

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

Т. Г. Харченко

**ГУМАНІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2013

УДК 378. 011. 3 – 051 (44)

ББК 74. 589. 51 (4Фра)

X22

Науковий редактор:

Ваховський Л. Ц. – доктор педагогічних наук, професор.

Рецензенти:

Сухомлинська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Глузман О. В. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Кримського гуманітарного університету, академік НАПН України.

Шевченко Г. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, член-кореспондент НАПН України.

Харченко Т. Г.

X22

Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Тетяна Гадульзянівна Харченко ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 560 с.

ISBN 978-966-617-323-5

У монографії досліджено теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної системи підготовки педагогічних кадрів у Франції в контексті гуманізації: виявлено генезу, сутність, провідні стратегії гуманізації педагогічної освіти й особливості їх практичної реалізації на сучасному етапі.

Призначено для студентів, педагогів і науковців.

Роботу виконано в межах Програми спільних дій у галузі науково-технологічного співробітництва між Україною та Францією „ДНІПРО” за сприянням Міністерства освіти і науки України та Міністерства закордонних справ Франції.

УДК 378. 011. 3 – 051 (44)

ББК 74. 589. 51 (4Фра)

Рекомендовано до друку Вченою радою

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(протокол № 9 від 26 квітня 2013 року)

ISBN 978-966-617-323-5

© Харченко Т. Г., 2013

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
-----------------------	----------

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

1.1. Генеза ідей гуманізму як чинник розвитку освіти.....	18
1.2. Загальна характеристика системи професійної підготовки вчителів.....	47
1.3. Еволюція парадигми гуманізації в педагогічній освіті.....	69

РОЗДІЛ 2

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

2.1. Соціокультурні та нормативно-правові аспекти індивідуалізації педагогічної освіти.....	114
2.2. Розробка й супровід індивідуального проекту студента як провідний механізм персоналізації допрофесійної педагогічної освіти.....	138
2.3. Реалізація індивідуального підходу в професійній підготовці вчителів материнських і початкових шкіл.....	159
2.4. Особливості індивідуальної підготовки вчителів середніх шкіл.....	192

РОЗДІЛ 3

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ

3.1. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетний складник процесу гуманізації педагогічної освіти.....	224
--	-----

3.2. Педагогічні умови реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної підготовки вчителів.....	238
3.3. Клінічна підготовка як провідний механізм формування особистості вчителя-рефлексивного практика.....	268

РОЗДІЛ 4

РОЗВИТОК СОЦІОПРОФЕСІЙНОЇ САМОБУТНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ

4.1. Учитель-початківець: педагогічний супровід входження в професію.....	291
4.2. Проблемно-ситуативне навчання як засіб розвитку соціо професійної самобутності вчителя в післядипломній педагогічній освіті.....	319
4.3. Прогностичне значення французького досвіду гуманізації професійної підготовки вчителів для вдосконалення сучасної педагогічної освіти в Україні.....	351
ВИСНОВКИ	366
ГЛОСАРІЙ	372
ДОДАТКИ	375
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	484

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНШ – Вища нормальна школа;

ВПР – Викладач педагогічний радник;

ГПП – Група професійної підготовки;

ЗСП – Модульний курс „Загальна спільна підготовка”;

КВМПШ – Національний конкурс з набору на державну службу вчителя материнської або початкової шкіл (CRPE);

КВКЛ – Національний конкурс з набору на державну службу викладача „сертиф’є” для роботи в колежах і ліцеях (CAPES);

КВТЛ – Національний конкурс з набору на державну службу викладача технологічної освіти для роботи в технологічному ліцеї (CAPET);

КВПЛ – Національний конкурс з набору на державну службу викладача професійної освіти для роботи в професійному ліцеї (CAPLP);

КВФКС – Національний конкурс з набору на державну службу викладача фізичної культури та спорту (CAPEPS);

КРПО – Національний конкурс з набору на державну службу радника-психолога з орієнтації (COP);

КГРО – Національний конкурс з набору на державну службу головного радника з освіти (CPE);

КВА – Національний конкурс з набору на державну службу викладача „агреже” для роботи в ліцеї та в постбакалаврській освіті (фр. Agrégation);

НІІД – Національний інститут педагогічних досліджень;

НЦДН – Національний центр дистанційного навчання;

НШ – Нормальна школа;

ПНШ – Початкова нормальна школа;

ЛМД – реформа з розбудови системи вищої освіти на основі трьох ступенів: Ліценціат (укр. Бакалаврат), Мастр (укр. Магістратура), Докторат (укр. Аспірантура);

УШВ – Університетський інститут підготовки вчителів;

РПЦ – Регіональний педагогічний центр;

УЦПВМ – Університетський центр підготовки вчителів і методистів.

ПЕРЕДМОВА

З моменту проголошення незалежності України було ухвалено найважливіші законодавчі акти щодо національної стратегії розвитку освіти й виховання в нових соціально-економічних умовах: закон України „Про освіту” (1991), Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”) (1993), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), закон України „Про вищу освіту” (2002), Державна програма „Учитель” (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) та ін. Провідною ідеєю в зазначених документах є думка про те, що освіта – це основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України; вона повинна ґрунтуватися на засадах гуманізму, її метою є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. У зв’язку з цим завданням сучасної державної політики України щодо розвитку освіти вбачають у створенні умов для розвитку самобутності й творчої самореалізації кожного громадянина, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя [68; 69; 77; 78; 148; 116].

Ключова роль у переході до нового для нашої молоді країни типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню потенціалу особистості та суспільства загалом, належить учителю. Оскільки саме через діяльність педагога реалізується державна політика України, спрямована на особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу й створення умов для самореалізації кожної окремої людини, – зазначено в Державній програмі „Вчитель” [69]. Тому процес гуманізації професійної педагогічної освіти сьогодні повинен бути осмислений як інструмент і умова повороту в усьому світі до людини. Він повинен бути осмислений як найважливіша умова гуманізації суспільно-економічних відносин у країні, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Сучасне наукове осмислення суті проблеми „олюднення людини” [87] в освіті й умов її практичної реалізації представлено в працях Г. Балла, І. Беґа, М. Берулави, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Добрускіна, О. Заболотської, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьмі-

ної, Ю. Мальованого, О. Романовського, О. Пехоти, О. Савченко, В. Серикова, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Є. Шиянова, В. Ягупова, І. Якиманської та ін. Усі вчені одностайні в тому, що практична реалізація ідей гуманізму в педагогічному процесі – це і є гуманізація освіти. Вона є тенденцією в розвитку особистості як суб'єкта педагогічного процесу, що утверджує абсолютну цінність і гідність людини.

Розглядаючи гуманізацію освіти як „складне системне чи інтегративне утворення” [58, с. 3], сучасні українські вчені С. Гончаренко і Ю. Мальований вважають, що її слід розуміти як переорієнтацію освіти й школи на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкритої для сприйняття нового досвіду, здатної здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [57, с. 4]. Дослідники підкреслюють, що одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх потреб і інтересів [Там само].

Значний внесок у розвиток ідей нової парадигми освіти зробив сучасний російський учений М. Берулава. Він подає власне визначення процесу гуманізації освіти. „Під ним ми розуміємо таку організацію навчального процесу, яка спрямована на розвиток особистості й передбачає формування в неї механізмів самовиховання й самонавчання через задоволення її базових потреб: у психологічно комфортних міжособистісних стосунках і соціальному статусі; у реалізації свого творчого потенціалу; у пізнанні відповідно до своїх індивідуальних когнітивних стратегій” [13, с. 313 – 314].

Подібної думки дотримується сучасний український філософ і педагог І. Зязюн. Обговорюючи проблему гуманізації освіти, учені підкреслюють, що її не можна звести до якихось конкретних технологій або методів навчання. На їхню думку, вона є ціннісною орієнтацією, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога. Якщо традиційна парадигма навчання ґрунтується на універсальності навчальних програм, ментальному спілкуванні, стандартних

оцінках знань і вмінь, примусовості, формі трансляції передачі інформації вчителем та її пасивному сприйнятті учнів, то гуманістична дидактика, – стверджують учені, – орієнтується на індивідуалізацію та диференціацію навчання, використання індивідуальних нормативів і, відповідно, програм розвитку, посилення позитивних мотивів учення, активізацію якості. Тут справа не зводиться до формування в учнів нормативних знаків. На думку М. Берулави та І. Зязюна, важливіше розкрити механізми самонавчання й самовиховання з урахуванням індивідуальних здібностей дитини, створити комфортні умови для розвитку кожного. Учені підкреслюють, що важливо пам'ятати, що інтерес до навчання виникає лише в тому випадку, якщо цій діяльності сприяє успіх, якщо будь-який учень оцінюється з урахуванням власного темпу просування, якщо оцінка навчання не обмежується лише результатами продуктивної діяльності школяра [11, с. 23; 87, с. 77; 88, с. 54].

Значний внесок у розвиток теорії та практики особистісно орієнтованого підходу в освіті зроблено в працях російського дослідника В. Серикова. У них автор говорить про те, що вітчизняний і зарубіжний досвід уже неодноразово переконував у тому, що спроба формувати особистість за встановленою моделлю, пропускаючи учнів „струнками лавами” через певний стандарт освіти, може дати лише освітні й соціальні сурогати. Особистісно орієнтована освіта не займається формуванням особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Як при цьому дотриматися необхідних заходів, досягти узгодженості між соціально-етичною необхідністю й свободою розвитку, без чого не може бути достовірно особистісного начала в людині, уникнути тоталітарних „моделей особистості” або „вільного виховання”? Це питання завжди виникало в процесі нашого багатолітнього дослідження, – підкреслює учений [191, с. 17].

Розробником теорії виховання особистості є сучасний український педагог і психолог І. Бех. У своїх наукових працях він підкреслює, що виховний процес, який будується на беззаперечному підкоренні, приниженні достоїнства дитини, не сприяє її моральному становленню, а спричинює спалахи дитячої агресивності [16, с. 196].

Учений наполягає на думці про те, що нова школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики й мусить стати керівним методологічним положенням у вихованні й навчанні. На його думку, особистісно зорієнтоване виховання в цьому плані видається досить перспективним, оскільки воно виходить з самоцінності особистості, її духовності й суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе й своїх обставин [Там само, с. 197].

Психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти вивчає сучасний український учений Г. Балл. У своїй роботі „Орієнтири сучасного гуманізму (у суспільній, освітній, психологічній сферах)” він визначає провідну ідею гуманізації освіти, яка, на його думку, полягає в орієнтації її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію її розвитку. При цьому органічним складником гуманізації освіти, з погляду дослідника, постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості в духовній культурі – національній і світовій [5, с. 7].

Загалом загальний аналіз робіт з проблеми гуманізації освіти дозволяє зробити висновок про те, що педагоги й психологи все частіше звертають увагу педагогічної громадськості на те, що єдиною альтернативою традиційному навчанню є орієнтована на особистість гуманістична освіта. Істотною для сучасного етапу розвитку наукової думки є ідея про те, що „центром наукової картини світу стає Людина” [87, с. 74]. Тому вимоги щодо всебічної гуманізації освіти не є якоюсь даниною моді, а цілком закономірною світовою тенденцією, відображенням суспільного усвідомлення об’єктивних процесів зростання ролі людського чинника як основного джерела науково-технічного й соціального прогресу. У зв’язку з цим істинним смислом та єдиною метою освіти стає Людина в постійному, упродовж її життя, розвитку [96, с. 59].

Особливу увагу сучасні педагоги приділяють розвитку ідеї про те, що гуманізація – це основа нового педагогічного мислення, яке, у свою чергу, передбачає переосмислення самого процесу освіти. У такому процесі важливі духовні та загальнолюдські пріоритети, спрямованість на особистість як вищу цінність, розвиток у кожному

яскравої, самобутньої індивідуальності, що можливо лише при зверненні до творчого потенціалу особистості, її волевиявлення й розвитку здібностей [63, с. 3].

У сучасній науковій дискусії про проблеми процесу гуманізації освіти розглядаються окремі її принципи. Учені одностайні в тому, що гуманізація освіти має бути спрямована не на „формування” особистості, а на створення умов для її розвитку через задоволення її базових потреб [13, с. 179]. Більшість вітчизняних педагогів об'єднана думкою про те, що справжню гуманізацію освіти неможливо забезпечити окремими нововведеннями, будь-то нові навчальні курси, програми або інноваційні технічні засоби навчання. Вони вважають, що вона досягається за рахунок того, що технології навчання мають бути переорієнтовані на технології самонавчання й самовиховання [Там само].

Показовими у зв'язку з цим є слова І. Зязюна: „Розвиток індивідуальних якостей дитини без формування в неї здібностей до самореалізації своїх особливостей в умовах реального, жорсткого світу і здатностей до подальшого саморозвитку себе як особистості – дорога в нікуди” [64, с. 4]. Український учений стверджує, що для виконання соціально-психологічного завдання школа має не лише всебічно сприяти розвитку індивідуальності учня, а й цілеспрямовано формувати в нього здібності до самореалізації й саморозвитку. А це означає: перед школою стоїть завдання не лише вільного розвитку особистості (само собою це надто складно), але й цілеспрямованого формування окремих якостей, які допомагають „знайти себе” й реалізувати нагромаджений потенціал [Там само].

Усі як один учасники наукової дискусії про проблеми в освіті третього тисячоліття висловлюють свою переконаність у тому, що гуманістична тенденція приведе до побудови освітньої системи нового типу, а також такої школи, яка дозволить її випускникам на практиці успішно вирішувати всі глобальні протиріччя сучасного складного світу [144, с. 7].

На думку вітчизняних учених, однією з основних умов реформування національної системи освіти в контексті гуманізації є перебудова особистісних установок сучасного вчителя. „Щоб виховати гуманну людину, вчитель сам повинен нею стати. Щоб бачити індивідуальність учня, вчитель сам повинен реалізувати свою індивіду-

альність у педагогічній діяльності, творчо самореалізуватися, усвідомлюючи свою унікальність і неповторність. Тільки та людина, що знайшла своє місце у суспільстві, має власну систему цінностей, може знайти адекватні способи самовираження, стати творчою індивідуальністю [41, с. 230]. Отже, тенденція до гуманізації педагогічної освіти породжена усвідомленою потребою в учителів нового типу, здатного самостійно, вільно й відповідально діяти в складній і незвичній для нас ситуації відкритого полікультурного суспільства, при небувалому „інформаційному бумі”, у момент тотальної переоцінки цінностей [144, с. 14].

„Гуманістично орієнтований учитель повинен володіти безумовним позитивним ставленням до учня, приймати дитину такою, якою вона є, розуміючи необхідність корекції окремих якостей, але лише з урахуванням загального позитивного ставлення до цілісної особистості. Йому властива відвертість, він не обмежується формальним виконанням своїх обов’язків, здатний на прояв душевних якостей, щирих емоцій і відчуттів. Учитель-гуманіст сприяє становленню в кожному почуття власної гідності, емпатії та самоповаги, прагне забезпечити максимальний психологічний комфорт для повноцінного розвитку учня. Це людина, яка полегшує навчання. Саме ж викладання в такому разі стає не просто засобом передачі інформації, а процесом радісного осмислення навчання”, – вважає М. Бєрулава [11, с. 25].

Такої ж думки дотримується В. Кремень: „Щоб закріпити прорив до нової гуманістичної, по-справжньому національної школи, державі, суспільству треба плекати особистість учителя. Слід наголосити ще і ще раз: природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузького предметника, а як людини культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність учня” [125, с. 79].

На нові вимоги до особистості вчителя вказує І. Зязюн. На його погляд, перехід від знанневої до особистісної орієнтації цілей і змісту освіти змінює розуміння завдань і функцій педагога. Його діяльність повинна бути спрямована на створення умов, що максимально мірою сприяли б саморозвитку суб’єктів навчання, не тільки розвивали б у них природні здібності, а й формували потребу в неперервності навчання, самовиховання й самовдосконалення. Така перео-

рієнтація педагогічної діяльності від функцій простої передачі знань до формування особистості учня ставить і нові вимоги до особистості педагога, до рівня його професійної та педагогічної кваліфікації й особливо до рівня його педагогічної майстерності [96, с. 58].

„Функції ж педагога, як і всього комплексу використовуваних ним дидактичних засобів, переходять від виконання ролі своєрідного „фільтра” для пропускання через себе навчальної інформації та її дозування до виконання ролі партнера студента по навчальному процесу, ролі помічника й консультанта при самостійному здійсненні студентом навчально-пізнавальної роботи. При цьому викладач водночас залишається й одним з важливих джерел інформації, а в ідеалі перетворюється на організатора самостійного навчального пізнання студентів. Іншими словами, з головної дійової особи в аудиторії чи лабораторії він стає немовби режисером взаємодії студентів з навчальним матеріалом, один з одним та з самим педагогом” [Там само, с. 58].

У зв'язку з новими вимогами до професії вчителя вся його професійна підготовка (у допрофесійній, університетській та на етапі післядипломної освіти) повинна бути перенесена, на погляд О. Пехоти, з дидактичних задумів на створення необхідних умов для особистісного та професійного самовираження [163]. Мета педагогічної освіти в цих умовах повинна полягати в тому, аби утворити особистість, яка несе образ гуманістичної культури, фахівця в одній з галузей науки, педагога-професіонала, який вільно орієнтується в системах сучасного знання про світ і людину в ньому, здібного до самостійного вибору шляхів навчання свого предмета, готового до розуміння особистісної унікальності дитини та співпраці з нею [144, с. 7].

На законодавчому рівні гуманістичну мету професійної підготовки вчителів у сучасній Україні розкрито в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004). У документі зазначено, що метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи підготовки педагогічних кадрів, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освіт-

ню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці. Виконання цієї мети, наголошено в документі, убачається можливим за умови вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів [116].

З погляду розробників Концепції, практична реалізація поставленої гуманістичної мети й завдань передбачає: упровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання й мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; упровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; технічну й технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти [116].

Зазначимо, що основні положення Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір були схвалені учасниками Всеукраїнської наради ректорів педагогічних та класичних вищих навчальних закладів, які збиралися в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди 29 – 30 вересня 2004 року. Підтверджуючи свою прихильність до фундаментальних принципів демократичної та гуманістичної освіти, вони закликають університетське співтовариство, законодавців і урядовців України до нарощування зусиль щодо реалізації європейських принципів демократії та гуманізму в системі педагогічної освіти; забезпечення подальшого розвитку педагогічної освіти до рівня, що достатній для підготовки вчителя нової генерації; усвідомлення важливості для нашої держави та педагогічної громадськості входження до Болонського процесу як стимулювального чинника підвищення якості педагогічної освіти й інтеграції України до світового та європейського освітнього простору [81].

Як бачимо, у вітчизняній педагогічній науці вже накопичено певні теоретичні напрацювання в галузі гуманізації освіти, педагогічної

зокрема. Поважаючи погляди авторитетних учених, усе ж таки вважаємо, що сучасні зміст, форми й методи підготовки вчителя стримують процес розвитку гуманізації педагогічної освіти в Україні. Цю обставину підкреслюють практично всі науковці, які досліджують проблеми теорії й практики гуманізації освіти. „На жаль, поки що основоположні проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти, пов’язані з обґрунтуванням мети навчання й виховання, їх теоретичного та організаційно-методичного забезпечення, по суті справи, залишаються ніби „поза кадром” розбудови вітчизняної середньої і вищої школи”, – зазначають С. Гончаренко і Ю. Мальований [57, с. 3]. Учені підкреслюють, що згадка про гуманізацію освіти у різних документах є швидше даниною термінологічній моді, а не свідомим формуванням найважливіших напрямів розвитку української школи [Там само, с. 4].

Такої ж точки зору дотримуються і російські вчені, які вивчають проблеми гуманізації освіти. Так, М. Берулава стверджує: „Ідея гуманізації освіти, незважаючи на її багатолітню декларованість, виявилася для сучасної вітчизняної науки й практики передчасною, теоретично та операційно не опрацьованою. Стало зрозумілим, що одна справа – формувати людину як „персоніфіковану функцію”, а інше – розвивати її як творця, готувати до вільної й творчої праці” [13, с. 15].

Подібну думку висловлює й В. Сериков. „Немає, проте, потреби доводити, що і зміст освіти, і спосіб його завдання, і форма функціонування в реальному навчальному процесі в тому вигляді, як вони існують сьогодні, мало відповідають механізмам особистісного розвитку. А тому особистісно-розвивальна функція більше декларується, ніж реально виконується існуючим навчальним процесом. Це не означає, зрозуміло, що в освітньому процесі не розвивається особистість того, кого навчають. Просто його внесок у цю сферу невеликий” [191, с. 18].

Грунтовний аналіз ситуації, що склалася, у практиці гуманістичної освіти в Україні зробив Б. Грицок у своїй роботі „Гуманітаризація і гуманізація педагогічного процесу в школі” [62]. Акцентуючи увагу на тому, що практичний аспект розв’язання проблеми гуманізації й гуманітаризації педагогічного процесу в школі є вкрай незадовільним, одну з найголовніших причин ситуації, яка склалася, сучасний учений бачить у недостатньому рівні теоретико-методичної підго-

товки вчителів, вихователів, інших працівників освіти до забезпечення на практиці гуманізації навчально-виховної роботи. Б. Грицюк провів анкетування серед керівників загальноосвітніх шкіл Прикарпаття. У процесі проведеного дослідження учений зробив висновок, що саме вони вказували найчастіше на цю причину. Більше того, директори навчальних закладів висловили також стурбованість тим, що вітчизняні вищі й середні педагогічні навчальні заклади не здійснюють належної підготовки майбутніх учителів до гуманізації та гуманітаризації педагогічного процесу в школі й інших установах системи освіти [Там само, с. 3].

Б. Грицюк пішов далі у своїх дослідженнях. Вивчення стану підготовки майбутніх педагогів до розв'язання поставленої проблеми дозволило вченому зробити висновок про те, що студенти педагогічних навчальних закладів мають поверхові уявлення й знання про гуманізацію та гуманітаризацію педагогічного процесу в школі. Результати дослідження засвідчили, що лише кожен п'ятий з опитаних студентів Прикарпатського університету ім. В. Стефаника достатньо орієнтується в теоретичних питаннях гуманізму й розуміє сутність гуманістичних засад у суспільстві. Більше половини респондентів (64 %) не може обґрунтувати принцип гуманізму та пояснити, чому в наш час проблема гуманізації й гуманітаризації педагогічного процесу стала особливо актуальною. Значна частина опитаних студентів досить спрощено розуміє гуманізацію виховної роботи, обмежуючи її межами коректного спілкування, лагідного ставлення вчителя до учнів. Більшість респондентів засвідчила, що не може визначити різницю між гуманізацією й гуманітаризацією педагогічного процесу. Вона також має обмежені уявлення про педагогічні методи й прийоми поліпшення стосунків між учасниками навчально-виховного процесу на основі гуманістичних засад через недостатність відповідної методичної літератури [Там само, с. 3].

Основну причину становища справ, що склалося, у системі вітчизняної професійної підготовки педагогічних кадрів більшість теоретиків і практиків педагогічної освіти бачать у недостатньому рівні гуманітаризації процесу навчання майбутніх учителів. „Педагог – гуманітарій з предмета своєї діяльності, типу мислення й спрямованості професійних інтересів. Це особистість, чий здібності розгортаються у сфері міжсуб'єктних взаємодій, у стосунках „людина – людина”. Тому

гуманітарний компонент освіти педагога будь-якої спеціалізації й рівня підготовки є базовим у педагогічному ВНЗ” [144, с. 11].

Якщо ми звернемося до Наказу МОН № 101 від 10.02.10 року „Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів”, то переконаємося, що людинознавство не стало пріоритетним у педагогічному навчальному закладі й не пронизує весь зміст професійної освіти. У документі йдеться про те, що керівники вищих навчальних закладів, голови робочих груп з розробки галузевих стандартів вищої освіти України при розробленні освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, починаючи з прийому 2010 року, мають керуватись чітким розподілом навчального часу [173]. Так, дійсно, ми бачимо, що зміст підготовки орієнтований на підготовку вчителя-предметника, яка займає 70,0% усього навчального часу. Тоді як цикл соціально-гуманітарних дисциплін становить 15,0 % і частенько „лише механічно приєднується до спеціально-предметного” [252].

Таке ж становище спостерігається й у професійній підготовці майбутнього викладача за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр”. Освітньо-професійна програма передбачає такі цикли підготовки: гуманітарної та соціально-економічної підготовки (21,7% усього навчального часу); фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін (25% від максимального навчального часу загальної підготовки); цикл підготовки за фахом (53,3% від максимального навчального часу загальної підготовки) [173].

Однак ми розділяємо думку тих дослідників (Г. Балл, І. Бех, М. Берулава, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лопаткин, Ю. Мальований, В. Сериков, Є. Шиянов), досвід і спеціальні дослідження яких переконують, що ущільнення змісту освіти, педагогічної зокрема, за рахунок збільшення частки гуманітарних дисциплін у структурі навчального плану підготовки фахівця приводить до формальної реалізації ідей гуманізації й обертається переваженням студентів і збитковістю професійно орієнтованої підготовки загалом. Учені переконані, що недостатньо просто розширити людинознавчу підготовку в процесі навчання майбутніх учителів. Дидактичне розв’язання цього завдання вони бачать у зверненні до ідей особистісно орієнтованого (особистісно розвивального, особис-

тісно діяльнісного) навчання й називають його основою гуманістичної технології професійного навчання студентів.

У сучасній вітчизняній практиці шкільної й професійної освіти лише починають розроблятися особистісно орієнтовані технології навчання й виховання. У низці педагогічних навчальних закладів накопичено цікавий досвід організації педагогічних майстерень, тренінгових груп, кабінетів професійної техніки, рольових, ділових і організаційних діяльнісних ігор [252]. Серед них: комплексна програма „Вчитель” у Полтавському національному педагогічному університеті імені Володимира Короленка (І. Зязюн); концепція особистісно орієнтованої підготовки педагогів з універсально-функціональною діяльністю та універсально-синтетичними знаннями, що здійснюється в Кримському гуманітарному університеті (О. Глузман) тощо [56; 206]. Однак подібний досвід становить скоріше одиничні авторські моделі, які впроваджуються в якості експериментів в окремих педагогічних навчальних закладах. Проблема протиріччя між сучасним станом теорії та практики гуманізації педагогічної освіти в Україні залишається досі гострою.

На нашу думку, вивчення досвіду європейських країн, яким удалося накопичити певні традиції в галузі практичної реалізації ідей гуманізму в освіті, педагогічній зокрема, допоможе визначити концептуальні довгострокові стратегії щодо подальшого вдосконалення та розвитку сучасної української системи освіти вчителів у контексті гуманізації й сприятиме інтенсифікації процесу входження України до загальноєвропейського та світового освітнього простору.

Безсумнівний інтерес для української педагогічної науки має досвід Франції. У результаті здійсненого дослідження доведено, що після 1990 року для розвитку французької системи професійної педагогічної підготовки вчителів у контексті гуманізації було характерне максимальне зближення теорії та практики. Практична зацікавленість освітян, необхідність усунення прогалин у вітчизняній професійній підготовці майбутніх учителів стосовно гуманізації педагогічного процесу послужили підставою для вивчення досвіду теорії та практики гуманізації сучасної педагогічної освіти саме цієї країни, оскільки вона має сформовані традиції в галузі практичної реалізації ідей гуманізму у вищій педагогічній освіті.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

1.1. Генеза ідей гуманізму як чинник розвитку освіти

Для більш глибокого розуміння сучасних проблем гуманізації освіти у Франції важливо простежити генезис філософсько-педагогічних поглядів учених на сутність людини, представити гуманізм як цілісне явище, яке має свою історичну логіку розвитку. У всі часи проблема розвитку людини була актуальною, викликала великий інтерес і разом з тим залишалася до кінця не вирішеною. „Повнота істини про людину може попередити її загибель та побороти процеси дегуманізації, які так грізно заявили про себе у XX столітті революціями, світовими війнами й тоталітарними режимами” [152].

Ідеї традиційного гуманізму у Франції беруть свій початок в епоху пізнього Середньовіччя. Назва нової епохи походить від французького слова „ренесанс” (фр. La Renaissance), що в перекладі означає „відродження”. Епоха пізнього Середньовіччя ознаменувалася пробудженням інтересу до культурного спадку античних народів, висуненням ідеалу вільної, усебічно розвиненої особистості, повагою до людини, вірою в її сили та можливості. У пізньому Середньовіччі гуманізм стає основоположним явищем у житті країни.

У Франції перші гуманістичні ідеї в епоху Відродження були висловлені Гійомом Бюде (Guillaume Budé, 1468 – 1540), П'єром Рамусом (Petrus Ramus, 1515 – 1572), Франсуа Рабле (François Rabelais, 1494 – 1553), Мішелем Монтенем (Michel de Montaigne, 1533 – 1592).

Незважаючи на часткові відмінності в поглядах перших французьких філософів-гуманістів, їх об'єднує два важливих моменти. По-перше, людина постає як єдність двох світів – духовного (божественного) і матеріального (тілесного). При цьому вона стає не просто подобою свого Творця як у середні віки – тепер людина сама є Творцем. У цьому полягає різниця між розумінням Бога й Людини в епохи Середньовіччя й Відродження. На протигагу церковній вимозі присвятити земне життя спокутуванням своїх гріхів, перші гуманісти утвердили право людини на земне щастя, на природне праг-

нення до насолоди й здатність до морального самовдосконалення як духовно вільної особистості. По-друге, філософи визнають науковий прогрес, який викликав перехід від споглядальної до активної установки пізнавального розуму, математизацію науки, відкриття нескінченного Всесвіту.

Як бачимо, для французьких філософів епохи Відродження людина стала деяким сплетінням тілесного й божественного начал. Якості Бога віднині належать простому смертному, який у середні віки був лише подобою свого творця. Тепер людина стала вінцем природи. Прекрасне тіло в душі грецьких ідеалів у поєднанні з божественною душею – ось мета, якої прагнули досягти французькі гуманісти в епоху Відродження. Вони не просто вірили в оновлене щасливе інтелектуальне суспільство. Своєю філософією та своїми діями гуманісти прагнули впроваджувати в життя подібний ідеал людини. Гуманісти намагалися побудувати це суспільство своїми руками, використовуючи такі сфери, як мистецтво, освіта й політика. В основі відповіді на питання про сутність людини ми спостерігаємо спробу побудувати ідеальне суспільство.

Таким чином, ідеологія гуманізму в епоху Відродження стає не просто переробкою поглядів філософів минулих епох, а світоглядом, що висунув ідеал активності людини як творця свого земного буття, здатної збагнути й повернути собі на благо все багатство навколишнього світу. Саме в епоху Відродження гуманізм уперше постав у якості цілісної системи поглядів, самостійної течії громадської думки, яка викликала переворот у розвитку нової картини світу й людини.

У цей час, піддаючи різкій критиці середньовічну школу, М. Монтень уперше говорить про необхідність установлення справді людських, гуманних стосунків між учителями та їхніми вихованцями й виступає на захист права дітей на повагу [49; 67; 72; 153; 227; 228; 229].

Природним продовженням традицій гуманізму французького Відродження є епоха Просвітництва (фр. *Le Siècle des Lumières*). Її відокремлює від попередньої епохи період релігійної реформації, коли в житті не тільки Франції, але й усій Західній Європи знову переважили теологічні й церковні начала. Епоха Просвітництва у XVIII столітті

ознаменувалася зростанням віри в силу людського розуму, підсиленням ролі науки перед церквою.

Філософсько-педагогічна думка французького Просвітництва (Жульєн Офре де Ламетрі (Julien Offray de La Mettrie, 1709 – 1751), Етьєн Бонно де Кондильяк (Étienne Bonnot de Condillac, 1715 – 1780), Клод Анрі Адріан Гельвецій (Claude Adrien Helvétius, 1715 – 1771), Дені Дідро (Denis Diderot, 1713 – 1784), Жан-Жак Руссо (Jean-Jacques Rousseau, 1712 – 1778), Франсуа Вольтер (François Voltaire, 1694 – 1778), Поль Анрі Гольбах (Paul-Henri Thiry, baron d'Holbach, 1723 – 1789) зробила вагомий внесок у дослідження проблеми людини й людського роду. Однією з центральних ідей, до якої була привернута увага ідеологів французького Просвітництва, була ідея про природну сутність людини. Французькі просвітителі намагалися отримати наукові уявлення про людину, її природну організацію.

Своє завдання вони вбачали у створенні нової людини, вільної від релігійних забобів, справжнього патріота. За їхніми поглядами, достатньо було добитися зміни думок – і всі феодальні пережитки й релігія відпадуть, пошириться просвіта, покращиться законодавство й настане царство розуму. Просвітителі були переконані, що, виховавши нову людину, вони тим самим перетворять увесь світ. Тому французькі матеріалісти вважали виховання й освіту засобом зміни суспільного ладу.

Разом з тим гуманізм епохи французького Просвітництва був внутрішньо суперечливий. По-перше, стверджуючи, що людина є продуктом соціального середовища й виховання, філософи переоцінювали вплив названих чинників її розвитку й тим самим демонстрували ставлення до людини як до пасивного об'єкта навколишньої соціальної дійсності й системи освіти. По-друге, у своїх поглядах вони спиралися на абстрактне розуміння людини. Так, саме в епоху Просвітництва утвердилося положення Ж.-Ж. Руссо про природне виховання, тобто про необхідність урахувувати природні відмінності людей у їхньому розвитку, урахувувати у вихованні особливості фізичної організації та психіки дитини. Однак через обмеженість матеріалістичної філософії XVIII століття більшість французьких філософів-просвітителів помилково розглядали людську природу як дещо незмінне, абстрактне.

Ця суперечливість гуманізму Просвітництва у Франції виразно

виявилася з утвердженням капіталізму – ладу, де людина перетворюється на засіб виробництва капіталу, підкорюється пануванню чужих їй стихійних соціальних сил та законів.

Важливу роль у розвитку людей французькі просвітителі у XVIII столітті відводять особистості вчителя, який, на їхню думку, тактовно, непомітно для дитини, повинен уміти спрямовувати всю її діяльність, формувати її інтереси й погляди. „І пам’ятайте, – пише Ж-Ж. Руссо, звертаючись до вчителів, – перш ніж ви насмілитесь взятися за формування людини, вам самим потрібно зробитися людьми; потрібно, щоб у вас самих був взірець, якому вихованець повинен наслідувати” [186, с. 97]. Але на практиці освіта у Франції до 1789 року була цілком у руках єзуїтів, освітня програма шкіл була дуже малою: читання, письмо, а головне катехізис – ось усе те, чого навчали в народних школах. Місце учня в навчальному процесі висловлювалося у відомій метафоричній формулі: дитина – це кувшин, який потрібно наповнити [29; 146; 230, с. 264 – 274].

Гуманізм епохи Великої французької буржуазної революції цілком відповідає ідеології Просвітництва XVIII століття й ратує за важливість природовідповідності в гармонійному розвитку людини. З погляду революційної педагогічної думки, саме освіта є засобом досягнення індивідуального блага й щастя людства загалом. Уважалося, що вдосконалювання індивідуума приводить в остаточному підсумку до вдосконалення роду. Теоретики педагогіки йдуть далі своїх попередників і вперше пропонують власну програму навчання, яка повністю відповідає філософії раціоналізму XVIII століття. Політичні діячі постійно акцентують увагу на тому, що вони шукають „засобів утворити розум”, додати „силу й активність” інтелектуальним здібностям кожної людини. Перевага надається розвитку розуму, а не набуттю знань. Життєво необхідним для існування й процвітання людей, на думку політичних діячів Конвенту, є необхідність наділити людей життєвими, реальними, практичними знаннями. Тобто спостерігається намагання зробити освіту природничо-науковою, потрібною для процвітання торгівлі, промисловості й сільського господарства наприкінці XVIII століття [201; 232; 454].

На початку XIX ст. у французькій філософській думці виникає утопічний соціалізм – учення Анрі Клода де Ревруа Сен-Сімона (Saint-Simon, 1760 – 1825) і Шарля Фур’є (Charles Fourier, 1772 –

1837). Соціалісти-утопісти висувають власну філософську педагогічну концепцію про нову людину та її роль у суспільстві. На зміну природній сутності людини приходить її соціальна сутність.

А. Сен-Сімон і Ш. Фур'є були одноставні у своїй думці про те, що протягом усього минулого вся історія людства була зміною одних форм експлуатації людини людиною іншими. Філософи виступали за новий соціальний лад, що ґрунтується на принципах розуму й справедливості, де не буде експлуатації людини людиною. Прагнути змінити життя людей на краще, вони розробили проект нової гуманної „всесвітньої асоціації” (А. Сен-Сімон) і соціетарного суспільства (Ш. Фур'є), у яких немає й не може бути експлуатації людини людиною й де нове суспільство забезпечить умови життя рівно для всіх людей і задовольнить їхні потреби.

У своїй новій асоціації та суспільстві Гармонії турботу про оцінку схильностей та природних задатків людей А. Сен-Сімон і Ш. Фур'є накладають на „викладацьку корпорацію майбутнього” [189; 211]. З їх погляду, вчитель повинен не просто впливати й здійснювати нагляд, а вивчати природну організацію дитини й моральні цінності, що висуваються суспільством, та співвідносити свої впливи на вихованця з ними [231].

Після подій 1848 року Європа встала на шлях індустріальної трансформації, і соціальні ефекти цієї революції вражали. Зростаюче значення наукового знання в житті суспільства, тріумфальний хід науки – торжество еволюційного навчання в біології, революція у фізиці, особливо гостро сприйнята у Франції, де відбулося відкриття радіоактивності (А. Беккерель, П. Кюрі, М. Склодовська-Кюрі), тощо. Усе це висуває науку в якості однієї з центральних тем філософії та сприяє розвитку позитивізму, що панував у європейській культурі – філософії, політиці, педагогіці, історіографії та літературі – майже до початку Першої світової війни.

Однак біди, що супроводжують індустріалізацію, незабаром дали про себе знати (утрата соціальної рівноваги, боротьба за сфери впливу й ринок збуту, зубожіння пролетаріату, експлуатація неповнолітніх тощо). Ці недуги оголошувалися позитивістами як такі, що минали й зникали „лише в перспективі зростання знання, народної освіти й загального добробуту” [404; 405]. На зміну універсальним світо-

сприйняттям приходять філософські концепції, зорієнтовані на факти, дані точних наук. Філософсько-педагогічна думка позитивізму у Франції представлена ідеями Огюста Конта (Auguste Comte, 1798 – 1857), Еміля Літтре (Paul-Maximilien-Emile Littré, 1801 – 1881), П'єра Лаффіта (Pierre Laffite, 1823 – 1903).

Орієнтуючись на реальне життя, позитивісти дотримувалися думки про те, що саме наука є „способом формування інтелекту й гуманності людини” [577, с. 170]. На думку О. Конта, в основі позитивізму лежить заперечення будь-якого надприродного існування, будь-яких метафізичних поглядів, і лише наука становить вищий ступінь еволюції людської природи.

Разом з Беконем і Декартом Конт вважає, що саме наука зробіть людину вільною й дозволить їй панувати над природою. „Справжнє позитивне мислення полягає переважно в здатності бачити, щоб передбачати; вивчати те, що є, і звідси твердити про те, що повинно відбутися відповідно до загального положення про незмінність природних законів” [404]. Позитивістська антропологія О. Конта бачить у людині активну особистість, здатну перетворити світ і власну природу [3; 6; 105; 106; 233; 325; 403; 405; 577].

Як бачимо, при всіх відмінностях французьку філософсько-педагогічну думку XVI ст. – останньої чверті XIX ст. об'єднує увага до теми людини, прагнення визначити її сутність та ідеал. Французькі мислителі в різні епохи були переконані в тому, що, виховавши ідеальну людину, їм вдасться побудувати ідеальне суспільство. Однак на практиці кожна наступна епоха закінчувалася „викривленням у суспільній свідомості гуманістичної ідеї, перетворенням її на фікцію” [65, с. 3]. Ми вважаємо, що спроби представників французького традиційного гуманізму (епохи Відродження, Реформації, Просвітництва, Утопічного соціалізму, Позитивізму) знайти й осмислити сутність людини привели до утвердження ідеалу абстрактної людини, єдиного для всіх.

Професор філософії Страсбурзького університету Ж.-Л. Нансі (Jean-Luc Nancy) у своїй лекції „Сьогодні” говорить, що ми переживаємо кризу гуманізму, який наділив колись своїми ідеалами весь світ, ідеалами, які діють до сьогодні. Ми переживаємо кризу гуманізму, тому що вже не очевидно, що таке бути людиною. Ми вже не

можемо визначити людину через якусь сутність, що їй належить, тому що вона „щезла”, – стверджує Ж.-Л. Нансі. Тобто „така відповідь, як людина – те-то й те-то, повинна бути такою й такою, відповідь, що претендує бути деяким гуманізмом, застаріла” [147].

Більше того, традиційний гуманізм, починаючи з XVIII століття, йшов шляхом підкорення людини суспільству, соціальній буденності, тобто її усупільнення. Так, дійсно, у Франції в другій половині XIX століття ми спостерігаємо розквіт політики, господарства, техніки, науки й мистецтва. Однак людина була розчавленою й розгубленою. Усупільнений гуманізм перестав бути уважним до окремо взятої особистості, він цікавився устроєм суспільства, але не цікавився внутрішнім життям людини. Хибно спрямований гуманізм сповнений був тим, що сам розвиток Французької республіки вже із середини XIX століття супроводжувався масовими й масштабними катастрофами, численними й непереборними конфліктами, що породили в багатьох мислителів критичне ставлення до сучасної їм цивілізації [152].

У цей період у 80-і роки XIX століття у французькій філософсько-педагогічній думці з’являються ідеї нового гуманізму, які відображали потребу суспільства в підготовці різнобічно розвинених ініціативних людей, готових до активної діяльності в різних сферах економічного, державного й суспільного життя. Розглянемо особливості виникнення, становлення й розвитку нової гуманістичної ідеології в цій країні.

Розгортання ідей нового гуманізму у Франції наприкінці XIX ст. починається з розвитку ідей соціології як самостійної науки та експериментальної педагогіки. Ідея соціології як самостійної науки, що повинна була стати основою реорганізації суспільства, поступово знаходила підтримку республіканців, які висунули програму соціально-політичних перетворень. Одним з них був французький мислитель, творець соціології як самостійної науки, основоположник професійної соціології – Еміль Дюркгейм (Émile Durkheim, 1858 – 1917).

Гуманізм Е. Дюркгейма полягає в тому, що особистість і суспільство перебувають у відносинах взаємозалежності, де кожна сторона зацікавлена в розвитку й процвітанні іншої. Суспільство не може розвиватися й процвітати, якщо пригнічується людська особистість,

якщо людина, яка виконує вузьку професійну функцію, зводиться до рівня машини, – стверджував видатний французький учений. З іншого боку, особистість буде неминуче деградувати, якщо поставлено під загрозу економічні й суспільні функції суспільства. Фундаментальною аксіомою видатного французького соціолога є положення про те, що освіта – явище головним чином соціальне й за своїми функціями, і за походженням, тобто вона є „способом, за допомогою якого суспільство відтворює основні умови свого існування” [446, с. 6].

Природна організація людини говорить про те, що вона одночасно є індивідуальною й соціальною істотою, – наполягає Е. Дюркгейм. Її первісна будова не припускає готовності жити в соціумі, що має певні цінності, мораль і навіть свій ідеал людини. Тому саме такий соціальний факт, як освіта, покликаний сформулювати з індивіда соціальну істоту, тобто нову людину, здатну жити й бути активною особистістю тепер і в цьому суспільстві. „Саме освіта покликана додати до індивідуальної й асоціальної істоти, якою ми є при народженні, зовсім нову істоту; саме вона призначена допомогти людям подолати їхню первісну природну сутність і навчитися бути повноцінними суб'єктами суспільства” [Там само].

Педагогічна антропология Е. Дюркгейма наполягає на тому, що одного соціального впливу для формування особистості з активною життєвою позицією недостатньо. Не роблячи власних зусиль, людина не зможе піднятися, – стверджує вчений. Саме в здатності людини робити добровільно зусилля над собою бачить Е. Дюркгейм одну з найголовніших її відмінних рис. Щоб навчитися стримувати свій природний егоїзм, підкорятися більш високим цілям, підкорити свої бажання волі, приборкувати їх, потрібно, щоб індивід робив над собою зусилля, напруження. Тільки за такої умови людина стане людиною, – переконаний видатний французький мислитель.

Провідну роль у формуванні нової гуманної особистості Е. Дюркгейм відводив учителям. Відзначимо, що з кінця ХІХ століття професійна педагогічна підготовка вчителів початкової й середньої школи стала об'єктом пильної уваги у Франції. Це пояснюється тим, що уряд Третьої республіки досить високо оцінював соціальну роль учителів: їм ставилося в обов'язок прищеплювати державні ідеали своїм учням. Вирішення проблеми підготовки педагогів Е. Дюрк-

гейм бачить у справжній гуманізації професійної педагогічної освіти, у необхідності відновлення цілісності особистості педагога. А зробити вчителя „повноцінним суб'єктом” педагогічного процесу він вважає можливим лише при зверненні системи професійної підготовки до особистості педагога, його потреб. Відомий французький соціолог доводить, що педагоги за своїм покликанням не можуть бути безликими „слугами суспільства”, оскільки вони організують діяльність і спілкування своїх вихованців [446; 447; 448]. Їхня „об'єктність” детермінована, за Е. Дюркгеймом, необхідністю співвідносити свій професійний вплив з індивідуальною природою кожного вихованця, з вимогами існуючого соціуму, свідомим прагненням суспільства до формування нової гуманної людини, прагненням до самовдосконалення (розвиток педагогічного мислення, тобто рефлексії та педагогічної культури) [60, с. 65 – 71; 61, с. 307 – 344; 74; 234; 235; 368; 449; 476].

Особливе значення в становленні ідей нового гуманізму у французькій філософії освіти мала інноваційна діяльність педагогів-експериментаторів, які вважали себе послідовниками педагогічних поглядів Ж.-Ж. Руссо про природне виховання людини. Нова гуманістична ідеологія у Франції нерозривно пов'язана з концепцією руху „За нову освіту”, яке виникло у 80-х роках XIX століття (фр. *Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle*). Цей період називають „Золотим століттям” французької педагогіки [304, с. 18]. У своїх основоположних принципах представники нової гуманістичної педагогіки (П. Робен (Paul Robin, 1837 – 1912), Р. Кузіне (Roger Cousinet, 1881 – 1973) виводять на перше місце людину, її цінності, її особисту свободу, вміння прогнозувати й контролювати своє життя. У центрі їхньої уваги постає цілісна унікальна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого й відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях. Прихід цієї педагогіки до Франції пов'язаний з розвитком загальнодоступного шкільного навчання, з розвитком гуманітарних наук: психології, педагогіки, філософії освіти.

Першим серед французьких педагогів-гуманістів золотого століття був мислитель, трохи забутий сучасниками, проте його ідеї

зберігають свою актуальність і до нашого часу, – Поль Робен. Велика кількість педагогічних прийомів, що він розвинув у інтернаті Прево, яким він керував у період з 1880 до 1904 рр., були перейняті його послідовниками та отримали офіційний характер у Франції. Головним аспектом його гуманістичної педагогіки була інтегральна освіта, яка, на його думку, „приводить до поступального та збалансованого розвитку всієї людської істоти” [Там само, с. 19]. Формування гармонійно розвиненої особистості, за П. Робеном, – одночасно фізичний, інтелектуальний і моральний розвиток, що сприяє зміцненню здоров’я, розвитку чутливості, набуттю вмінь і знань. Видатний французький педагог бачить у людині одночасно індивіда й соціальну істоту. При цьому він уважає, що справді гуманістична освіта повинна незалежно від соціального статусу людини допомагати сприятливому розвитку й одного, й іншого.

П. Робен належить до тих педагогів-гуманістів, які у своїх переконаннях виступали за школу, центровану на дитині, яка бачить свою головну мету в „розвитку всіх здібностей дитинства” [Там само, с. 19]. Дитина в педагогіці П. Робена визнається здатною проявляти свою волю, самостійно орієнтуватися в навколишній соціальній дійсності. Основне завдання шкільного виховання, на його думку, полягає в тому, щоб сприяти самодисципліні й самостійності самої дитини. Взаємодопомога та співпраця між учнями заохочуються в педагогіці П. Робена, і для цього створюються сприятливі умови [237].

Ім’я швейцарського педагога А. Фер’єра (Adolphe Ferrière, 1879 – 1960) у Франції також асоціюється з ім’ям „нової активної школи”. З 1900 року він викладав у „нових школах” Франції та Німеччини. Нарівні з Р. Кузіне брав активну участь у народженні та поширенні руху „За нову освіту”. У 1912 – 1914 роках – один з фундаторів і голова Міжнародного бюро нових шкіл. У 1921 – 1933 роках – засновник і активний діяч Міжнародної ліги нового виховання та її французької секції. Для А. Фер’єра нова школа має три головні цілі: щоб школа була життєм; щоб дитина сполучала дисципліну зі свободою; щоб клас був справжнім дитячим співтовариством. У його теоретичних переконаннях і практичній педагогічній діяльності простежується центрування на дитині.

А. Фер'єр активно виступав за самоврядування в шкільному житті (англ./фр. *le self-government*). Він проголошує самоврядування в перспективі того, що „влада більше не представлятиметься як щось самоправне, що нав'язують дітям ззовні; а як спосіб урегулювати колективне шкільне життя” [304]. Подібна практика шкільної демократії, на його думку, має на меті підводити потроху майбутніх дорослих до виконання своєї політичної й соціальної ролі в суспільстві.

Р. Кузіне – ще один з активістів французького руху „За нову освіту”. Червоною ниткою через усю його педагогічну діяльність проходить тема співпраці тих, хто навчає, і тих, кого навчають у груповій роботі. Будучи інспектором початкового навчання в одному з округів Франції, Р. Кузіне проводив педагогічні експерименти в кількох школах свого округу.

З його погляду, групова робота в школі сприяє формуванню індивіда в соціальному, моральному та інтелектуальному планах. „Група – це інтерактивна зона обмінів між тими, хто навчається, де кожен готовий обмінятися своїми думками з іншими” [412].

Дуже цікавими є міркування видатного французького педагога про зв'язок між навчанням і засвоєнням знань. На його думку, людина вчиться не того, чого її навчають. Різницю між логікою навчання та логікою засвоєння знань Р. Кузіне пояснює так: „Бути тим, кого навчають, означає отримувати інформацію, тоді як засвоювати знання – означає їх шукати” [304].

Французький педагог акцентує свою увагу на школяреві, який стає повноцінним суб'єктом педагогічного процесу. „Він учиться пізнавати об'єкт, який знає погано; учиться пізнавати самого себе; учиться використовувати й обирати засоби роботи, які підходять особисто йому; учиться ставити точні питання; шукати чітку інформацію; пристосовувати нове знання до власної конструкції; змінювати свою конструкцію, якщо наявна її невідповідність його новому знанню” [237; 304; 412; 621; 722].

У 1915 році відбувся розпад об'єднання прихильників Нової освіти. З цим фактом ми пов'язуємо закінчення першого етапу в розвитку ідей нового гуманізму у Франції. У 1921 році рух було відновлено під назвою „Ліга нової освіти”, і в 1933 Ліга практично припинила свою роботу. Відзначимо, що названі організації мали

міжнародний характер і поділялися на секції за мовним принципом [162, с. 170].

В основі педагогіки ще одного родоначальника активної гуманістичної школи у Франції Селестена Френе (Célestin Freinet, 1896 – 1966) лежить колектив і співпраця, спілкування та взаємодія між такими учасниками педагогічного процесу, як учні та вчитель. С. Френе, як і його соратники з руху „За нову освіту” у Франції, боролися за школу, центровану на дитині. Наші опоненти, говорить видатний педагог-практик, зробили помилку, помішуючи в центр проекту з оновлення школи ідею про активну методіку, наприклад. Ми повинні йти сьогодні далі, – переконаний він. „Школа завтрашнього дня буде зосереджена на дитині як членові співтовариства й колективу. Застосовані нами техніки (фізичні та інтелектуальні) виходитимуть саме з основних потреб дитини, що відповідають потребам суспільства, до якого вона належить. Звідси ж відбуватимуться й система засвоєння знань, й особливості виховного процесу” [483, с. 17 – 20]. С. Френе вважає, що в педагогічному плані групова організація класу може сприяти взаємодії та взаємодопомозі між учасниками педагогічного процесу, побудові суб’єкт-суб’єктних взаємин, створенню персоналізованих і диверсифікованих програм у навчанні [Там само].

Наступний другий етап у розгортанні ідеології нового гуманізму у Франції починається з кінця 40-х років ХХ століття й збігається з відкриттям світоглядного знання, на основі якого створюється нова філософія освіти, що перебудовує цілі й принципи педагогіки. У цей період у країні відбувається зародження нової філософії життя, а саме – екзистенціалізму. Провідним напрямом світської філософії в країні стає атеїстичний екзистенціалізм (Жан Поль Сартр (J.-P. Sartre, 1905 – 1980), Альбер Камю (A. Camus, 1913 – 1960), Моріс Мерло-Понті (M. Merleau-Ponty, 1908 – 1961), Сімона де Бовуар (S. de Beauvoir, 1908 – 1986), а релігійної – томізм (Жак Маритен (J. Maritain, 1882 – 1973), Габріель Марсель (G. Marcel, 1889 – 1973)). Значним впливом користуються також персоналізм (Емманюель Муньє) (E. Mounier, 1905 – 1950) і тейярдизм (П’єр Тейяр де Шарден) (P. Teilhard de Chardin, 1881– 1995).

У центрі уваги екзистенціалістського гуманізму – не Бог і не

природа, а людина. „Звільнити людину від усіх надій на те, що вона може знайти волю за допомогою чогось поза собою, і від усіх ілюзій, пов’язаних з цими надіями, поставити людину перед собою й змусити заглянути в себе – ось його завдання” [107, с. 542]. Прогрес людства французькі філософи-екзистенціалісти пов’язують з існуванням „цільного й самобутнього індивіда, упевненого у власних силах, і тим самим пізнаваного у своїй індивідуальності” [619, с. 70]. Вони також однакові в тому, що ці умови можуть стати реальністю, лише виходячи безпосередньо з внутрішнього досвіду суб’єкта, який мислить. Але спочатку, на їхню думку, суб’єкт, який мислить, – це істота, зовсім відмінна від особистості, оскільки, народжуючись, „вона не з’являється перед світом активним суб’єктом” [Там само, с. 70]. „Формування особистісного начала в людині, як і самої людини, яка відповідає індивідуальним і колективним вимогам особистісного універсуму, починається з народження” [673]. Французькі екзистенціалісти переконані в тому, що „особистість – це не дана Богом або природою якість, а завойоване людиною достоїнство” [619, с. 70]. Вони вважають, що її структура індивідуальна, одночасно суб’єктна й об’єктна. „Вона нам не дана повністю ні зсередини, ні ззовні; і тим більше один раз на все життя. Вона є творчим синтезом, головна відмінна риса якого – перебороти свій нинішній стан. Своє ж головне завдання філософія екзистенціалізму бачить у тому, щоб досягти природу цього синтезу й „подолання себе собою” [188; 619].

Мислителі традиційного гуманізму вирішального значення у формуванні особистості надавали освіті й розглядали її як цілеспрямований, спеціально організований і свідомо здійснюваний процес. Філософи-екзистенціалісти, у свою чергу, називали подібну освіту „догматичною, традиційною, категоричною і ретрансльованою” [619]. Видатний французький педагог Б. Шарбоно, критикуючи традиційну систему освіти, зазначав: „Про існуюче виховання можна сказати, що воно в найширшому значенні є „спокушанням безневинних”: воно не знає, що таке особистість дитини, і нав’язує їй кодекс поведінки дорослої людини, соціальну нерівність, створену дорослими, придушує формування характеру й усвідомлення свого покликання авторитетом формального знання” [376] (див. Додаток А). Вихо-

вання треба реформувати шляхом відновлення цілісності індивідуальної й соціальної людини, – переконаний Е. Мунье [673].

Представники філософії екзистенціалізму шукали відповідь на питання, у чому полягає мета освіти й від кого залежить виховання дитини та розвиток людини. Виходячи з постулату про те, що існування передує сутності, вони говорили, що „людина спочатку існує, зустрічається, з’являється у світі, і тільки потім вона визначається” [188]. У зв’язку з цим, екзистенціалісти були в пошуках таких шляхів розвитку особистості, які б „підтримували індивіда в його становленні, змушували б його йти шляхом своєї долі, завжди бути готовим заново розпочати свій шлях” [621]. Мета ж освіти, на їхню думку, „полягає не в тому, щоб зробити особистість, а в тому, щоб пробудити її, оскільки, за визначенням, особистість – це покликання, і її не можна створити шляхом дресирування” [673].

Отже, справжня гуманна освіта не може мати на меті зліпити дитину за мірками конформізму, що панує в родині, державі, соціальному оточенні, або обмежитися пристосуванням її до тієї функції, яку їй необхідно буде виконувати, ставши дорослою. Екзистенціалістський гуманізм імпліцитно веде до прояву людиною постійного зусилля, що спирається на екзистенціальну мораль, згідно з якою суб’єкт „формується життям” [619, с. 74]. Подібне зусилля вони називають „наполегливим створенням себе собою” [Там само, с. 75]. Критикуючи своїх попередників за природний, соціальний або науковий детермінізм у формуванні індивіда, вони по-іншому вирішували проблему ролі та місця людини й у житті, і в педагогічному процесі.

Що ж становить „суб’єктність” людини відповідно до філософії екзистенціалізму? Основний її принцип, згідно з Ж.-П. Сартром, полягає в тому, що „оскільки людина уявляє себе вже після того, як починає існувати, і проявляє волю вже після того, як починає існувати й після цього пориву до існування, то вона є лише те, що сама із себе робить” [188]. Людина, на думку П. Тейяра де Шардена, – це „не статичний центр світу, яким він довго вважався, а вісь і вершина еволюції, що набагато краще” [202, с. 19].

Екзистенціалізм нерідко дорікають за звеличування „суб’єктності „Я” до немислимих розмірів. Але це не так. Концепцію „суб’-

ектності” людини у філософії екзистенціалізму можна уявити у вигляді таких основних положень. Слово „суб’єктність” має два значення, – пояснює Ж.-П. Сартр. Суб’єктність означає, з одного боку, що індивідуальний суб’єкт сам себе вибирає, а з іншого – що людина не може вийти за межі „людської суб’єктності”. Саме друге значення і є глибоким смислом екзистенціалізму, – стверджує Сартр. Кожний з нас, вибираючи себе, вибирає всіх людей. При цьому відкривається цілий світ, який ми називаємо інтерсуб’єктивністю. У цьому світі людина вирішує, чим є вона, і чим є інші: оскільки в роздумі людина відкриває не тільки саму себе, але й інших людей [188]. Так, дійсно, трансцендентність особистості означає, що вона належить тільки самій собі: дитина – це суб’єкт. Разом з тим, пояснює французький мислитель Е. Муньє, вона не є й ізольованим суб’єктом. Включена в життя колективу, дитина формується в ньому й завдяки йому, і хоча колектив не всемогутній стосовно дитини, він усе-таки становить природне середовище формування [673].

Підкреслюючи різницю між персоналізмом та індивідуалізмом, Е. Муньє протиставляє особистість індивіду. „Адже особистості належить безустанно звільнюватися від індивіда, який сховався в ній. Їй не досягти успіху, якщо вона повністю зануриться в себе”, – говорить учений [Там само, с. 132]. Учитуючись у твори ще одного французького філософа-екзистенціаліста М. Мерло-Понті, усе чіткіше усвідомлюєш, що відносини людини й світу в його концепції нерозривно пов’язані із взаєминами людини й людини. „Світ, – писав дослідник, – не вичерпується тим, що він існує фізично, „у-собі”, „сам-по-собі”. Світ, що сприймається, дійсно існує, якщо він сприймається „іншими”. „У-собі” може з’явитися тільки після того, як з’явився „інший” [33, с. 234 – 247]. А під справжнім гуманізмом французький філософ розуміє ставлення однієї людини до іншої й творення спільної для всіх людей історії [Там само].

У зв’язку з цим, на нашу думку, варто особливо виділити досить цікаві міркування французьких філософів-екзистенціалістів про природу й смисл відносин між суспільством та індивідом. Оскільки відповіді на це питання – це означає деякою мірою відкрити тенденції освіти, що відповідають принципам філософії життя. До середини ХХ століття філософами стверджувався тип обмеженої зак-

ритої колективної або індивідуальної свідомості, без можливості зв'язку й взаємопроникнення. А протиставлення колективної та індивідуальної свідомості могло мати можливий вихід тільки в безкомпромісній детермінованості одного іншим.

Французька соціологія ХХ століття, також як гуманітарні науки поклали край цій категоричній опозиції. Сьогодні „суперечка на предмет відносин між індивідом і суспільством повинна розглядатися як закрита”, – заявляє французький соціолог Ж. Гюрвіч [722]. Тому що „терміни індивід і суспільство вкрай двоїсті, і ця подвійність буде продовжувати існувати неминуче, якщо завзято домагатися того, щоб розглядати ці два терміни як протилежну реальність” [457]. Конфлікт припинився також тому, стверджує А. Жид, що досвід показує, що кожний індивід – це суб'єктивна реальність, навіть, якщо вона потребує того, щоб виявити й реалізувати себе в суспільстві й колективних засобах. Раніше „соціологізм” помічав структуру тільки в суспільстві, індивід же був лише простим „соціальним атомом”. Соціологія й соціальні теорії у Франції в другій половині ХХ століття, як і психологія, дійшли висновку, що конкретний індивід – це цілісність певною мірою самотутня, оригінальна, своєрідна. Відповідно до філософії екзистенціалізму „інші” й суспільство не розглядаються як обмеження для суб'єкта, який мислить, а скоріше, навпаки, вони є джерелами його розкриття або можливостями для самореалізації. Кращий же спосіб навчитися пізнавати один одного – „це навчитися пізнавати іншого в контексті соціальних відносин” [722]. І це зобов'язує вивчати неминуче проникнення будь-якого „існування” в різних соціальних і антиномічних ситуаціях, „проникнення, заснованого на взаємності перспектив між соціумом та індивідом, між Я, Інший і Ми” [Там само].

Серед звинувачень, що висуваються французьким екзистенціалістам, чітко звучить і те, що їхня філософія закликає людину поринути у байдужість відчаю. На що Сартр відповідає, що вчення, яке він викладає, прямо протилежне байдужості, оскільки воно стверджує, що реальність – у дії. Він заявляє, що людина є не що інше, як проект самої себе. Людина існує лише настільки, наскільки себе здійснює. Вона становить, отже, не що інше, як сукупність своїх вчинків, не що інше, як власне життя [188].

У свою чергу екзистенціалісти критикують філософію, яка, віддаючи перевагу розуму у формуванні особистості, недооцінювала значення дії. „Ми – не глядачі світу й тим більше буття, – говорить Г. Марсель. Ми – його учасники. А якщо це так, то потрібно вийти за межі горизонту об’єктивності, у який включені й наука, і вся на ній заснована філософія, і перейти до нового горизонту й нової мови” [35, с. 199]. „Сучасна ж філософія зближує розум і дію, відкриваючи дію в розумі й розум, або більш точно, духовність, у дії” [619]. Уже в інтуїції Бергсона ідентифікується знання й дія, описуючи „знання як трансформацію нас, дію як можливість глибокого пізнання себе й речей” [722].

Частина представників французької філософії екзистенціалізму бачить у дії джерело облагородженої збагаченої духовності, тому що вона „піднімає людину над самою собою, рятує її від егоїзму” [188]. „Це знак нашого часу, що ця переоцінка значення дії, за допомогою якої була визнана нова духовність, що вимагає від особистості подолання себе, бажання рахуватися у своїх учинках з іншими, штовхає його постійно до нових ідеалів, до виконання людської долі, і робить головним чинником індивідуального формування” [619]. „Діяти – означає здійснювати вибір, ухвалювати рішення, займати позицію і разом з тим відмовлятися від чогось, відхиляти щось”, – заявляє Е. Муньє [673, с. 157]. Рішення виникає не в результаті дії сліпих і самоуправних внутрішніх сил. Рішучий, самоцінний вчинок належить тільки цілісній, спрямованій у майбутнє особистості: у ньому вона виражає себе й відкривається новому досвіду; сумніви, що мають реальну причину, якими супроводжується ухвалення рішення, ускладнюють його, але не відмінюють. Вони є свідченням неможливості особистості до себе, а не її нерішучості й мають творчий характер. При цьому, будь-яка організація, техніка, теорія, що перешкоджають здійсненню особистості в її фундаментальному покликанні, тобто у вільному виборі, якими б благими намірами вони не прикривалися, постають більш небезпечним злом, ніж відчай [Там само, с. 157].

Говорячи про об’єктивний характер формування людської особистості, Г. Марсель уважає, що на відміну від „світу об’єктивності” у сфері ірраціоналізму зникає межа між суб’єктом та об’єктом [654].

Ж.-П. Сартр заявляє: „Наша теорія – єдина теорія, що надає людині гідності, єдина теорія, що не робить з неї об’єкта” [188]. У зв’язку з цим досить цікавими є міркування Е. Муньє, який, виключаючи будь-який детермінізм, називає рух персоналізації „розривом з монотонною фатальністю, що панує в матерії”. „Особистість – це не об’єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і всякі інші, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо й одночасно створюємо зсередини. З’являючись усюди, вона ніде не дана заздалегідь” [673].

Представник французького екзистенціального неотомізму Ж. Маритен, визнаючи, що джерелом людської цінності є прагнення до Бога, стверджував, що в „самій природі людини міститься „божественний закон”, що Людина володіє свободою волі, і тому її життя не має провіденціального сценарію, а є лише його начерком” [140, с. 485].

Для екзистенціаліста людина тому не піддається визначенню, що спочатку нічого собою не становить. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама. Насправді, якщо існування передує сутності, то посиланням на раз назавжди дану людську природу нічого не можна пояснити. „Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що зумовлює, не поневолює” [673, с. 107]. Е. Муньє наполегливо підкреслює думку про те, що особистість не може задовольнитися тим, що підкорена природі, у якій народилася, тим, що лише відчуває її вплив. Вона звертається до природи, щоб крок за кроком перетворювати її та пристосовувати до своїх потреб [Там само, с. 127]. Отже, „немає ніякої природи людини, як немає й Бога, який би її задумав”, – стверджують французькі екзистенціалісти. Інакше кажучи, немає детермінізму, „людина вільна, людина – це свобода” [188]. Таким чином, вона, не маючи ніякої підтримки й допомоги, „засуджена” щоразу винаходити з себе людину [Там само].

Однак, якщо неможливо знайти універсальну сутність, яка була б людською природою, то все ж існує „якась спільність умов людського існування”. Не випадково французькі мислителі середини ХХ століття частіше говорили про умови людського існування, ніж про

людську природу. Під ними вони розуміють, з більшою або меншою мірою ясності, „сукупність апріорних меж, які окреслюють фундаментальну ситуацію людини в універсумі” [188]. Як пояснення Ж.-П. Сартр зазначає: історичні ситуації змінюються: людина може народитися рабом у язичницькому суспільстві, феодалним сеньйором або пролетарем [Там само]. Не змінюється лише необхідність для неї бути у світі, бути в ньому за роботою, бути в ньому серед інших і бути в ньому смертною [Там само].

Розвиток особистості, на думку французьких екзистенціалістів, є наслідком еволюції її динамічного мислення, яке у свою чергу „формується реальністю”. З одного боку, індивідуальні особливості людини описані ними як результат її інтелектуальних і розумових здібностей. „Наш характер, – пише Л. Брюншвіг, – залежить від напруги, що визначається поєднанням розумових здібностей” [357]. Тоді він є раціональним поєднанням складових його елементів, відповідностей і сполучень, схвалень і протиріч. У такому випадку „уявлення про розум є невіддільним від уявлення про людину”, – констатує А. Лаланд [594].

Однак, з іншого боку, у цій концепції Л. Брюншвіга й А. Лаланда, наприклад, природа розуму відрізняється від класичних доктрин. На їхню думку, саме вона „покликана адаптувати істоту до умов фізичного й соціального життя через пошук істинної правди” [Там само]. Природа мислення – напруга розуму, що здійснюється для того, щоб пристосуватися до зовнішнього світу завдяки концептуальній структурі безкінечно створюваної й відтворюваної по мірі складностей і прогресу. При такому становищі речей розум, безумовно, піддається перманентному впливу. У результаті чого він набуває „індивідуальної гнучкості, ніжних подиву здібностей адаптації до обставин, до прояву невичерпної винахідливості” [538]. До того ж, уважає М. Мерло-Понті, „рефлексія захоплює саме себе й переміщується в невразливу суб’єктивність, по цей бік буття й часу” [664].

Свою думку про те, що центральним феноменом прояву внутрішньої активності людини є рефлексія, П. Тейяр де Шарден обґрунтовує таким чином. З погляду, якого ми дотримуємося, рефлексія – це здатність свідомості „зосередитися на самій собі й оволодіти самою собою як предметом думки”, „здатність уже не просто

пізнавати, а пізнавати саму себе; не просто знати, а знати, що знаєш” [202]. Людина, охоплюючи своїм рефлексуючим розумом не тільки себе, але й усю навколишню її Природу, стає осередком Всесвіту, що приступив за її допомогою до самопізнання й тим самим до самопізнання самої себе [Там само]. Як наслідок, істота, яка рефлексує, через зосередження на самій собі раптово стає здатною розвиватися в новій сфері. Насправді ж, на думку філософа, це виникнення нового світу. Абстракція, логіка, обдуманий вибір і винахідливість, математика, мистецтво, розраховане сприйняття простору й тривалості, тривоги й мріяння кохання... Уся ця діяльність внутрішнього життя не що інше, як збудження знову утвореного центру, що запалюється в самому собі, – переконаний П. Тейяр де Шарден [Там само]. „Будучи такими, які рефлексують, ми не тільки відрізняємося від тварини, але ми інші порівняно з нею. Ми не просто зміна ступеня, а зміна природи, як результат зміни стану” [140, с. 732]. Ці міркування впритул підводять до думки про те, що розвиток людини зумовлений природою її розуму.

Французькі філософи-екзистенціалісти виходили із заперечення одночасно абсолютного розуму й абсолютного суб’єкта. Оскільки, на їхню думку, „непорушного” існування ніколи немає, воно постійно розвивається й еволюціонує. Адже існування передує сутності, відповідно, буття існує перш, ніж його можна визначити яким-небудь поняттям. Істина сама є суб’єктивною, вона також перебуває в процесі становлення, як і істота, яка її пізнає. Філософи-екзистенціалісти наполягають „не тільки на їхньому безкінечному прогресі, але також і на їх тісній однодумності, подвійному становленні раціональності й суб’єктивності” [357]. У зв’язку з цим, екзистенціалісти дорікали сучасним вихователям у тому, що насправді ті зайняті лише теперішнім моментом, обмежуючись, таким чином, вузькими й штучними часовими межами.

