

УДК 37.013:116+37.014+316.42

Віктор ЗІНЧЕНКО

**МОДЕЛІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В
ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНИХ ФОРМАХ
МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ. СПЕЦИФІКА
КОНТИНЕНТАЛЬНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ
ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ**



У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатомодельність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних з необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти. Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. Найважливіші з них — що є загальне і особливе в освіті і науці, які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн, як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності, у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти, в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів, як іноземцям швидше пристосуватися до національного місцевого середовища. Усе це винятково важливі й цікаві нові питання, багато з яких ще чекає своєї відповіді. Аналізується модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання.

Ключові слова: вища освіта, системи освіти, моделі філософії освіти, докторські програми, дослідницький простір, модель університету, наукові дослідження, інституційна автономія, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, Болонський процес, квантифікація навчальних послуг, гомогенізація систем освіти, стратегія розвитку.

Моделі філософії освіти в системах менеджменту освіти

На межі тисячоліть проблема освіти, а особливо вищої, її роль у становленні держави й вплив на життя суспільства набула особливої актуальності й стала предметом дослідження не тільки педагогів, істориків,

а й економістів, політологів, психологів, суспільствознавців та, перш за все, – філософів (у зв'язку з чим і з'явилися різноманітні моделі, наприклад **філософії освіти**). Водночас дещо бракує ґрунтовних інтегративних досліджень комплексного освітньо-управлінського і суспільно-історичного, соціально-економічного і державно-політичного досвіду втілення даних філософсько-освітніх парадигм, напрямів, моделей, концепцій реформування/модернізації вищої освіти і науки окремих розвинених країн, розглянутого з урахуванням аналогічних завдань, що стоять перед освітою і наукою в Україні.

Практично в кожній розвиненій країні є багатий досвід побудови **системи вищої освіти**. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок та можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі.

Тому, ґрунтуючись на цьому, також вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором (це вже стосується як галузі соціальної складової **філософії освіти**, так і сфери **менеджменту освіти**) і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти.

З найбільш впливових та поширених систем освіти і наукової підготовки, які в сучасний період виступають основними суб'єктами освітньої інтеграції та процесів освітньо-наукової інтернаціоналізації, є т.зв. (1) *«європейська континентальна» система*, (2) *«англо-саксонська» система*, на ґрунті якої історично сформувалася спочатку як її модифікація, а потім як окрема модель система *«американська»* (3).

Найбільшою популярністю в сучасній філософії освіти у контексті її теоретико-прикладного втілення в менеджменті освіти користуються чотири дещо умовних *«моделі»*, котрі втілюються або формують певне ідейно-духовне тло тих або інших інтернаціональних, континентальних, регіональних та національних систем освіти.

Згідно однієї з них (*«першої»*), філософія освіти і менеджмент освіти – це *галузі знань і соціально-організаційної діяльності, які використовують у освітній і науково-управлінській практиці ідеї різних філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та інш.), а також деяких соціологічних шкіл*. Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей і втілювати в організаційно-управлінську практику освітньо-наукової діяльності. Таке розуміння філософії освіти поділяють, наприклад, в середовищі більшості до-

слідників в німецькій і французькій системах філософії освіти, прибічники «критичної педагогіки» і пов'язаної з нею соціально-критичної філософії освіти, англійський філософ Р.Берроу, представник Оксфордського дослідницького центру з освіти і етичного виховання Б.Шугерман, англійський соціолог У. Кей тощо. Проте серед тих, хто у принципі приймає таку «модель», ведуться суперечки про те, яка саме філософська система може дати найцінніші рекомендації щодо процесів освіти і виховання.

«Друга модель» *філософії освіти* значною мірою пов'язана з позитивістською методологією і на практиці в значній мірі втілюється в «англо-саксонських» і «американізованих» системах освіти і виховання. Ідеї прихильників «другої моделі» користуються, мабуть, найбільшим впливом у сучасній освітній практиці на Заході, що обумовлено зростанням в сучасних умовах ролі математичних і логічних знань, наростаючою загальною тенденцією до формалізації наукового знання. В такій ситуації саме позитивізм виявився для наукової інтелігенції найзручнішою філософською доктриною, що дозволяє поєднувати визнання цінності знань зі світоглядною нейтральністю.

Найбільш впливовими у цій «моделі» є два ідейно кардинально протилежних напрями – 1) «гуманістичний» (в основному у формі концепції «нового гуманізму») в «англо-саксонській» системі освіти і 2) *сцієнтистсько-технократичний*, який виступає з відверто автократичних (іноді й тоталітаристських) позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії (сформований в основному у межах педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму, психології біхевіоризму та ідеології постбіхевіоризму) в «американізованій» системі освіти.

Гуманістичний напрям у цій «моделі» філософії освіти і менеджменту освіти найчастіше іменується у дослідницькій літературі «новим гуманізмом». Він пов'язаний з позитивізмом, особливо з філософією школи *лінгвістичного аналізу, аналітичною філософією*, поєднуючи їхні установки з пізнавальними моделями та ідеями етики Платона, Арістотеля, Юма, Канта, а в окремих питаннях – з деякими («особистісноцентрованими») положеннями *неопрагматизму*. Це додає концепціям даного напрямку більш академічний, *сцієнтистський характер*. Представники цих концепцій – П.Херст, Р.Пітерс, Дж.Вільсон, М.Уорнок, А.Харріс та інші – спираються також на педагогіко-психологічні ідеї Ж. Піаже і його послідовників – Л.Кольберга, К.Бруннера та інших. Відповідно до позитивістської установки вони відстоюють світоглядний нейтралітет в питаннях освіти і науки, посиляючись на те, що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології.

Так, австралійський теоретик так званої «соціальної філософії виховання» К.Харріс (Kevin Harris) основну сутність освіти/виховання у власно-

му значенні цього слова вбачає у соціалізації особистості, тоді як «*освіт-не виховання*» в широкому значенні припускає, на його думку, «найбільш повний, пізнавальний розвиток осіб» (Harris K., 2002: p.6).

В гуманізації системи освіти вони вбачають головний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як головного принципу відносин між людьми. «Виховання пов'язане з раціональністю емоцій і раціональністю дій, які звідси витікають», — відзначає А.Харріс (Alan Harris) (Harris A., 1996: p.23). Тому він вважає, що вихователь перш за все повинен знайти специфічний критерій для визначення раціонального характеру своїх власних емоцій. А.Харріс переконаний, що саме таким, і лише таким шляхом, можна виховати зрілих, «самостійних людей, які вміють виражати свої судження, підкріплені певною інформацією» (Harris A., 1996: p.37). У раціональності як суджень, так і емоцій він бачить заставу правильного вибору між різними переконаннями і думками.

Також цей напрям (у своїх дослідницько-інструментальних та методологічних аспектах) тісно пов'язаний і з аналітичною філософією, де відбувався вихід з логічного позитивізму до *філософії свідомості* і *філософії особистості* — і з класичною моделлю Л.Вітгенштайна (як «раннього» — у дослідженні мови, так і «пізнього» — у дослідженні форм «мовних ігор» та соціальної, зокрема, освітньо-наукової практики), і з новітніми «*аналітичною філософією свідомості*» Г.Фейгла, Д.Генріха; «*теорією інтенціональності мовленнєвих актів*» Д.Сьорля, Д.Остіна, П.Строссона; «*аналітичною філософією освіти*» — І.Шеффлер, Е.Макміллан, Д.Солтіс та ін.

Спільним тут є те, що інтеграція освітнього знання йде методом логічного аналізу мови, яка вживається в практиці освіти, зокрема, виявлення змісту основних термінів («освіта», «навчання» тощо), «логічної географії» їхніх зв'язків, виведення людини, її автономії, а також цілей освіти з вимог суспільства, демократії. Зміст освіти за аналітичного підходу наповнюється критеріями наукової перевірюваності. Акцентування самостійності мислення доповнюється критикою «*індоктринації*» — нав'язування ідеологічних доктрин без аналізу коректності їхніх початкових засновків. Багато в чому саме завдяки аналітичній традиції відбулося обґрунтування філософії освіти як навчальної дисципліни на Заході. «Зсув парадигми» аналітичної філософії освіти йде від аналітичного підходу, вербалізму, «абстрактної людини» Піаже-Кольберга та «індустрії» її навчання до діалогу з гуманітарними напрямами філософії і менеджменту освіти.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика існуючої системи освіти і виховання, а з іншого — спроба представити конструктивну програму освіти, у якій максимальна увага надається людському Я. Ідеї, що містяться в цій програмі, висувуються як альтернатива консервативним, особливо *технократичним концепціям*. Один з представників

«нового гуманізму» А.Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю та управління шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином примусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками дуже вузького погляду на природу людей» (Combs, 2013: р.301). Різка критика технократичних концепцій, апологія індивідуалістичних прагнень, які відносяться прихильниками «нового гуманізму» до розряду «вищих людських цінностей», значною мірою забезпечує цьому напряму провідне місце серед західних напрямів філософії освіти і суспільного виховання.

