

УДК 7.071.3(075.8)

**О.Н. Черноморова**

### **ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Рассматриваются вопросы становления и функционирования профессионального менталитета преподавателя высшей школы. Описывается история возникновения термина «ментальность», введенного в начале прошлого века учеными школы «Анналов». Современные теории менталитета анализируются с точки зрения психологии и педагогики, образовательное пространство вуза рассматривается как фоновая основа для формирования менталитета преподавателя. Ставится вопрос о необходимости целенаправленной подготовки молодых преподавательских кадров для высшей школы. Подчеркивается необходимость восстановления воспитательной функции образования с точки зрения духовно-нравственных ценностей, близких культурным традициям России и российскому менталитету.*

*Ментальность; образовательное пространство вуза; ментальное пространство личности; подготовка молодых преподавателей; становление профессионального менталитета.*

**O.N. Chernomorova**

### **FUNDAMENTALS OF HIGHER SCHOOL TEACHER MENTALITY**

*The article studies the problems of creating and functioning higher school teachers professional mentality. The history of arising the term "mentality" which was introduced by French scientists of the "Annales" research school in the beginning of the last century is described. Modern theories of mentality are examined from the psychological and pedagogical point of view. The educational range is dealt with as the background for teachers mentality development. The problem of training higher school teachers is considered as well. The need of recovering spiritual values which are close to Russian culture traditions and mentality is stressed.*

*Mentality; higher school educational range; mental field of personality; training higher school teachers; formation of professional mentality.*

В конце 80-х гг. в гуманитарных науках появляется комплексный подход в осмыслении событий прошлого и настоящего. Возникают такие понятия как культура повседневности, образ жизни, культурно-историческая парадигма. Появляется новый предмет социальной и культурной истории – ценностно-смысловой континуум общественного развития.

Его появление приводит к образованию особых многозначных понятий, самым распространенным из вновь появившихся становится слово «менталитет». Это понятие помогает философам, социологам, психологам, педагогам найти правильное объяснение всех существующих проблем. Несмотря на обширную область применения, данная область знаний оставалась фактически неизученной.

Обзор литературы показывает, что понятие «менталитет» трактуется неоднозначно и рассматривается с разных позиций в философии, психологии, социологии, истории, культурологии, педагогике. Однако большинство исследователей отмечают в структуре менталитета устойчивые элементы: жизненные установки, модели поведения, систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на знаниях и верованиях, имеющихся в данном обществе. Эти элементы вместе с архетипами коллективного бессознательного задают иерархию ценностей, данного общества и формируют культурную традицию.

Проблемой ментальности занимаются ученые Франции (школа "Анналов"), Германии, Англии, Польши и России. Историки, психологи, юристы, философы, искусствоведы и культурологи разных школ и направлений выясняют предметное содержание своих наук через ментальное их видение. Отсюда встает задача необходимости прояснения содержания понятия (термина) "ментальность".

Термин "ментальность" применялся историками Леви-Брюлем, Блонделем и другими до 20–30 гг. прошлого века, но воспринимался как сознание первобытных людей, детей, а также "простецов", противостоящих "высоколобым творцам".

В 20–30 гг. XX в. этот термин был воспринят историками – М. Блоком, Ж. Лефевром и, особенно, Л. Февром. Л. Февр вводит понятие «ментальный инструментарий». Для него это «совокупность категорий восприятия, концептуализации, выражения и действия, которые структурируют опыт - как индивидуальный, так и коллективный». Это явно эмпирическая, открытая дефиниция, но она гораздо шире того, что сегодня мы назвали бы системой представлений, так как включает язык, аффекты и даже технику [3].

Марк Блок отдавал предпочтение не психологии (как Февр), а социологической традиции, он был ближе к Дюркгейму. Видимо, по определению термина «ментальность» у него были разногласия с Февром. Но его две работы: "Короли - чудотворцы" (1924 г.) и «Феодальное общество» (1939 г.) – сегодня оказывают большее влияние на исследователей, чем книги Февра. В последней работе, где Блок говорит о «способах чувствования и мышления», он заметно вступает на путь антропологической истории и уделяет больше внимания социальной дифференциации культурного поведения [3].