Цілком очевидно, що французька філософія екзистенціалізму, в остаточному підсумку, актуалізує проблему створення себе рефлексією і дією. Розглянемо, як же вплинуло це на освіту людини ХХ – ХХІ століть.

З одного боку, розвиток мислення як способу адаптації людини до зовнішнього світу виражається в методах загального виховання

й навчання, як відкритим проявом розумових здібностей, так і чітко окресленими позиціями. Міркування французької філософії екзистенціалізму про природу й роль розуму кардинально змінили парадигму освіти у Франції у другій половині ХХ століття. На зміну догматичній освіті, що мала вербальний характер, де думка, правило, закон, принципи були спочатку вивчені й потім неухильно застосовані, надмірній довірі „речам”, так званому „реалістичному” вихованню приходила освіта, де на перше місце виходила особистість того, кого навчають, її інтереси та індивідуальні здібності. Поступово в освітній практиці поширюються активні методи навчання й виховання, головна мета яких полягає в тому, щоб реальними проблемами викликати живе міркування того, хто навчається [236].

Отже, другий етап (кінець 40-х рр. – 70-і рр. ХХ ст.) розвитку ідей нового французького гуманізму поставив у центр педагогічного процесу турботу про індивіда й визначив як нову специфіку педагогіки зосередження уваги на людині та її потребах. Відповідно до філософії екзистенціалізму той, кого навчають (виховують), як об’єкт педагогічного процесу становить індивідуальність, якій допомагають розвиватися й перетворюватися, а як суб’єкт є особистістю, яка розвивається, прагне до творчого самопрояву, задоволення своїх потреб, інтересів і прагнень, здатна до активного засвоєння педагогічних впливів або опор у їм.

Кінець другого й початок третього етапу в розвитку ідей нового гуманізму у французькій філософсько-педагогічній думці (80-і рр. ХХ ст. – до сьогодні) ми пов’язуємо з тим, що в 80-і роки в країні оформилася й утвердилася широка ідейна течія, яка отримала назву постмодернізму (фр. La Postmodernité). Феномен постмодернізму становить єдиний комплекс ідейних течій, що об’єднує постмодернізм, постструктуралізм і деконструктивізм, які часто вживаються як синоніми. Постмодерн став сприйматися як найбільш адекватне духу часу вираження інтелектуального й емоційного сприйняття епохи. Він пронизав собою всі сфери соціально-гуманітарного знання, усі сфери суспільного життя, висвітлив різні аспекти „стану постмодерну”, що переживає культура, наука, філософія, уся людська спільнота напередодні третього тисячоліття. Ж.-Ф. Ліотар (Jean-François Lyotard, народився в 1924 р.) аналізує статус знан-

ня у вік постмодерну й проблеми його легітимації. М. Фуко (Michel Foucault, 1926 – 1984 pp.) та його послідовники досліджують знання в структурі владних відносин. Ж. Бодрійар (Jean Baudrillard, 1929 – 2007 pp.) описує „заворожувальну гіперреальність симулякрів” (симулякр – це зображення без оригіналу, репрезентація чогось, що насправді не існує). Ж. Дерріда (Jacques Derrida, 1930 – 2004 pp.) розробляє методологічну процедуру деконструкції літературних і наукових текстів. Ж. Лакан (Jacques-Marie-Émile Lacan, 1901 – 1981 pp.) зайнятий переінтерпретацією несвідомого тощо [531].

Поширення постмодернізму привело до його експансії й у сферу педагогічного знання в кінці ХХ – на початку ХХІ століть [29; 30]. Особливої актуальності набуває ґрунтовна дискусія про педагогічну дію в такий складний час постсучасності. Новий соціальний контекст характеризується численними потрясіннями в усіх галузях життя. Кризи, розриви стосунків, відсутність порядку – ключові слова, що характеризують сучасне суспільство. Однак з іншого боку, відзначають французькі дослідники Ж.-П. Пуртуа (Jean-Pierre Pourtois) та Ю. Десме (Huguette Desmet), „ці соціальні явища врівноважуються іншими характеристиками, такими як пошук вищого ступеня досконалості, абсолютної якості, успіху” [722, с. 13]. Дорослі й діти піддані сьогодні інтенсивним численним впливам, до яких, щоб не сталося, вони повинні бути готовими. Як вижити в цьому складному й вимогливому суспільстві?

Як ми знаємо, здавна парадокс педагогічної дії полягає в антиномії між двома протилежними явищами: гуманізацією, з одного боку, і соціалізацією – з іншого. Уся світова педагогічна громадськість задається питанням: чи потрібно обирати між цими двома парадоксами?

Однозначної відповіді сьогодні немає, – відмічають Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме. „Складність – це єдиний спосіб мислення, який міг би відповісти на турбулентності сучасного постіндустріального суспільства” [Там само, с. 14]. Йдеться сьогодні про те, що саме складність є фундаментальним параметром постмодерністської епохи. „Суб’єктивація, об’єднана з раціоналізмом, – ось зв’язок, що веде до нової гуманістичної педагогічної постмодерністської мо-

делі”, – стверджують сучасні французькі дослідники проблем теорії й практики освіти Ж. Ардуано (Jacques Ardoino), Ю. Десме, Ж.-П. Пуртуа, П. Розанваллон (P. Rosanvallon), А. Турен (A. Touraine) [278; 279; 722; 741; 768].

Довгий час модернізм характеризувався інструментальним раціоналізмом, який підкоряв людину владі науки й техніки. Найбільш ґрунтовну критику епохи сучасності дав відомий французький соціолог А. Турен. „Немає модернізму без раціоналізму”, – стверджує він [768]. Відмітною рисою цього світу, говорить учений, було розділення між об’єктивною реальністю, що створена розумом, і світом суб’єктності, центрованим на особистості. „Суспільство є сукупністю явищ, породжених прогресом знань. Достаток, свобода та щастя просуваються вперед разом, оскільки вони в усіх аспектах людського існування породжені розумом [Там само], що виключає будь-яке розділення між людиною та суспільством. Ідеалом було прийнято вважати людину громадянина, особисті досягнення якого служили на благо суспільства” [Там само, с. 47]. Драма модернізму, продовжує свою думку учений, полягає в тому, що „епоха розвивалася в боротьбі проти половини самої себе, полюючи на суб’єкта в ім’я науки” [Там само, с. 241]. Інакше кажучи, в ім’я триумфу розуму й науки суспільство відмовилося від суб’єкта. Будучи підкореною тільки своєму розуму, людина інтегрувалася в соціум, виконуючи роль робітника, солдата, громадянина більшою мірою, ніж роль активного учасника свого життя. Саме в цьому сенсі, підкреслює А. Турен, розум став інструментом впливу на людину й панування над нею.

М. Фуко визначав людину останніх десятиліть ХХ століття не суб’єктом, тобто паном, а в буквальному значенні цього слова підлеглим (sub-jectum, sujet) (рос. под-лежащим), тобто маріонеткою. „Людина, про яку говорять і до звільнення якої закликають, з самого початку виступає результатом пригнічення, яке набагато давніше, ніж вона сама”, – заявляє французький філософ [482]. Таким чином світ модернізму оголосив про „смерть людини”.

Суб’єкт повинен був бути тільки об’єктом об’єктивного пізнання, повинен був суворо підкорятися раціональним і безособовим взаєминам. Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме звертають особливу увагу на той

факт, що школа чітко вписалася (і продовжує вписуватися) в цю позитивістську орієнтацію: навчання раціональної думки, опір поняттю бажання й задоволення, відкидання уяви, жорсткий (негнучкий) і поділений на частини розклад, парти суворо в рядок... [722, с. 30] (див. Додаток Б).

У результаті, стверджують французькі педагоги, сьогодні ми маємо суспільство з управлінською ідеологією, що спирається на менеджерську модель, вимагає розвинених якостей адаптації, мобільності, гнучкості. Однак подібна ситуація породжує невблаганно процес виключення з соціальної групи значної частини населення. Це виключення є й результатом економічних трансформацій, і психологічних та соціальних. Бідність іде паралельно з маргіналізацією. Відчуття затаврування, непотрібності, невизнаності, відчуття життя в ганебних умовах і неможливість бути повною мірою громадянином своєї країни – породжує в людини замкненість і відчуженість. Відчуття невдачі покинутих людей, занепаду, посередності посилює в прогресії регрес. Установилося справжнє зачароване коло, яке важко сьогодні розірвати. Такою є картина сучасного суспільства, з якою все більше й більше стикаються родини, учителі, соціальні працівники, працівники системи освіти, політичні діячі. У такому контексті, освіта – у родині, школі, суспільстві – обов'язково має змінюватися.

Сьогодні для того, щоб увійти в постіндустріальну епоху, ми повинні боротися за право „включення” в соціум, який, поряд з економічною допомогою, буде прагнути розвивати в людині соціальну корисність, – говорить П. Розанваллон [741]. Мета постсучасного суспільства – зробити так, щоб у ньому кожна людина, якою не було б її коріння, колір шкіри, культура, найшла своє місце. Цей пошук Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме називають широким рухом з ресоціалізації: „Нам усім сьогодні потрібно знайти й створити умови для розвитку справжнього права жити в суспільстві, бути його повноправним громадянином і брати активну участь у його розвитку” [722, с. 34]. Саме за таких умов, переконані французькі мислителі постмодернізму, знаходять своє місце новий суб'єкт: учасник і творець.

Розглянемо більш детально, що французькі дослідники вкладають у поняття „суб'єкт”. Перш за все, вони розрізняють поняття: суб'єкт-агент (фр. *Le sujet-agent*), підкорений системі; суб'єкт-учас-

ник (фр. Le sujet-acteur), активний виконавець соціальної ролі, але ще не особа, яка ухвалює самостійно рішення; суб'єкт-творець (фр. Le sujet-auteur), творець свого світу.

„Суб'єкт-агент” – це колішатко (шестерня) у системі передач механізму; він рухомий кінцевими цілями системи; від нього вимагається мати компетенції й не особливо при цьому думати; це „суб'єкт-маріонетка”. „Суб'єкт-учасник” має намір і ініціативу; він випрацьовує стратегії. У нього є проекти, і він передбачає можливість зміни. Проте, як відзначає Ж.-П. Пуртуа, він залишається виконавцем і, отже, усе ще „маріонеткою”. „Учасник” інтерпретує своє виконання, грає роль, але він ще не творець. Оскільки він не ставить мету самостійно, а лише втілює в життя завдання, намічені іншими [Там само].

У 1994 році сучасний французький дослідник проблем педагогіки Ж. Ардуано додає третій елемент у цей диптих: „суб'єкт-творець”, який, на його думку, і є джерелом виникнення дії. „Суб'єкт-творець” має цілі та вводить проблему відповідальності до процесу навчання. Бути творцем означає справжнє бажання експліцитно бути ініціатором своїх вчинків. Навмисність у цьому випадку очевидна. Йдеться про те, щоб дозволити самому собі ...; давати собі дозвіл на... Тільки за таких обставин можна дійсно говорити про ініціатора своїх дій чи суб'єкта-креативщика. Він сам визнає за собою право самостійно ухвалювати рішення щодо певних речей [278; 279].

Визнаючи цінність положень французької педагогіки постмодерну, надзвичайної актуальності для української педагогічної науки набуває вивчення того, як у новій історичній формації стає реальним „повернення людини”. Вивчимо більш детально, у чому, згідного з французькою педагогікою постмодернізму, полягає особливість розвитку нової людини.

Отже, як же допомогти людині успішніше подолати соціальні й культурні норми, перейти від стану пасивного об'єкта до суб'єкта-учасника й увійти в роль суб'єкта-творця? У постсучасному суспільстві винятки й розчарування, фаталізм, почуття безсилля, розвиток негативної ідентичності починають переважати над бажанням боротися й створювати. Педагогічна громадськість усіх

країн усвідомлює, що потрібно прищеплювати людям бажання включення, позитивної соціалізації, активної участі, громадянськості в повному сенсі цього слова. Але як?

У цьому дослідженні ми розглянемо вельми цікаву, на нашу думку, модель формування суб'єктів з розвинутою самобутністю, яку пропонують французькі дослідники Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме. „Наші пропозиції – це спроба подумати про завтрашній педагогічний пейзаж, спроба зробити з людини суб'єкта-творця, навіть якщо його свобода завжди обумовлена тиском світа, і навіть якщо здійснювана робота завжди тимчасова і, отже, завжди потребує завершення” [722, с. 311]. Учені пропонують свою модель розвитку дітей і підготовки дорослих, яка полягає в тому, щоб зробити з них суб'єктів-творців їх особистого освітнього, професійного й життєвого проєктів.

Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме, говорячи про те, що навчання дітей та підготовка спеціалістів не може більше розумітися як проста передача знань, вони називають цей процес набагато більш складним феноменом. „Це справжня робота з оволодіння (фр. *L'appropriation*) та інтеграції” [Там само, с. 300]. Розглянемо більш детально, що французькі вчені розуміють під поняттям „оволодіння” та „інтеграція”.

Уперше термін „оволодіння” в педагогічному контексті згадується в 1996 році в роботі Ж. Бейєро (J. Beillerot) [317, с. 61]. Відомий французький соціолог П. Бурдьє (P. Bourdieu) пропонує нам пояснення цього феномену. „Досвід, поведінка, говорить він, – це реалізація габітусу, тобто сукупності кодів і схильностей, отриманих у ранньому віці, і які індивідуум застосовує потім за різних обставин” [335]. Ця сукупність кодів породжує регулярні схеми поведінки, які, проте, не є продуктом підкорення правилам, а є схильностями до дій у заданому напрямі, – говорить учений. На його думку, габітус має здатність продукувати нові досвід і поведінку, наприклад, від одного покоління до іншого. Але вони завжди будуть тільки думками чи діями, що характеризують ту культуру, до якої належить суб'єкт. П. Бурдьє переконаний у тому, що габітус не зможе генерувати інші. Габітуси по-справжньому „інкорпоровані” у суб'єкт і виражаються через систему схем сприйняття, мислення, оцінки, спільну для групи, до якої він належить. Вони будуть складати в

індивідуума систему несвідомих здатностей, які будуть дієві протягом дуже тривалого періоду, а то й усе життя.

„Якщо ми бажаємо розвиватися, ми не можемо завжди покладатися на наші уявлення, які ми маємо в нас, на нашу базову модель та її природну еволюцію”, – відмічають Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме [722, с. 299]. Оскільки наша базова педагогіка, продовжують свою думку вчені, відзначена нашими габітусами й цінностями, які були „вбиті нам у голову” нашим оточенням. Процеси навчання, що сприяють глибокому засвоєнню цієї системи знань, застосовуються з самого раннього дитинства: через обряди, міфи, ігри, повсякденне життя. Вони навіюють індивідуумам певне бачення світу. Система навчання в будь-якому навчальному закладі має функцію експліцитно передавати цю систему несвідомих схем, які складають культуру цієї спільноти людей. Але школа спирається вже на фундаментальний досвід, глибоко всмоктаний людиною ще в ранньому дитинстві. „Габітус як структурована система приймає індивідуума, поміщує його „в певну форму”, несвідомо насаджує йому схеми його діяльності” [445, с. 251].

Усередині кожного з нас є інкорпорована педагогічна модель, яку ми отримали в дитинстві й намагаємося відтворити, коли, у свою чергу, стаємо вихователем чи вчителем. Отже, кожна доросла людина становить педагогічну ідентичність. Її самотність залежить від способу, за допомогою якого вона глибоко засвоїла цінності та виховні прийоми, з якими зустрічалася у своїй ранній юності, під час своєї соціалізації. Вона зробила прожиті педагогічні моделі своїми й „викувала” для себе базову педагогіку, яка при цьому залишається за межею свідомості. Жоден з нас не може уникнути формування такої педагогічної ідентичності, оскільки вона так міцно прив’язується до нас самих, що стає нашою другою натурою [Там само, с. 203].

Так, дійсно, феномен, описаний Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме, ми можемо підтвердити численними прикладами. Ми знаємо, що батьки, які погано ставляться до своїх дітей, самі в юності часто були жертвами поганого ставлення до себе. У викладачів також ми спостерігаємо подібний процес. Навіть після багаторічної педагогічної освіти вони мають тенденцію до відтворення у своєму ж класі тих

же прийомів, з якими вони познайомилися в перші роки свого навчання в школі.

Таким чином, Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме доходять висновку, що постмодерністська педагогічна практика повинна передбачати порушення умов формування габітусу [722, с. 203]. З їх точки зору, для того, щоб просуватися вперед шляхом прогресу, не можна завжди покладатися на стійку базову педагогічну модель. Вона приклеюється до нас, ми побачили це, і тільки „доклавши зусиль, ми можемо піддати її випробуванню й тим самим дистанціюватися від неї”, – стверджують Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме [Там само, с. 300]. Сховавшись глибоко в нашій підсвідомості, базова педагогічна модель вимагає сприйнятливих умов, щоб бути підданою рефлексивній і критичній роботі. Саме в такому разі йдеться про реальне оволодіння прожитим життєвим досвідом людини.

Мета інтеграції полягає в зміні педагогічної ідентичності вихователя (учителя, батьків, соціального працівника, представника влади ...) з метою зробити його менш залежним від базової педагогічної моделі. „Нашим наміром є стимулювати у вихователя розвиток уміння сполучати нові запропоновані педагогічні підходи й спонтанні практики”, – відмічають Ж.-П. Пуртуа й Ю. Десме [Там само, с. 301]. Наша базова педагогіка здатна взаємодіяти з новими педагогічними практиками, серед яких суб'єкт буде робити вибір, виходячи зі своєї критичної рефлексії. Кожен вихователь може обрати якісь підходи, інтегрувати їх у свою педагогічну ідентичність, яка від цього тільки виграє, і навіть зміниться у своїх найглибших засадах. Так, по мірі своєї еволюції, вихователь формує свою педагогічну систему, у яку вбудовуються нові методи й форми роботи. У цьому випадку постає питання про справжній педагогічний досвід, який, при здійсненні рефлексивної роботи, постійно будується та збагачується. Підкреслимо, наголошують французькі дослідники, що всі запропоновані практики в різних педагогічних течіях пов'язані між собою та з базовою педагогікою в круговому процесі, який іде весь час по висхідній, збагачуючись і ніколи не закінчуючись [Там само, с. 301].

Педагогіка постмодернізму має амбіцію охоплювати всі виховні ситуації в комплексі. Варварство епохи модернізму, підкреслює

Е. Морен (E. Morin), дотримується спрощеного усвідомлення успадкованих наукових концепцій (зокрема позитивізму), яким тривалий час сліпо наслідувала педагогіка [670, с. 197]. Педагогіка буде постмодерністською, коли вона перестане бачити, як її вчителі підлаштовуються під певну модель, коли вона, урешті-решт, буде вести плідний діалог між різними напрямками мислення. Це вимагає, у свою чергу, постійного творення. „Педагогіка – це не нерухома реальність, вона – динамічна й гуманна конструкція” [722, с. 46]. Вона постійно розробляється. Вона не є капіталом, що вкладений раз і назавжди, і який потрібно захищати, вона є постійним конструктивним та адаптивним рухом. Вона буде розроблятися на основі своїх попередніх досягнень, але продовжуватиме розвиватися завдяки постійним інноваціям, які інтегруватимуться в існуючу логіку та які кожного разу будуть примушувати її приймати нову оригінальність. Таким чином, постмодерністський рух думки й дії набуває єдності, безумовно, реальної, але яке буде постійно залишатися незавершеним. „Нашими намірами, у світі постсучасності є: зібрати, поєднати, сполучити, але ні в якому випадку не поступитися бажанню підсумовувати” [670]. „Ми намагаємося зробити синтез, про який ми знаємо, що він ніколи не буде завершений. Саме в цьому нескінченному прагненні ми дійдемо до постсучасної гуманістичної педагогіки” [722, с. 47].

Таким чином, у ході дослідження особливостей виникнення, становлення й розвитку гуманістичної традиції у Франції ми дійшли висновку, що в різній формі та з розбіжними відтінками її ідеї розвивали представники двох напрямів: традиційного гуманізму й нового. Ідеї традиційного гуманізму (XVI ст. – остання четверть XIX ст.) репрезентовано філософсько-педагогічними концепціями Відродження, Просвітництва, утопічного соціалізму й позитивізму. Їх поєднує увага до Людини, прагнення визначити її сутність та ідеал, що кожного разу приводило до утвердження єдиного для всіх ідеалу абстрактної людини.

Традиції нового гуманізму загалом охоплюють період, починаючи з останньої чверті XIX століття й до сьогодні. Становлення ідей нового гуманізму, у свою чергу, проходило в три етапи. Розвиток першого етапу (80-і рр. XIX ст. – 40-і рр. XX ст.) пов'язаний з ви-

никненням соціології як окремої науки та з появою у Франції руху „За нову совіту”. Другий етап (кінець 40-х рр. – 70-і рр. XX ст.) пройшов під впливом ідей французького екзистенціального гуманізму. І третій етап (80-і рр. XX ст. – до сьогодні) тісно пов’язаний з визріванням у країні широкої ідейної течії, особливої ментальності, яка найбільш повно відображала „дух часу” – постмодернізму.

Нова гуманістична філософсько-педагогічна думка Франції поставила в центр педагогічного процесу турботу про індивіда й визначила як нову специфіку педагогіки зосередження уваги на учні та його потребах. Згідно з ідеями нового гуманізму, розвивати людину – це означає повернути істоту до своєї індивідуальної природи. Як об’єкт педагогічного процесу вона становить індивідуальність, якій допомагають розвиватися й перетворюватися, а як суб’єкт є особистістю, яка розвивається, прагне до творчого самопрояву, задоволення своїх потреб, інтересів і прагнень, здатна до активного засвоєння педагогічних впливів або опору їм.

Це викликало зміну ролі викладача, який з безумовного вчителя стає вихователем і супутником розвитку дитини, регулятором її навчання й перших кроків у набутті досвіду. Таким чином, перед системою освіти Франції постало цілком нове завдання: підготувати майбутніх учителів до ролі гіда, судді, тьютора, який покликаний допомагати тим, хто навчається, у реалізації поставлених педагогічних завдань.

1.2. Загальна характеристика системи професійної підготовки вчителів

Для більш глибокого усвідомлення тенденцій розвитку теорії та практики гуманізації процесу педагогічної освіти в сучасній Франції, з нашої точки зору, необхідно дати загальну характеристику французькій системі професійної підготовки вчителів й особливостям її розвитку на сучасному етапі.

Після прийняття 10 липня 1989 року Національною Асамблеєю французького парламенту Закону про загальні принципи організації системи освіти [645], педагогічна освіта стала пріоритетним напрямом розвитку системи освіти в країні. Вона представлена системами професійної початкової та післядипломної педагогічної підготов-

ки вчителів, які спрямовані на навчання та виховання молодого покоління й готують педагогічні кадри для роботи в материнських, початкових, середніх, професійних, професійно-технічних і вищих навчальних закладах Франції (див. Додаток В).

Дошкільна освіта в країні представлена материнськими школами (фр. *L'école maternelle*). Діти віком два-три роки у вересні кожного навчального року йдуть до материнських шкіл, які функціонують згідно з чітко й детально складеною національною програмою. Дитина там перебуває від двох до п'яти-шести років і ходить до ясельної (фр. *La très petite section (TPS)*), молодшої (фр. *La petite section (PS)*), середньої (фр. *La moyenne section (MS)*) і старшої (фр. *La grande section (GS)*) груп [797].

Початкова освіта ділиться на три навчальні цикли й здійснюється часто в різних навчальних закладах. Під час першого циклу діти ясельної, молодшої й середньої груп материнської школи вивчають елементарну програму. Другий цикл присвячено набуттю основних навичок і знань та триває три роки. Він поширюється на дітей старших груп материнських шкіл, учнів 11 класу однорічного підготовчого курсу (фр. *Le Cours préparatoire – CP*) і 10 класу дворічного елементарного курсу початкової школи (фр. *Le Cours élémentaire 1 année – CE1*). Третій цикл початкової освіти – період поглиблення основ початкових знань, який триває три роки й поширюється на учнів 9 класу дворічного елементарного курсу (фр. *Le Cours élémentaire 2 année – CE 2*), а також учнів 8 і 7 класів дворічного середнього курсу початкової школи (фр. *Le Cours moyen 1/2 année – CM 1/ CM 2*) [Там само].

Система середньої освіти в сучасній Франції представлена двома типами навчальних закладів: колежами й ліцеями. Навчання в колежі (перший цикл середньої освіти) триває чотири роки: шостий, п'ятий, четвертий і третій класи. Шостий клас відповідає адаптаційному циклу (фр. *Le Cycle d'adaptation*), п'ятий і четвертий – основному циклу (фр. *Le Cycle centrale*), третій – циклу орієнтації (фр. *Le Cycle d'orientation*). Після закінчення колежу учню, який опанував навчальну програму й успішно склав іспити, видається Свідоцтво про закінчення неповної середньої школи (фр. *Le Diplôme national du brevet*). Обов'язкове навчання поширюється на учнів віком до 16

років. Проте цей вік не збігається із закінченням першого циклу середньої освіти. У зв'язку з цим подальше навчання продовжується в основному в ліцеї. Перехід до ліцею відбувається незалежно від оцінок у Свідоцтві про закінчення неповної середньої школи [Там само].

Навчання у французькому ліцеї (другий цикл середньої освіти) триває три роки й представлено другим, першим і випускним класами. Розрізняють загальноосвітній і технологічний ліцей (фр. *Le Lycée d'enseignement général et technologique*), ліцей, що має кілька напрямів (фр. *Le Lycée polyvalent – LPo*), професійний ліцей (фр. *Le Lycée professionnel – LP*) і сільськогосподарський технологічний ліцей (фр. *Le Lycée technologique agricole – LTA*).

У загальноосвітньому та технологічному ліцеях другий клас є циклом самовизначення й спеціалізації (фр. *Le Cycle de détermination*), під час якого ліцеїста готують до того, щоб він обрав напрям бакалавреату. Перший клас разом з випускним відповідають завершальному циклу (фр. *Le Cycle terminal*), який закінчується іспитом на ступінь бакалавреату (загального або технологічного) [Там само].

Нагадаємо, що бакалавреат – це перший диплом про вищу освіту, отримання якого дає можливість відразу вступити до університету. Існує кілька видів бакалавреату. Загальний бакалавреат має три напрями: гуманітарний з чотирма галузями, соціально-економічний з трьома галузями й науковий з чотирма галузями. Технологічний бакалавреат – чотири напрями: медико-соціальні науки, індустріальні науки й технології з п'ятьма галузями, лабораторні науки й технології з трьома галузями, науки й технології сфери послуг з чотирма галузями.

У професійному ліцеї за два роки учні можуть підготуватися до отримання Свідоцтва про професійну підготовку (фр. *Le Certificat d'aptitude professionnelle – CAP*). Також після закінчення дворічного навчання вони можуть скласти відповідні іспити й отримати Свідоцтво про закінчення професійного навчання (фр. *Brévet d'études professionnelles – BEP*). Після цього можна отримати за два роки Диплом техника (фр. *Brévet du technicien – BT*), який є свідоцтвом успішного закінчення технологічного ліцею та дорівнюється до рівня

технологічного бакалаврата. Навчання в професійному ліцеї веде до отримання диплома професійного бакалаврата, який включає близько тридцяти спеціальностей [643; 757].

Як бачимо, сучасна французька система шкільництва має чітку й розвинену структуру. Кілька типів педагогічних навчальних закладів здійснюють професійну підготовку вчителів для роботи в в усіх типах шкіл. А саме:

- Університетські інститути підготовки вчителів (фр. L'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM));
- Вищі нормальні школи (фр. L'Ecole normale supérieure (ENS));
- Національний центр дистанційного навчання (фр. Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) [797].

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється в зазначених навчальних закладах за такими спеціальностями: учитель материнської та початкової шкіл (фр. Le professeur des écoles); викладач „сертиф'є” (фр. Le professeur certifié); викладач „агреже” (фр. Le professeur agrégé); викладач професійного ліцею (фр. Le professeur de lycée professionnel (PLP)); викладач фізичної культури та спорту (фр. Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS)); викладач приватної школи (фр. Le maître des établissements d'enseignement privés sous contrat (second degré)); головний радник з освіти (фр. Le conseiller principal d'éducation (CPE)); радник-психолог з орієнтації (фр. Le conseiller d'orientation-psychologue (COP)); викладач-дослідник (фр. L'enseignant-chercheur – maître de conférences); професор, викладач вищої школи (фр. Professeur des Universités) [757].

Учитель материнської та початкової шкіл працює з дітьми від 2 до 11 років, тобто починаючи з першого року перебування дитини в материнській школі та закінчуючи роботою в останньому класі початкової школи. Майбутні вчителі материнської та початкової шкіл отримують багатопредметну освіту й вивчають французьку мову та літературу, математику, історію, географію, точні науки, іноземні мови, музику, танці, методику й фізичну культуру. Це ті дисципліни, з яких вихователь материнської та вчитель початкової школи повинен уміти організувати навчально-виховний процес [Там само].

Викладач „сертиф'є” викладає одну із загальних дисциплін у колежах і ліцеях. Він бере активну участь у навчально-виховній ро-

боті середніх загальноосвітніх, технологічних і професійних навчальних закладів. Маючи можливість спостерігати за кожним учнем, за його роботою в класі, його індивідуальними здібностями та схильностями, викладач „сертифіє” об’єктивно оцінює природну обдарованість підлітка й допомагає йому скласти індивідуальний проект орієнтації (фр. *Projet d’orientation*). При виборі напрямку свого подальшого навчання кожен учень намагається дотримуватися цього проекту [Там само].

Викладач „агреже” працює в старших випускних класах загальноосвітніх, технологічних та професійних ліцеїв, у вищих ліцейських класах (фр. *Les Classes post-bac (STS – CPGE)*), іноді як виняток – у колежі. Вищі ліцейські класи – це відділення вищої технічної освіти (фр. *Les Sections de techniciens supérieurs – STS*). Навчання на відділенні вищої технічної освіти дає можливість отримання свідоцтва кваліфікованого техника (фр. *Le Brevet de technicien supérieur – BTS*) і відповідає рівню освіти (*bac + 2*). У підготовчих класах (фр. *Les Classes préparatoires aux Grandes Écoles – CPGE*) здійснюється підготовка до вступних конкурсних іспитів у Вищі школи. До професійних функцій викладача „агреже” також входить допомога учням і студентам у складанні схеми їхнього подальшого освітнього маршруту [758].

Викладач професійного ліцею працює в різнопрофільних ліцеях (фр. *Le Lycée polyvalent – LPo*), тобто ліцеях, що мають кілька напрямів (загальноосвітнього, технологічного й професійного навчання) і в професійних ліцеях (фр. *Le Lycée professionnel – LP*). Він читає спеціальні дисципліни в класах та відділеннях, які готують до отримання свідоцтва про закінчення неповної середньої школи (ВЕР), свідоцтва про професійну освіту (САР) або диплома професійного бакалавреата (фр. *Le Bacalauréat professionnel – bac-pro*). Диплом професійного бакалавреата включає близько 30 спеціальностей. Викладач професійного ліцею також бере участь у процесі профільної орієнтації учнів. Він організовує навчальний процес не тільки в навчальних закладах, але й відповідає за професійну практику (фр. *Les Périodes de formation en entreprise*) учнів на виробництвах. Викладач супроводжує учнів під час усієї практики, є їхнім наставником і по закінченні оцінює роботу кожного учня [Там само].

Викладач фізичної культури та спорту має право працювати в середніх навчальних закладах й у вищих. Він також допомагає учням скласти найбільш оптимальний індивідуальний план їхньої подальшої профільної орієнтації. Може виступати в якості радника-помічника для вихователів материнських і вчителів початкових шкіл, тренувати спортсменів, які навчаються в цьому навчальному закладі [Там само].

Викладач приватної школи працює в недержавних колежах і ліцеях, які найчастіше мають релігійний нахил та є платними навчальними закладами. У Франції є два види таких шкіл:

- навчальний заклад (фр. *sous contrat (d'association)*), який укладає з державою договір про дотримання загальних правил народної освіти, зокрема змісту навчальних програм. У такому випадку робота викладачів оплачується державою й учні складають іспити на тих же умовах, що й їхні однолітки з державних шкіл;

- навчальний заклад (фр. *hors contrat (d'association)*), який не укладає з державою ніякого договору. Такі школи повністю незалежні: вони самі оплачують роботу викладацького складу, і їхні учні складають державні іспити за спеціальними правилами [797].

Головний радник з освіти (укр. завуч з виховної роботи) не викладає, а займається організацією навчально-виховної роботи в середніх навчальних закладах. Він підпорядковується керівнику колежу або ліцею і в його функціональні обов'язки входить: співробітництво з педагогічним колективом; робота в тісному зв'язку з викладачами (участь у роботі зі складання індивідуального плану орієнтації учнів колежів і ліцеїв; членство в Раді класу...); інтеграція шкільної та позашкільної освіти й виховання (фр. *L'Animation éducative*); здійснення взаємодії школи й соціального середовища (різними державними, громадськими, муніципальними закладами...).

Радник-психолог з орієнтації знаходиться в підпорядкуванні директора Центру інформації й орієнтації. Він допомагає учням колежів та ліцеїв вирішувати свої проблеми й у навчальному (вибір класів, дисциплін, що відповідають смакам і здібностям), і в психологічному та сімейному планах. Він працює в Центрі інформації й орієнтації, але дає консультації учням безпосередньо в навчальних закладах. Радник-психолог з орієнтації надає інформацію про наявні

професії та можливі освітні маршрути й, таким чином, бере участь у розробці й реалізації індивідуальних шкільних та університетських, професійних проектів учнів і студентів. Працюючи в Центрі інформації й орієнтації, він також надає консультативну допомогу випускникам, які через різні причини не досягли певного освітнього рівня, тобто не отримали свідоцтво про закінчення навчання. Радник-психолог з орієнтації може працювати в різних службах Міністерства національної освіти, Міністерства вищої освіти й наукових досліджень, молоді та спорту, у державних закладах, що підпорядковуються їм [Там само].

На викладачів вищих навчальних закладів покладено подвійну місію: вони покликані забезпечувати розвиток фундаментальних і прикладних наук та одночасно викладати їх студентам. За своїм статусом викладачі-дослідники й професори є державними службовцями та штатними працівниками у вищих навчальних науково-дослідних закладах [758].

Отримати спеціальність учителя материнської та початкової шкіл, викладача середньої школи можливо в сучасних французьких Університетських інститутах підготовки вчителів. Важливим пунктом Закону про загальні принципи організації системи освіти від 1989 року вважається заснування цього вищого навчального закладу з професійної підготовки педагогічних кадрів. Стаття 17 Закону передбачає створення „при кожній академії, починаючи з 1 вересня 1990 року, Університетського інституту з професійної підготовки вчителів” (УППВ). Сьогодні у Франції існує 28 академій та 31 УППВ [797].

Сучасні УППВ є незалежними державними навчальними закладами, які належать одному або кільком університетам академії та мають свій бюджет. Головне завдання діяльності УППВ полягає в такому: „Здійснення підготовки педагогічних кадрів, які мають високий рівень наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам їхньої майбутньої спеціальності” [645]. Крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів материнської, початкової та середньої шкіл, у завдання УППВ входить організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи післядипломної освіти, проведення наукових досліджень у галузі пе-

дагогічної науки, а також виконання експертних і консалтингових завдань з професійної підготовки вчителів у багатьох країнах світу.

Цілі й завдання професійної підготовки майбутніх учителів, її зміст і, нарешті, структура були подані в доповіді „Створення нового підходу до розвитку системи професійної освіти вчителів” від 10 жовтня 1989 року. Ця доповідь була розроблена на запит Міністра національної освіти Франції Л. Жоспена (L. Jospin) групою фахівців у галузі освіти під керівництвом Д. Банселя (D. Bancel) – ректора одного з французьких навчальних округів [298]. Появу УППВ Д. Бансель називає „головним для всієї нашої системи освіти починанням” [Там само]. На його думку, успіх створення УППВ зумовлений багатьма чинниками. Серед них він виділяє чітке визначення цілей та завдань у реформуванні педагогічної освіти, ініціативу, що виходить від міністерської влади. Головною умовою успішності, уважає Д. Бансель, була активна участь і прояв інтересу безпосередніх учасників педагогічного процесу та його партнерів [797].

Закон № 90587 від 4 липня 1990 року про права й обов’язки Держави та департаментів стосовно УППВ регулює перетворення НШ на УППВ, визначає вирішення проблем, пов’язаних з правами власності й перерозподілом персоналу. Декрет № 90-867 від 28 вересня 1990 року уточнює правила організації й функціонування УППВ у Франції [625].

Особливістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у Франції після 1989 року є її здійснення на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти отримують спеціально-наукову підготовку й диплом ліценціата (укр. – бакалавр / фр. licence). Цей диплом свідчить про завершення першого ступеня другого циклу навчання в університеті, тобто студенти отримують його після трьох років навчання в університеті (bac + 3). Згідно із Законом від 1989 року навчання в УППВ розраховано на два роки та передбачає поглиблення спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну й загальноосвітню підготовку, а також педагогічну практику протягом усього періоду навчання в УППВ [36; 618]. Отже, загальний термін навчання для отримання педагогічної спеціальності становить п’ять років.

Щорічно кожний УППВ у лютому публікує перелік спеціальнос-

тей, за якими буде здійснюватися набір на наступний навчальний рік. Перелік спеціальностей залежить від потреб держави в педагогічних кадрах і від міри затребуваності кожної спеціальності окремо. Так, найбільш затребуваними є: викладач початкової школи, професійного ліцею, викладач-сертифік'є з математики, французької мови або економіки й управління. Наявні менш дефіцитні спеціальності, і тому набір на них здійснюється в окремих інститутах і в обмеженій кількості [130, с. 39].

Однією з особливостей французької системи вищої освіти є набір студентів до вищих навчальних закладів без вступних іспитів. На момент створення УППВ гостро відчувалася нестача викладацьких кадрів, і тому всіх, хто бажав отримати професію вчителя, приймали без попереднього випробування. Необхідно було лише представити диплом ліценціата, що свідчить про одержану спеціалізацію з гуманітарного або природничо-математичного профілю. Тільки під час складання конкурсних іспитів відбувався реальний відбір серед студентів. Однак із зростанням престижу вчительської професії за останні роки різко збільшилася кількість тих, хто бажає отримати педагогічну освіту [575, с. 49 – 50]. У зв'язку з цим було вирішено ввести систему конкурсних вступних іспитів, яка б дозволяла не тільки регулювати потік тих, хто бажає навчатися в УППВ, але й заздалегідь, виявляючи претендентів з недостатнім рівнем знань і здібностей до педагогічної діяльності, дозволяла б уникати приходу в систему освіти випадкових людей. На думку французького вченого А. де Перетті (A. de Peretti), тільки такі умови селективного набору майбутніх викладачів дадуть можливість у процесі професійно-педагогічної підготовки сформувати справжніх конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професіоналізму [618, с. 37 – 38].

У жовтні 1995 року на національній нараді з питання регулювання контингенту вступників до УППВ було затверджено таку процедуру прийому: абітурієнт, який має диплом ліценціата або еквівалентний йому, повинен скласти вступний конкурсний іспит (найчастіше це тестовий контроль знань з французької мови й математики), надати особову справу (дос'є), пройти усну співбесіду.

У першу чергу враховують результати іспиту. Тестування з математики проводиться скоріше з метою виявлення здібностей до

логічного мислення, аналізу, узагальнення, ніж конкретних знань. Щоб отримати підсумкову позитивну оцінку за тестування, необхідно набрати не менше чотирьох балів з десяти за кожну дисципліну. Наступний етап – вивчається досє кандидата. Звертають увагу на те, скільки років студент витратив, щоб отримати диплом ліценціата, чи має претендент досвід роботи в навчальних закладах. Бали за тест і за досє складаються.

Якщо результати тестування й досє мають позитивний результат, то під час наступної усної співбесіди журі, яке складається з трьох осіб (представника УПВ, інспектора національної освіти, методиста), з'ясовує, чи достатньо високий у вступника рівень умовитованості вибору педагогічної професії [130, с. 40; 618].

Відзначимо, що в більшості випадків співбесіда відіграє вирішальну роль при наборі студентів. Бесіда із вступниками триває 20 – 30 хвилин, під час якої з'ясовується базовий рівень знань, кругозір, інтелектуальний рівень і загальна культура абітурієнта. Також ураховується його бажання навчатися, інтерес до предмета й ентузіазм. Звертається особлива увага на вміння вести бесіду, логічно мислити, аргументувати свій вибір і свої відповіді [149, с. 111]. Остаточний список тих, хто вступив, складається за результатами суми оцінок за тест, досє та співбесіду.

Ще одним вищим навчальним закладом, який здійснює професійно-педагогічну підготовку майбутніх викладачів, є Вищі нормальні школи (ВНШ). Зауважимо, що ВНШ здійснюють підготовку виключно педагогічних кадрів для роботи в середній та вищій школах. Це державні навчальні заклади підпорядковані Міністерству національної освіти. Професійна підготовка випускників у них відрізняється високим рівнем, і тому отримання педагогічної освіти у ВНШ часто називають „королівським шляхом” [576].

Для того, щоб стати „нормальєном”, потрібно спочатку, маючи диплом бакалавра, вступити до підготовчого класу (фр. La Classe préparatoire aux Grandes écoles (CPGE)). Кожна ВНШ має мережу підготовчих класів. Протягом двох років студенти готуються до конкурсних вступних іспитів у ВНШ, навчання в якій триває два роки й готує до участі в конкурсі „Агрегасьон”. Чотири ВНШ готують спеціалістів різного профілю: Вища школа в Севр-Ульмі надає

підготовку майбутнім викладачам філологічних, соціальних і гуманітарних дисциплін; ВНШ Фонтене-Сен-Клу готує до агрегації фахівців з філології, гуманітарних, економічних і соціальних наук; навчальний заклад у Ліоні здійснює підготовку математиків, фізиків, хіміків і фахівців з природничих наук; ВНШ Кашану – майбутніх викладачів з технічних, економічних і прикладних мистецтв [183, с. 105; 193].

Отримання педагогічної освіти можливе й у Національному центрі дистанційного навчання (НЦДН) [796]. Метою створення цього центру стало бажання уряду Франції компенсувати недоліки в навчанні своєї нації. Про популярність французького НЦДН можна судити за контингентом учнів, який постійно збільшується, наприклад, у 1950 році в центрі нараховувалося близько 8300 учнів, на початку 80-х років – 200 000, на початку 90-х – більше 220 000 учнів [136, с. 76].

Навчання в НЦДН здійснюється, в основному, через мережу Інтернет. За визнанням більшості французів, такий спосіб навчання становить досить гнучку й економічну форму отримання освіти, дозволяючи кожному пройти курс в індивідуальному темпі. Цей центр користується великою популярністю у Франції, головним чином, через те, що навчання тут можливе без відриву без виробництва [Там само, с. 79 – 81].

Центральною ланкою в підготовці майбутнього вчителя у Франції є конкурсний іспит, який дозволяє після закінчення навчання брати участь у конкурсі з набору викладача навчального закладу на державну службу (фр. *Le Concours de recrutement*). Протягом першого року навчання УППВ готують до складання цих конкурсних іспитів. Відповідно до обраної педагогічної спеціалізації претенденти беруть участь у конкурсному іспиті з набору на державну службу вчителя материнської або початкової шкіл (фр. *Le Concours de recrutement de Professeur des écoles (CRPE)*); викладача „сертиф’є” середньої школи для роботи в колежах і ліцеях (фр. *Le Certificat d’aptitude au professorat de l’enseignement du second degré (CAPES)*); викладача технологічної освіти для роботи в технологічному ліцеї (фр. *Le Certificat d’aptitude au professorat de l’enseignement technique (CAPET)*); викладача професійної освіти для роботи в професійному

ліцеї (фр. Le Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP); викладача фізичної культури та спорту (фр. Le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement phisique et sportif (CAPEPS); для того, щоб виконувати функції радника-психолога з орієнтації (фр. Concours de conseiller d'orientation-psychologue (COP); щоб виконувати функції головного радника з освіти (фр. Le Concours de conseiller principal d'éducation (CPE); викладача „агреже” для роботи в ліцеї та в постбакалаврській освіті (фр. L'Agrégation). Найвищим ступенем професійно-педагогічної компетентності вважається ступінь „агреже”. Це наукове звання дозволяє зараховувати викладача до когорти висококваліфікованих фахівців і, відповідно, надає можливість претендувати на досить вигідні посади [576].

Для того, щоб викладати у вищих навчальних закладах на посаді викладача-дослідника, доцента, необхідно пройти додаткову підготовку в університеті. А саме: отримати ступінь агреже, диплом про поглиблені дослідження (фр. Le Diplôme d'études approfondies (DEA) або диплом мастера-дослідника (фр. Le Master de recherche). Названі дипломи вищого ступеня (bac + 5) дають право на написання докторської дисертації (фр. La Thèse), після захисту якої викладач здобуває докторський (фр. Le Doctorat – (bac + 8) ступінь (укр. ступінь кандидата наук) та має право подавати свою кандидатуру на заміщення посади викладача-дослідника.

Відповідно до положень декрету, який визначає статус викладацького персоналу університету, на посаді професора вищого навчального закладу має право працювати габілітований спеціаліст (укр. доктор наук). Габілітація не є логічним закінченням університетського навчання (укр. докторантури). Це – державний диплом, видача якого засвідчує визнання університетами високого наукового рівня кандидата. Цей рівень зумовлений оригінальним напрямом у науковій галузі, самостійністю дослідницької роботи та стратегією бачення наукової проблеми, умінням залучати до співпраці молодих дослідників [207, с. 136].

Конкурсні іспити системи Національної освіти є відкритими й для студентів УППВ, і для кандидатів, які готуються самостійно або в Національному центрі дистанційного навчання. Щоб заявити про свою участь, потрібно бути громадянином однієї з країн Євро-

пейського Союзу (іноземний громадянин не має права працювати викладачем у Франції, навіть маючи диплом УППВ, якщо тільки ним не буде отримано французьке громадянство), надати „чисте” досьє (не притягатися до кримінальної відповідальності) і мати фізичні дані без відхилень. Для того, щоб надати документи для участі в конкурсі, претендент обов’язково повинен мати відповідний диплом (див. Додаток Г).

Запис на участь у конкурсному іспиті здійснюється через Інтернет (<http://www.education.gouv.fr/siac/siac1> – для вчителів материнської й початкової шкіл; <http://www.education.gouv.fr/siac/siac2> – для викладачів середніх навчальних закладів) і проходить у два етапи. Після того, як у чітко встановлені терміни кандидат внесе свої дані, він отримає електронне повідомлення, у якому зазначено його реєстраційний номер. Для наступного етапу також існують чітко визначені терміни, у які необхідно через свій реєстраційний номер підтвердити свою участь. І після цього кандидат отримає пакет необхідних документів для участі в конкурсі на заміщення вакантної посади викладача з обраної спеціалізації. Якщо відсутній доступ до Інтернету, то процедуру запису на участь у конкурсі можна здійснити й поштою. Процедура запису, перелік необхідних документів, точні дати проведення іспитів, опис їхньої послідовності, програми, порядок оголошення результатів – усі ці дані Міністерство національної освіти розміщує на вказаних сайтах, в офіційних бюлетенях і в Практичному керівництві для конкурсантив майбутніх викладачів початкової та середньої шкіл [757].

Конкурсний іспит для вчителів материнських і початкових шкіл є академічним. Це означає, що вчитель, який його витримав, буде направлений на роботу в один з департаментів тієї академії, де він складав іспит. І після того, як він стане штатним працівником у цьому навчальному закладі, він повинен буде викладати саме в цьому департаменті. З цього виходить, що, подаючи документи на участь у конкурсному іспиті на заміщення вакантної посади вчителя материнської й початкової шкіл, потрібно подавати документи саме в ту академію, де претендент планує в подальшому працювати. Для цієї категорії державних службовців існує три види конкурсів: відкритий (фр. Le Concours externe), закритий (фр. Le Concours interne), третій

конкурс (фр. Le Concours externe spécial). У відкритому конкурсі можуть брати участь претенденти, які не мають педагогічного стажу й не працювали ще в системі національної освіти, але в них є відповідний диплом, що дозволяє брати участь у цьому конкурсі. Закритий – для тих, хто має досвід роботи в навчальних закладах, наприклад, робота за контрактом, або для тих, хто з системи середньої освіти бажає перейти в початкову ланку. У закритому конкурсі можуть брати участь претенденти, які мають стаж роботи не менше 3-х років. Третій конкурс поширюється на претендентів, які мають загальний стаж роботи та диплом про професійну освіту [506].

Конкурсний іспит з набору на державну службу викладачів середньої ланки, викладачів „агреже” й радників з освіти та орієнтації є національним. Це означає, що, витримавши конкурсні випробування, викладач буде призначений працювати за спеціальністю в навчальний заклад незалежно від місця свого запису на конкурсний іспит [504; 505].

Для того, щоб зайняти посаду доцента у вищому навчальному закладі, претендент, маючи ступінь доктора наук, повинен бути атестованим Національною університетською радою (фр. Le Conseil National des Universités – CNU) та витримати конкурс на заміщення вакантної посади доцента, який оголошує кожний вищий навчальний заклад. Подати документи до Національної університетської ради можливо за умови, якщо конкурсант має диплом доктора наук або рівний йому; може підтвердити три роки активної професійної діяльності, крім викладання й досліджень; має навчальне навантаження в повному обсязі; працює на посаді виконувача обов’язків доцента цього навчального закладу; перебуває в штаті науковців (фр. Le Corps de chargé de recherche) або дослідників (фр. Le Corps de chercheurs) [Там само].

Умови й порядок присудження наукових звань публікуються щорічно в Офіційному бюлетені. Особова справа кандидата містить опис його навчальної, наукової діяльності, досвід адміністративної роботи, копії наукових праць і статей. Досьє вивчає комісія Національної університетської ради з певної дисципліни [358].

Другий етап – це участь у конкурсі на заміщення вакантної посади доцента. Існує чотири види конкурсу: конкурс для осіб, які мають

диплом доктора наук або еквівалентний йому; конкурс для викладачів, які є штатними працівниками середніх навчальних закладів, суміщають роботу у вищому навчальному закладі протягом трьох років і мають диплом доктора наук; конкурс для кандидатів, які мають чотири роки активної професійної діяльності, крім викладання, з семи років стажу; викладачів, які мають повне навантаження; для штатних викладачів Вищої національної школи мистецтв.

Отримавши наукове звання доцента, доктор наук має право брати участь у відкритому конкурсі на заміщення вакантної посади доцента в будь-якому вищому навчальному закладі або науково-дослідницькій лабораторії країни [797].

Для заміщення вакантної посади професора університету вищий навчальний заклад оголошує відкритий конкурс (виняток становлять юридичні, політичні й економічні дисципліни). Як і для отримання звання доцента, претендент повинен спочатку подати свої документи до Національної університетської ради й витримати конкурс безпосередньо в навчальному закладі. Для того, щоб подати документи в Національну університетську раду, кандидат повинен мати державний диплом про габілітацію (фр. *L' Habilitation à diriger des recherches*) або рівний йому; підтвердити п'ять років активної професійної діяльності, крім викладання й досліджень; мати навчальне навантаження в повному обсязі; бути виконувачем обов'язків професора цього університету; бути в штаті керівників науково-дослідною роботою студентів (фр. *Le Corps de directeurs de recherches*) або дослідників (фр. *Le Corps de chercheurs*) [757].

Існує чотири види конкурсу: конкурс для кандидатів, які мають диплом про габілітацію або рівний йому; конкурс для доцентів, які мають диплом про габілітацію, п'ять років роботи у вищому навчальному закладі або чотири роки роботи в якості відповідального за культурне, наукове або технічне співробітництво; конкурс для доцентів, які мають диплом про габілітацію, 10 років роботи (5 з них у якості штатного доцента або стажиста) у вищому навчальному закладі країни-учасниці Європейського Союзу або держави-члена Єдиного Економічного Співтовариства в якості відповідального за культурне, наукове або технічне співробітництво; відкритий конкурс для: кандидатів, які мають шість років активної професійної діяльності, крім викла-

дання, з дев'яти років стажу; викладачів, які мають повне навантаження; доцентів, співробітників Університетського інституту Франції (фр. L'Institut Universitaire de France); викладачам, які займаються керівництвом науково-дослідної роботи [797].

Як було відзначено, термін навчання в УППВ триває два роки: протягом першого року навчання студенти готуються до складання конкурсних іспитів, і ті студенти, які витримали іспит, отримали сертифікат, направляються в УППВ на другий курс для того, щоб закінчити навчання й отримати педагогічну спеціальність.

Майбутні вчителі материнських і початкових шкіл для завершення навчання направляються в УППВ тієї академії, де вони склали конкурсний іспит. Протягом цього року вони чергують навчання з педагогічною практикою „з повною відповідальністю” (фр. Le Stage „en responsabilité”). Якщо студенти першого року навчання проходять педагогічну практику під керівництвом шкільного вчителя (укр. пасивна практика), то студенти другого року навчання, які учають в конкурсному іспиті КВМПШ вже довели свою професійну компетентність, проходять стажування з повною відповідальністю, тобто самостійно проводять уроки (у присутності педагогічного радника), виконують функції класного керівника...

У кінці другого навчального року оцінюються навчальні досягнення студента, результати практики й науково-дослідна робота. Позитивна оцінка дозволяє студенту стати штатним працівником материнської або початкової школи. При розподілі кожного студента в один з департаментів того навчального округу, де він складає конкурсний іспит, ураховується кількість наявних вакансій, його побажання й рейтинг [506; 758].

Викладачі „сертиф’є”, „агреже”, професійного ліцею, фізичної культури й спорту, радники з освіти після конкурсних іспитів (КВКЛ, КВТЛ, КВПЛ, КВФКС, КГРО) також у якості стажистів направляються на один рік в один з УППВ, де навчання поєднують з практикою „з повною відповідальністю” (4 – 6 годин на тиждень). Наприкінці підготовки оцінюються результати практики, і студент складає випускний іспит на професійну придатність. При позитивному результаті випускник отримує звання штатного викладача середнь-

ого навчального закладу й при розподілі на майбутнє місце роботи (у межах цієї академії) враховуються його рейтинг та обґрунтовані побажання.

Протягом першого року роботи молодий викладач має три тижні на самопідготовку й два тижні на другому році роботи. У цей період він підвищує свою кваліфікацію, шукає відповіді на ті складні педагогічні завдання, з якими зіштовхнувся під час своєї професійної діяльності [504; 505; 797].

Радники-психологи з орієнтації після конкурсного іспиту КРПО протягом двох років стажуються в освітніх центрах, де вони отримують спеціальну професійну підготовку, що веде до отримання державного диплома радника-психолога з орієнтації (фр. Le Diplôme d'Etat de conseiller d'orientation-psychologue – DECOP). Цей диплом дає можливість отримати посаду штатного працівника в якості радника-психолога з орієнтації [504; 505; 797].

Як і в кожного державного службовця, заробітна плата педагогічного працівника має початковий рівень і періодично підвищується по мірі того, як він просувається по службі. Кожному просуванню відповідає конкретний індекс заробітної плати. Через певний часовий відрізок педагогічний працівник проходить атестацію, за результатами якої визначається його відповідність займаній посаді та можливості надбавки до заробітної плати.

Вчителі материнських і початкових шкіл, викладачі „сертиф’є”, професійних ліцеїв, радники-психологи з орієнтації, радники з освіти мають однакову сітку індексів до заробітної плати. Заробітна плата науково-педагогічних працівників (доктор наук, викладач-дослідник, професор університету) складається з основного окладу, до якого додаються різні допомоги [504; 505; 506].

Викладачу у Франції надається достатньо свободи в організації навчального процесу. Він має можливість видозмінювати свою професійну діяльність і „вийти” за межі класу: організовувати анімаційну діяльність, створювати навчально-методичні комплекси, програмне забезпечення до своїх дисциплін [Там само].

Система післядипломної педагогічної освіти у Франції у своєму розвитку пройшла кілька етапів. З 1972 року (Циркуляр Міністерства національної освіти про № 72-240 від 20 червня 1972 року) вперше вона була представлена триместровими довгостроковими й ше-

ститижневими короткостроковими стажуваннями. Кожне стажування з підвищення кваліфікації вчителів було центроване на аналізі потреб учителя та включало механізми, які дозволяють їх сформулювати й діагностувати. Організація післядипломної підготовки вчителів відбувалося на основі чергування теорії та практики [407].

З 1982 по 1992 рр. у країні в кожній академії в межах навчання „протягом життя” були започатковані Заклади підготовки кадрів для Національної системи освіти (MAFPEM). Крім організації короткострокових і довгострокових стажувань, першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреб у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів у кожній академії [445; 521].

Декрет № 85-607 від 14 червня 1985 року вводить дистанційну форму підготовки вчителів-практиків і положення про те, що відпустка, надана вчителю, який є державним службовцем, не повинна перевищувати трьох років протягом усієї його кар’єри.

Наголосимо, що започаткування мережі Закладів підготовки кадрів для Національної системи освіти в межах післядипломної педагогічної підготовки (1982 – 1992 рр.) і вихід у світ Декрету про професійну підготовку державних службовців (1985 р.) були результативними заходами в процесі становлення системи післядипломної педагогічної освіти у Франції. Проте за оцінками французьких і загальноєвропейських досліджень, присвячених проблемам підготовки вчителів, принципи й структура післядипломної педагогічної освіти ще не зазнали кардинальних змін [530]. Новий етап у розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції пов’язаний зі створенням УППВ, у завдання яких, крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів материнської, початкової та середньої шкіл, входить відтепер організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи післядипломної освіти.

Після 1989 року пріоритети Національного плану підготовки вчителів устанавлюються Міністерством освіти Франції згідно з Декретом „Про нові обов’язки шкіл” (1994). З цього моменту організація та зміст підготовки вчителів у межах системи післядипломної педагогічної освіти залежить від змін, які відбуваються в шкільній системі й навколишньому середовищі. Міністерство зосереджує

свою увагу на розвитку різноманітних функцій учителя та структурно-змістових змінах у діяльності школи [192, с. 115].

Так, у додатку до службової записки № 94-271 від 8 грудня 1994 року було опубліковано перелік компетенцій і здібностей, якими повинен володіти вчитель материнської та початкової школи (див. Додаток Д). Циркуляр № 97-123 від 23 травня 1997 року містить опис місії викладача колежу, ліцею загального й технологічного навчання та професійного ліцею (див. Додаток Е). І в одному, і в іншому документах червоною ниткою проходить ідея про те, що всі перераховані компетенції, якими повинен володіти сучасний вчитель, не можуть бути засвоєні в повному обсязі за час навчання в системі професійної початкової педагогічної освіти. У Циркулярах наголошено, що оволодіння професійними компетенціями повинно поступово відбуватися завдяки практиці викладання й підвищення кваліфікації вчителя в системі післядипломної освіти. При цьому вчитель несе відповідальність за необхідність підвищення рівня професійної компетенції впродовж усієї своєї кар'єри, за необхідність доповнювати та актуалізувати свої знання, покращувати методи навчання й удосконалювати компетенції. Одним із завдань професійної початкової педагогічної освіти викладача є прищепити йому бажання до розвитку здатності підвищувати рівень своєї освіти протягом усього життя. Ця необхідність викликана тим, уважають французькі учені, щоб дозволити вчителю відповідати одночасно еволюції системи освіти та рівню розвитку його предмета й адаптувати свою професійну діяльність до дуже неоднорідного контингенту учнів, які будуть йому довірені протягом усієї його кар'єри [667; 738].

Особливе значення для подальшого становлення системи післядипломної підготовки вчителів мав лист Міністра освіти „Розвиток післядипломної підготовки вчителів початкової та середньої ланки й головних радників з освіти” [460]. Документ датовано 12 березня 1998 року й адресовано ректорам та інспекторам академій, директорам УППВ і департаментським інспекторам системи національної освіти. У тексті листа Міністр вирішив поєднати більш тісно професійну початкову педагогічну освіту й систему післядипломної підготовки вчителів, підсилюючи при цьому значущість універси-

тетів. Для реалізації цієї мети необхідно доручити здійснення післядипломної педагогічної підготовки саме УППВ, – говорить він. Текст листа уточнює цілі й завдання реформи та певну відповідальність ректора академії й УППВ у цій новій організації системи післядипломної педагогічної підготовки.

Згідно з документом сучасний розвиток французької післядипломної педагогічної освіти повинен відповідати таким цілям і завданням. По-перше, тісно сполучати систему професійної початкової педагогічної освіти й післядипломної так, щоб забезпечити спадковість між університетською підготовкою й процесом професіоналізації. По-друге, підсилити значущість університетів у професійній післядипломній підготовці вчителів. Ця потреба викликана необхідністю навчити вчителів брати до уваги актуалізацію знань, останні наукові дослідження в галузі дисциплін, що викладаються, і педагогіки. По-третє, наблизити підготовку вчителів початкової й середньої ланки, урахувавши взаємодоповненість і трансверсальність деяких компетенцій. По-четверте, збагатити зміст підготовки вчителів „протягом життя” різноманітними й взаємодоповнюваними формами навчання, які проводяться різними суб’єктами педагогічного процесу, а саме: викладачами-дослідниками, викладачами початкової та середньої школи. По-п’яте, відповідати потребам викладачів, шкіл і навчальних закладів, уміло сполучаючи форми підготовки й професійну практику. По-шосте, надавати в межах УППВ учителям протягом усієї їхньої кар’єри можливість звертатися до наукових, педагогічних і культурних ресурсів. Це завдання Міністр освіти ставить для того, щоб об’єднати загальними цілями викладачів-дослідників, викладачів системи початкової й середньої освіти, інших учасників педагогічного процесу, а також суб’єктів, які до нього не належать. У документі підкреслено, що потрібно надати в їхнє розпорядження навчальні технології, педагогічні засоби та необхідну документацію [Там само].

У тексті листа Міністр закликає УППВ реалізувати ці цілі. Він акцентує на тому, що відтепер УППВ повинні забезпечувати здійснення післядипломної підготовки вчителів таким чином, як це було виз-

начено Законом про орієнтацію освіти від 10 липня 1989 року (Стаття 17) [Там само].

У зв'язку з цією вимогою, починаючи з 1998 навчального року, саме на ректора академії й УППВ покладено певну відповідальність. Ректор академії має право припиняти план розвитку післядипломної підготовки вчителів регіону. Для цього він проводить аналіз потреб педагогічного персоналу, визначає напрями післядипломної підготовки, фіксує пріоритетні цілі й завдання, яких потрібно досягти, типи залученого в процес підготовки контингенту та ритм реалізації плану. Він упроваджує процедури оцінювання ходу реалізації плану. Зв'язність і цілісність між концепцією академічного плану післядипломної освіти та його здійсненням забезпечено за допомогою залучення УППВ до різних етапів процесу підготовки. Ректор відповідальний за сукупність адміністративних дій, що стосуються педагогічних працівників, стосовно яких він є працедавцем. Він стежить за тим, щоб організація післядипломної освіти не поставила під загрозу налагоджений навчальний процес. УППВ забезпечує здійснення плану. У співпраці з ректором він визначає стратегію, розвиток і форми підготовки з погляду завдань і пріоритетів, затверджених на академічному рівні. Він добирає методистів, щоб проводити різні форми підготовки, й укладає, якщо необхідно, угоди з потрібними установами або з компетентними організаціями (університетами, іншими вищими навчальними закладами, науково-дослідницькими лабораторіями тощо). У зв'язку з цим тісні зв'язки, які встановив УППВ у системі початкової професійної педагогічної освіти з університетами академії, складають особливі привілейовані ресурси, які повинні бути мобілізовані для ефективної реалізації післядипломної педагогічної освіти [460].

У 2000 році Міністерство освіти Французької республіки опублікувало лист-керівництво про новий етап у розвитку післядипломної освіти вчителів початкових, середніх шкіл і радників з орієнтації та освіти на 2000 – 2001 навчальний рік [637]. У ньому йдеться про те, що в контексті стрімкого розвитку завдань і реформ на різних рівнях системи освіти (Школа XXI століття, Колеж 2000 року, Ліцей XXI століття, європейська гармонізація дипломів вищої освіти) післядипломна підготовка вчителів становить стратегічну мету й важіль змін

у розвитку успішності всіх учнів та студентів Франції. У документі наголошено, що післядипломна підготовка вчителів повинна дозволяти всім працівникам поглибити свої знання, покращити свою професійну компетентність й дістати можливість внутрішнього просування по службі. Сукупність державних дій у цьому напрямі прописана в межах Національної програми регулювання управління системою післядипломної підготовки педагогічних кадрів (січень 2000 року). Згідно з цим листом-керівництвом відтепер післядипломна освіта вчителів набуватиме таких форм: Університетські конференції, Національні семінари, Літні університети [797].

Університетські конференції будуть зосереджені на актуалізації знань з предмета й супроводі реформ, що проводяться. Вони можуть набувати форми циклів, а також якомога частіше проходити в режимі дистанційного навчання, відеоконференцій з показом учасників, поширення відеокасет. Усі зазначені форми підготовки передбачені для того, щоб охопити якомога більше людей.

Національні семінари мають на меті роз'яснити особливості розвитку освітньої політики в країні, уточнити її цілі та умови здійснення. Їхнє програмування спирається на співпрацю між університетами, УППВ і фахівцями з цих питань. Ректор академії призначає учасників семінару залежно від тем, що розглядаються, і виходячи з певних критеріїв.

Навчання в Літніх університетах є сприятливим часом для найбільш перспективного й випереджального роздуму, поглиблення й формування перспективних планів. Вони повинні залучати до своєї роботи міжнародних експертів. Щороку організація Літніх університетів здійснюється за допомогою запиту певних пропозицій, запропонованих викладачами університету й учителями-методистами. У разі потреби програма Літніх університетів може бути доповнена відповідно до потреб розвитку певних університетських компетенцій. Відкриті широкому числу учасників (від 150 до 200), вони проходять під час шкільних канікул улітку й восени. Вони працюють над трансверсальними темами або темами з предмета й дозволяють перетинатися думкам викладачів усіх рівнів, фахівців та експертів з освітніх питань [Там само].

Отже, сучасна система педагогічної освіти у Франції представлена професійною початковою педагогічною освітою й післядиплом-

ною підготовкою педагогічних кадрів. Професійна початкова педагогічна освіта вчителів материнської, початкової та середньої шкіл здійснюється за денною формою навчання в УППВ і за заочною – у НЦДН. Особливостями початкової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є: здійснення її на базі диплома ліценціата (bac + 3) та конкурсних вступних випробувань (тестування, досьє, усна співбесіда); складання конкурсних іспитів на право заміщення вакантних посад викладачів французьких навчальних закладів різних типів.

Професійна освіта викладачів вищої школи в сучасній Франції здійснюється за денною формою навчання в університетах або у ВНШ і за заочною – у НЦДН. Професійно-педагогічна підготовка викладацького складу середніх і вищих навчальних закладів здійснюється послідовно: викладач має отримати ступінь „агреже” (скласти конкурсний іспит системи національної освіти „Агрегасьон” (bac + 4); пройти додаткову підготовку в університеті (отримати диплом поглибленої освіти або мастера-дослідника (bac + 5); здобути ступінь доктора наук (захистити докторську дисертацію (bac + 8); отримати диплом габлітованого спеціаліста.

Принципи й структура післядипломної підготовки вчителів зазнали кардинальних змін після заснування УППВ. Його завданням, крім здійснення професійної початкової педагогічної підготовки майбутніх учителів, є організація стажувань з підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів-практиків у межах системи післядипломної освіти. З 2000 року неперервна підготовка педагогічних кадрів у Франції становить стратегічну мету й важіль змін у розвитку успішності учнів і студентів та набуває форм Університетських конференцій, Національних семінарів і Літніх університетів.

1.3. Еволюція парадигми гуманізації в педагогічній освіті

Важливою умовою повноти усвідомлення особливостей розвитку теорії та практики гуманізації педагогічної освіти Франції на сучасному етапі є дослідження логіки розгортання гуманістичної парадигми в системі професійної підготовки вчителів у цій країні.

Ми пов'язуємо початок розвитку нової гуманістичної парадигми з появою у Франції в кінці 40-х років ХХ століття нової „філософії

людини”, а саме екзистенціалізму. Філософія екзистенціалізму не створила цілісної самостійної педагогічної доктрини, але на перше місце висунула особистість того, кого навчають, її інтереси та індивідуальні здібності. У центрі уваги французьких філософів-екзистенціалістів знаходилися питання про людське існування, про місце й роль людини в суспільстві, про особисту відповідальність за вибір життєвих шляхів. „Екзистенціалізм – це гуманізм”, – стверджує Ж.-П. Сартр [188]. Не покладаючи надій ні на божественне провидіння, ні на логіку історії, ні на всесилля науки й техніки, не апелюючи до божественної всемогутності й не довіряючи природній силі, він звертається до самої людини. Філософія екзистенціалізму лягла в основу нової філософії освіти, що поступово перебудовувала характер педагогічної освіти у Французькій республіці в другій половині ХХ – на початку ХХІ століть, її сутність, цілі та методологічні установки [236].

Після жахів Другої світової війни основним питанням, яке цікавило всю європейську спільноту, було: як створити умови тривалого миру в Європі? Розв’язання цієї проблеми бачили не тільки в прийнятті політичних та економічних заходів із зміцнення могутності європейських країн, але й пріоритетною метою для кожного суспільства стало вживання заходів щодо освіти людей.

Підтвердження початку змін у світогляді французького суспільства, яке намагалося зосередити центр уваги на людині, ми знаходимо в проекті закону, розробленого комісією руху реформаторів, очолюваною П. Ланжевроном, а потім А. Валлоном (1944 – 1947 рр.). У проекті закону (фр. Le Projet Langevin-Wallon) зазначено: стає очевидним, що французька освіта, яка здавна має всесвітнє визнання, повинна бути реорганізована. „Реформа всеосяжна є необхідною й невідкладною: сучасна організація нашої освіти породжує в дійсності виправдану критику й не дозволяє їй виконувати повною мірою роль, яку освіта повинна була б виконувати в сучасній демократичній державі” [728, с. 16 – 18]. Тобто, на думку членів комісії, вона вже не відповідала вимогам часу. Називаючи існуючу систему навчання „розрізненою конструкцією”, французькі реформатори наполягали на створенні „чітко впорядкованої системи, яка здатна задовольнити всі потреби й суспільства, й окремої особистості” [Там само]. Вони

запропонували увазі депутатів Парламенту в 1947 році проект закону з реформування національної системи освіти. Цей документ мав особливе прогресивне значення для подальшого розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції. Члени комісії Ланжевена-Валлона також визнавали, що від успішного вирішення проблеми покращення освіти вчителів у Франції залежав подальший розвиток країни загалом [Там само].