Ще одна група дослідників розглядає філософію освіти як спосіб передачі суспільних, наукових і культурних цінностей від однієї епохи до іншої («*третя модель*») і підґрунтя формування того чи іншого типу *менеджменту освіти*.

У континентальній Європі (фундаментальними засновками системи освіти якої є досвід Німеччини та Франції) поширене розуміння філософії освіти в освітньо-науковій системі як *філософського методу дослідження і втілення в освіту і науку цінностей соціуму і моралі* (їх обґрунтування і формування); як спосіб передачі культурних, інтелектуальних і духовних цінностей від однієї епохи до іншої (такої ж точки зору дотримується і група дослідників не з континентальної Європи – американський філософ Т.Баффорд, англійські філософи освіти та етики Д.Страйк, К.Еган та інш.). «Філософія освіти і виховання – це спроба досліджувати у філософському плані основні питання, пов'язані з процесом передачі культурних цінностей», – пише Т. Баффорд (Bufford, 2001: р.7).

В основі цього визначення лежить поняття освіти у широкому значенні, що включає навчання, освіту, виховання і творчість. Визначається те, що є спеціальні, політичні, естетичні, релігійні, етичні цінності, але і *знання як цінності*, бо цінності культури охоплюють і аспекти формування і передачі знань (процес навчання, наукової творчості), і залучення особистості до системи цінностей. Якщо передача знань відноситься до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (освіта/виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання.

У «*європейській континентальній системі освіти*» особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів Німеччини, Австрії («*німецька науково-освітня модель*»), як провідних лідерів підрозділу даної системи, історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із ініціаторів й активних учасників процесу

європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції (Зінченко, 2011: с.56-67).

Джерелами ідейних, організаційних та методологічних засновків даної освітньої системи є гуманітарні напрямки у німецькій філософії освіти, засновками якої свого часу стали системи німецького ідеалізму поч. ХІХ ст. (особливо – Ф.Шлейєрмахер, Г.Гегель), філософія життя (насамперед, філософія В.Дільтея, Г.Зіммеля), екзистенціалізм і різні варіанти філософської антропології.

Для даних напрямів у цій національній філософії освіти характерні: 1) підкреслення специфічності методів педагогіки саме *як науки про дух*, 2) її гуманітарна спрямованість, 3) трактування *освіти як системи осмислених дій* і взаємодій учасників педагогічного відношення, 4) висування на перший план *методу розуміння*, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу.

Всередині німецької школи філософії освіти можна виділити кілька напрямків:

- 1) *герменевтичний історизм* Г.Ноля, в центрі якого поняття «повсякденність», «життєвий світ» людини; цей напрям відстоює думку про те, що в будь-якому життєвому акті існує освітній момент; задача філософії освіти трактується як *осмислення всіх духовних об'єктивацій людини, що утворюють певну цілісність, як аналіз специфіки педагогічного відношення (Bezug)* – висхідної клітинки педагогічної дії, перейнятого відповідальністю і любов'ю.

Г. Ноль конкретизує визначення предмету *педагогічної антропології*. Ним є формування виховання згідно з його можливостями, обдарованістю, глибинним змістом особистості. Людина розглядається як істота досить пластична, схильна до виховної дії, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою задатки. Так що функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування. Проблема здібностей людини, яку виховують, виходить на передній план. Але у вихованні здібності реалізуються тільки за допомогою вихователя. Тому такою важливою для останнього стає проблема педагогічного інструментарію, який може надати йому комплекс наук, що займаються людиною. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він стане через деякий час, зобов'язаний виховувати його, виходячи з рівня, до якого його слід підняти. Розуміти вихованця з точки зору наявного існування, вважає Г. Ноль, означає обмежити, зафіксувати його в деякому стійкому стані, виключити розвиток здібностей, не помітити обдарованість, відкинути позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Це фактично не лише

закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але і кладе кінець всякому вихованню взагалі.

«**Духовне планування**» надає можливість побачити внутрішню дистанцію між тим, чим є людина, і тим, чим хоче стати, формує прагнення перейти із старого стану в якісно новий. Освітньо-виховні стосунки набувають суто внутрішнього значення, концентруються у відношенні усередині особистості, яка в розірваності свого стану знаходить стимул до самовдосконалення. Г. Ноль визначає цей стан як волю до «самореалізації» і зводить її в ранг найважливішої умови виховання (Nohl, 1981: s.67).

2) **структурна герменевтика** Е.Венігер і В.Флітнера, які, виходячи з автономії освіти в сучасному суспільстві, розглядають педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємин всередині педагогічного процесу, аналізують структуру теорії, виявляючи її різні рівні, підкреслюють значення герменевтики в педагогічній теорії і практиці, а також висувують програму автономії освіти;

3) **педагогічна антропологія**, представлена в різних варіантах – від натуралістично орієнтованих (Г.Рот, Г.Здарзіл, М.Лідтке) до феноменологічних (І.Дерболав, К.Данелт, М.Я.Лангевельд, частково – О.Больнов). Для перших («**натуралістика**») педагогічна антропологія – приватна інтеграційна наука, яка об'єднує досягнення і методи всіх наук про людину, у т.ч. теорії еволюції, екології, етіології, психології і т.інш. **Феноменологічні варіанти** вбачають в педагогічній антропології певний спосіб розгляду, підхід, методологію, що не закінчується у педагогічній теорії. При цьому на перший план висувається поняття «**homo educandus**». За допомогою методу феноменологічної редукції на матеріалі автобіографічних і біографічних джерел автори прагнуть побудувати антропологію дитинства і юнацтва.

В останні роки ядром педагогічної антропології стає «**образ людини**», який будується виходячи з біологічної недостатності людини, її відкритості і становлення в процесі виховання і освіти, розуміння людини як цілісності, де духовно-душевне нерозривно пов'язане з тілесним. Різниця в концепціях педагогічної антропології багато в чому пояснюється орієнтацією на певного роду концепції **філософської антропології** (А.Гелена, М.Шелера, Е.Мунье, М.Гайдеггера, Г.Марселя тощо);

4) **Антропософська філософія освіти** і сформована на її основі «Вальдорфська педагогіка» започатковані Р.Штайнером.

За вальдорфської «ідеології», людина знаходиться серед інших людей, а життя складається з мережі смислових зв'язків. Я не просто один існую і самоактуалізуюся. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків і сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти, ставити спільні значимі цілі.

Відомо, що *квота вступників до університетів учнів вальдорфських шкіл в 2-3 рази більше, ніж зі звичайних шкіл*. І це загадка для педагогічної науки. На цей рахунок є різні пояснення – наприклад, що у вальдорфські школи дітей віддають батьки, які мають підвищений інтерес до освіти своїх дітей. Самі ж вальдорфці дають інше пояснення. Якщо на початку навчання дітей не перевантажувати, а йти через цілісність досвіду, тоді інтерес і смак до мислення і знання у них не пропадають. Навпаки, якщо трохи притримувати учня, у нього формується «голод», постійний «голод» до пізнання, і це прагнення пізнавати розвивається і триває постійно.

Це дуже сучасний підхід, оскільки зараз все більше говорять про *навчання протягом усього життя*. Вальдорфці стверджують, що завдяки тому, що вони пробуджують голод до знань, не «перегодовуючи» на молодших щаблях і в старшій школі, тобто діють, пробуджуючи «*пізнавальний голод*», через мотивацію, вони формують постійне прагнення до знань, жагу до знань.

Пафос *трьохскладової моделі особистості* антропософії (тіло, душа, дух) полягає і в тому, що *тіло, душа, дух взаємопов'язані*. Людина, яка живе творчим осмисленим життям, і у фізичному відношенні є здоровою. Така людина менше втомлюється, витримує стреси і т.інш. **Цілісність здорової особистості можна розділити на духовну складову**, тобто здатність творчо осмислювати самостійні дії життя і ставити цілі, і *душевну* (або емоційну) стійкість.

