



УДК 37.013.42: 005.336.1:316.752

ІДЕЙНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Кондур О.С., к. фіз.-мат. н., доцент,
заступник декана педагогічного факультету

ДЗВО «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

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 і можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі. Тому, ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором, і не проаналізувати наявні моделі, школи, напрями, їх класифікацію в сучасній освіті. Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. Водночас багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних із необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти. Це вже стосується як галузі соціальної складової освіти, так і сфери менеджменту освіти.

Ключові слова: *вища освіта, системи освіти, моделі освіти, докторські програми, дослідницький простір, модель університету, наукові дослідження, інституційна автономія, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція.*

Практически в каждой развитой стране есть богатый опыт построения системы высшего образования. Результаты анализа этого опыта могут способствовать развитию и обогащению отечественной системы образования, они предоставляют возможность избежать повторения ошибок и возможность раскрыть новые подходы к решению ряда проблем в этой области. Поэтому, основываясь на этом, считаем, что невозможно претендовать на создание стратегии модернизационных образовательных и научных реформ, которые затрагивают проблемы образовательно-научного института социума в управлении научно-образовательным пространством, и не проанализировать существующие модели, школы, направления, их классификации в современном образовании. Интернационализация и интеграция высшего образования в глобально-международном аспекте ставит много новых вопросов перед теорией и практикой. В современном мире происходит диверсификация различных моделей высшего образования. В то же время многовариантность, многообразие моделей высшего образования не исключают их своеобразия. Одновременно многомодельность систем образования не исключает и их общих проблем, связанных с необходимостью перманентной адаптации образовательных программ к современным потребностям общества, с повышением требований к уровню и качеству образования. Это уже касается как отрасли социальной составляющей образования, так и сферы менеджмента образования.

Ключевые слова: *высшее образование, системы образования, модели философии образования, докторские программы, исследовательское пространство, модель университета, научные исследования, институциональная автономия, глобализация, интернационализация, интеграция.*

Kondur O.S. THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICE OF THE EUROPEAN EDUCATION SYSTEM IN THE FRENCH MODEL OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC MANAGEMENT

In almost every developed country has a rich experience of building a system of higher education. The results of the analysis of this experience can contribute to the development and enrichment of the national system of education, they provide an opportunity to avoid repeating the same mistakes and the opportunity to discover new approaches to solving some problems in this area. Therefore, based on this, we believe that it is impossible to claim the creation of the strategy of modernization of educational and scientific reforms, which affect the educational-scientific Institute of the society in the management of scientific and educational space and not to perform existing model, schools, directions, their classification in contemporary of education. Internationalization and integration of institutions of higher education in a globally-the international dimension raises many new questions for the theory and practice. In today's world there is diversification of different models of higher education. At the same time, the multiplicity, the diversity of higher education models does not exclude their identity. It is for the industry component of the education and management of education. The continuity of public education, quality management, their intensity can only be achieved under two conditions of a fundamental character. First: use of new, theoretically grounded and practically proven management, philosophically developed, is available and technically secured high technology social work, education and training, learning. Second: the perfect mastery of man the methodology of self-socio-axiological and



research activities. The established structure shall provide the same conditions for equitable selection of civil, educational and scientific-educational actions, excluding coercion and domination. Thus, we can conclude that the strategy of development of the modern world the social philosophy of upbringing and education is a key in the field of social administration and philosophy, pedagogy, global social development, for what exactly do we mean by education, education and science or some of the paradigms of upbringing and education is dominant in a certain socio-historical stage, largely depends on the manner of organization and functioning of civil society in the present and future.

Key words: *higher education, education system, models philosophy of education, doctoral programs, research space, model of University, research, institutional autonomy, globalization, internationalization, integration.*

Постановка проблеми. У континентальній європейській освітньо-науковій системі та її менеджменті певну специфіку також має й модель освіти Франції (або «франконська модель») – модель вищої освіти Франції, поширена також у колишніх французьких колоніях і країнах «французького культурного ареалу» (країни Північної та Західної Африки, Близького Сходу, Океанії, Полінезії, Індокитаю, деякі регіони Канади, окремі держави Південної Америки) [1, с. 103–113; 2; 5; 22].

Постановка завдання. Мета статті вивчити багатий досвід побудови системи вищої освіти Франції, тому що результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок і можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Від 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) і ліцей (з 15 до 18 років) [16, с. 22].