Реформатори вважали за потрібне диференціювати вчителів загальноосвітнього напрямку та викладачів спеціалізованої освіти й у плані професійної підготовки, і в плані оплати праці. Згідно з проектом закону Ланжевена-Валлона освітній маршрут для вчителів полягав у такому: перш за все майбутній викладач повинен був отримати ступінь бакалавра; наступним кроком було навчання протягом двох років у системі доуніверситетської підготовки в НШ; потім майбутні вчителі повинні були навчатися в університеті ще два роки й отримати ступінь ліценціата; після університетської підготовки ще один рік стажування, й останній крок – складання практичних заліків. Усе це давало їм право працювати штатними викладачами. Як бачимо, НШ пропонувалося перетворити на цикл професійної орієнтації в межах доуніверситетської підготовки.

Але, незважаючи на прогресивний характер запропонованого проекту вдосконалення французької системи підготовки вчителів, реформу Ланжевена-Валлона не було втілено в життя в середині ХХ століття. Вона знайшла своє застосування лише через півстоліття. Причина невдачі законопроекту полягала в тому, що, по-перше, ніхто з учасників педагогічного процесу (керівництво системи освіти, викладачі-практики, методисти, громадськість) не був задіяний у процесі реформування; по-друге, П. Ланжевен і А. Валлон були комуністами, і їхній план уважався в уряді занадто „червоним” [724, с. 4].

Саме в цей час Всесвітня декларація прав людини від 10 грудня 1948 року проголошує: „Освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток людської особистості, на збільшення поваги прав людини й основних її свобод” [45, с. 39 – 42]. У зв’язку з цією вимо-

гою часу на порядку денному у Франції гостро постало питання про вирішальну роль учителів у розвитку освіти й значення того внеску, який вони роблять у формування людської особистості повоєнного французького суспільства.

Що ж становила на практиці педагогічна освіта Франції в цей час? У 50 – 60-х роках ХХ століття у Франції рівень життя стрімко підвищується, і в той же час посилюються заходи соціального захисту. Починається боротьба за рівність громадянських прав, за рівність шансів на освіту. Найбільш обдаровані діти з родин середнього статку легше можуть отримати ту освіту, яку вони бажають. Відповідно, збільшується кількість школярів і виникає проблема нестачі вчителів. Проблеми освіти значно змінили свій масштаб у післявоєнній Франції, – наголошує А. де Перетті, керівник науководослідного центру Національного інституту шкільного й університетського адміністрування (м. Париж) [428, с. 6]. Ф. Кро (F. Gros), головний інспектор громадської освіти, президент комітету, який відповідає за зв'язок шкіл і руху „За нову освіту”, до основних причин „шкільного вибуху” відносить швидке збільшення числа учнів у школах; збільшення тривалості навчання й у середніх, й у вищих навчальних закладах; збільшення числа напрямів бажаних знань, прагнення розвинути якнайбільше талантів в учнів [416]. Як наслідок, відзначають дослідники, відбулося масове збільшення штату дослідників, кількості навчальних закладів ... [416; 428].

Але саме в цей час система професійної педагогічної освіти у Франції залишалася малоефективною й не відповідала вимогам часу. Вона продовжувала двоїстість попереднього століття: з гарно організованою підготовкою майбутніх учителів початкових шкіл у спеціалізованих навчальних закладах НШ, з одного боку, і поверховою підготовкою викладачів середніх шкіл в університетах – з іншого [212; 213; 214].

Професійна освіта майбутніх учителів у НШ тривала три роки. Кожна НШ була розділена на головний навчальний заклад, підготовка в якому здійснювалася протягом перших двох років, і навчальний заклад, у якому майбутні вчителі на третьому році навчання

здобували безпосередньо професійну освіту, так звані педагогічні школи [277; 718, с. 65].

У змістовному плані педагогічна освіта вчителів початкової ланки в середині ХХ століття включала професійну мораль; елементи психології дитини; загальну педагогіку; методику дисциплін, які викладаються в початковій і материнській школах; основи правової системи й шкільного адміністрування; читання й аналіз французьких текстів; історію, географію, мистецтво й фольклор регіону; гігієну; малюнок; ручну працю, орієнтовану на виготовлення дидактичного матеріалу; роботу з навчальними фільмами; хоровий спів і фізичне виховання [718, с. 9]. Професійна педагогічна підготовка майбутніх учителів полягала у вивченні історії освіти й досвіду викладачів-дидактів. На вивчення всіх дисциплін гуманітарного блоку навчального плану відводилося всього дві години на тиждень упродовж усіх трьох років навчання [Там само].

Відзначимо, що панівне становище у французькій системі підготовки вчителів у середині століття посідала позитивістська парадигма, яка спиралася на філософію неопозитивізму й уважала навчання мистецтвом. Вона була зосереджена на тому, як навчити майбутніх учителів ефективної техніки викладання. Існувало два основних шляхи: занурення, або загальний підхід, та аналітичний підхід, що у свою чергу спирається на психологію біхевіоризму [597, с. 354].

Занурення, або загальний підхід, припускає, що учні-учителі починають зі спостереження реальної поведінки викладачів, роблять перші спроби участі в навчальному процесі й, таким чином, сприймають педагогічні явища та проблеми. Наступне теоретичне навчання сприяє їхньому аналізу й розумінню. Потім учні повертаються до шкільних навчальних закладів для того, щоб поглибити свої спостереження й зробити нові. Цей зворотно-поступальний рух триває й потроху переростає в більш ефективну усвідомлену техніку, уважали прихильники загального підходу в педагогічній освіті [Там само, с. 355].

На перший погляд, система професійної педагогічної освіти вчителів початкової ланки в 50 – 60-х роках ХХ століття гарно функціонує й у дидактичному, і в організаційному планах. Проте з кінця 50-х

років режим, установлений у НШ ще на початку століття, усе більше й більше критикують усі учасники педагогічного процесу: самі учні-вчителі, викладачі НШ і університетів, представники громадськості. Підтвердження цьому ми знаходимо в чисельних наукових працях, присвячених історії французької педагогічної освіти.

Так, сучасний педагог Ж. Лапревот (G. Laprévotte) у своїй книзі „Початкові Нормальні школи у Франції: 1879 – 1979 рр.” відзначає: „Після 1945 року ми спостерігаємо „крах сакральної моделі” НШ, які, по суті своїй, покликані були протистояти не лише проблемі браку вчителів, але й сприяти вирішенню інших соціальних проблем також [602, с. 113].

Чисельні критичні зауваження про роботу французьких у досліджуваний період висловлені Ж.-Ф. Кондеттом (J.-F. Condette) у книзі „Історія розвитку педагогічної освіти у Франції (XIX – XX століття)”: „Здається, що НШ у середині попереднього століття були одержимі лише підготовкою учнів до іспитів на отримання свідоцтва про закінчення професійної освіти (bac + 2). Вони забували дуже часто безпосередньо про професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів і перетворювалися, тим самим, на зайве дублювання середніх навчальних закладів” [407, с. 201]. Більше того, відзначає сучасний французький учений, учителі, які випускалися з НШ, мали не лише великі прогалини в педагогічних знаннях, але й дуже часто рівень їхньої освіченості не можна було назвати достатнім [Там само, с. 204].

Французькі дослідники Д. Зе (D. Zay) („Навчання вчителів початкової школи”) і Б. Компаньон („Історія вчителів початкової і середньої шкіл: з 1880 по теперішній час”) також наголошують на слабких місцях професійної підготовки вчителів у французьких педагогічних навчальних закладах [402; 794]. На їхню думку, НШ стали подібними чи то на середні навчальні заклади, чи то на вищі й тим самим абсолютно втратили власний образ.

Свою думку Д. Зе обґрунтовує таким чином. Під час перших двох років навчання в НШ учні-вчителі готуються до складання іспитів для отримання свідоцтва про закінчення професійної освіти. Мета цих іспитів полягала в тому, щоб більшою мірою перевірити рівень загальної освіченості майбутнього вчителя, ніж наявність у

нього здібностей до педагогічної діяльності. Учена докоряє НШ у тому, що протягом двох років професійної педагогічної освіти майбутні вчителі не працюють у педагогічних школах. Навчальні заняття та їхній зміст нагадують уроки в коледжі. У ході третього ж року учні-вчителі зайняті переважно збагненням таємниць своєї майбутньої професії: їх залучають до педагогіки, знайомлять з правовою системою навчальних закладів, вони проходять довгострокову практику в педагогічній школі [794]. При цьому Б. Компаньон (B. Compagnon) констатує, що протягом перших двох років такої професійної педагогічної підготовки певний застій у процесі збагнення таємниць професії відбиває охоту в майбутніх учителів; поспішне ж просування на третьому році навчання їх призводить до втоми. „На початку навчання дуже мало уваги приділено їхнім майбутнім професійним функціям, і в кінці – дуже мало часу, щоб до них підготуватися” [402, с. 74].

Про те, що в 50 – 60-х рр. ХХ століття підготовка вчителів мала еkleктичний характер і цілі освіти в остаточному підсумку завжди були детерміновані імперативами, що лежали поза особистістю учня-вчителя, говорять Р. Шапюї (R. Chapuis), Б. Жиро де Лен (B. Girod de l' Ain) і Л. Легран (L. Legrand) [375, с. 5 – 23]. У своїй роботі „Професійна початкова й післядипломна освіта вчителів” французькі вчені зауважують: „У цей час організація системи професійної педагогічної освіти залишається глибоко просоченою концепцією професії ремісника. Наприкінці теоретичного курсу майбутній учитель залучається до „негараздів” своєї майбутньої професії за допомогою досвідченого вчителя. Студент „проковтує” знання, через секунду йому показують, як їх використовувати. Очевидно, що він виконує в основному пасивну роль” [Там само, с. 7]. „Дивитися, як робити або робити під прямим контролем, – це штучна ситуація”, – наголошують французькі дослідники [Там само, с. 7].

Навчитися долати труднощі й проблеми можна тільки в тому випадку, переконані вчені, якщо робиш це самостійно. Для порівняння Р. Шапюї наводить приклад навчання водіння автомобіля. „Яким би цінним не було попереднє теоретичне пояснення й демонстрація водіння, потрібно самому взяти кермо, щоб почалося справжнє навчання й щоб побачити можливі проблеми. Дійсно, не можна зобра-

зити реальне життя та його труднощі. Його потрібно просто не боятися й у відповідальній ситуації виміряти труднощі та навчитися їх регулювати” [Там само, с. 7].

Відзначимо, що модель „академічних” занять в освіті вчителів критикували за те, що її „програма перекручена ідеєю-фікс ерудиції” [Там само, с. 5]. Систему підготовки вчителів, побудовану таким чином, у травні 1968 року звинуватили у відтворенні „розумових терористів” [597, с. 354 – 356]. „Зміст професійної початкової, як і післядипломної освіти вчителів, історично був зосереджений на змісті того, що передати і як передати отримані знання, за допомогою яких методів і прийомів”, – справедливо відзначає Р. Бурдонкль (R. Bourdoncle) [346]. Інші ж важливі аспекти цієї професійної підготовки – знання про особливості розвитку учнів; робота педагогічного колективу, який оточує; підготовка до нових взаємин „учитель – учень”; до внутрішнього й зовнішнього співробітництва; або ж отримання знань, не пов’язаних прямо з викладанням у класі – часто розглядалися як непотрібні або навіть як такі, що зовсім не стосуються підготовки педагогів [Там само].

Кризову ситуацію, яка панувала у французькій педагогічній освіті в 50 – 60-х роках ХХ століття, описано й в інших наукових розвідках сучасних дослідників проблем історії освіти. Серед них: Ж. Аллан (G. Allan) „Учителі початкової школи і середньої” [263]; М. Грандьєр (M. Grandière) „Підготовка вчителів у ХІХ і ХХ століттях: досвід Нормальних шкіл академії Нант” [503]; Ж. Мажо (J. Majault) „Освіта педагогічних кадрів” [651]; А. Пашо (A. Pachod) „Які вчителі й для яких учнів: Доповіді і офіційні тексти (1945 – 2003 рр.)” [679]; Ж.-К. Повер (J.-C. Pauvert) „Яка освіта для вчителів початкової ланки? Досвід і інновації з 1960 року” [683]; Е. Терраль (H. Terral) „Професія вчитель: від Нормальних шкіл до Університетських інститутів з підготовки вчителів (1945 – 1990)” [762] та ін.

Усі як один учені зазначають на те, що рівень кваліфікації вчителів початкової ланки в цей період значно відставав, оскільки вони отримали недостатню професійну підготовку без певної спеціалізації. У той же час дуже поверхова професійна педагогічна освіта викладачів середньої ланки, яка продовжувала традиції, усталені ще на початку ХХ століття, становила систему непристосовану, недо-

статню, невідповідну тим стрімким змінам, які відбувалися в колежах і ліцеях у середині століття. Освіта Регіональних педагогічних центрів у 1952 році для підготовки нових викладачів „сертифіє” прагне виправити ці недоліки в системі педагогічної освіти [407].

Демографічний контекст baby-boom посилює існуючу напругу. У період з 1959 по 1963 роки у Франції кількість учнів удруге значно збільшується. Між 1951 і 1964 роками приблизно 150 000 викладачів початкової ланки повинні приступити до роботи. Демографічне зростання змусило керівництво системи освіти прийняти на роботу велику кількість учителів без спеціальної професійної підготовки. У 1964 році приблизно третина з них не отримала справжньої професійної освіти в НШ. У той же час значна кількість учителів початкових шкіл починає викладати на додаткових курсах, які були організовані з тим, щоб відповідати соціальному запиту. Йдеться про продовження терміну навчання в школах. Для порівняння: у 1952 році 9000 досвідчених учителів початкової школи перейшли працювати в колежі та ліцеї, а в 1965 році – 41000. Отже, початкова освіта позбавляється своєї професійної еліти на користь середньої школи, яка на той момент лише зароджується. Становище посилюється тим, що після 1951 року вона повинна була приймати у свої стіни щороку на 200 000 учнів більше, ніж зазвичай. Але керівництво країни спізнюється вжити необхідні термінові заходи [263; 407; 651; 762].

Як бачимо, на практиці в ситуації, що склалася у французькій педагогічній освіті в 50 – 60-і роки ХХ століття, питання про розвиток особистості педагога не порушувалося. Проте саме в цей час з приводу реформування існуючої системи педагогічної освіти в країні робляться перші спроби організувати дебати на національному рівні за участю керівництва системи освіти, національної профспілки вчителів, університетських факультетів, реформаторів, політичних партій, громадської думки, працівників підприємств і місцевих адміністрацій [729, с. 15].

Так, вражають слова Альбера Камю з листа своєму старому вчителю від 19 листопада 1957 року:

„Шановний пане Жермене!

Я дав вицхнути галасу, який панував навколо мене всі ці дні, перш ніж від усього серця звернутися до Вас. Мені була зроблена зайво висока честь (Камю тільки-но став лауреатом

Нобелівської премії в галузі літератури), якої я не шукав і не домагався. Однак коли я довідався про цю новину, перша ж моя думка була, після матері, про Вас. Без Вас, без Вашої ласкавої руки, протягнутої Вами тому бідному маляті, яким я був, без Вашого наставництва й Вашого прикладу, нічого б цього не відбулося. Я не переоцінюю цю честь, але вона щонайменше дає мені можливість виразити Вам, ким Ви були й хто Ви є для мене, і завірити Вас у тому, що Ваші зусилля, Ваша праця й щедре серце, яке Ви в неї вкладаєте, завжди живі в душі одного з Ваших маленьких школярів, незмінно, незважаючи на вік, що залишається Вашим вдячним учнем. Щосили обіймаю Вас. Альбер Камю” [366, с. 327].

Низку подібних висловлювань можна продовжити. Вони, на нашу думку, якнайкраще говорять про значення, якого стало надавати суспільство особистості педагога у формуванні нового покоління французів. На Спеціальній міжурядовій конференції про статус учителів, яка відбулася 5 жовтня 1966 року в Парижі, було наголошено на значенні того внеску, який педагоги роблять у розвиток людської особистості й сучасного суспільства. У якості одного з керівних принципів прийнятих Рекомендацій про становище вчителів є принцип про визнання того, що розвиток освіти в кожній країні значною мірою залежить від кваліфікації й майстерності вчителів загалом та від людських, педагогічних і професійних якостей кожного з них зокрема [181].

До перших практичних кроків з удосконалення французької системи педагогічної освіти в контексті розвитку особистості вчителя в 50 – 60-х роках попереднього століття можна віднести проведення в листопаді 1966 року колоквиуму в м. Кан [471]. Робота учасників колоквиуму була зосереджена навколо основної ідеї про необхідність розвитку особистості вчителя за допомогою введення обов’язкової професійної підготовки для всіх майбутніх педагогів. Відзначимо, що в цей час думка про необхідність уведення обов’язкової психолого-педагогічної освіти, яка сприятиме розвитку професійної особистості майбутнього викладача, була також висловлена профспілками вчителів, рухом батьків учнів [Там само]. На думку учасників колоквиуму, обов’язкова професійна педагогіч-

на підготовка повинна включати, по-перше, такі дисципліни, як психологія та соціологія освіти. Їхній зміст має бути присвячений вивченню особливостей дитячого та юнацького віку, розвитку особистості (психомоторні, афективні, інтелектуальні й соціальні аспекти); організації навчально-виховного процесу; стосунків між учителем і учнем; цілей і методів порівняльної освіти; організації служб шкільної орієнтації. При цьому було підкреслено, що процес професійної педагогічної підготовки не повинен зводитися до догматичної й книжкової освіти. Ідеться швидше про конкретну презентацію тем із змісту дисципліни, рекомендацій і роздумів на теми, які вивчаються.

По-друге, висловили свою переконаність учасники колоквиуму, складником психолого-педагогічної освіти майбутніх учителів повинна стати методика викладання кожної дисципліни на різних етапах її засвоєння. І по-третє, учені звернули особливу увагу на необхідність уведення до процесу навчання майбутніх учителів розвиток навичок організації групових форм роботи; уміння спостерігати; практичних прийомів організації навчально-виховного процесу в школі; роботи з аудіовізуальними засобами навчання.

Й останнє, усі учасники Канського колоквиуму 1966 років одноставні були в тому, що навчання професії вчителя повинно відбуватися в прямому контакті з педагогічною реальністю, тобто в класі [Там само]. У зв'язку з цим, зауважує Ж.-Ф. Кондетт, з недавнього часу відзначається єдність думок багатьох учасників педагогічного процесу про те, що педагогічна практика повинна, звичайно ж, доповнювати теоретичну підготовку майбутніх учителів [407, с. 223].

Як бачимо, колоквиум у м. Кан активізував проблеми, які існували у французькій системі педагогічної освіти, і наочно продемонстрував необхідність більш глибокого їх вивчення. У зв'язку з цим члени французької Асоціації наукових досліджень вирішили організувати 15, 16 і 17 березня 1968 року в м. Ам'єн під заступництвом Університетського центру академії Пікардія Національний колоквиум: „За нову школу: Професійна підготовка вчителів і наукові дослідження в системі освіти” [611, с. 20 – 24; 724], який оголосив про створення нової школи, що матиме віднині гуманний вектор розвитку. Колоквиум зібрав більше 600 учасників. Серед них: представники різних освітніх служб; навчальних закладів, починаючи від мате-

ринських і закінчуючи вищими; фахівці з післядипломної освіти; високопоставлені чиновники; представники сектору економіки, задіяного в професійній освіті; дослідники; батьки учнів; студенти та ін. Зарубіжні експерти також були запрошені взяти участь у колоквіумі й представити їхній власний національний досвід. Роботу всіх учасників об'єднувала одна спільна думка про те, що у світі, де відбуваються швидкі зміни, які характеризуються блискавичним технологічним розвитком, прискореним збільшенням кількості знань і зростаючим відчуттям невпевненості людини в майбутньому, освітня функція віднині є первинною місією сучасного суспільства [611, с. 20].

У фінальній декларації Національного колоквіуму „За нову школу: Професійна підготовка вчителів і наукові дослідження в системі освіти” заявлено, що для реалізації цієї місії важливо, по-перше, відмовитися від концепції освіти виключно інтелектуалістської та енциклопедичної. Вона має бути замінена концепцією освіти вищої якості й більш глобальною. На думку учасників колоквіуму, нова концепція освіти має розвивати в дитини схильність до опанування знань, здібність до змін, креативність. Вона повинна спонукати учня формувати сильну особистість, дозволяти йому досягти особливості економічного розвитку суспільства, щоб самостійно жити, і, нарешті, заохочувати його до участі та діалогу з іншими людьми.

По-друге, практична реалізація нової місії освіти, зазначено у фінальній декларації, передбачає трансформацію педагогічних стосунків, реформу навчальних закладів і шкільного життя, зміну функцій керівника навчального закладу, створення педагогічних колективів і команд, які працюють скоординовано й спільно. Нова школа, на думку учасників колоквіуму, повинна покінути з індивідуалізмом і патерналізмом. На користь дитини вона повинна сприяти розвитку співпраці між учителями, учнями й батьками, бути відкритою для зовнішнього світу та сприяти налагодженню контактів з представниками світу праці, будучи інтегрованою в систему неперервної професійної освіти.

У зв'язку з новими цілями на порядку денному колоквіуму стало питання про появу вчителя нового типу. „Учитель, звільнений від певної кількості рутинних завдань, має бути підготовлений вико-

нувати абсолютно нову роль: з поширювача знань він повинен зуміти стати їхнім організатором; сучасний учитель – компетентний і перетворюється на експерта” [611; 724].

У ході наукових дискусій учасниками Національного колоквиуму „За нову школу: Професійна підготовка вчителів і наукові дослідження в системі освіти” було відмічено, що педагогічна освіта вчителів усіх рівнів повинна розглядатися в усіх країнах як вирішальний чинник в еволюції освітньої системи, її адаптації до чисельних соціальних функцій, кожного разу все більше й більше різноманітних. Тому його учасники заявили про необхідність зробити все, щоб покласти край розподілу, що існує у французькій педагогічній освіті, серед викладацького складу. Вони визнали той факт, що вчителям усіх ланок необхідно брати участь у післядипломній освіті, яка має бути логічним продовженням професійної початкової педагогічної підготовки [611, с. 22].

Особливу увагу на колоквиумі було приділено новим вимогам до змісту педагогічної освіти. У звітній доповіді Л. Леграна та Р. Шапюї відзначено, що „більше ніхто не захищає сучасну систему підготовки майбутніх учителів, а саме: їхню освітню й професійну підготовку, що триває один рік після отримання диплома бакалавреата в НШ, де перші три роки навчання присвячено підготовці до іспиту” [724, с. 257]. На думку учасників колоквиуму, зміст педагогічної професійної підготовки повинен включати одночасно інтелектуальні дисципліни й солідну професійну освіту. Члени колоквиуму рекомендували зокрема: а) університетську підготовку для всіх майбутніх викладачів, включаючи вчителів початкової школи; б) професійна психолого-педагогічна освіта для всіх майбутніх учителів повинна здійснюватися протягом двох років і бути новою формою – практикою з повною відповідальністю в чергуванні з теоретичною підготовкою; в) обов’язкову післядипломну педагогічну освіту на законній підставі для викладачів усіх ланок; г) створення нового педагогічного навчального закладу в кожній академії при Університетському центрі підготовки й досліджень у галузі педагогіки.

Нарешті, члени колоквиуму вважали за необхідне, щоб до існуючих планів шкільного й університетського розвитку був доданий

десятирічний план з оновлення освіти й професійної підготовки вчителів на рівні академії [611, с. 20 – 24].

Наголосимо, що всі заяви, зроблені під час Національного колоквиуму „За нову школу: Професійна підготовка вчителів і наукові дослідження в системі освіти”, який відбувся за шість тижнів до травневих подій 1968 року, мали прогресивний характер і містили дуже сміливі для того часу висновки. Проте реалізація висловлених ідей знайшла своє практичне втілення в системі педагогічної освіти Франції лише після кілька десятиліть [724].

Кінець першого етапу в еволюції парадигми гуманізації педагогічної освіти у Франції ми пов'язуємо з подіями 1968 року та з соціально-економічними змінами в країні. Парадоксально, але криза Травневих подій 1968 року, що вилилася в демонстрації, масові заворушення та загальний страйк у країні, відбувалася на тлі безпрецедентного економічного зростання. У французькій економіці це був час апогею „Славного тридцятиліття”. У цей час рівень життя у Франції став одним з найвищих у світі [141]. До вчителів починають висувати серйозні вимоги. „Вони повинні будуть ще більше, ніж раніше, виявити себе як професіонали; бути впевненими, що зможуть вести діалог з учнями, які не розглядають більше вчителя як єдине джерело знань і які часто губляться в цьому світі змін і агресій” [724].

Як бачимо, гуманізацію системи професійної підготовки вчителів у післявоєнний період з 1945 по 1968 роки як науковий напрям у французькій педагогічній теорії може бути охарактеризовано як освітню парадигму, що зароджується, яка поки ще не знайшла свого ефективного впровадження в практиці навчання педагогічних кадрів. Взаємодія між учасниками освітнього процесу набувала форми прямого впливу. Педагогові-наставникові властива була позиція вченого, він відкрито висував її майбутньому вчителю. Авторитарність подібного підходу в навчанні майбутніх учителів полягала у відкрито проklamованому авторитеті вчителя як керівника й організатора процесу підготовки майбутніх учителів. Більше того, зміст освіти вчителів був центрований виключно на кількості отриманих знань і компетенцій. До того ж багато вчителів виконували свої функції без необхідної підготовки, принаймні, на початку кар'єри. Існувала при-

близно така теза: щоб стати придатним для системи освіти, досить було мати більш-менш спеціальні знання, навіть технічні, узаконені шкільними й університетськими іспитами та підтверджені отримуваними дипломами, стверджує А. де Перетті [428, с. 5].

Початок наступного другого етапу в еволюції парадигми гуманізації педагогічної освіти у Франції ми пов'язуємо з прийняттям Національною асамблеєю французького парламенту в 1969 році Закону про загальні принципи організації системи вищої освіти (фр. *La Loi d'orientation de l'enseignement supérieur*) [797]. Зазначений документ був прийнятий у відповідь на студентські виступи під час травневих подій 1968 року. Закон про загальні принципи організації системи вищої освіти ввів положення про розширення автономії вищих навчальних закладів; установив процедуру виборів їхніх керівників, а також виборних органів. На ці органи покладалася функція розподілу бюджетних асигнувань та визначення програм навчання. Був збільшений перелік навчальних спеціальностей; уведено нові державні дипломи. Закон скасував поділ університетів на факультети. Їхні функції стали здійснювати навчально-наукові об'єднання. Згідно з новим законом університети мали розпочати здійснювати професійну підготовку педагогічних кадрів [649].

Радикальні зміни в педагогічній освіті у Франції розпочалися саме після 1969 року. Закон від 16 липня 1971 року про організацію неперервної професійної освіти надає новій легітимності післядипломній освіті [797]. У цей період відбуваються перші спроби налагодження співпраці між НШ та університетами. Педагогічна освіта для вчителів початкової ланки є системою підготовки, яка розподілена на складові частини. Вона функціонує з різними відхиленнями між 1969 і 1978 роками (бакалаврат за три роки й професійна освіта за два); між 1978 і 1984 роками міністр освіти робить вибір на користь інтегрованої моделі педагогічної освіти (підготовка за три роки до отримання загальноуніверситетського базового диплома (DEUG), що завершує перший цикл університетської освіти, паралельно студент здобуває професійну педагогічну освіту); потім між 1984 і 1989 роками відбувається повернення до послідовної підготовки (загальноуніверситетський базовий диплом (DEUG) за два роки й подальші два роки – професійна педагогічна освіта) [794, с. 207].

Як бачимо, система НШ витримує чисельні реформи. Так, між 1979 і 1985 роками з'явилося 38 офіційних документів, присвячених реформуванню французької системи педагогічної освіти: два декрети, одинадцять постанов, п'ятнадцять циркулярів і десять службових записок [797]. Подібна кількість реформ і законодавчих постанов заплутувала ясність планів підготовки майбутніх учителів материнських і початкових шкіл. Для того, щоб мати уявлення про те, що ж є змістовним рівнем професійної педагогічної освіти вчителів початкової ланки у Франції в цей період, розглянемо загальноприйнятий план підготовки вчителів за 1986 рік [277; 407, с. 240]. Він включає 1890 навчальних годин, які розподілені на два роки. Деякі види навчальної діяльності супроводжуються роботою з викладачами університетів. План підготовки складається з таких циклів:

- загальна теоретична підготовка (389 годин), яка представлена такими дисциплінами, як філософія, історія, соціологія освіти, загальна педагогіка і психологія;

- загальна практична підготовка (486 годин), яка включає педагогічні практики в шкільному середовищі (з них: 216 годин відведено на останнє стажування з повною відповідальністю). Педагогічна освіта перетворюється таким чином на процес професійної підготовки, який завдяки цим стажуванням є чергуванням теоретичного й практичного навчання майбутніх учителів;

- дисциплінарна, наукова, методологічна й дидактична підготовка (795 годин), розподілена таким чином: французька мова і література (150 год.), математика (135 год.), точні науки і технології, інформатика (190 год.), історія-географія і громадянська освіта (120 год.), фізична культура (100 год.), художнє виховання (100 год.). Згідно з нормативними документами ця освіта повинна спиратися на останні передові досягнення в науці;

- підготовка, спрямована на вивчення адміністративної й соціальної ролі вчителя (120 год.), де вивчають освітню систему, професійну етику педагога, загальні основи економічних і соціальних проблем. Саме в межах цього циклу відбуваються два обов'язкових стажування на підприємстві і в одному з центрів дозвілля;

- дисципліни за вибором (100 год.), на яких можуть вивчатися одна з іноземних мов або регіональна мова [Там само].

Щодо викладачів середніх шкіл нагадаємо, що вони все ще не мають спеціалізованого педагогічного навчального закладу для здобування професійної освіти. Щоб мати право працювати викладачем колежу або ліцею, необхідно отримати диплом бакалавреата, витримати конкурсні іспити на заміщення вакантної посади викладача середньої школи й після цього пройти протягом одного року професійну педагогічну підготовку в Регіональному педагогічному центрі (РПЦ). Діяльність стажистів під час їх навчання в РПЦ була зосереджена навколо трьох основних напрямів:

- педагогічна підготовка, яку забезпечують педагогічні радники, переважно фахівці, які мають диплом аграре й педагогічний стаж не менше 8 років. Вона складається з трьох стажувань по 9 тижнів (приблизно з 8 год. уроків на тиждень). Перша практика – це практика спостереження, тоді як дві інші – це активні стажування;

- уведення в життя шкільних закладів, яке здійснюється за допомогою знайомства з адміністративними структурами, різними аспектами функціонування колежу й ліцею, а також за допомогою участі в зборах (ради класу, навчальні ради, адміністративні). На практиці такий вид підготовки найчастіше набуває форми одного або двох періодів спостереження. Ідеться про вивчення освітньої системи;

- участь в основних публічних лекціях (конференціях, бесідах) на теми, присвячені освіті, які проводять викладачі університетів або інші професіонали (лікарі, фахівці в галузі психології юнацтва та ін.), а також участь у конференціях, присвячених вузькій спеціалізації в галузі дисциплін, що викладаються. Такий вид лекцій забезпечують регіональні педагогічні радники. Ці лекції присвячені проблемам психопедагогіки, загальної культури, тій або тій техніці навчання дисциплін, які будуть викладати стажисти [407, с. 254].

На дидактичному рівні після 1969 року у французькій системі педагогічної освіти все ще сильними залишалися традиції позитивістської парадигми. У досліджуваний період вона спиралася на аналітичний підхід, який ґрунтувався на психології біхевіоризму. Згідно з біхевіористичним навчанням уміння, необхідні викладачеві, і проблеми, які він повинний вирішувати, визначені настільки точно, наскільки можливо. У межах позитивістської парадигми чітко окрес-

лену мету освіти вчителів визначено заздалегідь. Нормативні документи та інструкції державних освітніх установ регламентують, які якості й властивості в майбутнього вчителя повинні бути сформовані в першу чергу, якими він повинен володіти знаннями, уміннями, навичками, якими повинні бути мотиви його вчинків, яких норм і правил поведінки він повинен наслідувати. Сформулювавши цілі навчання, учитель-наставник конструює шляхи й способи їхнього досягнення, добирає відповідні засоби, установлює межі самостійної активності майбутнього вчителя в освітньому процесі [597, с. 357].

Основними методами в навчанні майбутніх учителів у межах позитивістської парадигми залишалися імітування, аутоскопія, мікронавчання. Про це йдеться в численних працях дослідників проблем історії французької педагогічної освіти. Серед них: М. Постік (M. Postic) „Спостереження й підготовка вчителів” [720]; М. Дюбост (M. Dubost) „Досвід використання портативного магнітоскопа в процесі підготовки вчителів початкової ланки” [440]; А. Був’є (A. Bouvier) і Д. Рішар (D. Richard) „Групове навчання: спостереження, теорія, практика” [352]; А. Раффестен (A. Raffestin) „Спостереження за педагогічною поведінкою вчителів” [732]; М. Альте (M. Altet), Ж. Бріттан (J. Britten) „Мікронавчання й підготовка вчителів” [272]; Д. Аллен (D. Allen), К. Ріан (K. Ryan) „Мікронавчання: раціональна методика підготовки вчителів” [264]; Ф. Манжено (F. Mangenot), М. Рішар (M. Richard) „Замкнута система між телебаченням і підготовкою вчителів: мікронавчання” [653]; М.-С. Вагнер (M.-C. Wagner) „Практика мікронавчання: гнучка методика підготовки вчителів” [787]; І. Буррон (Y. Bourron), Ж. Денневіль (J. Denneville), А. де Перетті (A. De Peretti) „Бачити себе у відео: педагогіка аутоскопії” [349]; М.-Е. Ку (M.-H. Cou), К. Демьор (C. Demeure) „Ефективно використовувати відео в професійній підготовці: аутоскопія на допомогу викладачам і методистам (дослідження проблеми, практичні поради)” [411] і ін.

Так, Е. Терраль (H. Terral) відзначає: „Сучасний спосіб опанування майбутніх учителів професійними компетенціями може бути визначений усе ще як імітативний” [762, с. 43]. „Викладач знаходиться в позиції ремісника, який перейняв свою професію в більш досвідченого. Він імітує методи роботи, які самі по собі вийшли з досвіду, частково вже акумульованого попередниками”, – зауважує

у своїх міркуваннях В. де Ландшир (V. de Landsheer) [597, с. 354]. Проте, на думку прибічників цього методу (М. Постік, А. Був'є, Д. Рішар, А. Раффестен), імітаційні вправи мають подвійний позитивний ефект. По-перше, вони можуть бути організовані з невеликими витратами, – уважають учені. По-друге, цей метод дозволяє попрактикуватися без занурення в реалію, відповідно без завдання шкоди школярам можливо неправильною поведінкою майбутнього вчителя [352; 720; 732].

Ще однією технікою, яка в досліджуваній період набула поширення в практиці професійної підготовки вчителів у контексті позитивізму, є аутоскопія (самоспостереження). Для її реалізації необхідна була портативна відеокамера й відеомагнітофон, які дозволяли з легкістю записати себе й простежити свою поведінку в навчальних ситуаціях. Зазвичай, відзначають М.-Е. Ку та К. Демер, багато стажистів відкривали з потрясінням свої недоліки [411]. „Бачити й чути себе – видатна сила. Аналізувати й пояснювати свої стилі поведінки вже важче. Змінювати свою поведінку – тривалий і ще складніший процес, оскільки він пов'язаний з проявом особистості. Це стає ще важчим завданням, якщо неправильна поведінка стала вже звичкою” [349].

Зауважимо, що аутоскопія не набула значного поширення в практиці навчання майбутніх учителів. Причину невдачі найдокладніше пояснює В. де Ландшир. „Насправді, аутоскопія ставить ті ж самі проблеми, що й спостереження за зовнішніми об'єктами. Вона діє лише в тому випадку, коли людина точно знає, що вона шукає й коли вона володіє необхідними знаннями або досвідом, які додають сенс тому, що вона відчуває”, – говорить учена [597, с. 360]. Це означає, що свідомі зміни в поведінці відбуваються лише тоді, коли ми знаємо, у чому вони повинні полягати й чи виправдана необхідність у цих змінах. Друга причина невдачі у використанні аутоскопії, на думку В. де Ландшир, полягає в тому, що її вживання вимагало від того, кого навчають, не лише солідних педагогічних знань, але також і глибокого досвіду в роботі з технологіями поведінкових змін [Там само, с. 360].

Технологія мікронавчання є одним з улюблених методів біхевіористів, але не обов'язково повністю асоціюється з їхньою діяльністю. Її застосування дозволяє індивідуалізувати процес професійної

підготовки майбутніх учителів. Ця технологія пропонує конкретну поведінкову модель для наслідування. За бажанням, імітація цієї моделі може бути повторена. На думку прибічників мікронавчання, воно сприяє поступовому поступальному просуванню майбутніх учителів у розвитку професійних компетенцій. Застосовуючи техніку мікронавчання, методисти намагалися розвинути в майбутніх учителів такі педагогічні здібності, як уміння почати урок; викликати інтерес до теми, до проблеми; ставити питання різних пізнавальних рівнів; заохочувати учнів; виражати відчуття невербально; ілюструвати поняття; використовувати аудіовізуальну техніку; провокувати розвиток дискусії між учнями; підсумовувати урок тощо [253; 264; 272; 787].

Відзначимо, що цій системі докоряли в нав'язуванні майбутнім викладачам стереотипних навчальних стилів поведінки. „Педагогічне мистецтво полягає в тому, щоб модифікувати стратегії навчання залежно від індивідуальних здібностей учнів, ситуацій або оточення”, – говорять М. Дебесс (M. Debesse), Г. М'яларе (G. Mialaret) і Ф. Ам'ель-Лебігр (F. Amiel-Lebigre) [422]. Д. Аллен (D. Allen) і К. Ріан відреагували на подібну критику так: „Мета мікронавчання полягає в тому, щоб розвинути в педагога-початківця певну кількість здібностей, які йому дозволили б зробити перші кроки на ниві учительства з певною впевненістю. По мірі збільшення обсягу його знань про щоденну реальність класної роботи він моделюватиме все більш різноманітні способи роботи й методи викладання” [264].

Прибічники мікронавчання також уважають, що перейняти, розробити індивідуальний стиль навчання означає використовувати у своїй роботі певний синтез дій, уже існуючих методів і технологій. Французькі вчені впевнені в тому, що вчителі, вивчені за допомогою технології мікронавчання, не поводяться стереотипно. На їхню думку, вони, навпаки, залишаються виключно здатними інтуїтивно діяти в умовах педагогічної практики.

Практика мікронавчання швидко розвинулася у французькій педагогічній освіті в 70-х роках ХХ століття. Проте, незважаючи на позитивні результати, вона поширилася не настільки, наскільки очікувалося. Серед причин французькі вчені називають вартість матеріалів, яка залишалася досить високою аж до кінця ХХ століття; труднощі, пов'язані з об'єднанням маленьких груп стажистів у не-

обхідний момент; необхідність витратити багато часу на спостереження за великою кількістю учнів-учителів, які працюють індивідуально [597, с. 362].

Відмінною рисою розвитку системи французької педагогічної освіти після 1969 року, окрім частого реформування, є численна критика, яку висловлювали на її адресу педагоги-практики, майбутні вчителі, самі методисти й викладачі НШ та університетів, батьки учнів і громадськість. Так, Ж.-Ф. Кондетт відзначає: „Модель педагогічної освіти вчителів початкової ланки залишається важкою й неузгодженою. Майбутні вчителі все ще знаходяться в становищі учнів і чекають від підготовки того, щоб отримати практичні рецепти для подальшої роботи в класі. У той же час вони виступають проти домінування теорії над практикою, піддають різкій критиці загальні лекції з філософії, історії освіти, соціології й педагогіки. Уважають час, проведений над „проковтуванням” готових рекомендацій і знань даремним, тоді як практичне навчання на педагогічному майданчику їм здається дуже слабким” [407, с. 240].

„Ідеальною педагогічною нормою” залишається еталон уроку, відзначає В. Лан (V. Lang), при якому стажист повинен продемонструвати свою здатність спрощувати, організувати й будувати в систему свої знання, спираючись на адекватні дидактичні матеріали й гарні приклади. Відповідно шкільний урок проходить згідно із незмінним планом: викладач згадує, що він бачив задалегідь, викликає інтерес в учнів до теми, потім пояснює новий матеріал з опорою на приклади, досліди або документи. Саме вчитель своїм повчальним тоном веде всю навчальну діяльність під час занять. Утверджується один педагогічний постулат, згідно з яким виключно засвоєння дисциплінарних знань є достатнім [598, с. 127].

Д. Зе, висловлюючи свою думку про те, як вплинуло чисельне реформування французької системи педагогічної освіти на рівень професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки, відзначає: „За такою послідовністю реформ і коливань щодо вибору моделі професійної педагогічної освіти, що супроводжуються численними законодавчими модифікаціями, ховається глибоке відчуття

втрати системи відліку. Самі методисти й учні-вчителі випробували кризу й більше не знали, куди їх ведуть” [794, с. 207].

Національний інститут педагогічних досліджень у 1987 році створив комісію на чолі з Н. Лезельбомом (N. Leselbaum) для вивчення стану справ у системі професійної підготовки викладачів середніх шкіл у РПЦ [631]. Спираючись на свідчення методистів і стажистів центрів, аналіз проблеми показав наявність значних труднощів у їх роботі. „Щонайменше за період з 1980 року по 1987 рік п’ять різних документів упорядковували роботу системи підготовки викладачів середньої ланки”, – відзначає В. Лан [598, с. 15]. Учений уважає, що це свідчить про певне безсилля теоретиків і практиків французької педагогічної освіти знайти зв’язне поєднання між теоретичними знаннями й вимогами педагогічної реальності.

Думки стажистів про рівень їхньої педагогічної підготовки, зібрані командою НППД у 1987 році, свідчать про те, що багато хто з них в очікуванні практичних готових рецептів, які вони зможуть застосувати у своїй завтрашній роботі, відкидає професійну освіту, яку вони отримують у РПЦ. Вони оцінюють її як дуже затеоретизовану на шкоду вивченню особливостей викладацьких функцій, психології юнацтва або орієнтації. Стажисти визнають, що саме на педагогічному майданчику, у ході практики, вони найкраще навчаються професії вчителя. Але в той же час, повертаючись із стажування з повною відповідальністю, вони мають відчуття „великої самоти” через відсутність підтримки оточення. Під час практики, визнають стажисти, виникає безліч питань, але вони мало отримують відповідей [631, с. 36].

Стажисти й випускники РПЦ виступали також проти загальної підготовки, оскільки їм були не зрозумілі її цілі, методи й відповідно ефективність. Вони особливо докоряли їй за відірваність від практики й за те, що вона не вирішувала їхні нагальні професійні проблеми. Лекції різко критикували за зайву затеоретизованість і даремність. Ще різкіші критичі піддавали дисциплінарну підготовку, здійснювану часто одночасно й викладачами середніх шкіл, й інспекторами з дисципліни, яка викладається, що заважало діяти спільно [Там само, с. 71 – 73].

Особливо наголосимо на тому факті, що багато педагогічних радників і тьюторів вказували на складність їхньої ролі бути одночасно колегами, радниками, судьями й оцінювачами своїх стажистів. „Складність полягає в тому, що вони не здобули для цієї ролі жодної спеціальної освіти й у них мало зв'язків з РПЦ” [Там само, с. 60].

Педагогічна преса також обрушила критику на РПЦ. Наприклад, журнал „Le Monde de l'éducation” у жовтні 1989 року називає РПЦ простим адміністративним бюро, яке не має ясних цілей, де працюють методисти, абсолютно ігноруючи один одного, де домінує теорія, відірвана від щоденної педагогічної практики в класі [797].

Перелік подібних висловів можна продовжувати ще. Вони, на нашу думку, якнайкраще говорять про те, наскільки малоефективною була педагогічна освіта у Франції в 70 – 80-х роках ХХ століття. Зіставляючи різні погляди, аналізуючи загальний характер та цілі підготовки вчителів у Франції в досліджуваний період, ми дійшли висновку, що в контексті позитивістської парадигми учень-учитель виявляється одночасно об'єктом педагогічного впливу, оскільки мета й механізм його розвитку проєктуються тим, хто навчає, і суб'єктом, тому що суб'єктивно діє самостійно. Позитивістська парадигма в підготовці вчителів створює більш сприятливі умови для розвитку активності майбутнього вчителя, його самостійності, індивідуалізації навчання, підвищення ефективності освіти загалом. Але вона не забезпечує його перетворення на повноправного партнера вчителя-наставника, а їхні взаємини – по-справжньому суб'єкт-суб'єктні.

Спробою змінити кризову ситуацію, що склалася у французькій педагогічній освіті, можна розглядати поступове проникнення й розвиток гуманістичного напрямку в теорію й практику професійної підготовки вчителя. Саме в цей час усі вчителі отримують статус „викладачів”, і від них вимагається, щоб вони виконували свою роботу не як ремісники, а як „професіонали” [597, с. 354]. Усе більшу актуальність у 70 – 80-х роках здобувала протилежна концепція – професійна, де „фахівець практикує своє мистецтво, спираючись, наскільки можливо, на теоретичні знання, перевірені експериментально” [Там само, с. 354].

У досліджуваний період у французькій педагогічній освіті з'являються наукові праці, присвячені дослідженню особливостей роз-

витку особистості вчителя. Категорією людей, які працюють учителями, розвитком їхньої особистості, а саме їхнім становленням не тільки як професіоналів, але й як окремої особистості, зацікавилася лікар-психіатр, фахівець з групового психоаналізу, викладач Єрусалимського університету, учена А. Абрахам (A. Abraham). У кінці 70-х – на початку 80-х років попереднього століття вона проводила багато прикладних досліджень серед викладачів у Франції. Її праці дозволили французьким теоретикам і практикам педагогічної освіти в подальшому по-новому подивитися на питання про професійну діяльність учителя. А. Абрахам використала всю силу своїх наукових переконань, щоб підтримати дослідження „особистості вчителя”. Дослідниця прагнула зафіксувати те, що „здавалося першочерговим для вчителів, щоб реалізувати їхню професію в кліматі комфорту й спокою” [258].

У своїх дослідженнях [257; 258; 259] учена називає особистість учителя одним з найбільш важливих чинників успіху в організації ситуацій якісного навчання. Вона наполягає на думці про те, що процес викладання не може визначатися тільки компетенціями дидактики; саме доповнення цих компетенцій і життєвого досвіду особистості того, хто навчає, впливає на професійну роботу викладача.

А. Абрахам цілком справедливо відзначає, що коли йдеться про визначення справи викладання, то в педагогічній теорії покликаються зазвичай на деяку кількість компетенцій, якими повинен оволодівати досконало вчитель школи, колежу й ліцею. „Так, дійсно, перше покликання вчителя полягає в тому, щоб викладати й дозволяти учням побудувати їхні знання”, – погоджується А. Абрахам [258]. Однак при цьому сповнений доброї волі на початку кар’єри в період становлення вчитель часто збентежений реальністю педагогічного процесу, його буднями, – констатує науковець. Спираючись на дидактичні й педагогічні дослідження, учителі починають застосовувати інноваційні методи (диференційовану педагогіку, комбіновані методи тощо). Але, на жаль, незабаром вони зіштовхуються з протиріччями між бажаним і дійсним (кількісний склад учнів, розклад, вимоги самої системи тощо) або навіть зіштовхуються з ворожим ставленням більш консервативних колег, що, нарешті, примушує їх часто пасувати перед труднощами, які виникають. До того ж учи-

телі в ході становлення своєї педагогічної кар'єри змушені перманентно змінювати тактику свого викладання й шукати шляхи її вдосконалення [257].

А. Абрахам стверджує, що всі ці труднощі часто є причиною гальмування фізичної енергії, виснаження, стресу й змушують учителя залишити свою професію [258]. Тому завдання індивіда вона вбачає в тому, щоб захиститися від виникнення цих численних протиріч. „Захистити себе – завдання самого індивіда. Учитель повинен уміти захистити свою особистість, а також займатися розвитком своєї індивідуальності й самобутності. Професія вчителя з усіма протиріччями, більше ніж усі інші, зіштовхується з різними труднощами. Якщо індивідуальність утрачається, учитель може втратити рівновагу й упасти у хворобливий стан. Його ментальне здоров'я й рівень почуття занепокоєння залежать від того, як він ставиться до подолання існуючих протиріч” [Там само]. А. Абрахам уважає, що мета захисту індивіда, з одного боку, – якомога більше відповідати соціальним нормам, з іншого – відповідати своїм потребам.

Особливий інтерес становлять ідеї, які з'явилися у французькій педагогічній науці у 80-х рр. ХХ століття про те, що розвиток майбутнього вчителя можливий лише за умови задоволення базових потреб його особистості. „Увага, виявлена людині та її потребам, нам завжди здається такою, що обіцяє успіх”, – стверджує французький філософ П. Рікйор (P. Ricœur) [740]. На його думку, саме вона свідчить про гуманізм у освіті. Французькі вчені вважають, що саме цей намір до піклування про людину приведе до розвитку в кожного індивіда, незалежно від його віку й діяльності, почуття відповідальності за те, що він робить і для себе, і для інших. У цьому випадку, – підкреслює С. Байоке (S. Baillauguès), – ідеться, перш за все, про професійну початкову педагогічну освіту, коли майбутній учитель не має ще професійних навичок. „Досвід, який надає суб'єкту особливе „людське” наповнення, не може бути зведений тільки до професійних навичок” [293, с. 29].

Разом з теоретичними дослідженнями проблеми розвитку особистості педагога, його потреб та індивідуальних здібностей французькі вчені намагалися розробити такі моделі навчання майбут-

нього вчителя, які б сприяли розвитку його особистості. Як особливий варіант гуманістичної освіти вчителів широкої популярності в 70-і роки ХХ століття серед французьких педагогів набула модель індивідуалізованого навчання, запропонована в 1970-му році американським педагогом Ф. Фуллер (F. Fuller) [484]. Її підхід полягав у тому, щоб при організації процесу професійної підготовки сконцентруватися на тому, що могло бути основною проблемою для майбутніх учителів у різні періоди їхнього навчання.

Що ж становить модель індивідуалізованого навчання майбутніх учителів за Ф. Фуллер? По-перше, вона вважає, що перед тим, як почати викладати, майбутні вчителі бачать класи крізь призму свого шкільного досвіду й часто дуже критичні стосовно вчителів, які працюють. По-друге, після того в них проявляється період сумнівів: чи зможу я дійсно викладати? По-третє, на її думку, майбутній викладач починає відчувати почуття фрустрації, викликане уявними занадто великими розмірами класних груп, постійним браком часу, дидактичних засобів і знань. На наступному етапі майбутній учитель усе більше замислюється про результати, до яких може привести його викладання для учнів, й особливо про те, що вони реально вчать. Зрештою, переконана американська вчена, у майбутнього вчителя проявляється усвідомлена турбота, що збільшується, про реальні потреби й інтереси своїх учнів [Там само]. На думку Ф. Фуллер, запропонована нею модель освіти майбутніх учителів „відповідає визріванню гарної якості роботи в майбутньому” [Там само].

Незважаючи на те, що в нас недостатньо об'єктивних даних, які встановлюють, що цей підхід відповідає реальності, – зауважує В. де Ландшир, – цікавим було б підштовхнути учнів-учителів замислитися над етапами, запропонованими американською вченою, і викликати в них адекватне реагування [597, с. 368].

Французький дослідник психосоціологічних питань професійної підготовки Ж. Феррі (G. Ferry) ставить у центр гуманістичної й професійної початкової, і післядипломної освіти вчителів ситуативний підхід. На його думку, цей підхід передбачає „створення ситуацій для вчителя, включаючи ситуацію його власного навчання” [472, с. 77]. Зміст підготовки в цьому випадку полягає в тому, щоб набутися соціального й інтелектуального досвіду, у ході якого той, хто на-

вчас, і ті, кого навчають, співпрацюють над реалізацією проекту, що всіх їх стосується однаковою мірою.

Французькі теоретики та практики педагогічної освіти в зазначений період дійшли висновків, що важливим для процесу навчання в контексті гуманізації є навчитися спостерігати, аналізувати ситуації й відокремлювати наслідки. Теорія й практика, таким чином, визначалися однаково важливими. Як наслідок, у процес підготовки вчителів поступово втілювався перманентний зворотно-поступальний рух теоретичного й практичного навчання.

В. де Ландшир схематично описує хід гуманістичної освіти майбутніх учителів у цей період таким чином. Перш за все, говорить дослідниця, майбутній учитель має сформулювати індивідуальний проект підготовки; одержати певний досвід у навчальному середовищі; навчитися в співробітництві аналізувати ситуації й розуміти, що вони означають для кожного з учасників педагогічного процесу (під час цих сеансів аналізу вивчаються, обговорюються використані методи й прийоми або ті, до яких можна було б удатися; учасники намагаються виділити базові ідеї та їхні наслідки); а також бажаним для майбутнього вчителя є участь у постійно діючих семінарах для вчителів [597, с. 370].

Зазначимо, що французькі учні-вчителі, більш-менш професійно підготовлені, мали вільний доступ до таких семінарів. Завдяки якості й інтенсивності обміну досвідом, що встановлювався під час їхньої роботи, утворювалося свого роду „співтовариство навчання” (фр. *La communauté d'apprentissage*), членами якого були методисти, які навчали, і викладачі, яких навчали. Там складалася атмосфера освітніх центрів для вчителів.

Отже, ми маємо всі підстави стверджувати, що період з 1969 по 1989 роки в розгортанні гуманістичної парадигми збігається зі збільшенням уваги французьких учених до проблеми розвитку особистості вчителя, урахування його базових потреб у процесі навчання. У цей період відбувається поширення основних ідей гуманізму у сферу теорії й практики педагогічної освіти Франції та створення на їх основі окремих моделей гуманістичної професійної підготовки. Але наголосимо, що на цьому етапі в практиці навчання вчителів

наявні лише випадкові епізодичні техніки з організації педагогічної освіти в контексті гуманізації.

Зауважимо, що в 70 – 80-х роках ХХ століття гуманістичний напрям, який зароджувався в освіті вчителів, був приводом для суперечок між представниками традиційної позитивістської підготовки майбутніх педагогів і новаторами. Визнаючи цінність тенденції до гуманізації в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів, противники звинувачували її в розпливчастості й нечіткості цілей навчання, відсутності ефективності в конструюванні фундаментальної професійної базової компетентності. Вони вважали, що насправді той факт, що ті, хто навчає, і ті, кого навчають, намагаються зрозуміти педагогічну ситуацію, і кожний розрізняє її наслідки, не обов'язково говорить про те, що це потрібно робити. Противники критикували прихильників розвитку гуманізації педагогічної освіти за те, що вони не розповідають про технології й методи, якими досягається педагогічна майстерність. На що їй прихильники відповідали: „У цьому випадку йдеться про формування в майбутніх учителів прийомів і методів викладання різних дисциплін” [597, с. 363]. Як бачимо, ідея гуманізації підготовки вчителів у період з 1969 по 1989 рр. не була беззаперечною для французької педагогіки.

Нагадаємо, що період з 1969 по 1989 рр. характеризується інтенсивним реформуванням системи педагогічної освіти у Франції загалом, у якому одночасно брали участь адміністрація системи освіти, реформатори, викладачі, які працюють, методисти, профспілки й громадськість [51]. Основною темою в політичних і педагогічних колах Франції стає вдосконалення системи підготовки вчителів, відхід від позитивізму в педагогічній освіті, прагнення до індивідуального розвитку особистості майбутнього педагога й розвитку його соціо професійної самобутності [51; 729].

Як наслідок Національною асамблеєю парламенту 10 червня 1989 року був прийнятий Закон про загальні принципи організації національної освіти. Завдяки цьому Закону в країні змінився вектор розвитку освіти загалом. Згідно з цим державним документом освіта людини стає найголовнішим національним пріоритетом (Стаття 1). „Право на освіту гарантовано кожному громадянину для того, щоб дати можливість йому розвинути свою особистість, протягом

усього життя мати можливість підвищувати свій освітній рівень, знайти своє місце в соціальному й професійному житті, стати громадянином своєї країни” [645]. Закон про організацію національної освіти закріплює право на засвоєння загальної культури й розвиток професійної кваліфікації за всіма молодими людьми, незалежно від їхнього соціального, культурного та географічного походження [Там само]. Він покладає на школи, колежі, ліцеї та вищі навчальні заклади обов’язки не тільки передавати й поширювати знання, але й навчати учнів методів роботи.

Французький учений Ж. де Векші (G. De Vecchi) говорить: „До цього часу жодна навчальна програма не містила чітко вираженої думки про те, що потрібно навчити учнів учитися, спонукати їх розробити власні методи роботи” [432]. Можна подумати, продовжує свою думку дослідник, що це не варте уваги. Процес навчання всім здається цілком природним. Однак, підкреслює Ж. де Векші, усі ті, хто не розвинув уміння вчитися, часто зазнають поразки в процесі отримання освіти [Там само].

Закон від 1989 р. закріпив положення про те, що віднині учні й студенти, виходячи з особистих прагнень і здібностей, розробляють свій індивідуальний проєкт шкільної, університетської та професійної орієнтації. У цьому їм допомагають батьки, учителі, педагогічні працівники, відповідальні за орієнтацію й компетентні професіонали (методисти) [645].

У преамбулі державного документа зазначено: „Учень повинен бути в центрі системи освіти” [Там само]. У цьому полягає його відмінна особливість, оскільки червоною ниткою через увесь текст у ньому пройшла ідея про те, що віднині саме навчальний заклад (початковий, середній, вищий) повинен адаптуватися до потреб кожного окремого учня. Ж. де Векші називає закон „справжньою Коперніківською революцією” [432]. Варто визнати факт, зазначає французький учений, до сьогоднішнього дня в наших навчальних аудиторіях зберігається така ситуація: індивідами, які більше всього працюють (і, відповідно, виражають свою особистість повною мірою), є насправді не учні, яким, по суті, потрібно вчитися, а вчителі [Там само]. У зв’язку з цією вимогою часу у Французькій республіці гостро постало питання про підготовку педагогічних кадрів, які б во-

лоділи гуманістично спрямованими технологіями організації педагогічного процесу та методиками їх застосування. Отже, з прийняттям у 1989 році Закону про загальні принципи організації національної освіти ми пов'язуємо кінець другого етапу еволюції процесу гуманізації педагогічної освіти Франції.

Початок наступного третього етапу (1990 р. – по теперішній час) в розгортанні гуманістичної парадигми в системі професійної педагогічної підготовки збігається з тим фактом, що Стаття 17 зазначеного Закону передбачає створення „при кожній академії, починаючи з 1 вересня 1990 року, Університетського інституту з підготовки вчителів” (фр. *L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM*). Головним завданням його діяльності є „здійснення підготовки педагогічних кадрів, які мають високий рівень наукових і професійних знань, що повністю відповідають вимогам майбутньої спеціальності” [648]. Перед майбутніми французькими педагогами в досліджуваній нами період ставили завдання враховувати особливості розвитку учнів, з якими вони будуть працювати, і середовище, у якому буде вироблятися взаємодія вчителя й учня. „Робота вчителя, наприклад, у міських гетто, де насильство має буденний характер, зовсім відмінна від тієї, що виконують викладачі, які працюють з групами високого соціального й культурного рівня, сильно мотивованих до навчання”, – відзначає Ф. Кро [416, с. 5].

У зв'язку з цими вимогами часу отримує свій подальший розвиток поняття „особистість учителя”. Викладач-дослідник Авіньйонського університету Л. Баско (*L. Vasco*), коло наукових інтересів якого пов'язане з вивченням особливостей розвитку особистості вчителя, продовжує традиції, закладені А. Абрахам, і визначає принципи, які лежать в основі формування власного Его вчителя таким чином. На його думку, понад усе потрібно поважати реальне Его, ніколи його не критикувати та не нападати на нього. Учитель залишається собою, якщо його істинне Его прийнято, і він у змозі відрізнити його від вигаданого та ідеального, яке йому хотілося б реалізувати. По-друге, сама підготовка не повинна більше концентруватися тільки на ідеальній моделі вчителя. Він уважає, що слід урахувати реальний досвід майбутнього педагога. До того ж ефективним буде аналіз конкретних випадків, що мають місце в методиці навчання

або взаємин між людьми. Це допоможе вчителю ознайомитися з гіпотезами або висунути власні в галузі своєї діяльності, а також, якщо цього потребує дійсність, внести власні зміни. Отже, можна підсилити здатність учителя протистояти невідомому та зменшити силу механізмів, здатних гальмувати його розвиток. По-третє, зауважує Л. Баско, метою підготовки майбутніх учителів повинна стати можливість навчитися розлучатися з деякими проявами свого Его й бути готовим до необхідних змін. Будь-який інноваційний процес, зазвичай, зустрічається агресивно й з опором. Якщо процес не відбувся в атмосфері повного сприйняття, Его реструктурує інноваційний експеримент, використовуючи свій попередній досвід, і нововведення знищується.

По-четверте, стверджує Л. Баско, недостатньо розраховувати тільки на свідомість Его індивіда, необхідно враховувати свідомість Его колективу. Це можливо при вивченні процесу зворотного зв'язку й спостереження феномену групи „тут і зараз”, що заснований на досвіді „групи самоосвіти”. Інші методи можливі для створення в групі атмосфери безпеки, співпереживання та повністю позитивних відносин. Урахування свідомості ефективно тільки в атмосфері сприйняття. Якщо цих умов дотримуються, учителі самі будуть здатні взяти ініціативу й діяти в напрямі постійного тісного зв'язку реального та уявного, що створює їхня професійна доля [310, с. 12].

Подальшого розвитку після 1990 року набуло поняття про потреби вчителя. Французькі теоретики й практики педагогічної освіти С. Байоке і Е. Брьоз (E. Breuse) проводили прикладні дослідження, що дозволяють зрозуміти, у чому полягає сутність базових потреб педагога в його професійному становленні [295]. Розглянемо, що ж спонукало вчених до вивчення цієї проблеми. Перш за все, це суперечлива ситуація, яка склалася у французькій системі освіти вчителів наприкінці ХХ століття. З одного боку, зараховані спочатку до спеціалізованих навчальних закладів з підготовки вчителів початкових шкіл під назвою „Нормальні школи”, трохи пізніше до УППВ, викладачі в один голос критикували рівень професійної підготовки, який вони отримали в цих навчальних закладах. Вони називали отриману освіту „надмірно теоретичною” або „недостатньо практичною”, „надто віддаленою від самого предмета” [293]. Підготовку в

системі професійної початкової педагогічної освіти вчителі критикували за надмірне оцінювання їхніх знань і вмінь, а також за слабкий і недостатній рівень професійних знань, отриманих на цьому етапі. Майбутні вчителі або ті, хто вже працював в освіті, не відчували, що вони об'єктивно оцінюються відносно своїх знань і вмінь. Ситуація мала місце й під час навчання в педагогічних навчальних закладах, і на той момент, коли вони закріплювали чи поновлювали свою педагогічну майстерність у системі післядипломної освіти [Там само, с. 11]. Ці висловлювання свідчать про незадоволення майбутніх учителів і педагогів-практиків тією роллю, яка їм відводилася в процесі професійної підготовки. Вони не вважали себе активними учасниками процесу свого навчання.

„Ми були вражені наполегливістю численних скарг і не могли залишитися осторонь; ситуація, що склалася, стала предметом наших спеціальних досліджень”, – відзначають С. Байоке і Е. Брьоз [295]. Як показали результати, незадоволення вчителів рівнем професійної підготовки однакові з покоління в покоління. Учені дійшли висновку, що реформи, спрямовані на поліпшення педагогічної освіти у Франції, насправді ситуацію не змінили. „Чи не означає це те, що заходи з поліпшення системи освіти вчителів мають тільки видимість змін?” – запитала С. Байоке [293, с. 11].

У науково-педагогічній літературі в досліджуваній період трапляються звинувачення французької системи професійної підготовки педагогічних кадрів у „інфантилізації” майбутніх учителів [331; 407; 437]. Як результат „інфантилізму” вчителів дослідники виділили їхній частий опір змінам, що відбуваються й в освіті, і в соціумі. Про це свідчать численні нарікання учасників педагогічного процесу: „Учителі йдуть на перепідготовку, як учні йдуть до школи – покірливі й мовчазні, малоактивні, пасивно сприймаючи інформацію або незадоволено її відкидаючи” [331]. Це зумовлено тим, що в душі своїй вони не хотіли б продовжувати свою освіту, міняти або вдосконалювати свої стійкі знання й уміння. Зіштовхуючись кожен день із змінами, що відбуваються в учнів, з соціальними рухами та з еволюцією знань, учителі несуть відповідальність і за зміни, і за збереження отриманого” [Там само].

Наступний аналіз французьких теоретиків і практиків педагогіч-

ної освіти особистих очікувань майбутніх учителів від процесу професійної підготовки показав, що педагоги розглядають свою освіту та майбутню професію, головним чином спираючись на академічні критерії, зафіксовані в офіційних документах [293; 295; 502]. Очікування визначаються професійними компетенціями, які є головними для майбутніх учителів достоїнствами. При цьому відзначимо, що ідея особистого включення, інтегрування до процесу підготовки, з повною відповідальністю й креативністю, а також прийняття до уваги ініціативи суб'єкта, який навчається й формується, майже не була згадана більшістю опитаних. Майбутній педагог розглядав освіту скоріше через призму поставлених цілей, а не як особистісну діалектику, що стосується відносин між людьми [502, с. 13].

Л. Баско також критикує існуючу професійну підготовку вчителів за те, що вона центрована на дисципліні, яку необхідно викладати, і вивченні дидактики. Учителі досконало вміють управляти процесом передачі знань, але не завжди знають, як установити відносини в класі та в школі, – відзначає вчений. „Дійсно, нам потрібно зосередитися на небезпеці, яку становить сьогодні така підготовка. Вона відволікає вчителів від уважного ставлення до самих себе та до реальностей педагогіки. Дидактика, що таким чином розуміється, заважає їм сприймати реальну дійсність” [310].

З погляду сучасного французького педагога В. де Ландшир, суть лакун у процесі професійної підготовки майбутніх учителів полягала в тому, що, формуючи систему предметних знань і вмій, педагогічні навчальні заклади приділяють недостатньо уваги задоволенню потреб майбутніх педагогів-практиків, тобто розвитку особистісних і соціальних компетенцій фахівця. У своїй статті „Концепція мінімальної компетентності” дослідниця наводить слова американського вченого Р. Дж. Спейді, який наголошує: знання, уміння й поняття – важливі компоненти успіху в усіх життєвих ролях, але вони його не забезпечують. Успіх залежить також значною мірою від установок, цінностей, почуттів, сподівань, мотивації, самостійності, співробітництва, наполегливості та інтуїції людей” [134].

Як бачимо, незважаючи на те, що в ході навчання майбутніх учителів акцент усе ще робився на професійному аспекті в сенсі набуття знань і вмій, французькі теоретики й практики педагогіч-

ної освіти поступово дійшли висновку, що недостатня спрямованість процесу професійної педагогічної підготовки на розвиток особистості майбутнього вчителя та врахування його базових потреб в освіті приводить до того, що на практиці він у процесі здобування професійної освіти представлений частково, відсторонено від справи й власного людського смислу. Протиріччя, що склалися у французькій системі педагогічної освіти наприкінці ХХ століття, слугували початком нового етапу в її розвитку.

В останньому десятиріччі ХХ століття у французькій педагогічній науці з'явилися наукові праці, присвячені дослідженню проблеми індивідуалізації в освіті, зокрема педагогічної [288; 328; 477; 527; 661; 700; 715; 719; 769; 786]. Поява феномену індивідуалізації у французькій педагогічній освіті була зумовлена зростаючою кількістю учнів у школах та розмаїттям контингенту школярів, що посилювався. Країна потребувала великої кількості вчителів. Про необхідність підготовки великої кількості вчителів і на більш високому професійному рівні йшлося в Національному проекті „Школа 2000 року” [797]. Педагогічна громадськість Франції знаходилась у пошуках заходів, які б дозволили шкільній системі більш успішно адаптуватися до загального рівня знань і краще відповідати соціальним та економічним вимогам французького суспільства на зламі століть.

Одним із перших таких заходів стало те, що в 1986 році викладачі – випускники НШ – були прийняті на роботу згідно з новими правилами. Нововведення полягало в тому, що для вступу до НШ кандидати, маючи диплом про загальну університетську освіту (DEUG: Diplôme d'Etudes Universitaires Générales) або інший, рівноцінний йому, повинні були записатися й витримати конкурсний іспит з набору на державну службу (фр. Concours de recrutement) [50]. При цьому особи, які вже працюють у системі освіти, що вважається держслужбою, складають закритий конкурсний іспит з набору вчителів. А всі бажаючі, хто не має педагогічного досвіду, але має бажання стати вчителем, при наявності необхідних дипломів складають відкритий іспит. Уведенням відкритого конкурсного іспиту були змінені й спрощені вимоги до претендентів, які бажали отримати диплом учителя.

Мета зазначених нововведень полягала в тому, щоб індивідуалізувати процес підготовки майбутніх учителів і зробити його більш персоналізованим. Закон про загальні принципи організації системи освіти від 1989 року вперше чітко висуває вимоги індивідуалізації процесу професійної педагогічної підготовки вчителів [645]. Д. Бансель (D. Vancel), ректор однієї з французьких академій, у своїй доповіді „Створення нового підходу до розвитку системи професійної освіти вчителів” від 10 жовтня 1989 року з цього приводу зауважив: здійснення педагогічної підготовки майбутніх учителів на базі диплома бакалавра й ліценціата (bac + 3) з наступною професійною дворічною підготовкою в УППВ (bac + 3 + 2) відбилося б у їхньому новому, більш усвідомленому й критичному, а також більш особистісному й індивідуальному ставленні до своєї професії, оскільки, приходячи в освіту вже з університетським дипломом фахівця з певної дисципліни та зі своїм життєвим особистим досвідом, ці дорослі люди, більш старшого віку, ніж раніше, повинні були обов’язково додати до вже засвоєних специфічних і доволі часто професійних знань свій новий професійний індивідуальний образ і самотність [298].

У країні в цей період було проведено два національних симпозиуми з проблем підготовки вчителів (фр. Le Colloque National sur la formation des enseignants – AECSE). Один з них „Індивідуалізація процесу підготовки” (фр. Individualiser les parcours de formation) проходив у Ліоні в 1991 році; другий „Допрофесійна та професійна освіта вчителів: проблема індивідуалізації” (фр. La Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : La question de l’individualisation) – у Греноблі в 1993 році. Усі французькі вчені, які брали участь у симпозиумах, одностайні в тому, що індивідуалізація є одночасно й метою, і засобом процесу підготовки педагогічних кадрів [288; 477].