Завдання старшої школи, за Штайнером, – це розвиток здатності до самостійного судження (Штейнер, 1993: с.64). Що таке судження? У суто людському плані *судження* – це вміння застосувати свої здібності до чогось, що лежить поза мною і моїм мисленням. У логіці (*поняття, умовивід, судження*) судження – це логічна операція, яка пов'язує предикат і суб'єкт, коли я кажу щось про щось, якимось ставлюся до нього. Ось ця взаємодія зі світом, зв'язок мого мислення зі світом і є деякою свободою. Вальдорфська педагогіка також ставить перед собою мету розвинути її. Але свобода має структуру. Свобода – це не просто можливість щось робити, творчо самореалізуючись, вона має й іншу складову, яку можна назвати «світ», «соціальний світ», «світ праці».

Є гарне слово, яке це підкреслює, – «*відповідальність*». Моя свобода повинна бути відповідальною, а для цього у мене має бути здатність до розуміння іншої людини. Свобода – це не творіння в порожнечі. Це вчинок, на основі розуміння, тобто *відповідальний вчинок*. У вальдорфській педагогіці складова відповідальності реалізується, наприклад, через екологічне виховання. Потрібно сприймати свою діяльність як частину загальної діяльності. Свобода має структуру і обов'язково включає в себе складову відповідальності.

5) *екзистенційно-діалогічна філософія освіти*, представлена насамперед М.Бубером (класичний етап) і О.Больновим (сучасний «*оптимістичний*», «*позитивний екзистенціалізм*»), вбачає сенс і засновки педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, у взаємозв'язку Я і Ти.

У своїх висхідних філософських позиціях вона спирається на «філософію життя» і головним чином – на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Ф.Больновим. Прихильники цього напряму прагнуть відкинути технократичні концепції, які підміняють процес виховання маніпулюванням особою. Виходячи з тези про неповторність, унікальність особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники цього підходу не визнають цілком домінуючої ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозростанню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості та її поведінки. Етичне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості і здібності особистості, що сприятиме збереженню моральнісної сутності особистості у процесах набуття знань, розвитку інтелекту та в системі освіти (Bollnow, 1982: s.41). У формуванні унікальної особистості послідовники ірраціоналізму бачать перешкоду тоталітарним виявам та небезпекам. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає подолання у поведінці людини «масовізаційних» тенденцій, бо справжні виховання і освіта не можуть мати своїм об'єктом виключно маси. Завдання освіти і виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «несправжнього буття». Але замикання процесу освіти/виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі освіти і виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне – пристосувати її до сучасних умов суспільного розвитку і потреб неоіндустріального/постіндустріального суспільства, створити шляхом виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією (Gobler, Lessing, 1983: s.52). Так, у ФРН виник один з варіантів «позитивного екзистенціалізму» (і, зокрема, у філософії освіти і педагогіці) О.Ф. Больнова, ядром якого є його концепція етичного. Для виховання нового світовідчування людини Больнов вважає за необ-

хідне змінити етичну спрямованість екзистенціалізму, зміст тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє екзистенцію (як буттєве існування людини). Саме етика класичного екзистенціалізму, з його точки зору, визначила його нездатність реалізувати задуманий ним план формування активної особистості. Завдання виховання екзистенції, вважає Больнов, покликана вирішити **філософська**, або **антропологічна педагогіка**, яка повинна спиратися не тільки на психологію, але й на соціологію та інші науки про людину. І тим самим педагогіка, пише він, «стане всеосяжною педагогічною антропологією» (Bollnow, 1982: s.176).

Таким категоріям екзистенціалізму, як вибір і рішучість, Больнов протиставляє категорію «*спокійного існування*», що включає постійну готовність до дії, спокійну мужність при усіх небезпеках і «ніколи не слабнучу терпимість, здатність до подяки і непохитну надію» (Bollnow, 1982: s.37). Ці чесноти, відзначає він, закладені в самому бутті, вони не пов'язані з обставинами життя людей, людина їх не формує і не обирає, вони даровані їй природі як благо, як милість.

Особливу роль у формуванні особистості Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як *відчуття піднесеності, холоднокровність, довіра, надія і віра у краще майбутнє* (Morita, 1983: s.627). Згідно Больнову, **ці моральні якості відкриває філософія освіти/виховання, а теорія освіти/виховання шукає методи і засоби їхнього формування**. Виховання нових моральних якостей і знань, на думку Больнова, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясным, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу. При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компонента моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає в антропології, у вроджених потребах людської природи. У вихованні та освіті Больнов вбачає вираження антропологічної потреби людської природи – вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм. Ці чесноти можуть служити керівництвом поведінки людей, і, тим більше – основою для створення людських умов буття, названих Больновим «*новим притулком*» (Bollnow, 1979: s.28).

Вибір людини, вважає він, повинен бути «ясним», свідомим, з тим щоб людина могла виявити свою активність у конкретній ситуації, яку вона здатна змінити. Лише у цьому випадку вибір стає високою етичною чеснотою, і його сутність виявляється у прагненні людини вийти з кризової ситуації зміцнілою і включитися у нормальне поточне життя. Тільки цим шляхом людина досягає нового ступеня духовної зрілості.

Згідно Больнову, справжній вибір здійснюється не у рамках кризової ситуації, а в умовах повсякденного буття, для характеристики якого він вводить категорію «розташування» («положення») (*Lage*), яке в певні моменти загострюється і ставить людину перед необхідністю вибору. Цей вибір, проте, не вимагає рішучих дій, здатних змінити «положення» (становище) людини у світі. Навпаки, відношення людини до повсякденного буття характеризується *довірою* (ще однією категорією «позитивного екзистенціалізму»), що виражає і фундаментальне відношення її до світу. Отже, розумне людське життя вимагає не рішучості, не героїзму, а довіри. Похідна від неї соціальна поведінка, на його думку, фундує «*буття-у-спокої*», яке він розцінює як «чесноту найвищого рівня» (Bollnow, 1979: s.50), бо вона відповідає природі людини. Інакше кажучи, подолання відчуження особистості, її тривоги, страху вимагає, згідно Больнову, виховання спокійної довіри до світу, тобто довіри до умов того громадського порядку, в якому вона живе.

Фундууючою екзистенційною категорією його філософії освіти/антропологічної педагогіки є категорія «*зустріч*». У О.Ф.Больнова *зустріч як особливий якісний стан* – це процес екзистенційного досягнення міжособистісного спілкування. Зустріч як специфічний прояв кризи людини по відношенню до іншої людини, виходячи з можливості невдачі у стосунках, одночасно волає до сили і безперервності освітньої дії. Орієнтуючи системи етичного виховання і освіти на загальнолюдські цінності, Больнов тлумачить їх, також й у дусі філантропії. У такій своїй якості вони можуть служити лише вихованню людини, відданої культурі, моралі, суспільству, уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

Представниками цієї течії, для якої основний принцип виховання і освіти – діалог, виступають також А.Петцелт, К.Шаллер (характеризують освіту як симетричну комунікацію між учителем і учнями), К.Мелленхауер (звернувшись до теорії комунікації Ю.Габермаса та К.О.Апеля, він визначав освіту як форму комунікативної дії).

В «*четвертій*», або «*соціально-критичній*» моделі аналізується модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси

інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання.

Однак спільним для цієї моделі є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів, педагогічних підходів з активним використанням напрацювань *соціальної філософії* (тому для її найменування часто використовують термін «*соціальна філософія освіти*»), яка, фактично і є ідейним, методологічним і міжнауковим «містком» між освітянською і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

У концепціях, напрямах «*соціальної філософії освіти*» досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізаційних процесів (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі).

У сучасній концепції *критичної соціальної філософії освіти і критичної (радикальної) педагогіки* (Д.Келлнер, Г.А.Жіру, П.Макларен, М.А.Фостер, Р.Вінтер, М.Ваврус, Г.Ріковські та інш.) у контексті інституціональних тенденцій суспільного життя вважається, що глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови і реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивним соціальним змінам. Також значна увага приділяється питанням медіакультури та медіаосвіти як складного й неоднозначного політичного, філософського та економічного явища. Наприклад, на думку одного з лідерів цього напрямку – Дугласа Келлнера¹, – засоби масової інформації постають як «оспорювані території», в яких ідейна і політична боротьба постають в ігровій, описовій і візуальній формах. Таким чином, фільми, телебачення, Інтернет тощо водночас формують домінуючі соціальні консервативні, реакційні цінності, а також пропонують прогресивний опір проти цих «цінностей».