Школа «Анналов» прошла в своем развитии 4 этапа. На первом этапе (с 1929 г.) много сделали Марк Блок и Люсьен Февр. На втором этапе тон задавала геоистория и экономика Фернана де Броделя. Против его структур, лишенных гуманизма, где отсутствовал человек, выступили историки третьей волны: Ле Гофф, Дюби, Вовель и другие. Собственно на этой стадии появились и теоретические работы по проблеме ментальности. До этого данный метод применялся скорее интуитивно, чем теоретически продуманно. С 80 гг. XX в. начинается четвертый этап развития «Анналов». С критикой позиций Ле Гоффа, Дюби и других выступила новая плеяда историков во главе с Буро и Шартье.

Для Ле Гоффа ментальность, эмоции, поведение формировались в первую очередь в связи с потребностью в самоуспокоении перед лицом страха в Средние века. Ментальность есть связующее звено между развитием материальной цивилизации и социальной жизни, с одной стороны, и поведением индивидов – с другой. Признавая изучение ментальности ключевым моментом исторического синтеза, Ле Гофф, как и Дюби, выступает против превращения истории в мир воображения, в котором растворяются все иные реальности.

По мысли Ле Гоффа, и поговорки ждут своего исследователя. Можно через расшифровку поговорок добраться до самых глубин средневековой ментальности, спуститься к основам фольклорной культуры. В традиционном крестьянском обществе поговорка играла важнейшую роль. Изучение «кутюма», т.е. обычая, тоже дело историка, и символы также играли большую роль в ментальном оснащении человека Средневековья как считал Ле Гофф [13].

Ле Гофф не всегда придерживается одной и той же терминологии: он говорит о «воображаемом», о «чувствительности», о «символизме», о «системе ценностей», об «идеологии». Но за всем этим скрывается картина мира и ее компоненты, т.е. система ментальных представлений, оценок и т.д.

Ментальность отличается неопределенностью. Она появляется как осадок после исторического анализа. Ею раньше пренебрегали, но историю без неё невозможно понять. Касаясь «ремесла» историка ментальностей, Ле Гофф замечает, что он обращает свое внимание на неосознанное, повседневное, наавтоматизмы поведения, на внеличные аспекты индивидуального сознания, на то, что было общим у Цезаря и последнего солдата его легионов, у святого Людовика и крестьянина, трудившегося в его доменах, у Колумба и матроса на его каравеллах [3].

К трем ритмам времени, выделенным Фернан де Броделем, Ж. Дюби добавляет 4-й. Так, первый ритм времени характеризуется быстротечностью и поверхностностью: это резонанс, вызванный проповедью, скандал, рожденный модернистским произведением искусства или литературы, а также кратковременные народные волнения. Менее быстротечные ментальные процессы, типа медленного изменения эстетических вкусов публики, Дюби относит ко второй группе [2].

«Следующий уровень – темницы долгого времени (по Броделю), ментальные структуры, упорно сопротивляющиеся изменениям. Они образуют глубокий пласт представлений и моделей поведения, не изменяющихся со сменой поколений» [4].

Но и здесь, полагает Дюби, могут происходить изменения: внешне незаметные, но протекающие довольно быстро, благодаря мутациям. И еще есть четвертый, наиболее глубоко залегающий ментальный слой, связанный с биологическими свойствами человека. Он почти неподвижен, и изменяется лишь с «эволюцией самих биологических свойств» [2].

Подготовительной работой при изучении истории ментальностей Дюби считает изучение языка, выделение перечня слов, употреблявшихся в ту или иную эпоху, т.е. не обойтись без лексикологов и знания синтаксиса.

«Ментальная модель» в это время охватывала одновременно видение мира, свойственное воинам, и вместе с тем предполагала упрощенный дуализм, оппозицию двух противоположностей. Вся духовная жизнь людей Средневековья концентрировалась вокруг противостояния добра и зла, добродетелей и пороков, души и тела.