Надання кожному можливості отримати дошкільну освіту розглядається сьогодні як значне досягнення [11, с. 37]. Відсоток дітей, залучених до процесу навчання вже у віці 3 років, близький до абсолютної цифри, і викладачі, які працюють у дошкільних закладах, мають ту ж кваліфікацію, що й учителі початкової школи.

У ліцеї з'являється можливість обрати один із декількох напрямів: так звану *загальну освіту* (зі спеціалізацією з літератури, наук чи економіки), *технічну освіту* (для майбутніх технічних працівників) і *професійну освіту* (вона дає змогу адаптуватися до сучасних вимог роботодавців). Усі ці напрями мають на меті підготувати учня до складання іспиту на *ступінь бакалавра* (випускний іспит у середній школі) [13, с. 302].

Після 1989 року дипломи випускників різняться залежно від обраного напрямку, тобто є загальними, технічними або про-

фесійними. Утім, хоч би якою була спеціалізація диплома, він дає змогу своєму власнику вступити до будь-якого університету [14, с. 82]. У підсумку більшість молодих людей закінчують ліцей та отримують ступінь бакалавра. Це водночас і свідоцтво про закінчення середньої школи, і щось на зразок першого університетського диплому, що надає право розпочати навчання у вищому навчальному закладі й забезпечує тим самим безперервність освіти.

Для вирівнювання можливостей до освіти й боротьби із соціальною дискримінацією в 1980 році прийняті заходи так званої «*позитивної дискримінації*» [19, с. 114]. 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 й мають можливість запрошувати кваліфікованих викладачів [12, с. 77].

На цю модель системи освіти (котра, у свою чергу, пов'язана з певними ідейно-світоглядними концепціями та філософією освіти [6]), незважаючи на її давній суто світський характер навчальної інституалізації й організації (ще з XVIII ст.), в ідейно-духовному плані значною мірою вплинули філософські ідеї персоналізму, з-поміж сучасних мислителів це, безперечно, Е. Муньє та екзистенційний релігійний персоналізм Г. Марселя.

Наприклад, Е. Муньє вважав, що форми і призначення історії не визначені, а швидше створюються людьми як співтворцями разом із Богом у ході історії та суспільно-історичної діяльності.

Центральною для Е. Муньє є ідея, що християнство – це релігія Втілення (у тому числі й через інститути освіти, виховання). Трансцендентне (Бог) утілюється в людей, які живуть у світі і творять в історії. Виходячи з їхньої особливої орієнтації на трансцендентні цінності, християни прагнуть спрямувати історію відповідно до цих християнських цінностей. Для Е. Муньє це прагнення насамперед загальних, а не індивідуальних зусиль, у результаті чого



християнська громада постає як головний вимір супроти релігійного суб'єктивізму [3, с. 93].

Водночас спостерігаємо значний вплив ідей і підходів *критичної педагогіки* та *соціально-критичної філософії освіти* (багато в чому це пояснюється й тим, що французька вища школа та її представники традиційно є активним фактором будь-яких суспільних змін і продукатором соціальної емансипації та радикалізму) [18, с. 130–131]. Тому можемо спостерігати досить цікавий симбіоз та інтеграцію соціально-критичної й духовно-релігійної традицій в ідеях та освітянській практиці «франконської моделі».

До речі, багато ідей Е. Муньє про роль Бога в людській історії також відображені в одного із засновників критичної педагогіки П. Фрейре. Зокрема, у «Листі до семінариста» П. Фрейре описує його *богослов'я надії*.

Він зазначає, що християни не можуть домогтися змін у житті людей, водночас не звертаючись до проблем умов світу, в якому вони живуть; по-справжньому почути Слово Боже – означає активно працювати проти гноблення й за звільнення: слухати Слово Боже – не означає поводити 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 [5].

Мається на увазі, що особистість існує тільки в русі до Іншого, пізнає себе тільки через Іншого, знаходить себе тільки в Іншому [13, с. 203]. *Персоналізм* підкреслює, що людина знаходить себе у своїх відносинах до «інших», до світу речей, стає самою собою в 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 в боротьбі з безособовим і безвідповідальним світом, де життя згасає.