Концепція в якості окремого напрямку бере свій початок ще з 1970-80-х рр. у соціально-критичних дослідженнях (соціуму, людини, освітньо-виховних інститутів) неомарксистів та постмарксистів і близьких до них

¹ Дуглас Келлнер – сучасний науковець у сферах філософії освіти, педагогіки, політичних і соціальних студій, дослідження якого здійснюється на стиці «третього покоління» критичної теорії в традиції Франкфуртського інституту соціальних досліджень («Франкфуртської школи») і культурологічних досліджень в традиціях Бірмінгемського центру сучасних культурних досліджень (також відомий як «Бірмінгемська школа»). У даний час він очолює кафедру філософії освіти імені Джорджа Кнеллера у Вищій школі освіти та інформаційних досліджень в Університеті Каліфорнії.

студіях з *критичної педагогіки* П.Фрейре, Г. Маркузе, Ч. Рейча, І. Ілліча, *«негативного психоаналізу»* Р.Лейнга, К.Ліча та ін. Використовуються також деякі нароби і моделі соціуму, особистості, соціальної поведінки, психіки Ж.Дельоза, Ф. Гваттари, М.Фуко, Ж. Лакана. Наприклад, створена Лаканом услід за Фрейдом модель людської психіки слугує одному з найбільш знаних сучасних постмарксистів С.Жижеку універсальною метафорою сучасних суспільств. Відштовхуючись від зауваження Лакана, що винаходом симптому ми зобов'язані саме Марксу, Жижек спершу вводить поняття «несвідомої товарної форми», яке дозволяє перейти до смислообразу суспільної дійсності, для якої умовою можливості є саме це несвідоме, незнання її суб'єктів (Žižek, 2000: p.128-143).

Методологічні принципи в дослідженнях даного напрямку спираються на критичну теорію соціальних досліджень та сформовану на її основі соціальну філософію (у тому числі, соціальну філософію освіти), критичну педагогіку, глобалістику, зокрема, в концепціях «соціальної деліберативності», «суспільної субсидіарності», лібертарного комунітаризму, згідно яких суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими факторами в середовищі сукупності усїєї суспільної практики на інституційному рівні даного етапу її соціально-історичного, культурно-цивілізаційного та освітньо-наукового розвитку (Zinchenko («Institutional transformations systems...»),2015: p.62). Зараз цей міждисциплінарний напрям очолюють філософи, педагоги, соціологи, психологи, політологи, економісти, культурологи Д.Келлнер, Д.Ф.Кнеллер, Р.Ліктмен, П.Макларен, Л.Бентлі, К.Стівенс, Н.К. Бурбулес, Р. Берк, Г.Жиру, І.Шор, І.Бенджамін, Р. Якобі, Д.Купер, А.Яппе, А.Бадью, М.Дебез, Г.Мьєрі, С.Жижек, Р.Д.Аннеман та ін. Методологічні принципи в дослідженнях цього напрямку спираються на критичну теорію соціальних досліджень і сформовану на її основі соціальну філософію, зокрема, в концепціях «соціальної деліберативності», «суспільної субсидіарності», лібертарного комунітаризму, згідно яких суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими чинниками в середовищі сукупності усїєї суспільної практики на інституційному рівні даного етапу її історичного розвитку.

Вони прагнуть розширити існуючі уявлення теорії і практики освіти і соціальної філософії, менеджменту про здобутки і проблеми процесів глобалізації, інституалізації громадянського суспільства, їхньої ролі для суспільного буття та соціального пізнання в контексті соціального просвітництва та аналізу явищ освіти, виховання, навчання. Соціальна філософія, філософія освіти, глобалістика і менеджмент розглядаються в *«соціальній філософії освіти»* як базис світоглядних основ інституційно-громадянського процесу; освітній процес постає у цьому контексті як об'єкт управлінського і соціально-філософського аналізу. В цій концепції здійснюється аналіз соціальних, світоглядних та управлінських

аспектів в моделях і методології сучасної філософії освіти і менеджменту освітньо-виховних процесів. Р.Ліктменом¹ відзначається, що серед існуючих умов і передумов успішного формування і функціонування систем освіти та ефективних моделей багаторівневого менеджменту освіти необхідним є наявність розвинутого громадянського суспільства (Lichtman, 2012: p.79).

Специфіка університету у континентальній європейській освітньо-науковій системі

У континентальній Європі можна констатувати домінування так званої *Гумбольдтівської моделі* університету (тобто власне системи вищої освіти як такої). Модель, яка сходить до Берлінського університету, що його заснував у 1809 р. знаменитий німецький філолог, історик та філософ Вільгельм фон Гумбольдт, будувалася на принципі двох свобод: *Lehrfreiheit* (свободи викладання) та *Lernfreiheit* (свободи навчання). Стосовно викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, у якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. Відносно студента ця модель передбачала передусім свободу вибору дисциплін, семінарів та здатність студента автономно формувати свій навчальний план. Відповідно до гумбольдтівської моделі, студент міг обирати семінари, які він хотів відвідувати і навіть до певного часу поєднувати у своєму навчальному плані абсолютно різні дисципліни: право та філософію, біологію та літературу. Фактично, Гумбольдтівська модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, відповідно до якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» чи «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, центророваного на предметі (*що* вивчається) до освіти, центророваної на особистості (*хто* навчає та *хто* навчається).

В такій системі традиційні «предмети» дуже часто перетворювалися на професорські семінари, які студенти, а також і люди ззовні університетів, могли вільно відвідувати. І попри те, що народилася в Німеччині, наприкінці ХІХ ст. означена система почала проникати у Францію та інші країни Західної Європи. У Франції проникнення Гумбольдтівської системи почалося принаймні від початку 1870-х рр. Відлік цього проникнення можна починати від знаменитого тексту видатного французького

¹ Річард Ліктмен – соціальний і освітній філософ, політолог, психолог, професор в Інституті Райт у Берклі, професор Університету Каліфорнії (Санта-Крус), Державного університету Сан-Франціско, Каліфорнійського університету (Берклі), який спеціалізується на дослідженні взаємовідносин і взаємодій між соціальними, педагогічними, психологічними та політичними вимірами людського життя; його підхід є широко міждисциплінарним.

історика Ернеста Ренана „Інтелектуальна і моральна реформа” (1871). У ньому, зокрема, звучала теза про те, що поразка Франції у франко-пруській війні 1870–1871 рр. пояснюється відставанням французької освіти від пруської системи навчання. Якщо перша, стверджував Ренан, будується навколо давньої моделі передання *готових знань* та виховання передусім сумлінного громадянина, то друга – на моделі творення *нових знань* у самому освітньому процесі – і як наслідок, виховання не лише сумлінного громадянина, а й амбітного дослідника. Уже тоді, починаючи із середини XIX ст., гуманітарна освіта у багатьох німецьких університетах будувалася навколо професорських семінарів. Їх завдання полягало не в тому, аби передати готові знання, витворені минулими поколіннями, а в тому, щоб дати можливість професору презентувати та обговорити конкретні *результати своїх досліджень*. Такі семінари є, власне, презентуванням та розглядом результатів самого дослідницького процесу, що його здійснює професор, – наодинці чи спільно зі своєю дослідницькою групою. Вони можуть тривати роками – і при цьому ніколи новий рік не повторює попередній. Цієї автономії не знала ані традиційна догумбольдтівська (середньовічна та ранньомодерна) система освіти, ані радянська система, у рамках якої студент, вступаючи в університет, отримував чіткий список обов’язкових дисциплін.

Свобода навчання і Болонська реформа ведуть до того, що паралелю до цієї *Lehrfreiheit* (свободи викладання) у гумбольдтівській системі освіти є *Lernfreiheit* – свобода навчання, тобто власне свобода студентського вибору. У сучасних європейських університетах студент, як правило, не має чіткого плану предметів. Він може обирати ті семінари, у яких зацікавлений; причому семінари можуть відвідуватися одним-двома студентами чи цілою сотнею. Коріння наголосу на свободі навчання (*learning freedom*), що його ставить Болонський процес, можна шукати в гумбольдтівській моделі університету. Однак, що відрізняє болонську реформу від гумбольдтівської – це певне послаблення *Lehrfreiheit* (свободи викладача) і ще більше посилення *Lernfreiheit* – свободи студента. Справді, у рамках Болонської системи серйозно підвищується автономія студента – зокрема географічна автономія.

Континентальна європейська освітньо-наукова система: німецька модель управління освітою і підготовкою науково-дослідних кадрів

Особливий інтерес викликає досвід розвитку системи вищої освіти Німеччини та Австрії (т.зв. «*німецька науково-освітня модель*») (Див. її досить розлоге дослідження: Зінченко, 2011: с.с.56-67,122-125), історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час має важливу роль у розви-

тку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Бонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції.