„Тема виділення особистості за її індивідуальними властивостями в педагогічній освіті зацікавила мене своєю новизною”, – говорить одна з учасниць названих симпозиумів, дослідниця з університету м. Страсбург В. Гуйо (V. Gouillaud) [502, с. 145]. „До цих пір індивідуальний підхід у підготовці майбутнього педагога скоріше сприяв розвитку індивідуалізму, оскільки розглядався переважно як

індивідуальна робота студентів”, – зазначає французька вчена [Там само, с. 143]. „Більша частина мого навчання в школі та в університеті проходила за трансмісійною моделлю, яка оберталася навколо процесу „викласти – вивчити”, щоб добре скласти іспит. Іноді я відчувала нудьгу й незацікавленість у ході мого навчання, тому я хочу здійснювати освітню діяльність, у першу чергу, з надією, що я зможу передати знання, близькі особистості учня. Так у мене з’явилася необхідність надати можливість краще себе зрозуміти як людину, яка бере участь у процесі освіти” [Там само, с. 145]. В. Гуйо підкреслює думку про те, що для того, щоб викладач зміг здійснювати особистісно орієнтоване навчання своїх учнів, він повинен, понад усе, зрозуміти себе як індивідуальну самобутню особистість. „Індивідуальність соціалізованої особистості формується одночасно через взаєморозуміння з іншими індивідами через мовлення та через інтросуб’єктивне й біографічне розуміння себе” [512].

На наш погляд, більш глибокому розумінню феномену „індивідуальний розвиток майбутнього педагога” буде сприяти дослідження різниці між поняттями „індивідуалізація” та „персоналізація” в освіті вчителів. Велика кількість учених, й у французькій педагогіці, й у вітчизняній, уживають їх як синоніми. Але кожне з цих понять має своє значення. Спробуємо в цьому розібратися разом з ученими – учасниками згаданих нами раніше національних симпозиумів. Рухаючись від „індивідуалізації” до „персоналізації”, від одного до іншого з аспектів гуманізації підготовки майбутніх учителів, французькі вчені (С. Байоке, Ж.-П. Бенішу (J.-P. Bénichou), Д. Бертран (D. Bertrand), П.-А. Дюпої (P.-A. Dupuis), В. Гуйо, Н. Ерман (N. Herman), М. Кампф (M. Kempf), К. Льорей (K. Leray), Ф. Турньє (F. Tournier) у своїх міркуваннях виходили з істотних змін, що відбулися в соціально-економічному житті країни й спричинили зміни в педагогічній освіті. Вони привели до диверсифікації контингенту людей, які бажають отримати професію вчителя. Перш за все, змінився вік учителів-стажистів, їхній попередній досвід, рівень знань, професійна орієнтація. Ці складники характеристики контингенту учнів-учителів зумовили необхідність введення такого явища, як „варіативність” у систему професійної педагогічної підготовки. Варіативність С. Байоке, Д. Бертран, П.-А. Дюпої, М. Кампф називають різновидом процесу індивідуалізації підготовки вчителів. Однак сама по собі

варіативність навчального процесу ще не говорить про те, що майбутній учитель стає реальним суб'єктом своєї підготовки, – стверджують учені [288; 477]. Тому ми згодні з ними в тому, що для усвідомлення особливостей індивідуального розвитку майбутнього педагога нам слід розрізняти значення таких понять, як „індивідуалізація” й „персоналізація”.

Персоналізація освіти відбувається по інший бік від її індивідуалізації, – стверджує французька дослідниця проблем професійної підготовки вчителів С. Байоке [290, с. 29]. Обидва явища розглядають того, хто навчається, у його цілісності та своєрідності. Звернено увагу педагогів і методистів на знання й компетенції, наявні вже в учнів, студентів або вчителів, які вони накопичили під час навчання або на практиці; і той факт, що ці знання є в усіх різними. Однак у той же час як учитель-наставник, беручи до уваги різницю, яку він відзначає в учнів, може спробувати диференціювати свою роботу, то той, хто навчається, хто займається самоосвітою, той персоналізує свої дії, тобто пристосовує їх до своїх потреб. Учень приймає пропозиції, які йому пропонують з урахуванням своїх здібностей, цілей і особистого досвіду [Там само, с. 29]. При цьому, уважає С. Байоке, „особистий досвід є сутністю в ніші вироблення знань і „вибору” відносин і цінностей. Цей досвід дає смисл і забарвлює „персоналізацію навчання” [Там само, с. 36]. Отже, перспектива персоналізації приводить до розгляду майбутнього вчителя в якості конкретного й можливого суб'єкта та активного учасника педагогічного процесу. „Персоналізація, – підкреслює С. Байоке, – у першу чергу, „вимагає усвідомлення або навіть проекту оволодіння від учня-вчителя (фр. *De l'appropriation*) ...” [Там само, с. 29 – 31].

З іншого боку, розмірковує дослідниця, як зробити так, щоб цілі професійного навчання ефективно превальовали над індивідуалістичною тенденцією? Говорячи про педагогічну освіту, не варто забувати про те, що, крім визнання за суб'єктом його прав, необхідно також визнати за ним здатність нести відповідальність за себе й свій вибір під час навчання. Нам здається резонною думка С. Байоке про те, що відчуття повноважень та почуття обов'язку переплітаються настільки складно, що їм загрожує повне спотворення, до тих пір, поки вони нав'язуються навчальним закладом [Там само, с. 30].

Подібну позицію висловлено й в інших працях з проблем підго-

товки вчителів. Зокрема Д. Поссоз (D. Possoz) у своїй науковій статті „Полісемія термінів: „індивідуалізація” й „персоналізація підготовки” послідовно проводить думку про те, що поняття „індивідуалізація” використовується й для позначення всього шкільного й професійного шляху індивідуума, і для позначення конкретного вибору, який він робить або який запрограмований для нього в спеціально організованому педагогічному процесі, що свідомо здійснюється [719]. Індивідуум засвоює модулі або (на більш тонкому рівні) елементи, або різновиди, які доведуть його з пункту А до пункту Б. Ситуація далека від того, щоб бути однаковою для всіх. Вона залежить від статусу того, хто навчається, щирості й мотивації в його виборі тощо. „Лише тонкий нюанс у різниці між термінами „індивідуалізація” і „персоналізація” ґрунтується на використанні слів”, – зазначає Д. Поссоз [Там само].

Французький учений стверджує, що поняття „індивідуалізувати” й „персоналізувати” перекликаються в тому, що вони обидва враховують різницю між тими, хто навчається, і спираються на їхню своєрідність. „Загальні моменти, що містяться в цих термінах, продовжує свою думку науковець, проявляються також у відмові від „тоталітарного” викладання та винятково фронтального й колективного типів передавання знань” [Там само]. Свою думку Д. Поссоз пояснює тим, що проста ретрансляція знань позиціонує того, хто навчається, у якості об’єкта педагогічного процесу, що розміщується в одній і тій же площині, що й інші, залучені до одного й того ж змісту освіти, до однакових ритмів засвоєння знань, до однакових цілей набуття знань. Французький дослідник звертає увагу на той факт, що цей підхід повністю йде в розріз з гуманізацією освіти, для якої дотримання різниць і персональної самоідентифікації є вищою цінністю. „Гуманістична педагогіка” видає себе як центровану на „суб’єктах, які мають мотивацію”, – пояснює Д. Поссоз [Там само]. Вона звертається до них в очікуванні когнітивних зусиль. Вона спирається на аргумент різниці й підкріплює висування її на перший план з погляду отримання знань і тими, й іншими, з погляду їхніх інтересів, їхніх здібностей та їхніх способів отримати знання. Вона підтримує когнітивні конструкції. Вона здатна закликати до обміну

та до співробітництва між тими, хто навчається [Там само, с. 37].

Усебічну та обґрунтовану різницю в уживанні термінів „індивідуалізація” та „персоналізація” представив у своїй роботі „Офіційний принцип персоналізації” заступник директора УППУ академії Пікарді Ф. Турньє [770, с. 45 – 55]. Думку про двоякість принципу персоналізації він аргументує так. Перш за все, автор говорить, що сам термін „персоналізація” не дуже часто вживаний в офіційних текстах і більш поширений як стилістичний варіант „індивідуалізації”. Однак, з його погляду, наявні всі підстави для різниці їхніх значень: „Уживання або першого, або другого орієнтує на різні концепції навчання” [Там само]. У випадку з індивідуалізацією „підготовка” в контексті циркуляра зазвичай має інституціональний та об’єктивний характер. Але вона також може мати й інший зміст: особистісний і суб’єктивний, тобто персоналізований. Учений погоджується з позицією Ж. Феррі, який у виступі „До питання про індивідуалізацію” на симпозіумі в Греноблі висловлює свою думку таким чином: „Індивідуалізація – проблема, що стосується діяльності з організації процесу навчання учнів-учителів, механізмів або процедур, а не самого процесу підготовки” [477]. Ж. Феррі вважає, що освіта майбутніх учителів як процес особистісного розвитку не може не бути індивідуальною, краще б було говорити про індивідуалізацію освітнього маршруту кожного студента. Тим часом сама підготовка може мати на меті дозволити тим, хто навчається, „навчатися дійсно самостійно”, тобто сприяти „індивідуальному” персональному навчанню [Там само]. Отже, робить висновок Ф. Турньє, насправді ми маємо справу з двома принципами, що відповідають двоякості парадигм, уже достатньо добре встановлених у проблематиці й практиці неперервного навчання дорослих: „Індивідуалізація освітнього маршруту” і „Персоналізація підготовки” [770].

Ф. Турньє говорить про те, що кожна парадигма відповідає певній проблематиці навчання. Перша парадигма, на його думку, напряму пов’язана з фактом розмаїття, тобто варіативністю педагогічної освіти. У цьому випадку йдеться про те, щоб покінчити з поширеним ідентифікуючим стилем навчання в педагогічних навчальних закладах, який ґрунтувався на універсалізмі, що запобігає сприйняттю людей такими, якими вони є. Індивідуалізація в такому роді є

такою диференціацією освітнього маршруту, план якого повинен і може бути інституціонально формалізований, ґрунтуючись одночасно на індивідуалізованих і різних варіантах професійної підготовки. Її мета – адаптувати цілі підготовки до розмаїття курсів, які вивчаються, отриманих досвіду та знань студентів і стажерів. Проблематика, що відповідає другій парадигмі, тобто персоналізації педагогічної освіти, стосується ставлення суб'єкта до самого процесу підготовки. У цьому випадку термін „персоналізація”, звичайно, є більш доречним.

Як бачимо, французька філософсько-педагогічна думка після 1990 року значно актуалізує проблему індивідуалізації освіти, педагогічної зокрема, під якою теоретики й практики системи професійної підготовки вчителів розуміють не тільки необхідність узяти до уваги особливості кожного індивіда в процесі підготовки вчителів, а й створити умови для набуття майбутнім учителем необхідних компетенцій для акту навчання, тобто процесу самопідготовки, а не тільки для засвоєння змісту дисциплінарних знань, „як це було у випадку з попередніми системами педагогічної освіти у Франції”, – наголошує Л. Паке (L. Paquay) [480, с. 28]. Французькі педагоги дійшли висновку, що саме за таких умов у педагогічному процесі буде сформована професійність учителя, яка, на їхню думку, полягає в тому, що він стає професіоналом викладання й самоосвіти одночасно.

Зазначимо, що саме в цей період міністерські циркуляри рекомендують УППВ, починаючи з моменту їх створення (1990 р.), створювати максимально сприятливі умови для самостійного вибору майбутнім учителем свого індивідуального освітнього маршруту [797]. На цій підставі індивідуалізацію професійної початкової педагогічної підготовки майбутнього вчителя ми будемо розглядати серед головних стратегій гуманізації французької педагогічної освіти, яка набула свого розвитку після 1990 року.

У багатьох західноєвропейських країнах, у Франції зокрема, наприкінці ХХ століття активно відбувався перехід до якісно іншого типу вчителя: від простого „виконавця” до статусу „професіонала”, здатного не тільки репродукувати знання, але й продукувати їх. Сучасний учитель покликаний бути суб'єктом й активним учасником не тільки навчального процесу, але й суспільного життя зага-

лом, – зазначають французькі дослідники Л. Паке і Е. Шарльє (E. Charlier) [480, с. 14].

Досить цікаво розмірковує про особливості професіоналізації діяльності вчителя сучасний французький педагог Ж. де Лен, який говорить, що „багато хто згоден з тим, що наприкінці ХХ століття система професійної початкової й післядипломної освіти вчителів входить у період повного руйнування й що важко передбачати світ, який постійно змінюється: зі зникненням кордонів, порушенням рівноваги, ефемерними людськими стосунками й новим ставленням до знань” [500]. Під професіоналізацією діяльності вчителів сьогодні слід розуміти включення в професію, більше не зумовлену навичками та компетенціями, а зумовлену вмінням думати, умінням організувати своє мислення, умінням перетворювати в життя ситуації, – продовжує свою думку Ж. де Лен [Там само]. „Ми знаходимося сьогодні у сфері метакомпетенцій, – відзначає Ф. Кро. Ці компетенції повинні готувати майбутніх учителів до того, щоб контролювати й керувати небувалими ситуаціями, їх розуміти й впливати на них, при цьому, впливаючи в такий спосіб на себе [416, с. 8].

Нові знання, які повинні одержати майбутні педагоги, звернені до розвитку вміння працювати в партнерстві; міждисциплінарності; до вміння працювати в групі; допомоги в оволодінні методами роботи й розвитку здібності донести їх учням; оволодіння параметрами створення демократичних ситуацій усередині школи; усвідомлення ризику, що визнаєш, що не можеш знати все, але що володієш компетенціями, щоб побудувати або знайти це знання [Там само, с. 5 – 10].

Отже, концепція формування професіоналів для роботи у французькій системі освіти від материнських шкіл до університетів після 1990 року не означає, що підготовка майбутніх учителів буде обмежуватися лише засвоєнням прийомів і методів навчання, тобто підсиленням їхньої „практичної компетентності” в галузі викладання. „Сьогодні стати професіоналом” означає дещо набагато більше”, – відзначає сучасна дослідниця проблем професійної педагогічної освіти М. Альє [480, с. 14]. Нові вимоги до вчителя-професіонала

вплинули на базові компетенції, необхідні для того, щоб виконувати цю „нову професію”.

З погляду сучасних французьких дослідників, учитель-професіонал повинен бути здатним аналізувати складні, комплексні й нестандартні ситуації; здійснювати одночасно швидкий і продуманий вибір стратегій, що відповідають цілям та етичним вимогам; виходячи з великого вибору знань, технік і способів, застосовувати ті засоби, які найбільш підходять; уміти їх структурувати згідно з педагогічними цілями; швидко адаптувати свої плани відповідно до досвіду; аналізувати критично свої дії та їхні результати; нарешті, бути здатним учитися протягом усієї своєї кар’єри (див. Додатки Д, Е, Н).

У цьому сенсі французькі вчені „професіонала” розглядають як практика, який у результаті довгих років навчання набув статусу й здатності самостійно та відповідально в складних нестандартних ситуаціях здійснювати цілеспрямовані дії й професійні вчинки, що характеризуються не рутинним, а інтелектуальним та креативним характером [345; 623]. Як бачимо, у французькій педагогічній освіті з’явилися такі умови й вимоги до роботи вчителя, які неможливо було вирішити з тими традиціями, які існували в системі професійної підготовки педагогічних кадрів до 1990 року.

Рішення цієї проблеми французькі теоретики й практики педагогічної освіти вбачають у розвитку в майбутнього вчителя нового стилю педагогічного мислення, тобто педагогічної рефлексії [268; 270; 293; 345; 480; 481; 623; 693; 722]. „Основою професії й ключем до професіоналізації в роботі педагога” стали вважати особистість учителя-рефлексивного практика [693]. У зв’язку з цим у подальшому дослідженні ми будемо розглядати теоретичні й практичні аспекти розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика в якості однієї з головних стратегій у сфері гуманізації педагогічної освіти в сучасній Франції.

У теорії французької педагогічної освіти в досліджуваний період з’являється термін „нова соціо професійна особистість учителя” [645]. Саме в цей час Л. Баско вводить поняття „соціальне Его вчителя”. Насправді, відзначає дослідник, сучасний викладач не працює більше „ізолюваним” у своєму класі [310]. Він уважає, що ста-

новлення особистості вчителя залежить від „соціального зв’язку”, по-перше, зі своїми колегами в середині школи; по-друге, шкільними працівниками, які не викладають, але задіяні в навчальному процесі; по-третє, від зв’язків, які він створює із зовнішніми партнерами педагогічного процесу [Там само].

Учений зазначає, що в Законі від 1989 року йдеться про те, що для того, щоб учителю виконати свою первісну місію, яка полягає в тому, щоб зробити успішними всіх учнів, він повинен уміти працювати в партнерстві та в команді. Закон визначає стосунки викладача з іншими головними учасниками педагогічного процесу: учителями, персоналом навчального закладу та зовнішніми партнерами школи, серед яких важливе місце відведено батькам. Стаття 11 цього закону говорить: „Батьки учнів є членами освітнього співтовариства; за ними закріплено право на участь у шкільному житті, діалог з викладачами й працівниками в кожному навчальному закладі; батьки учнів через своїх представників беруть участь у роботі ради школи; Держава здійснює допомогу в підготовці представників батьків учнів, членів федерацій батьків...” [577]. Крім батьків, членами освітнього співтовариства є також адміністративний, технічний, робітничий персонал, представники соціальних служб і працівники охорони здоров’я. Вони одночасно виконують освітні функції й забезпечують функціонування навчальних закладів та освітніх служб (Стаття 15). Отже, учитель стає „соціальною істотою”. Закріплене законом „відкриття світу” спонукає його будувати своє „соціальне Его”. У зв’язку з цим професійна підготовка вчителів покликана здійснювати підготовку до виконання вчителем своїх професійних завдань [310].

Але соціо професійна особистість учителя постійно формується протягом життя. Допомогти педагогові в її розвитку – основна мета системи сучасної післядипломної педагогічної освіти у Франції. Її завдання полягає в тому, щоб допомогти йому актуалізувати знання й додати до них нові; зміцнити розвиток професійної компетентності; відкрити можливості для кар’єрного зростання, розвитку мобільності або професійного перепрофілювання; додати спеціалізацію; підготувати до специфічних функцій у системі освіти [797].

Думку про необхідність педагогові продовжувати освіту протя-

гом усього життя В. де Ландшир обґрунтовує таким чином: по-перше, обсяг знань, наприклад, що належать до дисциплін, які викладаються, психології, педагогіки, настільки великий, що його повністю неможливо збагнути за чотири або п'ять років навчання; по-друге, викладач навчає в той самий час того, що він знає, і того, чим він є сам. Особистість педагога змінюється, продовжує розвиватися, інтелектуально збагачуватися протягом усього життя; по-третє, соціальний контекст також змінюється й розвивається [597]. Тому сучасні французькі дослідники проблем навчання вчителів, намагаючись розвинути цілісну систему професійної педагогічної підготовки, яка б була спрямована на розвиток кожної окремої особистості педагога протягом усього життя, усвідомили, що професійна початкова освіта педагогічних кадрів, якою б якісною вона не була, не може забезпечити вчителів необхідними знаннями протягом усієї їхньої кар'єри.

На наш погляд, особливий інтерес для вітчизняної педагогічної науки становлять і міркування французьких учених щодо особливостей розвитку соціо професійної особистості вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, і шляхи реалізації ідей гуманізму в практиці професійної неперервної підготовки. У зв'язку з цим розвиток соціо професійної самобутності вчителя ми будемо розглядати в подальшому дослідженні як чинник гуманізації сучасної післядипломної педагогічної освіти у Франції і як третю головну стратегію гуманізації, яка набула свого розвитку після 1990 року.

Отже, гуманізація педагогічної освіти у Франції може бути охарактеризована як освітня парадигма, яка склалася, знайшла своє ефективне впровадження в теорії та практиці професійної педагогічної підготовки вчителів. Розгортання парадигми гуманізації педагогічної освіти у Франції здійснювалося в трьох фазах. Перша фаза (1945 – 1968 рр.) відрізняється впливом ідей гуманізму французького екзистенціалізму в країні, які й дали поштовх змінам у масовій педагогічній практиці підготовки вчителів. Друга фаза розвитку гуманістичної парадигми в освіті вчителів (1969 – 1989 рр.) пов'язана з поширенням основних ідей гуманізму у сферу теорії й практики підготовки педагогічних кадрів і створенням на їхній основі нових окремих освітніх моделей. Але розробка педагогічного інструмен-

тарію, центрованого на розвитку особистості й самобутності викладача, створення умов для індивідуального розвитку соціо професійної ідентичності вчителя та їхнє проникнення в практику французької системи педагогічної освіти стали можливими лише в третій фазі розгортання гуманістичної парадигми в системі професійної підготовки педагогічних кадрів у Франції (1990 р. – по теперішній час).

Гуманізацію педагогічної освіти в сучасних умовах французькі вчені розглядають як організацію навчального процесу, основна мета якого полягає в тому, щоб створити умови для розвитку особистості вчителя, який володів би одночасно новим стилем педагогічного мислення, тобто педагогічною рефлексією й високим професіоналізмом.

У період з 1990 року по теперішній час у теорії та практиці педагогічної освіти у Франції було напрацьовано три стратегії, які розвивалися крізь призму гуманізації. Перша стратегія полягає в створенні методологічних установок, націлених на індивідуальний розвиток майбутнього вчителя в межах системи професійної початкової педагогічної освіти. Друга – у розробці форм і методів навчання, спрямованих на розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика в професійній педагогічній підготовці педагогічних кадрів. Третя стратегія гуманізації полягає у створенні освітніх технологій з розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах системи післядипломної підготовки педагогічних кадрів.

РОЗДІЛ 2

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

2.1. Соціокультурні та нормативно-правові аспекти індивідуалізації педагогічної освіти

Наприкінці ХХ століття французька філософсько-педагогічна думка значно актуалізує проблему індивідуалізації навчання вчителів. „До цього часу індивідуальний підхід у підготовці майбутнього педагога скоріше сприяв розвитку індивідуалізму, оскільки розглядався переважно як індивідуальна робота студентів. У той же час груповій роботі або ж поняттю співробітництва не надавалося потрібного значення в навчанні вчителів”, – цілком справедливо зауважила сучасний французький педагог В. Гуйо [502, с. 143]. Перш ніж вивчити, у чому полягають особливості практичної реалізації індивідуальної підготовки вчителів у сучасній Франції, важливо, на нашу думку, усвідомити, чим був зумовлений поява феномену „індивідуалізація” в системі професійної початкової педагогічної освіти, у чому полягає його сутність і результатом якої державної політики в галузі підготовки педагогічних кадрів він став.

У 1989 році Міністерство національної освіти Французької республіки у відповідь на протести студентів педагогічних навчальних закладів, які звинувачували систему навчання вчителів в „інфантильності” та в ігноруванні різноманітності їхніх попередніх досвідів [527], наказує НШ низку змін, які вони повинні були внести до плану підготовки майбутніх учителів. Сучасний французький дослідник проблем навчання педагогічних кадрів Ф. Турньє, називаючи ці нововведення „результатом протесту й переговорів”, стверджує, що „вони, через безліч причин, є подією в історії французької професійної початкової педагогічної освіти” [770, с. 46]. Саме ці зміни, продовжує свою думку вчений, уперше чітко висувають вимогу індивідуалізації процесу підготовки вчителів.

Необхідність в індивідуалізації підготовки майбутніх учителів була викликана двома чинниками. По-перше, єдиним і абсолютно

недвозначним доказом потреби індивідуалізувати процес підготовки педагогічних кадрів Ж. Аванзіні (G. Avanzini), Ф. Мер'йо (Ph. Meirieu), Ж. Русвоаль (J. Rousvoal), А. Вуазен (A. Voisin) називають чинник різноманітності попередніх освітніх маршрутів, навчальних циклів і знань майбутніх учителів, які вступають до УППВ [288; 661; 744; 786]. Другу причину зумовленості появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті вчені бачать у різниці між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною [661; 770]. Розглянемо більш детально, що французькі дослідники проблем теорії й практики педагогічної освіти мають на увазі, говорячи про названі причини.

Нагадаємо, що особливістю системи підготовки майбутніх учителів після 1989 року є її здійснення на базі трирічної спеціально-наукової освіти в університеті, після закінчення якого випускники отримують диплом ліценціата (bac + 3). З цього моменту УППВ приймають на навчання людей, у яких життєвий досвід, попередня освіта, очікування від професії, мотивація стають усе більше й більше різноманітними. Отже, створена різноманітність у системі підготовки педагогічних кадрів дозволить кожному майбутньому вчителю заглибитися у своїй освіті на підставі тих знань, які він уже має і яких він набуває протягом двох років навчання в УППВ. Французькі вчені розглядають цей процес як етап у післядипломній підготовці, яка вже розпочалася й продовжуватиметься протягом усього життя. Проте, вони підкреслюють, що ця різноманітність є складністю для самої системи педагогічної освіти. „Віднині вона повинна враховувати всі можливі варіанти у створенні феномену „різноманітність” у процесі підготовки вчителів”, – зазначає Д. Бертран [328, с. 191].

Ще на одну причину необхідності індивідуалізувати процес підготовки майбутніх учителів указує Ф. Турньє. „Різноманіття школярів стає основною проблемою сьогоденного навчання у Франції; як наслідок, завданням педагогічної освіти є якраз термінова необхідність готувати вчителів, які обов'язково зіштовхнуться з цією проблемою” [770, с. 47]. У зв'язку з цим, підкреслює вчений, створення УППВ у Франції супроводжувалося намаганням краще підготувати майбутніх фахівців у галузі викладання. Навчальний заклад,

що повинен здійснювати підготовку вчителів, які вміють управляти різноманітним учнів, зобов'язаний упроваджувати диференційовані форми навчання. Педагогічна освіта не повинна бути „ні примусовою, ні такою, що зрівнює рівні” [Там само, с. 48].

Вельми цікаво висловлюються сучасні французькі педагоги М. Кемпф і Ж. Русвоаль про таке явище, як різноманітність у педагогічній освіті Франції. На їхню думку, „різноманітність може означати й множинність сфер внутрішнього досвіду вчителів, і різноманітність контингенту всередині педагогічного колективу” [574, с. 83]. Учені відзначають, що внаслідок соціально-економічного розвитку французького суспільства й послідовних змін правил набору вчителів, які вступають на перший курс УППВ, докорінно змінився соціальний склад професійних кадрів у системі освіти.

Соціологічні дослідження, які проводилися у Франції в 70-х роках ХХ століття, підтверджують той факт, що в цей період соціальні уявлення майбутніх учителів загалом були схожими та забезпечували й у ході отримання педагогічної освіти, і після її завершення процес згуртованості, який дозволяв членам габітусу злитися в одне ціле. Проте, у кінці 80-х теза про однорідність уявлень була порушена [527]. Розглянемо, чим пояснюють французькі вчені посилену різноманітність контингенту шкільних учителів.

Французькі науковці А.-П. Дюпої, М. Кемпф, Ж. Русвоаль у своїх дослідженнях вивчали причини різноманітності складу студентів УППВ [443; 574]. Вони виділяють кілька причин появи цього феномену у французькій педагогічній освіті. Перш за все, неоднорідність контингенту майбутніх учителів вони пояснюють тенденцією до фемінізації вчительського складу. Учені звертаються до історії педагогічної освіти й відзначають, що, наприклад, процес фемінізації вчителів початкової школи почався ще на початку ХХ століття. Це був період, коли чоловіки почали кидати малооплачувану професію (особливо в міських зонах). Як результат, у 1921 році НШ набрали вдвічі більше жінок, ніж чоловіків. Жінки, менш стурбовані своїм соціальним статусом, ніж чоловіки, бачили у викладанні спосіб емансипуватися [574, с. 88].

З цього періоду відзначається постійне збільшення числа вчительок серед викладацького складу країни. Так, у 1965 – 1966 рр. 34,5%

учителів початкової школи були чоловіки. У 60 – 70-х рр. ХХ століття значна кількість молодих учителів чоловічої статі залишила професію вчителя, інколи навіть не розпочавши роботу за фахом. Вони зайнялися іншими професійними видами діяльності, наприклад, почали працювати в банківському секторі, який посилено розвивався в цей період. У 1985 – 1986 рр. учителі-чоловіки складали трохи більше 26,3%; у 1992 – 1993 рр. – 24,0% [745]. В опитуванні, проведеному в 1996 році М. Кемпф і Ж. Русвоаль, майбутні вчителі чоловічої статі представляли 18,5% тих, хто навчається в УППВ на першому курсі, та 13,3% – на другому [574].

Друга причина посиленої різноманітності серед студентів УППВ, на думку французьких учених, викликана особливостями розвитку соціально-економічної ситуації в регіонах і характером регіональних ринків праці. Так, слабкі перспективи знайти місце роботи у своєму регіоні частіше змушували деяких молодих людей вкладати свої сили в професію державного службовця.

Третю причину появи неоднорідності серед контингенту майбутніх учителів А.-П. Дюпюї, М. Кемпф, Ж. Русвоаль пов'язують із змінами, що відбулися в системі підготовки педагогічних кадрів. До створення УППВ, коли іспит на ступінь бакалавра складався в НШ, контингент студентів був у більшості своїй одноманітним, хоча й з переважанням середнього класу. Після того, як обов'язковою умовою вступу до УППВ стала наявність університетського диплома (bac + 3) з будь-якою спеціалізацією, склад тих, хто навчається, став вельми неоднорідним. Ж. Русвоаль звертає увагу на той факт, що ця неоднорідність серед майбутніх учителів материнської й початкової школи була „плюсом” для творців УППВ [744, с. 96]. Від ідеї про те, що в їхньому складі хотілося б як можна більшої однорідності, теоретики й практики французької педагогічної освіти дійшли до того, що різноманітність фахівців у навчальних закладах створить позитивну динаміку в розвитку школи й школярів. Далеко від ідеї про обізнаного вчителя головне завдання системи підготовки педагогічних кадрів реформатори бачили в тому, щоб створити групи вчителів різнорідного складу всередині кожного навчального закладу, де кожен має свою певну спеціалізацію.

І нарешті, французькі вчені вказують ще на один чинник, який впливає на різноманітність. А саме: різна мотивація студентів у ви-

борі професії вчителя. Кожна людина має свої причини появи бажання стати викладачем і свої уявлення про цю професію, плани в кар'єрі й професійному задоволенні, що отримується від роботи за фахом. А.-П. Дюпюї, М. Кемпф і Ж. Русвоаль відзначають, що деяким аспектам роботи в системі освіти викладачі віддають перевагу більше, ніж іншим, наприклад, розробці навчально-виховних заходів, можливості контактувати з дітьми, а також гарантованому місцю роботи, яке передбачає професія педагога. Аналіз проведених досліджень дозволив французьким ученим зробити висновок про те, що мотивації майбутніх учителів, які навчаються, представлені в такому порядку: контакт з дітьми, виховна роль, задоволення від процесу викладання, особистісне зростання в різних його проявах і в кінці – соціальний статус [443; 574].

Дослідники довели, що пошук професійної особистості більше не зводиться, як раніше, виключно до підвищення соціального статусу. На їхню думку, різноманітність сучасних студентів – майбутніх учителів говорить про посилення особистісних процесів у педагогічній освіті. Відмінності виявляються довкола персонального розвитку, який виражається в очікуваннях, бажаннях і вкладанні різних якостей у професію. Уявлення самого себе в майбутній професії займає різні місця на рівні прийняття ініціативи й відповідальності. У формуванні особистості та професійної ідентичності майбутні викладачі роблять акцент, головним чином, на розвиток їхніх власних прагнень. Сучасна модель соціо професійної особистості, яка наказує тим, хто навчається, віддає пріоритет викладачеві, який мислить [573].

Як бачимо, ставлення до професії цього нового покоління, більш кваліфікованого й старшого за віком, але рівно й більш неоднорідного з погляду освіти, отриманої до вступу до УППВ, різна мотивація у виборі професії вчителя є причиною змін, які відбулися в проектах розвитку педагогічних навчальних закладів з індивідуалізації й навіть персоналізації підготовки. При цьому у французькій педагогічній літературі неодноразово простежується думка про те, що „неоднорідність є не лише фактом, що відзначається, але її слід розуміти одночасно як завдання і як засіб для освітнього процесу як такого” [288, с. 36].

Отже, ми розглянули, у чому полягає перша передумова появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті (зміна

контингенту студентів, які вступають до УШВ). Проте, як показує аналіз наукових робіт А. Жолі (A. Joly), Ж. Піно (G. Pineau), Ф. Турн'є, присвячених проблемам розвитку французької педагогічної освіти, чинник різноманітності був не єдиною попередньою умовою індивідуалізації процесу підготовки майбутніх учителів у досліджуваній нами період [568; 715; 770]. У французькій психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ століття з'явилися наукові праці, що досліджують різницю між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною. У них наголошено, що після 1989 року педагогічна освіта у Франції поширюється на дорослих людей, які апіорі мають бути активними учасниками своєї ж підготовки, тобто вміти займатися самоосвітою [Там само].

На цій підставі Міністерські постанови рекомендують створювати максимально сприятливі умови для самостійного вибору студентом свого індивідуального освітнього маршруту. У циркулярах ідеться про те, що самоосвіта має бути широко представлена в планах підготовки майбутніх педагогів; про необхідність готувати й спонукати майбутніх учителів до самостійної роботи. „Персоналізація більше не є справою навчального процесу, вона претендує на автономність” [574, с. 97]. У цьому французькі дослідники бачать перехід від „інституційної” до „автономної” індивідуалізації. На їхню думку, організація й функціонування механізмів підготовки вчителів повинні мати повчальну цінність тією ж мірою, де досвід навчання самого ж суб'єкта перейде в його власну практику. Отже, французькі теоретики й практики системи підготовки педагогічних кадрів дійшли висновку, що самоосвіта й самопідготовка є умовою допуску до певної професійної автономії. Цей аргумент знову актуалізує думку про те, що освіта повинна концентруватися на її суб'єкті.

Саме така ситуація, ми вважаємо, була однією з істотних причин кризового стану сфери педагогічної освіти у Франції у 80-х рр. ХХ століття. Однак, протиріччя, що склалися, слугували початком нового етапу в розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів, віднини зорієнтованої на створення умов для розвитку цілісної особистості педагога, інформованої, здатної самостійно приймати рішення й бути відповідальною за свої дії та їхні наслідки. У педагогічній освіті після 1990 року чітко проявляється тенденція до гуманізації, реалізація якої здійснюється через збільшення уваги на індивідуальний розвиток особистості кожного вчителя.

„Індивідуальна особистість – це продукт образів, дій, слів і того, що прожито в минулому”, – уважає французька дослідниця С. Байоке [293]. Саме в цьому випадку, на її думку, можна говорити про „явище особистості й чинник самобутності”. Соціо професійна особистість походить від індивідуального суб’єкта, стверджує С. Байоке [Там само, с. 24]. Педагог згадує у зв’язку з цим погляд відомого американського психолога Ж. Брунера (J. Bruner), який говорить: „Професійна особистість завжди має відношення до свого габітусу, до своєї культури, якою б не була її власна історія або історичність” [356].

Для того, щоб глибше зрозуміти, що становить індивідуальний підхід у сучасній системі професійної початкової педагогічної підготовки вчителів Франції, важливо, на наш погляд, простежити, як і в якому хронологічному порядку його введення офіційно закріплене в Міністерських постановах і циркулярах Французької республіки.

Згідно з Циркуляром № 89-253 від 31 липня 1989 року до навчального плану підготовки майбутніх учителів Міністерство національної освіти Франції рекомендує внести такі поправки. Починаючи з 1989 року, уперше протягом першого триместру першого року підготовки адміністрація педагогічного навчального закладу повинна організувати тиждень консультацій для майбутніх учителів. Подібні консультації дозволять кожному з тих, хто навчається, сформулювати індивідуальний проект підготовки залежно від його спеціальності й отриманого раніше досвіду. Це необхідно робити в той період, коли в студентів уже буде більш-менш сформовано уявлення про функціонування НШ. Усі методисти повинні докласти зусиль для того, щоб визначити з кожним нормальєном, зважаючи на знання, які вже є в нього, і досвід, основні напрями його індивідуального освітнього маршруту. Мета розробки такого проекту полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю в досягненні необхідного для його професії рівня знань і рефлексії.

По-друге, у документі йдеться про те, що індивідуалізація процесу підготовки, досягнення якої можливо в результаті введення вказаного вище механізму, буде спрощена додатковою гнучкістю, уведеною новою редакцією Статті 4 Постанови від 20 травня 1986 року. А саме: „Надалі адміністрація навчального закладу може

змінювати кількість годин, відведену на теоретичне навчання в межах 20% (на відміну від попередніх 10%).

По-третє, у межах загальної кількості годин, відведених на підготовку вчителів (1890 навчальних годин протягом двох років професійного навчання в НШ), адміністрація намагається організувати періоди індивідуальної роботи з майбутніми вчителями. Ці періоди будуть заздалегідь виділені й відняті із загальної кількості годин, відведених на вивчення теоретичних дисциплін, як передбачено в додатку до зміненої постанови від 20 травня 1986 року. Час, виділений на індивідуальну роботу, не заважатиме виконанню цілей підготовки. На методистів буде покладено відповідальність, виходячи з конкретних ситуацій і знань майбутніх учителів, сприяти адаптації змісту освіти в досягненні позначених вище цілей.

По-четверте, рекомендується, аби майбутні вчителі в межах часу, відведеного на індивідуальну роботу, могли б працювати в класах і школах департаменту. У цьому їм покликані допомогти департаментські інспектори народної освіти та методисти. Краще працювати в класах, де вчать діти, які відстають від шкільної програми з читання, письма й математики. Співпраця, яка встановиться в цьому випадку між шкільними вчителями, учні яких стикаються з великими труднощами при освоєнні дисциплін, і нормальними, які стажуються в цих класах, дозволить майбутнім педагогам збагатити й поглибити своє розуміння та свій досвід у вирішенні конкретних проблем їхньої майбутньої професії [797].

У Циркулярі № 91-202 від 2 липня 1991 року викладено загальні принципи організації підготовки в УППВ (Офіційний бюлетень № 27 від 11 липня 1991 р.) [398]. Згідно з цією постановою індивідуальний підхід у навчанні майбутнього вчителя полягає в такому. Оскільки всі студенти, які вступають до УППВ, мають за плечима отриманий раніше різний досвід, абсолютно необхідно пройти вхідне тестування на початку курсу підготовки. Виходячи з результатів тестування й урахування потреби кожного студента, спільно з ним має бути вироблений персональний освітній маршрут. При цьому спиратися потрібно на ті можливості, які має у своєму розпорядженні УППВ. Отже, студент вступає в договірні відносини з педагогічним навчальним закладом. Для того, щоб питання про індивідуальне

„тьюторство” не порушувалося систематично, студент може стати членом групи, яка буде закріплена за одним з методистів УППВ на умовах, які ще належить визначити. Періодично, особливо на початку другого року навчання, вироблятиметься аналіз роботи в гурті. Студенти, які працюють, особливо позаштатні вчителі, беруться на навчання до УППВ згідно зі своїм індивідуальним маршрутом. Обов’язково враховуються ті труднощі, з якими вони стикаються поза стінами УППВ.

Зауважимо, що суттєвим є усвідомлення підготовки студентів в УППВ не як ізольованого процесу, а як основного етапу неперервного навчання „протягом життя”. Елементи неперервного навчання майбутнього вчителя можуть передувати вступу до УППВ (наприклад, модулі допрофесійної підготовки). Така освіта може бути завершена після закінчення навчального закладу, виходячи з потреб учителя, визначених протягом навчального курсу в УППВ.

Щодо цілей і умов визнання дійсним процес підготовки вчителів, то в цьому Циркулярі наголошено: „Університетські інститути з підготовки вчителів покликані контролювати, щоб проект навчання, у який був залучений майбутній учитель, був правильно здійснений. При цьому спиратися потрібно на неперервний процес оцінки рівня підготовки” [395].

У Міністерському листі від 5 березня 1992 року № 0110 ми знаходимо орієнтири персоналізованої педагогічної освіти на період 1992 – 1994 н. р. (фр. La Lettre ministerielle en date du 5 mars 1992 № 0110) [797]. У тексті документа зазначено, що за допомогою вивчення сучасних комунікаційних і інформаційних технологій студенти повинні прийти до легкості в роботі з інструментами інтелектуальної праці (бібліотеками, центрами документації, інформаційними технологіями, способами передачі візуальної, аудіо- й телеінформації). У листі червоною ниткою проходить думка про те, що без навичок у використанні сучасних інформаційних технологій самоосвіта, що так необхідна майбутнім учителям у ході професійної підготовки, а згодом і в професійній діяльності, буде недостатньою.

У листі також акцентовано, що, незважаючи на істотне зменшення навчальних годин, необхідно організувати навчальний процес

так, щоб кожен зміг більш повно засвоїти зміст дисциплін і краще проаналізувати свій професійний досвід. З цією метою важливо дозволити всім студентам знайти час, необхідний для індивідуальних занять або групової роботи.

У тексті документа зазначено: як і студенти інших типів вищих навчальних закладів, студенти УППВ повинні усвідомлювати, що їм пропонуються більш персоналізовані курси. У цьому автори документа бачать запоруку поліпшення підготовки загалом. Взаємозв'язок між навчанням у класичних університетах і в УППВ повинен стати більш спадковим, – указано в Міністерському листі.

Значний внесок у подальший розвиток індивідуального підходу у французьку педагогічну освіту зробив Циркуляр № 92-118 від 20 березня 1992 року, у якому викладено основні вимоги до розробки навчальних планів підготовки майбутніх учителів на період 1992 – 1994 рр. у контексті індивідуалізованого й персоналізованого навчання [Там само].

Цей документ на законодавчому рівні закріплює положення про те, що в кожному окремому навчальному окрузі УППВ і класичні університети повинні піклуватися про максимальну спадкоємність у навчанні й підготовці, які на них покладаються. Тобто заходи щодо допрофесійної підготовки, здійснювані університетами, мають бути взяті до уваги при розробці навчальних курсів в УППВ. У Циркулярі наголошено: дуже важливим є те, щоб класичні університети та УППВ у тісній співпраці знайшли рішення про те, як можна урізноманітнити кваліфікації майбутніх педагогів і як краще підготувати вчителів до професійної діяльності.

Документ трактує поняття „зв'язність освітнього маршруту” кожного майбутнього вчителя. У ньому зазначено, що навчання студентів початкової або середньої ланки в УППВ слабо співвідноситься з уведенням дуже великої кількості модулів, що погано вписуються в загальний цілісний проект підготовки. Індивідуально для кожного студента запропонований освітній маршрут повинен складатися з: ясної й досить чіткої сформульованої із самого початку підготовки мети; організованої ретельним і продуманим чином інфор-

мованості студентів, які вступають до УППВ, чи то на перший або другий курс; урахування особливостей, пов'язаних з його попереднім досвідом і освітою; злагодженої роботи УППВ, яка полягає в спрямованості процесу підготовки на персоналізацію (це дозволить уникнути втрат часу й отримання зайвих знань); досягнутої рівноваги між усіма формами підготовки, при обов'язковому відведенні достатньої кількості часу для індивідуальної роботи.

У Циркулярі вказано, з метою того, щоб забезпечити зв'язність у підготовці майбутніх учителів і виділити час, необхідний для індивідуальної роботи, доцільно включити в навчальний процес, окрім лекцій (фр. *Le cours magistral* – СМ), роботи під наглядом керівника (фр. *Le travail dirigé* – ТД) та індивідуальної роботи (*Le travail personnel* – ТР), інші форми професійної підготовки, наприклад, стажування, ательє, роботу в невеликих групах, тьюторство. Для цього необхідно здійснити аналіз наявних навчальних планів і розподілити час, який реально має у своєму розпорядженні студент для роботи над різними складниками свого навчання [797].

Циркуляр № 26 від 14 листопада 1994 року (*Circulaire* № 26 en date du 14 novembre 1994 – ВО № 45 du 8.12.94) викладає загальні принципи розробки проєктів розвитку УППВ на період з 1995 року по 1999 рік [Там само]. Вивчимо, яким чином вплинув вихід у світ цього документа на процес індивідуалізації в підготовці майбутніх педагогів. У Циркулярі зазначено, що УППВ здійснюють дворічну професійну підготовку вчителів і персоналу навчальних закладів. Навчання протягом першого року повинно дозволити кожному студенту:

- об'єднати вже наявні знання в галузі навчальних дисциплін і забезпечити отримання нових знань і майбутнім учителям материнської та початкової школи з необхідною обов'язковою багато-предметністю, і викладачам системи середньої освіти, попередні навчальні курси яких не завжди охоплювали повний обсяг однієї або кількох дисциплін при підготовці для участі в конкурсі;

- сприяти створенню в майбутніх учителів більш синтетичного й відкритого уявлення про дисципліни, про розвиток методів викладання й місце цих дисциплін у сфері знань;

– розвинути ключові компетенції, обов’язкові для роботи кожного окремо взятого викладача (здібність до аналізу й синтезу, вміння висловлюватися, здатність спілкуватися, аргументувати, відкрито мислити, добре володіти мовленням тощо);

– навчитися аналізувати проблеми, безпосередньо пов’язані з виконанням професійних обов’язків; розвинене вміння аналізувати ситуації повинно підготувати студентів до стажування з повною відповідальністю на другому курсі навчання в УППВ.

У ході навчання на першому курсі повинно бути відведено достатньо часу для методологічної підготовки до проходження письмових і усних іспитів з конкурсу. Усі студенти, навчаючись на першому курсі, зможуть познайомитися зі шкільним навчальним закладом під час одного або кількох стажувань. Стажування мають бути адаптовані до навчального курсу студентів і до специфічних вимог кожного конкурсу.

Упродовж другого року підготовки в УППВ навчання організоване, виходячи з періодів роботи в шкільному класі. Організація навчального процесу характеризується тісним взаємозв’язком між теоретичною підготовкою й професійною практикою, яскраво вираженою співпрацею між різними типами методистів, залученням стажистів у викладання, особливо в індивідуальних видах роботи. Усе це дозволяє їм виробити синтез своїх спостережень і досвіду, засвоїти різні нюанси викладання. Наукова робота за фахом, завдяки тому, що вона виконується письмово, є особливим засобом реалізації мети професійної підготовки. Вона допомагає кожному майбутньому вчителю правильно оцінити свій особистий і практичний досвід та знайти способи його покращення. Отже, наукова робота покликана сприяти індивідуальній підготовці майбутнього вчителя до спілкування зі своїми майбутніми співбесідниками (учнями, їхніми батьками, колегами та ін.) на тему того, як і що він викладає.

Дуже важливо, наголошено в цьому Циркулярі, аби складові частини процесу підготовки майбутнього вчителя не просто знаходилися поруч один з одним, а була здійснена спроба досягти внутрішньої зв’язності курсів навчання й пристосувати їх до реальних потреб кожного студента.

Програмування навчання, зазначено в Циркулярі, буде побудовано відповідно до цілей, яких потрібно досягти. Сенс підготовки буде зрозумілий студентам-стажистам.

Буде заохочено використання в УППВ усіх механізмів, які дозволять краще визначати індивідуальні потреби майбутніх учителів та адаптувати згодом до них навчання; сполучати різні етапи такого навчання; спрощувати обмін знаннями, досвідом та організувати колективні форми.

З цією метою рекомендується організація маленьких робочих груп, робота яких контролювалася б методистом, який буде співбесідником для студента або стажиста протягом усього року.

Ефективність навчального плану буде залежати від механізмів, які дадуть можливість реальній співпраці між усіма активними учасниками процесу підготовки, а саме між методистами УППВ, університетськими викладачами, педагогічними радниками й представниками шкільних навчальних закладів, у яких працюватимуть випускники. Загальні риси цих механізмів будуть відбиті в навчальному плані.

У Циркулярі наголошено, що хід, різновиди педагогічних прийомів, так само, як і вибір змісту навчання, і рішення з питань кількості годин, повинні стати предметом уважного й точного аналізу.

Організація підготовки повинна врахувати всю діяльність студента або стажиста. Значне місце має бути залишене на індивідуальну роботу, яка може сама стати частково предметом контролю. Час індивідуальної роботи не повинен перевищувати 25 годин на тиждень.

Перелік обов'язкових модулів для того або того контингенту студентів чи стажистів буде чітко вказано в плані підготовки. Варіативні (факультативні) модулі в необхідній кількості також уточнюються в плані підготовки. Обов'язковий маршрут для будь-якого контингенту студентів має бути зрозумілим і представленим ясно в усій своїй зв'язності.

План підготовки майбутнього вчителя повинен зуміти врахувати еволюцію в часі очікувань та потреб студентів і стажистів. Для навчання, не зосередженого виключно на викладанні дисциплін, план повинен становити реальну організацію підготовки, яка не скорочу-

вала б список глобальних загальних тем, а пропонувала б їхню сукупність, зв'язну й завершену точними та ієрархізованими цілями. Для цього, на думку укладачів Циркуляра, важливо дотримуватися кількох умов. По-перше, не дробити програму підготовки на багатократні й короткі модулі. По-друге, не розділяти підготовку теоретичну й педагогічні стажування. По-третє, стежити за тим, аби постійно впроваджувалися інноваційні форми навчання. При цьому, указано в розпорядженні, слід уникати організації навчального процесу, де домінує лекційне викладання, до якого викладач удається до цих пір через звичку або через легкість цієї форми проведення занять. По-четверте, заохочувати активну участь студентів і викладачів-стажистів у навчальному процесі й спиратися на проблемно-ситуативне навчання в підготовці майбутніх учителів [797].

Розглянемо, як еволюціонував індивідуальний підхід у практиці професійної початкової педагогічної освіти після 1989 року. Основним офіційним документом, згідно з яким здійснюється підготовка майбутніх учителів, прийнято вважати навчальний план. Нагадаємо, що на нормативно-правовому рівні вперше в теорії та практиці французької педагогічної освіти Циркуляри № 89-253 від 31 липня 1989 року та № 91-202 від 2 липня 1991 року рекомендують до початкових планів унести низку поправок, метою яких є індивідуалізація процесу підготовки майбутніх учителів. Аналіз навчально-методичних джерел свідчить, що всі навчальні плани, розроблені для шкільних учителів після 1989 року, містять специфічні механізми, основна, навіть якщо не єдина функція яких полягає в тому, аби орієнтувати процес підготовки на кожну окрему людину.

Вивчення навчальних планів УППВ за 1992 – 1994 роки (Бургундії, Бретані, Гренобля, Лілля, Лімузена, Лотарингії, Ліона, Орлеана, Тура, Земель по Луарі, Пікардії) дозволяє дійти висновку, що при їхній розробці автори враховували принцип індивідуалізації відразу у двох його аспектах: диференціації освіти, з одного боку, і персоналізації – з другого [Там само].

Сучасний французький учений Ф. Турньє відзначає, що перше значення незаперечно є більш „наполегливим” і воно може впливати на розуміння другого значення [770, с. 55]. Ми знаємо, що фран-

цюзькі науковці однією з основних причин розвитку індивідуалізації в педагогічній освіті вважають різноманітність і попереднього внутрішнього досвіду, тобто знань майбутніх учителів, і різноманітність соціального складу контингенту студентів. Виходячи з цього, індивідуалізація шляху навчання в практиці педагогічної освіти у Франції реалізується в системі диференційованого модульного навчання, заснованого на розподілі змісту підготовки (фр. *Les Offres de formation*) на прості сегменти.

Ця модуляризація робить можливим здійснення індивідуалізації за допомогою пристосування до вже наявних знань і прогалин суб'єкта навчання, у реалізації одного з чисельних можливих комбінаційних варіантів у системі підготовки. Процес полягає у своєрідному виборі модулів, а в разі потреби – у виборі порядку, що визначає випадки їхньої спільної сполучуваності й послідовності. Визначення та управління процесами здійснюються за специфічним механізмом, обов'язковий характер якого регламентують міністерські документи.

Модулі є основними одиницями навчання, розподіл на них – результат сегментації, завжди умовної, різних дисциплінарних напрямів. Ці одиниці розбито залежно від цілей і змісту освіти. В одному й тому ж УППВ розподіл на модулі варіюється в різних дисциплінарних напрямках. І навіть у межах одного дисциплінарного напрямку навчальні плани сильно відрізняються за кількістю модулів і тривалістю кожного з них.

Усі модулі, продовжуючи один одного, повинні скласти певну цілісність, вичерпну спільність. Але ніхто зі шкільних викладачів не може „угнатися” за цією цілісністю. Тому модуляризація неможлива без надання диференційованих варіантів вибору для майбутнього вчителя. Зазвичай виділяють обов'язкові (загальні) й елективні модулі. Модулі на вибір є факультативними модулями й часто мають додаткове значення, їх не обов'язково вводити в курс навчання.

В УППВ Бургундії, Бретані, Гренобля, Лілля, Лімузена, Лотарингії, Ліона, Орлеана, Тура, Земель по Луарі, Пікардії (1992 – 1994 рр.) механізм диференціації був зведений до такого сценарію: „адміністративна” презентація навчального плану; інформація про можливості вибору й модульні блоки (показ каталогу); вимога визначитися з

вибором та його „адміністративне” закріплення (заповнення анкет). Під реєстрацією вибору та його адміністративним управлінням мається на увазі укладання договору.

Вельми цікаві міркування Ф. Турньє про подібний сценарій індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя. Визнаючи всі його позитивні моменти, французький учений вважає, що подібний механізм „максимізував уявну свободу вибору” [769, с. 56]. На його думку, вибір, здійснюваний у таких умовах, не співвідноситься ні з баченням підготовки, ні майбутньої професії. Свою думку Ф. Турньє обґрунтовує таким чином: навіть сам сенс професійної підготовки студента в момент „входження в педагогічну освіту”, яка через організаційні причини є досить короткою, поки не доступний. Тому можливості вибору, насправді, є дещо змушеними й обмеженими, поодинокими й сліпими та, імовірно, нерациональними. Їхню єдиною можливу раціональність Ф. Турньє бачить у сусідстві з незабгненою суб’єктністю, яку пояснює несвідомістю й механізмами ринку споживачів. Отримані ще в школі стереотипи, вважає дослідник, міцно тримаються у свідомості суб’єкта підготовки. Але коли йдеться про вибір, пов’язаний з конкурсом, тоді інформація, або швидше чутки, поширювані причетними особами про трудність або легкість іспитів, стають вирішальними в реалізації вибору для майбутнього вчителя [Там само, с. 57].

Саме в цей час у теорії й практиці французької педагогічної освіти актуалізовано дослідження, присвячені природі варіантів вибору, яка зумовлює існування двох моделей підготовки: раціоналістичної й гуманістичної. Відмінність між цими моделями полягає в можливості вибору, який система педагогічної освіти пропонує або нав’язує суб’єктам професійної підготовки.

Раціоналістична модель представляє учня як суб’єкта, наповненого бажанням навчатися й максимізувати застосування пропозицій навчання, які йому були надані в результаті гарного знання професійної бази, механізму навчання та його самого. Цим пояснюється важливість попередньої ідентифікації вже наявних знань, які розглядаються як обчислювані компетенції, що конкретизуються. Така ідентифікація, підкреслює Ф. Турньє, базується більше на інтеріоризації внутрішніх процесів, ніж на міжособистісному посередництві.

Ця модель значною мірою спирається на поняття договору про підготовку, який французький учений називає „інструментом можливого нагадування суб'єктові про його власні зобов'язання”. Такий суб'єкт досить легко піддається тій помилці, що він володіє процесом навчання й має повну владу над ним самим. Ігнорування негативних ефектів, відштовхування від позаконтекстуальної концепції знань наближають цю модель до позитивістського варіанта, – упевнений Ф. Турньє [Там само, с. 61]. Цей раціоналістичний шлях, а ще коли він і не підтримується механізмом персоналізації, опускається до „ліберальної підмоделі”, яка визначає освіту для кожного індивіда, представника демократичного суспільства. Вона цінує існування вибору навіть більше, ніж те, у чому й для чого він здійснюється [Там само, с. 62].

Великого значення при цьому надається поки невизначеній різноманітності смаків, бажань, інтересів і переваг. Передбачено, що індивід сам знає, що йому підходить у предметі навчання, якщо пропозиція є, принаймні, достатньою. У разі конкуренції цей індивід переходить до обачливого егоїзму. Отже, ставлення до навчання може варіюватися від пристрасної включеності до байдужості, – стверджує Ф. Турньє [Там само, с. 60].

Гуманістична ж модель розглядає підготовку майбутніх учителів як проект і діяльність динамічної й повністю мобілізованої особистості в процесі її становлення. Поняття проекту, надто особистого й професійного одночасно, є домінуючим у цій моделі, а самостійні вибори нескінченно відкриті. Проте вони не здійснюються наодинці, а передбачають особистісні й групові посередництва. „Гарний навчальний заклад – це заклад, який допускає, дає можливість, навіть створює різноманітність вимог та історій” [Там само, с. 61].

Вибори в такій гуманістичній персоналізованій моделі не можуть бути зведені до прозаїчних відборів модулів, уже включених у пропозиції самої системи педагогічної освіти. Проаналізовані раніше можливості вибору були такими, які, будучи нав'язаними й обов'язковими, здійснюються всередині раніше певного кінцевого числа одиниць, наприклад, між предметами або між модулями одного й того ж предмета.

Але при організації персоналізованого процесу підготовки в кон-

тексті гуманізації педагогічної освіти існують абсолютно інші вибори: креативні, розвивальні проектні вибори, джерело новизни яких знаходиться поза „нав'язаним” інституційно; індивідуальні та продуктивні вибори, наприклад, предмета наукової роботи. Більше не йдеться про вибір між X і Y як між конкуруючими марками або кандидатами на виборах: те, що вибирається, не передує самому вибору, а визначається самою дією. У цій гуманістичній моделі бачиться перспектива для індивідуальної роботи й самоосвіти; перспектива, яку модульна організація навчання, звичайно, не забороняє, але, проте, і не включає.

З наведених висловів напрошується сповна очевидний висновок. Модульна організація, навіть коли вона пов'язана з механізмом, що пропонує підтримку й посередництво тому, хто навчається, для того, щоб він зміг позиціювати себе як суб'єкт підготовки, є лише частковою відповіддю на проблему впровадження індивідуального підходу в педагогічній освіті вчителів. Аналіз приводить до необхідності йти далі простого дослідження змісту освіти, прагнути до різноманітності й багатства пропозицій навчання (методів, ситуацій, освітніх маршрутів...); до умов вибору, здійснюваного безпосередньо майбутнім учителем, не схильного до логіки вжитку; нарешті, до механізмів, що по суті призводять до автономії, яка служить особистісному процесу створення професійної ідентичності. Ми згодні з паном Ф. Турньє, який наполягає на тому, що потрібно шукати умови індивідуалізації не в комбінаторних властивостях системи педагогічної освіти, а в інших її якостях, які відповідають за динаміку, а не механіку [Там само, с. 64].

Саме таким механізмом реалізації індивідуального підходу в освіті вчителів було визнано персоналізацію підготовки. Міністерський лист від 5 березня № 0110 та Циркуляр № 92-118 від 20 березня 1992 року орієнтовані саме на підтримку розвитку персоналізації в системі французької педагогічної освіти [797]. Розглянемо більш детально, що становить такий механізм індивідуального підходу в підготовці вчителів, як персоналізація, та як здійснюється його практична реалізація.

Аналіз навчальних планів УПВ Бургундії, Бретані, Гренобля, Лілля, Лімузена, Лотарингії, Ліона, Орлеана, Тура, Земель по Луарі,

Пікардії (1992 – 1994 рр.) свідчить про те, що персоналізація підготовки не відбита так виразно в планах підготовки вчителів, як диференціація. „Неможливо написати довідник безпомилкової персоналізації, оскільки це було б дією опору самому наміру персоналізувати! Персоналізація не може бути чим-небудь іншим, ніж твором самих діючих осіб”, – стверджують М. Кемпф (університет От-Альзас) та П.-А. Дюпюї (університет Нансі II) [573, с. 227 – 234]. Проте, французькі вчені вважають, що можна акцентувати на деяких кроках, що сприяють її реалізації.

Як свідчить аналіз навчальних планів з підготовки вчителів, персоналізація в них представлена швидше процедурами, прийомами й ситуаціями безпосередньо самого процесу навчання. Прояви цієї парадигми особливо чітко видно в тому випадку, коли індивідуальним процесам навчання вдається вписатися в методи, які пропонують навчальний заклад для здійснення професійної підготовки, наприклад, досє та наукова робота за фахом, а також специфічні механізми супроводу майбутнього вчителя, опікунства, регуляції, у яких аналізується й усвідомлюється практика.

Як бачимо, персоналізація невіддільна від професіоналізації й, на відміну від індивідуалізації, меншою мірою стосується змісту освіти, дисциплінарних та інструментальних знань. Вона центрована на побудові професійних компетенцій, які не можуть бути так само розподілені на модулі. Персоналізація, пов'язана з реальним досвідом суб'єкта та його способами самовираження в процесі отримання освіти, впливає на термін в історії, який однаково залежить і від інституційних ритмів, циклів і термінів навчання, і від особистісної оцінки чекань, тривоги, вимог і проєктів, пережитих за час підготовки. Як показує практика, навчальні плани вчителів становлять чисельні ілюстрації різних комбінацій двох позначених механізмів індивідуального підходу: диференціації й персоналізації. При цьому, якщо „спадок” з дисципліни можна легко оцінити, то професійному спадку жодне тестування не присвячене. Лише побудова суб'єктом своїх компетенцій та своєї професійної ідентичності дозволить майбутньому вчителю за допомогою методистів і навчального закладу визначити вже існуючі свої знання й „приспособитися” до них. Ф. Турньє називає це „складною дією ретроспекції, відновлення й переробки” [770, с. 52].

Отже, ретельне вивчення державних нормативних документів і навчально-методичної літератури дозволяє нам стверджувати, що індивідуальний підхід у підготовці вчителів Франції в середині 90-х років ХХ століття включав повністю або частково реалізацію таких етапів:

- вхідне тестування (фр. Le Bilan), яке проводиться індивідуально з кожним студентом („аналіз потреб”, „позиціонування освіти”...);
- визначення разом з майбутнім учителем його персоналізованого шляху (фр. Les Parcours personnalisés), його „проекту підготовки” (фр. Le Projet de formation);
- залучення студента до діяльності, пов’язаної з укладанням договору (фр. La Démarche contractuelle) („переговори щодо змісту договору про підготовку”...);
- супровід студента (фр. L’Accompagnement) протягом усього процесу навчання методистом для періодичних спільних узгоджень у групі, особливо на початку другого року підготовки („орієнтирів”, „аналізу практичного досвіду”, „професійного навчання”, „до проекту навчання”...).

Але на цьому теоретики й практики педагогічної освіти у Франції не зупинилися. У 1994 році (14 листопада) виходить Циркуляр № 26, який викладає загальні принципи розробки проектів розвитку УППВ на період з 1995 по 1999 роки й заохочує використання в УППВ усіх можливих механізмів, які дозволять краще визначити індивідуальні потреби майбутніх учителів та адаптувати згодом до них весь курс дворічної підготовки [797].

Французькі педагоги перебували в пошуку нових можливостей удосконалення „інженерії індивідуалізації підготовки” [715, с. 123]. У більшості французьких доповідей Міністерства освіти Французької республіки, присвячених проблемам педагогічної освіти, червоною ниткою проходить думка про те, що: „якщо ви хочете мати вчителів самостійних, треба їх готувати й шляхом здійснення принципу самостійності”. Відзначимо, що перші кроки в цьому напрямі стали реальністю й набули різних форм.

Д. Бертран, Ф. Турнье і Ж. П. Бенішу запропонували кілька прикладів механізмів, метою яких є індивідуалізація підготовки майбутніх учителів [771, с. 147 – 162]. Одним з таких прикладів є УППВ

академії Ам'єна, де, починаючи з 1995 року, навчальний план підготовки містить механізм, метою якого є персоналізація підготовки майбутніх учителів. Схема його функціонування така: протягом навчального року п'ять разів збирається група викладачів-стажистів (близько 15 осіб) у супроводі двох „референтів”. У якості референтів виступають: один викладач УППВ та один із Середземноморського інституту підготовки. Зустрічі проходять в особливо відповідальні періоди професійної підготовки (до й після проходження практики) і є моментами істини одночасно й для стажистів, і для адміністрації УППВ. Зіштовхнувшись з „реальністю”, учні-вчителі мають можливість оцінити міру своєї професійної підготовленості. Для освітніх установ важливим є критичне проектування отриманого стажистами досвіду на пропоновану модель освіти майбутніх учителів. Під час цих зустрічей обговорюються одночасно вже наявний багаж знань і навичок і досвід, отриманий стажистом під час практики, які розглядаються крізь призму один одного, у перспективі й ретроспективі.

Крім того, що референти повинні з розумінням вислухати й дати можливість майбутньому вчителеві поділитися досвідом, їхня роль полягає в тому, щоб допомогти стажистам проаналізувати та підкорегувати свої дії за допомогою знайомства з інституційними й освітніми реаліями. Метою цієї технології є сприяння обдуманій та професійно осмисленій адаптації й інтеграції майбутнього вчителя до освітнього середовища. Ця групова й індивідуальна робота кожного над собою сприяє усвідомленню стажистами своїх потреб у професійній подальшій підготовці.

Розробники механізму заклали поняття „потреба” як базове. У своєму рішенні вони виходили з дуже різномірного контингенту тих, хто навчається. Причому, ця різномірність є абсолютно нестійкою (її склад змінюється з року в рік); багатовимірною (вона не піддається дробленню на дрібніші одиниці, що зробило б її більш керованою); насилу підкоряється формальній або „об'єктивній” характеристиці (студенти зараховуються за Закритим і Відкритим курсами, частина з них пройшла навчання на першому курсі УППВ, а частина вступила відразу на другий; спроба провести таку типологізацію упирається в унікальність індивідуальних історій та в роз-

митість критеріїв класифікації). Її остання характеристика, на яку вказують організатори експерименту, полягає в тому, що різномірність контингенту вчителів-учнів повинна аналізуватися, головним чином, не за нормативною програмою підготовки, а на основі оцінки професійного досвіду, який, у свою чергу, не піддається формалізації.

Для того, щоб уявити собі об'єктивну картину про контингент слухачів, скористаємося даними Ф. Турньє, який описує склад учителів-стажистів спеціальності „Учитель материнської і початкової шкіл” другого року навчання в УППВ м. Лана (Lanon). Насправді контингент майбутніх учителів складається із змішаного складу осіб:

- стажисти, зараховані за Відкритим конкурсом (напр.: студенти першого року навчання цього УППВ або інших, минулого року або попередніх років; студенти, які пройшли перед конкурсом підготовку в НЦДН, і ті, які її не пройшли);

- стажисти, зараховані за Закритим конкурсом (колишні учні „підготовчого циклу” або заступники, помічники викладачів, вихователі екстернату та ін., які, працюючи, брали участь у конкурсі);

- до списку зарахованих за обома конкурсами попереднього року додаються стажисти другого року навчання, прийняті „на місцях”, які, прагнучи вступити до УППВ, уже пропрацювали кілька років за фахом [771, с. 148].

Наведені вище факти привели до відмови творців цього механізму від ідеї введення апріорі всіляких траєкторій освіти. Лише „новачкам” серед стажистів другого курсу, тобто які не мали можливості пройти ні професійну початкову педагогічну підготовку, ні практику, яку проходять майбутні вчителі першого року навчання, необхідно запропонувати протягом перших шести тижнів підготовки додатковий модуль освіти для їхньої успішної інтеграції в основи педагогічної практики та її аналізу.

До кінця цього модуля згадані вище відмінності в складі майбутніх учителів уже можуть не братися до уваги. Індивідуалізація освіти віднині залежить від умов, загальних для всіх майбутніх учителів другого року навчання, незалежно від їхньої колишньої й уже згладженої різномірності.

Більше того, державний конкурсний іспит з набору на державну службу вчителів, як хрестильна вода, очищає кожного кандидата

від його походження, яким би „сумнівним” воно не було, і створює умову рівності. Демократична й уважна до індивідуальних особливостей стажистів освіта диференціюється не лише на базі їхньої прилюдної й інституційно закодованої історії або їхньої „інституційної” приналежності, яка багато в чому визначає коло потреб, але й з урахуванням їхньої поточної освіти й того, як вони її оцінюють – у процесі усвідомлення недоліків і трансформації життєвих запитів.

Така перспектива знецінює момент початку освітнього процесу, який уже не здається ключовим, додає значущості процесу в його розвитку, ритм якому задають події, що наповнюють його.

Цей момент має не лише „філософський” зміст і не лише ідеологічний, виражаючи сумнів з приводу логіки виділення наказаних і призначених потреб, а також проблеми початкового професійного позиціонування, яке передує педагогічному досвіду, і, крім того, необхідність перейняття на себе майбутнім „зацікавленим” учителем „освітньої функції”; але так само „емпіричне значення”: фактично недоліки й складнощі, які виявляються по ходу, рідко бувають передбаченими й очікуваними, хоча й згодом стають очевидними. Ще більш сумнівне, внутрішньо суперечливе твердження свідчить, що запити формуються на основі незадоволених потреб.

„Модель” учителя, до якої прагнуть в УППВ академії Ам’сна, можна описати таким чином: він має в першу чергу бути здатним проаналізувати свою професійну діяльність, аби адаптувати її не лише до кожної ситуації, до кожного учня, але також і до своїх особистісних якостей [771, с. 147 – 162]. Це дослідження дозволяє виділити нову концепцію професії вчителя. Це професія, яка більше не може здійснюватися за допомогою вживання всього лише кількох загальних педагогічних і дидактичних принципів. Це професія, яка, щоб пристосуватися до всієї різноманітності ситуацій, в умовах яких вона реалізується, а також до різноманітності контингенту, що здійснює її, неминуче потребує вміння постійно аналізувати свої практичні професійні цілі, аби адаптувати їх до особливостей умов, у яких вони досягаються.

Ця нова концепція професії веде до модифікації концепції педагогічної освіти: освіта не може більше обмежуватися „універсаль-

ними” педагогічними й дидактичними знаннями, вона має бути орієнтована на індивідуалізацію й привести в дію всі можливі механізми, які сприяють розвитку диференціації й персоналізації.

Отже, появі феномену „індивідуалізація” в професійній початковій педагогічній освіті в сучасній Франції передували численні звинувачення вчителів в ігноруванні різноманітності їхнього попереднього досвіду в ході навчання за спеціальністю. У зв’язку з цим у третій фазі розгортання гуманістичної парадигми в освіті вчителів індивідуалізація професійної початкової педагогічної підготовки стала частиною державної освітньої політики в країні.

Сучасна гуманістична модель професійної початкової педагогічної освіти у Франції розглядає підготовку майбутніх учителів як проект і діяльність динамічної та повністю задіяної особистості в процесі її становлення. Її розвиток стає можливим, уважають французькі теоретики й практики педагогічної освіти, при орієнтації процесу навчання майбутніх учителів на потреби кожної окремої людини. На їхню думку, індивідуальний підхід у процесі сучасної професійної початкової підготовки майбутніх учителів передбачає приведення в дію всіх можливих механізмів, які сприяють розвитку диференціації й персоналізації навчання.