Важную часть ментального оснащения людей Средневековья составляли сны. Рядом с ментальностью средневекового человека, опиравшегося на магию, росло и практическое отношение к миру, в городах появлялась новая система мировосприятия. Но новое мышление, новая система была как бы «вкладышем» в старую систему ментальностей. Через призму «ментальной оснастки» Ле Гофф рассматривает: появление в Европе книгопечатания; культуру письменного доказательства; чувство любви; мистическое значение хлеба; культуру жестов; символику одежды; переход к комфортной жизни; строительство замков. Тем самым он показывает всепроникающее значение метода ментального рассмотрения мира.

Большую роль в понимании сущности менталитета сыграли экзистенциальный анализ В. Франкла, глубинная психология З. Фрейда, К. Юнга, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, психолого-философский объективизм С.Л. Рубинштейна, науковедческие категории Т. Куна, историческая психология В.А. Шкуратова, лингвогуманитарные концепции французских мыслителей: Ж. Дюби, А. Дюпрона. Все это помогло аргументированно обосновать идею интегративной характеристики профессиональной деятельности преподавателя – профессионального менталитета.

Для нашего исследования профессионального менталитета важно положение о том, что ментальность - это не только вновь порождаемое, но и воспроизводимое качество человека. Именно к этому наиболее подвижному слою менталитета следует отнести профессиональный менталитет, в исследовании которого мы опирались на работы Обориной Д.В. (1992 г.), О.Л. Медведковой (1999 г.), О.И. Гусаченко (2005 г.), И.Ю. Поспеловой (2007 г.), В.А. Сониной (2007 г.) и др.

Мы согласны с утверждением, что, выявив составляющие и особенности процесса формирования менталитета современного педагога, можно определить набор средств и методов, способствующих направленной ценностной коррекции его профессионального менталитета.

Попробуем представить структуру менталитета личности и профессионального менталитета, в котором выделим компоненты профессиональной ментальности.

Можно представить менталитет как многоуровневую интегративную структуру сферической формы, устойчивым ядром которой является менталитет нации (включая народы, этносы, проживающие на одной территории). Следующий, менее устойчивый в историческом ракурсе, уровень менталитета – социально-общественный. Вместе они образуют ту основу менталитета, которая сопротивляется внешнему воздействию специально организованных условий ментальных преобразований в краткосрочном периоде.

Третий, более удаленный от ядра, слой представляет групповой менталитет, который можно дифференцировать по секторам: профессиональный, гендерный, социальных групп (социальные роли).

Внешним слоем является индивидуальный менталитет. Психологи имеют дело с третьим и четвертым уровнями менталитета, которые можно назвать ментальностью, подчеркнув тем самым относительную динамичность этих компонентов общей структуры менталитета [10].

Таким образом, профессиональный менталитет является динамической подструктурой личностного менталитета, опирается на национальный, общественный менталитет, определяется особенностями индивидуального ментального опыта и проявляется в профессиональной деятельности через структурные компоненты: профессиональные ценности, нормы, цели и готовность к деятельности.

В.А. Сонин определил, что есть все основания для того, чтобы выделить следующие уровни ментальности, выраженные как формы социального мышления, поведенческих актов и самоопределения личности, группы, нации, общества.

Ментальность государственная, державная, которая определяется наличием у личности имперского мышления, когда образ другого индивида выступает источником собственных бед и несчастий, что позволяет формировать ложный патриотизм и коллективную агрессивность, образование империй и их последующее разрушение.

Ментальность национальная, скрепленная в националистической мифологии, в предрассудках, в примате собственного Я и национального Эго над другими.

Ментальность семейная определяется тенденцией личности выполнить свои полоролевые функции на основе полученных в общении с родственной средой представлений, знаний, умений, навыков, привычек. Атрибутирование личного отношения через сходство-несходство с родителями, сверстниками, коллегами, историческими личностями, героями, лидерами, аутсайдерами дает возможность оценить ментальность в структуре личности как наследственный опыт, наполнителем которого является сама человеческая история, культура, этнос.