Сучасна система вищої освіти Німеччини є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує понад 340 вищих навчальних закладів різних типів і різного професійного спрямування, у яких навчається близько 2 млн студентів. Система вищої освіти поділяється на *сектори*: 1) **університети та університети мистецтв**; 2) **коледжі**, де навчають викладачів і соціальних працівників; 3) **академії** – професійні навчальні заклади з трирічним терміном навчання: *педагогічні академії (Pädagogische Akademien)*, *академії з підготовки соціальних працівників, медико-технічні академії*, що випускають медичні кадри середньої ланки і технічних асистентів; 4) **вищі школи (Fachhochschulen)** – це наймолодший сектор вищої школи, що сформувався лише на початку 1990-х рр. Він орієнтований на 8-семестрові програми професійного навчання. У їх рамках випускникам шкіл даються переважно практичні знання, що дає змогу швидко влаштуватися на роботу.

Основу системи освіти Німеччини становлять: 1) **університети (класичні, технічні)**, 2) **загальноосвітні та спеціалізовані ВНЗ університетського рівня**, зокрема **вищі педагогічні, теологічні та медичні школи**, а також 3) **вищі школи мистецтва і музики, вищі професійні навчальні заклади (Fachhochschule)**. Останній тип навчальних закладів є характерним переважно для Німеччини. Він виник на базі середніх професійних навчальних закладів та інженерних шкіл і в 1975 р. був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання таких шкіл, програми яких зосереджені на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання й навички, полягає у здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4 роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці заклади не мають права присвоювати наукове звання. Особливістю навчання в університетах цієї моделі є широкий профіль підготовки. Університет, як правило, надає загальні теоретичні знання. Практичні навички і здібності більшою мірою формуються у процесі трудової діяльності. У навчальному плані регламентується обсяг часу на обов'язкові дисципліни і дисципліни за вибором. Студент самостійно формує свою програму, спочатку йому допомагає консультативна служба при навчальному закладі, а також студенти старших курсів, які зможуть дати корисні поради щодо того, як краще розпорядитися своїм часом.

Усі університети в Німеччині й Австрії – державні. Викладачі і співробітники університетів є державними службовцями. Оскільки всі основні університети фінансуються з федерального бюджету, для австрійських і

німецьких громадян (та переважної кількості іноземців) **навчання у ВНЗ є безкоштовним.**

Принцип «вільного навчання» передбачає, що навчання в університеті починається з вступного етапу (*Einfuehrungstutorien*), мета якого — допомогти студентам-першокурсникам освоїтися у ВНЗ. У цьому їм допомагають *тьютори* — старшокурсники. Принцип «вільного навчання» потребує від студентів гарної орієнтації у пропонованому факультетом навчальному матеріалі, самостійності й організованості. Передбачено не тільки право вибору навчальних дисциплін, тем курсових і дипломних робіт, а й право складати іспит у термін, що встановлюється самим студентом. Якщо дисципліну ведуть кілька викладачів, студентові надається можливість вибору екзаменатора. Навчальний рік поділяється на два семестри. Основу навчального процесу становлять **семінари і практичні заняття**. На лекції відводиться близько 25 % навчального часу. Поряд із звичними для нас лекціями і семінарами усталені й особливі форми занять. Наприклад, «**просемінари**» (*Proseminar*), на яких даються базові знання, вивчається спеціальна термінологія тощо; **бесіди** (*Konversatorien*) — дискусії і з'ясування у викладача незрозумілих моментів. Важливо згадати також **спільну роботу над проектами**. Під *проектом* розуміється реальна проблема, вирішення якої потребує міждисциплінарного підходу. Навчання в університеті підрозділяється на два етапи (на медичних факультетах — три етапи навчання): *базовий і спеціалізація*. Кожен етап завершується іспитами — переддипломними наприкінці базового і дипломними — після закінчення навчання. На **першому етапі** надаються фундаментальні наукові знання, здійснюється огляд наукових галузей, що належать до обраного наукового напрямку (*Studienzweige*), а також суміжних наукових дисциплін. **Другий етап** присвячений поглибленню науково-теоретичної сфери та спеціалізації знань. Вивчаються також філософські, історичні і соціологічні аспекти, пов'язані з конкретною науковою галуззю. На другому етапі збільшується обсяг навчального часу, що відводиться на семінарські заняття і самостійну наукову роботу, проводяться спеціалізовані дослідницькі семінари.

Після закінчення навчання випускники отримують **перший академічний ступінь: дипломованого фахівця** (наприклад, «дипломованого інженера» (*Dipl.-Ing.*) тощо або *магістра* (*Magister*, скорочено *Mag.*) філософії, права, соціальних наук, архітектури та інших напрямів. Присвоюються також такі **кваліфікації** (*Studienabschluss*):

- *Магістр мистецтв* (*magister artium*, *M.A.*). Відмінність полягає у вільнішій програмі навчання, яку складає сам учень. Програма має три блоки: *основна спеціалізація* (*Hauptfach*) і дві *додаткові спеціалізації* (*Nebenfach*). Вона припускає широку різнобічну освіту.

- **Учитель молодших класів/середніх класів/гімназії/професійного училища (*Lehramt*)**. Крім загальноуніверситетської фахової підготовки для цієї кваліфікації передбачені *педагогічні практики*.
- **Ліцензіат**. Ця кваліфікація присуджується на католицьких факультетах. Той, хто її отримав, має право викладати у вищих католицьких школах. Умовою присудження ступеня є закінчення повного університетського курсу, тобто наявність кваліфікації «*дипломований фахівець*», «*учитель*» або «*магістр мистецтв*», складання серії іспитів зі спеціальних предметів і написання наукової роботи. Два основні типи ліцензіата: *ліцензіат богослів'я* (lic.teol.) і *ліцензіат канонічного права* (lic. iur.can.).
- **Бакалаврат** (B. D.) не є традиційним для німецької освіти. Він існує тільки в окремих університетах і не на всіх факультетах. Тривалість навчання – 6 семестрів. Після закінчення складаються іспити. Бакалаврат був введений у зв'язку зі стандартизацією освіти у Європі і не є традиційним в чинній системі конфесійної освіти: випускник, котрий отримав цю кваліфікацію, не може ні викладати в державних школах, ні працювати, – для цього потрібне складання спеціальних іспитів.
- **Доктор** – науковий ступінь доктора німецьких університетів приблизно відповідає вітчизняному ступеню «*кандидат наук*». **Основні умови присудження ступеня:** наявність повної університетської освіти («*дипломований фахівець*», «*учитель*» або «*магістр мистецтв*»), складання серії екзаменів зі спеціальних предметів («**Rigorosum**» – аналогічні кандидатським іспитам в наших університетах) і написання дисертації. Підготовчі заняття, подібні до занять в аспірантурі, тривають зазвичай близько трьох років.
- Найвища кваліфікація: **Doctor habilitatus** (Dr.habil.), відповідна вітчизняному ступеню «*доктор наук*».

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшли свій відбиток у ряді публікацій П.Векса, О.Маасена, Х.Л.Фрідріха, А.Ханфт та І.Мюскенс, які, зокрема розглядають проблеми трансформацій в німецьких ВНЗ, передумови реформування вищої освіти Німеччини та основні шляхи адаптації національної системи вищої освіти країни до Болонського процесу. Німеччина ставить за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітньої громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі.

Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти в контексті завдань Болонського процесу. У Німеччині існує чітка норма-

тивно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни у дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи. Досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти. Основними напрямками на шляху конструктивних динамічних перетворень у вищій освіті Німеччини є якісна освіта на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток освіти, розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти (Maassen, 2014: s.82).

«Франконська модель» у континентальній європейській освітньо-науковій системі

У *«континентальній європейській освітньо-науковій системі»* певну специфіку також має і *«франконська модель»* – модель вищої освіти Франції, поширена також у колишніх французьких колоніях та країнах «французького культурного ареалу» (країни Північної та Західної Африки, Близького Сходу, Океанії, Полінезії, Індокитаю, деякі регіони Канади, окремі держави Південної Америки).

На цю модель системи освіти (котра у свою чергу пов'язана з *«першою моделлю»* філософії освіти), незважаючи на її давній суто світський характер навчальної інституалізації і організації (ще з XVIII ст.) в ідейно-духовному плані значною мірою вплинули філософські ідеї персоналізму – з-поміж сучасних мислителів, це, безперечно Е.Муньє та екзистенційного релігійного персоналізму Г.Марселя.

