., Женевської конвенції про захист цивільного населення під час війни від 12 серпня 1949 р. та Додаткового протоколу до Женевських конвенцій, що стосується захисту жертв міжнародних збройних конфліктів, від 8 червня 1977 р. [317]. Ці акти законодавства також посилаються на резолюції ГА ООН з питань ТОТ в Криму від 27 березня 2014 р. № 68/262, від 19 грудня 2016 р. № 71/205 та від 19 грудня 2017 року № 72/190 [210, с. 215].

Водночас виникає питання практичних механізмів реалізації Україною приписів міжнародних угод у сфері освіти щодо ТОТ та ВПО. Варто вказати, що крім вищевказаних норм законів, які відображають обмеженість зобов'язань України з питань прав людини (зокрема, освітніх) на ТОТ, слід згадати заяву Верховної Ради України «Про відступ України від окремих зобов'язань, визначених Міжнародним пактом про громадянські і політичні права та Конвенцією про захист прав і основоположних свобод» від 21 травня 2015 р. № 462-VIII. Втім, цей акт не передбачав відступ України від власних зобов'язань (дерогацію) за нормами Пакту та Конвенції з питань освіти [310], не поширювався на ТОТ та стосувався не окупованої частини Донецької та Луганської областей; щодо ТОТ Україна констатувала відсутність у себе відповідних зобов'язань [203, с. 14, 15].

Водночас механізми реалізації зобов'язань України щодо мешканців ТОТ та ВПО на підконтрольній території у сфері вищої освіти поступово удосконалювалися. Варто вказати на Закон України від 19 квітня 2016 р. № 1114-VIII, який врегулював особливості «забезпечення права на здобуття освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції». Зокрема, цим актом було доповнено ч. 1 ст. 13 та ч. 4 ст. 44 Закону України «Про вищу освіту» нормами, за якими влада України оприлюднює перелік вищих навчальних закладів, розташованих на території Луганської та Донецької областей, де здійснюють свої повноваження військово-цивільні адміністрації, та вищих навчальних закладів, евакуйованих з території проведення антитерористичної операції та з ТОТ [278].

При цьому для осіб, що проживають на території проведення антитерористичної операції та отримали документ про загальну середню освіту, прийом на навчання до вищих навчальних закладів, розташованих на підконтрольній Уряду території Луганської та Донецької областей, та до вищих навчальних закладів, евакуйованих з території проведення антитерористичної операції та ТОТ, здійснюється відповідно або за спрощеним режимом, або на конкурсній основі за результатами вступних випробувань [278].

Також Законом № 1114-VIII було доповнено Закон України «Про тимчасові заходи на період проведення антитерористичної операції» від 2 вересня 2014 р. № 1669-VII ст. 9-2, за якою держава створює додаткові можливості для прийому на навчання до вищих навчальних закладів, підсумкової атестації та отримання документа про повну середню освіту особами, що проживають на території проведення антитерористичної операції. Для таких осіб МОНУ має визначати порядок проходження державної підсумкової атестації та отримання документа державного зразка про повну загальну середню освіту, а також умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів, розташованих на території Луганської та Донецької областей, та вищих навчальних закладів, евакуйованих з території проведення антитерористичної операції та ТОТ [278].

Варто вказати, що згідно з ч. 3 ст. 44 Закону «Про вищу освіту» у його поточній редакції згідно із Законом України від 3 липня 2020 р. № 744-IX для осіб, місцем проживання яких є ТОТ ОРДЛО, територія населених пунктів на лінії зіткнення, ТОТ АРК та міста Севастополя, які отримали документ про повну загальну середню освіту, прийом на навчання до закладів вищої освіти відбувається або за спеціальним порядком, або на конкурсній основі за результатами вступних випробувань у закладі вищої освіти в межах установлених квот прийому до закладів вищої освіти України [278].

При цьому такі особи, згідно із Законом від 3 липня 2020 р. № 744-IX, отримали можливість за бажанням разово скористатися правом на безоплатне навчання зі стипендіальним забезпеченням на підготовчих курсах закладів вищої освіти тривалістю до одного року з наступним вступом до закладів вищої освіти як ВПО у порядку, визначеному Умовами прийому на навчання для здобуття вищої освіти [278].

Варто вказати, що на підзаконному та відомчому рівнях зазначені механізми реалізації вищої освіти в умовах конфлікту розвивалися поступово. У цьому контексті слід вказати на Порядок прийому для здобуття вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти осіб, які проживають на ТОТ АРК та міста Севастополя, затверджений наказом МОНУ від 24 травня 2016 р. № 560 із наступними змінами [296].

Порядок 2016 р. запроваджує категорію заявника як особи, що після 20 лютого 2014 р. завершила в Криму здобуття загальної середньої освіти, або, проживаючи в Криму, отримала атестат про здобуття загальної середньої освіти в інших регіонах України за екстернатною чи дистанційною формою навчання. При цьому умови Порядку поширюються й на відповідних осіб, які переселилися з тимчасово окупованої території України після 01 січня в рік вступу. Також Порядок визначає освітню декларацію як підписаний заявником документ, що містить інформацію щодо результатів навчання та проходження його періодів за курс загальної середньої освіти на ТОТ, а також дані про особу, яка подає заяву на проходження річного оцінювання та державної підсумкової

атестації [296]. Важливою особливістю Порядку є вказівка в ньому на роботу освітніх центрів «Крим-Україна» у містах, де створені уповноважені заклади вищої освіти. Такі центри, за ст. 3 Порядку, мають забезпечувати консультування та допомогу в оформленні декларації заявника, сприяти проведенню річного оцінювання та державної підсумкової атестації заявника з української мови та історії України, видачу йому документів державного зразка про середню освіту [296].

Також на центри Порядком покладалося оформлення документів Заявника як вступника, проведення вступного випробування до уповноваженого закладу вищої освіти та, у разі проходження конкурсного відбору, надання рекомендації для вступу до цього закладу та закладів у його структурі. Також на центри покладалося сприяння поселенню заявника на час проходження річного оцінювання, державної підсумкової атестації та проведення вступного випробування до гуртожитку закладу вищої освіти, сприяння отриманню заявником документів, що посвідчують особу [296].

Варто вказати, що подібний механізм для заявників, із утворенням центрів «Донбас-Україна», передбачав Порядок прийому для здобуття вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти осіб, місцем проживання яких є ТОТ у Донецькій та Луганській областях, схвалений наказом МОНУ від 21 червня 2016 р. № 697 [295]. Вказані питання підіймаються й в інших відомчих актах. Зокрема, у наказі МОНУ від 06 квітня 2020 р. № 477 керівникам уповноважених закладів вищої освіти приписується (з метою реінтеграції в українське суспільство осіб, місцем проживання яких є ТОТ та які зараховані на навчання до одного з уповноважених закладів вищої освіти) забезпечити відповідним здобувачам можливість додаткового вивчення українознавчих дисциплін та державної мови в обсязі не менше 5 кредитів ЄКТНС за рахунок кредитів, відведених на вивчення вибіркової складової освітньої програми або понад неї [280].

Прикладом реалізації вступу до вищої школи осіб з ТОТ є й Умови прийому для здобуття вищої освіти в 2020 році, затверджені наказом МОНУ від

11 жовтня 2019 р. № 1285. Цей акт встановлює для вступу відповідних осіб так звану «квоту-2», розподіл якої має здійснювати МОНУ [309].

Отже, слід констатувати, що специфіка надання вищої освіти та реалізації відповідних прав людини в умовах міждержавного конфлікту загалом знайшла своє відображення в національному законодавстві України.

ВИСНОВКИ

За підсумками аналізу міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти можна запропонувати наступні висновки та рекомендації

1. У часи античності міжнародні правові акти приділяли аспектам реалізації права на освіту та організації систем освіти опосередковану увагу. У Середньовіччі виникнення та розвиток системи університетської освіти стало предметом нормативного забезпечення наднаціональних регуляторів, насамперед актів римських пап універсальної спрямованості. Основними питаннями наднаціонального забезпечення стали заснування чи визнання сформованих ініціативно університетів, встановлення гарантій їх автономій, забезпечення взаємного визнання результатів іспитів на звання магістра та доктора, вимоги наявності таких звань для кандидатур на релігійні посади. У Середні віки виникло, а у часи Реформації сформувалося визнання в міжнародних актах освіти як однієї з ключових гарантій реалізації релігійних прав. Особливе значення мають угоди української влади періоду національно-визвольних змагань XVII ст., в яких послідовно відстоюється потреба розвитку національної системи освіти, як середньої, так і вищої.

2. Багатосторонні міжнародні угоди XIX та першої половини XX сторіччя загалом не забезпечили формування цілісних міжнародно-правових інститутів у сфері вищої освіти. Згадки про вищу школу в актах Віденського конгресу 1815 р. стосувалися окремих практичних обставин, які держави-учасниці були змушені врегулювати. Передбачення механізмів освіти та просвітництва у колективних угодах з питань Західної Африки кінця XIX ст. не зумовили розвиток на цих територіях систем вищої освіти. Відображення аспектів вищої освіти в конвенціях з гуманітарного права та охорони інтелектуальної власності мали практичну значущість, але носили фрагментарний, спеціалізований характер.

3. Зростання кількості згадувань аспектів вищої освіти у двосторонніх міжнародних актах, яке стало помітним у другій половині XIX ст., слід ув’язати з проникненням європейських стандартів у цій сфері в азійські держави, такі як

Китай та Японія. Водночас гарантії реалізації освітніх прав та збереження закладів освіти на територіях, які змінювали свій статус, є характерними для міждержавних угод XIX–XX ст., укладених за підсумками колоніальних війн. Увагу до питань організації вищої освіти можна прослідити у сформованих за підсумками Першої світової війни нових національних державах Європи. Особливе значення в організації вищої освіти в державах із значною частиною католицького населення мають конкордати, укладені зі Святим Престолом у першій половині XX ст.

4. Версальський мирний договір 1919 р. виніс освітні питання у формат репарацій для Німеччини та обмеження розвитку її воєнної системи. Хоча статутні акти Ліги Націй та МОП уникали питань освіти, поступово сталося їх відображення у конвенціях, схвалених під егідою МОП у 1919–1939 роках, які вплинули на становлення сучасних міжнародно-правових інститутів щодо вищої освіти. Відсутність закріплення повноважень Ліги Націй стосовно освіти, зокрема й вищої, не завадило цій першій у світі універсальній міжнародній організації започаткувати системну роботу в цій сфері практично одразу після утворення. Сформовані Лігою органи спиралися у власній діяльності виключно на добру волю держав-членів Ліги Націй. Заснування Міжнародного комітету інтелектуального співробітництва та його активна взаємодія з іншими структурами Ліги Націй стали передвісниками діяльності ЮНЕСКО в системі ООН. Формування Міжнародного комітету з найвидатніших вчених того часу унеможливило пропорційне представництво в органі членів держав-учасниць Ліги Націй, що призвело до політичних проблем в організації.

5. Формування ООН стало передумовою якісно нового рівня міжнародно-правового забезпечення права на освіту. Статут ООН закріпив координаційні повноваження у сфері освіти за ГА ООН та ЕСР ООН, ув’язав між собою категорії освіти та прав людини, визначив особливі обов’язки держав щодо освіти на несамоврядних територіях. Вектор регулювання у сфері освіти розподілено між ООН та її спеціалізованою установою – ЮНЕСКО, що серед іншого відображене у Статуті цієї організації та в Угоді між ООН та ЮНЕСКО

1946 р. Специфікою роботи ЮНЕСКО є гарантоване її Статутом залучення на всіх рівнях діяльності компетентних представників закладів освіти держав-учасниць та аналогічного принципу формування в цих державах національних структур взаємодії з ЮНЕСКО.

6. Особливий характер носить безпосередня організація вищої освіти в роботі ООН та її спеціалізованих установ, яка знайшла своє втілення в існуванні університетів з особливим міжнародно-правовим статусом. Це насамперед стосується утворених резолюціями ГА ООН Навчального та науково-дослідницького інституту ООН, Університету Об'єднаних Націй та заснованого окремою міжнародною угодою Університету миру. Подібний формат організації вищої освіти реалізовано ММО, що заснувала Світовий морський університет, Міжнародний інститут морського права та сприяла діяльності Міжнародної академії морської безпеки, рятування та довкілля.

Водночас інші спеціалізовані установи ООН, такі як ІКАО, або обмежуються укладанням угод із потужними профільними національними університетами, або, такі як ФАО, супроводжують укладання угод формуванням загальних керівних принципів та програм взаємодії з профільними університетами. Усі форми координації вищої освіти або взаємодії з її закладами установами системи ООН ґрунтуються на безумовній повазі до академічної свободи із дотриманням принципів фінансової звітності та кореляції науково-викладацької діяльності із завданнями міжнародних організацій.

7. Ключовим фактором міжнародно-правової регламентації вищої освіти стало послідовне закріплення права на освіту в Загальній декларації прав людини та в Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права. Вагоме значення для такої регламентації набули й антидискримінаційні норми у сфері освіти, послідовно запроваджені в Конвенції проти дискримінації в освіті, Міжнародній конвенції з ліквідації усіх форм расової дискримінації, Конвенції про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок. Спеціальні

вимоги з питань освіти містять і Конвенція про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю, а також Конвенція про професійну та технічну освіту.

Приписи цих універсальних договорів розкриті та розвинуті в практиці спеціальних комітетів, які в рамках відповідних угод здійснюють контроль за їх виконанням, як через узагальнення національних звітів, так й через розгляд відповідних скарг та заяв. На розвиток міжнародних стандартів вищої освіти ґрунтовно вплинули, серед іншого, Загальний коментар № 13 Комітету ООН з економічних, соціальних та культурних прав, практика Комітету ООН з ліквідації расової дискримінації, Загальні рекомендації Комітету ООН з ліквідації дискримінації жінок тощо. Особливе значення для розвитку таких стандартів має й діяльність Спеціального доповідача ООН з питання права на освіту, його відвідання держав світу і щорічні доповіді, зокрема й тематичні. На розвиток універсальних міжнародних стандартів вищої освіти також впливають і приписи Декларації ООН про освіту та підготовку в області прав людини та Декларації ООН про права корінних народів.

8. Початок формування міжнародних стандартів співпраці у сфері вищої освіти можна ув’язати із схваленням Угоди про ввезення освітніх, наукових та культурних матеріалів 1950 р. та Протоколу до неї 1976 р. Згодом організація співпраці між собою держав у сфері вищої освіти стала пріоритетним питанням роботи ЮНЕСКО, яка ініціювала підготовку та підписання багатосторонніх договорів з питань взаємного визнання документів та досвіду, здобутого в рамках вищої освіти. Можна простежити дві хвилі таких угод, схвалених державами на регіональному рівні, відповідно у 1974–1983 роках та 1997–2019 роках. Для України сьогодні ключове значення має Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні 1997 р. Водночас схвалення в 2019 р. Глобальної конвенції з визнання кваліфікацій вищої освіти істотно модернізує відповідну систему взаємних зобов’язань країн світу.

Стандарти відповідних регіональних та глобальної конвенцій, серед іншого, визначають вищу освіту як публічне благо та публічну відповідальність, визнають за державою примат контролю у сфері вищої освіти,

але водночас гарантують приватну вищу освіту та академічну автономію, вказують на важливість освітньої мобільності на всіх рівнях. Механізми визнання кваліфікацій вищої освіти у вказаних конвенціях розбудовані на засадах взаємності та недискримінації, водночас вони презюмують варіативність національних систем вищої освіти та потребу їх стандартизації, прозорості та уніфікації.