Ментальность профессиональная определяется интересами личности специфической деятельности, социальными установками на актуализацию своих потенций, развитие их в процессе этой деятельности, осознание своего социального статуса и идентификация его с Я-реальным, Я-достигнутым, Я-перспективным [12].

Все выделенные виды ментальности взаимосвязаны и погружены в одно общее для них образование – *ментальное пространство*, являющееся для человека, в нашем случае - преподавателя, средой и условием его самореализации.

Долгое время, организация народного образования, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя, его профессиональная компетентность как ученого, как методиста и как воспитателя, диагностика профессиональной зрелости и готовности к этому виду труда, как и многие другие педагогические проблемы, исследовались педагогами и психологами, изучающими личность педагога, непосредственно через педагогическую деятельность. Роль ментального пространства в профессиональном становлении личности педагога не принималась во внимание.

В педагогических исследованиях 80-х гг. прошлого века проблемы образования все чаще изучаются с точки зрения целого процесса, взаимосвязи с окружающим миром, но термина «образовательное пространство» еще нет. Вместо него используется термин «ситуация» для характеристики временной координаты образовательного пространства, т. е. характеристики качественного состояния ряда образовательных систем в данный период времени. В этом контексте различные авторы, указывая на значения социума и его влияние на образование, упоминают о разнообразных воздействиях на процесс образования личности окружающей социальной среды.

Опираясь на синергетическую концепцию И.Н. Пригожина, В.И. Писаренко рассматривает систему образования как сложную открытую, саморазвивающуюся нелинейную систему, входящую в состав образовательного пространства. Основными понятиями синергетики являются самоорганизация, нелинейность, открытость. Систему образования можно считать открытой, она развивается по законам нелинейной среды, а значит, всегда находится в состоянии неопределенности и возможности выбора. Самоорганизация системы образования проявляется постоянно в процессе саморазвития, самовосстановления, например, в процессе появления новых методов обучения [9].

Термин «пространство» получает свое развитие и использование в новых направлениях педагогической науки за рубежом в 90-е гг. прошлого века: Г. Борич, Х. Брумфит, Д.Н. Перкинс, М. Вест, Д. Шон, Дж. Шварц говорят о «supportive environment» поддерживающем пространстве. Авторы рассматривают «пространство» применительно к информационным технологиям и психологическим исследованиям. Сущность и различные аспекты образовательного пространства как педагогической категории рассматривается в трудах многих отечественных ученых-педагогов Е.В. Бондаревская, Н.В. Борытко, М.Я. Виленский, А.Я. Данилюк, В.И. Гинецинский, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, Т.И. Белова, Н.И. Селиванова, Г.Н. Филонов и др.

Следует подчеркнуть, что термин «образовательное пространство» не теряет своей актуальности и сегодня. Ранее в науке для обозначения понятий, сходных с ним, использовались термины «среда», «ситуация», «система», «мир» и некоторые др. Еще в первой половине двадцатого века, описывая окружающее пространство, создавшее его как личность, Н.А. Бердяев называет «Я и мировая среда» ту главу, в которой рассматривает влияние семьи, родителей, школы и окружающего мира [1].

В самом широком смысле под термином «пространство» понимается множество объектов, между которыми установлены отношения. Образовательное пространство организовано как скопление, совокупность, множество образовательных систем, причем каждой отводится определенное место, обусловленное не только составом и функциями самой образовательной системы, а также другими причинами.

В 90-е гг. прошлого века появляется ряд исследований, посвященных проблемам образовательного пространства или его отдельным чертам и характеристикам. Известный ученый-педагог Л.И.Новикова сформулировала новые идеи для создания единого

воспитательного пространства. Во-первых, введение в категориальный аппарат педагогики понятия «воспитательное пространство» для установления определенного порядка в зоне «педагогического хаоса». Во-вторых, воспитательное пространство рассматривается как объект изучения, моделирования и конструирования, а также инструмент воспитания. В-третьих, важным является утверждение, что воспитательные пространства могут иметь различные радиусы действия. В-четвертых, было выявлено влияние воспитательного пространства, обусловленное восприятием его воспитуемыми. Данное многомерное социальное пространство выступает как особое сознание культуры; в нем строится «диалог культур», «диалог возрастов» [6].