Наприклад, Муньє вважав, що форми і призначення історії не визначені, а швидше створюються людьми як співтворцями разом з Богом у ході історії та суспільно-історичної діяльності. Центральною для Муньє є ідея, що християнство – це релігія Втілення (у тому числі й через інститути освіти, виховання). Трансцендентне (Бог) втілюється в людей, які живуть у світі і творять в історії. Виходячи з їх особливої орієнтації на трансцендентні цінності, християни прагнуть спрямувати історію відповідно до цих християнських цінностей. Для Муньє це прагнення у першу чергу загальних, а не індивідуальних зусиль, у результаті чого християнська громада постає в якості головного виміру супроти релігійного суб'єктивізму (Муньє, 1994).

Водночас спостерігаємо значний вплив ідей і підходів *критичної педагогіки* та *соціально-критичної філософії освіти* (багато в чому це пояс-

нюється й тим, що французька вища школа та її представники традиційно є активним фактором будь-яких суспільних змін та продуктором соціальної емансипації та радикалізму). Тому можемо спостерігати досить цікавий симбіоз та інтеграцію соціально-критичної та духовно-релігійної традицій в ідеях та освітянській практиці «франконської моделі». До речі, багато ідей Муньє про роль Бога в людській історії також відображені у одного з засновників критичної педагогіки П.Фрейре. Зокрема, у «Листі до семінариста» Фрейре описує його богослов'я надії. Він зазначає, що християни не можуть домогтися змін в житті людей, водночас не звертаючись й до проблем умов світу, в якому вони живуть, що по-справжньому почути Слово Боже означає активно працювати проти гноблення і за звільнення: слухати Слово Боже не означає вести себе як «порожні судини», які очікують на заповнення цим Словом. Тобто порятунок (і звільнення) мають бути «дієво досягнуті», а не «пасивно очікувані від трансцендентного», тобто людина повинна активно працювати над цим і добиватися справедливості (Boyd, 2007).

Особистість існує тільки в русі до іншого, пізнає себе тільки через іншого, знаходить себе тільки в іншому. Персоналізм підкреслює, що людина знаходить себе у своїх відносинах до «інших», до світу речей, стає самою собою у праці, товаристві, дружбі, любові, діяльності, у контактах, а не наодинці із собою. Особистість стверджує себе не поза світом і не в ізоляції від інших, а у боротьбі з безособовим і безвідповідальним світом, де життя згасає. Ця філософія закликає людину до активного життя і дії. На систему менеджменту освіти Франції, внутрішню модель організаційних та міжлюдських взаємовідносин у навчальних закладах вплинула екзистенціалістська критика Г.Марселем «неістинного буття людини», яке ґрунтується на «речевих відносинах» – це ставлення до іншої людини як до речі і до її світу, як до світу речей – це породження неправильного, проблемного підходу до світу. Замість речових відносин має бути ставлення людини до іншої людини як до такого ж суб'єкту, має бути ставлення «я» і «ти». Саме у такому відношенні, в акті такої комунікації знімається проблема суб'єкта та об'єкта. Можливо, в основі сучасного гуманізму (іноді на шкоду академізму) внутрішньоуніверситетських відносин у Франції, крім фактору радикальної соціальної боротьби за академічні свободи (з 1968 р. й до сьогодні), є й вплив ідей Г.Марселя про ставлення до іншої людини як до «ти», що є онтологічно справжнім; оскільки воно протистоїть відношенню до неї як до знеособленого «він» (означає приведення іншого до статусу речі). І тому ставлення до іншої людини як до «ти» прокладає шлях до Бога як абсолютного «Ти» (Марсель, 1994: с.45).

Починаючи з 1975 р. система шкільної освіти у Франції є уніфікованою. Тобто, за винятком окремих випадків, усі діти, отримуючи освіту,

проходять тепер один і той же шлях: дошкільний заклад (від 2 до 6 років), початкова школа (з 6 до 11 років), коледж (з 11 до 15 років) та ліцей (з 15 до 18 років). Надання кожному можливості отримати дошкільну освіту розглядається сьогодні як значне досягнення. Відсоток дітей, залучених до процесу навчання вже у віці 3 років, близький до абсолютної цифри, і викладачі, які працюють в дошкільних закладах, мають ту ж кваліфікацію, що і вчителі початкової школи. У ліцеї з'являється можливість обрати один з декількох напрямів: так звану *загальну освіту* (зі спеціалізацією по літературі, наукам чи економіці), *технічну освіту* (для майбутніх технічних працівників) і *професійну освіту* (вона дозволяє адаптуватися до сучасних вимог роботодавців). Усі ці напрямки мають на меті підготувати учня до здачі іспиту на *ступінь бакалавра* (випускний іспит у середній школі). Після 1989 року дипломи випускників різняться в залежності від обраного напрямку, тобто є загальними, технічними або професійними. Втім, хоч би якою була спеціалізація диплома, він дозволяє своєму власнику вступити до будь-якого університету. У підсумку більшість молодих людей закінчують ліцей і отримують ступінь бакалавра. Це одночасно і свідоцтво про закінчення середньої школи, і щось на зразок першого університетського диплому, що надає право розпочати навчання у вищому навчальному закладі і забезпечує тим самим безперервність освіти.

Для вирівнювання можливостей до освіти і боротьби з соціальною дискримінацією у 1980 році були прийняті заходи так званої «*позитивної дискримінації*». Тоді були створені зони «*пріоритетної освіти*» — цим терміном позначають міста або окремі райони деяких міст, де соціальні проблеми особливо значні. Навчальні заклади в таких зонах, головним чином коледж, отримують додаткові кредити і мають можливість запрошувати кваліфікованих викладачів.

У Франції для вступників у ВНЗ давно введений і діє «*Єдиний державний іспит*», або **БАК** (від слова «бакалавр»). Мотивація введення французького БАК була приблизно та ж, що і вітчизняних сертифікатів абітурієнтів: щоб поставити всіх учнів у рівні умови; звести нанівець корупцію на ґрунті освіти; уніфікувати вимоги до випускників тощо (Gablot, 2013: р.63). Є і відмінність: у БАК є декілька спеціалізацій. Він може бути **науковим** (точніше, **природничонауковим**), коли пріоритет (*підвищений коефіцієнт*) мають екзамени з математики і фізики; **гуманітарним**, коли пріоритет віддається мовам, філософії; економічним, суспільствознавчим, правовим тощо наукам. Особа, яка склала БАК, має право без будь-яких вступних іспитів записатися у будь-який університет свого профілю (щоправда, тільки за місцем) і вчитися у ньому абсолютно безкоштовно (якщо не рахувати «комісійного збору» 300 євро на початку кожного навчального року). А якщо студент документально до-

веде, що доходи його сім'ї нижчі від певного рівня, то може отримувати стипендію (*абсолютно незалежно від своєї успішності*).

Учень, який склав БАК з відміткою вище від певного рівня (більш ніж 15 із 20), має право записатися на підготовче відділення в одну з **Гранд Еколь** (*Grande Ecole*, найвідоміша з яких *École normale supérieure* – «**Вища нормальна школа**») – це щось на зразок елітних університетів, для вступу у які після підготовчих курсів потрібно витримати ще і вступні іспити. Далі у процесі навчання як у Гранд Еколь, так і в університетах, у зимову і весняну сесії відбувається відсів. Якщо у студента сума балів усіх іспитів виявляється нижчою від певного рівня, його відраховують (або, у визначених ситуаціях, залишають на другий рік). Відсів доволі серйозний: в університеті у першу зимову сесію відраховують близько 40 % студентів, у наступну – ще 30 % і так далі. У результаті до кінця другого року навчання залишається навряд чи чверть із тих, хто починав навчатися (фактично це розтягнуті на два роки вступні іспити). Далі відсів теж триває, хоча не так інтенсивно, і, нарешті, завершують все це навчання два або три роки **ДЕА**, яке з деякими поправками відповідає нашій аспірантурі і яке, як і у нас, завершується (точніше, повинно завершуватися, – у випадку позитивного результату) дисертацією і вченим ступенем. Природно, що цього рівня досягають тільки найбільш відповідні науково-дослідним завданням особи.

Докторський ступінь у Франції є сучасником перших університетів, що з'явилися у XIII ст. Утім, упродовж історії, і, зокрема, у XX ст. зміст та тривалість процесу підготовки й захисту дисертацій багато разів реформувалися. Із 1984 р. третій цикл освіти у Франції уніфіковано, і відтоді докторські студії тривають 3-5 років та завершуються написанням і захистом єдиної докторської дисертації. Згідно з французьким законом, цей етап пов'язаний із «*навчанням за допомогою дослідження*», а також із «*професійним досвідом наукового дослідження*» (Amiot, 2012: p.42).