9. Правові стандарти Ради Європи у сфері вищої освіти наразі розкриваються через застосування Конвенції 1950 р. та ст. 2 Протоколу до неї у практиці Європейських комісії та суду з прав людини. Відповідна правозастосовна діяльність щодо механізмів захисту та реалізації права на вищу освіту за останні п’ятдесят років викликала суттєвий розвиток відповідних стандартів. Така практика включає право на вищу освіту до гарантованого зазначеною нормою Протоколу права на освіту, хоча й визнає переважну потребу захисту відповідними конвенційними механізмами права на початкову та середню освіту.

Така практика ЄСПЛ загалом відкидає позитивні зобов’язання держави вживати визначені кроки для розвитку системи вищої освіти для потреб заявника, передбачає можливість обмеження доступу до вищої освіти за дотримання критеріїв недискримінації, виключає зі сфери захисту конвенційними стандартами питання університетських тестів, іспитів та випробувань, визнає важливість світського характеру вищої освіти, наявність додаткових зобов’язань держави у сфері діяльності державних університетів, відсутність гарантій з підстав реалізації права на вищу освіту для осіб, які законно перебувають у місцях несвободи, чи для іноземців, які законно депортуються з країни. Слід констатувати відсутність окремої практики захисту права на освіту, зокрема й на вищу, у рішеннях ЄСПЛ за індивідуальними заявами проти України.

10. Європейські стандарти вищої освіти зазнають вагомого розвитку через діяльність ОБСЄ, що реалізує власні завдання, як керуючись потребою забезпечення права на освіту, так й враховуючи значущість освіти для сталого

співробітництва й безпеки. Недоговірний характер самої ОБСЄ та участь в організації не лише європейських, але й усіх пострадянських та деяких інших держав, зумовлює специфіку як охоплення, так й методів застосування стандартів ОБСЄ у сфері освіти. Основна увага в цих стандартах приділена захисту права меншин на освіту, запровадженню в рамках освіти антидискримінаційних механізмів, ефективному навчанню правам людини, зокрема й в рамках формальної вищої освіти різних кваліфікацій. Академія ОБСЄ в Бішкеку слугує специфічним прикладом реалізації наднаціональних практик ОБСЄ у сфері вищої освіти для конкретної установи.

11. Право ЄС відображає значущість вищої освіти як для прямого забезпечення свобод руху людей та послуг у Спільному ринку ЄС, так й у рамках загального посилення економічного, соціального та інвестиційного потенціалу Союзу. Хоча компетенції регулювання відносин у сфері вищої освіти в ЄС залишено в рамках суверенних повноважень держав-учасниць, наднаціональне регулювання в цій сфері здійснюється шляхом схвалення рекомендаційних актів ЄС, виконання яких підкріплене потужним фінансуванням в рамках програм Союзу.

Право та практика роботи органів ЄС визначають ключовими напрямами впливу на розвиток вищої освіти підвищення мобільності вищої освіти, сприяння взаємному визнанню кваліфікацій, підтримку конкурентоспроможності європейських закладів вищої освіти, їх модернізації та інновації, посилення практичної спрямованості навчання, його соціальної привабливості й широти охоплення. Основною перевагою підходу ЄС до формування та опрацювання таких стандартів стає можливість їх вкрай потужної фінансової підтримки з бюджету ЄС. Водночас відображені в актах ЄС заходи часто не відрізняються конкретикою та носять характер декларацій чи засобів програмного регулювання.

12. Двосторонні міжурядові угоди України з питань освіти є вагомим джерелом розвитку та регулятором відносин у сфері вищої освіти. Ці договори розподіляються на загальні, які охоплюють усі аспекти співпраці у сфері освіти,

та на спеціальні, що стосуються питань взаємного визнання дипломів та освітніх кваліфікацій. Виявлені в офіційних джерелах угоди, за наявності спільних рис у завданнях та структурі, відрізняються варіативністю змісту; водночас досі жодного їх узагальнення на практичному чи доктринальному рівнях не здійснювалося.

Попре невелику кількість міжурядових угод, присвячених суто вищій освіті, майже усі загальні двосторонні угоди охоплюють питання академічних обмінів, умов навчання громадян іншої сторони, обміну інформацією у сфері управління вищою освітою та її діяльності, реалізації міжуніверситетської співпраці. Такі угоди можуть схвалюватися Кабінетом Міністрів України, як з їх наступним затвердженням урядовою постановою чи законом України, так й без такого затвердження. Механізми контролю за виконанням таких міжурядових угод встановлені цими актами насамперед у вимірі взаємного відвідання (обміну) делегаціями керівників і експертів.

13. Основною проблемою двосторонніх міжурядових угод у сфері освіти за участю України стає формування їх нинішнього масиву не в рамках євроінтеграційних прагнень України, а через підтримання вітчизняним урядом зв’язків у освітній сфері, що склалися в радянський період, через надання Україною освітніх послуг окремим державам, які розвиваються, для підтримання гуманітарних зв’язків із сусідніми державами, з країнами взаємної сталої наявності закордонних українців та відповідно національних меншин України. Наразі відсутні двосторонні угоди України з питань освіти із більшістю розвинутих країн світу, які мають найпотужніший потенціал у сфері вищої освіти; крім того й загальна кількість та динаміка схвалення таких двосторонніх угод є незадовільними.

14. Аналіз міжвідомчих двосторонніх угод, укладених з питань освіти МОНУ свідчить, що їх переважна більшість стосується в першу чергу саме вищої освіти. Формулювання та напрями регулювання цих угод є подібними до двосторонніх міжурядових угод у сфері освіти, вони полягають у стимулюванні міжуніверситетської співпраці, академічних обмінів, обмінів інформацією та

відомостями, обговорення питань визнання кваліфікацій. Водночас відмінністю таких міжвідомчих угод є деталізація питань академічних обмінів, із встановленням відповідних кількісних показників, умов відбору, прийому та перебування учасників обміну. Матеріальні, фінансові й організаційні умови перебування учасників академічних обмінів визначаються в таких угодах доволі типово. Певну специфіку мають угоди з питань вищої освіти, схвалені за участю вітчизняних центральних органів влади у сфері оборони та енергетики.

15. Програмне правове регулювання має вагоме значення в формуванні міжнародних механізмів впливу на відносини в сфері вищої освіти. Вітчизняний та іноземний досвід свідчить, що відповідні двосторонні програмні акти можуть укладатися як на міжурядовому чи міжвідомчому рівнях, так й між центральними органами влади та іноземними установами зі спеціальним статусом. Такі програми розглядаються сторонами як додатковий, більш ретельний та водночас більш гнучкий нормативний регулятор, якій застосовується насамперед щодо впорядкування академічних обмінів та реалізації відповідних стипендій учасниками програми. Особливу роль грають програмні проекти, що передбачають отримання державою міжнародної технічної допомоги на конкретні потреби установ вищої освіти.

16. Міжуніверситетські двосторонні угоди є засобом реалізації та розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти, який активно використовується вітчизняними вищими навчальними закладами, як державними так й приватними. У вимірі таких угод ступінь передбаченої співпраці закладів української вищої школи із навчальними установами розвинутих країн, частота укладання відповідних угод є більш збалансованими, ніж в рамках міжурядових та міжвідомчих угод МОНУ з питань вищої освіти. Значна частина міжуніверситетських угод вітчизняних навчальних закладів стосується співпраці окремих кафедр або лабораторій навчальних закладів. Міжуніверситетські договори про співпрацю укладаються або безстроково, або на термін від двох до п’яти років та як правило з можливістю автоматичного подовження дії угоди або із перспективою її переукладання. Зміст двосторонніх

міжуніверситетських угод часто є подібним до приписів міжвідомчих договорів МОНУ у сфері вищої освіти. Водночас відмінністю міжуніверситетських договорів стала ретельна регламентація процесів отримання в рамках бакалаврату та магістратури «подвійних дипломів» та проходження студентами «подвійних програм». Часто українські університети підписують з навчальними закладами третіх країн типові для тих закладів двосторонні угоди за типовими формами, водночас й самі заклади української вищої школи активно опрацьовують та використовують проформи (типові зразки) міжуніверситетських угод для власних партнерів.

17. Таким чином міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти становлять собою систему міжнародно-правових принципів та норм, які визначають механізми забезпечення та захисту права на вищу освіту, містять вимоги до розбудови національних систем вищої освіти та до діяльності установ вищої освіти, встановлюють форми взаємодії міжнародних організацій та держав з питань освіти, забезпечують можливість міжнародної співпраці закладів вищої освіти. Джерелами міжнародних правових стандартів у сфері вищої освіти є універсальні та регіональні міждержавні угоди з питань освіти, прав людини та протидії дискримінації, практика їх застосування міжнародними судовими та адміністративними органами, а також релевантні акти міжнародних організацій та їх уповноважених підрозділів. Такі стандарти реалізуються у двосторонніх міжурядових та міжвідомчих угодах з питань вищої освіти та у відповідних міжнародних програмних актах. Специфічною формою практичного втілення міжнародних стандартів вищої освіти стають міжуніверситетські угоди.

18. Міжнародні стандарти вищої освіти та механізми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти не отримали належного відображення у стратегічних та програмних документах розвитку вищої освіти України. Зокрема ці питання практично не згадувалися у Національній доктрині розвитку освіти 2002 р. та в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року 2013 р. Ці акти наразі не відображають розвиток

законодавства про вищу освіту, що відбувся з 2014 року, зокрема й у вимірі міжнародних стандартів й міжнародної співпраці у сфері вищої освіти. Спроби МОНУ з 2014 опрацювати прогресивні стратегічні документи з питань вищої освіти не призвели до схвалення відповідних нормативних актів, водночас наявний проект відповідної Стратегії свідчить про вірне розуміння міністерством стану відповідності вищої освіти міжнародним стандартам та пов'язаним викликам міжнародної співпраці.

19. Питання міжнародних стандартів вищої освіти відображені у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про фахову передвищу освіту». До новаторських рис цих актів слід віднести легалізацію міжуніверситетських угод й розширення повноважень закладів освіти щодо міжнародної співпраці. Закони відображають доцільність програмного регулювання розвитку міждержавної співпраці, запроваджують механізми академічної мобільності та академічної свободи у цілому релевантні відповідним міжнародним стандартам.

У зазначених законах приділене увагу запровадженню в Україні механізмів Міжнародної стандартної класифікації освіти, ЄКТНС та кредиту ЄКТНС, Європейського простору вищої освіти, Європейської асоціації з забезпечення якості вищої освіти, Європейської рамки кваліфікацій, Європейської мережі національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання. Водночас практичних механізмів міждержавної співпраці згідно регіональних та двосторонніх міждержавних угод за участю України, в цих законах не визначене, із приділенням в цих актах окремої уваги питанням міжнародних рецензованих фахових видань.

20. Урядові акти також є складовою реалізації в Україні міжнародних стандартів вищої освіти. Низка актів, такі як Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності 2015 р., Порядок затвердження рішень про присвоєння вчених звань 2015 р., Порядок здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в асистентурі-стажуванні 2018 р. враховують аспекти міжнародної співпраці насамперед у вимірі розрахунку навчальних періодів в

кредитах ЄКНТС та оцінці видань на належність до наукометричних баз. Окремі елементи міжнародно-правової співпраці містять також Формула розподілу видатків державного бюджету на вищу освіту між закладами вищої освіти 2019 р. та Положення про Конкурсну комісію з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти 2017 р.

21. Єдиним урядовим актом, що системно регулює аспекти міжнародної взаємодії з питань освіти, слід вважати Порядок використання коштів, передбачених у державному бюджеті для виконання зобов'язань України у сфері міжнародного науково-технічного та освітнього співробітництва 2011 р. якій містить механізми окремої сталої програми Державного бюджету «Виконання зобов'язань України у сфері освіти та міжнародного науково-технічного та освітнього співробітництва». Порядок містить консервативні підходи до розвитку форм міжнародного співробітництва у сфері освіти, відображає обмеженість участі України у міжнародних структурах з питань освіти, що потребують на членські внески, концентрує можливості проведення за рахунок бюджетних коштів мовних курсів та літніх шкіл з іноземними партнерами лише в окремих вітчизняних наукових установах.

22. МОНУ є ключовим центральним органом виконавчої влади, відповідальним за реалізацію в Україні міжнародних стандартів вищої освіти та міжнародної співпраці у цій сфері. Водночас Положення про МОНУ 2014 р. відповідні повноваження міністерства практично не регламентує. Певна частина приписів відомчих актів МОНУ міжнародного виміру носять декларативний характер та не передбачають практичних механізмів реалізації, а передбачене цими актами адміністрування питань взаємодії закладів вищої освіти з міжнародними партнерами формує додаткове управлінське навантаження на галузь.

Основною формою згадування у відомчих актах МОНУ аспектів міжнародної співпраці є відсилання до міжнародних наукометричних баз, зокрема у сферах оцінки якості освітнього процесу, встановлення фаховості видань та оприлюднення результатів дисертацій. Регламентовані актами МОНУ

аспекти навчання іноземців за рахунок бюджетних коштів та державного замовлення вбачаються єдиною сферою де міжнародні угоди України реалізуються на відомчому рівні. Водночас запроваджені у відомчих актах МОНУ механізми у цій сфері не у повній мірі відповідають умовам усіх чинних двосторонніх угод України, ці механізми залишають широкі дискреційні можливості для службових осіб МОНУ.

23. Умови міждержавного збройного конфлікту тягнуть особливості реалізації права на вищу освіту для ВПО з Криму та Донбасу та для осіб які проживають на ТОТ України. Пошук належних механізмів ускладнений тим, що багатосторонні та двосторонні міждержавні угоди у сфері освіти не передбачають специфіки власної реалізації в умовах міждержавного конфлікту. Міжнародне гуманітарне право, включно із Женевськими конвенціями 1949 р., також не регламентує ретельно аспектів освіти на територіях, окупованих під час збройного конфлікту, лише запроваджуючи загальну відповідальність держави, що окупує, за населення цих територій.

Водночас у вимірі Конвенції 1950 р. відповідальність сторін конфлікту за події на окупованих територіях відображена у низці рішень ЄСПЛ, таких як «Ілашку та інші проти Молдови та Росії» 2004 р., «Катан та інші проти Молдови та Росії» 2012 р. тощо. Як випливає з відповідної позиції ЄСПЛ, держава, територія якої окупована, зобов’язана вчиняти доступні та можливі дії для того, щоб реалізувати права населення ТОТ, зокрема й право на освіту, включно із вищою освітою.

24. Вітчизняне законодавство з питань ТОТ та ВПО покладає відповідальність за дотримання прав людини на ТОТ на державу-агресора, констатує факт процесів отримання населенням ТОТ середньої та вищої освіти в Криму та ОРДЛО, не визнає видані окупаційною владою «кваліфікаційні документи» про таку освіту та передбачає як механізми підтвердження отриманих на ТОТ кваліфікацій, так й надання мешканцям ТОТ пільгових можливостей для отримання денної вищої освіти за рахунок державного бюджету. Механізми отримання таких спеціальних форм отримання вищої

освіти визначаються відомчими актами МОНУ в рамках роботи центрів «Крим-Україна» та «Донбас-Україна», коло навчальних закладів, залучених в ці програми, поступово розширюється.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. About Higher Education Policy. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_en (Last accessed: 13.01.2020).

2. About IMSSEA. *International Maritime Safety, Security and Environment Academy*. URL: https://imssea.org/the-academy/about-us/ (Last accessed: 13.01.2020).

3. Academia and Research Institutions. *FAO.* URL: http://www.fao.org/ partnerships/academia/our-approach/en/ (Last accessed: 13.01.2020).

4. Additional Treaty relative to Cracow, between Austria, Prussia, and Russia of 21st April (3d May) 1815 [Act № III]. Done at Vienna, the 21st April, 3d May, 1815 *Wikipedia.* URL: https://en.wikisource.org/wiki/Final_Act_of_the_Congress _of_Vienna/Act_III (Last accessed: 13.01.2020).