Диференціація в освіті французьких учителів реалізується за рахунок розподілу змісту підготовки на прості сегменти (модулі), які пристосовуються до вже засвоєних знань студентів або заповнюють прогалини суб’єкта навчання. Кожний УПВ, залежно від цілей та змісту освіти, здійснює свій розподіл навчального матеріалу на модулі. Але французькі вчені впевнені, що для практичної реалізації індивідуального підходу в підготовці майбутніх учителів недостатньо розвивати комбінаторні властивості системи педагогічної освіти. Називаючи диференціацію полегшуючою умовою індивідуалізації, учені стверджують, що тільки персоналізація додає їй сенсу. Мета персоналізації – допомогти майбутньому вчителеві за допомогою методистів і навчального закладу визначити наявні в нього знання й зробити самостійно свій вибір. Поняття проекту, особистого й професійного одночасно, є домінантним у гуманістичній моделі, а самостійні вибори нескінченно відкриті.

2.2. Розробка й супровід індивідуального проекту студента як провідний механізм персоналізації допрофесійної педагогічної освіти

Сучасна французька педагогічна освіта постійно розвиває й удосконалює форми та методи орієнтації процесу професійної підготовки майбутніх учителів на потреби кожної окремої людини. Оскільки вступити до УППВ можливо лише на базі диплома ліценціата, тобто після трьох років навчання в університеті, то допрофесійна підготовка майбутніх учителів (фр. *La formation pré-professionnelle*) здійснюється саме за часів навчання в університеті. З цією метою після створення УППВ у 1989 році в кожному французькому університеті були відкриті Університетські центри з підготовки викладачів і методистів (УЦПВМ) (фр. *Le Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs – CUFEF*). Це загальноуніверситетська служба, функцією якої є просування й координування діяльності з питань виховання й освіти. Центр відповідає за організацію в університетах особливих освітніх заходів, пропонує загальну підготовку, пов'язану з педагогічними спеціальностями, і сприяє проведенню досліджень у галузі педагогіки. Саме УЦПВМ відповідає за допрофесійну педагогічну підготовку серед студентів та сприяє дотримуванню спадкоємності між навчанням у класичному університеті й професійною освітою майбутніх учителів в УППВ.

У Постанові міністра національної освіти Франції від 23 квітня 2002 року щодо університетської освіти для підготовки диплома на ступінь ліценціата відзначено, що навчальний етап ліценціату центрується на тому, щоб побудувати систему освіти, характеризовану трьома основними елементами: багатопредметністю, яка полегшує студенту професійну орієнтацію або навіть переорієнтацію; існуванням переходів, які дозволяють студенту здійснювати вибори між різними напрямками й етапами підготовки; наявністю механізмів з надання допомоги й супроводу студента в розробці індивідуального проекту, який дозволяє йому бути „господарем” своїх виборів [207, с. 90 – 108]. Оскільки серед студентів університетів навчається велика кількість майбутніх учителів, розглянемо, які характерні властивості практич-

ної реалізації третього елемента цього триптіха в сучасній французькій допрофесійній педагогічній підготовці, а саме: особливості розробки й супроводу індивідуального проекту студента.

Директор Загальноуніверситетської служби інформації й орієнтації університету імені Р. Шумана в Страсбурзі пан Ж. Арру (J. Arrous) у своїй роботі „Розробка й супровід індивідуального проекту студента: Модуль „Професійний проект” (2006) відзначає, що під індивідуальним проектом студента слід розуміти поєднання, з одного боку, його проекту підготовки та, з іншого, – його професійного проекту. При цьому професійний проект зумовлює проект підготовки, а не навпаки, як це часто розуміють [281, с. 2].

Основним аргументом для розвитку й упровадження в систему сучасної вищої освіти у Франції такого механізму, як розробка й супровід індивідуального проекту студента, є той факт, що приблизно 80% молодих людей, які приходять здобувати освіту до університетів, не мають ясного й чіткого уявлення про свій професійний проект. І саме університет, на думку французьких теоретиків і практиків системи вищої освіти, несе відповідальність за те, щоб спонукати студента до розробки індивідуального професійного проекту й саме в той момент, коли він приступає до навчання в системі вищої освіти. Багатолітній досвід навчання студентів у французьких університетах свідчить, що насправді вони зосереджуються поступово виключно на своїх заняттях, а якщо бути точнішим, зауважує Ж. Арру, то на отриманні оцінок за іспити, абсолютно при цьому випускаючи з уваги свою подальшу професійну інтеграцію [Там само, с. 3].

Як показує статистика, кожен клас молодих людей, які збираються скласти свій бакалаврат, складається з 10% учнів, які знають, за яким фахом вони хочуть працювати, 10% учнів, які мають гарні результати з математики й пов'язують своє майбутнє з Великими школами, та інші 80%, які не мають точного уявлення про своє професійне майбутнє [Там само, с. 5].

Причина такої ситуації більшою мірою криється в тому, що сучасна система французької середньої освіти залишається дуже сфуксованою на здобутті бакалаврату й не дозволяє молодим людям по-справжньому розробити свій професійний проект.

Як показує практика, приступаючи до свого навчання відразу ж

після здобуття бакалавреату, молоді люди у Франції обирають тоді подальшу підготовку в системі вищої освіти, більшою мірою виходячи зі своїх результатів у середній освіті. Неясність у їхньому рішенні стає ще більшою у випадку з дисциплінами, які не викладаються в ліцеї.

У зв'язку з цим мета механізму розробки й супроводу індивідуального проекту студента полягає в тому, аби допомогти йому стати активним учасником свого професійного проекту, ставлячи його перед реальностями професії, а також спонукати студента засвоїти методіку, застосовану до інших ситуацій, як-от: вивчення особливостей проходження стажування або відмінних рис організації першого робочого місця. Ця методіка, урешті-решт, є методикою наукового дослідження [364].

Першим кроком у практичній реалізації механізму розробки й супроводу індивідуального проекту студента став створений у 1984 році в університеті імені Клода Бернара в Ліоні (фр. L'Université Claude Bernard Lyon I) модуль „Професійний проект студента” [281]. Призначений для студентів першого курсу університету, він мав на меті сприяти тому, щоб студент, зіштовхуючись з реаліями трудового життя в обраній ним галузі, став активним учасником свого професійного проекту. Оцінений дуже позитивно студентами, цей модуль повністю вписувався в хід реформ, пов'язаних з пошуком моделі функціонування французьких вищих навчальних закладів, яка б найкраще інтегрувала головні цілі Болонського процесу.

Економний у засобах, модуль „Професійний проект” дозволив сильно скоротити витрати на переорієнтацію й студентам, і французькому суспільству загалом. Університет імені Клода Бернара в Ліоні, створивши модуль „Професійний проект”, залишався протягом більше 10 років єдиним університетом у Франції, який упровадив його в практику навчання студентів. У 1994 році модуль „Професійний проект” був уведений як експеримент ще в чотири університети (Тулуза 3, Тулон, Париж 4 і Страсбург1).

Перш ніж вивчити, що ж таке модуль „Професійний проект” студента, відзначимо, що важливу роль у його поширенні в усі французькі університети відіграв лист Ж. Арру директорові департаменту вищої освіти Міністерства національної освіти Франції пану

Ж.-М. Монтейу. У документі, датованому 15 листопада 2004 року, автор особливо виділяє кілька головних тез. По-перше, виходячи з бажання сприяти повному успіху реформи ЛМД, нам здається розумним поширити модуль „Професійний проект” у всі французькі університети, – заявляє Ж. Арру. По-друге, для того, щоб це поширення було найбільш ефективним, він закликає до ініціативи Департамент вищої освіти з тим, щоб під його керівництвом інформувати всі вищі навчальні заклади про існування й зміст модуля „Професійний проект” та звернути увагу адміністрації на його повну відповідність з цілями реформи ЛМД. По-третє, функціонуючи в цей час у половині французьких університетів, цей модуль вимагає в окремих місцях важливої роботи з координації, яку зміг би забезпечити спеціально підготовлений до цієї функції керівник [281; 797].

Ж. Арру у своїй праці „Розробка й супровід індивідуального проекту студента” представляє модель модуля „Професійний проект” у тій формі, у якій вона була визначена з моменту свого створення в 1984 році в університеті імені Клода Бернара в Ліоні [281]. Французький дослідник зазначає: „Будучи викладачем протягом трьох років модуля „Професійний проект”, я вважаю, що хід його проведення й різні етапи не потребують ніяких змін. Я переконаний, що педагогічна інноваційна технологія, запропонована нашим університетом, блискучо витримала випробовування часом” [Там само, с. 8].

Модуль „Професійний проект” проходить у п’ять етапів: вступне аудиторне заняття, чотири заняття, які є спостереженням за роботою студентів у групах у вужчому складі (тип заняття: роботи під керівництвом). Студент пред’являє результати своєї роботи двома способами: під час четвертого групового заняття у формі усного викладу (використовуючи розроблені ним плакати), а також пред’являючи під час цього заняття письмове досьє.

Мета першого заняття в аудиторії полягає в тому, щоб представити студентам загальний хід і цілі модуля „Професійний проект”, а також запропонувати кожному студенту обрати тему дослідження, значущу для нього: галузь діяльності, спеціальність, професію або сферу діяльності.

При цьому жодні вказівки не даються щодо теми дослідження.

Це робиться для того, щоб не впливати на студентів у їхньому виборі. Ця тема не має бути вузькою, вона повинна відповідати певній професійній галузі, пов'язаній з нею (дослідження в біології, а не СНІД...). Важливо звернути увагу студентів на той факт, що їхня тема не має бути обов'язково пов'язаною з родом їхньої навчальної діяльності, і що їхній вибір не матиме жодних адміністративних наслідків у подальшому навчанні.

Студенти залишають заняття, заповнивши картку „Вибір теми”. На занятті може скластися така ситуація, що певна кількість студентів зазнаватиме дуже великих труднощів при заповненні цієї картки, оскільки жодна ідея про професійну діяльність не спадає їм на думку. Проте більшості з них необхідно заповнити картку „Вибір теми”. Можна дозволити лише невеликій кількості студентів почекаати першого групового заняття, аби вирішитися й визначитися з темою.

Аналіз змісту карток „Вибір теми” дозволяє відповідно до зроблених студентами виборів розділити їх на групи за напрямками професійної діяльності (25 студентів). Подальші заняття модуля матимуть груповий характер (див. Додаток Ж).

Кожна група складається, з одного боку, зі студентів, розподілених на команди, виходячи з того критерію, що вони обрали вивчати одну й ту ж або близьку професійну сферу; з іншого, – студентів, які не визначилися у своєму виборі. В основному кожна група містить від чотирьох до п'яти таких команд.

Це робиться з метою, щоб студенти кожної команди могли вчитися працювати колективно, обмінюватися інформацією, своїми сумнівами й конструктивно розподіляти роботу. Досвід показує, що всередині однієї і тієї ж команди вибори студентів не однакові: вони отримують користь, обмінюючись різними видами й результатами діяльності в професійній сфері, яку вони обрали. Під час послідовних занять члени різних команд, а також і студенти, які не визначилися, зможуть брати до уваги зауваження й урахувувати інформацію від інших членів групи.

Перше заняття в такій групі є зручним приводом для встановлення контакту між студентами кожної команди. Студенти всередині однієї команди обмінюються своїми координатами. Також під

час першого заняття кожен студент заповнює картку-проект. У ній він схематично змальовує своє уявлення професійної галузі, сфери, яку вибрав для дослідження. Ця картка-проект буде частиною додатка до досьє, яке він представить після закінчення чотирьох практичних занять. Окрім цього, перше заняття має на меті передати студентам певну кількість інструкцій щодо пошуку документів про професійну сферу, яку вони обрали для вивчення. Це дослідження підведе студента до того, що він знайде інформацію з різних джерел і, зокрема, в Інтернеті. Жоден явний тиск з боку відповідального викладача не повинен чинитися на студента. Плани й пропозиції про види джерел повинні виходити виключно від самих студентів.

Мета другого групового заняття полягає в такому. По-перше, студенти звітують про результати своїх документальних досліджень. З цією метою просять кожен команду призначити доповідача для того, щоб повідомити групі цю інформацію. По-друге, у ході цього заняття повідомляються інструкції щодо підготовки студентів до інтерв'ю з професіоналами. Співбесіди з ними будуть проходити під час наступного заняття.

Під час третього групового заняття студенти звітують про результати інтерв'ю. Потім їм повідомляють інструкції для редакції досьє, яке кожен студент повинен надати після закінчення модуля. Це досьє має індивідуальний характер. Воно складається з доповіді на п'ять сторінок і додатків до неї. Також до відома студентів доводяться рекомендації до усної презентації результатів індивідуальних досліджень і підготовки плаката, який її супроводжуватиме під час наступного заняття.

Четверте заняття в групі складається з трьох етапів, найважливішим з яких є другий. Під час першого етапу кожен студент надає своє досьє „Професійний проект” відповідальному викладачеві групи. Узяті у своїй цілісності доповіді студентів є дуже цікавою картиною їхніх інтересів упродовж усього модуля. Про це свідчать уривки з їхніх розповідей (див. Додаток 3).

У ході другого етапу студенти представляють в усній формі результати своїх досліджень, спираючись при цьому на плакат, який у принципі розроблений усією командою. Представлення студентів

однієї й тієї ж команди колективне. Під час його вони викладають по черзі частину отриманих командою результатів.

Третій етап присвячено картці оцінювання. Студент заповнює її та надає викладачеві. Картка оцінювання є питальником, у кінці якого студент може формулювати вільно свої зауваження.

Такі різні етапи проведення модуля „Професійний проект студента”. На думку Ж. Арру, представлена модель є універсальною для всіх університетів [281, с. 9].

Як бачимо, модуль „Професійний проект” є навчальною одиницею, дуже економною в засобах: для студентів 10 годин аудиторних занять, які не можна порівняти з 500 годинами на рік, відведеними на вивчення різних дисциплін. При цьому підкреслимо, відзначає Ж. Арру, що ці 10 навчальних аудиторних годин спричиняють за собою ні з чим незрівнянний обсяг індивідуальної роботи студента й розвиток його індивідуальної відповідальності. Робота студента під час модуля оцінюється. Але йому ставиться оцінка не за правильність розробленого проекту, а швидше за запропонований студентом спосіб дій.

Роль викладача в модулі „Професійний проект” полягає в тому, аби супроводжувати студента, – наголошує Ж. Арру у своїй праці „Розробка і супровід індивідуального проекту студента” [Там само, с. 10]. Викладач не обов’язково має бути спочатку фахівцем у галузі професійної орієнтації, – продовжує свою думку французький дослідник. Тому він не є більше тим, „хто знає”, він є тим, хто супроводжує студента.

Його роль полягає в тому, щоб дотримуватися методології проведення занять з модуля: нагадувати його цілі, підтримувати процес пошуку документів, стимулювати розвиток інтересу студентів, заохочувати й спонукати його до роботи, ставити проблематику під час різних контактів, уточнювати вимоги, яких потрібно дотримуватися в підготовці усної та письмової презентації результатів. Натреновані методологічно й відповідальні за те, аби готувати студентів до проведення досліджень, викладачі володіють достатньою компетентністю, щоб брати участь у подібному модулі.

Основні результати, які очікують отримати від модуля, полягають у такому. По-перше, після занять, присвячених розвитку вмінь

розробляти свій професійний проект, у студентів відбувається значне підвищення мотивації в їхньому навчанні. Стаючи все більше усвідомленими у своєму професійному проекті, як наслідок, студенти змінюють або коректують свій проект підготовки.

По-друге, як показала практика, введення цього модуля через посилення мотивації студентів до навчання привело до значного скорочення числа невдач, до зменшення кількості запізнілих переорієнтацій, дуже дорогих і для студентів, і для суспільства.

Уведення цього механізму в інші французькі університети зробило очевидною необхідність існування координатора, який був би відповідальним за реалізацію й здійснення спостереження за особливостями функціонування такого механізму, як модульний курс „Професійний проект”.

На думку французьких дослідників, координатору необхідно знати історію орієнтації та її основні концепти; знати методологію модуля „Професійний проект”; знати університет, у якому повинен бути впроваджений модуль.

Названі компетенції, безумовно, можуть бути засвоєні. Так, із січня 1995 року по липень 1998 року три хвили координаторів були навчені в ході семінарів в університеті імені К. Бернара в м. Ліон. Вони були задумані й реалізовані викладачами й дослідниками, які в 1984 році розробили модуль „Професійний проект” у цьому ж університеті. Пройшли навчання представники від 23 університетів (Тулуза 3, Тулон, Париж 4 Сорбонна, Париж Орсей, Монпельє 3, Мец, Париж Кретей, Католицький університет Лілля, Валансьєн, Ам’єн, Страсбург 1, Страсбург 2, Руан, Данкерк, Бордо 1, Мюлуз, Париж 6, Ренн 1, Клермон 1, Труа, Безансон, Брест, Ля Рошель). Загалом, з 1995 по 2001 роки більше 70 осіб пройшли таку підготовку.

Особливий інтерес становлять результати оцінювання модуля „Професійний проект” самими студентами. Координатори механізму в університеті імені Р. Шумана Страсбург 3 (фр. L’Université Robert Schuman Strasbourg 3) наводять як приклад отримані результати опитування студентів у 2003 – 2004 навчальному році. При цьому для порівняння вони наводять також результати попереднього року (роки введення модуля в цьому університеті). Студенти 2003 – 2004 навчального року заповнили 210 анкет оцінювання в ході чет-

вертого заняття, студенти випуску 2002 – 2003 навчального року заповнили 192 анкети. Результати такі:

- 79% студентів оцінюють модуль як „корисний” (таких було 84% у попередньому році);

- 85% (проти 80,2% у попередньому році) стверджують, що модуль їм дозволив відкрити відповідні дійсності й реальні основи з обраного ними професійного середовища;

- 70% (проти 68,2%) уважають, що їх навчили налагоджувати контакти із зовнішнім світом;

- 63,8% (проти 58%) стверджують, що їх навчили шукати інформацію;

- 64,3% (проти 64%) переконані, що модуль навчив їх представляти структуровано результати своєї роботи;

- 58,5% (проти 49,5%) уважають, що він допоміг їм налагоджувати контакт і обмінюватися інформацією зі студентами, які мають близькі інтереси;

- 55,8% (проти 52%) уважають, що модуль становить інвестиції в майбутнє.

Ці результати свідчать, що цілі модуля „Професійний проект” повністю відповідають очікуванням реформи ЛМД, яка турбується про розробку й супровід індивідуального проекту студента. „На нашу думку, поширення модуля в низці французьких університетів може лише сприяти успіху реформи ЛМД”, – підкреслює Ж. Ару [Там само, 14].

Особливою формою індивідуальної допрофесійної педагогічної підготовки, яка сприяє підтримці рівною мірою всіх студентів без винятку, став модульний курс „Розробка індивідуального проекту студента” (фр. *La Construction du Projet Personnel*). Розроблений викладачем-дослідником наукової лабораторії „Культура й комунікація”, доктором філософії, паном Л. Баско, він був уперше введений у навчальний процес університету Авіньйона й земель Воклюза (фр. *L'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse*) у вересні 1998 року (див. Додаток И). Відповідає за організацію й реалізацію модулів з Розробки індивідуального проекту для студентів першого курсу ліценціата всіх напрямів підготовки саме УЦПВМ.

Теоретики й практики вищої професійної освіти дійшли висновку, що успішність у підготовці студентів й у складанні іспитів у перші роки навчання залежать від багатьох чинників. Мета модульного курсу „Розробка індивідуального проекту студента” – сприяти розвитку успішності всіх без винятку студентів, розробці професійного проекту майбутнього фахівця відповідно до його особистих потреб і особливостей індивідуального розвитку, а також зменшенню кількості випадків, коли студенти переривають навчання й залишають університет без нової орієнтації. Цей курс, відзначає Л. Баско, у тій формі, у якій він пропонується в нашому університеті, покликаний допомогти студенту розробити власну індивідуальну модель підготовки й свій майбутній професійний проект [9]. Модульний курс „Розробка індивідуального проекту” призначений для студентів першого курсу ліценціата й проводиться в першому семестрі. Серед цих студентів значна кількість майбутніх учителів.

Соціально-економічні зміни французького суспільства останніх десятиліть ХХ століття змінили контингент студентів вищих навчальних закладів. У свої ряди тепер університет приймає студентів – вихідців з різних соціальних верств. Багато хто з них не проінформований про реальність, яка їх очікує у вищому навчальному закладі. Вступивши до університету, молоді люди зіштовхуються з труднощами й відкривають для себе „новий світ” зі своїми правилами, до яких вони виявляються часто не підготовленими. На думку французьких учених, незнання цього нового академічного й соціального середовища, у якому вони повинні розвиватися, може бути джерелом поганої адаптації в університеті, джерелом проблем, що впливають на якість і ефективність роботи та очікуваних результатів. „Ми, працівники системи вищої освіти, повинні враховувати цю дійсність”, – наголошує французький дослідник Л. Баско [Там само]. Культурне й соціально-економічне різноманіття студентів вимагає від нас особливого підходу під час перших років навчання, – продовжує свою думку вчений. Він наполягає на необхідності проводити підготовчі заняття, які дадуть можливість сформуванню необхідних компетенцій для успішного навчання не тільки в університеті, а й у системі „навчання протягом життя”. Важливо, щоб студенти були проінформовані про основи педагогічного контракту, який пов’язує

їх з тією спеціальністю, на яку вони вступають. „Цей вид роботи цінний тим, що він стосується всіх студентів і зокрема тих, хто в культурному відношенні віддалений від академічного світу”, – підкреслює Л. Баско [Там само].

Ми бачимо, що модульний курс „Розробка індивідуального проекту студента” є відповіддю на питання, яке займало всю педагогічну громадськість Франції в останньому десятилітті ХХ століття: які форми й методи індивідуальної підготовки можна впроваджувати у вищому навчальному закладі, які, зрештою, дозволять оптимізувати шанси студентів на успіх? У пошуках вирішення цієї проблеми теоретики й практики професійної освіти виходили з того, що суспільство змінилося, вищі навчальні заклади, у свою чергу, повинні пристосуватися до цих соціально-демографічних змін. З’явилися нові завдання підготовки фахівців, пов’язані саме з інтеграцією в систему вищої освіти головних цілей Болонського процесу. При цьому, як допомогти студентові усвідомити свою відповідальність при добровільному вступі до навчального закладу? Як допомогти здійснити новий вибір більш відповідного напрямку підготовки? Як залучити студента до підготовки, яку він повинен буде пройти? Як сприяти студентові в оптимізації всіх його шансів на успішне навчання?

Як показує практика, реалізація курсу „Розробка індивідуального проекту студента” сприяє покращенню успіхів студентів і зменшує кількість випадків, коли студентів відраховують з університету без професійної переорієнтації. Цей курс пропонує студентам з перших днів навчання такі форми розвитку, які дозволяють їм згодом розробити свій індивідуальний проект підготовки. Акцент робиться на зв’язку, який існує між успішністю й методологією університетської роботи. Автор курсу не унеможливує переорієнтації студентів. Виходячи з перерахованих завдань, курс „Розробка індивідуального проекту студента” має дві мети:

- розвиток успішності за допомогою роботи, яка розвиває навички спостереження за „самим собою” й сприяє, з одного боку, кращому пізнанню самого себе, а з другого, – формуванню необхідних компетенцій для того, щоб стати обізнаним та активним студентом;

- розвиток професійної орієнтації в подальшому виборі курсів, а також напрямів підготовки в університеті або в інших навчальних закладах.

Модульний курс „Розробка індивідуального проекту” студента в такій формі, у якій він пропонується, повинен дозволити йому розробити власний проект навчання за допомогою кращого знання курсів, термінів підготовки, а також професій, пов’язаних з цим напрямом підготовки. Саме таким чином студент бере участь у розробці свого майбутнього професійного проекту.

Розглянемо особливості ходу проведення курсу „Розробка індивідуального проекту студента”. Його реалізація здійснюється в три етапи. Студенти розподіляються в групи по 30 осіб (максимальна кількість), у яких працює один і той же викладач.

Перший етап реалізації курсу націлено на індивідуальний розвиток особистості студента. Робота розпочинається з аналізу особливостей попереднього життєвого шляху кожного студента до моменту його вступу до університету. Індивідуально кожному студенту пропонують подумати про свій попередній досвід і схематично відображувати ті значущі моменти в житті, які спонукали його до вступу на перший курс. Студенти можуть конкретизувати свої відповіді в будь-якій зручній для них формі (схеми, рисунки...). Як бачимо, ідеться про обставини, події життя студентів-першокурсників, які вплинули на їхній вибір. У цей період робота відбувається поперемінно у великих і маленьких групах (3 особи). Отже, причини вступу до університету стають більш очевидними. Передбачено, що під час виконання завдання студент повинен усвідомити компетенції, яких він уже набув у шкільні роки.

Наступне завдання на цьому етапі – навчити студента висловлюватися про себе позитивно. Усвідомлювати з позитивного погляду, що може відрізнити тебе від інших, – у цьому полягає оригінальність кожної людини, – уважає Л. Баско [Там само]. Проект підготовки або професійний проект можуть розроблятися, лише виходячи з позитивного уявлення про себе. Саме за цієї умови, переконаний автор курсу, студент стає активним учасником в ухваленні своїх рішень.

Вивчення курсу продовжується накопиченням знань про себе.

Студент повинен навчитися говорити про себе, виділяючи характеристики своєї особистості. Також у межах цього курсу можливо поглибити уявлення про себе й розвинути повагу до себе. Зображення саме себе будується з відчуттям розвитку й невпевненості. Молода людина так само приєднує до зображення себе позитивну або негативну оцінку, яка називається „повага до себе”. Студент учиться складати список особистих досягнень, оцінювати себе, знатися на собі й таким чином покращити свій розвиток.

Цей процес вивчення реалізується часто в груповій роботі. Під час роботи над рисами своєї особистості вимальовується роздум про самого себе. „Як я себе бачу”, „що я думаю про себе”, „як інші мене бачать”, „що інші думають про мене”. Цікавлячись цим в інших, можна попрацювати над особистим образом і соціальним, проаналізувати різницю між двома цими портретами.

Відмінність між „можливостями оточення” й „особистими можливостями” особливо демонструється за допомогою аналізу життєвих ситуацій, де можна було б використовувати свої особисті здібності.

Кожна молода людина – носій певної кількості цінностей і достоїнств, які відрізняються одні від інших і таким чином роблять відмінним одного індивіда від іншого. Потрібно звернути увагу студентів і показати їм, що найважливіші їхні достоїнства дозволяють їм усвідомити ту роль, яку ці позитивні якості можуть відіграти в їхніх вчинках і в їхньому виборі. Виявлення переліку особистих якостей, які впливають на поведінку та вчинки, розкриває, що ці достоїнства мають прихований і такий, що становить єство, глибокий характер. Дослідження особистих достоїнств призводить до кращого пізнання себе й відповідно до кращого вибору в подальшій життєвій і професійній орієнтації.

Нарешті, щоб успішно завершити проект, студент повинен уміти спиратися на компетенції, яких він набув або яких він зараз набуває. Аналіз компетенцій, якими він ще не володіє, але які, на його думку, варто вдосконалити, є необхідною роботою в процесі формування особистості студента. Виходячи з досвіду позауніверситетської діяльності, дієве усвідомлення дозволяє говорити про компетенції, які були необхідні для здійснення очікуваних завдань і відповідаль-

ності. Цей аналіз поглиблюється в межах підготовки й подальшого навчання. Система відліку може відштовхуватися від базису теоретичних та академічних знань, умінь і навичок.

Л. Баско відзначає, що згодом достатня кількість часу має бути присвячена презентаціям молодих людей того, що, у їхньому розумінні, означає бути студентом, зокрема, студентом тієї спеціальності, на якій вони вчать або будуть учитися. Завдання на цьому етапі полягає в тому, щоб допомогти студентові зрозуміти цілі підготовки: власні й цілі навчального закладу, який дозволить йому здійснити поставлені перед собою прагнення.

Способи досягнення цих завдань можуть бути різними, – звертає увагу вчений. Ми в нашому практичному курсі вибрали геральдику, – говорить Л. Баско [Там само]. Цей метод запозичений нами в А. де Перетті. Уперше він був ним запропонований у журналі „Севрські друзі” в 1983 році. А. де Перетті визначає цей спосіб як „нескладну техніку, що належить до методу проєктів” [427]. Її суть полягає в тому, що окрема людина або підгрупа людей повинні заповнити таблицю елементами, символічними/несимволічними малюнками або пропозиціями, що відображають важливі складові елементи зображення себе або своєї колективної приналежності [Там само].

Цей метод дає можливість методисту внести додаткові теоретичні відомості, наприклад, про концепцію конгруентності, про індивідуальні й культурні протиріччя, про історію геральдики й гербів, про систему символів в особистому й суспільному житті, про важливість знаходитися в екзистенціальному проєкті. Ідеться про те, щоб запропонувати студентам створити свій герб за прикладом лицарських гербів Середньовіччя. Для фахівців геральдики слово „герб” старофранцузькою мовою означало одночасно „щит”, „слава” й „красива промова для прославлення” [431, с. 20]. „За своєю будовою герб – фігура символічна, така, що викликає образи з самого серця людини, тобто саме звідти, де знаходиться її духовна свідомість та її свобода” [Там само, с. 32].

Передня опукла частина звичайного або чотирикутного щита була прикрашена власними гербами кожного індивіда. Саме цей ансамбль характерних знаків давав уявлення про людину-лицаря, про її ество, ідеали та плани. „Проєктна спрямованість дозволяє

залучити кожна людину в спробу роздуму, що оцінює себе саму за допомогою системи благородних символів, властивих гербам”, – виражає свою впевненість А. де Перетті [427].

З другого боку, А. де Перетті підкреслює, що метод використання герба дозволяє „допомогти індивідам у колективному аналізі усвідомити їхнє глибинне культурне єство” [Там само]. Перевага цього методу ще й у тому, відзначає Л. Баско, що він дозволяє індивідуально виразити свої уявлення в комунікативній формі й у порівнянні. Можливі чисельні варіації в його реалізації, – додає вчений. „У нашому випадку ми вибрали прийом, відповідний нашим цілям і який сприяє виникненню уявлень і відтворень. Ми його застосовуємо спочатку в індивідуальній роботі зі студентом, потім колективній, що дозволяє включитися в логічний процес переговорів, у процес роздуму й аналіз уявлень” [9].

Усвідомлення студентами того, що відносно точне уявлення, яке вони мають про „якість студента” або про професійні особливості, які вони не виконують, дозволить у межах університетської підготовки активізувати процес відображення й відтворення, – говорить М. Жийі (M. Gilly) [499]. На його думку, потрібно додати активного сенсу уявленню, яке слід розглядати як процес, що живиться інформацією, роздумами, порівняннями.

Університетське навчання в тій формі, у якій ми його пропонуємо, дозволяє здійснювати цю роботу за допомогою підходів у викладанні, спостережень, що проводяться на педагогічному майданчику, досліджень і подальших робіт. Цей активний процес починається з того моменту, коли йдеться про зіставлення своїх уявлень з уявленнями інших членів групи, особливо за допомогою герба студента. Нам здається важливим сприяти цьому усвідомленню, організованому вербалізацією й аналізом якомога раніше, ще до першого набуття знань і придбання компетенцій, які сприяють розвитку [9].

Різні частини герба заповнює студент (див. Додаток К).

– Девіз. „Мій девіз студента”. Потрібно, аби студент за короткий період часу сформулював тверде переконання, доказ, який зможе активізувати його як студента.

– Уявлення студента системою символів. „Емблема студента”. У другій комірці студент має бути представлений у символізованій

манері за допомогою рисунків, схем, емблем, що виключає всякий аркуш зі словами й фразами.

– „Завдання й засоби”. У третій комірці студент повинен висловити за допомогою дуже стислих фраз три цілі, які він поставив перед собою як студент. У четвертій комірці він визначає три можливих способи досягнення своїх цілей.

– „Компетенції та якості”. П’ята комірка призначена для того, щоб у ній з’явилися у вигляді дуже стислих фраз або окремих слів компетенції, які, на думку студента, є найбільш важливими для успішного навчання й у виконанні індивідуального або професійного проекту. Шоста повинна складатися з перерахованих трьох якостей, необхідних для набуття його компетенцій.

Спочатку кожен студент самостійно виконує свій герб-проект. Далі, об’єднані в групи з чотирьох або п’яти осіб, студенти повинні виконати ті ж завдання, щоб створити „колективний герб”. Ця робота є спільним проектом. Робота проходить в атмосфері справжніх відмов, погоджень, тверджень між різними членами групи. Ця колективна „продукція” має бути представлена перед усією аудиторією. Це період спільного синтезу, який сприятиме для нових обмінів.

Ця робота підводить студента до того, щоб змогти відповісти на такі питання: Як бути обізнаним студентом? Як бути успішним студентом? Як створити своє майбутнє?

Як бути обізнаним студентом? Або як опанувати професію студента? Знати, що чекають викладачі, розуміти те, що вони викладають, яким чином стає можливим з’єднати поняття про дисципліни, набуті в середній школі, до тих, які викладаються в університеті. Знати, що означає вчитися в університеті, яке значення навчального навантаження, необхідної автономії...

Як бути успішним студентом? Як краще орієнтуватися, краще розуміти й учити: де знаходиться інформація, людські ресурси, як конспектувати, як відтворювати інформацію? Це методологічний аспект університетської роботи, спрямований одночасно на усвідомлення використовуваних власних прийомів і пошуків ефективних засобів.

Як створити своє майбутнє? Які перспективи відкриває диплом ліценціата, які можливі курси, варіанти нової орієнтації? Як обрати

потрібні опції відповідно до свого проекту? Які перспективи працевлаштування за фахом? Який зв'язок між тим, що викладається в університеті, і зануренням у професійну сферу?

Наступний етап реалізації модульного курсу „Розробка індивідуального проекту” полягає в проведенні персональних досліджень. Розмірковування студента продовжується. Відбувається усвідомлення інформації, що оточує його. Але так само організовується методологічна дослідницька робота в партнерстві з університетською бібліотекою й Загальною університетською службою інформації та орієнтації під керівництвом тьюторів.

Після цього відбувається оцінювання. Складається звіт, що відображає особливості індивідуального розвитку студента, на основі аналізу різних пропонованих сеансів. У присутності колективу здійснюється усна презентація-узагальнення індивідуального прожитого студентом досвіду, особистих зобов'язань. Мета бесіди – об'єктивна, достовірна, чесна й індивідуальна презентація студентом свого навчального проекту. Він повинен роз'яснити мотивації, які призвели його до того, щоб стати студентом успішним, обізнаним або щоб заглибитися в новий напрям. Як аргументи студенти використовують інформацію, отриману під час занять.

За допомогою роботи над „пізнанням себе” студент отримує більше шансів на освоєння правил „університетського середовища”. Це стає можливим, тому що він, з одного боку, дізнається про норми організації й функціонування університету; з другого, – норми, які необхідні для успішного навчання, складання іспитів, вибору напрямку підготовки. Цей модульний курс дає студентам можливість розробити стратегії ефективного навчання й особливо набуття компетенцій. Такий специфічний вид роботи сприяє розвитку особистості студента. Більше того, у цей час викладач-наставник стає вихователем та опікуном своїх студентів. Отже, студент може набувати трансверсальних компетенцій, таких необхідних для розвитку його успішності.

Зазначимо, що авторський модульний курс „Розробка індивідуального проекту” (Л. Баско) став реальною практикою підготовки студентів у сучасних французьких університетах, значно еволюціонував і набув європейського значення. Сьогодні в межах європейсь-

кої науково-освітньої співпраці з урахуванням місцевих потреб він викладається в університетах Польщі, Угорщини, Фінляндії, Португалії, Чехії, Греції, Італії [9].

Ще одним прикладом утілення в процес університетської освіти студентів-першокурсників індивідуалізованих форм і методів навчання в межах допрофесійної педагогічної підготовки є курс „Супровід індивідуального проекту студента” (фр. *Atelier d'Accompagnement du Projet Personnel*). Він був розроблений групою викладачів Університету імені Поля Сабатьє (фр. *L'Université Paul Sabatier Toulouse III*) і призначений для роботи в першому семестрі зі студентами-першокурсниками за напрямом підготовки „Точні науки й технології”. Серед цих студентів знаходиться велика кількість майбутніх викладачів колегів і загальноосвітніх, технологічних і професійних ліцеїв. Тому такі курси, як „Розробка індивідуального проекту” і „Супровід індивідуального проекту” викладаються в межах допрофесійної освіти, педагогічної зокрема. Розробляючи курс „Супровід індивідуального проекту студента”, автори проекту за основу взяли тезу про те, що „для того, щоб успішно вчитися в університеті, вчорашній ліцеїст повинен зуміти стати студентом” [284]. На думку викладачів Університету імені Поля Сабатьє, це означає, по-перше, не лише засвоювати нові дисциплінарні знання, але також навчитися: адаптуватися в університеті, дізнаватися про правила його функціонування й інтегруватися в новий колектив; організовувати себе в новому житті й особливо розпоряджатися своїм часом; набувати знань у нових умовах. По-друге, для того, щоб досягти успіху, навчаючись у вищому навчальному закладі, потрібно вміти розробляти впродовж усього навчального курсу підготовки Індивідуальний професійний проект. По-третє, студент повинен буде поступально розвивати такі компетенції: самостійність, здатність бути ініціативним, критичне мислення, вміння працювати в команді й конструктивно спілкуватися.

З цією метою було розроблено й упроваджено в навчальний процес університету П. Сабатьє курс „Супровід індивідуального проекту студента”. Він є особливою формою персоналізованої підготовки, яка реалізовується в межах ательє (практичні заняття за одним напрямом) і має на меті супроводжувати студентів у цей

перехідний період, допомагаючи їм у процесі розробки Індивідуального професійного проекту й сприяючи розвитку їхніх власних компетенцій. У межах ательє на допомогу студенту приходять зі своїми порадами, прагненнями відповідальний викладач. Він є також референтом: викладач приймає індивідуально кожного студента на початку навчального року, аби познайомитися, проаналізувати разом з ним його методи роботи й знайти рішення з їх покращення. У кінці першого семестру викладач також зустрічається зі студентом для того, щоб підвести з ним підсумки минулого семестру, поговорити про подальшу орієнтацію. Цей викладач є тьютором студента впродовж усього першого року навчання в університеті.

Розглянемо, які особливості організації роботи ательє „Супровід індивідуального проекту студента” в університеті П. Сабатьє. Заняття проходять у маленьких групах (приблизно по 16 осіб), і проводять їх спеціально підготовлений для цієї роботи викладач-референт. Робота в групах – це заняття тривалістю в півтори години кожне, які проходять один раз на тиждень.

Упродовж усього навчального року організаційними питаннями щодо ательє займається секретаріат і група відповідальних викладачів, зв’язатися з якими можна за вказаними в спеціально розробленому для студентів Керівництві координатами [Там само].

Проектна робота, яка пропонується, полягає в тому, щоб поглибити індивідуальні роздуми студентів на предмет того, до якої професії в них є покликання й схильності. Група складається з двох або трьох студентів, критерієм відбору яких є спільність інтересів.

У ході роботи ательє студенти відіграють активну роль та є активними учасниками процесу свого навчання. Вони беруть участь у міркуваннях, дискусіях і дебатах, які пропонуються; реалізують індивідуальні або групові форми роботи; виступають з короткими повідомленнями.

Усі форми й результати роботи є предметом оцінювання.

Організатори проекту пропонують у розпорядження тих, хто навчається, спеціально розроблене Керівництво „Супровід індивідуального проекту студента в університеті Поля Сабатьє”. Воно містить усі головні документи, необхідні для роботи в ательє: план і графік проведення занять з указівкою точних дат; стислий опис різних етапів роботи; дидактичні й роздавальні матеріали [Там само].

Таблиця 2.2.1

Програма занять курсу „Супровід індивідуального проекту” (2006 – 2007 н. р.)

Перший етап		
№ тижня/дата	Заняття	Форма контролю
№ 40 02.10.2006	Заняття 1 (90 хв.): Презентація	
№ 41 09.10.2006	Заняття 2 (90 хв.): Ознайомлення	Бесіди, пов'язані з початком навчального року й відновленням занять
№ 42 16.10.2006	Обговорення основних тем проекту. Форум проектів (90 хв.)	Бесіди, пов'язані з початком навчального року й відновленням занять
№ 43 23.10.2006	Заняття 3 (90 хв.): Проект: поняття, організація й методика роботи	Бесіди, пов'язані з початком навчального року й відновленням занять
№ 44 30.10.2006	Індивідуальна робота	
№ 45 06.11.2006	Заняття 4 (90 хв.): Методи роботи	
№ 46 13.11.2006	Заняття 5 (90 хв.): Пошук документальних джерел	
№ 47 20.11.2006	Інформація про Університет імені Поля Сабатьє	
№ 48 27.11.2006	Заняття 6 (90 хв.): Підготовка до обговорень	

№ 49 04.12.2006	Заняття 7 (90 хв.): Повідомлення (у письмовій формі)	Бесіди, пов'язані з вибором подальшої професійної орієнтації
№ 50 11.12.2006	Заняття 8 (90 хв.): Повідомлення (в усній формі)	Бесіди, пов'язані з вибором подальшої професійної орієнтації
№ 51 18.12.2006	Індивідуальна робота	
Другий етап		
№ 2 08.01.2007	Індивідуальна робота	
№ 3 15.01.2007	Заняття 9 (90 хв.): Усна презентація проектів	
3 19.03. по 31.03.2007		
		Бесіди, присвячені підведенню підсумків

Як бачимо, перші чотири заняття присвячено постановці проблематики курсу „Супровід індивідуального проекту”. Мета першого заняття „Презентація” полягає в тому, щоб представити відповідального викладача й кожного студента, представити сам курс та індивідуалізовані форми оцінювання роботи. Завдання другого заняття „Ознайомлення” – допомогти студентам представити якості свого характеру, достоїнства й головні інтереси, а також уперше поговорити про доцільність розробки індивідуального професійного проекту. Після форуму наступне заняття присвячене поняттю проекту, особливостям організації форм і методів роботи, пов'язаної з його розробкою. Завдання четвертого заняття „Методи роботи” полягає в тому, аби розвинути рефлексію про форми роботи з вивчення дисциплін, а також організувати ательє з розвитку навичок запам'ятовування навчального матеріалу.

Наступні заняття курсу „Супровід індивідуального проекту” присвячено безпосередньо розробці й реалізації кожним студентом сво-

го індивідуального та професійного проекту. Метою п'ятого заняття „Пошук документальних джерел” є розвиток навичок, пов'язаних з особливостями збору інформації й різних документів, а також проведення ательє з розвитку навичок управління власним часом. Шосте заняття присвячено підготовці до бесід з представниками різних професій і безпосередньо спостереженню за процесом розробки студентами своїх проектів. Завдання сьомого заняття полягає в тому, щоб допомогти студентам у підготовці до звітів за проектами, які розробляються. Після кількох занять, присвячених індивідуальній роботі студентів, подальші заняття присвячено підготовці до усної презентації проектів, роботі над доповідями й плакатами [284].

Отже, розробка й супровід індивідуального проекту студента є провідним механізмом персоналізації сучасної допрофесійної педагогічної освіти в університетах Франції. Він представлений такими модульними курсами, як „Професійний проект студента”, „Розробка індивідуального проекту студента”, „Супровід індивідуального проекту студента”, які як раз і є тією формою персоналізованої допрофесійної педагогічної університетської освіти, яка має на меті оптимізувати шанси на успіх усіх без винятку студентів. Соціально-економічні зміни французького суспільства наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть змінили контингент студентів вищих навчальних закладів. У свої ряди тепер університет приймає студентів, які є вихідцями з різних соціальних верств і різних країн. Вищі навчальні заклади повинні пристосуватися до цих соціально-демографічних змін. У зв'язку з цим загальне завдання таких курсів полягає в тому, аби супроводжувати, надавати допомогу кожному студентові для оптимізації його успішності в процесі навчання. За допомогою кращого „пізнання себе” він зможе засвоїти необхідні компетенції й розробити та реалізувати свій індивідуальний професійний проект.

2.3. Реалізація індивідуального підходу в професійній підготовці вчителів материнських і початкових шкіл

Аналіз особливостей практичної організації професійної педагогічної освіти майбутніх учителів у сучасній Франції свідчить про те, що французькі теоретики й практики педагогічної освіти постійно

розвивають та вдосконалюють форми й методи індивідуальної підготовки. Для того, щоб зробити висновки про те, що становить практична реалізація індивідуального підходу в сучасній французькій професійній початковій педагогічній освіті, розглянемо особливості організації навчання майбутніх учителів материнських і початкових шкіл.

Механізм індивідуалізації професійної початкової педагогічної підготовки вчителів початкової ланки в УППВ починається з того, що майбутньому студенту й стажистові надається повна інформація про особливості організації педагогічної освіти в сучасній Франції. Насамперед, адміністрація кожного педагогічного начального закладу щороку видає Керівництво, що містить опис процесу професійної підготовки вчителів материнської та початкової шкіл в цьому УППВ (фр. Guide des études: Professeurs des écoles) [506]. Брошура призначена для студентів і викладачів-стажистів. Її електронний варіант знаходиться на сайтах УППУ [550; 545; 547; 551; 557].

Майбутньому вчителю пропонують презентацію УППВ, його знайомлять з персоналом, контингентом тих, хто навчається, філіями, інфраструктурою інституту, результатами конкурсів випускників; особливостями кар'єри вчителя материнської та початкової шкіл; базисом професійних компетенцій, які він повинен опанувати; змістом професійної підготовки; перспективами міжнародної співпраці; обов'язками й правами майбутніх педагогів.

У Керівництві для майбутніх студентів перший блок інформації присвячено опису базису компетенцій, якими повинен оволодіти сучасний учитель материнської й початкової шкіл на момент закінчення професійної початкової педагогічної освіти. Автори документів, перш за все, покликаються на Додаток до службової записки № 94-271 від 8 грудня 1994 року „Перелік компетенцій і здібностей, якими повинен володіти вчитель материнської та початкової шкіл” (див. Додаток Д), у якому зазначено: „Учитель материнської та початкової шкіл є державним службовцем, носієм цінностей Республіки. Він знає вимоги, які висувуються до викладацької діяльності й пов'язаної з нею відповідальністю, і розуміє важливість професійної етики. Учитель материнської та початкової шкіл – це вчитель-багато-предметник, здатний викладати комплекс усіх дисциплін за навчаль-

ною програмою. Він має покликання виховувати й навчати дітей, починаючи з молодшої групи материнської школи та включно до середнього циклу початкової школи. Він здійснює свою професійну діяльність при постійному розвитку в межах системи післядипломної педагогічної освіти” [738].

Відповідно до цього Переліку в Керівництві акцентовано увагу студентів і стажистів на професійних компетенціях, які є необхідним мінімумом для них і повинні поповнюватися або закріплюватися в ході роботи за фахом і в межах навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Цей набір професійних компетенцій для вчителів початкової ланки торкається чотирьох основних напрямів: багатопредметності професії; особливостей розробки навчальних ситуацій; керівництва класом і розвитку вміння брати до уваги різноманітність контингенту учнів; формування відповідальності за свою викладацьку діяльність та професійну етику. Названі чотири засадничі напрями є для всіх без винятку УППВ орієнтиром у розробці цілей, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів [533; 535; 538; 543; 547].

Перший напрям стосується багатопредметності в професії вчителя материнської та початкової школи. В обов’язок УППВ входить уточнити для кожної дисципліни або групи дисциплін, покликаючись на програми початкової школи, концепти або поняття, знання, послідовність, методи й основні засоби навчання, які стажисти повинні засвоїти або закріпити в ході своєї професійної підготовки. Акцент також зроблено на розвиток компетенцій, пов’язаних з формуванням здатності в майбутнього вчителя спонукати учнів набувати знань і вмінь.

Діти в материнських і учні в початкових школах вивчають математику, французьку мову й літературу, історію й географію, точні науки й технології, живі іноземні мови, музику, фізичне виховання й спорт. У кінці професійної початкової педагогічної підготовки стажисти повинні:

- засвоїти, доповнити або закріпити знання концептів, основних понять, послідовності й ключових методів дисциплін, що викладаються;

- засвоїти дидактичні знання, необхідні для розуміння, застосування й оцінювання знань учнів з усіх дисциплін;
- бути спроможними побудувати навчально-виховну роботу в класі, при якій учні зможуть формувати одну й ту ж компетенцію в ході вивчення кількох дисциплін;
- бути здатними створювати й застосовувати у зв'язній манері навчальні ситуації, що мобілізують безліч дисциплін;
- опанувати методи й послідовність, за допомогою яких вони зможуть дістати доступ до різних існуючих інформаційних ресурсів (документальних, педагогічних засобів, нових технологій), здатних допомогти їм у підготовці й організації навчально-виховної діяльності, збагатити їхню особисту культуру й поглибити процес формування компетентності в різних дисциплінах зі шкільної програми [547; 550; 559; 561].

Другий напрям у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів материнських і початкових шкіл торкається вміння розробляти, застосовувати на практиці й аналізувати навчальні ситуації. На думку теоретиків і практиків педагогічної освіти, представляти навчальну ситуацію означає, перш за все, уміти визначати навчальну мету, виходячи з національних цілей, рівня знань і здібностей учнів. Це означає вміти включати ситуацію в процес поступового розвитку учнів та ідентифікувати попередні курси в програмі. Це також означає вміти розробляти види навчальної діяльності, пропонувані учням, укладатися в часі при їх реалізації, розробляти інструкції, а також вибирати й ефективно використовувати допоміжні засоби. Мати уявлення про навчальну ситуацію означає також для майбутнього вчителя знати, які існують види навчальної діяльності із закріплення знань, розуміти роль тренувальних вправ, уміти робити їх різноманітними, знати, які існують вправи на запам'ятовування, застосування вивчених знань. Це також означає усвідомлювати, що таке оцінювання знань і вмінь учнів на різних етапах їхнього засвоєння: розуміти функції оцінювання, визначати рівень вимог до виконаного завдання, уміти оцінити роботу учня, установлювати показники успішності, аналізувати отримані результати, визначати причини помилок, передбачати діяльність з їхнього усунення й поглиблення знань, виходячи з аналізу.

Застосовувати початкові ситуації означає, на думку французьких педагогів, уміло організувати простір класу й управляти шкільним часом відповідно до передбачених видів діяльності; управляти різними етапами уроку; чергувати час на дослідження й узагальнення; використовувати належним чином наочні допоміжні засоби, різні види допомоги: дошку, письмові й аудіовізуальні документи, сучасні інформаційні технології тощо; адаптувати форми своєї участі або втручання відповідно до типів ситуацій і передбачених видів діяльності; допомогти учням усвідомити обов'язкові правила поведінки й ресурси, властиві різним видам діяльності; здобувати користь з помилок або успіхів учнів [539; 541; 551; 556; 560].

Третій напрям, згідно з яким майбутні вчителі материнських і початкових шкіл повинні формувати свої професійні компетенції, пов'язаний з розвитком умінь керувати класом і враховувати відмінності в контингенті учнів. Проявляючи владу, учитель повинен удосконалювати свої взаємини з учнями. У зв'язку з цим йому необхідно вміти відповідно до віку учнів розробляти, робити зрозумілими й спонукати дітей дотримуватися інструкцій до роботи й правил життя в колективі класу. Учителю слід бути уважним до реакцій учнів: змінювати передбачені види діяльності, варіювати формами роботи, активізувати інтерес учнів. Він також повинен вміти почути учнів і розвивати в них уміння чути своїх товаришів у класі. Йому необхідно навчитися помічати прогрес учнів у динаміці й давати їм усвідомити свою відповідальність.

Будучи зацікавленими в успіху всіх учнів, якими б не були їхні сильні й слабкі сторони, стажисти повинні бути уважними до розрізнення учнів. Ця необхідність зумовлена двома причинами. По-перше, у своєму класі вони повинні вміти, виходячи з різниці завдань і темпів навчання учнів, застосовувати різні педагогічні методи; використовувати відмінності смаків, культур, зразок поведінки і темпів навчання учнів з користю для навчально-виховного процесу; для того, щоб досягти однієї мети – видозмінювати навчальні ситуації (використовувати лекційні, індивідуалізовані, інтерактивні форми навчання); упроваджувати в навчальний процес різні форми роботи з учнями в межах класу (колективні, групові або індивідуалізовані види діяльності).

По-друге, на рівні школи майбутні вчителі повинні будуть уміти уважно досліджувати групові форми роботи, які їм дозволять зрозуміти цілі проекту циклу й навчального закладу; створювати різні об'єднання учнів різних класів з учителями; працювати в співпраці з педагогами із спеціалізованих підрозділів для того, щоб брати до уваги потреби учнів із складнощами та учнів-інвалідів, які навчаються в класі [532; 534; 542; 557].

Четвертий напрям стосується розвитку компетенцій учителя, пов'язаних з педагогічною відповідальністю й професійною етикою. Відповідальність учителя материнської та початкової школи здійснюється в межах функцій державної служби освіти. Отже, у ході своєї професійної початкової педагогічної підготовки вчителі повинні засвоїти значення своїх функціональних обов'язків і прояснити для себе цінності, які становлять фундамент системи освіти Франції. З цією метою студенти й стажисти матимуть доступ до засадничих документів у галузі освіти й можливість ознайомитися з основними характеристиками та відмінними рисами інших освітніх систем.

Учитель материнської й початкової школи має бути здатний:

- визначати місії початкової школи порівняно з місіями інших навчальних закладів, у першу чергу, колежу;
- знати послідовність навчання й мети, забезпечуючи безперервність і зв'язок знань у початковій школі в межах усіх трьох циклів;
- знати особливості організації системи національної освіти й, у першу чергу структур, які безпосередньо стосуються початкової школи, а також сукупність чинних законодавчих актів;
- налагоджувати зв'язки між школою та її зовнішніми партнерами з соціальної, економічної й культурної сфери;
- установлювати партнерські взаємини з територіальними співтовариствами, органами охорони здоров'я, юстиції, поліції, різними асоціаціями, асоціаціями батьків учнів та ін.).

Після закінчення професійної початкової педагогічної освіти рівень сформованої компетентності буде визначений за допомогою

оцінки трьох складників процесу підготовки стажистів: обов'язкової підготовки у вигляді навчальних модулів, педагогічної практики й наукової роботи [536; 544; 547; 559; 562].

У Керівництві для майбутніх учителів початкової ланки УППВ академії Екс-Марсель підкреслено: „Немає справжньої професіоналізації без постійного прагнення засвоювати нові компетенції, оновлювати й робити доступними свої знання, знову ставити під сумнів свої навички, досвід і свій спосіб дій” [506, с. 9].

У документі наголошено, що засадничою метою професійної початкової педагогічної підготовки є прагнення формувати в усіх майбутніх педагогів одночасно здатність до рефлексії, тобто вміння аналізувати й оцінювати свою професійну практику, а також розвивати прагнення продовжувати власну освіту. Студентів і стажистів учать знаходити необхідний час і можливість для того, щоб краще й глибше провести аналіз своєї професійної діяльності; скласти детальний опис усіх труднощів, з якими вони зіштовхуються, експериментальних рішень, які приймають під час своєї практичної підготовки. З цією метою їх ставлять у ситуації індивідуального й колективного аналізу своєї практики, під час якого вони змушені виражати й формулювати свої потреби в питаннях щодо додаткових знань і необхідної підготовки. Теоретики й практики сучасної педагогічної освіти переконані, що лише за такої умови вчителі материнської й початкової школи зможуть поступово викувати свою професійну самобутність. Їхньою метою стане виконувати свої професійні обов'язки в постійному розвитку й таким чином вони будуть готові до того, щоб приймати відмінності серед учнів і навчальних ситуацій [532; 539; 548; 551; 559]. Розглянемо, як у практиці професійної початкової педагогічної освіти вирішуються ці завдання.

Наступний значний блок інформації в Керівництві для майбутніх учителів материнських і початкових шкіл присвячено подібному опису змісту, форм і методів навчання на першому та другому курсах. Головне завдання професійної педагогічної освіти на першому курсі УППВ полягає в тому, щоб підготувати майбутніх учителів материнських і початкових шкіл до успішної участі в Національно-

му конкурсі КВМППШ. Більше того, комплекс механізмів сучасної професійної початкової педагогічної освіти першого року підготовки передбачає розвиток у майбутніх учителів цієї спеціальності навичок індивідуальної роботи та зростаючого усвідомлення своєї професійної відповідальності. Це зумовлено намаганням допомогти й навчити їх зробити перехід від чітко регульованої й керованої роботи студента протягом першого року підготовки до самостійного набуття знань на другому році навчання та протягом професійного життя загалом. З погляду французьких теоретиків і практиків сучасної педагогічної освіти, навчитися працювати більш самостійно – це означає тренувати:

- уміння давати об'єктивний аналіз свого особистого досвіду й оцінювати власні професійні знання та компетенції;
- розвиток уміння розуміти свої труднощі й знаходити способи їхнього розв'язання;
- знання й уміння використовувати з критичним підходом наявні засоби навчання (підручники, спеціалізовані журнали, педагогічні посібники, інформаційні й комунікаційні технології, уживані у викладанні);
- роботу в команді, оскільки самостійність у професійній діяльності не означає індивідуалізм;
- готовність ділитися своїми знаннями й використовувати у своїй роботі досягнення інших [533; 537; 545; 549; 557; 558].

Як бачимо, у сучасній французькій педагогічній освіті індивідуальний підхід передбачає не просто диференціацію змісту професійної підготовки, тобто створення умов для вибору студентом певного набору курсів. Своє завдання теоретики та практики професійної педагогічної підготовки бачать у тому, щоб допомогти й навчити кожного майбутнього вчителя материнської й початкової школи бути автономним та відповідальним за індивідуальний розвиток своєї особистості протягом усієї кар'єри. На прикладі навчального плану професійної педагогічної підготовки студентів першого курсу УППВ академії Екс-Марсель вивчимо, як же в практиці сучасної педагогічної освіти вирішується поставлене завдання [506; 532].

Таблиця 2.3.1

**Загальний план занять студентів першого року навчання
(спеціальність „Учитель материнської
та початкової шкіл”)
(УІПВ академії Екс-Марсель)**

		Учитель материнської та початкової шкіл Перший рік		
	Коефіцієнт	Години самостійної роботи	Лекційні години	Години роботи під керівництвом
Підготовка до допуску до усних іспитів (письмові іспити)				
Французька мова	3	86	6	80
підтримка		7		7
Математика	3	86	6	80
підтримка		6		6
Історія- Географія	2			
молодша група		21		21
старша група		57	3	54
підтримка		7		7
або Природничі науки технології	2			
молодша група		26		21

старша група		59	3	56
підтримка		7		7
попередні конкурси		20		20
Підготовка до усних іспитів				
Живі мови		1	30	
Одна мова за вибором (1)	Англ.			30
	Італ.			30
	Іспан.			30
	Німец.			30
усне відтворення живої мови		4		4
Фізичне виховання і спорт (ФВС)	1	40		
біг (1500 м)				40
або танці				40
моделювання ФВС		4		4
Усний іспит (1-а частина)	2			
ГПП		42		42
Семінар + конференція		48	15	33
Усний іспит (2-а частина)	2			
образотворчі мистецтва		60		60
або музика		60		60

або дитяча література		30		30
Усне відтворення (2-а частина)		4		4
Регіональна мова або інша жива іноземна мова		15		15
Стажування (2 x 2 тижні)		108		108
Загальний мінімум	14	587	30	550
Загальний максимум	14	645	30	615

(1) Студенти також мають можливість вибрати португальську або арабську мови, але вони не викладаються в УППВ академії Екс-Марсель. Залежно від дисципліни можливі зміни.

Зміст підготовки й відведений на неї час свідчать, що професійна початкова педагогічна підготовка першого року навчання має такі характеристики:

- погодинний обсяг занять з французької мови, математики й історії-географії або природничих наук, технологій (підготовка до письмових випробувань на допуск до усного конкурсного іспиту);
- опанування дидактичних аспектів з кожної дисципліни й підготовка до іспиту з оцінювання роботи учнів;
- індивідуальна підготовка до співбесіди, яка здійснюється в межах роботи Групи професійної підготовки (фр. Le Groupe de Formation Professionnelle). Група професійної підготовки (ГПП) також є місцем узагальнення виниклих проблем і труднощів у майбутніх учителів. Тьютори ГПП – це найбільш прийнятні „опікуни” для студентів;
- підготовка до усних конкурсних іспитів;

• одним з головних складників підготовки є педагогічна практика (стажування), яка:

– сприяє першому зануренню в професійну дійсність;

– є необхідною для опанування основ дидактичної й загальної підготовки;

– сприяє накопиченню фактів і практичного досвіду для іспитів.

Повну інформацію про Національний конкурс (іспити, теми тощо) розміщено на сайті Уряду Французької Республіки в розділі „Система інформації й допомоги в конкурсах” [758; 797].

Кандидати, які успішно витримали конкурс і занесені до основного списку, здійснюють подальшу професійну підготовку у філіях УППВ, які відповідають департаменту їхнього розподілу як стажиста, наприклад, для стажистів УППВ академії Екс-Марсель це: департаменти Альпи Верхнього Провансу і Верхні Альпи (філія в Дінь-лі-Бені); департамент Воклюз (філія в Авіньйоні); департамент Буш-дю-Рон (філії в Екс-ан-Провансі й Марсель-Канеб’єрі) [532].

Перші кандидати, не занесені до основного списку, зараховуються до додаткового списку сесії річного конкурсу. У разі потреби вони можуть бути викликані на яку-небудь посаду в цьому регіоні однієї з Академічних інспекцій академії відповідно до їхнього номера реєстрації в списку. Потім їх приймають на працю державними службовцями-стажистами й призначають до департаменту, який не обов’язково збігається з пріоритетним вибором, указаним під час реєстрації в конкурсі. Відмова від посади приводить до анулювання реєстрації в списку.

Кандидати, яких не викликали до оголошення результатів конкурсу наступної сесії (початок липня), утрачають перевагу своєї реєстрації в додатковому списку. Кандидати додаткового списку, прийняті на роботу протягом року, проходять рік професійної підготовки в УППВ з наступного навчального року [556; 559].

У Керівництві для майбутніх учителів материнських і початкових шкіл особливу увагу студентів приділено важливим датам, яким вони зобов’язані слідувати. У вересні відбувається реєстрація в УППВ. Після цього майбутній учитель буде викликаний на початку місяця відділом, що відповідає за підготовку студентів першого курсу спеціальності „Учитель материнської та початкової шкіл”. Це не-

обхідно для узгодження їхніх прав з нагоди зарахування, для підтвердження статусу як стипендіата, а також для отримання студентського квитка. З усіх проблем, пов'язаних з особливостями статусу студента, він може звертатися до служби „Студентське життя” або звернутися до Довідника студентського життя, доданого до особистої справи як кандидата для зарахування на перший рік підготовки [539; 548; 557; 559].

Другий рік навчання в УППВ присвячено професійній освіті, метою якої є підготовка вчителів-стажистів до роботи за фахом. Відмітною особливістю професії вчителя материнської та початкової шкіл є особлива здатність поєднувати зміст досить різних дисциплін у єдиний навчальний план. Багатопредметність будується на основі різних дисциплін, що викладаються в початковій школі, на їхній взаємодоповнюваності, поставленій у перспективі із загальними завданнями початкової школи, кожного з її циклів і кожного класу з цих циклів.

Робота над індивідуальним розвитком і над формуванням автономності в майбутнього вчителя материнської й початкової шкіл стає реальністю на другому році навчання в УППВ. Вона набуває різних форм навколо трьох основних інструментів підготовки: навчальних курсів (фр. *Les enseignements*), що включають кілька категорій модулів; педагогічної практики (фр. *Les stages*); наукової роботи (фр. *Le mémoire professionnel*). Організація другого року підготовки вчителів материнської й початкової школи стосується головним чином навчання, яке, з одного боку, пов'язане із здійсненням навчальної роботи в класі; з другого, – з виконанням ролі вчителя в освітній системі. Автори планів підготовки переконані, що тісний взаємозв'язок між навчанням, стажуваннями в навчальних закладах і науковою роботою роблять свій внесок у розвиток соціо професійної особистості вчителя материнської та початкової шкіл. Оскільки навчання, здійснюване безпосередньо в УППВ, закладає базу для побудови професійних знань, стажування в школах сприяють чергуванню теорії й практики в підготовці фахівця, а наукова робота дозволяє навчитися знаходити розв'язання протиріч, що виникають у роботі [532; 533; 539; 542].

Таблиця 2.3.2

**Загальний план занять учителів-стажистів
другого року навчання (спеціальність „Учитель
материнської та початкової шкіл”)
(УІПВ академії Екс-Марсель)**

Організація навчання		
Цілі модулів	Діяльність підготовки	Кількість годин
Модуль 1: Викладання дисциплінарних знань у школі (від 250 до 268 год.)		
<i>Викладання дисциплін, обов'язкових у конкурсі (208 год.)</i>		
Викладання французької мови	Дидактика й методика викладання говоріння, читання й письма (включаючи дитячу та юнацьку літературу)	60 год.
Викладання математики	Дидактика й методика викладання математики	40 год.
Викладання фізичного виховання і спорту	Дидактика й методика викладання фізичного виховання і спорту	30 год.
Викладання живої іноземної мови	Дидактика й методика викладання основ лінгвістики в початковій школі	30 год.
Викладання історії і географії та Викладання природничих наук і технології (доповнення до молодших і старших груп конкурсу)	Дидактика й методика викладання історії і географії та природничих наук і технології (30 год. додаткових молодшій і 12 год. додаткових старшій групі конкурсу)	30 год. + 18 год.

<i>Доповнення для вибору до усного іспиту конкурсу (від 42 до 60 год.)</i>		
Викладання образотворчого мистецтва (ОМ) і музичної освіти (МО)	Дидактика і методика навчання й викладання образотворчих мистецтв і музики в початковій школі (30 год. ОМ + 30 год. МО, якщо дитяча і юнацька літ. у конкурсі; 30 год. ОМ + 12 год. МО, якщо МО в конкурсі; 30 год. МО і 12 год. ОМ, якщо ОМ у конкурсі)	60 год. (2 x 30 год.) Або 42 год. (30 год. + 12 год.)
Модуль 2: Розвиток багатопредметності в поєднанні з дисциплінарними знаннями (165 год.)		
Організація, управління й ведення класу. Праця над науковою роботою	Дотримання навчальних програм і планування процесу навчання; підготовка й моніторинг різних стажувань, підготовка й контроль дипломної роботи	54 год.
Аналіз і поєднання професійних навичок з дисциплін з багатопредметністю професії	Аналіз професійних навичок з дисциплін у зв'язку з педагогічним процесом, опанування засобів навчання	51 год., 6 год. з яких для навчання читання

Ознайомлення зі школою, її цінностями й принципами функціонування. Ознайомлення з різними шкільними положеннями	Знання, аналізи дій шкільних положень на різних учасників освітнього процесу та їхню поведінку	60 год.
Факультативні складники й доповнення до підготовки		20 год.
Удосконалення володінням сучасними інформаційними й комунікаційними технологіями, другою живою іноземною мовою, регіональною мовою, тілом і голосом		20 год.
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ:		від 435 до 453 год.
Організація стажування		
Назва практики	Характер	Погодинний обсяг
Участь у роботах з підготовки школи до початку навчального року	Знайомство зі школою, яка приймає стажистів для проходження практики, з класом, учнями, узгодження з іншим викладачем класу	2 дні (12 год.): підготовка школи до занять і початку навчального року
Стажування-практика в супроводі (у класі одного з учителя-методиста того ж циклу, у якому проходить тривале стажування практиканта)	Робота з учителем-методистом над уроками в тому ж циклі, у якому проходить тривале стажування, аналіз практик, методів тощо	Один тиждень або два, у разі труднощів (42 год.)
Групове стажування з повною відповідальністю	Стажування з повною відповідальністю	Двічі протягом 3 тижнів (27 x 6 год. = 162 год.)

Тривале стажування з повною відповідальністю	Стажування з повною відповідальністю	30 повних робочих днів, один раз на тиждень, один і той же день для цієї групи стажистів (30 x 6 год. = 180 год.). Тривале стажування з повною відповідальністю почнеться з 4 вересня і розподілиться за часом на 30 робочих днів. Воно не може проходити під час Групового стажу з повною відповідальністю
Стажування в коледжі	Стажування спостереження й збору інформації: знайомство з подальшим маршрутом учнів початкової школи (взаємозв'язок між середнім циклом (другий рік навчання) і шостим класом коледжу)	1 робочий день (6 год.)
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ: від 381 год. до 402 год.		
Індивідуальна робота		
Індивідуальна робота (підготовка стажувань з повною відповідальністю та наукової роботи) :		144 год.
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ (Навчальні заняття + Стажування + Індивідуальна робота):		від 960 год. до 999 год.

З опису змісту підготовки й розподілу годин ми бачимо, що **навчальні курси** є важливим інструментом персоналізації підготовки вчителів-стажистів на другому році навчання в УППВ. Вони сприяють розвитку самостійності в майбутнього вчителя материнської й початкової шкіл та представлені кількома категоріями модулів. Модулі першої категорії мають на меті підготувати вчителів безпосередньо до викладання навчальних дисциплін у початковій школі (від 250 до 268 годин). Підготовка до конкурсу дала можливість придбати базові знання з дисциплін, що викладаються в школі. На другому році підготовки стажистам буде запропоновано новий елемент дидактичної й дисциплінарної підготовки, мета якого полягає у викладанні дисциплін учням початкової школи. Базові знання з дисциплін, зрозуміло, будуть посилені, а також розширені компетенціями, властивими для майбутньої професії вчителя материнської та початкової шкіл. Підготовка з елективних дисциплін, не представлених у конкурсі, є обов'язковою. Отже, зміст професійної підготовки в межах модулів першої категорії має такі характеристики:

- вони спрямовані на дидактику й педагогічні механізми, властиві кожній з вихідних сфер шкільних знань;

- вони ґрунтуються на рекомендаціях до вживання методів навчання, особливо тих, які стажисти застосовують під час різноманітних практик у навчальних закладах;

- вони дозволяють охопити всі сфери знань, які входять у програму початкової школи;

- вони повинні брати до уваги попередній досвід стажистів, особливо той, який був отриманий під час навчання в університеті й стосувався підготовки до звання вчителя материнської та початкової школи [506; 532].

Модулі другої категорії спрямовані на вивчення освітньої місії початкової школи (165 год.). Їхня мета полягає у вивченні особливостей професіоналізації діяльності вчителя в материнській і початковій школах:

- вони більше зосереджені на багатопредметності професії вчителя;

- вони відповідають принципам професії, становищу й компетентності майбутнього вчителя в класі;

– вони спираються на рекомендації до вживання методів навчання, особливо тих різних механізмів, які стажисти застосовують під час їхніх різноманітних практик у навчальних закладах у межах проректів класу, циклу або школи [Там само].