На сучасному етапі принципова відмінність третього циклу навчання у Франції полягає перш за все в організації процесу освіти за допомогою „**докторських шкіл**”. Запроваджені у 1998 році, докторські школи стали загальною практикою у 2000 р., а їхнє конкретне функціонування було визначене у міністерській постанові від 7 серпня 2006 р. До того докторські студії були організовані в традиційний спосіб, що базується на тісній співпраці між докторантом і його науковим керівником. Нова модель формування докторантів, що спирається на обов'язкове відвідування низки дисциплін і на створення дослідницького середовища через регулярне проведення докторантських семінарів, була визнана успішною. Докторські школи у Франції, згідно з Болонською реформою, завершують структуру навчання в університеті: ліценціат (3 роки), магістерська

програма (2 роки) і докторантура (3 роки). Докторські школи організують навчання докторантів і готують їх до професійної діяльності.

Створення докторських шкіл є відповіддю, з одного боку, на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, і з другого боку, воно відповідає бажанню організувати ефективно, але не занадто обтяжливе, наукове оточення для докторанта. Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, для того щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти.

Вони покликані виховувати у докторантів міждисциплінарну культуру в межах конкретного і послідовного наукового проекту. Якщо офіційні завдання докторських шкіл є експліцитними, вони створюють загальну схему дії, яку кожний заклад може застосовувати із урахуванням своїх ресурсів, своїх дисциплінарних особливостей і своєї історії. Також, кожен університет має свій власний дух, що проявляється у застосуванні офіційних настанов. Докторські школи проходять експертизу і оцінку Міністерства вищої освіти, яке надає спеціальний бюджет для їхнього функціонування на термін 4-річного плану, який визначає стосунки між Університетом і державою. Ці школи сприяють міжнародній прозорості у сфері пропозицій докторської освіти, а також у науковому структуруванні навчального середовища.

Докторант вважається дослідником, і бере участь у діяльності науково-дослідницьких колективів чи дослідницьких центрів, якими управляє докторська школа. Він може претендувати на визначену внутрішнім регламентом фінансову підтримку з бюджету докторської школи і її дослідницького центру. Докторські школи слідкують за виконанням *Хартії дисертації* (передбаченої міністерською постановою від 3 вересня 1998), підписаної Директором докторської школи, науковим керівником, директором дослідницького центру і докторантом. Потреба у Докторських школах полягає у тому, що до створення докторських шкіл докторант французького університету гуманітарних або суспільних наук, подібно до українського аспіранта, був залишений сам-на-сам із власним науковим проектом, і лише епізодично зустрічався із своїм науковим керівником. Із цього впливав відчутний контраст між умовами дослідницької роботи у природничих науках, де відсоток успішного завершення докторантури сягав майже 100 відсотків (адже в природничих науках написання дисертації пов'язане із роботою в лабораторії та проведенням експериментів), і умовами підготовки дисертацій з гуманітарних та суспільних наук, де рівень успішності трохи перевищував 50 відсотків.

Важливою особливістю докторської освіти у Франції є також *автономія університету*. Підкреслимо, що *інституційна автономія французьких Док-*

торських шкіл водночас не означає анархії і вседозволеності: кожна Докторська школа перевіряється Міністерством освіти раз на чотири роки, за що й отримує автономний бюджет із державних коштів. У такий спосіб бюрократичні процедури і тягар звітності лягає на плечі керівництва, а молодий дослідник отримує більше часу на власне дослідження. Без сумніву, це справляє позитивний вплив на якість його роботи. Тим часом, *автономне фінансування Докторської школи* має конкретні переваги для молодого дослідника: він може отримувати щомісячну державну фінансову допомогу. Створення докторських шкіл є відповіддю, з одного боку, на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, і, з другого боку, воно відповідає бажанню суспільства організувати ефективно, але не занадто обтяжливе наукове оточення для докторанта.

Докторські школи організують наукові та інтелектуальні обміни між докторантами, іноді в межах коледжу докторських шкіл навчального закладу. Докторські школи відкриті до європейського і міжнародного досвіду, підтримуючи процедуру конвенції про співкерівництво дисертаціями, а також інші ініціативи співпраці із закордонними вищими навчальними закладами чи дослідницькими центрами.

Фінансовий фактор є визначальним. Докторська школа, яка не надає фінансової допомоги своїм докторантам в питаннях мобільності є мертвою, і тому потрібна конкретна підтримка місцевої влади. Крім того, Докторська школа має кошти на відрядження дослідника на стажування закордон, на відвідання конференцій тощо. Сама процедура захисту дисертації не вимагає, як це відбувається в Україні, чималих інвестицій з боку здобувача: оплату проїзду та проживання членів журі бере на себе університет. Насамкінець, Докторська школа із власного бюджету може оплатити публікацію певної кількості захищених дисертацій.

Принципово іншим (у порівнянні з Україною) є також сценарій самого захисту. В українському варіанті маємо вкрай формалізовану та ритуалізовану процедуру. Натомість захист у французькому університеті має іншу природу: це час і місце для справжнього диспуту. Оскільки роботу читають тільки спеціалісти з тематики дисертації, вони бачать своє завдання у найповнішій критиці дослідження. Для журі, яке оцінює роботу, важливим є не лише те, що написано в дисертації, але і здатність дисертанта захистити свою позицію, а також його вміння дослуховуватися до критичних зауважень і вести фахову, аргументовану полеміку, визнавати свої помилки і пропонувати конструктивні рішення. Саме тому після захисту доповідачі готують «остаточні висновки» (після «попередніх висновків», які вони готують до захисту), де враховують результати дискусії.

Результат запровадження докторських шкіл у Франції є однозначно позитивним. Ці школи дозволили запровадити наукову динаміку у закла-

дах, але вони також діють у європейському і міжнародному вимірах через збільшення кількості конвенцій про співкерівництво дисертаціями. Цей останній момент є дуже важливим, навіть якщо ще багато можна зробити у цьому напрямку. Цю наукову динаміку можна також проілюструвати дисциплінарними, і інколи інституційними зближеннями, що їм сприяє практика Докторської школи, тоді як раніше превалювало мирне взаємне ігнорування. Також важливим є той факт, що докторські школи дозволили налагодити тісніші стосунки із соціально-економічним оточенням.

Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти (Cucrowicz, 2006: p.31).

У сучасному світі існує велика різноманітність систем освіти. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що, наприклад, навіть єдина Європа включає в себе різні держави, відрізняється культурним, соціальним, політичним, філософським, релігійним і економічним різноманіттям (Ewby, 2009: p.39). Це різноманіття знаходить своє відображення, зокрема, в розробках, документах, які супроводжують глобальний освітній розвиток і, зокрема, Болонський процес. В них ставиться завдання врахування традицій національних культур і національних систем освіти. У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних з необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти.

Така «модель» видається більш точно відображаючою специфіку і предмет філософії освіти у розумінні місця і завдань освіти і науки як суспільних інститутів, спрямованих на трансляцію спадкового інтелектуально-культурно-духовного досвіду та саморозвитку особистості в традиції континентальної Європи.

Література:

1. Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). — К.: Люксар, 2011. — 664 с.
2. Марсель Г. Быть и иметь. — Новочеркасск: Сагуна, 1994. — 159 с.
3. Мунье Э. Что такое персонализм? — М.: Издательство гуманитарной литературы, 1994. — 128 с.
4. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. — М.: Парсефаль, 1993.- 142 с.
5. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практики образования в Великобритании. — Харьков: Константа, 2002. — 236 с.