5. Agreement between China and Japan on Detailed Arrangements for the Execution of the Treaty for the Settlement of Outstanding Questions Relative to Shantung (with Annex. Related to Agreed Terms of Understanding and Notes Exchanged) signed at Peking, December 1, 1922 [№ 559]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/ Publication/UNTS/LON/Volume%2027/v27.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

6. Agreements between Germany and China regarding the Restoration of the State of Peace. Pekin May 20, 1921. [№ 261]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%209/v9.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

7. Agreement between the United Nations and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : Approved by the General Conference on 6 December 1946 and by the General Assembly of the United Nations on 14 December 1946. *UNESCO*. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=48886&URL _DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

8. Agreement concerning Scientific, Scholastic and Artistic Relations Between

the Republic of Poland and the Kingdom of Yugoslavia. Signed at Warsaw, December 2, 1931. [№ 3207]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20139/v139.pdf

9. Agreement for the Purpose of Executing and Completing the Polish-Danzig Convention of November 9, 1920. Signed at Warsaw, October 24, 1921 [№ 2699]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20116/v116.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

10. Agreement on academic cooperation and exchange between Gamman Medical University (China) and International Humanitarian University, 2019. Одеса: МГУ, 2019. 4 арк.

11. Agreement on academic cooperation between the Miguel Hernandes Univercity of Elche (UMH) (Spain) and the International Humanitarian University (Ukraine), 2018. Одеса: МГУ, 2018. 6 арк.

12. Agreement on the Importation of Educational, Scientific and Cultural Materials, Lake Success, New York, 22 November 1950. *UN*. URL: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XIV-2&chapter=14&clang=_en (Last accessed: 13.01.2020).

13. Agreement Regarding the Interpretation of Article IX of the Concordat of May 10th 1927, between the Holy See and the Roumanian Government, signed at the Vatican, May 30th, 1932 [№ 4719]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20201/v201.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

14. Agricultural Universities. *FAO*. URL: http://www.fao.org/ag/aga/AGAP/FRG/Feedsafety/univer/agriuniver.htm (Last accessed: 13.01.2020).

15. Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education Tokyo, 26 November 2011. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=48975&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

16. Beiter K. D. The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convenant on Economic, Social and Cultural Rights / Klaus Dieter Beiter. The Haague : Martinus

Nijhoff Publishers, 2006 719 p.

17. Berlin Act, Revised Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works, of November 13, 1908. *Oxford University Press.* URL: http://global.oup.com/booksites/content/9780198259466/15550017 (Last accessed: 13.01.2020).

18. Bowman M. J. The 1902 Convention for the Protection of Birds in Historical and Juridical Perspectiveal / Michael J. Bowman. Ardeola. 2014. Vol. 61. № 1. P. 171–196.

19. Boxer Indemnity Scholarship *Wikipedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Boxer_Indemnity_Scholarship (Last accessed: 13.01.2020).

20. Boxer Indemnity Scholarship (United Kingdom) URL: *Wikipedia.* https://en.wikipedia.org/wiki/Boxer_Indemnity_Scholarship_(United_Kingdom) (Last accessed: 13.01.2020).

21. Boxer Protocol *Wikipedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Boxer_Protocol#The_clauses (Last accessed: 13.01.2020).

22. Catholic University of Leuven (1835–1968) *Wikipedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Catholic_University_of_Leuven_(1835–1968) (Last accessed: 13.01.2020).

23. Charter of the World Maritime University (as of 1 January 2018) as adopted by IMO Assembly Resolution A.1130(30). *WMU.* URL: https://wmu.se/sites/default/files/documents/files/WMU%20Charter%20-%201%20January%202018_0.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

24. Constitution of the Free City of Cracow. Done at Vienna the 3d day of May, 1815 URL: *Wikipedia.* https://en.wikisource.org/wiki/Final_Act_of_the_Congress_of_Vienna/Constitution_of_the_Free_City_of_Cracow (Last accessed: 13.01.2020).

25. Concordat between the Holy See and the German Reich signed on 20 July 1933. *New Advent.* URL: http://www.newadvent.org/library/docs_ss33co.htm (Last accessed: 13.01.2020).

26. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Signed at London, on 16 November 1945 *UNESCO*. URL:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125590 (Last accessed: 13.01.2020).

27. Convention against Discrimination in Education adopted on 14 December 1960 in Paris. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

28. Convention concerning Compulsory Invalidity Insurance for Persons Employed in Agricultural Undertakings (№ 38); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312183:NO (Last accessed: 13.01.2020).

29. Convention concerning Compulsory Invalidity Insurance for Persons Employed in Industrial or Commercial Undertakings, in the Liberal Professions, and for Outworkers and Domestic Servants (№ 37); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312182:NO (Last accessed: 13.01.2020).

30. Convention concerning Compulsory Old-Age Insurance for Persons Employed in Agricultural Undertakings (№ 36); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312181:NO (Last accessed: 13.01.2020).

31. Convention concerning Compulsory Old-Age Insurance for Persons Employed in Industrial or Commercial Undertakings, in the Liberal Professions, and for Outworkers and Domestic Servants (№ 35); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312180:NO (Last accessed: 13.01.2020).

32. Convention concerning Compulsory Widows' and Orphans' Insurance for Persons Employed in Agricultural Undertakings (№ 40); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312185:N

O (Last accessed: 13.01.2020).

33. Convention concerning Compulsory Widows' and Orphans' Insurance for Persons Employed in Industrial or Commercial Undertakings, in the Liberal Professions, and for Outworkers and Domestic Servants (№ 39); Adoption: Geneva, 17th ILC session (29 June, 1933). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312184:NO (Last accessed: 13.01.2020).

34. Convention concerning Forced or Compulsory Labour (№ 29); Adoption: Geneva, 14th ILC session (28 June, 1930). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312174:NO (Last accessed: 13.01.2020).

35. Convention concerning Seamen's Articles of Agreement (№ 22); Adoption: Geneva, 9th ILC session (24 June, 1926). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312167:NO (Last accessed: 13.01.2020).

36. Convention concerning the Age for Admission of Children to Employment in Agriculture (№ 10); Adoption: Geneva, 3rd ILC session (16 November, 1921). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312155:NO (Last accessed: 13.01.2020).

37. Convention concerning the Age for Admission of Children to Non-Industrial Employment (№ 33); Adoption: Geneva, 16th ILC session (30 April, 1932). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:14586591279430::NO::P12100_SHOW_TEXT:Y: (Last accessed: 13.01.2020).

38. Convention Concerning the Creation of An International Union for the Protection of Literary and Artistic Works of September 9, 1886 (Berne Convention). *ILO*. URL: http://global.oup.com/booksites/content/9780198259466/15550015 (Last accessed: 13.01.2020).

39. Convention concerning the Minimum Requirement of Professional Capacity for Masters and Officers on Board Merchant Ships (№ 53); Adoption: Geneva, 21st ILC session (24 October, 1936) . *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/

f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312198:NO (Last accessed: 13.01.2020).

40. Convention concerning the Regulation of Hours of Work in Commerce and Offices (№ 30); Adoption: Geneva, 14th ILC session (28 June, 1930). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312175:NO (Last accessed: 13.01.2020).

41. Convention concerning the Repatriation of Seamen (№ 23) ; Adoption: Geneva, 9th ILC session (23 June, 1926). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312168:NO (Last accessed: 13.01.2020).

42. Convention concerning the Use of White Lead in Painting (№ 13); Adoption: Geneva, 3rd ILC session (19 November, 1921). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312158:NO (Last accessed: 13.01.2020).

43. Convention concerning Workmen's Compensation for Accidents (№ 17) ; Adoption: Geneva, 7th ILC session (10 June, 1925). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312162:NO (Last accessed: 13.01.2020).

44. Convention Fixing the Minimum Age for Admission of Children to Employment at Sea (№ 7); Adoption: Genoa, 2nd ILC session (9 July, 1920). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312152:NO (Last accessed: 13.01.2020).

45. Convention Fixing the Minimum Age for the Admission of Children to Employment at Sea (№ 58 Revised 1936) ; Adoption: Geneva, 19th ILC session (24 October, 1936). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312203:NO (Last accessed: 13.01.2020).

46. Convention Fixing the Minimum Age for Admission of Children to Industrial Employment (№ 5) ; Adoption: Washington, 1st ILC session (28 November, 1919). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=

NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312150:NO (Last accessed: 13.01.2020).

47. Convention Fixing the Minimum Age for Admission of Children to Industrial Employment (№ 59 Revised 1937) ; Adoption: Geneva, 23rd ILC session (22 June, 1937). *ILO*. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p= NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312204:NO (Last accessed: 13.01.2020).

48. Convention on Interchange of Publications adopted by the Inter-American Conference for the Maintenance of Peace. Signed at Buenos Aires, December 23rd, 1936 [№ 4721]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/ Volume%20201/v201.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

49. Convention on Technical and Vocational Education. Paris, 10 November 1989. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13059&URL_ DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

50. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women New York, 18 December 1979. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/en/ professionalinterest/pages/cedaw.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

51. Convention on the Political Rights of Women, New York, 31 March 1953. *UN*. URL: http://www.un.org.ua/images/Convention_on_the_Political_Rights_of_ Women_eng1.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

52. Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the Europe Region, Paris, 21 December 1979. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID= 13516&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

53. Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States Bordering on the Mediterranean, Nice, 17 December 1976. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID= 13514&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

54. Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab States, Paris, 22 December 1978. UNESCO. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13517&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

55. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, 11 April 1997 *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

56. Convention on the Rights of the Child : adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

57. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol, 2006. *UN*. URL: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

58. Convention (II) with Respect to the Laws and Customs of War on Land and its annex: Regulations concerning the Laws and Customs of War on Land. The Hague, 29 July 1899. *ICRC*. URL: https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/Treaty.xsp?documentId=CD0F6C83F96FB459C12563CD002D66A1&action=openDocument (Last accessed: 13.01.2020).

59. Convention (IV) respecting the Laws and Customs of War on Land and its annex: Regulations concerning the Laws and Customs of War on Land. The Hague, 18 October 1907. *ICRC*. URL: https://ihl-databases.icrc.org/ihl/INTRO/195 (Last accessed: 13.01.2020).

60. Convention (IX) concerning Bombardment by Naval Forces in Time of War. The Hague, 18 October 1907. URL: https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/Treaty.xsp?documentId=F13F9FFC628FC33BC12563CD002D6819&action=openDocument (Last accessed: 13.01.2020).

61. Convention (XI) relative to certain Restrictions with regard to the Exercise of the Right of Capture in Naval War. The Hague, 18 October 1907. *ICRC*. URL:

https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/Treaty.xsp?documentId=97E57C2489CF158CC12563CD002D6848&action=openDocument (Last accessed: 13.01.2020).

62. Cooperation Framework Agreement between Faculty of Pharmacy, University of Belgrade, and International Humanitarian University, Belgrade, 15 January 2020. Одеса: МГУ, 2020. 4 арк.

63. Cooperation Framework Agreement between Varna University of Management and International Humanitarian University, Varna, 18 December 2019. Одеса: МГУ, 2019. 4 арк.

64. Council Conclusions on the Global Dimension of European Higher Education 2014/C 28/03. *European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014XG0131(01) (Last accessed: 13.01.2020).

65. Covenant of the League of Nations, 28 April 1919. *UNCHR*. URL: http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain?docid=3dd8b9854 (Last accessed: 13.01.2020).

66. Declaration concerning the Protection of Minorities in Albania, Geneva, October 2, 1921. [№ 249]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%209/v9.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

67. Dionysius of Halicarnassus. The Roman antiquities of Dionysius of Halicarnassus ; transl. by Earnest Cary, red. Edward Spelman. London : William Heinemann Ltd., 1937. Vol. V. 408 p.

68. Education and Training. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_en (Last accessed: 13.01.2020).

69. Embry–Riddle Aeronautical University. *ERAU*. URL: https://erau.edu/ (Last accessed: 13.01.2020).

70. Embry–Riddle Aeronautical University. *Wikipedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Embry%E2%80%93Riddle_Aeronautical_University (Last accessed: 13.01.2020).

71. ENIC-NARIC Networks. *ENIC-NARIC*. URL: https://www.enic-naric.net/ (Last accessed: 13.01.2020).

72. Epistatu v. Romania (application no. 29343/10) : judgment of European Court of Human Rights, 24 September 2013. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-126449 (Last accessed: 13.01.2020).

73. Erasmus+. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (Last accessed: 13.01.2020).

74. Establishment of a University for Peace : General Assembly resolution 34/111, 1979. *UN.* URL: https://undocs.org/en/A/RES/34/111 (Last accessed: 13.01.2020).

75. European Association for Education Law and Policy. *EAELP.* URL: http://edulaweu.eu/ (Last accessed: 13.01.2020).

76. European Association of Institutions in Higher Education. *EURASHE.* URL: https://www.eurashe.eu/about/ (Last accessed: 13.01.2020).

77. European Higher Education Area and Bologna Process. EHEA. URL: http://www.ehea.info/(Last accessed: 13.01.2020).

78. European Institute of Innovation and Technology (EIT). *European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:i23030&from=EN (Last accessed: 13.01.2020).

79. European Policy Cooperation (ET 2020 Framework). *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en (Last accessed: 13.01.2020).

80. European treaties bearing on the history of the United States and its dependencies to 1648 ; ed by Frances G. Davenport, Charles O. Paullin. Washington, D.C. : Carnegie Institution of Washington, 1917. 400 p.

81. European Universities Initiative. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en (Last accessed: 13.01.2020).

82. Exchange of Notes between the Government of the United States of America and the Estonian Government Constituting an Agreement for the Exchange of Official Publications. Tallinn, December 6th, 1938. [№ 4655]. *UN.* URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20201/v201.pdf (Last

accessed: 13.01.2020).

83. FAO and Kyoto University partner to reduce food waste. *FAO*. URL: http://www.fao.org/partnerships/academia/news/news-article/en/c/1258799/28/01/2020 (Last accessed: 13.01.2020).

84. Federative Constitution of Germany of the 8th June 1815 [Act № IX]. *Wikipedia*. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Final_Act_of_the_Congress_of_Vienna/Act_IX (Last accessed: 13.01.2020).

85. Foreign Students v. the United Kingdom (application 7671/76 and 14 others) : decision of European Commission of Human Rights, 19 May 1977. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-567123 (Last accessed: 13.01.2020).

86. Françoise Gravier v City of Liège. Judgment of the Court of 13 February 1985. Case 293/83. *EU*. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:61983CJ0293&from=HR (Last accessed: 13.01.2020).

87. Free City of Cracow / Wikipedia, the free encyclopedia. *Wikipedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Free_City_of_Cracow (Last accessed: 13.01.2020).

88. General Act of the Berlin Conference on West Africa, 26 February 1885. *South African History Online*. URL: https://www.sahistory.org.za/archive/general-act-berlin-conference-west-africa-26-february-1885 (Last accessed: 13.01.2020).

89. General Recommendation No. 36 (2017) on the Right of Girls and Women to Education CEDAW/C/GC/36, 27 November 2017. *UN*. URL: https://undocs.org/CEDAW/C/GC/36 (Last accessed: 13.01.2020).

90. Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education, Paris, 25 November 2019 *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

91. Halina Glazewska v. Sweden (application no. 11655/85) : decision of European Comission of Human Rights, 10 October 1985. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-76793

92. Henderson E. F. Select Historical Documents of the Middle Ages. London :

George Bell and Sons, 1903. 540 p.

93. History. *United Nations Institute for Training and Research.* URL: https://unitar.org/about/unitar/institutes-history (Last accessed: 13.01.2020).