Ця концептуально-ідейна модель закликає людину до активного життя й дії. На систему менеджменту освіти Франції, внутрішню модель організаційних і міжлюдських взаємин у навчальних закладах вплинула екзистенціалістська критика Г. Марселем *«неістинного буття людини»*, яке ґрунтується на «речових відносинах» – це ставлення до іншої людини як до речі й 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'єкта, має бути ставлення «Я» і «Ти». Саме в такому відношенні, в акті такої

комунікації знімається проблема суб'єкта й об'єкта.

Тому 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 вплив ідей Г. Марселя про ставлення до іншої людини як до «ти», що є онтологічно справжнім, оскільки воно протистоїть ставленню 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» [2, с. 45].

У Франції для вступників у заклади вищої освіти давно введений і діє **«Єдиний державний іспит»**, або **БАК** (від слова «бакалавр»).

Мотивація введення французького БАК приблизно та сама, що й вітчизняних сертифікатів абітурієнтів: щоб поставити всіх учнів у рівні умови; звести нанівець корупцію на ґрунті освіти; уніфікувати вимоги до випускників тощо [12, с. 63].

Є й відмінність: у БАК є декілька спеціалізацій. Він може бути **науковим** (точніше, **природничо-науковим**), коли пріоритет (*підвищений коефіцієнт*) мають екзамени з математики й фізики; **гуманітарним**, коли пріоритет надається мовам, філософії; економічним, суспільствознавчим, правовим тощо наукам.

Особа, яка склала БАК, має право без будь-яких вступних іспитів записатися в будь-який університет свого профілю й учитися в ньому **абсолютно безкоштовно** (якщо не рахувати «комісійного збору» – не більше ніж 300 євро – на початку кожного навчального року) [20, с. 42]. А якщо студент документально доведе, 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 (більше 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 в які після підготовчих курсів потрібно витримати ще й вступні іспити. Далі в процесі навчання як у Гранд Еколь, так і в університетах у зимову та весняну сесію відбувається відсів. Якщо в 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 в першу зимову сесію відраховують близь-



ко 40% студентів, у наступну – ще 30% і так далі.

У результаті до кінця другого року навчання залишається мало не чверть із тих, хто починав навчатися (фактично це розтягнуті на два роки вступні іспити). Далі відсів теж триває, хоча не так інтенсивно, нарешті, завершують все це навчання два або три роки **ДЕА**, яке з деякими поправками відповідає нашій аспірантурі та яке, як і в нас, завершується (точніше, має завершуватися у випадку позитивного результату) дисертацією та 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 в XIII ст. Утім упродовж історії й, зокрема, у XX–XXI ст. зміст і тривалість процесу підготовки й захисту дисертацій багато разів реформувалися. З 1984 р. третій цикл освіти у Франції уніфіковано, відтоді докторські студії тривають 3–5 років і 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» [4, с. 42].

На сучасному етапі принципова відмінність третього циклу навчання у Франції полягає передусім в організації процесу освіти за допомогою «**Докторських шкіл**». Запроваджені в 1998 році, докторські школи стали загальною практикою у 2000 р., а їх конкретне функціонування визначене в 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 створення дослідницького середовища через регулярне проведення докторантських семінарів, 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.

Важливо нагадати природу ситуації до створення докторських шкіл, коли докторант був залишений сам на сам із власним науковим проектом і лише епізодично зустрічався із своїм науковим керівником. Із цього випливав відчутний контраст між умовами дослідницької роботи в природ-

ничих науках, де відсоток успішного завершення докторантури сягав майже 100 відсотків, і умовами підготовки дисертацій з філології, гуманітарних і соціальних наук, де рівень успішності трохи перевищував 50 відсотків через складну ситуацію докторанта, змушеного їздити у відрядження, інколи досить далеко, з метою продовження дослідження.

Національне інформування щодо наявності можливостей фінансування гуманітарних наук у межах навчальних закладів залишається мінімальним через дуже невелику кількість стипендій, що надаються в цьому секторі. Але ці можливості є більш виразними в докторських школах з природничих наук.

Офіційні завдання є експліцитними, вони створюють загальну схему дії, яку кожний заклад може застосовувати з урахуванням своїх ресурсів, своїх дисциплінарних особливостей і своєї історії. Також кожен університет має власний дух, що проявляється в застосуванні офіційних настанов.