Робота з учителями-стажистами проходить у Групах професійної підготовки (ГПП). ГПП, що складається з тьюторів, методистів з дошкільної та початкової освіти й учителів материнської та початкової шкіл, організована для регулювання підготовки кожного студента. Вона є тим місцем, де готується, реалізується й обговорюється досвід, набутий учителями-стажистами під час педагогічної практики. Методисти й учителі з ГПП приймають у своїх класах студентів, демонструють професійні методи, уживані в навчанні. Отже, протягом усього року підготовки стажисти можуть спостерігати й викладати на кількох циклах початкової школи, розробляти дидактичні матеріали до уроків, апробувати їх у дії, а потім обговорювати в групі. Французькі теоретики й практики педагогічної освіти вважають, що тьюторство дозволяє спрямовувати підготовку на кожну окрему людину й ураховувати її попередній досвід; обмінюватися особистим досвідом і працювати в колективі; формувати методологічну підготовку й розвивати самостійність; здійснювати зв'язок між різними механізмами підготовки: стажуваннями, дисциплінарним, дидактичним і загальним навчанням. Крім того, ГПП – це місце аналізу набутого досвіду, який здійснюється для того, щоб визначити його проблематику й написати згодом наукову роботу, організувати, підготуватися й підвести підсумки педагогічної практики в школах.

Для покращення зв'язності й дії кожного з елементів механізму підготовки загалом на основі кураторських груп в УППВ академії Екс-Марсель створено педагогічні групи. Під відповідальністю тьюторів вони забезпечують спостереження за кожним стажистом для того, щоб оцінити його підготовку [537; 546; 552; 561].

Курс Загальної спільної підготовки (ЗСП) (фр. La Formation Générale et Commune) має також важливе значення в розвитку автономності майбутнього вчителя та його соціо професійної самобутності. У його межах вчителі-стажисти засвоюють знання про клас, навчальний заклад і систему освіти загалом. Цей модуль чітко пред-

ставлений у щотижневому розкладі з вересня по червень. Його завдання полягають у тому, щоб допомогти майбутньому вчителеві виявити основні положення, на яких базується робота класу, особливо її виховний аспект; виробляти здатність рефлексувати над цілями професії, професійною етикою й відповідальністю, яка покладена на вчителів; пізнати часткові особливості шкільної дійсності; виробити загальну культуру в учителів початкової й середньої ланок [533; 537; 542; 551].

Зміст модуля ЗСП ділиться на чотири напрями, присвячені вивченню особливостей роботи вчителя й цінностей республіканської школи; труднощів учнів і професії (шкільна адаптація й інтеграція, зони пріоритетної освіти тощо); викладанню в материнській школі (особливості першого циклу, процеси навчання, методи оцінювання, поетапність навчання, написання літер і письмо); різним моментам шкільного навчання від материнської школи до університету (спільно із стажистами другого курсу спеціальності „Викладач колежу й ліцею”). Оцінювання ЗСП включене в підсумкову оцінку за навчання [544; 557; 559].

Педагогічна практика є наступним важливим інструментом індивідуалізації в підготовці вчителів на другому році навчання в УППВ. Вона становить відповідальні періоди протягом навчального року й буває трьох видів: стажування в супроводі; стажування з повною відповідальністю; стажування в колежі [536; 546; 556].

Стажування в супроводі (фр. *Le stage de pratique accompagnée*) проходить у класах старших учителів-методистів. Стажисти розподіляються в різні класи й спостерігають, обговорюють і, головним чином, беруть на себе частину класної роботи, яка, зрозуміло, готується в межах роботи в ГПП. Отже, стажування в супроводі є одним з основних місць формування професійних навичок і поведінки вчителя-стажиста, а також накопичення проблематики для наукової роботи.

Стажування з повною відповідальністю (фр. *Le stage en responsabilité*) є дуже важливою ланкою в оцінюванні підготовки випусника УППВ. Воно складається з тривалої практики (тридцять днів розподіляються по тридцяти тижнях) і двох тривалих практик. Стажисти працюють одні в класі департаменту, що належить до

місця отримання педагогічної освіти. Вони несуть повну відповідальність і виконують завдання, покладені на інших шкільних учителів.

Протягом цих трьох періодів стажувань класи, у яких працюють стажисти другого курсу спеціальності „Учитель материнської і початкової шкіл”, відвідують учителі-методисти, методисти УППВ і представники округу (окружний інспектор або окружний педагогічний радник). Вони також оцінюють роботу стажиста. Тривала практика починається тижневим стажуванням „Знайомство зі школою”.

Стажування в коледжі (фр. *Le stage en collège*) повинно дати можливість краще зрозуміти те, що потрібно від учнів шостого класу. Стажування проходить у звичайному коледжі й триває мінімум шість годин. Воно також може служити слушною нагодою для вивчення структур, які учням шостого класу в разі значних труднощів, тимчасового відставання або інвалідності пропонує служба „Шкільна адаптація та інтеграція” [548; 557].

Наукова робота, на думку французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, є чудовим інструментом персоналізації в підготовці майбутніх учителів. Вона дозволяє стажистам аналізувати професійну часткову проблему, через яку вони випробовують особливу потребу в підготовці. У цей період відбувається пересічення теоретичних, практичних аспектів підготовки, а також безпосередньо спостереження на педагогічному майданчику. Перехід до писемного викладу проблеми змушує вчителів-стажистів з більшою точністю сполучати теорію й практику. Аби уникнути ризику „буденної хроніки”, тема вибирається за допомогою тьюторів ГПП, які спостерігають за тим, як студент ідентифікує професійну проблему. Керівництво роботою забезпечують наукові керівники, які допомагають стажистам у побудові проблематики й спостерігають за просуванням роботи. Вони також можуть організувати тренувальні заняття перед захистом.

Підготовка наукової роботи – це можливість групової роботи й для стажистів (вони можуть її підготувати й скласти вдвох або втроєх, але при цьому захист залишається індивідуальним), і для наукових керівників, які об’єднуються в групи залежно від тематики робіт.

Прилюдний захист веде до оцінювання наукової роботи. Він також є важливим моментом підготовки в ГПП, до якої належать стажисти: уся група запрошується бути присутніми на захистах. Стажисти повинні надати версію своєї наукової роботи на цифровому носіїві. Це дозволяє поповнити базу даних наукових робіт і таким чином оцінити роботу стажистів [537; 545; 557].

Оцінювання роботи стажиста в кінці навчального року відбувається в три етапи: два в УППВ і одне в ректораті академії. Перший етап оцінювання відбувається в УППВ. Академічна атестаційна комісія другого року підготовки проходить у червні. Ця Комісія, очолювана директором УППВ або його представником, включає: членів управління освітою, педагогічних радників цього департаменту, чотирьох інспекторів академії, методистів, уповноважених від ГПП. Комісія запрошує стажистів, рівень підготовки яких не був розцінений як задовільний. Лише призначені члени комісії беруть участь в обговореннях.

Атестаційна комісія пропонує склад журі, яким буде доручено відокремлене оцінювання стажувань у навчальних закладах, наукових робіт і навчальних модулів [534; 539; 559; 561].

Оцінювання навчальних модулів є захистом перед журі навчального проекту, який має міждисциплінарний характер. У цьому проекті має бути продемонстроване стажистом володіння мовленням для викладання всіх дисциплін, володіння багатопредметністю в процесі навчання учнів і знання змісту різних шкільних дисциплін. Цей проект, тематика якого повинна відрізнятися від теми наукової роботи, може бути підготовлений колективно (максимум три стажисти). Він повинен продемонструвати вміння використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні засоби й документальні джерела. Він готується під час вивчення різних освітніх модулів. Моніторинг здійснюється педагогічною групою, і перевірка відбувається в межах роботи ГПП. Умови особливого оцінювання профільної дисципліни будуть запропоновані стажистам на початку року [541; 552; 562].

Оцінювання стажу з повною відповідальністю ґрунтується на звітах відвідин, які дозволяють визнати стаж дійсним чи ні. У разі, якщо оцінка – негативна, відповідальний педагог може організува-

ти протягом останнього тижня стажування офіційний візит усіх методистів, які забезпечували контроль педагогічної практики.

Конкурсна комісія, організована керівником практики цього місяця в присутності всіх задіяних методистів, готує рішення Атестаційної комісії на місці [532; 533; 541; 542].

Наукова робота є предметом усного індивідуального прилюдного захисту, організованого навчальним закладом, у присутності інших стажистів. Її оцінювання здійснюється науковим керівником і, щонайменше, ще одним методистом. Наукова робота додається до досьє. До неї додаються письмовий звіт наукового керівника й письмовий відгук про захист [533; 540; 545; 549].

Щоб ухвалювати постанову максимально об'єктивно, академічна атестаційна комісія засідає в місцевих підкомісіях, залежно від чисельності стажистів. Ці підкомісії, очолювані Директором УППВ або його представником, складаються з відповідальних педагогів, тьюторів, методистів і представників ГПП. Після засідань трьох конкурсних комісій вони готують оглядовий документ роботи Атестаційної комісії [Там само].

Другий етап оцінювання відбувається в УППВ таким чином. Атестаційна комісія УППВ оцінює досьє й весь курс навчання, задовільний він чи ні, даючи оцінку кожному суб'єкту підготовки (задовільно, достатньо добре, добре або дуже добре) [547; 551; 553; 560].

Третій етап оцінювання проходить у Ректораті. На закінчення, після ознайомлення з пропозиціями, винесеними Атестаційною комісією УППВ, академічна конкурсна комісія рекомендує Ректорові присвоїти стажисту Професійний диплом учителя материнської та початкової шкіл (фр. *Le Diplôme Professionnel de Professeur des Écoles*). Конкурсна комісія організовує додаткові відвідини стажистів, курс навчання яких був розцінений УППВ як незадовільний. Вибір класу – прерогатива комісії. Відвідини здійснюються інспектором національної освіти, призначеним головою конкурсної комісії. Через тиждень після цих відвідин конкурсна комісія збирається вдруге й рекомендує або ні Ректорові академії присвоїти випускникові диплом [547; 552; 555; 563].

Французькі теоретики й практики педагогічної освіти вважають, що сучасний учитель материнської й початкової школи зобов'яз-

ний бути компетентним у галузі використання інформаційних засобів та Інтернету у своїй професійній діяльності. З цією метою Міністерство національної освіти Французької республіки зобов'язало УППВ включити в план підготовки викладачів-стажистів окремі курси, метою яких буде навчання майбутніх вчителів початкової ланки особливостей використання сучасних інформаційних засобів та Інтернету й у роботі з учнями, і в безперервному процесі формування своєї соціо професійної особистості. Рівень засвоєння необхідних компетенцій має бути підтверджений присудженням учителеві-стажистові Сертифіката про володіння інформаційними засобами та Інтернетом (рівень 2 „Викладач”) [532; 543; 545; 549].

Цей документ знаходиться в спадковому зв'язку із Сертифікатом про володіння інформаційними засобами й Інтернетом першого рівня, до отримання якого всіх студентів без винятку готують під час навчання в університеті. Мета введення цього курсу в усіх французьких університетах полягає в тому, щоб дозволити студентам опанувати компетенції, які віднині їм будуть необхідні для продовження навчання в системі вищої освіти (Офіційний Бюлетень Національної освіти № 19 від 9 травня 2002 року і № 15 від 14 квітня 2005 року) [358; 359]. Професійні компетенції, якими повинні оволодіти майбутні вчителі для того, щоб отримати Сертифікат другого рівня, описано в Офіційному Бюлетені Національної освіти № 46 від 16 грудня 2004 [360].

Пропонована підготовка УППВ у галузі інформаційно-комунікаційних технологій повинна дозволити не лише формування необхідних компетенцій, але й навчити майбутніх учителів материнських і початкових шкіл удосконалювати й актуалізувати їх упродовж усієї професійної кар'єри. Вона зачіпає чотири основні проблематики: освоєння й використання професійного цифрового устаткування з метою навчання та саморозвитку; професійна відповідальність, цілі й методи навчання дітей з використанням нових технологій; розвиток здатності працювати в мережі в співпраці з колегами; розробка, реалізація та аналіз педагогічних методів і прийомів з використанням сучасних інформаційних засобів.

Мета цього виду підготовки майбутніх учителів полягає в тому, щоб допомогти стажистам навчитися аналізувати свою професійну діяльність, пов'язану з навчанням і вихованням дітей.

На набуття навичок роботи з інформаційними засобами й Інтернетом стажистам відводиться мінімум 21 година. Зміст підготовки розділено на три модулі: „Інформаційно-комунікаційні технології й викладання французької мови” (6 годин); „Інформаційно-комунікаційні технології й викладання математики” (6 годин); загальний модуль „Інформаційно-комунікаційні технології” (9 годин). У межах загального модуля від студентів потрібно написати невеликий педагогічний проект, пов’язаний з використанням нових технологій у класі (відповідно до програм навчання).

Особливий супровід у дистанційній формі упроваджено в навчальний процес з метою нерозривності підготовки в УППВ і діяльності стажистів, пов’язаній з використанням інформаційно-комунікаційних технологій під час їхніх стажувань у школах. Детальнішу інформацію для майбутніх учителів материнських і початкових шкіл про особливості професійної підготовки для отримання Сертифіката про володіння інформаційними засобами та Інтернетом (рівень 2 „Викладач”) розташовано на сайтах всіх УППВ [540; 546; 552; 562].

Окрім учителів материнської й початкової школи, УППВ Франції здійснюють професійну педагогічну підготовку майбутніх помічників вихователів (фр. *Les Aides Éducateurs*). Для цього педагогічні навчальні заклади укладають угоду з ректоратом академії. На цій підставі УППВ має право здійснювати підготовку майбутніх помічників вихователів до участі в конкурсному іспиті з набору вчителів материнських і початкових шкіл [534; 539; 547; 552].

Перш ніж вступати до УППВ, Регіональна служба „Працевлаштування молоді” й Академічна служба професіоналізації повинні схвалити професійний проект кандидата, пов’язаний з підготовкою до конкурсу з набору на державну службу.

Ідеться про особливу професійну початкову педагогічну підготовку, призначену для обмеженого контингенту людей. Починаючи з 2002 року, для помічників вихователів доступні два конкурси з деякими умовами. По-перше, це Відкритий конкурсний іспит з набору на державну службу вчителів материнської й початкової школи, зміст якого визначено Постановою від 29 квітня 2002 (стосовно сесії 2003 року). По-друге, третій конкурс для вчителів материнської й початкової школи, зміст якого також визначено Постановою від 29 берез-

ня 2002 року й умови прийому в Записці від 7 лютого 2002 року (Офіційний бюлетень Національної освіти (спеціальний випуск) № 5 від 14 лютого 2002 [361]).

Так, професійне навчання помічників вихователів в УППВ академії Екс-Марсель забезпечено філією в Екс-ан-Провансі й присвячено підготовці до письмових випробувань з допуску до усної частини конкурсу (французька мова і література, математика, історія, географія або Природничі науки й технології: рівною мірою й до теоретичних аспектів, і дидактики); Загальній спільній підготовці (знання системи освіти з метою підготовки до усного професійного іспиту); підготовка до усних іспитів (фізична культура і спорт, живі іноземні мови). Дати всіх іспитів такі ж, як і для інших кандидатів [505].

Відмітною особливістю сучасної професійної початкової педагогічної освіти у Франції є те, що студентам, які не змогли скласти конкурсні іспити з набору на державну службу вчителів материнських і початкових шкіл з першого разу, надається можливість пройти повторний курс навчання в УППВ з цієї спеціальності.

Професійна педагогічна підготовка другорічників в УППВ академії Екс-Марсель здійснюється у філіях в Екс-ан-Провансі й Марселі. Її головне завдання полягає не в тому, щоб повторювати зміст підготовки першого курсу, а в тому, аби, спираючись на засвоєні знання, інтенсивно тренувати стажистів у підготовці до всіх випробувань конкурсу з набору на державну службу. У спеціальному плані підготовки для другорічників затверджений обсяг навчальних годин менше порівняно з обсягом занять на першому курсі УППВ. Головна мета в навчанні вчителів материнської та початкової школи полягає в тому, щоб працювати над змістом конкурсних іспитів, повторюючи матеріал минулого року, складні питання, завдання, що вимагають розв'язання. Заняття проходять, головним чином, з елементами імітування, яке дозволяє студентам-другорічникам знову зіткнутися із змістом конкурсних випробувань, але вже в перспективі умов іспитів. Заняття, в основі яких знаходиться імітування, становлять базу елементів підготовки цього року [506; 532].

У Керівництві для майбутніх учителів материнських і початкових шкіл у розділі, присвяченому повторній професійній підготовці,

зазначено: „Підготовкою до письмових іспитів на допуск до усної частини конкурсу не варто нехтувати: досвід другорічників викладачів колегів і ліцеїв свідчить про те, що успішне завдання цих іспитів на першому курсі не гарантує успіх наступного року” [506, с. 20]. Це зауваження обґрунтовано таким чином. Так, у 2006 – 2007 навчальному році умови конкурсу змінилися, до іспитів на допуск додалися географія та історія або Природничі науки й технології. Для усної частини конкурсу іспит з живої іноземної мови став обов’язковим. До того ж змінився зміст деяких іспитів та їхній коефіцієнт [Там само, с. 21].

Таблиця 2.3.3

**План підготовки другорічників (спеціальність
„Учитель материнської та початкової шкіл”)
і помічників вихователів
(академія Екс-Марсель)**

		Другорічники	Помічники вихователів
	коефіцієнт	години	години
Іспити на допуск до усної частини конкурсу (письмові іспити)			
Французька мова	3	40	24
Математика	3	40	24
Історія, географія / Природничі науки й технології	2	35	20
Попередні конкурси		20	20
Усні іспити			
Жива іноземна мова (ЖІМ)	1	15	15
імітування усне (ЖІМ)			

Фізичне виховання і спорт (ФВС)	1	20	18
біг (1500 м.)			
або танці			
імітування (ФВС)		4	4
Усний іспит (1 частина)	2	30	
ГПП		30	
Семінар + конференція			24
Усний іспит (2 частина)	2		
художнє мистецтво		30	
або музика		30	
або література для юнацтва		15	
імітування усного іспиту (2 частина)		4	4
регіональна мова		15	0
Стажування (2 x 2 тижні)		108	108
Усього (мінімум)	14	350	265
Усього (максимум)	14	365	265

Тижні, відведені для стажувань, повинні сприяти підготовці до письмової й усної частин конкурсу. І для помічників вихователів, і для другорічників спеціальності „Вчитель материнської та початкової шкіл” будуть організовані попередні іспити.

У вересні приймальна комісія здійснює відбір кандидатів, які бажають вступати до УШВ або пройти повторно курс підготовки. У жовтні здійснюється їхня реєстрація й запис, а в листопаді – початок занять [506; 532].

Ще однією відмінною особливістю системи підготовки педаго-

гічних кадрів початкової ланки в сучасній Франції є механізм, що надає допомогу в здобутті нової професії вчителя материнської й початкової шкіл. Він адресований виключно особам, вихідцям з підприємств, ремісництва або різних секторів державної служби (зокрема й системи Національної освіти за винятком викладання). Цим механізмом з навчання нової професії можуть скористатися люди, які, по-перше, виконували певну професійну діяльність не менше трьох років, відмінну від викладання, і відповідають вимогам, що висуваються до кандидатів Відкритого конкурсу з набору на державну службу вчителів материнської та початкової шкіл. По-друге, кандидатами можуть стати люди, які працювали на одній або кількох роботах мінімум п'ять років, але в межах контракту (приватний сектор) і відповідають вимогам, що висуваються для участі в третьому конкурсі [797].

Відзначимо, що у 2006 – 2007 навчальному році цей механізм уперше впроваджувався в межах експерименту в трьох філіях УПВ академії Екс-Марсель: Марселі-Канеб'єрі, Екс-ан-Провансі та Авін'йоні. Було набрано близько 90 студентів (три групи по тридцять осіб). Професійна педагогічна підготовка становить від 230 до 300 годин на кожного студента і складається з таких складових елементів:

- від 15 до 70 годин на студента (факультативно): мета – актуалізація знань, виходячи з обраних модулів у результаті індивідуальної співбесіди;

- 130 годин на студента (обов'язкових): мета – вивчення загальних обов'язкових предметів. Наприкінці навчання два попередні конкурси будуть організовані;

- 81 година присвячена стажуванням в одній або кількох школах (материнській і початковій);

- 2 попередніх конкурси (20 годин).

Для майбутніх учителів материнської й початкової шкіл, які здобувають свою професійну початкову педагогічну освіту за допомогою цього механізму, будуть організовані робочі майданчики для інтенсивного тренінгу та дискусій.

Після того, як кожен кандидат заповнить необхідну документацію для вступу до УПВ, з ним буде проведена індивідуальна бе-

сіда, яка дозволить йому уточнити зміст і деталі своєї подальшої професійної підготовки.

Підготовка до письмових іспитів на допуск до участі в усній частині конкурсу представлена такими диференційованими курсами.

Таблиця 2.3.4

Зміст підготовки майбутнього вчителя материнської та початкової шкіл (згідно з механізмом надання допомоги в здобутті нової професії) (академія Екс-Марсель) [506; 532]

	Модуль. Загальні обов'язкові дисципліни	Дні й години (листопад – квітень)	Модуль. Актуалізація знань (факультативно)	Дні й години (вересень – листопад)	Дні й години (листопад – квітень)
Французька мова	40 год.	Понеділок (18 – 20 годин)	20 год.	Понеділок	NB: субота ранок буде резервованим для занять або конференцій з указаних або інших дисциплін
Математика	40 год.	Середа (18 – 20 годин)	20 год.	Середа	
Історія і географія	21 год.	Субота (8 – 12 годин) Чергування	15 год.	П'ятниця Чергування	
Природничі науки й технології	9 год.	Історія географія / Природничі науки й технології	15 год.		

На попередні конкурси відведено 20 годин. Студенти братимуть участь у двох попередніх конкурсах, другий з них проходитиме в один і той же час з усіма останніми студентами.

У суботу вранці матиме місце одна чи дві конференції з указаних дисциплін або двогодинні заняття з актуалізації знань, а також конференції на запропоновані теми для всіх студентів першого курсу УІПВ (психологія дитини, соціологія освіти та ін.).

На підготовку до усних іспитів конкурсу з набору на державну службу вчителів материнської й початкової школи для цього контингенту тих, хто бажає, відведено 30 годин. Залежно від потреб студентів усіх трьох філій їм будуть запропоновані модулі, що допомагають у підготовці й до обов'язкових усних іспитів (іноземна мова, фізичне виховання і спорт), і до факультативних (художнє мистецтво, музична педагогіка, література для юнацтва) [Там само].

Особливе значення в сучасній професійній початковій педагогічній освіті Франції надається розвитку міжнародних відносин між педагогічними навчальними закладами, дослідниками, учителями й студентами. На прикладі УПВ академій Аквітанії, Франш-Конте, Юг-Пірене та Екс-Марсель розглянемо, як розвивається європейська й міжнародна співпраця в галузі професійної підготовки вчителів материнської й початкової школи [532; 535; 544; 554]. У його основі знаходяться географічні пріоритети й чітко окреслені цілі.

Ураховуючи географічне положення й контингент учнів шкіл цих академій, педагогічні навчальні заклади налагодили співпрацю з південними й північними середземноморськими країнами; з Європою й новими країнами членами або кандидатами в члени Європейського Союзу (Центральна або Східна Європа); з франкомовними країнами, особливо африканськими.

Головні цілі розвитку міжнародної співпраці в УПВ академій Аквітанії, Франш-Конте, Юг-Пірене та Екс-Марсель полягають у такому. По-перше, пізнання й знайомство з іншими освітніми системами, іншими шкільними системами та іншим педагогічним досвідом є важливим відкриттям, яке дозволить учителям-стажистам материнських і початкових шкіл поглибити роздуми про французьку систему освіти й систему професійної підготовки загалом. По-друге, покращити практику володіння іноземною мовою, об'єднуючи лінгвістичну підготовку в УПВ з навчанням у країні, у якій говорять цією мовою. По-третє, підготувати майбутніх учителів материнської й початкової школи до розвитку проєктів навчальних закладів у європейських і міжнародних аспектах, дозволяючи їм створити мережу контактів та отримати знання про програми Європейського співтовариства й Міністерства національної освіти. По-четверте, підготувати майбутніх учителів материнських і початкових шкіл до

того, аби вони вміли навчати дітей, які не володіють добре французькою мовою, ознайомити їх з методичними прийомами і в той же час дозволити їм дізнатися про країну й культуру цього населення [Там само].

Організація педагогічної практики за кордоном здійснюється таким чином. На початку кожного навчального року вчителі-стажисти другого року навчання інформуються в кожній філії про можливість пройти чотиритижневе стажування в одній зі шкіл Європи або за кордоном під час другого стажування з повною відповідальністю, яка передбачена навчальним планом. Ці стажування можуть набувати різних форм, виходячи з особливостей функціонування навчального закладу, який приймає.

Відбір кандидатів здійснюється в кілька етапів. Спочатку запис по електронній пошті, після цього – співбесіда. Стажист повинен мати позитивний відгук від педагогічного колективу, у якому він працював під час першого стажування з відповідальністю. Цей відгук вплине на його від'їзд за кордон.

Відповідальні методисти УППВ здійснюють підготовчі перед стажуванням роботи спільно з Відділом міжнародної співпраці. Вони покликані проінформувати відібраних стажистів про країну, школи та ін., а також допомогти їм підготуватися до роботи в класах. Вони є членами комісії з відбору.

Оцінює стажування за кордоном відповідальний методист УППВ, який відвідає заняття стажиста, або методист університету-партнера чи навчального закладу, у якому проходить практику стажист.

Студент підписує контракт з Інститутом, у якому уточнені його обов'язки й особливості оформлення звітної документації, форми оцінювання. Наукова робота може бути присвячена стажуванню за кордоном. По поверненню в УППВ студенти повинні зробити презентацію про стажування перед своїми колегами-стажистами й методистами УППВ, партнерами УППВ (ректором, академічною інспекцією та ін.).

УППВ беруть на себе оплату транспортних витрат і частини витрат на оплату за житло. Витрати на харчування, переміщення на місці, оформлення паспорта, отримання візи й вакцинацію несе стажист самостійно.

УППВ академій Аквітанії, Франш-Конте, Юг-Пірене та Екс-Марсель пропонують своїм стажистам пройти педагогічну практику в країнах Європи (Швеція, Великобританія, Італія, Фінляндія, Німеччина, Іспанія, Ірландія, Румунія), країнах, що знаходяться нижче за Сахару, й у центральній частині Африки (Сенегал, Малі, Габон) та Північної Африки (Марокко, Єгипет). Проте перелік країн може змінюватися з року в рік [Там само].

На сторінках Відділів міжнародних відносин сайтів УППВ цих академій знаходиться додаткова інформація про особливості проходження стажування за кордоном: опис форми стажування в кожній країні, звіти стажувань за попередні роки, приклади підписаних контрактів тощо [Там само].

Отже, аналіз особливостей практичної організації професійної початкової педагогічної освіти майбутніх учителів материнської та початкової шкіл у сучасній Франції дозволяє нам зробити такі висновки. По-перше, індивідуальний підхід є такою організацією процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки, яка орієнтована на потреби кожної окремої особистості. Він дозволяє навчити кожного майбутнього вчителя бути самостійним і нести відповідальність за індивідуальний розвиток своєї особистості протягом усієї кар'єри. У зв'язку з цим головним завданням професійної педагогічної підготовки вчителів в УППВ на першому році навчання є не лише підготовка до письмових і усних випробувань Національного конкурсу з набору на державну службу, але й розвиток у них навичок індивідуальної роботи й усвідомлення своєї відповідальності; на другому курсі – допомогти й навчити стажистів зробити перехід від чітко регульованої й керованої роботи студента-першокурсника до самостійного набуття знань під час навчання й протягом усього професійного життя.

По-друге, умовою практичної реалізації індивідуального підходу є поєднання комбінаторних властивостей системи педагогічної освіти, які досягаються за рахунок диференціації змісту підготовки (розподіл змісту підготовки на прості сегменти (модулі), з формами персоналізованої підготовки. Механізм персоналізації представлений розробкою професійного проекту освіти майбутнього вчителя по-

чаткової ланки, роботою в ГПП, ательє, педагогічною практикою, науковою роботою, тьюторством, курсом ЗСП, формами організації самостійної роботи, розвитком міжнародних відносин, Сертифікатом про володіння інформаційними засобами та Інтернетом.

2.4. Особливості індивідуальної підготовки вчителів середніх шкіл

Індивідуалізація процесу професійної початкової педагогічної підготовки майбутніх викладачів коледжів і ліцеїв, головних радників з освіти в УППВ, як і вчителів материнських та початкових шкіл, починається з того, що майбутньому студентові й стажистові надається максимально вичерпна інформація про особливості організації педагогічної освіти в сучасній Франції. На думку французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, важливо, щоб майбутній учитель усвідомлено робив вибір майбутньої професії. Розглянемо характерні риси реалізації механізму індивідуалізації в професійній підготовці майбутніх викладачів середніх навчальних закладів сучасної Франції. Також, як і для майбутніх учителів початкової ланки, адміністрації УППВ щороку видають Керівництво з підготовки викладачів коледжів, ліцеїв і головних радників з освіти (фр. Guide des études: Professeurs des collèges et lycées ou conseillers d'éducation) [504; 505]. Брошура призначена для студентів і викладачів-стажистів. Її електронний варіант знаходиться на сайті УППВ кожної академії [536; 539; 541; 561; 563].

На прикладі Керівництва з підготовки викладачів коледжів, ліцеїв і головних радників з освіти в УППВ академії Екс-Марсель з'ясуємо, якого роду інформація пропонується майбутнім викладачам середньої ланки [504; 505; 532]. У розділі „Презентація УППВ” наголошено, що створені законом від 10 липня 1989 року ці державні навчальні заклади належать до системи вищої освіти. У межах політики, визначеної Державою, вони здійснюють діяльність з професійної початкової підготовки педагогічних кадрів, беруть участь у їхній післядипломній освіті й у проведенні наукових досліджень у галузі освіти. Регіон Прованс – Альпи – Лазуровий берег включає дві навчальні академії: Екс-Марсель і Ніцца. Відповідно в цьому

регіоні функціонують два УППВ: УППВ академії Екс-Марсель [532] та УППВ академії Ніцца [556]. З демографічного погляду, включаючи 7,5% населення метрополії (4,5 мільйони жителів), він посідає третє місце після таких регіонів, як Іль-де-Франс (18,2%) і Рона-Альпи (9,4%), за ним іде Нор-Па-де-Кале (6,6%).

Академія Екс-Марсель з її 2,6 мільйонами жителів у національному масштабі – середній навчальний округ. Вона включає чотири департаменти: Альпи Верхнього Провансу, Верхні Альпи, Буш-дю-Рон, Воклюз. Проте її населення розподілене нерівномірно. У двох альпійських департаментах проживає лише 10% населення, тоді як у Воклюзі – 19,2% і Буш-дю-Роні – 70,8% (у ньому один Марсель включає половину всього населення Буш-дю-Рона).

До початку 2005 навчального року в академії Екс-Марсель проживало 4,5% жителів шкільного й студентського віків, які навчаються й у державних навчальних закладах, і в приватних. З них: 256 618 осіб навчалися в початковій школі, 205 845 – у середній і 100 914 – у вищій. Приватні школи (початкові й середні) навчали 15% учнів [532].

Система вищої освіти представлена чотирма університетами (Екс-Марсель I, II, III і Авіньйона), три Технічні університетські інститути, дванадцять інженерних шкіл (з яких сім підпорядковані університетам), двадцять одна вища школа (з яких десять – комерційні) й один УППВ [504].

УППВ академії Екс-Марсель навчає приблизно 2 400 студентів і 1 300 викладачів-стажистів. Ті, хто навчається на першому курсі, – студенти, які готуються до посади вчителя материнської й початкової шкіл (фр. Professeur des écoles – PE 1) і до посади викладача коледжів і ліцеїв (фр. Professeurs des collèges et lycées – PCL 1). Студенти другого курсу – учителі-стажисти материнської й початкової шкіл (PE 2), викладачі-стажисти коледжів і ліцеїв (PCL 2) і головні радники-стажисти з освіти (CPE) [505].

УППВ академії Екс-Марсель складається з п'яти філій: в Екс-ан-Провансі, Авіньйоні, Дінь-ле-Бене, Канеб'єре й Шато-Гомбер у Марселі, який координує діяльність усіх чотирьох філій. У кожній філії розташовано адміністрацію, медіатеку, інформаційно-комунікаційну службу. УППВ здійснює прийом майбутніх учителів середньої

ланки за такими спеціальностями: викладач середнього навчального закладу „сертиф’є” для роботи в колежах і ліцеях, викладач технологічної освіти для роботи в технологічному ліцеї, викладач професійної освіти для роботи в професійному ліцеї, викладач фізичної культури та спорту, головний радник з освіти, викладач „агреже” для роботи в ліцеї та в постбакалаврській освіті.

У Керівництві для майбутніх викладачів представлено всі спеціальності по філіях, результати конкурсних іспитів за останні кілька років студентів, які пройшли підготовку в УППВ академії Екс-Марсель, а також перелік документальних та інформаційних ресурсів, призначених для їхнього користування в процесі професійної підготовки.

УППВ академії Екс-Марсель, використовуючи всі можливі види сучасних документальних та інформаційних засобів, має подвійну мету. По-перше, подібний додатковий спосіб використання ресурсів приводить до диверсифікації форм здобуття педагогічної освіти й одночасно готує майбутніх викладачів до того, щоб вони вміли використовувати сучасні інформаційні й документальні ресурси у своїй професійній практиці [504; 505; 532].

Детальне вивчення педагогічної документації УППВ академії Ельзасу, Ам’єна, Аквітанії, Нижньої й Верхньої Нормандії, Бургундії, Кретейя та ін. дозволяє говорити про те, що в усіх Керівництвах також представлено структуру інститутів, у яких здобуватимуть професійну педагогічну освіту майбутні викладачі середніх шкіл. УППВ керує директором, якому допомагає відповідальний секретар і шість заступників директора. Він керує Адміністративною радою спільно з Науковою й Педагогічною. Детально описано особливості організації Адміністративної ради, функціонування Наукової й Педагогічної рад, а також повноваження директорату, принципи організації структур, які стосуються безпосередньо студентів, особливості процесу вибору представників від студентів до рад УППВ [533; 534; 535; 537; 538; 543].

Солідний блок Керівництва для майбутніх викладачів середньої ланки присвячено детальному опису кар’єри працівника Національної системи освіти Франції. У ньому підкреслено, що по закінченні

УППВ викладач має можливість стати активним учасником системи післядипломної освіти. Звертаючись до майбутніх учителів, у Керівництві виділено ті переваги, які дає навчання в межах післядипломної педагогічної освіти. По-перше, згідно з міністерськими документами воно дозволяє вчителям здійснювати пошук рішень з професійних проблем, які виникають у процесі адаптації до нової посади. У Керівництві пояснюється, що обов'язковість післядипломної підготовки зумовлена тим фактом, що Національна система освіти постійно еволюціонує, і життєво необхідно, щоб французька школа розвивалася відповідно до її вимог. Трансформації, які зачіпають світ економіки та соціуму, впливають, урешті-решт, на соціальний запит у галузі професійної педагогічної підготовки. Тут також підкреслено думку про те, що сьогодні вчителі, які розпочинають свою професійну діяльність, працюватимуть у Національній системі освіти приблизно до 2046 року. Протягом цього часу будуть змінюватися навчальні програми, контингент учнів, методи викладання, і потрібно, щоб викладачі відповідали цим змінам.

По-друге, післядипломна педагогічна освіта дає можливість отримати додаткову професійну підготовку в перспективі розвитку або зміни викладачем свого індивідуального професійного проекту (наприклад, підготовка до внутрішніх конкурсних іспитів тощо) [551; 555; 557].

У Керівництві для майбутніх викладачів колежів і ліцеїв звернено увагу на те, що в кожному УППВ можна ознайомитися з Академічним планом підготовки працівників Національної системи освіти, який затверджений ректором та інспекцією академії й реалізовується цим педагогічним навчальним закладом у співпраці з ректорськими службами [545; 547; 550].

Кожен майбутній викладач матиме доступ до дій з післядипломної підготовки, що здійснюються в національному масштабі. Він зможе брати участь у літніх університетах, список яких публікується щороку в березні в Офіційному бюлетені, а також у діях з національної програми, яка запропонована Дирекцією шкільної освіти (публікується в Офіційному бюлетені в кінці кожного навчального року).

Крім того, УППВ надає можливість упродовж усієї кар'єри педагога мати доступ до наукових, педагогічних і культурних ресурсів, що змінюються, які дозволять йому розвиватися разом з іншими суб'єктами національної системи освіти.

Для того, щоб мотивувати майбутнього вчителя зробити вибір спеціальності, яка якнайповніше відповідає його індивідуальним потребам, у брошурі розміщено інформацію з оплати праці. Так, на 1 вересня 2004 після одного року роботи рівень заробітної плати викладача середньої школи становить 1 273 євро мінімального чистого доходу. Після двох років роботи за фахом – 1 518 євро в місяць мінімального чистого доходу. Після тридцяти років роботи за фахом – 2 403 євро мінімального чистого доходу в місяць. Заробітна плата періодично підвищується в міру того, як викладач просувається по службових сходах. Він також може отримати підвищення заробітної плати в результаті зміни звання або наукового ступеня. Викладач-агреже в перший рік роботи отримує заробітну плату в 1 382 євро мінімального чистого доходу в місяць, після двох років роботи – 1 891 євро, після тридцяти – 2 999 євро мінімального чистого доходу [550; 552; 559].

На думку теоретиків і практиків педагогічної освіти, майбутній викладач повинен володіти інформацією про те, як він може просуватися по службових сходах. Кожен склад педагогічного персоналу розподілено на категорії, які, у свою чергу, містять певну кількість рівнів. При нарахуванні заробітної плати дотримуються принципу рівності окладів усередині однієї категорії. Усі члени кожної категорії можуть просуватися по рівнях залежно від стажу. Статутом передбачено можливість просуватися швидше по службових сходах. Перехід з однієї категорії в іншу обмежений статутом. Він зумовлений досягнутим рівнем агента, рівнем його атестації й стажем загальної служби. Просування від рівня однієї категорії до рівня в іншій категорії знаходиться в компетенції ректора академії. Виняток становлять викладачі-агреже, які знаходяться в компетенції Міністерства національної освіти [797].

Усім викладачам середньої ланки надається можливість просування по службових сходах, а також за бажанням – зміни кар'єри. Викладачі й персонал системи освіти, які є штатними працівниками,

мають можливість приступити до роботи, не пов'язаної безпосередньо з викладанням у середніх навчальних закладах. Для того, щоб поміняти свої функціональні обов'язки, необхідно взяти участь у зовнішньому або внутрішньому конкурсах. Викладачі або головні радники з освіти, які є штатними працівниками, можуть узяти участь у внутрішніх конкурсах державної служби (наприклад, конкурс на вступ до Регіональних інститутів управління). Якщо їхні кандидатури відповідають відповідним вимогам, педагогічний персонал середніх навчальних закладів може мати доступ після участі в конкурсі до постів директорів навчальних закладів [Там само].

Викладачі середніх навчальних закладів також можуть викладати в підготовчих класах Вищих шкіл, університетів та інших вищих навчальних закладів. Посади, які можуть обіймати в системі вищої освіти викладачі середньої ланки, щороку публікуються в Офіційному бюлетені Міністерства національної освіти, який поширюється серед середніх шкіл, а також його можна прочитати на сайті Міністерства національної освіти [Там само].

У Керівництві для майбутніх викладачів середньої школи наголошено, що вони можуть скористатися протягом кар'єри іншими законними положеннями, званнями й посадами, а саме: тимчасовим призначенням або перебуванням у відпустці.

Тимчасове призначення – це одна з можливостей, передбачена статутом державних службовців, яка дозволяє, якщо викладач зробить запит і він буде вирішений позитивно, виконувати функціональні обов'язки в адміністративній установі або в організації, відмінній від системи національної освіти. Нова робота оплачуватиметься цією організацією, але викладач буде належати до персоналу системи освіти й за ним зберігатимуть його права на кар'єрне зростання [504].

Викладач також може бути відряджений до Франції або за кордон максимальним строком на п'ять років, який може бути відновлений знову. Тимчасове призначення входить у компетенції Управління педагогічним персоналом Міністерства національної освіти.

Перебування у відпустці дозволить викладачеві тимчасово залишити робоче місце в системі народної освіти та інтегруватися в неї в тому випадку, якщо перебування у відпустці не перевищило

встановленого терміну. Перебування у відпустці дозволяється за доглядом за дитиною до восьми років або за дитиною, яка отримала хронічне захворювання, що вимагає тривалого догляду, а також відпустку з догляду за чоловіком. Вона може бути дозволена для того, щоб відновити навчання, проведення досліджень, які становлять загальний інтерес, або „з особистих мотивів”.

Усі запити щодо вислуги років, відпусток і роботи з частковою зайнятістю мають бути оформлені з відома керівника навчального закладу відповідно до обов’язкових ієрархічних вимог: ректор академії, Управління педагогічним персоналом [505].

У Керівництві звертають увагу майбутніх учителів на те, що для того, щоб володіти інформацією про свої можливості просування по кар’єрних сходах, важливо, аби вони регулярно ознайомлювалися із змістом Офіційного бюлетеня Міністерства національної освіти. Його можна знайти або на його сайті в рубриці „Офіційний бюлетень” [797], або взяти друковану версію в навчальному закладі. Інформація також розташована на сайті Міністерства національної освіти в рубриці: „Персонал: конкурс, кар’єра” [Там само].

Подальший блок інформації в Керівництві для майбутніх викладачів середніх шкіл присвячено опису загальних професійних компетенцій, якими має оволодіти вчитель по закінченні професійної початкової педагогічної освіти (див. Додаток Е) [532; 540; 559].

Безпосередньо зміст, форми й методи організації процесу професійної початкової педагогічної підготовки – наступний блок інформації, з яким знайомлять майбутніх викладачів колежів і ліцеїв. Першу частину цього розділу присвячено першому року підготовки, другу – другому. У Керівництві для студентів наголошено, що професійна початкова педагогічна освіта вимагає від майбутнього викладача значної індивідуальної роботи й усвідомлення своєї відповідальності, яка збільшується, за те, щоб перейти від роботи, супроводжуваної на першому році навчання, до придбання автономії після закінчення другого року підготовки. У зв’язку з цим основна мета, яку ставить перед собою професійна початкова педагогічна освіта першого року підготовки, полягає в тому, щоб навчити кожного студента працювати самостійно. А це означає, стверджують французькі теоретики й практики сучасної педагогічної освіти, розвивати в нього профе-

сійну рефлексію, тобто тренувати вміння робити об'єктивний аналіз своєї практики й навчити оцінювати рівень своєї професійної компетентності; уміння розуміти свої труднощі й знаходити ресурси, щоб їх виправити; розуміння й уміння критично використовувати наявні в розпорядженні засоби навчання; працювати в команді, оскільки автономія в роботі не означає індивідуалізм; ділитися своїм досвідом і вміти використовувати у своїй роботі досягнення інших педагогів [532; 541; 557; 559].

З цією метою УППВ не лише надають у розпорядження студентів ресурсні центри документації та інформаційно-комунікаційні технології, а й розробили комплекс механізмів, які покликані допомогти студентам розвинути навички індивідуальної роботи. На прикладі УППВ академії Ніцца розглянемо детально особливості індивідуалізації підготовки студентів першого курсу й простежимо, як на практиці реалізовується індивідуальний підхід у сучасній французькій педагогічній освіті [556].

Основне завдання першого року навчання полягає в тому, щоб запропонувати кожному студентові найкращу, наскільки це можливо, підготовку до успішної участі в конкурсних іспитах з набору на державну службу, а також разом з випробуваннями конкурсу дати їм можливість отримати перший досвід у професії.

Розглянемо загальну схему навчальних занять на першому курсі цього УППВ. У представленій нижче таблиці розташовано опис змісту й годин підготовки, які можуть бути запропоновані студентам. Зміни можливі залежно від дисципліни. Про специфічні зміни в різних курсах, змісті й годинах підготовки можна дізнатися на сайті УППВ академії Ніцца [Там само].

Таблиця 2.4.1

Загальний план підготовки студентів першого курсу УППВ (УППВ академії Ніцца)

Кількість випробувань	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
Допуск до усного іспиту (письмові іспити)	2	2	2	2	2	2	3	4
Усні іспити	2	2	2	3	3	3	2	3

Допуск до усного іспиту (кількість годин)	180	180	180	120	180	180	210	240
Підготовка спеціальна до письмового іспиту 1	60	60	60	60	60	60	60	60
Підготовка спеціальна до письмового іспиту 2	60	60	60	60	60	60	60	60
Підготовка спеціальна до письмового іспиту 3							60	60
Підготовка спеціальна до письмового іспиту 4								60
Загальна дисциплінарна підготовка	60	60	60		60	60	30	
Усні іспити (кількість годин)								
	240	240	270	240	270	300	180	150
Спеціальна підготовка до усної презентації досьє	60		90	60	90	120	60	60
Спеціальна підготовка до усного іспиту 1	60	60		90	60	60	60	60
Спеціальна підготовка до усного іспиту 2		60		90	60	60		
Спеціальна підготовка до індивідуальної роботи			60					
Загальна дисциплінарна підготовка	120	120	120		60	60	60	30

Професіоналізація (кількість годин)	90	90	90	90	90	90	90	90
Група професійної підготовки (ГПП)	30	30	30	30	30	30	30	30
Стажування спо- стереження	30	30	30	30	30	30	30	30
Загальна спільна підготовка (Ательє і модулі)	18	18	18	18	18	18	18	18
Вступ до інфор- маційних технологій	12	12	12	12	12	12	12	12
Разом (кількість годин)	510,00	510,00	540,00	450,00	540,00	570,00	480,00	480,00

** Ательє й модулі пропонуються студентам у межах від 0 до 33 годин.*

Як бачимо, загальне навчання студентів на першому курсі дозволяє здійснити спеціалізовану підготовку до письмових та усних іспитів національного конкурсу і займає основну частину їхнього навчального часу. За цей блок підготовки відповідають УППВ, і він може забезпечуватися в партнерстві з університетами.

Інші механізми підготовки: робота в ГПП, стажування в навчальних закладах і ЗСП. Їхня мета полягає в тому, щоб допомогти кожному студенту набути перших професійних знань і навичок, що належать безпосередньо до педагогічної діяльності вчителя.

Робота ГПП полягає в такому. Тьютори УППВ, які відповідають за ГПП, є постійними співбесідниками студентів і викладачів педагогічних радників (ВІР). Вони організують стажування; використовують спостереження, зроблені під час педагогічної практики, для того, щоб підготувати досвід для участі в конкурсі; координують різні аспекти професійної початкової педагогічної освіти, дозволяючи робити синтез набутого досвіду під час підготовки до конкурсних іспитів [539; 553; 556; 561].

Завдання ЗСП полягає в підготовці майбутніх викладачів до того, щоб вони змогли стати суб'єктами в навчальному закладі серед інших партнерів, з якими вони змушені будуть працювати. ЗСП організує вивчення інституційних, соціальних і культурних сфер, що належать до професії педагога, які продовжують або зумовлюють дидактичну чи дисциплінарну діяльність викладача. Загальною вона названа тому, що належить до викладацької діяльності, у її зв'язку з освітньою системою й методами навчання залежно від дисципліни. Передбачаючи загальний зміст для багатьох дисциплін, вона, за своєю природою, є міждисциплінарною. Спільна – тому що об'єднує студентів різних спеціальностей. На такий механізм професійної початкової педагогічної підготовки не відведено велику кількість годин, оскільки її мета полягає не в тому, щоб дати вичерпний, детальний і глибокий аналіз різних складових елементів професійних дій учителя та ситуацій. Вона дає старт майбутньому вчителю для подальшого самостійного читання й розвитку проблематики; не претендуючи на те, щоб давати готові відповіді на питання щодо педагогічної практики. ЗСП дає теоретичні орієнтири, тісно пов'язані з розумінням професійних ситуацій. Її кінцева мета полягає в тому, аби підготувати студентів до деяких конкурсних усних іспитів, які оцінюються не лише виходячи з умінь кандидата виражати свої думки й спілкуватися, але й із знання ним освітньої системи та особливостей організації шкільного навчального закладу. До того ж модулі ЗСП сприяють підготовці до такого випробування, як досє. Їхня мета – дати студентам інформацію про організацію середнього навчального закладу й допомогти їм ознайомитися з професійними методами, необхідними для керівництва класом. Ательє ЗСП беруть участь рівною мірою в підготовці студентів до конкурсних іспитів [539; 553; 556; 561].

Так, модуль „Навчальний заклад” включає теми, присвячені узагальненим відомостям про адміністративну організацію системи освіти: Ректорат, Академічна інспекція, види навчальних закладів; уривкам із Закону про загальні принципи організації освіти у Французькій республіці щодо місій освітньої системи, навчальних закладів і викладача; організації, функціям і інфраструктурі шкільного закладу; особливостям виховання громадянськості в навчальному закладі.

Заняття з цього модуля приєднані до стажування в супроводі й організуються у два сеанси по три години підготовчих робіт та один візит-спостереження до навчального закладу. Останнє заняття організується в середині березня. Його мета полягає в тому, щоб зробити узагальнення між дисциплінарною підготовкою й трансверсальною.

Мета другого модуля дисциплінарного полягає в тому, щоб допомогти студентам набути професійних навичок, обов'язково необхідних для того, щоб працювати з класом. Студентам пропонуються види роботи, спрямовані на аналіз навчальних ситуацій. Вони вчаться аналізувати закономірності, виявляти наслідки, логіку між змістом дисциплін і різними аспектами управління класом. Роботу зосереджено на навчальних ситуаціях (приклади з педагогічної практики з поясненнями теоретичних аспектів); методах оцінювання (приклади з практики з поясненнями теоретичних аспектів: наука про контроль знань, критерії, примітки, статус помилки...); проблемах з дисципліною учнів (покарання та їх наслідки, стосунки вчитель – учень); колективних і трансверсальних аспектах професії викладача. У межах цього модуля робота здійснюється в групах студентів різних спеціальностей, але близьких за напрямом підготовки: наука й промислові технології, живі іноземні мови, література й художні дисципліни. Цей модуль організовано в чотири заняття по три години кожне й проходить після письмових іспитів [556].

Ще одним складником ЗСП є ательє „Загальна підготовка” (факультативно). Головний принцип – об'єднати студентів у маленькі групи й допомогти їм поглибити зміст загальної підготовки, забезпечити їх прийомами й методичними засобами, важливими в підготовці до конкурсних іспитів. Кожен студент може обрати, якщо бажає, одне ательє тривалістю у 12 годин (3 заняття по 4 год.), зміст якого може бути погоджений з основним напрямом підготовки. Пропонується два періоди проведення ательє: один перед письмовою частиною конкурсу, другий – перед усною. У ході першого періоду перед письмовими випробуваннями теми ательє більше спрямовані на методологію пошуку документів, інформаційних засобів, презентації; у ході другого періоду теми центровані на роз-

виту в студентів необхідних компетенцій для усного виступу (жести, голос, спілкування, управління стресом...) [Там само].

Стажування в навчальному закладі є ще одним механізмом професійної початкової педагогічної підготовки студентів першого курсу УППВ. Вони організовуються для всіх студентів і дозволяють їм уперше познайомитися з інфраструктурою навчального закладу, особливостями його адміністративного й педагогічного функціонування, мірою зануреної в навколишню соціальну дійсність, а також з повсякденною реальністю роботи викладачів (змістом навчальних програм і поставлених цілей на різних рівнях навчання, протиріччями, які трапляються, у роботі вчителя).

Стажування в навчальних закладах організовують таким чином. Спеціальна служба, що відповідає за керівництво практикою в школі, збирає заявки й повідомляє керівникам навчальних закладів список студентів, які проходять практику, а також список відповідальних ВПР. У межах спеціального модуля ЗСП до кожного стажування студенти готуються під час занять у педагогічному навчальному закладі. УППВ видає Керівництво з практики й поширює його в колежах і ліцеях, які приймають студентів. У ньому уточнюються цілі стажування, форми її проведення й оцінювання.

Особливу роль в організації й проведенні педагогічної практики відведено керівникам навчальних закладів і педагогічним колективам. Вони беруть участь у навчанні студентів і відповідають за прийом стажистів, презентацію навчального закладу, педагогічних колективів і ВПР.

ВПР супроводжують студента під час отримання першого досвіду в професії. Відповідаючи за двох-трьох студентів і спостерігаючи за їхньою роботою в класі, він прагне донести до них цілі, визначені в запропонованих навчальних фрагментах, зроблені вибори, передбачувані складнощі та очевидні успіхи. ВПР указує також на елементи для рефлексії й конкретні приклади, використовувані тьюторами й студентами для роботи над досьє [541; 543; 556].

Національний конкурсний іспит з набору на державну службу педагогічних кадрів проходить у два етапи. Перший включає письмові іспити з допуску до усних іспитів (від двох до чотирьох залежно від спеціальності) й усні іспити (від двох до чотирьох залежно від спеціальності). Другий етап – випробування у формі досьє (усна

презентація або бесіда). Зміст, характер іспитів, їхня кількість, програми уточнені в Офіційному бюлетені Національної освіти. У ході навчання в ГПП студентам надаватиметься додаткова інформація.

Закінчення першого року підготовки підтверджується успішною участю в Національному конкурсі з набору на державну службу працівників системи освіти. У Керівництві для майбутніх викладачів звернено особливу увагу на важливі дати в процедурі вступу й навчання до УППВ. З вересня по листопад відбувається запис в УППВ і реєстрація на участь у конкурсі. Для того, щоб у ньому взяти участь, необхідно заповнити анкети в академії.

Запис здійснюється у два етапи з чітко обмеженими термінами в кожному. Потім іде чітка покрокова інструкція до процедури запису з фіксованими датами, службами й адресами. Студентів попереджають про те, що вони повинні строго дотримуватися встановлених термінів, інакше їм буде відмовлено.

З січня по березень – це період письмових іспитів з допуску до участі в конкурсі. Кандидати, допущені до усних іспитів, будуть повідомлені міністерською поштою. Усні іспити проводяться з кінця травня по кінець липня. З липня по серпень – призначення. Після закінчення усних іспитів, якщо студент зарахований, він буде розподілений в один з УППВ Міністерством національної освіти. Про цю інформацію можна дізнатися протягом першого тижня серпня на сайті Системи інформації й допомоги лауреатам конкурсів у рубриці „Результати” [758].

Розглянемо зміст, форми й механізми другого року професійної підготовки тепер уже викладачів-стажистів в УППВ. Цей рік присвячений розвитку професіоналізації діяльності вчителя-початківця. Усі елементи підготовки мають на меті допомогти стажистам опанувати компетенції й професійні навички, які допоможуть їм стати справжніми професіоналами викладання. Допомогти кожному майбутньому вчителю стати самостійним – головна мета цього року професійної початкової педагогічної освіти: навчити його розподіляти свій час та навантаження, визначати пріоритети.

Після того, як студент успішно витримав іспити конкурсу, він призначається Ректоратом в один з педагогічних навчальних закладів академії. Йому будуть довірені один або безліч класів (від чотирьох до десяти годин на тиждень залежно від дисципліни).

Подальша підготовка викладача-стажиста здійснюється Інститутом в одному зі своїх підрозділів.

Професійна педагогічна освіта другого року навчання складається з трьох основних видів діяльності: стажування в навчальних закладах, наукової роботи й обов'язкової підготовки [532; 556].

Таблиця 2.4.2

**Навчальний план підготовки викладачів-стажистів
середньої ланки в академії Ніцца
(другий рік навчання)**

Одиниця навчання	CAPES	CAPET CAPLP	CAREPS	CAPES DOC	CPE
Стажування (кількість годин)	252	324	396	466	538
Педагогічна практика з повною від-повідальністю	216	144	360	360	432
Педагогічна практика в навчальних закладах	36	36	36	36	36
* Практика в супроводі	24	24	24	24	24
* Стажування в інших навчальних закладах (школа, коледж або професійний ліцей)	12	12	12	12	12
Період зв'язку з підприємством	0	144	0	70	70
Обов'язкова підготовка (кількість годин)	204	210	204	204	204
* ГПП	72	72	72	72	72
* Дисциплінарний і дидактичний підхід	72	72	72	72	72

* Модуль відкриття	12	12	12	12	12
* Загальний модуль	12	9	12	12	12
* Ательє – нові методи викладання – працювати в складній ситуації	9	9	9	9	9
* Навчання інформаційних технологій	9	18	9	9	9
* Модуль технічно-професійний	18	18	18	18	18
Наукова робота (кількість годин)					
	100	100	100	100	100
Навчання на вибір * Попередження професійних ризиків	От 0 до 39	От 0 до 39			
Індивідуальна робота (кількість годин)					
	100	100	100	100	100
Загальна кількість годин (окрім годин за вибором)					
	656	734	800	870	942

Зміни можливі залежно від дисципліни.

Для того, щоб цілісно усвідомити особливості практичної реалізації індивідуального підходу у французькій професійній початковій педагогічній освіті, вивчимо детально всі складові елементи підго-

товки майбутніх викладачів колегів і ліцеїв. Детальне вивчення змісту підготовки в УППВ усіх академій дозволяє зробити висновок про те, що перший механізм „Стажування” складається з трьох видів практики: стажування з повною відповідальністю, практика в навчальних закладах і період зв'язку з підприємствами [535; 538; 541].

Стажування з повною відповідальністю проходить з вересня по червень і становить третину загального навантаження. Стажисти, задіяні в одному або кількох класах залежно від дисципліни, виконують у повному обсязі та з повною відповідальністю завдання викладачів. Вони вчаться інтегруватися в навчальний заклад і розвивати стосунки з різними його партнерами; усвідомлювати навчальні ситуації, які організовує школа, їхню дисциплінарну спрямованість у зв'язку з виховними місіями навчального закладу; формулювати, обґрунтовувати вибір використовуваних орієнтирів і поставлені наміри; аналізувати процес їхнього впровадження з тим, щоб виробляти необхідну корекцію [533; 534; 541].

На допомогу у вирішенні цих непростих професійних завдань їм приходять тьютори УППВ. Виходячи з проблем і складнощів, на які натрапляють викладачі-початківці на робочому місці (наукові, технічні, методологічні...), тьютори дають поштовх роботі з аналізу практики, яка здійснюється безпосередньо на педагогічному майданчику. У цьому полягає головна діяльність ГПП. Робота в таких умовах дозволяє стажистам самостійно шукати вирішення проблемних ситуацій, які виникають у ході виконання професійних обов'язків. У разі потреби або як доповнення навчальні модулі допомагають знайти на них відповіді [Там само].

Провідна роль у тому, щоб допомогти викладачам-стажистам знайти й зайняти своє місце в навчальному закладі, відводиться керівникам шкіл і педагогічним колективам. Вони покликані сприяти інтеграції стажистів у навчальний заклад і в педагогічні колективи; залучати їх до різних зборів і засідань, які задають ритм навчальному закладу (Рада класу, Адміністративна рада, Педагогічна рада, Збори з батьками учнів ...), при цьому враховувати інші обов'язки стажистів (навчання в УППВ, індивідуальна робота...); представляти проект навчального закладу, демонструючи при цьому причетність дисциплін, які викладають стажисти, у цьому проекті [544; 548; 559].

ВІР за узгодженістю з тьютором супроводжують стажиста в його щоденній роботі за фахом. Вони сприяють розвитку професіоналізації діяльності стажиста, працюють з ним над формуванням його компетентності й методів викладання. Перед початком навчального року ВІР зустрічає викладача-стажиста, сприяє його швидкій і успішній інтеграції в навчальний заклад (педагогічний колектив, методичне об'єднання...), а також його адаптації в класі. У зв'язку з цим бажано, щоб ВІР працював у класах того ж рівня, що й стажист. Це сприятиме розвитку ефективніших видів допомоги й супроводу.

Протягом навчального року ВІР надає в розпорядження стажиста офіційні програми, педагогічні рекомендації, робочі документи, що стосуються класів, у яких працює стажист (педагогічний проект, технічне й педагогічне досьє). Він також організовує регулярне спостереження за роботою стажиста в класах. ВІР відвідує уроки вчителя-початківця для того, щоб, по-перше, ідентифікувати можливі труднощі й зробити аналіз їхніх причин (науковий, методичний...), потім обрати за узгодженістю із стажистом моменти, над якими він повинен попрацювати в першу чергу.

По-друге, він спостерігає за уроками стажиста для того, щоб виявити його досягнення й накреслити з ним способи їхнього подальшого розвитку й удосконалення. В обов'язки ВІР входить також організувати спостереження за роботою стажиста в інших класах або під час викладання інших дисциплін у навчальному закладі. Позитивним, на наш погляд, є той факт, що в Керівництві для стажистів підкреслено, що ВІР не може розглядатися як єдина можлива модель, його спостереження повинно дозволити майбутньому викладачеві поступово виробити й затвердити свій індивідуальний стиль у роботі за професією.

Роль ВІР вимагає розвиненого вміння слухати й наявність вільного часу на початку навчального року, оскільки потреби й очікування стажистів у цей період є найважливішими [Там само].

Наступним видом практики викладачів-стажистів другого року професійної підготовки є стажування в інших навчальних закладах, яке, у свою чергу, складається з практики в супроводі й стажування в початковій школі, коледжі або професійному ліцеї.

Педагогічна практика в супроводі обов'язкова й спрямована на те, щоб доповнити практичну підготовку стажистів. Зазвичай вона здійснюється в парі або втрійох в іншому навчальному закладі, відмінному від того, у якому проходило стажування з повною відповідальністю. Вона є чергуванням викладання, спостереження з колективним аналізом практики. Стажування в супроводі дозволяє стажистам порівняти себе із стажистами, які викладають на інших циклах або пройшли професійну підготовку в інших педагогічних навчальних закладах, зустріти різну публіку й колективи. Практика в супроводі може, наприклад, проходити в навчальних закладах, які вважаються складними. Це робиться для того, щоб навчити стажистів справлятися з ситуаціями, до яких вони не були підготовлені під час стажування з повною відповідальністю.

Навчити сприймати головні цілі практики в супроводі, а також розробляти її точний проект покликані допомогти стажистам тьютори УППВ. Цей вид стажування повинен стати в результаті доповнення професійної початкової педагогічної підготовки й бути максимально адаптованим до потреб викладачів-стажистів.

Керівники навчальних закладів і педагогічні колективи зобов'язані зробити стислу презентацію характерних рис функціонування свого навчального закладу, привернути увагу стажистів до особливого становища класів, у яких стажування проходить. Ідеться про їхню роль у педагогічному проекті викладача-початківця, у проекті навчального закладу.

ВПП покликані допомагати стажистам спостерігати за навчальними ситуаціями й ідентифікувати переслідувані цілі, методи й використовувані засоби, а також форми оцінювання учнів. Цим супроводжуваним спостереженням передують бесіди, спрямовані на те, щоб підготувати стажистів. Після спостережень відбувається груповий аналіз.

Практика в супроводі також допомагає стажистові налагодити процес управління класом і виробити свій стиль у вирішенні певних педагогічних ситуацій. Аналіз проведених уроків проводиться за такими ж принципами, що під час стажування з повною відповідальністю, залучаючи до нього всіх його членів [534; 537; 541; 545].

Стажування в інших навчальних закладах дозволяють майбутньому викладачеві відкрити для себе шкільну структуру, у якій він ще не працював і яка знаходиться в спорідненості з тією структурою, яка безпосередньо його стосується. Цей вид практики може набувати таких форм. По-перше, практика в початковій школі для всіх стажистів, які мають призначення працювати в коледжі. Під час стажування в майбутнього вчителя є можливість спостерігати за реалізацією основних цілей навчання в початковій школі, за способами її організації. По-друге, педагогічна практика в коледжі для всіх стажистів, які мають призначення працювати виключно в ліцеї. Майбутні викладачі ліцеїв під час стажування зможуть здійснювати спостереження за організацією процесу навчання учнів тих дисциплін, які вони викладатимуть у майбутньому, за особливостями навчально-виховного процесу з тим, щоб учитися розробляти проекти з орієнтації учнів, навчальними ситуаціями в складному середовищі. По-третє, стажування в професійному ліцеї для всіх стажистів без винятку. Там вони зможуть відкрити для себе різні напрями професійного навчання учнів, способи організації процесу навчання й реалізації приватних цілей, властивих лише цим навчальним закладам. Четвертий різновид стажування в інших навчальних закладах – це педагогічна практика у вищому навчальному закладі. Вона організовується для всіх стажистів, які працюватимуть виключно в ліцеї. Вони відкриють для себе способи організації процесу викладання й шляхи реалізації навчальних цілей, властивих виключно цим навчальним закладам [548; 557].

Стажування на підприємстві – третій вид практики стажистів другого року навчання в УППВ, який розглядається як взаємодія з соціо професійним середовищем (підприємствами, асоціаціями, адміністраціями).

Стажування на підприємстві загальною тривалістю від двох до чотирьох тижнів залежно від напряму підготовки розглядається як практика в супроводі. Вона може набувати форм роботи над проектом на підприємстві або в прямому зв'язку з підприємством. Залежно від попереднього професійного маршруту кожного стажиста форми організації цього виду практики видозмінюватимуться від

стажу спостереження на підприємстві до проведення спільних проєктів між світом освіти й підприємством (наприклад, участь майбутнього вчителя в розробці механізму прийому учнів до цього професійного середовища; у реалізації професійної післядипломної освіти або механізмів працевлаштування; у партнерських проєктах школа – підприємство). Для фахівців з документації та головних радників з освіти цей вид практики дозволяє стажистам краще вивчити підприємство, проаналізувати механізми звернення інформації, особливості організації роботи, спілкування, ведення й збору інформації та документації.

Стажування на підприємстві може бути доповнене навчальним модулем „Техно-про”. Це робиться для того, щоб дозволити стажистам набути додаткових знань, яких вони не можуть набути в ході педагогічної практики. Мета модуля „Техно-про”, спільного для майбутніх викладачів технологічних і професійних ліцеїв, полягає в тому, аби спрямовувати їхню увагу саме на організацію технологічного й професійного навчання за допомогою розробки різних професійних проєктів [550; 561].

Другим складовим елементом навчального плану підготовки викладачів-стажистів системи середньої освіти є блок „Обов’язкова підготовка”.

Таблиця 2.4.3

**Обов’язкова підготовка, загальна для всіх спеціальностей
(академія Ніцца)**

Обов’язкове навчання	Години	Примітки
ГПП: підготовчі роботи з організації навчального процесу й аналіз професійних прийомів і практики	72	ГПП містить: – 6 годин підготовки до початку професійної діяльності перед початком навчального року; – допускається спільна участь методистів різної компетентності й статусів

Дидактичний дисциплінарний підхід і	72	Змісти, що вивчаються, приймають, окрім інших, чотири переходи установлених у їхньому дисциплінарному відхиленні. Можливе об'єднання безлічі ГПП одного напрямку або кілька класів близьких за напрямом. Допускається спільна участь методистів різних компетенцій і статусів
Загальний модуль	30	Групи зібрані за принципом міждисциплінарності. Допускається спільна участь методистів різних компетенцій і статусів
Інтеграція інформаційних і комунікативних технологій у практику викладання	18	Кожна структура, що відповідає за певний напрям підготовки, бере на себе відповідальність і організовує цей вид підготовки. Якщо вона не має у своєму розпорядженні необхідних компетенцій, то звертається до фахівців з інформаційних технологій
Загальна кількість годин	192	

ГПП є тим зручним механізмом, який дозволяє організувати й поєднувати в собі різні елементи підготовки. Вона дозволяє регулювати кожен з цих елементів, привнести допомогу в різні етапи

навчання стажистів, допомогти їм приступити до своїх функціональних обов'язків на стажуваннях, допомогти в оцінюванні учнів, у побудові стосунків з їхніми батьками, в управлінні поступовим розвитком і успіхами учнів тощо. ГПП також є місцем аналізу професійної практики й прийомів, у які стажисти залучені, обговорення підготовчих робіт з організації навчального процесу. При цьому тьютор спостерігає за обов'язковим включенням у навчальний процес сучасних інформаційних засобів [556].

Дисциплінарний і дидактичний підхід у підготовці викладачів-стажистів організовується згідно з принципом зв'язності між частковим і загальним. Наголос зроблено на придбанні навичок в оцінюванні учнів, управлінні різноманіттям їхнього контингенту, у вихованні громадянськості і роботі в команді. Зусилля за погодженням усіх етапів підготовки можуть бути посилені за допомогою спільної участі методистів, які володіють різною компетентністю, і статусами. Крім того, обов'язковою необхідністю для всіх стажистів є інтеграція інформаційних технологій у навчальну діяльність, яка не обмежується лише поглибленням знань загальних або окремих програмних засобів. Головна мета – навчити майбутніх викладачів середніх навчальних закладів інтегрувати сучасні інформаційні технології в повсякденну роботу з учнями [Там само].

Загальний модуль організовується протягом дисциплінарного й дидактичного підходу відповідно до чотирьох запропонованих тем (оцінювання учнів, управління різноманіттям їхнього контингенту, виховання громадянськості, робота в команді). Він включає Загальний модуль по 12 годин (чотири сеанси по три години кожний) і два ательє по 9 годин кожний (три сеанси по три години). Вони збирають стажистів різних напрямів підготовки [Там само].

Спільна підготовка організовується в межах модуля Відкриття, який ділиться на три етапи: дві лекції, ательє й стажування в навчальному закладі. Стажування в інших навчальних закладах проводяться з метою відкриття й спостереження різних способів організації навчальних закладів, різних циклів і типів навчальних закладів, що зазвичай відвідують стажисти [554].

Навчання Інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ) стажистів другого року підготовки в УППВ визначене Свідомством про

володіння викладачем інформаційними засобами та Інтернетом (рівень 2 „викладач”). Це передбачає, що кожен стажист, переходячи на другий курс, виявляє компетенції користувача ІКТ (рівень 1 „викладач”). Стажистам, які не володіють цими компетенціями, буде запропонована допомога тьютора.

Для організації підготовки С2і2е характерні наявність загальних моментів для різних спеціальностей і специфічних дисциплінарних відхилень залежно від напрямку підготовки. З 18 годин мінімум 9 годин відведено на заняття для стажистів однієї спеціальності. Деталі в організації уточнюються в межах кожного напрямку. Детальнішу інформацію розташовано на сайтах усіх УППВ [795].

У кінці навчального року Сертифікат рівня 2 „викладач” буде виданий тим стажистам, які придбають компетенції, визначені Циркуляром, опублікованому в Офіційному бюлетені № 1 від 5 січня 2006 року [Там само]. Критерії атестації повідомляють стажистам окремо для кожного напрямку.