94. Hromovenko K. V. Development of the Educational Phenomena in the International Law. *State and law in the context of globalization: realities and prospects : collective monograph.* A. I. Hnatovska, L. I. Kormych, A. I. Kormych, N. M. Krestovska, etc. Lviv–Toruń: Liha–Pres, 2019. Chapter 3. P. 35–51.

95. Hromovenko K. V. Evolution of the Higher Education Issues in the International Treaties. *New tasks and directions for the development of juridical science in XXI century: collective monograph*. S. S. Andreichenko, G. V. Chebotareva, A.V. Denysova, L. V. Didenko, etc. Lviv–Toruń : Liha–Pres, 2019. Chapter 18. P. 304–323.

96. Hromovenko K. V. International Legal Standards of Higher Education and Governing Practices of Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2020. № 1 (41). P. 151–157.

97. Hromovenko K. V. International Standards of Higher Education in Ukraine: Strategies and Legislation. *Legea și viața.* 2020. № 2/2 (338). P. 100–105.

98. Hromovenko K. V. The International Programmatic Legal Regulation of the Process of Higher Education in Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 1 (35). C. 212–216.

99. Hromovenko K., Tytska Ya. Forming the development strategy of modern HEI. *Baltic Journal of Economic Studies.* Vol. 4. № 3. Riga: Baltija Publishing, 2018. C. 42–51.

100. ICAO and Embry Riddle formalize new TRAINAIR PLUS agreement. *ICAO.* URL: https://www.icao.int/Newsroom/Pages/ICAO-and-Embry-Riddle-formalize-new-TRAINAIR-PLUS-agreement.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

101. IMO International Maritime Law Institute. *IMLI.* URL: https://www.imli.org/about-us/imo-international-maritime-law-institute (Last accessed: 13.01.2020).

102. Intellectual Cooperation and International Bureaux Section, 1919-1946

(Sub-Fonds). *UN*. URL: https://biblio-archive.unog.ch/Detail.aspx?ID=408 (Last accessed: 13.01.2020).

103. International Journal on Education Law and Policy. Special Issue; Romania. September 2004. *Organization for Security and Co-operation in Europe*. URL: https://www.osce.org/hcnm/78266 (Last accessed: 13.01.2020).

104. Inter-School Convention between Estonia and Latvia. Signed in Riga, February 17th, 1934 [№ 3463]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%20150/v150.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

105. International Agreement for the Establishment of the University for Peace, 5 December, 1980. *UN*. URL: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XIV-6&chapter=14&clang=_en (Last accessed: 13.01.2020).

106. International Committee on Intellectual Cooperation : League of Nations: Intellectual Cooperation. *UN*. URL: https://libraryresources.unog.ch/lonintellectualcooperation/ICIC (Last accessed: 13.01.2020).

107. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination : adopted by General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

108. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Selected Decisions of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination. Vol. I. Thirty-sixth to seventy-fifth sessions (August 1988 August 2011) Geneve, 2012. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CERDSelectedDecisionsVolume1.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

109. International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families : adopted by General Assembly resolution 45/158 of 18 December 1990. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

110. International Convention on the Suppression and Punishment of the Crime of Apartheid. Adopted by the General Assembly of the United Nations on 30 November 1973. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/

Volume%201015/volume-1015-I-14861-English.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

111. International Covenant on Civil and Political Rights : adopted by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966 *UN*. URL: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

112. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights : adopted by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966 *UN*. URL: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

113. International Convention for the Protection of Literary and Artistic Works Signed at Berne On the 9th September, 1886, Revised at Berlin On the 13th November, 1908, and Revised at Rome On the 2nd June, 1928 (Rome Act, 1928). *Oxford University Press.* URL: http://global.oup.com/booksites/content/9780198259466/15550019 (Last accessed: 13.01.2020).

114. International Institute of Agriculture Convention signed at Rome June 7, 1905. *Library of Congress.* URL: https://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000001-0436.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

115. Interpretation Statute. 01 July 2017. *WMU.* URL: https://wmu.se/sites/default/files/documents/files/Interpretation_Statute_amended1July2017.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

116. Kolasa J. A League of Minds: The International Intellectual Cooperation Organization of the League of Nations. Princeton : Princeton University, 1960. 219 p.

117. Kolasa J. International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginnings of UNESCO. Wrocław: Z.N. im. Ossolińskich, 1962. 208 p.

118. Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark (applications nos. 5095/71; 5920/72; 5926/72) : judgment of European Court of Human Rights, 7 December 1976. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509 (Last accessed: 13.01.2020).

119. Knowledge Sharing between the Universities members of the ERP partnership, and supporting capacity development for food security. *FAO.* URL:

http://www.fao.org/erp/universities/knowledge-sharing-and-capacity-development-for-food-security-universities-contribution/en/ (Last accessed: 13.01.2020).

120. Laqua D. Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order. *Journal of Global History.* 2011. Vol. 6. Iss. 2. P. 223–247.

121. Lateran Pacts of 1929. *Hawaii Online*. URL: http://www.aloha.net/~mikesch/treaty.htm (Last accessed: 13.01.2020).

122. Leyla Şahin v. Turkey (application no. 44774/98) : judgment of European Court of Human Rights, 10 November 2005. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-70956 (Last accessed: 13.01.2020).

123. List of oldest universities in continuous operation. *Wikipedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_oldest_universities_in_continuous_operation (Last accessed: 13.01.2020).

124. L'oevre de L'Union des Associations Internationales en matiere d'education et d`organization du travail intellectuel : Memorandum du Secretaire general approuve par le Conseil le 2 septembre 1921. *UN*. URL: https://libraryresources.unog.ch/ld.php?content_id=31402476 (Last accessed: 13.01.2020).

125. Memorandum about cooperation between International Humanitarian University and Xinyu University, 15 December 2019. Одеса: МГУ, 2019. 3 арк.

126. Mobility and Cooperation. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/mobility-and-cooperation_en (Last accessed: 13.01.2020).

127. National Academic Recognition Information Centres. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/national-academic-recognition-information-centres_en (Last accessed: 13.01.2020).

128. Nomination of a Committee on Intellectual Co-operation : Report presented by M. Leon Bourgeois and adopted by the Council on May 15th, 1922. Annex 354. C. 312. M. 155. 1922. XII. *UN*. URL: http://libraryresources.unog.ch/ld.php?content_id=31402441 (Last accessed: 13.01.2020).

129. On a Renewed EU Agenda for Higher Education.The European

Commission's Communication, SWD(2017) 164, 30 May, 2017. *European Commission.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN (Last accessed: 13.01.2020).

130. On a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'): Council Conclusions of 12 May 2009 2009/C 119/02 *European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN (Last accessed: 13.01.2020).

131. Organisation of Intellectual Work : Resolution adopted by the Assembly at its meeting held on Wednesday, September 21st, 1921 (adopted on the report of the Fifth Committee). *UN*. URL: http://libraryresources.unog.ch/ld.php?content_id=31405464 (Last accessed: 13.01.2020).

132. OSCE Academy Bishkek. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: http://www.osce-academy.net/ (Last accessed: 13.01.2020).

133. OSCE Mission to Serbia, Serbian Institute for Improvement of Education present manuals for civic education teachers. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/mission-to-serbia/441814 (Last accessed: 13.01.2020).

134. Peace Treaty of Vereeniging, between the South African Republic and the Orange Free State, on the one side, and the United Kingdom on the other, signed on 31 May 1902. *South African History Online*. URL: https://www.sahistory.org.za/archive/peace-treaty-vereeniging-original-document (Last accessed: 13.01.2020).

135. Plans of Action for Primary Education (Article 14 of the Covenant). General Comment No. 11. Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights E/1992/23: *UN*. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&SymbolNo=E/C.12/1999/4 (Last accessed: 13.01.2020).

136. Ponomaryovi v. Bulgaria (application no. 5335/05) : judgment of European Court of Human Rights (Fouth Section), 21 June 2011. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-105295 (Last accessed: 13.01.2020).

137. Pranevičienė B., Pūraitė A. Right to Education in International Legal

Documents. *Jurisprudencija/Jurisprudence.* 2010. № 3 (121). P. 133–156.

138. Protocol and Additional Article Regarding the Settlement of the Question of Western Hungary, signed at Venice, October 13, 1921. [№ 254]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%209/v9.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

139. Protocol Instituting a Conciliation and Good offices Commission to be Responsible for Seeking the settlement of any Disputes which may Arise between States Parties to the Convention against Discrimination in Education, Paris, 10 December 1962. *UNESCO.* URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

140. Questionnaire for the Universities : Committee on Intellectual Co-operation / League of Nations C.L. 139 (a). 1922. XII. *UN*. URL: https://libraryresources.unog.ch/ld.php?content_id=31408819 (Last accessed: 13.01.2020).

141. Recommendation 2001/613/EC on Mobility Within the EU for Students, Persons Undergoing Training, Volunteers, Teachers and Trainers. Summary. *European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=legissum:c11015 (Last accessed: 13.01.2020).

142. Regional Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and other Academic Qualifications in Higher Education in the African States, Arusha, 5 December 1981 *UNESCO.* URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13518&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

143. Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific Bangkok, 16 December 1983. *UNESCO.* URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13523&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

144. Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Latin America and the Caribbean, Buenos Aires, 13 July 2019

UNESCO. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49523&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

145. Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Latin America and the Caribbean, Mexico City, 19 July 1974. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

146. Relating to Certain Aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium v. Belgium (applications nos 1474/62; 1677/62; 1691/62; 1769/63; 1994/63; 2126/64) : judgment of European Court of Human Rights, 23 July 1968. *ECHR HUDOC* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57525 (Last accessed: 13.01.2020).

147. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education A/74/243, 29 July 2019. *UN*. URL: https://undocs.org/en/A/74/243 (Last accessed: 13.01.2020).

148. Revised Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and Other Academic Qualifications in Higher Education in African States Addis Ababa, 12 December 2014. *UNESCO*. URL : http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49282&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Last accessed: 13.01.2020).

149. Revision of General Act of Berlin and General Act and Declaration of Brussels : Convention signed at Saint-Germain-en-Laye, September 10, 1919. *Library of Congress*. URL: http://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000002-0261.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

150. Rosenwein B. H. Reading the Middle Ages: Sources from Europe, Byzantium, and the Islamic World. 3d ed. Toronto, University of Toronto Press, 2018. 568 p.

151. Saikawa T. From Intellectual Cooperation to International Cultural Exchange: Japan and China in the International Committee on Intellectual Cooperation. *CORE*. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/144457885.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

152. Skjerven S. A. A Global Convention on the Recognition of Higher

Education Qualifications. *ENIC Bureau*. URL : https://www.groningendeclaration.org/wp-content/uploads/2018/Presentations/04-20%20KEY%20NOTE%20Stig%20Arne%20Skjerven%20Global%20Recognition%20Convention%20and%20Digitization.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

153. Slave Trade and Importation into Africa of Firearms, Ammunition and Spirituous Liquors General Act of Brussels of July 2, 1890. *Library of Congress*. URL: http://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000001-0134.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

154. Spaulding J. Medieval Christian Nubia and the Islamic World: A Reconsideration of the Baqt Treaty. *The International Journal of African Historical Studies*. 1995. Vol. 28. № 3. P. 577–594.

155. Special Rapporteur on the Right to Education. *UN*. URL: https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx (Last accessed: 13.01.2020).

156. Statute of the United Nations Institute for Training and Research, as promulgated by the Secretary-General in November 1965 and amended in March 1967, June 1973, June 1979, May 1983, April 1988, December 1989 and December 1999. Geneva, 2000. *United Nations Institute for Training and Research.* URL: https://unitar.org/sites/default/files/media/publication/doc/unitar-statute-english-s.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

157. Stöckmann J. 90 Years of Intellectual Cooperation: the Forgotten History of UNESCO's Predecessor / Jan Stöckmann. 2016. October 12. *Journal of the History of Ideas*. URL: https://jhiblog.org/2016/10/12/90-years-of-intellectual-cooperation-the-forgotten-history-of-unescos-predecessor/ (Last accessed: 13.01.2020).

158. Strengthening European Identity through Education and Culture. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, COM (2017) 673, 17 November 2017. *European Commission*. URL: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

159. Sugar P. F., Hanák P., Tibor F. L. A History of Hungary. Bloomington: Indiana University Press, 1990. 448 p.

160. Tarantino and others v. Italy (applications nos. 25851/09, 29284/09 and 64090/09) : judgment of European Court of Human Rights (Second Section), 2 April 2013. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-118477 (Last accessed: 13.01.2020).

161. Text of the treaty between China & the United States generally known as "The Burlingame Treaty of 1868" [signed in Washington in 1868 and ratified in Beijing in 1869]. *California Digital Library.* URL: http://content.cdlib.org/ark:/13030/hb4m3nb03h/?order=8&brand=calisphere (Last accessed: 13.01.2020).

162. The Bologna Process: Setting up the European Higher Education Area. *European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088 (Last accessed: 13.01.2020).

163. The definitive Treaty of Peace and Friendship between his Britannick Majesty, the Most Christian King, and the King of Spain. Concluded at Paris the 10th day of February, 1763. To which the King of Portugal acceded on the same day. *Yale Law School.* URL: http://avalon.law.yale.edu/18th_century/paris763.asp (Last accessed: 13.01.2020).

164. The ERP Partnership. *FAO.* URL: http://www.fao.org/3/i0760e/i0760e04.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

165. The General Treaty of the Final Act of the Congress of Vienna, 9 June 1815 *Wikipedia.* URL: https://en.wikisource.org/wiki/Final_Act_of_the_Congress_of_Vienna/General_Treaty (Last accessed: 13.01.2020).

166. The Low Countries in Early Modern Times: A Documentary History. ed by H. H. Rowen. New York : Palgrave Macmillan, 1972. 271 p.

167. The Pontifical and Royal University of Santo Tomas, The Catholic University of the Philippines. *University of Santo Tomas.* URL: http://www.ust.edu.ph/?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=58 (Last accessed: 13.01.2020).

168. The Right to Education (Article 13 of the Covenant). General Comment

No. 13. Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights E/C.12/1999/10: Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 21st Session, 15 November 3 December 1999 *UN*. URL: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/16/PDF/G9946216.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

169. The Work of the Committee on Intellectual Co-Operation : Report of the Committee, approved by the Council on September 13th, 1922. ANNEX 416 a. A. 61. 1922. XII. *UN*. URL: http://libraryresources.unog.ch/ld.php?content_id=31402519 (Last accessed: 13.01.2020).

170. Treaties of Versailles, 3 September 1783. *Heraldica* URL: https://www.heraldica.org/topics/france/utrecht.htm (Last accessed: 13.01.2020).

171. Treaty of Amity and Commerce, also called the Harris Treaty on July 29, 1858. *Library of Congress.* URL: https://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/b-jp-ust000009-0362.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

172. Treaty of Amity and Commerce Between His Majesty the King of Prussia, and the United States of America; September 10, 1785. *Yale Law School.* URL: http://avalon.law.yale.edu/18th_century/prus1785.asp (Last accessed: 13.01.2020).

173. Treaty of Friendship between Persia and the Russian Socialist Federal Soviet Republic, signed at Moscow, February 26, 1921. [№ 268]. *UN*. URL: https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/LON/Volume%209/v9.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

174. Treaty of Peace, Amity, and Commerce, between the United States of America and the Chinese Empire. Dated at Wang Hiya, 3rd July 1844; ratified by the President, 17th January, 1845; exchanged, 31st December, 1845; proclaimed, 18th April, 1846. *HathiTrust Digital Library*. URL: https://catalog.hathitrust.org/Record/011554001 (Last accessed: 13.01.2020).

175. Treaty of Peace Between the United States and Spain; December 10, 1898. *Yale Law School.* URL: http://avalon.law.yale.edu/19th_century/sp1898.asp (Last accessed: 13.01.2020).