А.А. Опрышко ставит вопрос о воспитательной функции в духе высших ценностей в образовательных учреждениях, поскольку в современном образовании наблюдается углубляющийся разрыв между понятиями «образование» и «воспитание».

«Вхождение России в Болонский процесс вызвало целый ряд проблем, связанных с противоречиями между реформированием образования страны в целом и консерватизмом образовательных систем. Консерватизм образовательных систем базируется не только на боязни потерять достигнутый высокий уровень подготовки специалистов в процессе реформирования, но и на стремлении сохранить высшие духовно-нравственные ценности, определяемые религиозными традициями, национальной психологией и менталитетом народа нашей страны» [8].

Исследователи считают, что в рамках общего образовательного пространства могут быть выделены свои подпространства. С точки зрения нашего исследования, особое значение имеет мысль В.В. Серикова о сущности образовательного пространства личности: «Образовательное пространство личности – это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта. Именно субъекта, так как пространство – это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а событие...». Это пространство определяется совокупностью «...всех условий – внешних и внутренних, объективных и субъективных, детерминирующих данный момент жизнедеятельности человека» [11].

В научных исследованиях, все чаще используются термины: интегративное образовательное пространство Л.Ф. Иванова, культурно-образовательное пространство Г.П. Александрова, образовательное педагогическое пространство К.С. Махмурия, пространство формирования языковой личности В.Ф. Габдулхаков, социокультурное пространство В.В. Сафонова как теоретическая форма отражения среды существования различных образовательных и культурных систем.

Существуют и другие точки зрения на сущность понятия образовательного пространства. Но, даже приведенный нами, пусть не полный перечень педагогических концепций понимания сущности образовательного пространства свидетельствует об их разнообразии, что обогащает понятие образовательного пространства и не случайно делает его постоянным объектом научного интереса исследователей.

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод, что понятие «пространство» является достаточно разработанным в педагогической науке и психологии. В педагогике при анализе и использовании данного понятия выделяются два подхода, не противоречащие и даже дополняющие друг друга. Во-первых, это стремление рассматривать педагогические явления в рамках единого образовательного пространства. Во-вторых, выделение и изучение отдельных подпространств – социального, дидактического, воспитательного, индивидуального и др.

В нашем исследовании образовательное пространство рассматривается как фоновая основа для формирования профессионального менталитета преподавателей технического вуза.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в образовательном пространстве технического вуза не существует целенаправленной подготовки преподавательских кадров. Основная масса молодых преподавателей проходит подготовку в аспирантуре, где к преподавательской деятельности их серьезно не готовят или дают им отрывочные сведения о работе со студентами.

Основные гносеологические причины отсутствия системы подготовки преподавателей заключаются в следующем: 1) нет фундаментальной теории подготовки преподавателей высшей профессиональной школы и 2) нет достаточно разработанных организационно-педагогических основ её реализации. Это позволило выявить противоречие между потребностью в высококвалифицированных преподавателях нового поколения и отсутствием системы их подготовки.

Сами аспиранты на вопрос о возможности заниматься преподавательской деятельностью после окончания аспирантуры в 73,7 % ответили утвердительно, из них 52,3 % твердо уверены в возможности такого выбора. Научно-педагогическая работа в вузе – самое распространенное в России занятие для лиц с ученой степенью.

Что влияет на выбор молодых специалистов, положительно отзывающихся о преподавательской деятельности? Как показывают ответы респондентов – это в первую очередь личность авторитетного преподавателя, который произвел на них сильное эмоциональное впечатление. По мнению многих аспирантов, преподаватель вуза – это умный, эрудированный, знающий, увлеченный, творческий человек, в то же время доброжелательный, внимательный с развитым чувством юмора [5].