6. Равные возможности для всех. Проект программы реформ в области образования Президента США//Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Изд.2-е, дополненное. – М.: МГУ, 2003. – 288 с. – С. 213-248.
7. Amiot M. A quoi sert l'universite? – Grenoble : PUF, 2008. – 183 p.
8. Barrow R. Moral Philosophy for Education. – Boston, London: George Allen and Unwin, 1998. – 367 p.
9. Bollnow O.F. Einfache Sittlichkeit. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1947. – 211 s.
10. Bollnow O. F. Französischer Existenzialismus. – Stuttgart: W. Kohlhammer, 1965. – 212 s.
11. Bollnow O.F. Kriese und neuer Anfang//Beiträge zur Pädagogische Anthropologie. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1966. – 152 s.
12. Bollnow O. F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s.
13. Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik (Zwei Bände). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K. Alber, 1982. – 344 s.
14. Boyd D. Pedagogy for the Reign of God: A Theological Perspective on the Educational Philosophy of Paulo Freire. Eastern University Working Papers. available at <http://ngoleader.org/articles/56/4/Paulo-Freire/Page4.html>.
15. Buchanan P.J. The Death of the West: How Dying Populations and Immigrant Invasions Imperil Our Country and Civilization. – New York: Thomas Dunne Books, 2002. – 320 p.
16. Bufford Th. Toward a Philosophy Education. – Boston: World-Press, 2001. – 278 p.
17. Burbules N.C. Philosophy of Education//(Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education, Routledge Publishing) – <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/phed.html>.
18. Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p.
19. Clement St. Handbook of education technology. – London: Steven Hackbarth Books, 2004. – 284 p.
20. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education / M. Cole //International Studies in Sociology of Education. – 2008. – v. 8 n. 3. – P.315-332. – 182 p.
21. Combs A. Humanism, education and future. – Boston: Educational Leadership, 2013. – 301 p.
22. Cucrowicz H. Universite et emploi. – Lille: PUF, 2006. – 322 p.
23. Dewey J. Democracy and education. – New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. – 212 p.
24. Dewey J. Reconstruction in Philosophy. – Boston: Beacon Press, 1957. – 156 p.
25. Ewby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London : CVCP, 2009, available at www.cvcp.ac.UK/WhatWeDo/Speeches.
26. Feinberg W. Behavioral theory and education. – Boston: Prentice-Hall, 1994. – 467 p.
27. Gablot E. La barriere et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie francaise. – Paris: Modern, 2013. – 182 p.
28. Gobler H P., Lessing H. U. (Hrsg.) O. F. Bollnow im Gespräch. – Freiburg / München, 1983. – 241 s.
29. Harris A. Teaching Morality and Religion. – London: Allen and Unwin, 1996. – 127 p.
30. Harris K. Teachers and Classes. A Social Analysis. – Edinburgh.: Education Press, 2002. – 216 p.

31. Kellner D. *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.
32. Kozol J. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. – New York: Broadway Books, 2014. – 432 p.
33. Kwiek M. *The University and the State. A Study into Global Transformations*. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. – 424 p.
34. Lechuga V. *Assessment, Knowledge, and Customer Service: Contextualizing Faculty Work at For-Profit Colleges and Universities*. *The review of Higher Education*, 2008. – 31(3). – P. 287–307.
35. Liessmann K. P. *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.
36. Morita T. *Zur Bollnow – Reception in Japan*. In: *Padagogische Rundschau*. 1983, 37, N. 6. – S.623-627.
37. Nohl H. *Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza*. – Weinheim/Basel, 1981.–344 s. – S.51-75.
38. Overbeek H. and K. van der Pijl «*Restructuring Capital and Restructuring Hegemony*», in Overbeek (ed), *Restructuring Hegemony, in the Global Political Economy; The rise of transnational neo-liberalism in the 2000s*, London; Routledge, 2012. – 293 p. – P.246-282 p.
39. Pattern V. *Social control and human engineering: A framework for humanistic decision*. – Bangor : University Press, 1991. – 227 p.
40. Rogers C.R. «*Toward Becoming a Fully Functioning Person*». – In: *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Yearbook. Ed. A. W. Combs (edited by A. W. Combs). – Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 256 p.
41. Shelley P.B. *A Philosophical View of Reform*. – Lexington KY: Ulan Press, 2012. – 114 p.
42. Sintschenko V.V. *Weltgesellschaft: postimperialismus und die aufteilung der welt // Aktualne problemy nowoczesnych nauk*. – 2013. – Volume 15. – Przemysł: Nauka i studia. – S. 63-71.
43. Warwick D. *The Future Business of Universities*, Speech to the Association of Business Schools, 23 April, 2009. Available at www.universitiesuk.ac.uk/services.
44. Wheeler H. *Beyond the Punitive Society*. – San-Francisco : Hackett Publishing Co, 2013. – 301 p. Zinchenko V. *Global institutional transformation strategies of self-management systems//Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie*. – 2015. – (4). – P.169–176.
45. Zinchenko V. *Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society // Journal of Social Sciences and Humanities*. – Vol. 1, No. 4, 2015. – P. 415–421.
46. Zinchenko V. *Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education//Pedagogika Filozoficzna*. – № 1. – 2015. – S. 59–68.
47. Žižek S. *The Ticklish Subject. The Absent Center of Political Ontology*. – London: Verso, 2000. – 221 p. – P. 128–143.

Віктор Зинченко. Модели философии образования в интернациональных формах менеджмента образования. Специфика континентальной европейской образовательно-научной системы

В современном мире происходит диверсификация различных моделей высшего образования. В то же время многовариантность, многообразие моделей высшего образования не исключает их своеобразия. Интернационализация и интеграция высшего образования в глобально-международном аспекте ставит много новых вопросов перед теорией и практикой. Важнейшие из них – что есть общее и особенное в образовании и науке, какие закономерности, формы, методы управления являются универсальными, а какие действуют в диапазоне конкретных условий разных стран, как наилучшим образом выполнять функции образования и науки в международной деятельности, в чем состоят особенности национального стиля в образовании и развитии университета как института образования, в организационном поведении, системах управления, насколько эти особенности важны для достижения желаемых результатов, как иностранцам быстрее приспособиться к национальной местной среде. Всё это – исключительно важные и интересные новые вопросы, многие из которых еще ждут своего ответа. Анализируется модернизация социального и экономико-политического развития и потенциал антропологическо-психологической структуры человека в ценностно-нормативном измерении современного глобализированного общества мира, реформационные стратегии в социуме, образовании и менеджменте, их глобализация и процессы институализации и перспективы гуманизации систем образования, управления, воспитания.

Ключевые слова: *высшее образование, системы образования, модели философии образования, докторские программы, исследовательское пространство, модель университета, научные исследования, институциональная автономия, глобализация, интернационализация, интеграция, Болонский процесс, квантификация учебных услуг, гомогенизация систем образования, стратегия развития.*

Viktor Zinchenko. Models of Educational Philosophy in International Forms of Education Management. Specificity of the Continental European Educational and Scientific System

In today's world there is diversification of different models of higher education. At the same time, the multiplicity and the diversity of higher education models do not exclude their identity. Internationalization and integration of institutions of higher education in a global and international dimension raise many new questions for the theory and practice. Among them the author emphasizes the most important ones: what is the general and the particular in education and science; what patterns, forms, methods of management are universal and which are in the range of the specific conditions of different countries; what is the best way to realize the functions of education and science in the international activity; what are the features of national identity in education and in the development of the University as an institution of education, and also in organizational behavior, management systems; to what extent these features are important to achieve the desired results; how can foreigners quickly adapt to national environment. All these problems are extremely important and interesting, still waiting for their reply.

At the same time multi-modeling education systems do not exclude their common problems: the necessity of permanent adaptation of educational programs to current needs of society, the increased requirements to the level and quality of education. The modernization of social, economic and political development and the potential of anthropological and psychological structure of the personality in values and normative dimension of the contemporary globalized societies of the world; reformation strategies in society, education and management, their globalization and the processes of institutionalization and perspectives of humanization of educational systems, management, upbringing are analyzed in the given article. It is noted that among the existing conditions and prerequisites the existence of developed civil society is necessary for the successful formation and functioning of educational systems and effective models of multi-level educational management.

Thus, we can conclude that the strategy of development of the modern world social philosophy of upbringing and education is one of the key issues in the field of social management and philosophy, pedagogy, global social development. The way of organization and functioning of civil society in present-day and future to a great extent depends on what exactly do we mean by upbringing, education and science, or which paradigm of upbringing and education is dominant at the given social and historical stage. The continuity of public education, quality management, their intensity can only be achieved under two conditions of a fundamental character. One of them is use of new, theoretically grounded and practically proven management, philosophically developed, and available technically secured high technology of social work, education and training, learning. The second one is the perfect mastery of human in the methodology of self-socio-axiological and research activities. The established structure shall provide the same conditions for equitable selection of civil, educational, scientific and educational actions, excluding coercion and domination.

Keywords: *higher education, educational systems, models of educational philosophy, doctoral programs, research space, the model of University, researches, institutional autonomy, globalization, internationalization, integration, the Bologna process, the quantification of educational services, homogenization of educational systems, strategy of development.*

Зінченко Віктор Вікторович, доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

zinchenko@kiev.com.ua

Zinchenko Viktor Viktorovich, Doctor of philosophical sciences, Principal research scientist of the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

zinchenko@kiev.com.ua