176. Treaty of Peace of Versailles, June 28, 1919. *Yale Law School.* URL:

http://avalon.law.yale.edu/imt/partxv.asp (Last accessed: 13.01.2020).

177. Union with Scotland Act 1706 [Treaty of Union, took effect on 1 May 1707]. *UK Legislation.* URL: http://www.legislation.gov.uk/aep/Ann/6/11/contents (Last accessed: 13.01.2020).

178. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training: Resolution 66/137 adopted by the General Assembly on 19 December 2011. *UN*. URL: https://undocs.org/en/A/RES/66/137 (Last accessed: 13.01.2020).

179. Universal Declaration of Human Rights, proclaimed by the United Nations General Assembly in Paris on 10 December 1948 *UN*. URL: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/ (Last accessed: 13.01.2020).

180. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Historia. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. URL: http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia (Last accessed: 13.01.2020).

181. Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca 1624 2018. Historia. *Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.* URL: https://www.usfx.bo/principal/historia/ (Last accessed: 13.01.2020).

182. Universidad Santo Tomás de Aquino. *Wikipedia.* URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Universidad_Santo_Tomás_de_Aquino (Last accessed: 13.01.2020).

183. University for Peace (UPEACE). *University for Peace*. URL: https://www.upeace.org/ (Last accessed: 13.01.2020).

184. UNU Charter : *United Nations University.* URL: https://unu.edu/about/charter#overview (Last accessed: 13.01.2020).

185. Viktor Vladimirovich Dudar v. Ukraine (application no. 36639/03) : decision of European Court of Human Rights (Fifth Section), 6 June 2006. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-75966 (Last accessed: 13.01.2020).

186. Vikulov and others v. Latvia (application no. 16870/03) : judgment of European Court of Human Rights, 25 September 2012. *ECHR HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-113432 (Last accessed: 13.01.2020).

187. Vladimir Petrovich Belozub v. Ukraine (application no. 21869/03) : decision of European Court of Human Rights (Fifth Section), 9 May 2006. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-75626 (Last accessed: 13.01.2020).

188. What is Horizon 2020. *European Commission.* URL: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020 (Last accessed: 13.01.2020).

189. WMU Strategic Vision Plan 2016-2019. *WMU*. URL: https://wmu.se/docs/strategic-plan-2016-2019 (Last accessed: 13.01.2020).

190. World Maritime University. *WMU*. URL: https://wmu.se/about/imo-wmu (Last accessed: 13.01.2020).

191. X. v. Austria (application no. 5492/72) : decision of European Court of Human Rights, 16 July 1973. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-3166 (Last accessed: 13.01.2020).

192. X. v. the United Kingdom (application no. 5962/72) : decision of European Comission of Human Rights, 13 March 1975. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-765424 (Last accessed: 13.01.2020).

193. X. v. the United Kingdom (application no. 8844/80) : decision of European Court of Human Rights, 9 December 1980. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-765424 (Last accessed: 13.01.2020).

194. Zyts v. Ukraine (application no. 29570/02) : judgment of European Court of Human Rights (Second Section), 4 October 2005. *ECHR HUDOC*. URL: http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-70358 (Last accessed: 13.01.2020).

195. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией. Т. 3 : 1638-1657. СПб. : Тип. П. А. Кулиша, 1861. 604 с.

196. Артьомов І. В., Балюк Г. І., Бунда В. В. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія. заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.

197. Бабін Б. В., Кроленко В. О., Олександрова А. О. Впровадження

Болонського процесу у вищій школі України – проблеми і перспективи : міжнародні програми та національний досвід. Донецьк: ДЮІ, 2007. 155 с.

198. Бабін Б. В., Гріненко О. О., Приходько А. В. Питання розвитку та реалізації міжнародних стандартів прав корінних народів. Одеса : Фенікс, 2018. 238 с.

199. Бабін Б. В. Програмне регулювання в сучасному міжнародному праві: теоретичні та практичні аспекти: дис. .. доктора юрид. наук : 12.00.11. О., 2012. 550 арк.

200. Бахрушин В. Право на освіту і деякі питання управління освітою: пропозиції до нового закону про освіту. *Освітня політика. Портал для громадських експертів.* URL: http://education-ua.org/ua/draft-regulations/393-pravo-na-osvitu-i-deyaki-pitannya-upravlinnya-osvitoyu-propozitsiji-do-novogo-zakonu-pro-osvitu (Last accessed: 13.01.2020).

201. Белох К. Ю. Греческая история в 2 т. ; под ред. Ю. И. Семенова. М., 2009. Т. 1: Кончая софистическим движением и Пелопоннесской войной. 512 с.

202. Болонський процес: хрестоматія ; уклад. Ю. Бєляєв, О. Мішуков. Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. 276 с.

203. Борисов Є. Є. Відступ держав від міжнародних зобов'язань у сфері прав людини: теорія і практика : автореф. дис. .. канд. юрид. наук : 12.00.11. О., 2020. 20 с.

204. Віденська декларація та Програма дій від 25 червня 1993 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_504 (Last accessed: 13.01.2020).

205. Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту і Пояснювальна записка. Жовтень 1996 р. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/uk/hcnm/32194 (Last accessed: 13.01.2020).

206. Горобець В. М. Білоцерківський договір 1651 р. *Енциклопедія історії України:* у 10 т. редкол. В. А. Смолій та ін. К. : Наукова думка, 2003. Т. 1. А–В. С. 292.

207. Горобець В. М. Гадяцький договір 1658 р. *Енциклопедія історії України:* у 10 т. редкол.: В. А. Смолій та ін. К. : Наукова думка, 2004. Т. 2. Г–Д. С. 14.

208. Громовенко К. В. Аспекти відносин у сфері вищої освіти у багатосторонніх міжнародних договорах XIX та початку XX ст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Юридичні науки».* 2019. Том 30. № 2. С. 114–120.

209. Громовенко К. В. Відображення змісту права на вищу освіту у системі реалізації Конвенції про права та основоположні свободи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право».* 2016. № 41. Т. 3. С. 259–263.

210. Громовенко К. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України з питань міждержавного конфлікту. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 6 (40). С. 214–218.

211. Громовенко К. В. Міжнародне програмне правове регулювання процесів вищої освіти в Україні. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 1 (67). Т. 1. С. 182–188.

212. Громовенко К. Міжнародні стандарти вищої освіти та міждержавний конфлікт в Україні. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 5 (39). С. 174–177.

213. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація визнання іноземних кваліфікацій вищої освіти. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2019. № 3 (65). С. 259–267.

214. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація обміну інформацією з питань вищої освіти. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 2019. Спецвипуск. Т. 2. С. 136–139.

215. Громовенко К. В. Міжнародно-правовий режим установ вищої освіти ООН. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2017. Спецвипуск. Ч. 2. С. 234–238.

216. Громовенко К. В. Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої

освіти: монографія. Одеса : Гельветика, 2020. 340 с.

217. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в нормативних актах Уряду України. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 2 (68). С. 181–186.

218. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах України. *Правові новели.* 2020. № 11. С. 319–326.

219. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1. Т. 1. С. 177–183.

220. Громовенко К. В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві докласичного періоду. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2019. № 2. Ч. 2. С. 234–241.

221. Громовенко К. В. Питання вищої освіти в двосторонніх міжурядових угодах України. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Юридичні науки.* 2020. Том 31. № 2. Ч. 3. С. 161–169.

222. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у двосторонніх міжнародних правових актах XIX-XX ст. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 2019. № 2. С. 209–212.

223. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у діяльності структур Ліги Націй. *Актуальні проблеми держави і права. Збірник наукових праць.* 2019. Вип. 82. С. 59–64.

224. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в діяльності Організації з безпеки та співробітництва в Європі. *Прикарпатський юридичний вісник: Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1 (30). С. 31–37.

225. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Науковий вісник публічного та приватного права: Збірник наукових праць.* 2016. Вип 2. Ч. 3. С. 291–296.

226. Громовенко К. В. Право на вищу освіту та універсальні правові стандарти протидії дискримінації. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2017. № 3. С. 210–213. URL:

http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=73 (Last accessed: 13.07.2020).

227. Громовенко К. В. Правовий режим установ вищої освіти міжнародних організацій системи ООН. *Право і суспільство. Науковий журнал*. 2018. № 1. Ч. 2. С. 278–283.

228. Громовенко К. В. Правовий статус університетів міжнародних організацій. *Держава та регіони. Серія: Право.* 2018. № 1 (59). С. 176–181.

229. Громовенко К. В. Правовий феномен міжуніверситетських угод у сучасному міжнародному праві. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 1 (34). Т. 2. С. 188–194.

230. Громовенко К. В. Правові стандарти вищої освіти в документах Європейського Союзу. *Юридичний бюлетень.* 2019. № 11. С. 313–322.

231. Громовенко К.В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві докласичного періоду. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2019. № 2. Ч. 2. С. 234–241.

232. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти в праві Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. Серія: Юриспруденція.* 2020. Вип. 43. С. 186–191.

233. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у двосторонніх міжвідомчих угодах України. *Правові новели.* 2020. № 11. С. 281–290.

234. Громовенко К. В. Становлення міжнародних правових стандартів вищої освіти та проблема визнання кваліфікацій. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2019. № 4. С. 279–282. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=114 (Last accessed: 13.07.2020).

235. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти вищої освіти та питання академічних обмінів. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2019. № 2. С. 290–292. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=108 (Last accessed: 13.07.2020).

236. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти реалізації права на вищу освіту. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 2

(35). С. 250–257.

237. Громовенко К. В. Універсальні міжнародні правові стандарти права на вищу освіту. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2018. № 4. С. 183–186. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=95 (Last accessed: 13.07.2020).

238. Декларація Організації Об'єднаних Націй про права корінних народів, прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї 61/295 13 вересня 2007 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_l56 (Last accessed: 13.01.2020).

239. Дело «Катан и другие против Республики Молдовы и Российской Федерации» (жалоба № 43370/041): Решения представителей министров 13–15 марта 2018 г., 1310-е заседание, CM/Del/Dec(2018)1310/H46-15. *Council of Europe.* URL: https://rm.coe.int/catan-decision-1310-ru/1680794ec9 (Last accessed: 13.01.2020).

240. Деякі питання реалізації статті 42 Закону України «Про вищу освіту»: постанова Кабінету Міністрів України від 5 грудня 2014 р. № 726. *Офіційний вісник України.* 2015. № 14. Ст. 358.

241. Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту» : постанова Кабінету Міністрів України від 19 серпня 2015 р. № 656. *Офіційний вісник України.* 2015. № 73. Ст. 2401.

242. Дмитрієв А. І. Вестфальський мир 1648 року і сучасне міжнародне право. К.: Київський ун-т права, 2001. 426 с.

243. До продовження міжуніверситетського співробітництва. 25 травня 2015 р. *Посольство України в Королівстві Марокко.* URL: https://morocco.mfa.gov.ua/news/36787-do-prodovzhennya-mizhuniversitetsykogo-spivrobitnictva (Last accessed: 13.01.2020).

244. Договір про співробітництво між Міжнародним гуманітарним університетом і Суспільною академією наук в місті Лодзь від 8 листопада 2016 р. Одеса: МГУ, 2016. 3 арк.

245. Договор между Варшавским университетом менеджмента и

Международным гуманитарным университетом о совместной подготовке бакалавров, магистров, о реализации программы «двойной диплом», а также проведении совместных исследований, Одесса, 30 ноября 2018. Одеса: МГУ, 2018. 7 арк.

246. Документи виду «Угода». *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/u5435d1a7-390c-40e5-875d-f4b947853b7c/ (Last accessed: 13.01.2020).

247. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв.: под ред. и с предисл. А. Е. Москаленко ; вступ. статья, пер. и примеч. Г. И. Липатниковой. Воронеж : Воронежский пед. ин-т, 1973. 157 с.

248. Дотримання економічних, соціальних та культурних прав в Україні. оформ. Б. Є. Захаров. Харків: Права людини, 2007. 352 с.

249. Еволюція норм міжнародного гуманітарного права щодо захисту цивільного населення: *Міністерство юстиції України.* URL: https://minjust.gov.ua/m/str_34096 (Last accessed: 13.01.2020).

250. Евсеенко Т П. От общины к сложной государственности в античном Средиземноморье. СПб. : Юрид. центр Пресс, 2005. 264 с.

251. Європейський Союз Україна: співробітництво у сфері вищої освіти. 2010. *Представництво Європейського Союзу в Україні.* URL: http://eeas.europa.eu/archives/delegations/ukraine/documents/virtual_library/eu_educational_brochurea5_uk.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

252. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (Last accessed: 13.01.2020).

253. Заключний акт Наради з безпеки та співробітництва в Європі від 1 серпня 1975 р. Офіційний вісник України. 2005. № 4. Ст. 266.

254. Из постановления Люблинского сейма об унии Великого княжества Литовского с Короной Польской 1 июля 1569 г. *Белоруссия в эпоху феодализма. Сборник документов и материалов* ; под ред. А.И. Азарова и др. Т. I. Минск:

Изд-во АН БССР, 1959. С. 150-157.

255. Илашку и другие против Молдовы и России (жалоба № 48787/99): постановление Большой палаты Европейского суда по правам человека от 8 июля 2004. *HUDOC.* URL: http://hudoc.echr.coe.int/rus?i=001-109229 (Last accessed: 13.01.2020).

256. Исполнение постановления Европейского суда по правам человека по делу Катан (Catan) и другие против Российской Федерации: промежуточная резолюция CM/ResDH(2014)184, принято Комитетом министров 25 сентября 2014 г. на 1208-ом заседании. *Council of Europe.* URL: https://rm.coe.int/1680590572 (Last accessed: 13.01.2020).

257. Імплементаційна угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти Держави Ізраїль про сприяння вивченню мови іврит у закладах освіти України та вивченню української мови у закладах освіти Держави Ізраїль від 19 серпня 2019 р. *Офіційний вісник України.* 2019. № 73. Ст. 2577.

258. Інститут ІКАО. *Національний авіаційний університет.* URL: https://nau.edu.ua/ua/menu/navchalni-pidrozdili/institutes/ikao.html (Last accessed: 13.01.2020).

259. Катан и другие против Молдавии и России: (Catan and Others v. Republic of Moldova and Russia): постановление Большой палаты Европейского Суда по правам человека по заявлениям № 43370/04, 8252/05 и 18454/06 от 19 октября 2012 г. *КонсультантПлюс.* URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB002&n=328383# 01329849348843688 (Last accessed: 13.01.2020).

260. Керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи. К.: ВАІТЕ, 2016. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/uk/odihr/262226 (Last accessed: 13.01.2020).

261. Конвенція про захист цивільного населення під час війни, 12 серпня 1949 р. *Офіційний вісник України.* 2013. № 27. Ст. 942.

262. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод від

4 листопада 1950 р. *Урядовий кур'єр.* 2010. 17 листопада. № 215. С. 5–12.

263. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 13 грудня 2006 р. *Офіційний вісник України.* 2010 № 101. Ст. 799.

264. Консолідовані версії Договору про Європейський Союз від 9 лютого 1992 р. та Договору про функціонування Європейського Союзу від 25 березня 1957 р., станом на 30 березня 2010 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_b06 (Last accessed: 13.01.2020).

265. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу: становлення та механізми реалізації. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини».* 2011. Вип. 28. С. 53–65.

266. Кредитна угода (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку від 5 вересня 2005 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_049 (Last accessed: 13.01.2020).

267. Мацькевич М. М. Право на освіту як конституційне культурне право: практика Європейського суду з прав людини. *Бюлетень Міністерства юстиції України.* 2012. № 2. С. 30–36.