Ці заходи повинні підготувати докторантів до професії дослідника в публічному секторі, на виробництві й у сфері послуг, а також до будь-якої професії, що вимагає здобутої під час докторської освіти компетенції.

Створення докторських шкіл, з одного боку, є відповіддю на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, і з іншого боку, відповідає бажанню організувати ефективно, але не надто обтяжливе, наукове оточення для докторанта. 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 [7, с. 232].

Вони покликані виховувати в докторантів міждисциплінарну культуру в межах конкретного й послідовного наукового проекту. Якщо офіційні завдання докторських шкіл є експліцитними, вони створюють загальну схему дії, яку кожний заклад може застосовувати з урахуванням своїх ресурсів, своїх дисциплінарних особливостей і своєї історії.

Управління докторською школою. Докторською школою керує директор, якому допомагає рада. Рада складається з керівників дослідницьких колективів і дослідницьких центрів і керівників магістерських програм. До Ради входять також представники докторантів і представники зовнішніх щодо навчального закладу організацій (економічний світ, великі публічні інституції, закордонні університети тощо). Директор



призначається президентом Університету, обирається серед університетських професорів і наукових діячів після затвердження вченою (науковою) радою. Директор призначається на 4-річний термін виконання плану й може бути поновлений на цій посаді 1 раз. Докторські школи проходять експертизу та оцінку Міністерства вищої освіти, яке надає спеціальний бюджет для їх функціонування на термін 4-річного плану, що визначає відносини між Університетом і державою. Ці школи сприяють міжнародній прозорості у сфері пропозицій докторської освіти, а також у науковому структуруванні навчального середовища.

Докторант вважається дослідником, 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 та її дослідницького центру. Докторські школи слідкують за виконанням *Хартії дисертації* (передбаченої міністерською постановою від 3 вересня 1998 р.), підписаної Директором докторської школи, науковим керівником, директором дослідницького центру й докторантом.

Вищезгадана Хартія дисертації визначає зміст і моральні зобов'язання між учасниками контракту. Цей документ не має юридичної сили, він просто визначає контекст підготовки докторської дисертації.

Типовий текст такої Хартії, згідно з міністерською постановою: «*Підготовка дисертації ґрунтується на згоді між докторантом і науковим керівником. Ця згода стосується вибору теми дослідження й необхідних умов для праці. Науковий керівник і докторант мають відповідні права й обов'язки високого наукового рівня*» [11, с. 59].

Хартія дисертації включає й визначає такі **6 пунктів-завдань**:

- дисертація, етап персонального та професійного проекту;
- тема дисертації й можливості її реалізації;
- керівництво й нагляд за дисертацією;
- час для підготовки дисертації;
- публікація дисертації;
- процедури поширення дисертації.

Згідно із загальноєвропейською практикою, дисертація має бути підготовлена протягом 3 років [8, с. 151]. У реальності особливо в галузі соціальних наук відомо, що досить часто цього часу недостатньо. Причини відомі: більшість докторантів працює для того, щоб заробити собі на життя, і дослідження часто вимагають поїздок.

Важливою особливістю докторської освіти у Франції є також *автономія університету*.

Підкреслимо, що *інституційна автономія французьких докторських шкіл* водночас не означає анархії й уседозволеності: кожна докторська школа перевіряється Міністерством освіти раз на чотири роки, за що й отримує автономний бюджет із державних коштів [20, с. 89]. У такий спосіб бюрократичні процедури й 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.

Створення докторських шкіл є відповіддю, з одного боку, на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, з іншого боку, відповідає бажанню суспільства організувати ефективне, але не занадто обтяжливе наукове оточення для докторанта.

Тим часом *автономне фінансування докторської школи* має конкретні переваги для молодого дослідника: він може отримувати щомісячну державну фінансову допомогу.

Фінансовий фактор є визначальним. Докторська школа, яка не надає фінансової допомоги своїм докторантам у питаннях мобільності, є мертвою, 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: оплати проїзду та проживання членів журі бере на себе університет. Насамкінець докторська школа з власного бюджету може оплатити публікацію певної кількості захищених дисертацій. Докторанти можуть скористатися різними фінансовими допомогоюми, звичайно, іноді досить «скромними», але надзвичайно цінними для реалізації дисертації.