Можно сделать вывод, что эмоциональное запечатление события, педагогического объекта вообще характерно для людей, избирающих профессионально-педагогическую деятельность. Первое впечатление от эмоционального воздействия педагога, учителя, наставника, как показывают материалы исследования, включает и внутренние (когнитивные, сенсорные, мотивационные) механизмы, определяющие первоначальный профессиональный выбор.

Исследователи А. Бодалев, Л. Благонадеждина, Б. Братусь, А. Маслоу на основании сравнительного изучения профессионального мышления и эмоционального запечатления своего выбора пришли к выводу о значительной роли этого стимула в профессиональной направленности личности. Можно выделить в профессиональной педагогической деятельности эмоциональные факторы, включающие экспрессивность, устойчивость, гибкость, способствующие эффективному и профессионально-оптимальному регулированию взаимоотношений преподавателя со студентами, коллегами, окружающими, так и негативно воздействующие на эмоциональное самочувствие указанных групп.

Все это свидетельствует о том, что при выборе профессиональной деятельности педагога, формировании его профессиональной ментальности, особую роль играет влияние личности преподавателя, связанное с первым запечатлением, создающем устойчивый очаг возбуждения (доминанту), стимулирующего процесс выбора жизненного пути и его дальнейшего осмысления.

Можно сделать вывод, что такая двусторонняя связь интеллекта с эмоциями отражает в оценке профессионального выбора динамику профессионального менталитета преподавателя, осознание им социального статуса педагога, направленность интересов, т.е. все компоненты, участвующие в формировании характера деятельности будущего специалиста. Следовательно, необходима разработка фундаментальной теории подготовки преподавателей высшей профессиональной школы и разработки организационно-педагогических основ её реализации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.

2. Горюнов В.Е. Ж. Дюби. История ментальности // История ментальности, историческая антропология. – М., 1996. – С. 19.
3. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа «Анналов». – М., 1993. – С. 195.
4. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции // Одиссей. – М., 1991.
5. Нечаева Т.А., Черноморова О.Н. Социально-психологический портрет аспиранта первого года обучения // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 77-84.
6. Новикова Л.И., Соколовский М.В. Воспитательное пространство как открытая система. Педагогика и синергетика // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132-143.
7. Оборина Д. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – М., 1994.
8. Опрышко А.А. Базовые ценности в образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 96-99.
9. Писаренко В.И. Синергетические идеи в педагогике // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 111-119.
10. Попова Е.А., Зелинская Е.В., Толмачева Н.А. О возможностях развития профессионального менталитета в условиях дополнительного образования // Педагогические науки. – 2012. – № 3. – С. 620-623.
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии // Перемена. – Волгоград, 1994. – 152 с.
12. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя // Мир психологии. – 2000. – № 2 (22). – С. 183-191.
13. Шенкао М.А. Изучение ментальностей во французской школе «Анналов» // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2009. – № 1. – С. 60-72.

Статью рекомендовала к опубликованию к.п.н., доцент М.Е. Пахомкина.

**Черноморова Ольга Николаевна** – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный федеральный университет»; e-mail: o\_chernomorova@pochta.ru; 347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44, ГСП-17А; тел.: 88634371496; кафедра иностранных языков; доцент.

**Chernomorova Olga Nikolayevna** – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”; e-mail: o\_chernomorova@pochta.ru; GSP-17A, 44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia; phone: +78634371496; the foreign languages department; associate professor.

УДК 378.22

**О.А. Заблоцкая**

## **СТРУКТУРНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ**

*Проводится анализ структурных особенностей системы государственного образования Франции в целом и университетского образования в частности. Выделены и описаны различные типы учреждений, сосуществующие в рамках французской системы государственного образования, а также структурные компоненты французского университета. Раскрыты принципы, лежащие в основе функционирования французских университетов. Приведена классификация областей и направлений подготовки в университетах Франции. Описаны возможные образовательные траектории и дипломы.*

*Государственное образование Франции; французский университет; образовательная политика; структура университета; образовательные траектории; направления подготовки.*