268. Меморандум о взаимопонимании между Правительством Кыргызской Республики и Организацией по Безопасности и Сотрудничеству в Европе о дальнейшей деятельности Академии ОБСЕ в городе Бишкек: утвержден постановлением Правительства Кыргызской Республики от 15 июня 2016 г. № 316 *Министерство юстиции Киргизстана.* URL: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/98534 (Last accessed: 13.01.2020).

269. Міжнародна діяльність. Звіт ректора Львівського національного університету ім. Івана Франка з 2017 рік. *ЛНУ ім. І. Франка.* URL: https://international.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/06/zvit_rektora_ir_2017.pdf (Last accessed: 13.01.2020).

270. Міжуніверситетські угоди з Університетом Мачерата, Італія. *Економічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* URL: http://econom.univ.kiev.ua/departments/ieam/magistracy/dual-

diploma/agreements/ (Last accessed: 13.01.2020).

271. Мозер проти Республіки Молдова та Росії: рішення Великої палати Європейського суду з прав людини за заявою № 11138/10 від 23 лютого 2016 р. *Council of Europe.* URL: https://rm.coe.int/16806b5928 (Last accessed: 13.01.2020).

272. Ништадтский мирный договор между Россией и Швецией 30 августа 1721 г. *Хронос. Всемирная история в интернете.* URL: http://www.hrono.ru/dokum/1700dok/1721nishtadt.php (Last accessed: 13.01.2020).

273. Образование. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/education (Last accessed: 13.01.2020).

274. Освіта: Теми. *Рада Європи.* URL: https://www.coe.int/uk/web/compass/education (Last accessed: 13.01.2020).

275. Полозов Н. А. Правовое регулирование трансъевропейской программы сотрудничества в области высшего образования — ТЕМПУС. *Право и образование.* 2011. № 11. С. 73–79.

276. Преподавание тем холокоста и антисемитизма. Обзор и анализ образовательных подходов: Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека, 2006 г. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/odihr/18819 (Last accessed: 13.01.2020).

277. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (Last accessed: 15.05.2020).

278. Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення права на здобуття освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції: Закон України від 19 квітня 2016 р. № 1114-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2016. № 22. Ст. 452.

279. Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 березня 2019 р. № 338, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 27 червня 2019 р. за № 689/33660. *Офіційний вісник України.* 2019. № 54. Ст. 1895.

280. Про забезпечення можливості для додаткового вивчення українознавчих дисциплін та державної мови особами, місцем проживання яких є тимчасово окупована територія, та які зараховані на навчання до одного з уповноважених закладів освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 06 квітня 2020 р. № 477, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 24 квітня 2020 р. за № 378/34661. *Офіційний вісник України.* 2020. № 35. Ст. 1172.

281. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб: Закон України від 20 жовтня 2014 р. № 1706-VII. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18 (Last accessed: 15.05.2020).

282. Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України: Закон України від 15 квітня 2014 р. № 1207-VII. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18 (Last accessed: 15.05.2020).

283. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-п (Last accessed: 15.05.2020).

284. Про затвердження плану заходів на 2020-2027 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2020 р. № 508-р. *Урядовий кур'єр.* 26 травня. 2020. № 98. С. 7–8.

285. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 р. № 977, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 08 серпня 2019 р. за № 880/33851. *Офіційний вісник України.* 2019. № 65. Ст. 2245.

286. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-п

(Last accessed: 15.05.2020).

287. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 р. № 1060, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 05 жовтня 2012 р. за № 1695/22007. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12 (Last accessed: 15.05.2020).

288. Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу: наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 523, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 11 червня 2018 р. за № 702/32154. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18 (Last accessed: 15.05.2020).

289. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: наказ Міністерства оборони України 09 січня 2020 р. № 4, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 05 березня 2020 р. за № 250/34533. *Офіційний вісник України.* 2020. № 22. Ст. 826.

290. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для виконання зобов'язань України у сфері міжнародного науково-технічного та освітнього співробітництва: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1197. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1197-2011-п (Last accessed: 15.05.2020).

291. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для реалізації загальнодержавних заходів у сфері освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 19 лютого 2020 р. № 131. *Офіційний вісник України.* 2020. № 20. Ст. 762.

292. Про затвердження Порядку встановлення квот для здобуття вищої освіти іноземцями та особами без громадянства в межах обсягів державного замовлення відповідно до міжнародних договорів України: наказ Міністерства освіти і науки України 02 грудня 2019 р. № 1498, зареєстровано в Міністерстві

юстиції України 10 лютого 2020 р. за № 153/34436. *Офіційний вісник України.* 2020. № 15. Ст. 612.

293. Про затвердження Порядку забезпечення доступу закладів вищої освіти і наукових установ до електронних наукових баз даних: наказ Міністерства освіти і науки України від 27 лютого 2019 р. № 269, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 06 травня 2019 р. за № 463/33434. *Офіційний вісник України.* 2019. № 39. Ст. 1394.

294. Про затвердження Порядку здобуття освітньо-творчого ступеня доктора мистецтва та навчання в асистентурі-стажуванні: постанова Кабінету Міністрів України від 24 жовтня 2018 р. № 865. *Офіційний вісник України.* 2018. № 86. Ст. 2839.

295. Про затвердження Порядку прийому для здобуття вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти осіб, місцем проживання яких є тимчасово окуповані території у Донецькій та Луганській областях: наказ Міністерства освіти і науки України від 21 червня 2016 р. № 697, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 01 липня 2016 р. за № 907/29037. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0907-16 (Last accessed: 15.05.2020).

296. Про затвердження Порядку прийому для здобуття вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти осіб, які проживають на тимчасово окупованій території Автономної Республіки Крим та міста Севастополя: наказ Міністерства освіти і науки України від 24 травня 2016 р. № 560, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 31 травня 2016 р. за № 795/28925. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0795-16 (Last accessed: 15.05.2020).

297. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 16 січня 2020 р. № 54, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 10 лютого 2020 р. за № 154/34437. *Офіційний вісник України.* 2020. № 15. Ст. 613.

298. Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових

видань України: наказ Міністерства освіти і науки України від 15 січня 2018 р. № 32, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 6 лютого 2018 р. за № 148/31600. *Офіційний вісник України.* 2018. № 20. Ст. 677.

299. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України і Урядом Республіки Казахстан про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту, наукові (вчені) ступені і вчені звання: постанова Кабінету Міністрів України від 20 серпня 2003 р. № 1303. *Офіційний вісник України.* 2003. № 34. Ст. 1820.

300. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України і Урядом Республіки Ліван про співробітництво в галузі освіти і наукових досліджень: постанова Кабінету Міністрів України від 20 серпня 2003 р. № 1302. *Офіційний вісник України.* 2003. № 34. Ст. 1819.

301. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Вищим Народним Комітетом Великої Соціалістичної Народної Лівійської Арабської Джамагирії про взаємне визнання документів про освіту і наукові ступені: постанова Кабінету Міністрів України від 28 липня 2004 р. № 986. *Офіційний вісник України.* 2004. № 31. Ст. 2074.

302. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Болгарія про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені і вчені звання: постанова Кабінету Міністрів України від 13 червня 2002 р. № 819. *Офіційний вісник України.* 2002. № 24. № 1. Ст. 1172.

303. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Молдова про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту і вчені звання: постанова Кабінету Міністрів України від 19 листопада 2008 р. № 1003. *Офіційний вісник України.* 2008. № 89. Ст. 2977.

304. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів : постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня 2006 р. № 769. *Офіційний вісник України.* 2006. № 22. Ст. 1648.

305. Про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом

Словацької Республіки про академічне взаємне визнання і еквівалентність документів про освіту, виданих в Україні та Словацькій Республіці: постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2015 р. № 690. *Офіційний вісник України.* 2015. № 74. Ст. 2439.

306. Про ратифікацію Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Чорногорії про співробітництво в галузі освіти і науки: Закон України від 7 червня 2017 р. № 2087-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 29. Ст. 319.

307. Про затвердження Угоди між Урядом України та Урядом Латвійської Республіки про співробітництво в сфері освіти, науки, молоді та спорту : постанова Кабінету Міністрів України від 6 червня 2018 р. № 463. *Офіційний вісник України.* 2018 № 48. Ст. 1686.

308. Про затвердження Угоди між Урядом України та Урядом Республіки Кіпр про співробітництво у сфері вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 11 травня 2017 р. № 314. *Офіційний вісник України.* 2017. № 41. Ст. 1281.

309. Про затвердження Умов прийому для здобуття вищої освіти в 2020 році: наказ Міністерства освіти і науки України від 11 жовтня 2019 р. № 1285, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 02 грудня 2019 р. за № 1192/34163. *Офіційний вісник України.* 2019. № 97. Ст. 3249.

310. Про Заяву Верховної Ради України «Про відступ України від окремих зобов'язань, визначених Міжнародним пактом про громадянські і політичні права та Конвенцією про захист прав людини і основоположних свобод»: постанова Верховної Ради України від 21 травня 2015 р. № 462-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2015. № 29. Ст. 267.

311. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. *Офіційний вісник України.* 2002. № 16. Ст. 860.

312. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.

Офіційний вісник України. 2013. № 50. Ст. 1783.

313. Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні: Указ Президента України від 30 січня 2020 р. № 31/2020. *Офіційний вісник України.* 2020. № 12. Ст. 470.

314. Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук: наказ Міністерства освіти і науки України від 23 вересня 2019 р. № 1220, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 8 жовтня 2019 р. за № 1086/34057. *Офіційний вісник України.* 2019. № 81. Ст. 2780.

315. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. Ст. 380.

316. Про особливий порядок місцевого самоврядування в окремих районах Донецької та Луганської областей: Закон України від 16 вересня 2014 р. № 1680-VII. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1680-18 (Last accessed: 15.05.2020).

317. Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях: Закон України від 18 січня 2018 р. № 2268-VIII. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2268-19 (Last accessed: 15.05.2020).

318. Про правонаступництво України: Закон України від 12 вересня 1991 р. № 1543-XII. *Відомості Верховної Ради України.* 1991. № 46. Ст. 617.

319. Про ратифікацію Кредитної угоди (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку 21 грудня 2005 р. № 3255-IV. *Відомості Верховної Ради України.* 2006. № 14. Ст. 122.

320. Про ратифікацію Угоди між Урядом України та Урядом Республіки Гамбія про співробітництво у галузях економіки, освіти, науки і техніки: Закон України від 22 лютого 2006 р. № 3466-IV. *Відомості Верховної Ради України.* 2006. № 30. Ст. 257.

321. Про ратифікацію Фінансової угоди (Проект «Вища освіта України») між Україною та Європейським інвестиційним банком: Закон України від 8 листопада 2017 р. № 2186-VIII. *Офіційний вісник України.* 2017. № 98. Ст. 2983.

322. Про ратифікацію Фінансової угоди (Проект «Вища освіта України») між Україною та Північною екологічною фінансовою корпорацією: Закон України від 20 червня 2018 р. № 2467-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2018. № 35. Ст. 265.

323. Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності: постанова Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2019 р. № 1146. *Офіційний вісник України.* 2020. № 4. Том 2. Ст. 213.

324. Про утворення Конкурсної комісії з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 22 листопада 2017 р. № 926. *Офіційний вісник України.* 2017. № 100. Ст. 3061.

325. Про фахову передвищу освіту 6 червня 2019 р. № 2745-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2019. № 30. Ст. 119.

326. Програма культурного, наукового і технічного співробітництва між Урядом України та Урядом Французької Республіки на 1997-1998-1999 рр. від 30 січня 1997 р. *Законодавство України.* URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=250_062 (Last accessed: 13.01.2020).

327. Програма освітнього обміну між Міністерством освіти і науки України та Міністерством людських ресурсів Угорщини на 2016–2018 роки від 24 лютого 2016 р. *Офіційний вісник України.* 2016. № 35. Ст. 1388.

328. Програма співробітництва в галузі культури між Міністерством культури і туризму України та Міністерством культури Республіки Сербія на 2009-2011 рр. від 7 квітня 2009 р. *Офіційний вісник України.* 2009. № 30. Ст. 1036.

329. Програма співробітництва в галузі освіти і науки між Міністерством освіти і науки України та Шведським Інститутом на 2001–2003 роки від

8 серпня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1665.

330. Програма співробітництва в галузях освіти, культури, молоді та спорту між Кабінетом Міністрів України та Урядом Держави Ізраїль на 2019–2022 роки від 19 серпня 2019 р. *Офіційний вісник України.* 2019. № 73. Ст. 2578.

331. Програма співробітництва між Кабінетом Міністрів України та Урядом Ісламської Республіки Іран у сфері культури, освіти, науки, спорту, туризму, засобів масової інформації та молодіжного обміну на 2004–2006 роки (1383–1385 рр. сонячної хіджри) від 22 квітня 2004 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 20. Ст. 1409.

332. Программа сотрудничества на 2005-2009 годы к Соглашению между Министерством образования Республики Беларусь и Министерством образования и науки Литовской Республики о сотрудничестве в области образования от 15 июля 2005 г. *Законодательство РБ.* URL: http://www.kaznachey.com/doc/0c30SPGkxMK/ (Last accessed: 13.01.2020).

333. Проект «Вища освіта України». Фінансова угода між Україною та Європейським інвестиційним банком, Брюссель, 19 грудня 2016 р. *Офіційний вісник України.* 2017. № 98. Ст. 2983.

334. Проект «Вища освіта України». Фінансова угода між Україною та Північною екологічною фінансовою корпорацією НЕФКО 14/16 від 19 грудня 2017 р. *Офіційний вісник України.* 2018. № 55. Ст. 1902.

335. Противодействие нетерпимости и дискриминации в отношении мусульман: руководящие принципы для преподавателей (Борьба с исламофобией через образование): руководящие принципы. Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека, 2011 г. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/odihr/87759 (Last accessed: 13.01.2020).

336. Протокол до Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод від 20 березня 1952 р. *Офіційний вісник України.* 2006. № 32. Ст. 2372.

337. Протокол зустрічі керівників Державного комітету України у справах сім'ї та молоді і Міністерства освіти Російської Федерації від 7 березня 2003 р.

Офіційний вісник України. 2004. № 12. Т. 2. Ст. 823.

338. Рішення Конституційного Суду України від 16 липня 2019 року № 10-р/2019 у справі за конституційним поданням 48 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про освіту». *Офіційний вісник України.* 2019. № 62. Ст. 2164.

339. Руководящие принципы по образованию в области прав человека для сотрудников правоохранительных органов. Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека, 2012 г. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/odihr/98280 (Last accessed: 13.01.2020).

340. Руководящие принципы по образованию в области прав человека для работников сферы здравоохранения: Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека, 2013 г. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/odihr/109021 (Last accessed: 13.01.2020).

341. Рыдзевская Е. А. Новый список проекта договора Новгорода с Любеком и Готландом 1269 г. *Проблемы истории докапиталистических обществ.* Л. : 1935. № 5-6. С. 119-125

342. Савина А.К. Образование в Европейском Союзе. *Проблемы современного образования.* 2014. № 2 С. 53-64.

343. Свобода мысли, совести, религии и убеждений в РТ. Образование и религия: современное состояние и перспективы: доклад Республики Таджикистан, HDIM.DEL/0322/11 4 October 2011. *Organization for Security and Co-operation in Europe.* URL: https://www.osce.org/ru/odihr/83477 (Last accessed: 13.01.2020).

344. Сергеев В. С. История Древней Греции ; изд. третье, перераб. и доп.: под ред. В. В. Струве, Д. П. Каллистова. М.: Изд-во восточной лит-ры, 1963. 516 с.

345. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

346. Советско-китайские отношения. 1917-1957. Сборник документов. отв. ред. И. Ф. Курдюков и др. М. : Изд-во восточной лит-ры, 1959. 467 с.