Участь докторантів у житті докторської школи (підтримка веб-сайту, організація зустрічей тощо) є також важливою метою: створити «*дух докторської школи*» не так просто й вимагає постійних зусиль.

Динамічний поступ докторських шкіл також вимагає різноманітної державно-корпоративної підтримки, адже *працевлаштування* випускників докторських шкіл має залишатися найважливішою турботою керівників докторських шкіл [15, с. 41].

Принципово іншим (порівняно з Україною) є також **сценарій самого захисту**. В українському варіанті маємо значною мірою вкрай формалізовану та ритуалізовану процедуру. Натомість захист у французькому університеті має іншу природу: це час і місце для справжнього диспуту. Оскільки дисертаційну роботу читають тільки спеціа-



лісти з тематики дисертації, вони вбачають своє завдання в найповнішій критиці дослідження.

Для журі, яке оцінює роботу, важливим є не лише те, що написано в дисертації, а й здатність дисертанта захистити свою позицію, а також його вміння дослуховуватися до критичних зауважень і вести фахову, аргументовану полеміку, визнавати свої помилки та 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 дали змогу запровадити наукову динаміку в закладах, але вони також діють у європейському й міжнародному вимірах через збільшення кількості конвенцій про співкерівництво дисертаціями. Цей останній момент є дуже важливим, навіть якщо ще багато можна зробити в цьому напрямі. Цю наукову динаміку можна також проілюструвати дисциплінарними й інколи інституційними зближеннями, що їм сприяє практика докторської школи, тоді як раніше превалювало мирне взаємне ігнорування.

Також важливим є той факт, що докторські школи дали можливість налагодити тісніші стосунки із соціально-економічним оточенням [7, с. 320].

Висновки з проведеного дослідження. Докторські школи організують вагомий та масштабний науковий й інтелектуальний обмін між докторантами іноді в межах коледжу докторських шкіл навчального закладу.

Докторські школи відкриті до європейського та міжнародного досвіду, підтримуючи процедуру конвенції про співкерівництво дисертаціями, а також інші ініціативи співпраці із закордонними вищими навчальними закладами чи дослідницькими центрами.

Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній і науковий простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти [11, с. 31].

витуку (інтегративна концептологія). Київ: Люксар, 2011. 664 с.

2. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 159 с.

3. Мунье Э. Что такое персонализм? Москва: Издательство гуманитарной литературы, 1994. 128 с.

4. Amiot M. A quoi sert l'universite? Grenoble: PUF, 2008. 183 p.

5. Boyd D. Pedagogy for the Reign of God: A Theological Perspective on the Educational Philosophy of Paulo Freire. Eastern University Working Papers. URL: available at <http://ngoleader.org/articles/56/4/Paulo-Freire/Page4.html>.

6. Burbules N.C. Philosophy of Education (Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education, Routledge Publishing). URL: <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/phed.html>.

7. Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2008. 320 p.

8. Clement St. Handbook of education technology. London: Steven Hackbarth Books, 2004. 284 p.

9. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education. International Studies in Sociology of Education. 2008. V. 8. N. 3. 182 p. P. 315–332.

10. Cucrowiez H. Universite et emploi. Lille: PUF, 2006. 322 p.

11. Gablot E. La barriere et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie francaise. Paris: Modern, 2013. 182 p.

12. Goldstein R. Jeunesse ouriere et formation permanente: Contribution a l'approche socio – educative de la jeunesse. Thes. Paris; Lille: PUF, 2000. 665 p.

13. Isambert-Jamati V. Crises de la societe, crises de l'enseignement. Paris: PUF, 2001. 258 p.

14. Ivorra P. Portrait de groupe de francais les plus riches. Cahiers. Paris, 2010. № 9. P. 32–46.

15. Le milieu sociale des eleves et leurs chances de succes a l'ecole. Paris: UNESCO, 2008. 87 p.

16. Lienard G, Servais E. Capitales culturelles et inegalites sociales. Morales des classes et destinees sociales. Bruxelles: PUB, 2012. 496 p.

17. Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell. Creative Economics and Social Innovations. 2017. № 1. 7(18). S. 126–140.

18. Snyders G. Ecole, classe et lutte de classe. Paris: PUF, 2016. 378 p.

19. Townsend P. Understanding poverty and inequality in Europe. Responce to poverty: lessons from Europe. London: University Publishing, 2014. 276 p.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального роз-