Значна частина професійної педагогічної підготовки на другому курсі перекладається на індивідуальну роботу студентів. Її мета – дозволити стажистам розвинути навички з пошуку документальної інформації, розробки й використання ресурсів у навчально-виховному процесі. У цій перспективі кожен методист стежить за тим, аби вимагати від стажистів індивідуальну роботу, результати якої призведуть його до того, що він розвине ці компетенції й інтегруватиме їх у свою педагогічну практику. Так, Загальна підготовка доповнюється певною кількістю конференцій, доступних виключно в режимі он-лайн (права й обов’язки державних службовців; орієнтація; психологія навчання; оцінювання в освітній системі тощо) [536; 555; 560].

Наукова робота є ще одним складовим елементом плану підготовки викладачів середньої ланки. Кожен стажист, який би не був його статус, зобов’язаний написати й захистити наукову роботу. Вона може бути написана одним, двома або трьома стажистами й полягає в тому, щоб провести дослідження проблеми, яка належить до професії викладача. Визначитися з вибором теми потрібно на початку навчального року. Це робиться для того, щоб дозволити стажистові написати свою наукову роботу в хороших умовах і темпі. Тема наукової роботи вибирається в межах роботи в ГПП [323; 328].

До її написання висувають низку вимог. Тема не може бути поглибленням часткової проблеми однієї дисципліни, так само як не можна вибирати дуже загальну тему. Вибір теми зумовлює вибір наукового керівника, який надає допомогу в розробці методології дослідження, у пошуку бібліографії й написанні наукової роботи. Вибрана методологія має бути чітко сформульованою та ясною (формулювання теми, побудова плану, збір даних тощо). Вона повинна дозволити розвинути тему, відповідаючи на поставлене питання (повністю або частково підтвердити чи спростувати вихідну гіпотезу). Читач має бути в змозі отримати той же результат, якби він виконав ту ж роботу в тих же умовах. Наукова робота повинна дати привід документальному дослідженню, яке дозволило б стажистові протиставити його погляд існуючим роботам. Бібліографія повинна безпосередньо стосуватися теми роботи й представляти різні думки на досліджуваній предмет. Для цього виду роботи методика надають у розпорядження стажистів різні ресурси й необхідну інформацію [363; 414].

Наукова робота містить приблизно 30 сторінок (без додатків), на яких викладено текст згідно з планом чітко й зрозуміло. Кожна наукова робота повинна мати оригінальну назву, імена авторів і керівника роботи, резюме в десять рядків, п'ять ключових слів і бібліографію, представлену відповідно до нормативних вимог [536; 555; 560].

Розглянемо особливості оцінювання роботи стажиста після закінчення другого року підготовки. Для кожної спеціальності в УПВ організовується Комісія з оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх викладачів середньої школи. Вона очолюється директором УПВ або його представником і включає: відповідального за спеціальність; відповідального за клас; тьютора ГПП; хоч би одного представника від ВІР; хоч би одного методиста, який бере участь у різних навчальних модулях на другому курсі; хоч би одного методиста ЗСП; по можливості, інспектора від дисципліни. Склад Комісії з оцінювання щороку затверджується на початку навчального року рішенням директора УПВ. У Комісію можуть бути включені в разі потреби інші члени [797].

Оцінювання роботи стажиста відбувається протягом усього на-

вчального року. Процедура складається з трьох основних складових елементів: оцінки за стажування в навчальних закладах, за наукову роботу й обов'язкову підготовку. Стажист надає індивідуальне досьє, яке складається з усіх необхідних для оцінювання документів [Там само].

У роботі Комісії з оцінювання беруть участь делегати від викладачів-стажистів. Вони мають право взяти участь у роботі Комісії. Вони висловлюють свою думку про особливості організації процесу професійної педагогічної підготовки, заявляють про моменти, які дозволяють членам Комісії усвідомити індивідуальні ситуації стажистів [Там само].

Стажист не може брати участь у роботі сесії, на якій оцінюється його досьє або досьє близької йому людини. У цьому випадку його замінює інший делегат. Публікація індивідуальних результатів з оцінювання можлива лише після того, як директор УППВ затвердить пропозиції Комісії з оцінювання [Там само].

Оцінювання Стажування з відповідальністю продовжується протягом усього навчального року й здійснюється за допомогою звітів, в основі яких такі критерії:

- ВПР, який відвідує стажиста багато разів протягом року й приймає його постійно у своєму класі;
- керівника навчального закладу, у якому проходить стажування;
- членів Журі з оцінювання стажувань у навчальному закладі, які здійснюють, щонайменше, два візити на заняття стажиста з тим, щоб оцінити його прогрес.

Спостереження й оцінювання роботи стажиста при виконанні його службових обов'язків спираються на чітко виражені та сформульовані критерії. Відповідальні за оцінювання у своїх звітах ясно відзначають позитивні моменти в роботі майбутнього вчителя для того, щоб він міг продовжувати їх розвивати, а також указують на труднощі, з якими зіштовхнувся стажист. При цьому той, хто оцінює, тут же дає поради, які дозволять стажистам подолати ці труднощі. Узгодженість між ВПР і Журі з оцінювання здійснюється за допомогою тьютора й сприяє здійсненню більш індивідуалізованого контролю за кожним стажистом. У разі явних труднощів Комісія з оцінювання може ухвалити рішення про те, щоб один з членів Журі з

оцінювання зробив додатковий візит на уроки стажиста. Після кожного візиту складається звіт, який згодом дозволяє судити про прогрес викладачів-початківців протягом усього періоду підготовки. Оцінювання Стажування в супроводі відбувається на підставі звіту ВПР [534; 549].

Оцінювання наукової роботи відбувається таким чином. Прилюдний захист наукових робіт індивідуальний і здійснюється перед Журі, що складається щонайменше з керівника наукової роботи й члена, призначеного Комісією з оцінювання. Процедура захисту є доповіддю стажиста максимум на двадцять хвилин і відповідей на питання членів журі також протягом двадцяти хвилин. Кожен з членів журі знайомиться з роботою за тиждень до процедури захисту. Журі повинне, виходячи із змісту роботи та її наукової цінності, оцінити правильність і точність застосованої методології, відповідність змісту й бібліографії темі дослідження. Журі виносить постанову з оцінювання наукової роботи, виходячи з цих елементів [Там само].

Оцінювання обов'язкових навчальних модулів відбувається за допомогою індивідуального усного захисту. Стажист може використовувати інформаційне забезпечення як підтримку, яке він сам розробив під час свого навчання. Підготовка цього забезпечення не повинна спричинити додаткове навантаження на студента. Усний захист проходить перед Журі, яке складається мінімум з двох осіб, призначених Комісією з оцінювання. Члени журі обираються з персоналу, який має відношення до процесу підготовки в УППВ (методисти, члени Комісії з оцінювання, ВПР та ін.). На презентацію відведено певний час, після неї стажист відповідає на питання. Ці два часових відрізки однакові для всіх стажистів однієї спеціальності й визначаються Комісією з оцінювання заздалегідь і повідомляються стажистам.

Ця процедура повинна дозволити оцінити знання стажиста стосовно його роботи за професією та викладання дисципліни. Ідеться саме про те, щоб оцінити за допомогою поставлених питань міру оволодіння ним і специфікою дисципліни, що викладається, й особливостями роботи за професією педагога загалом. Чотири обов'язкові теми (оцінювання учнів, робота в команді, управління різноманітністю контингенту учнів, виховання громадянськості) становлять

головне місце цього оцінювання, а саме вміння стажиста включати в контекст своїх відповідей ці чотири основні теми [540; 563].

Після цього відбувається процедура привласнення стажистові кваліфікації. Академічне журі, перевіrivши індивідуальні досє й узявши до уваги думку директора УППВ, пропонує (чи ні) присвоєння кваліфікації стажистові. У разі відмови стажистові Академічним журі він інспектується одним з членів журі (кінець травня – початок червня). Пропозиція журі з присудження кваліфікації, її відстрочення (оновлення або повторне стажування) або остаточна відмова виноситься в другому рішенні журі [Там само].

Велике значення в підготовці стажистів в УППВ надається міжнародним стажуванням. Знання особливостей організації інших систем шкільної освіти, інших методів викладання шкільних дисциплін є важливим відкриттям, що дозволяє стажистам більш глибоко розмірковувати над організацією власної системи освіти.

Програми Європейської комісії, що належать до побудови єдиного європейського співтовариства, документи Міністерства національної освіти Франції, що стосуються міжнародних відносин, говорять не лише про просту необхідність знати іноземні мови. Закликаються бути задіяними в проектах з міжнародної співпраці навчального закладу не лише викладачі іноземних мов, але й сукупність усіх працівників освітнього співтовариства. Учителі нелінгвістичних дисциплін покликані викладати іноземною мовою в європейських класах, викладачі професійних ліцеїв проходять стажування на підприємствах за кордоном [546; 561]. Так, відділ з міжнародної співпраці УППВ академії Екс-Марсель разом з відповідальними за спеціальності організують для стажистів другого року навчання на добровільній основі стажування за кордоном. УППВ налагодив контакти з низкою університетів і навчальних закладів з підготовки вчителів, які дозволяють організувати такі форми міжнародної співпраці за трьома географічними пріоритетами: середземноморські країни, Європа й франкомовні країни Африки [504; 532].

Контрактний документ, підписаний інститутом і стажистом, фіксує особливості організації стажування й уточнює, що очікується від стажистів. Стажування повинне інтегруватися в навчальний процес підготовки стажистів.

Залежно від спеціальностей періоди зарубіжної практики можуть набувати різних форм, як-от: стажування-спостереження або практика в супроводі в навчальному закладі, метою якої є знайомство з іншими освітніми системами або іншими методами викладання дисциплін; для стажистів, які не володіють на належному рівні іноземною мовою, можливо, стажуватися у двомовній франкофонній країні в Європі; стажування на підприємстві або в професійному ліцеї для стажистів відповідних спеціальностей; для спеціальності „Історія – географія” фонд DAAD (франко-німецька угода) пропонує тримісячне стажування в Німеччині в німецькій школі.

В обов'язки УППВ у межах стажування, нефінансованого на європейському рівні, входить оплата транспортних витрат і частини витрат на оплату за житло. В обов'язки стажиста входить оплата витрат на харчування й пересування по місцевості, а також витрати на оформлення паспорта, візи й вакцинації.

Методист УППВ і тьютор з навчального закладу партнера супроводжуватиме стажиста. Після закінчення практики стажиста віддають тьютору звіт за стажування, підготовлений або індивідуально, або колективно [505; 532].

У всіх Керівництвах окремий блок інформації присвячено обов'язкам і правам студентів та викладачів-стажистів, які навчаються в УППВ [532; 545; 551; 563]. Там зазначено, що кар'єра державного службовця регулюється статутом, зафіксованим законами й текстами, що додаються до цих законів. Ідеться про закон № 83-634 від 13 липня 1983 року, що стосується прав і обов'язків держслужбовців, і закон № 84-16 від 11 січня 1984 року, що стосується статутних положень, які належать до державної служби (основний статут). У документі наголошено, що майбутні вчителі підкоряються особливому статусу, закріпленому декретом, залежно від спеціальності:

– Викладачі Агреже (Декрет № 72-580 від 4 липня 1972 року змінений);

– Викладач Сертифіє (Декрет № 72-581 від 4 липня 1972 року змінений);

– Викладач фізичного виховання і спорту (Декрет № 80-627 від 4 серпня 1980 року змінений);

– Викладач професійного ліцею (Декрет № 92-1189 від 6 листопада 1992 року змінений);

– Головний радник з освіти (Декрет № 70-738 від 12 серпня 1970 року змінений).

Важливо, зазначено в Керівництві, щоб студенти й стажисти знали про існування цих документів і могли на них покликатися в разі потреби. Їх можна знайти в Законі про освіту, опублікованому у 2000 році (спеціальний номер офіційного бюлетеня № 7 від 13 липня 2000 року), або в збірці законів і постанов Міністерства національної освіти, який можна узяти в УППВ або в Центрах педагогічної документації. Інформація щодо головного статуту державних службовців також доступна на сайті [798].

Під час другого року підготовки стажист має статус державного службовця. Він буде підпорядкований не лише Законом від 13 липня і 11 січня 1984 року вже названим, але й також Декрету № 94-874 від 7 жовтня 1994 року, який стосується державних службовців. Дії з управління стажистами належать до компетенції Ректора академії [534; 559].

У Керівництві для майбутніх викладачів окреслено й обов'язки педагогів. По-перше, до їхнього числа входить обов'язок зберігати нейтралітет, тобто поведінка, зумовлена виключно інтересом державної служби. Педагогічний персонал початкової й середньої шкіл бере участь у державній службі з освіти громадян, яка покликана передавати цінності Республіки, а саме ідеал (світський характер освіти), який виключає будь-яку дискримінацію за статтю, культурою й релігією. Обов'язок зберігати нейтралітет включає виховання почуття поваги свободи свідомості. Система освіти не змушує ні до якої релігії, сама не бере участі в жодній з них.

По-друге, будучи державним службовцем, викладачі зобов'язані зберігати стриманість у своїх діях і словах. Це зобов'язує персонал системи початкової та середньої освіти, як і будь-якого державного службовця, уникати громадських виступів, що ставлять під сумнів функціонування адміністративної системи. Він надає великого значення турботі про те, щоб поведінка працівників системи початкової й середньої освіти не завдавала шкоди інтересам служби.

По-третє, викладачі зобов'язані вміти описати події та прикмети людини. Кожен державний службовець, який при виконанні своїх обов'язків дізнається про здійснення злочину або правопорушення, повинен невідкладно вжити заходів і повідомити про це Прокуророві при суді першої інстанції. Щодо працівників навчальних закладів, вони повинні знати інструкції про сексуальне насильство (Циркуляр № 97-175 від 26 серпня 1997 р. Офіційний бюлетень системи Національної освіти, серія № 5 від 4 вересня 1997 р.) [554; 563].

Протягом другого року підготовки, будучи державним службовцем, стажист зобов'язаний виконувати різні види діяльності, передбачені програмою Інституту: стажування з повною відповідальністю, стажування в супроводі, стажування на підприємстві, відвідувати всі заняття. Кожна відсутність без поважної причини буде причиною вирахування із заробітної плати за невиконану роботу. Як і у випадку з кожним викладачем, відсутністю внаслідок хвороби за наявності лікарняного листа займається керівник навчального закладу, до якого вас призначили на стажування з повною відповідальністю. Викладач-стажист зобов'язаний систематично йому передавати лікарняні листи й адресувати копію в Службу зі школознавства в УППВ. Про можливий нещасний випадок на роботі необхідно в обов'язковому порядку протягом першої половини дня після випадку повідомити або в навчальний заклад, або в Службу зі школознавства в УППВ.

Щодо прав студента й стажиста. Служба „Студентське життя” забезпечує протягом усього навчального року свою постійну присутність у всіх філіях УППВ. Майбутні вчителі повинні довідатися в Педагогічному секретаріаті про час і місце їхньої роботи. Ця служба може допомогти на початку навчального року з пошуками житла, порадами протягом усього періоду навчання. Вона може ухвалити будь-яку пропозицію з покращення колективного життя.

Під час другого року підготовки стажист отримує оклад і йому відшкодовуються витрати на переїзд. Циркуляр, який стосується його обов'язків і прав, вручається йому на початку навчального року [547; 563].

Отже, аналіз характерних рис практичної організації сучасної професійної початкової педагогічної освіти викладачів середніх шкіл

Франції дозволяє представити алгоритм індивідуалізації процесу підготовки таким чином.

Під час першого року навчання в УППВ основна мета підготовки полягає в тому, щоб навчити кожного студента працювати самостійно. З цією метою УППВ розробили комплекс механізмів, які покликані допомогти студентам розвинути навички індивідуальної роботи. Диференціація навчання представлена загальним дисциплінарним навчанням студентів, яке дозволяє здійснити спеціалізовану підготовку до письмових і усних конкурсних іспитів. Персоналізація підготовки студентів простежується в таких механізмах підготовки, як Група професійної підготовки, стажування в навчальних закладах і Загальна спільна підготовка. Їхня мета полягає в тому, щоб розвивати в студента-першокурсника рефлексивне мислення, тренувати вміння робити об'єктивний аналіз своєї практики й рівня професійної компетентності.

Головна мета другого року професійної підготовки викладачів-стажистів в УППВ у контексті індивідуалізації полягає в тому, щоб допомогти кожному майбутньому викладачеві стати автономним. Він присвячений розвитку професіоналізації діяльності викладача-початківця й складається з трьох основних видів персоналізованої діяльності: стажування в навчальних закладах, наукової роботи й обов'язкової підготовки. Названі форми зростання знань центруються на суб'єктові як активному учаснику процесу підготовки й допомагають усвідомити майбутнім учителям, що вони є активними учасниками своєї освіти.

РОЗДІЛ 3

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ

3.1. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетний складник процесу гуманізації педагогічної освіти

Із зміною соціально-економічної ситуації в країні від учителів стали очікувати більш професійного ставлення до своїх функціональних обов'язків. Особистість учителя була визнана одним з найбільш важливих чинників успіху в організації ситуацій якісного навчання. Французькі теоретики й практики педагогічної освіти дійшли висновку, що процес викладання не може визначатися тільки компетенціями дидактики. Перед майбутніми педагогами поставили завдання враховувати особливості розвитку учнів, з якими вони будуть працювати, і середовище, у якому будуть взаємодіяти вчитель і учень.

Наукові праці М. Альте (M. Altet), Ж. ле Ботера (Le Boterf), Ж. Бейєро (J. Beillerot), Р. Бурдонкля (R. Bourdoncle), Л. Демайї (L. Démailly), Ф. Дольто (F. Dolto), Ф. Ембера (F. Imbert), Ж. Філлу (J. Filloux), П. Жийє (P. Gillet 1987), Д. Зе (D. Zay), В. Ланга (V. Lang), Ж. Левіна (J. Lévine), Ф. Мерйо (Ph. Meirieu), А. Міїє (A. Miller), Н. Москоні (N. Mosconi), Е. Пероні (H. Peyronie), Б. Шарло (B. Charlot) розкривають особливості розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика в контексті гуманізації педагогічної освіти у Франції. Особливе значення для аналізу стану наукової розробки проблеми рефлексивної манери підготовки вчителя у Франції мають роботи вчених інших країн, які є популярними серед французьких дослідників педагогічної освіти П.-В. Беланже (P.-W. Belanger (Канада), М. Карбонно (M. Carbonneau (Канада), С. Лессар (C. Lessard (Канада), Ж. Молл (J. Moll (Швейцарія), М. Перрон (M. Perron (Канада), Ф. Перрену (Ph. Perrenoud (Швейцарія), М. Сифалі (M. Cifali (Швейцарія), Ж. Тардіф (J. Tardif (Канада), Е. Хенслер (H. Hensler (Канада), Д. Шон (D. Schön (США).

Професійність нового педагога, – стверджують М. Альте й Л. Паке, – характеризується й засвоєнням різних „професійних знань” (дисципліни, що викладаються, схеми аналізу ситуацій, знань ...), і також рівною мірою системами сприйняття, аналізу, рішень, планування, оцінювання, які допомагають педагогу мобілізувати його „знання” в будь-якій навчальній ситуації [481, с. 12]. І, звичайно ж, – вважають французькі дослідники, – потрібно додати „образи дії”, необхідні в професії, як-от: переконаність у силі навчального процесу, повага іншого, знання своїх уявлень, уміння оволодівати власними емоціями, відкритість до співпраці, професійного обов’язку... [Там само, с. 16]. Рішення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів, які б володіли таким новим стилем педагогічного мислення, французькі дослідники вбачають у створенні умов для розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у системі сучасної педагогічної освіти. Розглянемо, у чому полягають сутність поняття „особистість учителя-рефлексивного практика” та особливості її розвитку як пріоритетного складника процесу гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції.

Сучасні французькі дослідники проблем професійної підготовки педагогічних кадрів М. Альте, С. Бланшар-Лавіль (С. Blanchard-Laville), Е. Бюсьєн (É. Bussienne), Д. Фабле (D. Fablet) вважають, що найважливішою характеристикою особистості вчителя-рефлексивного практика є здатність постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан [269; 330; 362]. Говорячи про поняття „особистість учителя-рефлексивного практика”, Ф. Перрену, соціолог із Женевського університету, праці якого дуже популярні у Франції, зауважує: „Кожному з нас доводиться обдумувати свої дії й, проте, не ставати рефлексивним практиком. Необхідно розрізняти рефлексивний стан професіонала від епізодичної рефлексії кожної людини над тим, що вона робить” [693, с. 14].

М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Д. Фабле переконані, щоб підійти до справжньої рефлексивної практики, потрібно, щоб цей стан став мало не постійним, складовою частиною аналітичного підходу, тобто дією, яка стає відносно незалежною від перешкод або розчарувань. На їхню думку, рефлексивна практика має на увазі особистість, стан, певну форму поведінки вчителя. Її реалізація виз-

начається не дискурсом або намірами, а місцем, сутністю й наслідками рефлексії при повсякденній роботі людини за фахом, і в разі кризи або невдачі, і при оптимально сприятливому режимі роботи [269; 330; 362].

Для того, щоб з'ясувати, у чому полягають особливості розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика і як створити умови для її розвитку при професійній підготовці вчителя в системі професійної початкової та післядипломної педагогічної освіти, зупинимося на тих суперечностях, які існують у французькій системі підготовки вчителів і на які звертають увагу французькі дослідники.

Говорячи про формування рефлексивного практика-початківця, сучасний французький дослідник Ф. Клерк (F. Clerc) відзначає, що неможливо все зробити під час навчання в системі професійної початкової педагогічної підготовки, зокрема, коли вона обмежується одним або двома роками професійної освіти в прямому значенні цього слова [398]. На думку вченого, для поліпшення рівня підготовленості майбутніх учителів варто не займатися „всім потроху”, а здійснювати обґрунтований і обдуманий вибір; розставляти пріоритети в процесі підготовки з урахуванням потреб новачка; спиратися на аналіз найбільш типових і проблематичних професійних ситуацій, які трапляються на початку кар'єри, як основи професійної початкової педагогічної підготовки; не нехтувати тривогою й браком досвіду в майбутніх учителів, через які вони можуть драматизувати одні проблеми й недооцінювати інші [Там само].

Ще на одне слабке місце в системі французької професійної початкової підготовки вчителів указує Ф. Перрену. Він говорить, що первісна мета методистів, які навчають майбутніх учителів, полягала не в підготовці гарних викладачів-початківців, а в роботі з окремими вузькими темами. Бажаючи допомогти студентам-стажистам напрацювати навички, які стануть у нагоді їм у класі, деякі методисти припускаються суперечностей між тим, що цікаво їм самим, і тим, що було б корисно й необхідно знати студентам [693, с. 18].

Вихід з існуючих позначених суперечностей французькі вчені вбачають у спрямованості підготовки майбутніх учителів на рефлексивну практику, яка „могла б запропонувати оригінальний спосіб з'єднання масштабних цілей педагогічної освіти й урахування існу-

ючої реальності” [Там само, с. 18]. М. Альте у своїх працях, присвячених проблемам підготовки вчителів у Франції, висловлює думку про те, що для того, щоб відразу розвивати в майбутніх педагогів уміння аналізувати, потрібно спрямувати контроль і рефлексію майбутнього вчителя на дійсність [268; 270].

Б. Ротан (B. Rothan) і П. Шампі-Ремусенар (P. Champy-Remoussenard) критикують погляд тих учених, які під приводом того, що потрібно встигнути дати найнеобхідніше в професійній початковій підготовці майбутніх учителів, перекладають турботу про формування рефлексивних практиків на систему підвищення кваліфікації в межах навчання протягом життя [372, с. 167]. Вони вважають, що це було б фатальною помилкою: „Розвивати успішних „дебютантів” у професії означає якраз відразу готувати людей, здатних, виходячи з досвіду, розвиватися й учитися; які вміють розмірковувати над тим, що б вони хотіли робити, що вони дійсно зробили, що це дало” [Там само, с. 169]. Відповідно, завданням професійної початкової педагогічної освіти повинна стати підготовка майбутнього вчителя до осмислення своєї роботи, моделювання, виконання спостереження, аналізу, „метакогнітивності й метакомунікації” [591].

Варто усвідомити, зауважують Л. Лафортюн (L. Lafortune), П. Монжо (P. Mongeau) і Р. Паласйо (R. Pallascio), що ніщо з перерахованого вище не отримується магічним шляхом, просто тому, що ми переживаємо успіхи та поразки [Там само]. Кожна людина думає для того, щоб діяти, під час здійснення дії або після неї. Роздум систематично народжує певний досвід. Люди повторюють ті ж самі помилки, проявляють ту ж саму сліпоту, оскільки їм не вистачає ясності розуму, хоробрості, методики. У деяких є безмежна здатність перекладати відповідальність за все на інших, на збіг обставин або на невдачу; інші навпаки звинувачують себе в усій некомпетентності й безупинно каються. Жоден з цих підходів, ні самовиправдання, ні самодискредитування, не сприяє розвитку рефлексивної практики, жоден не сприяє початку справжньої аналітичної роботи. Тому Л. Лафортюн, П. Монжо і Р. Паласйо переконливо висловлюють думку про те, що мета педагогічної освіти повинна полягати в тому, щоб розвинути первісно рефлексивні дії, образ, поведінку, ставлення, звички, уміння, методику, стан. На їхню

думку, для цього необхідно, починаючи з періоду отримання професійної початкової педагогічної освіти, організувати сеанси аналізу діяльності, з'єднання підходів і розмірковувань над тим, як ми думаємо, вирішуємо, спілкуємося, реагуємо в класі. А також сеанси, під час яких майбутні вчителі зможуть працювати з самими собою, зі своїми страхами, зі своїми емоціями й таким чином допоможуть розвитку своєї особистості [Там само]. Одним словом, стверджують французькі вчені, слід формувати рефлексивного практика тільки за допомогою рефлексивної діяльності, на підставі такої парадоксальної формули, якій надає перевагу Ф. Мерйо: „Учитися, роблячи те, що ми не вміємо робити” [660].

Для того, щоб успішно рухатися в напрямі розвитку рефлексивної практики, М. Альте, Л. Паке, Ф. Перрену й Е. Шарл'є переконані, що важливо вивчити, за яких умов студенти-стажисти можуть „почати рефлексивну діяльність”; що зумовлює можливість їхнього відходу від позиції учня для того, щоб стати активними учасниками свого освітнього маршруту; що зумовлює можливість прийняття невизначеності, ризику й труднощів, які, природно, можуть налякати тих, хто звернеться до знань [270, с. 76].

Чи хоче й може викладач-початківець відразу ж ставати рефлексивним практиком? Як показує французький досвід, деякі студенти шукають у професії викладача те, що вона не пропонує, – ортодоксальність, практичні знання, готові „рецепти”, і відразу ж ухиляються від того, що вона пропонує, а саме діяльність рефлексивного практика, – відзначає С. Фернагю Уде (S. Fernagu Oudet) [469, с. 21]. З її точки зору, це пояснюється кількома причинами. По-перше, тому, що в учнів-учителів розвинувся такий підхід до знань і професії, який не припускає рефлексії спочатку. По-друге, тому що цілі освіти, дотримуючись рефлексивної парадигми, не були достатньо чітко сформульовані, щоб дозволити студентам або обрати інший напрям, або поступово відмовитися від своїх стереотипів про професію й підготовку викладачів. Навіть студенти, які не опираються рефлексивному стану, шукають певну впевненість і потребують оволодіння навчальними ситуаціями. Але можливість максимально повного оволодіння ними шляхом обдумування перешкод, які виникають, не є достатньо переконливою для новачка [Там само, с. 21].

У зв'язку з цим французькі вчені спробували з'ясувати, яким чином статус новачка може сприяти або пригальмувати навчання професійної рефлексії. Для цього вони намагалися дати визначення викладачеві-початківцю й виділили кілька характерних для нього рис:

1. Викладач-початківець знаходиться на межі двох особистостей: він уже перестав бути студентом і готується стати професіоналом, відповідальним за свої рішення.

2. Для його поведінки характерні стрес, тривога, різні страхи, навіть моменти паніки, які зменшуються з набуттям досвіду й упевненості.

3. Учителеві-початківцю потрібно багато енергії, часу й концентрації, щоб розв'язати проблеми, які досвідчений практик вирішує звичайним способом.

4. Його розклад (підготовка, перевірки, робота в класі) не стійкий, унаслідок чого він часто є втомленим і напруженим.

5. Зайнятий дуже великою кількістю проблем педагог-початківець знаходиться в стані когнітивного перевантаження. Він швидко перемикається з однієї проблеми на іншу й спочатку стикається швидше зі страхом через розосередження сил.

6. В основному він себе відчуває досить самотнім, відрізнаним від своїх товаришів по навчанню, він слабо залучений до процесу й не завжди добре прийнятий старшими колегами.

7. Він „сидить на двох стільцях”, коливаючись між моделями, отриманими у ВНЗ, і більш прагматичними порадами, використаними в професійному середовищі.

8. У нього немає дистанції між його роллю та педагогічними ситуаціями.

9. У нього є відчуття, що він не справляється або справляється з великими зусиллями з елементарними професійними завданнями.

10. Він оцінює різницю між тим, що він собі уявляв про професію, і тим, що є насправді, не знаючи поки, що ця різниця – нормальне явище, яке не має відношення до його некомпетентності або особистої неспроможності, а лише становить самостійну практику стосовно всього, що він знав. Подібні відчуття вчителя-початківця, на погляд Ф. Перрену, сприяють зростанню свідомості й зародженню рефлексії. Отже, становище новачка приводить, деякою мірою, до

свободи, пошуку пояснень, прохання про допомогу, відкритості до рефлексії [693].

Проте, тривоги можуть заблокувати думки, – відзначає в своїх працях С. Байоке [292; 293; 295]. Щоб погодитися з тим, що треба думати, коли все так важко, і не чекати кращих часів, майбутній учитель повинен пройти важливий шлях від становища, у якому він був достатньо довго і в якому досяг успіху, тобто становища учня – об'єкта педагогічного процесу до позиції суб'єкта – творця свого освітнього маршруту. Подолати цей шлях, уважають французькі вчені, можливо тільки якщо система механізмів підготовки постає перед майбутніми вчителями зв'язною й прозорою, і студенти точно знають, до чого їх закликають.

Другою характерною рисою особистості вчителя-рефлексивного практика, з погляду французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, є розвинене вміння автономно ухвалювати професійні рішення та діяти. Значне поширення в сучасній теорії й практиці французької педагогічної освіти отримав постулат про те, що професія вчителя не може бути зведена до ролі виконавця щоразу більш точних указівок. А автономія й відповідальність учителя-професіонала, переконані французькі науковці, не обходяться без розвиненої здатності обмірковувати свої дії.

У французькій соціологічній думці існує судження про те, що будь-яка професія є ремеслом, тоді як не будь-яке ремесло є професією. У зв'язку з цим цікавим є погляд Ф. Перрену, який говорить про те, що в традиції англо-саксонської мови професіями прийнято називати тільки ті ремесла, у яких неприпустимо в подробицях указувати практикам, як виконувати роботу та які ухвалювати рішення [693, с. 13]. Діяльність професіонала в цьому розумінні регулюється виключно цілями, які встановлені працедавцем або контрактом з клієнтом, та етикою корпорації. Прийнято вважати, що професіонал повинен виконувати й функції розробника ідей, і їхнього виконавця: він визначає завдання, формулює його, знаходить і реалізує спосіб його розв'язання, здійснює контроль виконання. Професіонал не знає заздалегідь вирішення проблем, які виникнуть у процесі його роботи. Він повинен кожного разу „на льоту” знаходити вихід, іноді в умовах стресу й браку всіх необхідних даних для ухвалення авто-

ритетного рішення. Це неможливо зробити без обширних наукових, експертних і досвідчених знань [Там само, с. 14]. „Професіонал ніколи не починає з нуля, він прагне не винаходити колесо, а враховувати теорії, визнані методи, правову науку, досвід і прийнятний порядок”, – відзначає французький дослідник І. Кло (Y. Clôt) [399].

Складні, часто своєрідні ситуації виникають завжди. Французькі дослідники підкреслюють, що для їхнього вирішення потрібна швидше винахідливість, ніж застосування запасу рецептів. Повна стандартизація реакції спричиняє ослаблення можливості дії й реакції в складній ситуації. У зв'язку з цим Ж. Жобер (G. Jobert) нагадує, що під професійною компетенцією можна мати на увазі здатність дотримуватися „золотої середини” між заданою роботою й виконуваною [566; 567]. З точки зору дослідника, ця „золота середина” залежить від професії, а підготовка фахівця ставить за мету, з одного боку, вивчення правил та їх дотримання, а з іншого – формування автономії та професійної позиції. Навіть у менш кваліфікованих професіях мінімум автономії в роботі є умовою здійснення виробництва, – продовжує свою думку Ж. Жобер [567, с. 32]. Автономія дозволяє дотримуватися меж заданої роботи й для того, щоб зробити завдання здійсненим, і для того, щоб краще його виконати.

Щодо професій, які пов'язані з роботою з людьми, то в них можливість указівок чітких інструкцій менша, ніж у технічних професіях, – зауважує Ф. Перрену [693, с. 12]. Відповідно, це вимагає від практиків загалом достатньо високого рівня професійної кваліфікації. Тому організація, яка наймає на роботу, завжди обирає: або максимально обмежити автономію фахівців-практиків і спиратися на все точніші вказівки, стандартизовані процедури й підтримку програмного забезпечення; або виявляти фахівцям-практикам довіру, за необхідності піднімаючи рівень їхньої компетенції, ураховуючи заслуги індивідуально кожного. Другий підхід, по суті, і є поняттям „професіоналізація”, – відзначає Ф. Перрену [Там само, с. 13]. Саме він сприяє підготовці людей достатньо компетентних, які знають, що їм потрібно робити без чітких інструкцій, указівок, моделей, програм, розкладів, стандартизованих процесів [Там само, с. 13]. При цьому французькі вчені наполягають на тому, що професіонали визнають і несуть за свої рішення та дії відповідальність – і моральну, і громадянську, і кримінальну.

Особливої актуальності у французькій педагогічній освіті наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть набула ідея про те, щоб включити професійну початкову й післядипломну підготовку педагогічних кадрів до числа стратегій професіоналізації роботи вчителя. Західноєвропейські науковці Р. Бурдонкль, М. Карбоно (M. Carbonneau), А. Хенслер (H. Hensler), В. Лан (V. Lang), С. Лессар (C. Lessard), Ф. Перрену одностайні в тому, що професіоналізація роботи вчителя – це довгострокова перспектива, яка є структурним процесом. На їхню думку, цей процес є еволюцією, якій можна лише сприяти. Оскільки, стверджують дослідники, жоден уряд, жодна корпорація, жодна реформа не може миттєво односторонньо її викликати. Учені підкреслюють, що в той самий час не відбудеться ніякої професіоналізації викладацької діяльності, якщо цю еволюцію впродовж десятиліть не проводять і не підтримують регулярно численні активні учасники освітнього процесу, незалежно від обстановки й політичних змін [340; 348; 367; 517; 598; 636; 693].

В англо-саксонських країнах тільки деякі види діяльності вважаються повноцінними професіями. До їхнього числа входять професії лікаря, адвоката, судді, експерта, дослідника, архітектора, інженера, менеджера, судового слідчого, журналіста та автора редакційних статей. Як бачимо, викладання до цього списку не входить. Робота викладача часто описується як напівпрофесія, що характеризується частковою автономією й частковою відповідальністю, – зазначає І. Кло [399].

Для того, щоб розвиватися в бік збільшення професіоналізації своєї роботи, потрібно, аби викладачі проявили сміливість і перестали ховатися за рамками „системи” й програм, – висловлюють свою переконаність вчені М. Альте, С. Байоке, Ф. Перрену [275; 297; 693]. Відповідно, необхідно в цьому значенні наново визначити умови їхньої роботи. Замість великої особистої відповідальності вони можуть мати у своєму розпорядженні ширшу автономію у виборі своєї дидактичної стратегії, манери й умов оцінювання, способу поділу учнів на групи та організації роботи, установленні умов контракту й порядку, розробляти механізм викладання – навчання або керувати процесом навчання. Будучи повноцінними професіоналами, викладачі повинні створювати й оновлювати навички, необхідні

для особистої та колективної реалізації й автономії та відповідальності. Французькі дослідники також відзначають, що професіоналізація роботи викладача потребує зміни функціонування навчальних закладів і одночасної еволюції інших викладацьких спеціальностей: інспектора, директора навчального закладу, викладача системи неперервної освіти...

Як же на практиці французькі теоретики й практики педагогічної освіти пропонують реалізувати рефлексивну парадигму в розвитку майбутніх учителів? Система підготовки вчителів, і професійна початкова, і післядипломна, покликана сприяти не тільки підвищенню рівня їхніх знань і навичок, але й трансформації їхньої особистості, їхнього ставлення до знань, навчання, програм, їхньої думки про співпрацю та авторитет, – стверджують П. Бушар (P. Bouchard) і Ж. Шарло (J. Charlot) [334; 380].

У зв'язку з цим, концептуальна модель розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у французькій професійній початковій педагогічній освіті передбачає перехід від епізодичної рефлексії майбутнього учителя до рефлексивної практики та реалізується за рахунок їхнього активного залучення до рефлексивного підходу в процесі професійної педагогічної підготовки. Ф. Перрену стверджує, що його реалізація в освіті майбутніх учителів можлива при виконанні, принаймні, трьох важливих умов:

1. Якщо перетворення дидактики й базису компетенцій буде зміщено в бік розвитку ефективних методів навчання вчителів у їхньому рефлексивному аспекті.

2. Якщо в підготовці майбутніх педагогічних кадрів буде відведено важливе місце розвитку вміння роздумувати над практикою та її сутністю. Ця навичка необхідна для того, щоб зберігати рівновагу між умінням викладати й науковими, позбавленими контексту знаннями.

3. При організації процесу підготовки викладачів, який з самого початку орієнтований на клінічний підхід (фр. *La démarche clinique*), що припускає чергування теорії й практики в процесі навчання. Французькі дослідники вважають, що розмірковування над професійними проблемами може розвиватися тільки при постійному зверненні до практичних прикладів. Якщо ж професійні завдання належать до

далекого й невизначеного майбутнього, то як тоді, задаються питанням французькі вчені, можна отримати початковий матеріал для викладацької роботи? [693].

Дещо по-іншому ставляться питання, коли йдеться про розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика в системі підвищення кваліфікації в межах навчання протягом життя. Післядипломна підготовка, стверджують М. Альте, Л. Паке, Ф. Перрену й Е. Шарл'є, також повинна бути орієнтована на рефлексивну практику, а не лише на впорядкування дисциплінарних, дидактичних або технологічних знань [270]. Учені зауважують, що професійна початкова педагогічна освіта має справу з перехідним статусом людей, які, будучи студентами-стажистами, стають практиками. На цьому етапі вони готуються в кращих традиціях практики, іноді ідеальних. У системі післядипломної освіти, навпаки, робота проходить з учителями-практиками, у яких роки, навіть десятки років, досвіду. На перший погляд, можна було б уявити, що навчання рефлексивної практики на курсах підвищення кваліфікації проходить у більш відповідних умовах. З одного боку, дійсно, це так. Але з іншого – ні, – говорять М. Альте, Л. Паке, Ф. Перрену й Е. Шарл'є [Там само].

Учитель-практик поєднує теоретичні дослідження з роботою в середовищі й з процесом навчання, розвиток організаційних навичок і нововведень, бере участь у роботі колективу й розробці ідеї навчального закладу. Розмірковування над практикою займає відтепер у нього центральне місце, навіть якщо чітко не йдеться про рефлексивну практику або аналіз роботи. Проте, значна частина стажувань з підвищення кваліфікації викладачів спрямована, перш за все, на поповнення дисциплінарних і дидактичних знань, технологічних навичок учителів-практиків, – зауважують В. Оноре (В. Honoré) й Ж. Брікон (J. Vigon) [479]. Тоді як у професійній освіті дорослих у системі „Навчання протягом життя”, за межами шкільної системи, викладачі курсів дуже швидко сконцентрувалися на роботі, організації та самій людині, щоб стимулювати процес особистісної трансформації фахівця, зміну уявлень або формування нових компетенцій і навичок. Підготовка ж учителів, на відміну від інших професій, на самому початку була швидше задумана як викладання, здійснюване одними викладачами для інших, обмін досвідом у галузі дисциплі-

лінарних знань, зміни навчального плану (зокрема щодо математики й рідної мови), нових технологій, найбільш інноваційних дидактичних підходів, способів організації роботи в класі й методів їхнього оцінювання. Уважалося, що викладач, який проводить навчання (методист), має перевагу над своїми колегами в тому, що він упродовж певного часу вже володіє тими знаннями, які стажистам належить відкрити для себе. Завдання методиста полягало в тому, щоб ознайомити з новими елементами, щоб ті, хто навчається, у свою чергу, оволоділи новими підходами й привнесли їх у свої заняття [332; 394; 407].

Описана нами ситуація, що склалася, у підготовці вчителів у системі післядипломної освіти у Франції, пояснює, чому курси підвищення кваліфікації впродовж років займали незначне місце в роботі викладачів-практиків. Методист, який навчає, говорив тим, хто стажується, що потрібно було робити, не довідуючись про те, що вони робили у своїй викладацькій діяльності. Або ж він показував нові методи (з галузі педагогіки, заснованої на оцінці ефективності, теорії типології текстів, принципів навчального оцінювання, застосування метакогнітивності, роботи з ситуаціями-проблемами), очікуючи, що викладачі зрозуміють їх і втілять у своїх класах, при цьому абсолютно не піклуючись про відмінність між уже застосованими практиками й пропонованими нововведеннями. Післядипломна педагогічна освіта у Франції ґрунтувалася на раціоналістичному постулаті, згідно з яким усі нові знання є початком застосування всіх практик тільки тому, що вони прийняті й засвоєні.

Ф. Перрену пояснює ситуацію, що склалася, у французькій післядипломній педагогічній освіті таким чином: стислість або фрагментарність проходження курсів підвищення кваліфікації; пріоритет інформації й знань. Більше того, додає вчений, звернення до практики вважалося розкішшю, оскільки час завжди був обмежений [693, с. 22].

Сучасний дослідник проблем історії педагогіки Ж.-Ф. Кондет у своїй роботі „Історія освіти вчителів у Франції: ХІХ – ХХ століття” говорить про причини іншого характеру [407]. По-перше, особистість викладачів-методистів довгий час формувалася на основі специфічної компетенції (експертизи), набутої на власних уроках, а також при керівництві додатковими університетськими курсами, наприк-

лад, з лінгвістики або інформатики. Вони стали методистами, щоб передавати свої знання або техніку, при нагоді свій досвід, а не для того, щоб цікавитися роботою (практикою) своїх колег. Одним словом, – підкреслює вчений, – методистом у післядипломній освіті, як і вчителем, стають, щоб говорити, а не щоб слухати [Там само].

По-друге, відзначає Ж.-Ф. Кондет, виходити з практики й увалень тих, хто стажується, – це означає послабити будь-яке, навіть найточніше планування організації стажування. Якщо відштовхуватися від спірних питань і практики викладачів, які навчаються на курсах, стає даремним створювати план підготовки. Методистові потрібно імпровізувати, посилено працювати під час перерв і між сесіями, щоб підготувати курси, які враховують „індивідуальні потреби” вчителів-практиків.

По-третє, надавати слово вчителям, які прийшли навчатися на курси підвищення кваліфікації, дуже ризиковано через таку причину. Методист не знає, що робити з тим станом душі й переживаннями, які відкривають ті, хто навчається. Вони критикують систему, програму, ієрархію, свої умови роботи, вимагаючи від методиста або захищати систему освіти, або приєднатися до критики. Вони порушують етичні та ідеологічні проблеми, що не мають рішення, проводять системні зв'язки з іншими аспектами своєї роботи, тим самим виводять методиста за межі його компетенції. Подібний ризик прояву некомпетентності й втрати контролю сприяють проведенню багатьох методик курсів підвищення кваліфікації в межах структурованого підходу до знань [Там само].

Останніми роками у французькій педагогічній освіті почали сприяти виникненню пропозицій про проведення стажувань без тематичного забарвлення, без дидактичної міжгалузевої або технологічної „ширми”, спрямованих на аналіз методик [456]. Організатори курсів обмежують сферу аналізу однією дисципліною й віддають пріоритет одному напрямку. Так, деякі курси пропонують учасникам разом поміркувати над заявленою темою, наприклад, над їхнім ставленням до знань, над манерою ставлення до помилок учнів (загалом або в певній дисципліні), їхньому способі складання й перевірки письмових тестів або над стилем залагоджування конфліктів [285; 456; 457; 590; 797].

Сучасними французькими теоретиками й практиками педагогічної освіти (Ф. Кро, Ж.-М. Барб'є (J.-M. Barbier), О. Галатану (O. Galatanu), І. Ботен (Y. Bottin) усвідомлюється думка про те, що єдина можливість змінити практичні навички викладачів, які навчаються, полягає в тому, щоб навести мости між тим, що останні роблять у своїй практичній діяльності, і тим, що їм пропонується в ході курсів підвищення кваліфікації [303; 456; 486].

Ф. Перрену відзначає, що курси підвищення кваліфікації поступово стають „лабораторією” підходу освіти до рефлексивної практики [695, с. 28]. На думку вченого, цьому сприяє привілейоване становище неперервної педагогічної освіти, оскільки до неї залучені вчителі-практики, які одночасно мають досвід і добровільно беруть участь. „Сьогодні, парадоксально, але концептуальні моделі розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика утверджуються більше в процесі реформування професійної початкової педагогічної освіти, шляхом підготовки майбутніх учителів за допомогою вивчення проблемних ситуацій і клінічного підходу”, – зауважує Ф. Перрену [Там само, с. 28]. Можна побажати, наголошує дослідник, щоб ці зміни в педагогічній підготовці залучили всіх викладачів і професійної початкової, і післядипломної освіти.

Аналіз практичних навичок, робота над габітусом, робота методом ситуація-проблема є механізмами неперервної підготовки, спрямованих на розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика. Але їх не достатньо! – звертає увагу М. Альте [265]. З її точки зору, важливо змінити напрям тематичних, міждисциплінарних, технологічних, дидактичних, навіть дисциплінарних (за галузями викладання) стажувань у бік практики рефлексії й зробити її основою клінічного підходу в розвитку викладачів.

Підготовка рефлексивного практика означає, перш за все, підготовку професіонала, який може управляти своїм розвитком, набуваючи нових і більш точних навичок і знань, виходячи зі своїх уже наявних пізнань і досвіду. Уміння аналізувати є необхідною умовою, але недостатньою для розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика, яка вимагає особливого стану, особливої індивідуальності й поведінки, – зазначає М. Альте [270]. Досягти цього стану можливо, вважають М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюс'єн, М. Сіфалі (M. Cifali), Ф. Ембер (F. Imbert), Ф. Перрену, і шляхом залучення до

аналізу й роботи над собою, і шляхом більш глобальних підходів до підготовки [269; 330; 362; 393; 523; 693]. Йдеться про розвиток особистості вчителя-практика за допомогою впровадження рефлексивного підходу в систему педагогічної освіти у Франції.

Отже, аналіз наукових праць французьких учених з проблеми дослідження дозволяє нам стверджувати, що розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика став пріоритетним напрямом гуманізації педагогічної освіти у сучасній Франції. Французькі вчені дійшли висновку, що система підготовки педагогічних кадрів має створити умови для формування нової професійної особистості вчителя, який буде здатен, виходячи з досвіду, що в нього є, розвиватися й вчитися; роздумувати про те, щоб він хотів зробити, що дійсно зробив і що це дало. Учитель-рефлексивний практик – це вчитель, який володіє розвинутою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; уміє автономно ухвалювати професійні рішення й діяти; несе відповідальність за свої рішення й дії. Відповідно система підготовки педагогічних кадрів, уважають педагоги Франції, покликана не тільки підвищувати рівень знань і навичок учителів, але й сприяти трансформації їхньої особистості, їхнього ставлення до знань, навчання, програм, їхні думки про співпрацю й авторитет. Тому мета підготовки вчителів, на думку французьких учених, полягає в тому, щоб розвинути в учителя первісно відразу рефлексивні дії, образ, поведінку й стан, тобто рефлексивну практику.

Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика, тобто перехід від епізодичної рефлексії вчителя до рефлексивної практики, можливий, уважають французькі дослідники, за умови втілення рефлексивного підходу в процес професійної педагогічної освіти.

3.2. Педагогічні умови реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної підготовки вчителів

Головною умовою розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика сучасні французькі дослідники вважають активне впровадження рефлексивного підходу і в професійну початкову, і в післядипломну педагогічну освіту. Його мета полягає в тому, щоб сприяти переходу від епізодичної рефлексії майбутнього вчителя до рефлексивної практики. Розглянемо, що вкладають французькі теоре-

тики й практики педагогічної освіти в поняття „рефлексивний підхід” у професійній педагогічній підготовці вчителя та за яких умов, з їх точки зору, можливо перейти майбутньому вчителеві від епізодичної рефлексії в процесі дії до рефлексивної практики.

Зрозуміло, будь-яка людина часто думає над тим, що вона робить, перед тим, як виконати дію, під час її виконання й після того, як вона виконана. Чи робить це людину й подібний хід речей рефлексивним практиком? Згідно з тлумачним словником французької мови, думати (фр. *Penser*) означає „застосовувати свій розум до конкретного або абстрактного об’єкта, актуального чи ні” [625]. Часто думати (фр. *Penser*) і роздумувати (фр. *Réfléchir*) в багатьох контекстах здаються взаємозамінними. Якщо ми хочемо їх розмежувати, то скажемо, що „роздумувати” (фр. *Réfléchir*) указує на певну дистанцію. Повернемося до тлумачного словника й побачимо, що дієслово „*réfléchir*” має пряме й переносне значення. У першому значенні воно означає „направляти за допомогою віддзеркалення (рефлексії) в іншому напрямі або в напрямі початкового пункту; відобразити”. У другому значенні, переносному, дієслово „*réfléchir*” означає „повернення думки до неї самої, роздумувати про самого себе, збиратися з думками, зосереджуватися, вдаватися до роздумів”. Тобто робити звичку з рефлексії (фр. *La réflexion*), роздуму, самоспостереження, аналізу. Думати, уважати, шукати, розкидати розумом, концентрувати(ся), обдумувати (ухвалювати рішення), медитувати, спостерігати, збирати(ся), замкнутися в собі, у думках зосередитися, перебирати в пам’яті [53; 625].

Очевидно, кожному трапляється рефлексувати про свою практику, але якщо ця постановка питання не є ні методичною, ні регулярною, вона не приводить достатньою мірою до усвідомлення й змін особистості. „Спонтанна рефлексія не формує особистості вчителя-рефлексивного практика”, – стверджує І. Сент-Арно (Y. Saint-Arnaud) [749, с. 97].

Рефлексивний викладач не перестає рефлексувати з моменту, коли йому вдається „викрутитися, перестати боятися, вижити в класі” [698, с. 43]. Він продовжує рефлексувати, щоб розвиватися у своїй справі, навіть якщо немає труднощів або криз, через задоволення або тому, що він не може собі в цьому перешкодити. Робота

стала для нього формою самовизначення й особистості, і професійного задоволення. Він рефлексує, використовуючи свої знання й досвід і, наскільки це можливо, у рамках взаємодії з іншими викладачами-практиками. Ця робота створює нові знання, що рано чи пізно реінвестуються в дію. Рефлексивний практик не задовольняється ні тим, чого він навчився в педагогічному навчальному закладі, ні тим, що він відкрив для себе в перші роки практики. Він постійно переглядає свої цілі, свої дії, свої знання. Він прагне до постійного вдосконалення, тому що теоретизує сам над своєю практикою, один або в педагогічній команді. Він ставить собі питання, прагне зрозуміти свої поразки, буде плани на майбутнє; він передбачає, як зробити по-іншому наступного разу або наступного року; він ставить собі більш зрозумілі цілі, чітко пояснює свої очікування й дії. Рефлексивна практика – це робота, яка, щоб стати регулярною, вимагає особливого стану й особливої особистості [778, с. 179].

Цей особливий рефлексивний стан не створюється спонтанно, – вважають М. Альте, С. Бланшар-Лавіль і М. Сифалі [269; 330; 388]. „Якщо ми хочемо зробити це серцем професії викладача, якого викладацька праця захоплює повністю, необхідно, щоб педагогічна освіта розвивала рефлексивний стан і давала відповідні знання й навички”, – переконаний Ф. Перрену [693, с. 34].

Зазначимо, що в кінці ХХ сторіччя велику популярність у Франції здобули праці американського вченого Д. Шона (D. Schön) про рефлексивного практика (англ. *The reflective practitioner* / фр. *Le praticien réflexif*) [750; 753]. Французькі дослідники дійшли висновку, що в гуманітарних професіях відмінність між „думати” й „міркувати” не очевидна, оскільки немає спадкоємності й зв’язку між найближчою до дії думкою, тобто тією думкою, яка її спрямовує, і більш дистанційованим роздумом. Тому разом з Д. Шоном вони замість того, щоб протиставити думку й роздум, розрізняють рефлексію в дії (фр. *La réflexion dans l’action*) і рефлексію над дією (фр. *La réflexion sur l’action*).

Відповідно, поняття рефлексивної практики припускає два ментальних процеси, які ми повинні розрізняти, – стверджують Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар [372, с. 171]. По-перше, на погляд учених, немає комплексної складної дії без рефлексії в ході процесу,

тобто в дії. У цьому випадку під рефлексивною практикою мається на увазі, у звичайному значенні слова, роздум над ситуацією, цілями, засобами, місцезростаюванням, зробленими кроками, визначеннями наперед результатами, еволюцією системи дії, що передбачається. Розмірковувати під час дії – це означає задаватися питанням про те, що відбувається або куди це приведе; що можна зробити; що потрібно зробити; яка найкраща тактика; які обхідні маневри й застережні заходи потрібно зробити; яких ризиків уникнути тощо [Там само, с. 172].

Але не доречніше було б говорити у зв'язку з цим про практику продуману або обмірковану (фр. *La pratique réfléchie*)? Зважаючи на це, Ф. Перрену наголошує, що у французькій мові дієприкметник „продумана” асоціюється з мудрістю того, хто перед тим, як щось сказати, діє згідно з правилом: „сім разів відміряй, а раз відріж” і довго медитує перед тим, як діяти. Ця мудрість, звичайно ж, присутня й при рефлексії в дії, – відзначає вчений. Але ця цінність повинна поєднуватися з реальністю, яка часто „не чекає”. У поспіху „вдумливий” практик міг би через страх діяти згідно з імпульсом, не достатньо швидко вирішувати проблеми й ситуації. Відповідно до природи дії в розвитку баланс між рефлексією й дією не може бути одним і тим же [693, с. 89].

Другим ментальним процесом, який сприяє формуванню рефлексивного практика, з точки зору французьких дослідників, є роздум про дію. З'ясуємо думку французьких учених про те, що означає роздумувати про дію. М. Альте вважає, що перш за все, необхідно розглядати власну дію як об'єкт рефлексії. Це потрібно, стверджує дослідниця, або для того, щоб порівнювати свою дію із запропонованою моделлю; або для того, щоб усвідомити, що ми могли б або повинні б зробити по-іншому; для порівняння, що зробив би інший практик; або для того, щоб пояснити її, або покритикувати [269].

П. Жийє наголошує, що будь-яка дія унікальна, але вона належить, загалом, до однієї сім'ї дій того ж різновиду, провокованими схожими ситуаціями. У міру того, як здійснюється одиночна дія, роздумувати про неї є сенс тільки після її завершення, щоб зрозуміти, навчитися, інтегрувати те, що відбулося. Рефлексувати, вважає сучасний французький педагог, означає не обмежуватися спогада-

ми, а проходити через критику, аналіз, зв'язок з іншими правилами, теоріями або іншими діями, вигаданими чи які відбулися в аналогічній ситуації [498, с. 134].

Ф. Перрену особливо звертає увагу на те, що насправді між рефлексією в дії й рефлексією над дією зв'язку більше, ніж контрасту. Свою думку він обґрунтовує таким чином:

– рефлексія в дії часто викликає рефлексію над дією, тому що вона відкладає „про запас” проблеми, які неможливо вирішити по ходу дії, але до яких практик обіцяє повернутися „на свіжу голову”; він не робить цього кожного разу, але це, однак, – одне із джерел рефлексії над дією;

– рефлексія над дією дозволяє передбачати (випереджати події, дивитися вперед) і готує практика, часто без його відома, до вміння швидше роздумувати в дії й висувати більше гіпотез; „віртуальні світи”, які Д. Шон визначає як „вигадані світи, у яких темп дії може бути сповільнений і в яких можна експериментувати з ітераціями та варіаціями дії” [750, с. 332], також є приводами для стимуляції дії думкою; повторення й відточування можливих дій у сфері репрезентацій готує швидке застосування простіших аспектів і вивільняє ментальну енергію для протистояння непередбаченому [693, с. 31].

Якщо ситуація визначається своїми причинами й цілями більше, ніж одиницею часу та місця, вона може розвиватися з перервами, іноді на багатьох сценах одночасно. Між періодами активності можна спостерігати латентні періоди, під час яких викладач може поміркувати спокійніше про те, що відбулося, над своїми подальшими діями. На наш погляд, резонним буде питання: що це в такому разі – рефлексія в дії або над дією? Відмінність абсолютно не піддається аналізу, – справедливо зазначає Ф. Ембер й пропонує розрізняти, з одного боку, роздум про просту одиничну дію (фр. *L' action singulière*), яка може мати місце або в живій дії, або до початку дії (передбачати рішення), або після неї (аналіз, оцінка); з іншого – роздум про групу подібних дій (фр. *La famille d' actions semblables*) та їхню структуру, яка може стосуватися самого викладача-практика або складнішої системи дій, пружиною яких є він сам [523].

Отже, аналіз цих відмінностей між рефлексією в дії й рефлексією над дією, які в кінці ХХ – на початку ХХІ століть є ще поки узагальненими, дозволив С. Бланшар-Лавілю, М. Сифалі, Ф. Перрену та Ф.

Емберу виділити три додаткових шляхи переходу від епізодичної рефлексії вчителя до рефлексивної практики, тобто три додаткові шляхи розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика:

– розвивати в учителеві, крім того, що кожен робить це спонтанно, здатність роздумувати під час дії (фр. *La réflexion dans le feu de l'action*);

– розвивати здатність рефлексувати над дією до й після безпосередньої участі в дії або взаємодії (фр. *La réflexion hors du feu de l'action*);

– розвивати здатність рефлексувати над системою й структурах індивідуальної та колективної дії (фр. *La réflexion sur le système d'action*) [330; 388; 523; 693].

Французькі дослідники справедливо звертають увагу на те, що ці три форми підготовки доповнюють одна одну. Насправді рідко буває так, що викладач-практик, який роздумує якомога менше впродовж дії, роздумував би інтенсивніше до дії або ставив би собі багато питань після. Так само й роздум над структурами є невід'ємною частиною регулярної й точної рефлексії над більшістю простих одиничних дій чи то дії в розвитку, уже здійснені або такі, що передбачаються [Там само].

Ж. Верньо (G. Vergnaut) показує послідовність цих об'єктів рефлексії щодо педагогічної практики [780]. У розпал педагогічної дії в нас мало часу на роздуми, пояснює французький вчений. Ми думаємо в першу чергу над тим, як правильно зробити наступний крок, на яку дію зважитися: перервати чи ні розмови в класі, починати чи ні новий матеріал у кінці уроку, прийняти чи ні вибачення, покарати чи ні недисциплінованого учня, відповісти чи ні на зухвале, дурне питання або питання не за темою, вигнати учня з класу чи ні тощо.

Кожне з цих мікрорішень мобілізує ментальну активність учителя. Коли ми робимо одне й те ж щодня, ця діяльність здається нам уже продуманою в підсвідомості. Ми думаємо, але не усвідомлюємо це. Можна сказати, немає рефлексії в самому прямому розумінні цього слова, коли немає внутрішнього роздуму, зважування „за і проти”, немає коливальності.

Іноді виникає сумнів, ми балансуємо між двома можливостями, між двома протилежними імпульсами, між емоційним поривом і розумом, який його стримує.

Коли ми не дуже добре знаємо, що потрібно робити, то, виходячи з обставин, часу, що залишився, обставинки в класі, характеру роботи, можна розміркувати по ходу дії, якщо навіть потік подій не уривається й забороняє справжню зупинку дії. Не втручатися – це теж спосіб дії в тому значенні, коли подібна поведінка значно вплине на хід подій. Якщо ми нічого не вирішуємо, ми даємо ситуації розвиватися й, можливо, погіршуватися. Отже, рефлексія в дії повинна бути швидкою, вона спрямовує процес ухвалення рішення без можливості порадитися з кимось ззовні, без можливості попросити тайм-аут, як це має право зробити баскетбольна команда під час матчу [Там само].

Ще однією формою підготовки рефлексивного вчителя є розвиток у нього здатності роздумувати про дію, тобто до й після безпосередньої участі в дії або взаємодії. У цьому випадку, стверджує Ф. Перрену, викладач не взаємодіє з учнями, їхніми батьками або своїми колегами. Він роздумує про те, що відбулося, що він зробив або спробував зробити, про те, що дала його дія. Він рефлексує також для того, щоб зрозуміти, як продовжувати, як знову братися за справу, протистояти проблемі, відповідати на прохання [699]. Така рефлексія часто є одночасно ретроспективною й перспективною, зауважує Л. Валлі. Вона сполучає минуле й майбутнє, зокрема, коли викладач-практик залучений у дію, яка триває кілька днів, а то й кілька тижнів [775].

Рефлексія має ретроспективну домінанту, коли вона виникає після закінчення дії або взаємодії, або в момент спокою. Її основна функція – зробити підсумок, зрозуміти, що спрацювало, а що ні, підготуватися до наступного разу. У глибині роздумів завжди є цей передбачуваний наступний раз. Він визначений, коли ми рефлексуємо в перерві між двома раундами одного й того ж бою [267].

Отже, рефлексія після дії сприяє узагальненню досвіду, тобто трансформації його в знання, які можна реінвестувати в інших обставинах.

Рефлексія має перспективну домінанту, коли вона виникає в момент планування нової діяльності або передбачення якоїсь події (наприклад, чи прийняти дитину з сім'ї переселенців у ході навчального року). Але в такому разі рідко коли викладач не ґрунтується на особистому досвіді, який можна більш-менш застосувати в цій ситуації [387].

У професії викладача рефлексія поза дією не завжди спокійна. Іноді їй доводиться потіснитися, утиснутися між двома інтенсивними моментами, наприклад, коли вона краде кілька хвилин у керування класом у той час, коли учні працюють індивідуально, або під час перерви. Рефлексувати можна між двома уроками, на великій перерві або в кінці шкільного дня. У цих випадках вона стосується проблем, що вимагають достатньо швидкого розв'язання, наприклад, чи треба звільнити від уроку фізкультури учня, який погано себе почуває, або запідозрити його в тому, що він перекладає свою роботу на іншого. Рефлексія з приводу того, що відбулося або відбувається в класі, займає частину вільного часу викладача [269].

Усе перераховане вище дозволяє нам поставити питання: хіба немає таких ситуацій або дій, які повторюються, пропонуючи для роздуму об'єкти тривалі, якщо не постійні? Звичайно ж є, – відповідає Ф. Перрену [693, с. 196]. Але тоді вчитель-практик переходить в інший регістр, у регістр роздуму щодо стабільних структур своєї дії й про системи колективної дії, у яких він бере участь, стверджує вчений [Там само, с. 198].

Як ми вже відзначали раніше, третьою формою підготовки рефлексивного вчителя-практика, з точки зору французьких учених, є розвиток у нього здатності рефлексувати над системою й структурою індивідуальної та колективної дії. Дія в цьому контексті – вираз двозначний, відзначає Ф. Ембер [523]. Іноді він позначає точний акт, іноді належить до людської дії взагалі. Щоб зняти цю двозначність, варто було б говорити про рефлексію над системою дій кожного разу, коли дійова особа (викладач) віддаляється від одиничної дії, щоб розміркувати над системою дій, у яку вона залучена [Там само].

Наша дія – це завжди вираження того, що ми є, того, що ми в повсякденному спілкуванні називаємо особистістю або характером частіше, ніж габітусом. Нам трапляється працювати над нашими схемами дій, навіть якщо ми не використовуємо цей науковий вираз. Щоб нашвидку позначити аспекти нашого габітусу, існування яких ми передчуємо, ми говоримо про звички, взаємини, манії, рефлексії, комплекси, нав'язливі ідеї, настрої, тенденції, навички, риси вдачі. Навіть якщо ми не здатні точно описати їхню природу, генезис, ми спостерігаємо їхню перманентність і вироблювані ними ефекти [335; 339].

Буває так, відзначають М. Альте, Л. Паке, Ф. Перрену й Е. Шарл'є, що викладач хоче змінити свій габітус, тому що його власний габітус регулярно залучає його до дій, якими він не може пишатися, наприклад: тенденція все контролювати, не довіряти; утримуватися в щонайменшу сварку між учнями; схильність до мінімізації ризиків, до насмішки над страхами учнів; схильність до того, щоб звалити на батьків усю відповідальність за поведінку їхніх дітей (наприклад, запізнення, незроблені уроки, недисциплінованість або безлад) тощо [270].

Цей роздум про свої схеми дії відкриває в підсвідомості певні реакції характеру, що повторюється, певні епізоди. Отже, йдеться про існування сценаріїв, які відтворюються в подібних ситуаціях. Ця перманентність є проявом особистості вчителя, а також джерелом незадоволеності, коли викладач є дуже підозрілим, імпульсним, схвильованим, наївним, ледачим, слабовільним або дратівливим.

Отже, мета рефлексивного ставлення до дії – це не тільки бути готовим діяти наступного разу по-іншому, але стати, у деякому розумінні, кимось іншим [693, с. 189]. Ми бачимо, що від рефлексії в дії, більш сфокусованої на короткочасному успіху, учитель послідовно, поступово переходить до рефлексії над собою, своїм життям, своєю освітою, усвідомленням себе як особистості й професіонала, до рефлексії та своїх планів і проектів.

Рефлексія над своїми діями та своїми схемами дії відсилає також викладача до впровадження в соціальні системи й до своїх взаємин з іншими людьми. Кожен залучений у систему колективної дії. Він привносить туди свій габітус, який у взаємодії збагачується, збіднюється або змінюється так, щоб було можливо функціонувати з іншими відносно стабільно й гармонійно. П. Бурдьє вводить ідею про оркестрацію габітусів (фр. *L'orchestration des habitus*), яка пояснює, чому важко змінитися самому, й обґрунтовує систематичні підходи терапії та зміни [338].

Своєю роллю, своїм знанням, своєю відповідальністю за керівництво класом, типом контракту й стосунками, які він устанавлює, викладач має більше влади, ніж учні, над системою колективної дії, але він не є її єдиним господарем. Утім, його габітус, перш за все, – продукт того, що він пережив і переживає поза справжнім класом, в інших класах та інших групах, у які він теж входить у синергії з

іншими. Рефлексія над дією призводить, отже, до рефлексії над взаєминами, над нашим способом створювати або підтримувати зв'язки з іншими, а також над динамікою груп і організацій [391].

Слід відзначити, що у Франції після 1989 року робилися перші спроби в галузі розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика. Але до 2000 року вони значно не поширилися в практиці підготовки вчителів. Причини ситуації, що склалася, французькі вчені вбачають у такому: іноді відсутність бажання, рішучості, незнання того, як узятися за цей процес. Наведемо деякі висновки й положення, які у зв'язку з цим озвучили дослідники Ф. Ембер [526], М. Сифалі [389; 390] і Ф. Перрену [690; 691; 692].

Перш за все, відзначають науковці, потрібно погодитися відразу з тим, що для того, щоб майбутні вчителі навчилися ставати рефлексивними викладачами-практиками, треба відмовитися від перевантаження навчального плану підготовки дисциплінарними й методичними знаннями. Необхідно залишити час і місце для клінічної дії, для вирішення проблеми, для практичного навчання професійної рефлексії в періоди між роботою в класі („на місцевості”) і часом аналізу. Замість того, щоб оснащувати майбутнього викладача всіма можливими готовими відповідями, освіта, орієнтована на рефлексивну практику, надає студентові-стажистові безліч випадків виробити самому для себе загальні схеми рефлексії й регуляції, знайти відповіді на всі проблемні питання.

Це одна з причин, через яку в базовій педагогічній освіті стає можливим формувати рефлексивних викладачів-початківців. Їхні компетенції розширюватимуться й ставатимуть різноманітнішими з часом не тільки тому, що вони будуть проходити підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти, а також тому, що вони матимуть здібність до саморегуляції й навчання, виходячи зі свого досвіду, а так само з діалогу з іншими викладачами. Для цього важливо, щоб професійна початкова педагогічна освіта розвивала здібності до самосоціопобудови габітусу, навичок, репрезентацій, професійних знань. Це зв'язок з практикою та із собою, позиція самоспостереження, самоаналізу, постановки питання, експериментування. Це і є рефлексивний зв'язок з тим, що ми робимо.

Як бачимо, з погляду французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, рефлексивної практики навчаються в ході інтенсивного тренування, що говорить про необхідність не введення короткого ознайомлювального курсу до навчального плану підготовки, а про зсув дидактики й базису компетенцій у бік розвитку ефективних методів навчання вчителів у їхньому рефлексивному аспекті. У цьому й полягає сенс перетворення процесу підготовки вчителів, спрямованого відтепер на розвиток ефективних методів навчання в їхньому рефлексивному аспекті.

Другим складником організації рефлексивного підходу в розвитку особистості вчителя рефлексивного-практика, з погляду французьких дослідників, є спрямування педагогічної освіти на формування вміння рефлексувати над практикою та її сутністю. У розвитку в учителя вміння розмірковувати над практикою та її сутністю французькі теоретики й практики педагогічної освіти вбачають важливу мету підготовки педагогів. М. Девеле (M. Develay) розглядає навичку розмірковувати над своєю практикою „шансом на успіх у професії, у побудові смислу, смислу роботи й школи” [434]. „А також смислу життя, оскільки вони важкоподільні в гуманітарній професії й узагалі в суспільстві в цілому, де робота є головним джерелом самовизначення, задоволення й страждань одночасно”, – додає С. Дежур [424]. Учені припускають, що можна знайти смисл у нерухомості, відсутності рішучості, абсолютній рутині: „спокійне й відлагоджене життя може анестезувати пошуки смислу, привести до того, що ми ніколи не ставитимемо собі питання, чому ми робимо те, що робимо, за яким правом, через які мріяння” [693, с. 59]. Рефлексивний практик живе в складності, „як риба у воді”, або, щонайменше, без обурення й невиліковної ностальгії про часи, коли все було білим або чорним, – говорить Ф. Перрену [Там само].