347. Соглашение о сотрудничестве между Институтом права, экономики и международных отношений Международного гуманитарного университета и Институтом европеистики факультета политических наук и международных отношений Варшавского университета от 14 февраля 2018 г. Одеса: МГУ, 2018. 5 арк.

348. Соглашение о сотрудничестве между Международным гуманитарным университетом и Высшей школой коммуникации, политологии и международных отношений (Варшава) от 14 декабря 2015 г. Одеса: МГУ, 2015. 10 арк.

349. Средневековое городское право XII-XIII веков : сборник текстов: под ред. С. М. Стама. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1989. 178 с.

350. Стасюлевич М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1864. Т. II. 690 с.

351. Статут Організації Обєднаних Націй і Статут Міжнародного Суду від 26 червня 1945 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_010 (Last accessed: 13.01.2020).

352. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект): проект розроблено Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України. Київ, 2014. *Освіта.ua.* URL: https://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (Last accessed: 15.05.2020).

353. Тихомирова Г. Є. Правове забезпечення надання освітніх послуг в Україні та Європейському Союзі: порівняльно-правовий аналіз. *Вісник Маріупольського державного університету.* Серія: Право. 2015. № 9–10. С. 148–156.

354. У межах міжуніверситетської угоди між НФаУ та Каунаським медичним університетом (Литва) студенти НФаУ пройшли практику з аптечної технології ліків. 16 серпня 2017 р. *Національний фармацевтичний університет.* URL: https://nuph.edu.ua/31-lipnya-10-serpnya-2017-r-u-mezhax-mizhuniversitetskoi-ugodi-mizh-nfau-ta-kaunaskim-medichnim-universitetom-litva-

studenti-nfau-yelizaveta-zujkina-katerina-kiselova-yuliya-koval-projs/ (Last accessed: 13.01.2020).

355. Українсько-білоруська угода дає старт започаткуванню подвійних дипломів. Прес-служба Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. 23.10.2012. *Урядовий портал.* URL: http://old.kmu.gov.ua/kmu/control/publish/article?art_id=245724222 (Last accessed: 13.01.2020).

356. Університети-партнери Київського національного університету імені Тараса Шевченка станом на 23 березня 2017 р. *КНУ ім. Т. Шевченка.* URL: http://www.umz.univ.kiev.ua/index.php/ua/projects/universiteti-partneri/mizhuniversitetski-dogovori.html (Last accessed: 13.01.2020).

357. Угода між Кабінетом Міністрів України і Урядом Республіки Казахстан про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту, наукові (вчені) ступені і вчені звання від 26 вересня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2007. № 62. Ст. 2456.

358. Угода між Кабінетом Міністрів України і Урядом Республіки Ліван про співробітництво в галузі освіти і наукових досліджень від 22 квітня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 2. Т. 2. Ст. 109.

359. Угода між Кабінетом Міністрів України та Вищим Народним Комітетом Великої Соціалістичної Народної Лівійської Арабської Джамагирії про взаємне визнання документів про освіту і наукові ступені від 30 червня 2003 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/434_018 (Last accessed: 13.01.2020).

360. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Грузії про співробітництво в галузі освіти та науки від 18 липня 2017 р. *Офіційний вісник України.* 2017. № 71. Ст. 2191.

361. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Болгарія про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені і вчені звання від 27 червня 2001 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100_029 (Last accessed: 13.01.2020).

362. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки

Екваторіальна Гвінея про взаємне визнання документів про освіту від 17 вересня 2004 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 42. Ст. 2818.

363. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Молдова про взаємне визнання і еквівалентність документів про освіту і вчені звання від 18 травня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2009. № 10. Ст. 307.

364. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів від 11 квітня 2005 р. *Офіційний вісник України.* 2006. № 22. Ст. 1648.

365. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Словацької Республіки про академічне взаємне визнання і еквівалентність документів про освіту, виданих в Україні та Словацькій Республіці від 8 квітня 2014 р. *Офіційний вісник України.* 2015. № 89. Ст. 3012.

366. Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Чорногорії про співробітництво в галузі освіти і науки від 9 грудня 2011 р. *Офіційний вісник України.* 2019. № 39. Ст. 1405.

367. Угода між Міністерством енергетики та вугільної промисловості України і Міністерством освіти Республіки Білорусь про співробітництво в галузі підготовки кадрів для ядерної енергетики від 7 жовтня 2013 р. *Офіційний вісник України.* 2013. № 92. Ст. 3444.

368. Угода між Міністерством оборони України і Міністерством оборони Чеської Республіки про співробітництво в галузі військової освіти від 18 квітня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 35. Ст. 1936.

369. Угода між Міністерством оборони України та Міністерством оборони Республіки Казахстан про співробітництво в галузі військової освіти від 19 листопада 2012 р. *Офіційний вісник України.* 2012. № 97. Ст. 3969.

370. Угода між Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України і Міністерством освіти Китайської Народної Республіки про співробітництво в галузі освіти від 28 березня 2012 р. *Офіційний вісник України.* 2013. № 97. Ст. 3603.

371. Угода між Міністерством освіти і науки України і Міністерством

освіти Китайської Народної Республіки про співробітництво в галузі освіти і науки від 18 червня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1670.

372. Угода між Міністерством освіти і науки України і Міністерством освіти, науки і технологічного розвитку Республіки Сербія про співробітництво в галузі освіти від 6 червня 2013 р. *Офіційний вісник України.* 2013. № 80. Ст. 2995.

373. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством вищої освіти і наукових досліджень Туніської Республіки про співробітництво у сфері вищої освіти і наукових досліджень від 17 квітня 2019 р. *Офіційний вісник України.* 2019. № 43. Ст. 1520.

374. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти і науки Республіки Казахстан про співробітництво в галузі освіти і науки від 14 вересня 2010 р. *Офіційний вісник України.* 2010. № 77. Ст. 2743.

375. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти і підготовки кадрів Соціалістичної Республіки В'єтнам про співробітництво в галузі освіти і науки від 11 лютого 2003 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1675.

376. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти, культури і науки Монголії про співробітництво в галузі освіти і науки на 2002 2005 рр. від 1 липня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1671.

377. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки про співробітництво в галузі освіти і науки на 2003 2006 роки від 15 грудня 2003 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 12. Т. 2. Ст. 874.

378. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти Республіки Білорусь про співробітництво в галузі освіти від 18 червня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1662.

379. 301. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти Республіки Таджикистан про співробітництво в галузі

освіти від 9 квітня 2003 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 5. Ст. 279.

380. Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща про співробітництво в галузі освіти від 19 січня 2015 р. Офіційний вісник України. 2015. № 16. Ст. 212.

381. Угода між Урядом України і Урядом Монголії про співробітництво в галузі освіти від 29 червня 2011 р. *Офіційний вісник України.* 2011. № 53. Ст. 2144.

382. Угода між Урядом України та Урядом Держави Ізраїль про співробітництво в галузі освіти і культури від 12 січня 1993 р. *Офіційний вісник України.* 2006. № 45. Ст. 3043.

383. Угода між Урядом України та Урядом Латвійської Республіки про співробітництво в сфері освіти, науки, молоді та спорту від 29 вересня 2017 р. *Офіційний вісник України.* 2019. № 35. Ст. 1251.

384. Угода між Урядом України та Урядом Перехідної Ісламської Держави Афганістан про співробітництво в галузі освіти від 4 квітня 2004 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 17. Ст. 1274.

385. Угода між Урядом України та Урядом Республіки Гамбія про співробітництво у галузях економіки, освіти, науки і техніки від 12 липня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2006. № 11. Ст. 698.

386. Угода між Урядом України та Урядом Республіки Кіпр про співробітництво у сфері вищої освіти від 11 грудня 2015 р. *Офіційний вісник України.* 2017. № 94. Ст. 2885.

387. Угода між Урядом України та Урядом Республіки Перу про взаємне визнання документів про освіту і вчені звання від 16 липня 2004 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 33. Ст. 2244.

388. Угода між Урядом України і Урядом Союзу Коморських Островів про співробітництво в галузі освіти і науки від 2 листопада 2017 р. *Офіційний вісник України.* 2018. № 5. Ст. 234.

389. Угода про академічну співпрацю між Університетом єврорегіональної економіки імені Альчіде де Гаспері (м. Єзефов, Польща) та Міжнародним

гуманітарним університетом (Одеса, Україна) від 01 жовтня 2019 р. Одеса: МГУ, 2019. 4 арк.

390. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони 2014 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011 (Last accessed: 13.01.2020).

391. Угода про культурне, науково-технічне співробітництво між Урядом України та Урядом Французької Республіки від 19 жовтня 1995 р. *Законодавство України.* URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=250_056 (Last accessed: 13.01.2020).

392. Угода про співробітництво в галузі освіти і науки між Міністерством освіти і науки України та Міністерством вищої освіти Республіки Куба від 23 вересня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1674.

393. Угода про співробітництво в галузі освіти і науки між Міністерством освіти і науки України і Міністерством вищої освіти та наукових досліджень Хашимітського Королівства Йорданія від 23 квітня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1669.

394. 316. Угода про співробітництво в галузі освіти і науки між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти і науки Литовської Республіки від 19 березня 2002 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст. 1668.

395. Угода про співробітництво в галузі освіти і науки між Міністерством освіти і науки України і Міністерством освіти, науки і спорту Республіки Екваторіальна Гвінея від 17 вересня 2004 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 42. Ст. 2819.

396. Угода про співробітництво в галузі освіти, культури та спорту між Урядом України і Союзним Урядом Союзної Республіки Югославія від 24 січня 1996 р. *Законодавство України.* URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=891_027 (Last accessed: 13.01.2020).

397. Угода про співробітництво між Міністерством освіти і науки України

і Міністерством освіти і науки Республіки Албанія від 27 травня 2003 р. *Офіційний вісник України.* 2004. № 12. Т. 2. Ст. 852.

398. Угода про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністром національної освіти Республіки Польща від 2 липня 2001 р. *Офіційний вісник України.* 2003. № 31. Ст.1663.

399. Угоди в сфері освіти і науки. Міністерство освіти та науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa?params=&type=npa&key=&from=&to=&num=&category=7&tag= (Last accessed: 13.01.2020).

400. Український Національний авіаційний університет підписав Угоду про управлінські послуги з Міжнародною організацією цивільної авіації (ІКАО). 17 серпня 2017 р. *Посольство України в Канаді.* URL: https://canada.mfa.gov.ua/news/59069-ukrajinsykij-nacionalynij-aviacijnij-universitet-pidpisav-ugodu-pro-upravlinsyki-poslugi-z-mizhnarodnoju-organizacijeju-civilynoji-aviaciji-ikao (Last accessed: 13.01.2020).

401. Университет мира. *UN*. URL: https://www.un.org/ru/ga/upeace/ (Last accessed: 13.01.2020).

402. Университет ООН. *UN*. URL: https://www.un.org/ru/ga/unu/index.shtml (Last accessed: 13.01.2020).

403. Финансирование проектов зелёного роста. *НЕФКО.* URL: https://www.nefco.org/about-nefco-in-russian/ (Last accessed: 13.01.2020).

404. Хартія основних прав Європейського Союзу від 7 грудня 2000 р. *Законодавство України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524 (Last accessed: 13.01.2020).

405. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.

406. Хрестоматия по истории средних веков ; пособие: под. ред. Н. П. Грацианского, С. Д. Сказкина в 3 томах. Т. 3. М. : Учпедгиз, 1950. 350 с.

407. Щокін Ю. В. Міжполісні й міжплемінні союзи Стародавньої Греції VI–IV століть до н. е. *Теорія і практика правознавства.* 2016. Вип. 2 (10). С. 1–13.

408. Яковлів А. Українсько-московські договори XVII–XVIII ст. Варшава: Наук. т-во ім. Шевченка, 1934. 178 с.

409. Ясинский А. История Великой Хартии в XIII столетии. *Киевские университетские известия.* К. : Унив. тип-я, 1888. № 7. 61 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Монографії

1. Громовенко К. В. Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти: монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 340 с.

2. Hromovenko K. V. Evolution of the Higher Education Issues in the International Treaties. *New Tasks and Directions for the Development of Juridical Science in XXI Century:* collective monograph. S. S. Andreichenko, G. V. Chebotareva, A. V. Denysova, L. V. Didenko, etc. Lviv–Toruc : Liha–Pres, 2019. Ch. 18. S. 304–323.

3. Hromovenko K. V. Development of the Education Phenomena in the International Law. *State and Law in the Context of Globalization: Realities and Prospects:* collective monograph. A. I. Hnatovska, L. I. Kormych, A. I. Kormych, N. M. Krestovska, etc. Lviv–Toruc : Liha–Pres, 2019. S. 35–51.

Статті у фахових наукових виданнях

4. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Науковий вісник публічного та приватного права: Збірник наукових праць.* 2016. Вип 2. Ч. 3. С. 291–296.

5. Громовенко К. В. Відображення змісту права на вищу освіту у системі реалізації Конвенції про права та основоположні свободи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2016. № 41. Т. 3. С. 259–263.

6. Громовенко К. В. Право на вищу освіту та універсальні правові стандарти протидії дискримінації. *Юридичний науковий електронний журнал.*

Електронне наукове фахове видання. 2017. № 3. С. 210–213. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=73

7. Громовенко К. В. Міжнародно-правовий режим установ вищої освіти ООН. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2017. Спецвипуск. Ч. 2. С. 234–238.

8. Громовенко К. В. Універсальні міжнародні правові стандарти права на вищу освіту. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2018. № 4. С. 183–186. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=95

9. Громовенко К. В. Правовий статус університетів міжнародних організацій. *Держава та регіони. Серія: Право.* 2018. № 1 (59). С. 176–181.

10. Громовенко К. В. Правовий режим установ вищої освіти міжнародних організацій системи ООН. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2018. № 1. Ч. 2. С. 278–283.

11. Громовенко К. В. Правовий феномен міжуніверситетських угод у сучасному міжнародному праві. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 1 (34). Т. 2. С. 188–194.

12. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у двосторонніх міжнародних правових актах XIX – XX ст. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2019. № 2. С. 209–212.

13. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація обміну інформацією з питань вищої освіти. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2019. Спецвипуск. Т. 2. С. 136–139.

14. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти реалізації права на вищу освіту. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2019. № 2 (35). С. 250–257.

15. Громовенко К. В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві докласичного періоду. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2019. № 2. Ч. 2. С. 234–241.

16. Громовенко К. В. Сучасні міжнародні стандарти вищої освіти та питання академічних обмінів. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2019. № 2. С. 290–292. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=108

17. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація визнання іноземних кваліфікацій вищої освіти. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2019. № 3 (65). С. 259–267.

18. Громовенко К. В. Становлення міжнародних правових стандартів вищої освіти та проблема визнання кваліфікацій. *Юридичний науковий електронний журнал. Електронне наукове фахове видання.* 2019. № 4. С. 279–282. URL: http://lsej.org.ua/index.php/arkhiv-nomeriv?id=114

19. Громовенко К. В. Правові стандарти вищої освіти в документах Європейського Союзу. *Юридичний бюлетень.* 2019. Вип. 11. Ч. 2. С. 313–322.

20. Громовенко К. В. Аспекти відносин у сфері вищої освіти у багатосторонніх міжнародних договорах XIX та початку XX ст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Юридичні науки.* 2019. Том 30. № 2. С. 114–120.

21. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у діяльності структур Ліги Націй. *Актуальні проблеми держави і права. Збірник наукових праць.* 2019. Вип. 82. С. 59–64.

22. Громовенко К. В. Міжнародне програмне правове регулювання процесів вищої освіти в Україні. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал.* Серія: Право. 2020. Вип. 1 (67). Т. 1. С. 182–188.

23. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1. Т. 1. С. 177–183.

24. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в діяльності Організації з безпеки та співробітництва в Європі. *Прикарпатський юридичний вісник: Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1 (30). С. 31–37.

25. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в нормативних актах Уряду України. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 2 (68). С. 181–186.

26. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у двосторонніх міжвідомчих угодах України. *Правові новели.* 2020. № 10. С. 281–290.

27. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах України. *Правові новели.* 2020. № 11. С. 319–326.

28. Громовенко К. В. Питання вищої освіти в двосторонніх міжурядових угодах України. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Юридичні науки.* 2020. Том 31. № 2. Ч. 3. С. 161–169.

29. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у праві Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. Серія: Юриспруденція.* 2020. Вип. 43. С. 186–191.

Статті у закордонних фахових виданнях

30. Hromovenko K. V. The International Programmatic Legal Regulation of the Process of Higher Education in Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 1 (35). С. 212–216.

31. Громовенко К. Міжнародні стандарти вищої освіти та міждержавний конфлікт в Україні. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 5 (39). С. 174–177.

32. Громовенко К. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України з питань міждержавного конфлікту. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 6 (40). С. 214–218.

33. Hromovenko K. V. International Legal Standards of Higher Education and Governing Practices of Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2020. № 1 (41). P. 151–157.

34. Hromovenko K. V. International Standards of Higher Education in Ukraine: Strategies and Legislation. *Legea şi viaţa.* 2020. № 2/2 (338). P. 100–105.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

35. Громовенко К. В. Становлення права на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Тенденції та пріоритети реформування законодавства України* : матер. всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 9–10 груд. 2016 р.). Херсон, 2016. С. 179–182.

36. Громовенко К. В. Сучасний вимір права на вищу освіту в практиці Європейського суду з прав людини. *Правова держава: історія, сучасність та перспективи формування в Україні* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Ужгород, 17–18 лют. 2017 р.). Ужгород, 2017. С. 201–204.

37. Громовенко К. В. Ставлення до міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняних програмних актах щодо розвитку вітчизняної освіти. *Юридичні наукові дискусії як фактор сталого розвитку правової доктрини та законодавства* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 7–8 квіт. 2017 р.). Київ, 2017. С. 53–55.

38. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти та вітчизняне законодавство про вищу освіту. *Вітчизняна юридична наука в умовах сучасності* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 16–17 берез. 2018 р.). Харків, 2018. С. 43–47.

39. Громовенко К. В. Аспекти освіти у міжнародному праві часів Середньовіччя. *Юридична наука нового часу: традиції та вектори розвитку* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 7 берез. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 11–15.

40. Громовенко К. В. Регламентація освітніх відносин у міжнародному праві часів Реформації. *Науковий потенціал та перспективи розвитку юридичної науки* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 22–23 берез. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 91–95.

41. Громовенко К. В. Специфіка міжвідомчих угод у сфері вищої освіти. *Пріоритети розвитку юридичних наук у XXI столітті* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 12–13 квіт. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 90–93.

42. Громовенко К. В. Особливості міжуніверситетських угод як нормативних регуляторів у сфері вищої освіти. *Особливості розвитку*

публічного та приватного права в Україні : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 19–20 лип. 2019 р.). Харків, 2019. С. 38–41.

43. Громовенко К. В. Особливості двосторонніх проектних угод та відповідного программного регулювання у сфері вищої освіти. *Сучасні правові системи світу: тенденції та фактории розвитку* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 23–24 серп. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 65–69.

44. Громовенко К. В. Право на вищу освіту та практика Європейського суду з прав людини. *Захист прав людини в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції: проблеми, здобутки, перспективи* : матер. круг. столу (Маріуполь, 13 груд. 2019 р.). Маріуполь, 2019. С. 36–38.

45. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в актах уряду України. *Реформування національного та міжнародного права: перспективи та пріоритети* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 17–18 січ. 2020 р.). Одеса, 2020. С. 96–100.

46. Громовенко К. В. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняному законодавстві про освіту. *Актуальні проблеми реформування системи законодавства України* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 24–25 січ. 2020 р.). Запоріжжя, 2020. С. 53–55.

47. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти та право Європейського союзу. *Право як ефективний суспільний регулятор* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 лют. 2020 р.). Львів, 2020. С. 70–74.

48. Громовенко К. В. Міжуніверситетські угоди приватного навчального закладу як нормативні регулятори у сфері вищої освіти. *Актуальні питання та проблеми правового регулювання суспільних відносин* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Дніпро, 6–7 берез. 2020 р.). Дніпро, 2020. С. 84–89.

49. Громовенко К. В. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у вітчизняному законодавстві. *Правове забезпечення політики держави на сучасному етапі її розвитку* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 6–7 берез. 2020 р.). Харків, 2020. С. 55–56.

50. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах. *Сучасний стан і перспективи розвитку держави і права* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 19–20 черв. 2020 р.). Львів, 2020. С. 100–103.

51. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти вищої освіти у рішеннях Європейського суду з прав людини з питань міждержавних конфліктів. *Актуальні питання правової теорії та юридичної практики* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 7–8 серп. 2020 р.). Одеса, 2020. С. 18–21.

52. Громовенко К. В. Міжнародні стандарти вищої освіти та закони України з питань міждержавного конфлікту. *Проблеми та стан дотримання і захисту прав людини в Україні* : матер. міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 серп. 2020 р.). Львів, 2020. С. 121–124.

АПРОБАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Теоретичні результати та практичні висновки, які містяться у дисертаційній роботі, доповідалися та обговорювалися на засіданні кафедри міжнародного права та порівняльного правознавства Міжнародного гуманітарного університету. Ключові тези дисертації були апробовані в якості доповідей на наступних науково-практичних заходах: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Міжнародне право: De Lege Praeterita, Instante, Futura» (м. Одеса, 25 листопада 2016 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Тенденції та пріоритети реформування законодавства України» (м. Херсон, 9–10 грудня 2016 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Правова держава: історія, сучасність та перспективи формування в Україні» (м. Ужгород, 17–18 лютого 2017 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Юридичні наукові дискусії як фактор сталого розвитку правової доктрини та законодавства» (м. Київ, 7–8 квітня 2017 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Вітчизняна юридична наука в умовах сучасності» (м. Харків, 16–17 березня 2018 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Юридична наука нового часу: традиції та вектори розвитку» (м. Одеса, 7 березня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку юридичної науки» (м. Запоріжжя, 22–23 березня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритети розвитку юридичних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 12–13 квітня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Особливості розвитку публічного та приватного права в Україні» (м. Харків, 19–20 липня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні правові системи світу: тенденції та фактори розвитку» (м. Запоріжжя, 23–24 серпня 2019 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Реформування національного та міжнародного права: перспективи та пріоритети» (м. Одеса, 17–18 січня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми реформування системи

законодавства України» (м. Запоріжжя, 24–25 січня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Право як ефективний суспільний регулятор» (м. Львів, 14–15 лютого 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Правове забезпечення політики держави на сучасному етапі її розвитку» (м. Харків, 6–7 березня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання та проблеми правового регулювання суспільних відносин» (м. Дніпро, 6–7 березня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний стан і перспективи розвитку держави і права» (м. Львів, 19–20 червня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання правової теорії та юридичної практики» (м. Одеса, 7–8 серпня 2020 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та стан дотримання і захисту прав людини в Україні» (м. Львів, 14–15 серпня 2020 року) та на інших науково-практичних заходах.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Україна, 65009, м. Одеса,
вул. Фонтанська дорога, 33
Тел./факс: 0 (48) 715-38-28

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
INTERNATIONAL HUMANITARIAN UNIVERSITY
33, Fontanska Doroga st.
Odessa, 65009, Ukraine
Tel./Fax: 0 (48) 715-38-28

№ 216 від «19» 05 2020 р.

АКТ

про впровадження наукових розробок дисертаційного дослідження Громовенка Костянтина Вікторовича на тему «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти» у навчальну діяльність Міжнародного гуманітарного університету

Комісія у складі: *голови* – проректора з науково-педагогічної роботи Міжнародного гуманітарного університету, професора Гончарука А.Г., *членів комісії*: начальника навчального відділу Міжнародного гуманітарного університету, доцента Райчевої Л.І.; директора Інституту права, економіки та міжнародних відносин Міжнародного гуманітарного університету, доцента Тицької Я.О.; завідувача кафедри міжнародного права та порівняльного правознавства Міжнародного гуманітарного університету, професора Андрейченко С.С., склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Громовенка К.В. на тему «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти» на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук за спеціальністю 12.00.11 – «Міжнародне право» використовуються у навчальному процесі Міжнародного гуманітарного університету при підготовці магістрів спеціальності 293 «Міжнародне право», зокрема:

а) у курсі «Міжнародне освітнє право» використовуються визначення міжнародно-правових стандартів у сфері вищої освіти, специфіка становлення складових міжнародних стандартів у сфері вищої освіти, характерні риси міжуніверситетських двосторонніх угод як засобу реалізації та розвитку міжнародних правових стандартів вищої освіти;

б) у курсі «Міжнародне право» використовується наукове розуміння ролі Ліги Націй у започаткуванні системного підходу до формування міжнародних стандартів вищої освіти;

в) у курсі "Міжнародні стандарти прав людини" використовується визначення ролі сучасних універсальних договорів з прав людини, розкритих та розвинутих у практиці спеціальних міжнародних комітетів.

Наведені результати сприяють підвищенню науково-методичного рівня викладання дисциплін міжнародно-правового напряму та підвищують якість підготовки магістрів.

Голова комісії:
Проректор
з науково-педагогічної діяльності,
д.е.н., професор — Гончарук А.Г.

Члени комісії:
Начальник навчального відділу,
к.е.н, доцент — Райчева Л.І.

Директор Інституту права,
економіки та міжнародних відносин,
к.ю.н., доцент — Тицька Я.О.

Завідувач кафедри
міжнародного права та
порівняльного правознавства,
д.ю.н., професор — Андрейченко С.С.

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Ректор Національного університету
«Одеська юридична академія»
_____ проф. В.Є. Загородній
«15» 06 2020 р.

АКТ

про впровадження наукових розробок дисертаційного дослідження Громовенка Костянтина Вікторовича на тему «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти» у навчальну діяльність Національного університету «Одеська юридична академія»

Комісія у складі: *голови* – першого проректора Національного університету «Одеська юридична академія», професора М.Р. Аракеляна, *членів комісії*: віце-президента, проректора з навчальної роботи Національного університету «Одеська юридична академія», професора Г.О. Ульянової, начальника навчально-методичного відділу Національного університету «Одеська юридична академія» Л.В. Кузнецової, завідувача кафедри міжнародного та європейського права Національного університету «Одеська юридична академія», доцента О.В. Бігняка, склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження К.В. Громовенка на тему «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти» на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук за спеціальністю 12.00.11 – «Міжнародне право» використовуються у навчальному процесі Національного університету «Одеська юридична академія» при викладанні дисциплін «Міжнародне право» та «Основи міжнародних стандартів прав людини», а також у науково-дослідній роботі студентів, аспірантів, науковців.

Результати дослідження К.В. Громовенко відображені у науково-практичних і навчально-методичних матеріалах для слухачів магістратури та аспірантури, де в якості джерел рекомендовані до використання у навчальному процесі наукових праць, основними з яких є наступні публікації:

1. Громовенко К. В. Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти: монографія. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 340 с.

2. Громовенко К. В. Відображення змісту права на вищу освіту у системі реалізації Конвенції про права та основоположні свободи. *Науковий вісник*

Ужгородського національного університету. Серія: Право. 2016. № 41. Т. 3. С. 259–263.

3. Громовенко К. В. Міжнародно-правовий режим установ вищої освіти ООН. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. Науковий збірник.* 2017. Спецвипуск. Ч. 2. С. 234–238.

4. Громовенко К. В. Правовий статус університетів міжнародних організацій. *Держава та регіони. Серія: Право.* 2018. № 1 (59). С. 176–181.

5. Громовенко К. В. Правовий режим установ вищої освіти міжнародних організацій системи ООН. *Право і суспільство. Науковий журнал.* 2018. № 1. Ч. 2. С. 278–283.

6. Громовенко К. В. Міжнародно-правова регламентація визнання іноземних кваліфікацій вищої освіти. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2019. № 3 (65). С. 259–267.

7. Громовенко К. В. Правові стандарти вищої освіти в документах Європейського Союзу. *Юридичний бюлетень.* 2019. Вип. 11. Ч. 2. С. 313–322.

8. Громовенко К. В. Питання вищої освіти у діяльності структур Ліги Націй. *Актуальні проблеми держави і права. Збірник наукових праць.* 2019. Вип. 82. С. 59–64.

9. Громовенко К. В. Міжнародне програмне правове регулювання процесів вищої освіти в Україні. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 1 (67). Т. 1. С. 182–188.

10. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України. *Право та державне управління. Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1. Т. 1. С. 177–183.

11. Громовенко К. В. Право на вищу освіту в діяльності Організації з безпеки та співробітництва в Європі. *Прикарпатський юридичний вісник: Збірник наукових праць.* 2020. Вип. 1 (30). С. 31–37.

12. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти в нормативних актах Уряду України. *Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Право.* 2020. Вип. 2 (68). С. 181–186.

13. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у двосторонніх міжвідомчих угодах України. *Правові новели.* 2020. № 10. С. 281–290.

14. Громовенко К. В. Реалізація міжнародних стандартів вищої освіти у відомчих нормативних актах України. *Правові новели.* 2020. № 11. С. 319–326.

15. Громовенко К. В. Стандарти вищої освіти у праві Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету: Збірник наукових праць. Серія: Юриспруденція.* 2020. Вип. 43. С. 186–191.

16. Hromovenko K. V. The International Programmatic Legal Regulation of the Process of Higher Education in Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 1 (35). С. 212–216.

17. Громовенко К. Міжнародні стандарти вищої освіти та міждержавний конфлікт в Україні. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 5 (39). С. 174–177.

18. Громовенко К. Відображення міжнародних стандартів вищої освіти у законодавстві України з питань міждержавного конфлікту. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2019. № 6 (40). С. 214–218.

19. Hromovenko K. V. International Legal Standards of Higher Education and Governing Practices of Ukraine. *Jurnalul juridic naţional: teorie şi practică.* 2020. № 1 (41). P. 151–157.

20. Hromovenko K. V. International Standards of Higher Education in Ukraine: Strategies and Legislation. *Legea şi viaţa.* 2020. № 2/2 (338). P. 100–105.

Використання зазначених результатів дозволило більш повно та ґрунтовно викласти матеріали вказаних навчальних дисциплін та надати студентам та аспірантам Національного університету «Одеська юридична академія» можливість визначити основні тенденції у формуванні міжнародних правових стандартів вищої освіти, означити шляхи удосконалення міжнародного освітнього права.

Голова комісії: _____ М.Р. Аракелян

Члени комісії:

_____ Г.О. Ульянова

_____ Л.В. Кузнецова

_____ О.В. Бігняк

УКРАЇНА
ОДЕСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
вул. Канатна, 83, м.Одеса, 65107, тел. 722-87-80, тел./факс (048)722-52-72
E-mail: osvita@osvita.od.ua, веб-сайт: http://osvita.odessa.gov.ua, Код ЄДРПОУ 33722647

18.09.2020р.

Довідка

Цим підтверджується, що практичні пропозиції та теоретичні висновки дисертаційного дослідження Громовенка Костянтина Вікторовича «Міжнародно-правові стандарти у сфері вищої освіти», зокрема щодо специфіки організації та координації міжуніверситетської співпраці та правового й організаційного значення міжуніверситетських угод були використані у діяльності Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації при виконанні власних повноважень щодо державного управління у сфері вищої освіти.

Директор Олександр ЛОНЧАК