Розглянемо більш детально, що французькі вчені розуміють під умінням розмірковувати над своєю практикою. З одного боку, це рід звична для багатьох. Усі викладачі розмірковують над тим, що вони роблять. Чи можна їм у цьому перешкодити? Рефлексія над дією, хіба не властива вона людському виду взагалі? Одним словом: для чого навчати рефлексії, якщо це здається таким природним, як дихати? Для чого, з погляду французьких дослідників, робити з цього навчання серце підготовки вчителів, тоді як рефлексія апріорі пере-

дує всьому? Спробуємо разом із французькими науковцями відповісти на два такі питання: для чого навчати викладачів розмірковувати над своєю практикою і як діяти ефективно в цьому напрямі на етапі професійної початкової педагогічної освіти?

Не претендуючи на те, що академічна освіта викладачів є оптимальною, французькі теоретики й практики педагогічної освіти визнали все ж таки, що вона краще, ніж їхня дидактична й педагогічна освіта. Присутній дисбаланс значною мірою в середній освіті, і він максимальний у системі вищої школи. Частина викладачів вищої школи працює на своїх посадах абсолютно без будь-якої дидактичної освіти [362].

Як же вони „вживають”? У програмі підготовки вчителів тільки останній рік відведений безпосередньо для професійного навчання. Усе, що йому передус (дисциплінарна освіта й підготовка до проходження конкурсів), в основному спрямовано на вдосконалення змісту предмета, який викладається.

Французькі дослідники наполягають на ідеї про те, що слід зробити рефлексію частиною професійної підготовки й відобразити це в плані підготовки, замість того, щоб заповнювати потім нею пропуски в освіті. Наполягаючи на тому, щоб зростала роль знань і компетенцій, необхідних для якісного викладання, учені вважають абсурдним сподівання на те, що професійна початкова педагогічна освіта, якою б повною вона не була, може передбачати всі ситуації, з якими майбутній викладач одного разу зіштовхнеться у своїй професії, і забезпечити його всіма потрібними знаннями та компетенціями. Усі викладачі є різною мірою самоучками, приреченими вчитися „на виробництві”. Рефлексивна позиція й практика дозволяють успішно прожити це навчання, активно його організувати й провести. У професійній початковій педагогічній освіті у Франції застосовується китайська приказка: „Краще навчити рибалити, чим дати рибу” [693, с. 47]. Отже, на погляд французьких учених, розвинута здатність здійснювати рефлексію над своєю практикою дозволить учителю компенсувати незавершеність професійної педагогічної освіти.

Другою причиною, через яку важливо розвивати в майбутнього вчителя вміння роздумувати над своєю практикою, є те, що ця навичка сприяє накопиченню практичних знань і досвіду [273]. Свою

думку М. Альте, С. Готьє (С. Gauthier), С. Лессар (С. Lessard) і М. Гардіф (М. Tardif) обґрунтовують таким чином. Ефективна рутина, звичаї, дії, що повторюються, мають одну сприятливу властивість: позбавляти себе від постановки питань. Часто людина сподівається знайти такі умови праці й функціонувати „не ламаючи голови”. Досвід такої людини не є джерелом самоосвіти. І навіть коли досвід – це не довга спокійна ріка, і коли виникають несподівані проблеми, подальша рефлексія, відзначають дослідники, не обов’язково виліється в знання, які можна застосувати в інших ситуаціях. Частина рефлексії над дією приводить до прагматичного коректування. Викладач учить давати більш точні завдання й указівки, контролювати поведінку в класі, доступніше формулювати контрольні завдання тощо. Це навчання виливається в нову поведінку, що супроводжується, поза всяким сумнівом, уважають французькі вчені, хоча б на початку, більш-менш експліцитним міркуванням. Потім, коли проблему вирішено, викладач може знову перейти на „автопілот” [273; 635; 760].

Розвивати ж рефлексивну практику означає вчитися витягувати з рефлексії багато користі. Перш за все, вважають Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар, це означає вчитися регулювати схеми поведінки, що дозволяють реагувати швидше, більш цілеспрямовано або впевненіше; це означає посилення усвідомлення себе як рефлексивного практика, який постійно розвивається; а також оволодіння накопичувальними знаннями, що дозволять зрозуміти інші професійні проблеми та вирішити їх [372].

Для того, щоб розвивати рефлексію над своєю практикою, потрібно мати допитливість і бажання знати більше, – відзначає Ф. Перрену [693, с. 51]. Інтелектуальні лінощі гальмують розвиток рефлексивної практики. Рефлексивна практика – це робота розуму й у дії, і набагато пізніше після неї. Навіть якщо цю роботу обрано добровільно й проводять конструктивно, вона вимагає енергії й наполегливості. Викладачі, які хочуть залишати свої професійні проблеми в школі й не люблять особливо напружуватися, не стають рефлексивними практиками, як і ті, хто стурбований проблемами здоров’я або грошей, родинними проблемами або роботою в громадських організаціях, – стверджують французькі дослідники [Там само].

Визнаючи важливість роботи й наявності вільного часу в розвитку вміння рефлексувати над своєю практикою, французькі вчені М. Альте, Л. Паке й Е. Шарл'є вважають, що цього недостатньо. Вони визнають необхідними також два інших складника, а саме: систему дій, організованої пам'яті, наполегливості; і концептуальні рамки, які служать „приймальними структурами” [270].

Спосіб дій утверджується за допомогою ритуалів, особливостей стилю, регулярних бесід з колегами, близькими або навіть зі своєю кішкою. Поза сумнівом, дуже корисно співпрацювати з іншими професіоналами в галузі освіти або з „освіченими аматорами”. Проте дослідники впевнені в тому, що вміння рефлексувати без опори на певні знання не розвинеться. Одиничний досвід приведе до навчання, тільки якщо його концептуалізовано й осмислено, пов'язано із знаннями, які роблять його зрозумілим і вписують його в певну форму. Разом з Ж. Верньо ми знаємо, що знання розвиваються в систему, яку ми будемо з концептуальних полів, а не з ізольованих понять, що навчання – це додана вартість, яка залежить від уже задіяного капіталу [778, с. 72]. Саме цим пояснюється той факт, чому стажистам-дебютантам швидко стає нудно під час проходження практики в класі. У них відсутні диференційовані концептуальні структури, і складається враження, що вони бачать „завжди одне й те саме”: учителя, учнів і завдання.

Рефлексивний практик, навпаки, не перестає дивуватися, будувати зв'язки, тому що він спостерігає, входить у резонанс зі своїми концептуальними рамками, які походять з довгої особистої рефлексивної практики та своїх знань. І саме рефлексивна практика дозволила побудувати за тривалий час цей досвід і знання. Ф. Перрену впевнений в тому, що рефлексія в основному більш плідна, якщо вона живиться читанням, освітою, науковими або професійними знаннями, здобутими іншими вченими або практиками. Бажано також, щоб знання, набуті з досвідом, були „запліднені” справжньою культурою в галузі педагогіки. Деякі думки про ментальне управління, ефективні методи викладання, трансакціональний аналіз або нейролінгвістичне програмування (НЛП) можуть функціонувати як концептуальні рамки й точки прив'язки до досвіду [693, с. 138].

Сума накопичених знань завжди має подвійну функцію: спрямовує й формує погляд під час взаємодії; дозволяє потім привести в порядок свої спостереження, пов'язати їх з іншими елементами знання, теоретизувати досвід. Він виконає цю подвійну функцію тим краще, чим краще зможе студент пов'язати загальні теоретичні знання з окремими ситуаціями.

Іноді трапляється так, що майбутній викладач засвоює дидактичні й педагогічні знання, необхідні для того, щоб скласти іспити, але він не здатний їх мобілізувати в класі, а отже, збагачувати досвідом. Деякі викладачі вибудували свої знання під час навчання, інші – під час практики. Але ці дві сфери не сполучаються, тому що об'єднання наукових знань і знань, що вийшли зі щоденного досвіду, ніколи не було „узаконене” до 2002 року й ніколи до цього часу не застосовувалося в практиці підготовки педагогічних кадрів у Франції.

У зв'язку з цим, французькі вчені вважають абсурдним викладання рефлексивної практики в „методологічній” підготовці, відокремленої від дидактичної й технологічної. Саме через ці важливі грані практики вчителі повинні вчитися рефлексувати не в порожнечі й не на прикладах, які нічого не значать, – стверджує С. Бланшар-Лавіль [330]. Саме такий підхід дасть змогу молодим вчителям накопичувати практичні знання й досвід.

Наступною третьою причиною, через яку потрібно формувати вміння рефлексувати над своєю практикою, французькі дослідники вважають те, що вона сприяє розвитку професіоналізації діяльності педагога. Ф. Перрену говорить, що „утверджувати професіоналізацію викладацької праці – звучить як порожнє гасло, якщо практики відмовляються від автономії й відповідальності, які на них покладені” [693, с. 51]. Чому ж вони від них відмовляються? А причин багато для цього, – зазначає вчений. Іноді це вибір самого вчителя: він вважає за краще функціонувати, дотримуючись програми, розкладу й приписаних процедур. Іноді педагоги не мають достатнього самовизначення й усвідомлення свого місця в житті, які б дозволили їм стати самостійними викладачами, здатними взяти на себе відповідальність у роботі, в особистому житті. Ф. Перрену висуває гіпотезу про те, що для більшості вчителів мова йде про раціональний розрахунок. Кожен з них передчуває, що для того, щоб покласти на себе

велику професійну відповідальність і самостійність без необдуманого ризику, потрібно бути дуже впевненим у собі. Ця впевненість повинна ґрунтуватися на відточених компетенціях, знаннях, здібностях до суджень, антисипації, аналізу, інновації [Там само, с. 56].

Абсолютно очевидно, що навчання рефлексивної практики – не єдиний козир, але це необхідна умова в підготовці майбутніх учителів. Надзвичайно цікавим є зауваження М. Альте про те, що для того, щоб стати самостійним і вимагати цієї автономії від інших, потрібно вміти сказати собі: „День настав, я повинен ухвалити ці важкі рішення, і я не зможу більше ховатися за іншими авторитетами або експертами. Але я знаю, що я зможу, навіть якщо сьогодні я не маю ані найменшого уявлення про те, що робитиму. Але я впевнений у тому, що матиму засоби аналізу ситуації й вибору потрібного шляху” [269, с. 31].

Жоден викладач не застрахований від сумніву, фантазму фатальної помилки. Він знає, що він не непогрішимий, але його совісті та його рішення досить для того, щоб протистояти ризику більше із задоволенням, ніж із страхом. Жоден лікар, жоден учений, жоден інженер, жоден журналіст, жоден адвокат не прийде до цього відносного спокою без позитивної думки або сильної самоповаги. Його навчили й натренували рефлексивної практики в умовах невпевненості й стресу, іноді наодинці, іноді в конфронтації з рівними собі й у соціокогнітивних конфліктах.

Професіоналізація складається в голові практиків. Викладач, який сильно відхиляється від ортодоксії, може зберегти повну довіру своїх учнів, їхніх батьків, своїх колег і начальників, якщо всі вважають, що він „знає, що робить” і має підстави та засоби для своєї самостійності. Якщо ми хочемо дати якомога більшій кількості викладачів ті ж засоби, не можна покладатися на випадок, – заявляє С. Фернагу Уде [469, с. 113]. Важливо сміливо навчати майбутніх учителів рефлексивної практики й таким чином підсилювати їхню відповідну особисту самооцінку.

По-четверте, розвиток уміння рефлексувати над практикою готує до того, щоб викладач брав на себе політичну й моральну відповідальність. Цю думку Ф. Перрену пояснює таким чином. У наш час кінцева мета вищої школи заплутана, а умови застосування про-

фесії настільки гетерогенні, що не можна більше вимагати чітких розпоряджень. Чи треба під приводом, що це наказано програмою, опиратися викладанню граматики дітям, які не вміють читати? Чи треба проводити години, представляючи авторів і літературні твори підліткам, які знаходяться в пошуках справжнього діалогу з дорослими? Чи треба викладати рудименти генетики молодим людям, які не розуміють, як передається СНІД? Говорити в деталях про революцію 1919 року учням, які не знають, де знаходиться Китай, і мають дуже неясне уявлення про великі етапи історії людства?

Викладачі стикаються з усе більш численними дилемами, які виникають через різницю в програмах і рівнях, різницю інтересів і планів учнів; а також через перевантаження програм тощо. Гетерогенність класів зобов'язує більш-менш чітко обирати, для яких учнів ми головним чином працюємо, жертвувати одними заради інших. Викладачі достатньо самотні перед названими дилемами. Розпорядження з цього приводу розпливчасті, суперечливі або про це взагалі не йдеться, оскільки керівники радять „робити як краще”, а колеги стикаються з іншими проблемними ситуаціями.

При цьому Ф. Перрену справедливо відзначає, що подібні проблеми покладено на навчальні заклади й викладачів не через позитивне бажання надати їм більшої автономії, а через безсилля політиків і влади виробити зв'язну й тривалу політику та мораль в освітніх і виховних системах. Деякі викладачі-практики можуть покластися на власні цінності. Інші мають нещастя й щастя сумніватися. Вони не знають точно, яку лінію поведінки вони повинні прийняти. Отже, вони повинні мати у своєму розпорядженні інтелектуальні засоби для того, щоб реконструювати тимчасові впевненості. Таким чином, система підготовки вчителів не може дати ні відповідь, ні навіть пораду. Вона може допомогти кожному сформулювати свою думку шляхом тренування одночасно пояснювати ситуацію, альтернативи й цілі. Рефлексивна позиція та компетенція нічого не гарантують, але вони допомагають аналізувати дилеми, робити висновки й ухвалювати рішення [698].

По-п'яте, розвинене вміння розмірковувати над своєю практикою також важливе ще й тому, вважають А. Був'є та Ж.-П. Обен, що воно дозволяє протистояти все більш зростаючій складності

педагогічних завдань [704, с. 236]. Французькі педагоги резонно відзначають, що процес викладання більше не такий, яким був раніше. Так, дійсно, програми оновлюються все швидше й швидше; реформи слідує одна за одною; навчальний процес уже неможливий без нових технологій; учні стають усе менш і менш покірними; батьки стають дуже уважними й вимогливими до школи або, навпаки, зовсім не цікавляться тим, що відбувається в класі; структура навчання все ускладнюється (цикли, модулі, різні напрями); оцінка знань стає більш формальною, педагогіка – більш диференційованою; відтепер Міністерство освіти віддає перевагу роботі в команді й вимагає, щоб навчальні заклади оголошували й реалізовували проекти [Там само, с. 236].

Ф. Перрену у зв'язку з цим висловлює позицію більшості французьких учених таким чином: для того, щоб усунути справжні професійні труднощі, недостатньо над цим роздумувати [705, с. 184]. Рефлексія допомагає трансформувати нездужання, бунти, розчарування в завдання, які ми можемо ставити й іноді вирішувати. Наприклад, „завдяки рефлексії можна не дияволізувати в страху й безсиллі насильство як фатальність, а представити її як пояснюваний феномен, на який можна впливати колективно” [Там само, с. 184].

Рефлексивна практика заохочує швидше активне ставлення, ніж скарги на труднощі. Навчальні заклади, у яких вона стає способом професійного існування, мобілізуються та вживають заходів, які якщо навіть не змінюють зовнішній вигляд речей, подають відчуття зв'язності й оволодіння ситуацією.

С. Бланшар-Лавіль також переконаний в тому, що вміння роздумувати над своєю практикою – необхідна умова для того, щоб протистояти труднощам. На його погляд, якщо воно відсутнє, то сумний досвід від неефективних спроб зайняти активну позицію переходить в інерцію. Проте, однієї рефлексивної практики недостатньо, справедливо наголошує французький науковець. З цього приводу він відзначає, що рефлексивна практика, обмежена здоровим глуздом і особистим досвідом окремого викладача, не дасть особливих результатів. Викладачеві-практикові потрібно спиратися на знання, здобуті іншими дослідниками й практиками. Його рефлексія дасть йому тим більше можливостей, чим міцніше вона базуватиметься на знаннях у галузі гуманітарних наук [330, с. 154].

По-шосте, необхідність розвитку в майбутніх учителів здатності роздумувати над своєю практикою зумовлена тим, що це вміння допомагає жити в „неможливій” професії. Разом з політикою й терапією, викладання, за З. Фрейдом, є однією з трьох „неможливих” професій. Французькі дослідники проблем підготовки вчителів П. Бумар, М. Сифалі, Ф. Ембер зазначають у зв’язку з цим: „До цього можна було б, поза сумнівом, додати соціальну роботу, спеціалізоване виховання й кілька інших гуманітарних професій, у яких є одне спільне: вони, як Дон Кіхот, ставлять перед собою цілі, недосяжні для звичайної дії” [334; 392; 523].

У таких професіях поразка – це вихід, який ніколи не можна виключити заздалегідь. Іноді це навіть найбільш вірогідний результат, – додають вони. Професійна совість і компетенція полягають у тому, аби випробувати все можливе, щоб запобігти поразці. Учитель-практик повинен уміти зберігати спокій, якщо його надії не виправдовуються, – відзначають П. Бумар, М. Сифалі, Ф. Ембер [Там само].

У цьому випадку, уважає Ф. Ембер, рефлексивна практика становить подвійну користь. З одного боку, вона дозволяє неупереджено оцінити власне функціонування й поведінку та дещо віддалитися від своїх фантазмів про всесилля або поразку. З іншого – вона допомагає враховувати існуючі нюанси, знаходити баланс [523].

П. Шампі-Ремусенар говорить: „Працювати в гуманній професії й при цьому відчувати себе комфортно – це означає знати якомога точніше, що залежить від професійної дії, а що ні” [372, с. 167]. На погляд дослідника, це жодною мірою не означає нести на собі весь вантаж людства, „приймаючи все на себе”, відчуваючи себе винуватим. У той самий час це означає не закривати очі, а усвідомлювати, що ми могли б зробити, якби ми краще зрозуміли, що відбувається, якби ми виявилися швидшими, проникливішими, наполегливішими, переконливішими. Аналіз не відміння моральну відповідальність, він не є вакциною від усякої провини. Але він примушує викладача визнати, що той не є невразливою машиною, враховувати переваги, коливання, провали в пам’яті, упереджені думки, огиду та інші слабкості, властиві кожній людині [Там само, с. 181].

Рефлексія над власною практикою дає вчителю засоби працювати над собою. І саме можливість розвивати особистість учителя

французькі вчені розглядають як наступну важливу причину, через яку необхідно майбутніх педагогів навчати вміння рефлексувати над своєю практикою. Розглянемо детальніше, як, з точки зору французьких учених, роздум над практикою дозволяє вчителеві розвивати особистість.

У гуманітарній професії, професії вчителя зокрема, виключно важливим є те, щоб особистість того, хто нею займається, не стала частиною проблеми, – відзначає сучасний дослідник проблем професійної підготовки педагогічних кадрів П. Жийє [498, с. 98]. Це жодною мірою не означає, наголошує вчений, що вона є її основним джерелом. Але як мінімум, педагог бере участь у системі дій, дисфункціонування якої породжує проблему. Рідко, коли викладача „обсвистують” ні за що. П. Жийє вважає, що причина полягає не в тому, що бути обсвистаним є його таємним бажанням, а в тому, що він дає привід для такої поведінки учнів, наприклад, незрозумілим чергуванням дружньої спокиси й суворого покарання. Рідко, коли проблема носить вибуховий характер і загострюється водночас, – говорить дослідник. В основному є завжди передбачені знаки. Отже, справжній стан проблеми є результатом генезису. Як показує практика, рідко один учасник педагогічного процесу є причиною проблеми. Часто початкові манери вчителя поводити себе й діяти певним чином викликають реакції, які, у свою чергу, змінюють, а іноді й погіршують його ж поведінку. Викладач не охоче приймає цю думку, яка робить з нього одночасно й джерело проблеми, і привілейованого суддю [Там само, с. 104].

Ф. Перрену звертає увагу на те, що вчителеві важливо погодитися стати частиною проблеми. Для цього потрібно бути здатним визнати в собі образ дії й поведінку, які ми не усвідомлюємо, побачити те, що ми прагнемо не помічати. Неприємно усвідомлювати вчителеві той факт, – зазначає вчений, – що він не володіє своєю поведінкою та своїми діями. Ще неприємніше помічати, що те, що він не помічає, не завжди презентабельно [693, с. 203].

У більшості випадків рефлексія виявляє не виключно технічну помилку вчителя, а неадекватну позицію, необґрунтований забобон, непробачну байдужість або необережність, надмірне нетерпіння,

паралізуючий страх, перебільшений песимізм або оптимізм, перевищення повноважень, невиправдану нескромність, брак терпимості або справедливості, нестачу передбачливості або прозорливості, надлишок або брак довіри, напад лінії або безвілля. Як бачимо, йдеться про поведінку й дії, що стосуються ставлення до дітей, до знань, до роботи, до системи, також як і власне дидактичної або керівної компетенції викладача [705, с. 187].

В інших гуманітарних професіях рефлексія над подібними питаннями вписується в діалог з керівником, який допомагає професіоналу не втрачати усвідомленості й відчуття власної значущості. Проте, мало викладачів мають таку можливість. На жаль, вони приречені працювати над собою наодинці або, якщо їм пощастить, у довірливих взаєминах з деякими колегами. Отже, метою педагогічної освіти й повинна стати підготовка майбутніх учителів до того, щоб вони ставали „своїми супервізорами”, співбесідниками, доброзичливими та вимогливими одночасно, відзначає М. Альте [270, с. 39].

Восьма причина, через яку потрібно розвивати в майбутнього вчителя вміння рефлексувати над своєю практикою, на погляд сучасних французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, полягає в тому, що ця навичка допоможе йому не боятися несхожості своїх учнів. Професія зіштовхує кожного викладача з несхожістю його учнів та їхніх батьків. Деякі схожі на вчителя, походять з одного й того ж соціального кола, мають з ним деякі загальні смаки й цінності й, отже, менш чужі йому. Тоді як інші говорять мовою, яку він не розуміє, походять з країни, у якій він жодного разу не бував, або є носіями культури, цінності якої він не розділяє й не володіє їх кодами, наприклад, у тому, що стосується гігієни, порядку, роботи, шахрайства, пунктуальності, шуму тощо. До цих культурних відмінностей додається дистанція, яка існує між людьми одного покоління, однієї статі, однієї сім'ї через відмінності особистостей та історій їхнього життя [693].

Надзвичайно цікавою є думка французьких психоаналітиків М. Сифалі і Ф. Ембера, які довели, що процес прийняття на себе відповідальності зумовлений низкою чинників, які походять з історії наших взаємин з іншими, починаючи з самого раннього дитинства [391; 524; 525]. Страх, любов, ненависть, бажання домінувати й усіяляти

приховувати почуття, іноді дуже сильні й неспокійні, легко можуть бути реактивовані в будь-якій професійній ситуації. Гнів учителя, який може бути викликаний безневинною витівкою або легким псуванням майна, іноді можна пояснити, тільки наблизившись до давноминутих подій його життя, що абсолютно не мають відношення до школи, – відзначає М. Сифалі [391].

Отже, рефлексувати над своєю практикою – це також роздумувати над своєю історією, своїм габітусом, своєю сім'єю, своєю культурою, над тим, що нам подобається або не подобається, над взаєминами з іншими, своїми тривогами, – говорить Ф. Ембер [524]. Щоб до цього бути готовим, недостатньо читати З. Фрейда або П. Бурдье, навіть якщо це не даремно, відзначає Ф. Перрену. „Підготовка майбутнього педагога повинна озброїти погляд на самого себе трохи соціологією, трохи психоаналізом і особливо допомогти йому набути чіткого й позитивного професійного статусу. Ні нарцисизм, ні занижена самооцінка особистості вчителя, а прагнення зрозуміти, звідки приходять до нас наше ставлення до іншої людини” [693, с. 57].

Дев'ять причин необхідності розвитку в майбутнього вчителя рефлексії над своєю практикою обумовлена тим, що, з точки зору французьких учених, це вміння дозволяє вчителю відкритися для співпраці з колегами. Мотиви співпраці дуже раціональні, – вважають М. Альте, Л. Паке, Ф. Перрену й Е. Шарл'є [270, с. 35]. Але задіяні механізми партнерства менш прозорі. На їх погляд, у співпраці є ясність і секрет, подільчивість і змагання, безкорисливість і розрахунок, влада й залежність, довіра та страх, ейфорія, злість або поганий настрій. „Коли ми ділимо учнів і роботу на групи, як можна дивуватися, що співпраця не завжди проходить гладко й без емоцій, що вона ніколи не буває простим ефективним об'єднанням компетенцій і сил? Більше того, ми домовляємося з нашими учнями, з колегами, батьками, адміністрацією, місцевою владою, тобто з людьми, цілі яких не завжди збігаються. Кожен захищає свою думку й різні інтереси, часто протилежні. Тоді співпраця має більш відкрито конфліктний характер” [Там само, с. 37].

Ж. Брікон і Б. Оноре відзначають, що ніяке колективне функціонування не є простим, будь-яка група, навіть згуртована, схильна до

загрози розшарування, конфліктів, перевищення влади, дисбалансу між винагородою й внеском одних учасників та інших [479, с. 96]. Ці дисфункції супроводжуються відчуттями несправедливості, виключення, обурення, приниження. Експериментальні ж команди не захищені від цих етичних терзань, вони просто вміють їх передбачати й стримувати, не допускаючи того, щоб конфлікти переросли в кризу. Щоб забезпечити це регулювання, вважають дослідники, потрібно, зрозуміло розмовляти один з одним у режимі, що не посилює напругу й суперечності, а, навпаки, дозволяє порозумітися [Там само, с. 101].

Єдині, хто можуть втрутитися в цю форму метакомунікації, – це викладачі, які володіють рефлексивною практикою й метапізнанням [270; 479; 697]. Такі вчителі можуть поділитися своїми враженнями й аналізами зі своїми колегами, що не просто зробити. Але подібна дія дозволяє розпочати регулювання проблем. Мовчання, штурм, відмова стають частиною проблеми, пошуки винного, психологічна драма або нервова криза виражають емоції, але свідчать також про недостатнє дистанціювання від того, що відбувається, і недостатній аналіз того, що відбувається. Рефлексивність кожного окремого вчителя є складником колективного аналізу функціонування й головним козирем у регулюванні та налагодженні професійних взаємин і роботи в команді [Там само].

Й останньою причиною необхідності розвитку рефлексування над своєю практикою, з погляду французьких учених, є те, що це вміння розвиває здатність учителя до інноваційної педагогічної діяльності. „Трансформувати свою практику неможливо без аналізу того, що ми робимо, й аналізу причин, за якими продовжуємо цю діяльність або змінюємо її”, – зазначає Ф. Перрену [693].

Інновація бере свій початок у рефлексивній практиці, двигуні усвідомлення й розробки альтернативних проєктів. Інновації, пропонувані вчителям третіми особами (колегами, адміністрацією навчального закладу, чиновниками з Міністерства), можуть бути прийнятні й асимільовані тільки ціною аналізу їхньої відповідності з діючими практиками, наприклад, якщо рефлексивний учитель вирішив застосовувати комунікативний підхід при навчанні мов, він розгляне місце комунікації в сучасній практиці викладання. Він учинить так

само, якщо йому запропонують краще вести діалог з батьками, увести формативне оцінювання або створити раду класу. Між „Я це вже роблю, і тут немає нічого нового для мене” й „Це є абсолютно протилежним моїм цінностям, моїм звичкам і тому, що я роблю” є місце для тисячі більш нюансованих оцінок, – звертає увагу Ф. Перрену [Там само, с. 54].

С. Фернагу Уде зазначає також, що рефлексивні стани й компетенції можна також спостерігати у функціонуванні колективу, поставленого перед інновацією [469, с. 143]. „Аналіз пропонуваніх інновацій – це спосіб одночасно обговорювати й знаходити точки згоди та незгоди з колегами. У всіх навчальних закладах, у всіх командах, які вводять інновації, ми знаходимо досить велику кількість викладачів, для яких рефлексивна практика стала їхньою сильною сутністю. У той же час ми констатуємо, що визнані інноватори залишаються в меншості, їх недостатньо для того, щоб змусити систему рухатися” [Там само, с. 171].

Отже, ми назвали десять причин, через які, на думку французьких учених, необхідно навчати майбутніх учителів рефлексувати над своєю практикою. На їх думку, від рефлексивної практики можна чекати, що вона компенсує незавершеність професійної освіти; сприятиме накопиченню практичних знань і досвіду; сприятиме розвитку професіоналізації діяльності педагога; підготує до того, щоб брати на себе політичну й моральну відповідальність; дозволить протистояти всезростаючій складності педагогічних завдань; дозволить жити в „неможливій” професії; дасть засоби до роботи над собою, до розвитку особистості вчителя; навчить не боятися несхожості своїх учнів та їхніх батьків; відкриє можливості для взаємодії й співпраці з колегами; розвине здатності до інноваційної педагогічної діяльності. „Між цими причинами немає ніякого хронологічного й ніякого ієрархічного зв’язку”, – відзначає Ф. Перрену [693, с. 46].

Розглянемо, як же французькі дослідники пропонують навчати майбутнього вчителя вміння рефлексувати над практикою. Учитель стає рефлексивним практиком тільки тоді, коли рефлексія стає міцним складником габітусу, його „другою натурою”, яка робить так, що, починаючи з певного моменту, стає неможливим більше не ставити собі питань. „Хіба що пройти курс дезінтоксикації!” – відзначає Ф. Перрену [Там само, с. 60].

„Проте, незважаючи на численні спроби, ми далекі від знання того, як у професійній початковій педагогічній освіті формують з майбутнього вчителя рефлексивного практика”, – дійшов висновку Л. Валлі (L. Valli) [775]. Виходячи з того, що рефлексивна практика – це навичка, оволодіння якою досягається практикою й тренуванням, й що це справа швидше стану, ніж чіткої методологічної компетенції, учений вважає, що для підготовки рефлексивного практика недостатньо навчати майбутніх учителів вирішенню проблемних ситуацій. На думку Л. Валлі, необхідними є, перш за все, згода учасників педагогічного процесу, програма освіти, суворо орієнтована на рефлексивну практику й абсолютно зрозумілий і чіткий договір про підготовку (фр. *Le contrat de formation*) [Там само].

Надзвичайно цікавим є рішення Л. Валлі, М. Девеле, С. Дежура та Ф. Перрену [424; 434; 692; 775]. Не пропонуючи специфічної програми формування особистості вчителя-рефлексивного практика, вони ризикнули „відкрити” кілька шляхів його підготовки. Зупинимося детальніше на тому, що пропонують теоретики й практики педагогічної освіти змінити в підготовці майбутніх учителів, щоб навчити їх роздумувати над своєю практикою і, таким чином, ставати рефлексивними професіоналами.

Перш за все, дослідники вважають, що майбутній учитель повинен проробити історію свого життя (фр. *Travailler l’histoire de vie*) [Там само]. На їхню думку, немає нічого менш нешкідливого, ніж рефлексія. „Особливо якщо ми погоджуємося поміркувати над нерозв’язними проблемами, над дилемами, над питаннями кінцевої мети й сенсу. Ми відкриваємо тоді скриньку Пандори, не знаючи, чи зможемо ми її закрити” [693, с. 62].

У своєму рішенні Л. Валлі, М. Девеле, С. Дежура і Ф. Перрену спиралися на праці французького вченого П. Домінісе (P. Dominicé), який вивчає роль історії життя в процесі професійної підготовки [437]. Він стверджує, що „деякі індивідуальні життєві шляхи приводять з самого юного віку до рефлексивного стану, тоді як інші види соціалізації привчають людину до світу „в порядку” [Там само]. Існують родини, наголошує дослідник, у яких усе постійно обговорюється, у яких рефлексивна практика стала елементом культури. І є інші родини, у яких усі легітимні питання мають одну єдину відповідь, а всі

останні кожен залишає при собі, а потім забуває. Більше того, деякі шкільні завдання розвивають рефлексивний стан, але це, на жаль, не є домінантою професії учня в усіх школах. До того ж, різний життєвий досвід поза сім'єю й школою може привертати майбутнього вчителя до рефлексивної практики: подорожі, тимчасова робота, участь у різних заходах і організаціях.

Отже, у професійній початковій педагогічній освіті ми стикаємося з різноманітними життєвими історіями, які є різними станами й по-різному ставляться до ролі та цінності рефлексії над дією. У зв'язку з цим учені вважають, що якщо ми хочемо допомогти майбутнім педагогам стати професіоналами, які розмірковують, то абсурдно ігнорувати в межах вищого навчального закладу ставлення кожного студента до рефлексії. Навпаки, слід його виявити, окреслити те, що примушує вчителя-учня рефлексувати, прояснити питання, які він дозволяє собі ставити, межі, які він визначає для своєї допитливості або проникливості. При цьому слід особливо звернути увагу на те, що дуже багато спогадів того, хто навчається, нагадують про сімейне минуле, виставляють його на розсуд інших, стосуються інтимності інтелектуального функціонування й ставлення до життя.

П. Домінісе звертає увагу на те, що через ці причини не рекомендується атакувати проблему „в лоб”. На його думку, розумніше, в обхід дебатів або проблеми, пригадати життєву історію й умови, продуктом яких є кожна людина. При цьому, підкреслює вчений, не варто поки що фокусуватися на рефлексивному складнику. Є достатньо способів, які можуть відправити стажиста до сімейної культури або до шкільного минулого. Це, у свою чергу, сприятиме тому, щоб він усвідомив свій „рефлексивний” габітус (конфлікти, розчарування, страхи, моменти перевантаження, нудьга, відсутність дисципліни або певних видів діяльності тощо) [Там само].

П. Домінісе говорить ще про те, що не варто забувати, що ще однією важливою умовою успішного навчання рефлексивної практики є присутність методистів, які мають відповідні компетенції [Там само].

На думку М. Девеле, С. Дежура та Ф. Перрену, наступне, що потрібно зробити для підготовки рефлексивного практика, який уміє роздумувати про свою роботу, це зробити з рефлексії звичку, яку можна пережити без виснаження й стресу. Наприклад, пояснюють

свою позицію вчені, для того, щоб стати й залишитися читачем, треба читати швидко й без особливих зусиль. Без цього ритму читання стає покаранням. Те ж саме можна сказати й про рефлексивну практику, – підкреслюють учені [424; 434; 692; 775]. Ф. Перрену говорить у зв'язку з цим, що рефлексивна практика може, як біг риссю, стати звичкою й витратою енергії, включеної в наше повсякденне життя [693, с. 62]. Для цього майбутній учитель, уважають М. Девеле, С. Дежура та Ф. Перрену, повинен оволодіти інтелектуальними засобами рефлексії (звичкою сумніватися, дивуватися, ставити питання, читати, висловлювати деякі роздуми письмово, заперечувати, розмірковувати вголос) і способами дій, що дозволяють класифікувати проблеми, розподіляти завдання, шукати інформацію, заручитися допомогою [424; 434; 692; 775].

До цього слід приєднати теоретичні знання, які допомагають висловити почуття словами, формалізувати досвід, висунути гіпотези, моделювати реальність. Проте, подібні знання є даремними, підкреслюють учені, якщо ми вчимося їх мобілізувати поза контекстом занять або іспитів, аналізуючи одиничні ситуації. М. Девеле, С. Дежура та Ф. Перрену переконані в тому, що розвивати рефлексивного практика – це означає вчити майбутнього вчителя оперувати й „жонглювати” ідеями, вибудовувати гіпотези, слідувати інтуїції, долати перешкоди [Там само].

При цьому Ф. Перрену особливо звертає увагу на різницю між підготовкою майбутнього вчителя й навчанням у школі. „Шкільне ставлення до знань, серйозне, залежне, без критичної дистанції не сприяє розвитку рефлексивної практики, яка вимагає думати самому, користуватися знаннями прагматичним і ризикованим способом” [693, с. 63].

Третє, що потрібно ввести в систему підготовки рефлексивного практика, який уміє роздумувати про свою роботу, – це організувати семінари, присвячені аналізу практик, групи роздуму над професійними проблемами, ательє клінічного стилю, семінари з вивчення випадків з життя або життєвих історій, організувати навчання, спрямоване на методологію спостереження або дослідження. Зусилля повинне бути спрямовано на розвиток стану, методику, етику, навички спостереження, анімацію й дебати [269; 270; 330; 693].

Проте, як відзначає М. Альте, сам по собі розвиток умінь аналізувати не зможе досягти своїх цілей, якщо він залишиться „заточеним у таких спеціалізованих рамках” [265]. Вона вважає, що, тільки працюючи з іншими аспектами підготовки, дисциплінарними, дидактичними, трансверсальними або технологічними, методисти можуть сприяти розвитку рефлексивного стану й відповідних компетенцій [Там само].

Узяти на себе весь комплекс форм підготовки склад методистів зможе тільки в тому випадку, якщо вони розділяють загальне бачення рефлексивного практика як символічної фігури вчителя, якого вони хочуть підготувати. Різноманітність підходів збільшить шанси студентів приєднатися до однієї або іншої форми й дозволить збагатити свою палітру. Можна стимулювати розвиток рефлексивної практики, аналізуючи протоколи, проглядаючи відеоепізоди, скрупульозно розбираючи послідовність дидактики, спонукаючи вести щоденник, працюючи над проблемними ситуаціями й дилемами, організовуючи дебати.

Бажано, щоб з боку методистів „роздум про рефлексію” йшов у загальному напрямі, при цьому не уніфікуючи підходи. Методисти на місцях теж залучаються. У такому вигляді підготовки від них вимагається бути швидше рефлексивними практиками, ніж викладачами-прикладними й погодитися розділити свої проблеми та сумніви, так само, як і свої переконання зі стажистами [689; 696; 704].

Четвертою неодмінною умовою для розвитку вміння рефлексувати над своєю практикою в професії вчителя французькі вчені розглядають чергування теорії й практики в процесі підготовки. Так, дійсно, відзначають Ф. Ембер і М. Сифалі, ми вчимося аналізувати аналізуючи, так само, як ми вчимося ходити ходячи [387; 526]. Не виключаючи методологічні вказівки, підготовка має характер тренування, і методист грає роль тренера, який спостерігає, намічає шляхи, направляє ментальні або такі, що стосуються взаємин між людьми дії, які допомагають спостерігати, слухати, розуміти або уявляти [Там само].

Але, окрім участі методистів і студентів, важливо, підкреслюють французькі вчені, щоб у плані підготовки майбутніх учителів було передбачено час для аналізу конкретних ситуацій у різних кон-

текстах і з усіма партнерами. На цей час неминуче претендують інші складники навчання, – відзначають дослідники. Тому важливо вбити двох зайців одночасно: побудувати специфічні знання й компетенції, тренуючись аналізувати. Вирішення цієї проблеми французькі науковці бачать в організації клінічного підходу в підготовці майбутніх учителів [524; 526; 701] і механізму чергування та взаємозв'язку між тим, що відбувається на педагогічному майданчику, і більш дистанційованою рефлексією [704; 710].

На наш погляд, надзвичайно цікава думка французьких дослідників про аксіологічні та етичні сторони рефлексивної практики в професії вчителя. Ф. Перрену зазначає: „Ми побачили, що рефлексивна практика стосується також норм, цінностей, справедливості, влади. У зв'язку з цим, говорячи про підготовку майбутніх учителів, ми думаємо не про лекції, присвячені етиці, а про форму тренування ідентифікації, пояснення й трактування дилем. Мета подібних повчальних блоків не в тому, щоб забезпечити студентів цими цінностями, а розвивати в усіх форму чутливості, змішення зображення, способу дій, необхідних для того, щоб трактувати етичні аспекти своєї практики” [704].

Досить часто, наприклад, група аналізу практики швидко припиняє роботу. Це відбувається з кількох причин: тому, що учасники бояться ранити іншого й відмовляються ставити правильні питання, чи, навпаки, тому що вони йдуть напролом і проводять руйнування дуже недоречними питаннями або інтерпретаціями, вислуховувати які дуже хворобливо [693, с. 65].

Е. Бюсьєн відзначає: „Варто звернути увагу на той факт, що навичка аналізувати й рефлексувати над своєю практикою втрачається, якщо нею не користуватися. Деякі викладачі, набувши її в базовій педагогічній освіті, будуть її використовувати, щоб там не було, оскільки рефлексивна практика стала частиною їхньої професійної особистості й самобутності. Інші, якщо вони направлені на роботу в „спокійний куточок”, перестануть рефлексувати, як тільки їм пощастить упоратися з початковими труднощами” [362, с. 52].

Учена також говорить про те, що частина викладачів по мірі просування своєї кар'єри щосили прагнуть працювати в благородних житлових районах і поважних навчальних закладах. Дослідники

інтерпретують цю міграцію як утечу, мрію про спокій. Оскільки в цих зонах і навчальних закладах також є учні, які страждають, провалюють іспити або кидають навчання. Але, звичайно ж, їх недостатньо, щоб довести до кризи виховну систему й професію викладача [Там само, с. 67].

Було б абсурдним розвивати рефлексивну практику під час професійної початкової педагогічної освіти, щоб згодом перестати про це піклуватися, – підкреслюють М. Альге, С.Лесар, М. Тартіф [273; 635; 760]. Це справа інспекторів, керівників навчальних закладів, системи післядипломної педагогічної освіти, викладацького складу на місцях. Прийти до навчального закладу в рефлексивному стані, щоб почути, що ти дошкуляєш усім питаннями, які ніхто не хоче чути, ось чого досить, щоб молоді викладачі перестали вдосконалювати свою рефлексивну практику.

Бажано, продовжують свою думку вчені, щоб рефлексивна практика стала первісною основою для інноваторів, викладачів, авторів методів і методик викладання, керівних працівників, і щоб надавалися місця й ресурси для того, щоб жодна можливість її застосувати не була втрачена: семінари з аналізу практик, групи обміну за професійними проблемами, супроводження проєктів, методологічна допомога [273, с. 77].

Отже, аналіз французьких науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що рефлексивний підхід у процесі професійної підготовки є однією з головних умов розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика. Його мета полягає в тому, щоб розвинути в учителеві активне, критичне й автономне ставлення до світу, що є, з погляду французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, швидше справою стану, ніж чіткої методологічної компетенції. Розвинути подібний стан, тобто перейти від епізодичної рефлексії вчителя до рефлексивної практики, на їхню думку, можна не завдяки введенню до навчального плану підготовки вчителя додаткового ознайомлювального курсу, а лише в результаті інтенсивного тренування, де методист відіграє роль наставника, який супроводжує й спрямовує.

Французькі дослідники дійшли висновку, що організація рефлексивного підходу у процесі розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика передбачає, по-перше, зсув дидактики й базису про-

фесійних компетенцій учителів у бік розвитку ефективних методів навчання у їхньому рефлексивному аспекті; по-друге, спрямування підготовки вчителів на розвиток уміння роздумувати над практикою та її сутністю.

З метою перетворення теорії й практики навчання в бік розвитку ефективних методів підготовки в їхньому рефлексивному аспекті теоретики й практики французької педагогічної освіти пропонують розвивати в учителя здатність рефлексувати під час дії; над дією до й після безпосередньої участі в дії або взаємодії; над системою й структурами індивідуальної та колективної дії. Подібна практика, стверджують учені, розвине в учителя здатність методично й регулярно розмірковувати над своєю роботою, щоб прогресувати й створювати нові знання, які реінвестуються в іншу педагогічну дію.

Для того, щоб навчити майбутніх учителів розмірковувати над своєю практикою й стати, таким чином, рефлексивним професіоналом, майбутньому вчителю, уважають французькі дослідники проблем педагогічної освіти, необхідно проробити історію свого попереднього життя, продуктом якого він є; з уміння рефлексувати над своєю практикою йому необхідно зробити звичку; педагогічним навчальним закладам необхідно організувати в підготовці майбутніх учителів семінари з аналізу практики, ательє клінічного типу, де методисти сприятимуть розвитку рефлексивного стану й відповідних компетенцій; побудувати процес підготовки вчителів так, щоб у ньому простежувалося чергування теорії й практики. Як бачимо, французькі теоретики й практики педагогічної освіти впевнені, що для того, щоб учитель став справжнім рефлексивним практиком, організація процесу підготовки викладачів із самого початку повинна бути орієнтованою ще й на клінічний підхід.

3.3. Клінічна підготовка як провідний механізм формування особистості вчителя-рефлексивного практика

Французькі дослідники теорії й практики педагогічної освіти наприкінці XX – напочатку XXI століть дійшли висновку, що для розвитку рефлексивного стану й особистості вчителя-рефлексивного практика недостатньо одночасно залучати майбутніх педагогів до

методології дослідження як парадигми методичної рефлексії над дійсністю та інтенсивно тренувати навички аналізу складних ситуацій. Вони наполягають на думці про те, що формування рефлексивних практик можливо тільки через глобальний клінічний підхід (фр. *La démarche clinique globale*), під яким французькі вчені розуміють постійне чергування теорії та практики в процесі підготовки вчителів. На їхню думку, клінічна підготовка повинна лежати в основі всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів. Розглянемо більш детально, чим зумовлена їхня позиція.

Французькі теоретики й практики сучасної педагогічної освіти вважають, що клінічна підготовка ніяким чином не відкидає теорію, процес передавання й набуття певних знань. Вона цілком припускає, що частина базових знань (дисциплінарних, дидактичних, педагогічних, психологічних, соціологічних тощо) передається як структуровані елементи згідно з їхньою власною логікою, поза будь-якого контексту дії та будь-якого залучення суб'єкта в практику. Однак клінічний підхід повністю відкидає ідею про те, що „практичну освіту” можливо здобути лише під час стажування, а капітал учителя-практика складається з отриманих університетських знань, атестованих на іспитах, і набутих практичних навичок, атестованих під час стажування. Клінічна підготовка базується на тому, що теоретичні знання, накопичені поза контекстом дії, не є такими, що мобілізуються, і мобілізованими у вирішенні професійних завдань [498; 760].

При клінічній підготовці практика є не просто вправою в застосуванні отриманих знань. Для учня-вчителя це одночасно робота з побудови концептів і нових теоретичних знань, виходячи з конкретних практичних випадків; а також робота з інтеграції й мобілізації набутих здібностей і формування таким чином компетенцій [604]. Насправді, ці дві функції є тісно взаємопов'язаними, відзначає Ж. ле Ботер (*G. Le Boterf*) [Там само]. Проте, вони відрізняються своїми цілями й гносеологічними законами. Розглянемо окремо кожну з функцій.

Що ж мають на увазі французькі вчені, коли говорять, що при клінічному підході в педагогічній освіті практика є моментом створення нових знань? У зв'язку з цим Ф. Дольто (*F. Dolto*) зауважує:

„Здатність практика теоретизувати свою практичну діяльність – це, перш за все, вміння побачити себе таким, який функціонує або дисфункціонує” [436]. Так, відзначає дослідник, учитель може поставити собі питання, чому він роздратовується, обриває відповідь того або іншого учня, скорочує багатообіцяючу бесіду, не відчуває себе компетентним у тій або іншій діяльності, утрачає холоднокровність без видимого мотиву, відчуває себе роздратованим на когось, хто виходить за межі розумного, або частіше розмовляє з одними учнями, ніж з іншими. Відповідь на це питання, на його думку, може вписуватися або в цикл короткого й специфічного регулювання, яке реорганізовує, переробляє розглянуту поведінку, або в цикл більш тривалого й глобального регулювання, яке стосується педагогічних відносин, дидактичної концепції, особистості вчителя. Результати деяких рефлексій у дії й над дією вкладаються в мить, деякі інші в день, тиждень, місяць, навчальний рік і навіть довше. Перетворення авторитарного стилю, системи оцінювання, методів управління класом або дидактичного планування не є операцією, порівняною з регулюванням взаємин з одним конкретним учнем для певного завдання [Там само].

Клінічна підготовка розвиває знання ситуативні, контекстуалізовані, потім пов’язані з ученими теоріями й накопиченими професійними знаннями. Вона розвиває паралельно здібності до навчання, самоспостереження, самодіагностики й самотрансформації. Вона формує, у кращому разі, практиків, здатних навчати й змінювати самих себе, поодиночі або в групі, у динаміці команди або навчального закладу, – стверджує Ж. Філлу [475].

М. Альте вважає, що подібне вміння аналізувати може жити ся залученням до дослідження (наукової роботи), але воно особливо розвивається за допомогою тренування проводити аналіз складних педагогічних ситуацій [266; 270]. Цей аналіз вимагає, без сумніву, інтелектуальних знань, але також і знань, що озброюють погляд спочатку учня-вчителя, потім учителя-практика на себе, свою підсвідомість, свою культуру, свої суб’єктивні теорії (про дитину, дорослого, комунікацію, порядок, чистоту, корекцію), на свій габі-

тус, своє ставлення до інших, свою манеру діяти й реагувати; а також знань про те, що відбувається в класі та в навчальному закладі, у педагогічній, дидактичній, соціологічній, антропологічній, психологічній і психоаналітичній сферах.

Постає питання про те, як організувати в процесі підготовки зворотно-поступальний рух між досвідом і рефлексією про досвід. На перший погляд, простіше йдуть справи в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки практики мають уже певний накопичений досвід і продовжують проводити заняття. Але в реальному житті вони дуже зайняті, у них мало вільного часу, і вони випробовують сильний страх перед тим, щоб бути оцінюваними рівними собі, – зазначає Ж. Бейро [318, с. 76].

У професійній початковій педагогічній освіті складніше створити умови для реалізації клінічного підходу. Це пояснюється відсутністю в майбутнього вчителя практичного досвіду. Клінічний підхід вимагає особливої, більш майстерної організації системи чергування теорії й практики в підготовці майбутніх учителів. „Недостатньо спробувати поплавати, потім знову піднятися на бортик басейну, намагаючись створити теорію плавання”, – відзначає Ф. Перрену [693, с. 103]. У чергуванні роботи в класі й рефлексією після неї важливо розглядати перший і другий аспекти як абсолютно окремі моменти в підготовці; змінюються тільки форми, – підкреслює вчений [Там само]. Бувають ситуації, коли майбутні вчителі спостерігають за поведінкою справжніх учнів і за роботою справжніх учителів. Потім вони тут же починають працювати з ними, з частковою або повною відповідальністю. Бувають більш „захищені” моменти, коли відводиться якийсь час для того, щоб проаналізувати все побачене й приготуватися зробити краще.

Цікаве порівняння з медичною освітою проводить Ж. Левін (J. Lévine): „Подібний взаємозв’язок між теоретичними обґрунтуваннями й клінічним навчанням знаходиться в процесі розвитку в медицині” [642]. Традиційно, протягом перших двох або трьох років підготовки, студенти накопичують складні анатомічні, фізіологічні, фармакологічні та інші знання. Згодом вони відправляються до „ліжка хворого”, вони спостерігають, діагностують, пропонують лікування. Проте, на деяких медичних факультетах у Європі вже впро-

довж кількох років намагаються розірвати з накопиченням підготовчих знань до першого зіткнення з клінічними випадками. Проблемне навчання починається з першого курсу медичного навчального закладу. Там немає більше жодного теоретичного курсу *ex cathedra*: починаючи з першого тижня першого курсу, студентів ставлять перед хворим з простим захворюванням. Їм дають багато годин, навіть багато днів, щоб вилікувати його. Звичайно ж, досвідчений лікар справився б з цією проблемою набагато швидше. Довший період часу пояснюється тим фактом, що студенти-початківці поволі діагностують хворобу й ухвалюють терапевтичне рішення. Але цей часовий проміжок включає час, необхідний для ідентифікації й засвоєння потрібних понять і навичок для того, щоб повернутися більш озброєним до процесу вирішення проблеми. Часу не вистачає. Тому робота повинна підтримуватися за допомогою певної додаткової кількості людей, програмного забезпечення, документальних засобів. Навчання управляється логікою вирішення проблем, заданих і запропонованих викладачами. Студенти поступово створюють теоретичні й методологічні ресурси, які їм знадобляться для вирішення проблеми, що існує на цьому етапі [Там само].

Аналогічні підходи можна знайти в бізнес-школах, відзначає Ф. Перрену [693]. Викладачі або імітаційне програмне забезпечення пропонують проблемні ситуації й просять студентів вивчити досьє підприємства та ухвалити рішення, які прийняла б адміністративна рада або керівник підприємства в заданий день, тиждень або рік, відповідно до поставлених термінів. У будь-якому випадку студенти стикаються зі складним завданням, яке схоже на „справжню проблему”, лише трохи стилізовану, спрощену й продуману. Це робиться в системі професійної підготовки для того, щоб нею можна було управляти в часі та в просторі навчання [Там само].

Ще на одну особливість в організації клінічної підготовки майбутніх учителів указує Ф. Мерйо. Учений говорить про те, що методисти повинні володіти великим знанням справи одночасно у сфері педагогічної практики й у галузі клінічної підготовки. Це необхідно для того, щоб поєднання проблем та їхня взаємодоповнюваність поступово розвивали намічені компетенції й знання в майбутніх учителів. Створити такий підхід набагато складніше, ніж розташувати

один за одним ряд теоретичних розділів на занятті *ex cathedra*, – відзначає Ф. Мерйо. Ми ще дуже далекі від знання того, як точно здійснюється формування професійних знань, – продовжує свою думку вчений. Отже, ми широко спираємося на інтуїцію й досвід методистів. Вони повинні мати широкий досвід у вирішенні проблем і аналізі ситуацій. Бізнесмени краще створюють повчальні ситуації, ніж економічні теоретики. Саме клінічні медики створюють вдалі клінічні випадки, а не фахівці з анатомії або біологи. Це говорить про те, що методисти, залучені в клінічний підхід, повинні поєднувати теоретичне навчання й практичний досвід у створенні проблем і ситуацій. „Освітня система відтепер швидше потребує фахівців, які вміють створювати відповідні ситуації-проблеми, ніж читати лекції або пропонувати вправи” [658; 659].

Французькі дослідники стверджують, що в професійній підготовці клінічний підхід здійснює переворот щодо класичної моделі, згідно з якою теорія передує дії, яка, можливо, застосує цю теорію за допомогою інтуїції, ноу-хау та уяви. У клінічному підході теорія розвивається, виходячи з дії, по спіралі: перша концептуальна побудова подає відомості про те, що відбувається й що відбулося, одночасно з тим, як реальність доповнює й диференціює модель. Клінічний підхід не замінює розпливчасту наочність учених знань, не позбавляє від фундаментального прикладного дослідження. Це формувальний підхід, підхід активного набуття знань шляхом їхнього зіставлення з дійсністю. Цей підхід дозволяє також поєднати наукові знання, засновані на строгій методології, але які не охоплюють усю реальність, і професійні знання, які „працюють”, навіть якщо ми не завжди знаємо чому. Майбутній учитель досить швидко розуміє, що практично не існує складних ситуацій, для яких теорія не пропонувала б кількох зрозумілих рішень. При цьому він також усвідомлює, що немає жодної ситуації, де вчені теорії дозволили б зробити повний огляд і, тим більше, безпомилково їй протистояти.

Ф. Перрену наводить такий приклад: у класі, дуже самотній учень турбує викладача. Усі його товариші сміються над ним, виключають його зі своїх ігор, іноді налаштовуються проти нього. Він відчуває себе нелюбимим, боїться йти до школи, його батьки турбуються і не зрозуміло, що робити. Щоб зрозуміти, що відбувається, та

увияти, що необхідно було б зробити, можна задіяти різні гуманітарні науки, деякі навички, знання, що прийшли з досвіду, або „методи” відновлення порядку, які довели свою дієвість. Деякі досвідчені викладачі знають вирішення для такого роду ситуацій, без застосування явних теорій. Вони міркують швидше аналогічно, уловлюють розташування знаків, обстановки, клімату в класі, ледве помітні динаміки. Також існують фахівці, які вивчають конфлікти, вигнання з колективу, ізоляцію, агресивність, які можуть якщо не дати відповідь, рішення, то, як мінімум, поставити правильні питання, допомогти зрозуміти, що відбувається [698].

Праці французьких психоаналітиків М. Сифалі та Ф. Ембера пояснюють, наприклад, плідність шкали психоаналітичного прочитання того, що відбувається в освітньому середовищі. Клінічний підхід у цьому випадку покликаний сприяти союзу між науковими знаннями, що вийшли з соціальних і гуманітарних наук, практичними знаннями й діями, побудованими професіоналами, і проміжними знаннями, які можна було б назвати „педагогічними”, укоріненими в особистому досвіді тих, хто їх створює [389; 390; 391; 524].

Клінічна форма організації професійної підготовки у педагогічній освіті також наполягає на тому, що називається „роботою над собою”, – зауважує сучасний дослідник проблем професійної освіти Ж. Молл (J. Moll) [668]. На думку вченого, головним інструментом педагогічної практики є не підручники, не програма, не технології, а викладач сам по собі, його вміння спілкуватися, давати, розтлумачувати значення, залучати до роботи, створювати синергію, спільну дію між учнями, установлювати зв’язок між знаннями, регулювати індивідуалізоване навчання. Усе це зачіпає його як особистість, яка має знання й уміння, навички, так само як і силу волі, різні стани душі, переживання, прожитий досвід, культуру, упередження, страхи, різні здібності, над якими потрібно працювати, щоб їх освоїти, вплив на професійні відносини й професійну діяльність. У таких сферах діяльності, як медицина й соціальна робота, відзначає Ж. Молл, це усвідомили вже давно. Підготовка наполягає, наприклад, на страху смерті, відповідальності, страху незнання, взаєминах з іншими людьми, нормі, відмінностях. У зв’язку з цим французький дослідник доходить висновку про те, що в системі педагогічної освіти по-

трібно ще багато зробити для того, щоб ці теми стали легітимними, допустимими, обґрунтованими й щоб розпочалася робота над невисловленим, імпліцитним аспектом тією ж мірою, як і над дидактикою, оцінюванням або управлінням класом [Там само].

Ф. Ембер зазначає, що в класичній традиційній підготовці, з дисциплінарною домінантою та великою дозою деконтекстуалізованих знань, теорії, відповідні темам, яких торкнулися вище, з'являються поки що на факультативних курсах. У клінічному підході навчання майбутніх учителів ці теорії, навпаки, вриваються дуже спонтанно, тому що аналізовані ситуації постійно змішують когнітивний і афектний аспекти, психологічний і соціологічний, дидактичний, вчинки й цінності, дії та уявлення. „Не останньою перевагою клінічного підходу є врахування комплексності, усїєї складності й систематичного вимірювання реальності”, – підкреслює Ф. Ембер [526].

Особливо зазначимо, що рух туди й назад між реальністю та її теоретизуванням, якому клінічний підхід віддає прерогативу, моделює центральний складник практики рефлексії, здатність рухатися від часткового до загального, знаходити схеми теоретичної інтерпретації для того, щоб скласти уявлення про окремих, одиничний випадок, так само, як і швидко ідентифікувати критичні епізоди або практики, які дозволяють розвинути або поставити під сумнів гіпотезу [693, с. 146].

Як бачимо, сам по собі клінічний підхід, коли він заявляє про своє право на створення й зміцнення знань, не отожднюється з практикою рефлексії, спрямованої на оптимізацію дії в процесі або системи дій. Натомість він пропонує інтенсивне тренування аналізу дійсності за допомогою теоретичних положень.

Як ми вже відзначали, другою функцією практики в клінічному підході в підготовці майбутніх учителів є те, що вона сприяє формуванню професійних компетенцій. Французькі дослідники виходять з того, що клініка є важливим моментом „застосування на практиці” теоретичного й методологічного досвіду. У цьому випадку майбутні вчителі відпрацьовують мобілізацію, організацію, застосування в синергії та в певному контексті вже набутих знань. Тих знань, які майбутній учитель ще не мав можливості застосувати, щоб протистояти складним ситуаціям. І знову французькі теоретики й практи-

ки педагогічної освіти звертаються до американського вченого Д. Шона. „У конкретному світі практики проблеми не потрапляють до рук практика вже зовсім визначеними, позначеними. Вони повинні створюватися, виходячи з матеріалів, вибраних з проблематичних, цікавих, важких і сумнівних ситуацій. Для того, щоб трансформувати проблематичну ситуацію в просто проблему, практик повинен виконати певну роботу. Він повинен виділити смисл ситуації, яка спочатку не має такого” [753, с. 65]. Виділити проблему, за Д. Шоном, це означає вибрати „елементи” ситуації, які ми запам’ятаємо; установити межі уваги, яку ми їй приділимо; і нав’язати їй смисл, який дозволить сказати, що не в порядку і в якому напрямі потрібно рухатися, щоб виправити ситуацію [Там само, с. 66].

Як бачимо, тренування клінічних навичок, клінічної компетенції дуже далеке від того, щоб бути простим тренуванням розпізнавання шкільного випадку й застосування загальноприйнятої відповіді. Потрібно вибудувати, створити і проблему, і рішення, поміркувати, розглянути дані в усіх ракурсах, розвинути їх, намітити гіпотези й спробувати довести їх за допомогою мислення, у „віртуальному світі”. Цей процес ілюструє те, що Д. Шон називає бесідою „рефлексії з ситуацією” [Там само].

У цьому випадку, уважають С. Бланшар-Лявіль і А. Мійс (А. Miller), ми знаходимося в центрі розвитку частини рефлексивної практики, тієї, яка стосується регулювання поточної дії. Насправді, тренування рефлексії в реальній дії, у живому процесі пов’язане з клінічною практикою як такою. Це далеко не додаткова надбудова, це – самий центр мобілізації ресурсів, а отже, і застосування навичок [330; 665].

У клінічній підготовці перехід до більш віддаленої рефлексії, поза активною дією, теж не відданий нагоді, – стверджує Н. Москоні (N. Mosconi) [671]. Роль методистів також полягає в тому, щоб стимулювати рефлексію майбутніх учителів після дії, як і в передбаченні подібних ситуацій. Відповідно до того, як спостереження висвітлює крихкі теоретичні й методологічні засади або погано освоєні дії, воно досить природно призводить до рефлексії над системою дії, також як і над свідомим та раціональним складником (декларативні й процедурні знання, експліцитні міркування), так і до менш

усвідомлених параметрів, які залежать від габітусу й практичної підсвідомості [Там само].

Як бачимо, клінічний підхід реалізується шляхом тренування професійної думки в супроводі методиста та є інтенсивним тренуванням рефлексивної практики на різних рівнях. Це не означає, наголошує Ф. Перрену, що марно працювати над розвитком рефлексивної практики на методологічних семінарах, спрямованих на аналіз. Ці семінари, у будь-якому випадку, повинні бути другорядними, – стверджує дослідник. На його думку, „якщо „серце” підготовки не вкоріниться в клініці, кілька вправ не створять габітус рефлексії” [693, с. 109].

Як же французькі дослідники теорії й практики педагогічної освіти пропонують організувати клінічне навчання майбутніх учителів? Ж. Бейеро, С. Бланшар-Лявіль, Н. Москоні, Б. Шарло, Ф. Перрену, М. Сифалі, Ф. Ембер [318; 330; 377; 388; 671; 693] відзначають, що неможливо представити клінічний підхід єдиною схемою методів. Вони пропонують виділити п’ять способів організації клінічної підготовки майбутніх учителів:

1. У навчальному плані підготовки майбутніх учителів розподілити дисципліни так, щоб неясність і сумнів знаходилися в постійному відношенні із знанням, і щоб викладач не втрачав можливості змоделювати стан рефлексії.

2. Організувати роботу над ситуаціями-проблемами, що відрізняються від аналізу практик навіюванням певних знань.

3. Включити в підготовку колективний аналіз практик, присвячений конкретним випадкам, який уводиться учасниками педагогічного процесу та сприяє розвитку рефлексивного стану.

4. Організувати ретельну роботу над професійним габітусом і практичною підсвідомістю вчителя.

5. Створити групи професійного розвитку майбутніх учителів, які займаються аналізом психоаналітичних параметрів бажання навчати, виховувати, корекцією ставлення до влади, повноважень і до знань [Там само].

Розвиток ситуативно-проблемного навчання в системі підготовки вчителів у Франції ми розглянемо окремо. Зупинимось детальніше на особливостях організації групової форми роботи або семінарів аналізу практик у підготовці вчителів.

У Франції в системі підготовки дорослих розвинулася групова форма роботи, яка отримала назву „аналіз практик” (фр. L'analyse des pratiques). Послідовна концепція підготовки вчителів-практиків, які володіють педагогічною рефлексією, розглядає колективний аналіз практик як спосіб і як можливу основу формування професійної рефлексії. Протягом останніх років вислів став досить поширеним, у системі педагогічної освіти особливо [269; 270; 275; 330; 362; 595; 650; 709]. Проте, використовуючи термін „аналіз практик”, французькі дослідники не уточнюють, про що конкретно йде мова. „Посвячені” педагоги мають на увазі метод, спосіб дій, етику, механізми, ставлення до написаного й до відео, зв'язок з аналізом і метапізнанням, спосіб вираження в системі підготовки, інновації, терапію, дослідження або втручання. Інші вдають, що знають, у чому суть підходу, але насправді вони мають лише слабке уявлення про особливості процесу аналізу практик (поведінки, навичок, досвіду, прийомів у викладанні).

У цьому дослідженні нас цікавитиме аналіз практик як підхід у підготовці вчителів, що сприяє трансформації особистості викладача. Розглянемо, якими є особливості організації цього підходу як допомоги особистісній зміні вчителя. Коли аналіз практик прагне до зміни, перетворення особистостей, їхніх стосунків, уявлень і дій, він вимагає від кожного справжньої роботи над собою; часу й зусиль, поміщає під погляд інших людей, запрошує до перегляду позицій, може супроводжуватися кризою або особистісною зміною. Жодна людина, відзначають С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле, не вибере цей підхід, якщо вона не чекає від нього якоїсь користі. Людина сподівається, що вибраний засіб допоможе стати їй більш проникливою, діяльною, послідовною або знайти душевну гармонію, що він дозволить краще „знайти свою індивідуальність”, зміцнити свою особистість і рівновагу. Кінцеві цілі в одних людей і в інших різняться, але для кожного аналіз практик є самоціллю. Це метод для того, щоб краще оволодіти своїми особистими або професійними аспектами життя, щоб бути більш адекватним, почуватися більш комфортно, зрозуміло або відкрито. Займаючись аналізом практик, людина сподівається на те, що задумана зміна або повернення до

рівноваги будуть полегшені й прискорені за допомогою пояснення практик і з'ясування всіх їхніх обставин [330].

М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Ф. Перрену, Д. Фабле, П. Шампі-Ремусенар зазначають, що колективний аналіз практик починається з групової роботи в особливій міжособистісній конфігурації: група людей, задіяних у практиці або які навчаються, збирається навколо аніматора. Аніматор пропонує гарантії і в етичному плані, і в плані розвитку вмінь та навичок. На початку творець, контролер, лікар, порадник, дослідник або супровідник проекту він поступово створює, вибудовує особливі навички, наскільки це дозволяє досвід і навчання [269; 330; 362; 372; 693].

Група є тільки основою аналітичної роботи, маючи за мету допомогти кожному прогресувати й розвиватися, – стверджує М. Альте [269, с. 28]. Французька дослідниця вважає, що бажано запобігти будь-якій взаємодії з іншою діяльністю, особливо якщо існує взаємозв'язок і взаємозалежність поза групою, через, наприклад, приналежність членів групи до одного колективу, установи або групи студентів. Коли робота відбувається в „маленькому світі”, у тісному колі, на обмеженій території, де кожен хоча б здалеку знайомий один з одним, складно відокремити аналіз практик від аналізу установ і соціальних відносин. Урешті-решт, він відправляє, відсилає до ширшої системи дій. У зв'язку з цим, впевнена М. Альте, бажано обмежити аналіз практик, у класичному сенсі, до об'єднання людей, які не є активними учасниками одного колективу [Там само].

На погляд Ф. Перрену, група служить, перш за все, обстановкою, рамкою, що структурує обміни, центром джерел, страховальною, запобіжною мірою. Кожен практик пропонує іншим підтримку й точку порівняння в тренуванні аналізу, яке знаходиться на нейтральній території стосовно професійної інтеграції одних та інших. Ці умови дозволяють свободу вираження й довіру, які важко поєднуються із звичайними професійними відносинами в установах і навчальних закладах [693, с. 148].

Аналіз практик може функціонувати тільки на основі певної добровільності, – підкреслює Е. Бюс'єн [362, с. 53]. Іноді існує двозначність, особливо в системі професійного початкового педагогічного навчання, оскільки трапляється, що майбутній учитель згідно з планом підготовки виявляється, не бажаючи цього спеціально, за-

писаним на семінар з аналізу практик. Записуючись туди добровільно, студенти піддаються усвідомлено деяким підходам навчання клінічного типу, які вимагають сильного залучення. Тому краще було б, якби участь у групі аналізу практик була факультативною одиницею підготовки, ніж обов'язковим її пунктом, – висловлює свою думку французька вчена [Там само].

Р. Шампі-Ремусенар і Б. Ротан згадують про ще одну відмінність, а саме про статус практики. На погляд учених, у системі післядипломної педагогічної підготовки членами групи є вчителі-практики, які мають досвід, з професійним досвідом і стабільною його інтеграцією. У професійній початковій педагогічній підготовці практика приймає форму більш менш тривалих і численних стажувань, які не припускають повної відповідальності й самостійності. Ось чому в системі професійної початкової педагогічної освіти розумно аналіз практик перетворити на аналіз складних виховних і освітніх ситуацій, які стажист зможе прожити або поспостерігати в класі, не несучи при цьому повну відповідальність [372, с. 171].

Ф. Перрену вважає, що доречним буде задатися питанням: хто ж аналізує практики? З точки зору вченого, при розробці форм і методів роботи з даною технологією, важливо звертати увагу на те, чи є аналіз справою кожного учасника групи, чи це прерогатива аніматора? В ідеалі, останній повинен обмежуватися підтримкою й організацією роботи самоаналізу, допомогою стажистам і учням-учителям у роз'ясненні та інтерпретації своїх практик. Важливо допомогти практикові аналізувати свою роботу, не намагаючись випередити його або направити тим або іншим шляхом, не пропонуючи йому гіпотези, не привертаючи його увагу до сказаного та не сказаного [691, с. 204].

М. Альте також поділяє точку зору про те, що аналіз практик може сприяти реальній ефективній трансформації особистості за умови, якщо практик активно залучений до нього [269, с. 31]. Ознайомлення з висновками аналізу, що проводиться іншим, рідко допомагає змінитися, – вважає сучасна французька вчена [Там само, с. 32]. На її погляд, кожен учасник повинен відіграти активну роль в аналізі своєї практики, навіть якщо він не є єдиним джерелом інфор-

мації, гіпотез, „аналітичних припущень”, інтерпретацій. Людина може змінити себе й свою практику тільки за умови привласнення цієї інформації, приєднання в кінці семінару, неначебто вона виходила від нього [Там само, с. 32].

Даремно створювати групу, якщо мережа комунікації приймає структуру зірки навколо аніматора, – зауважують С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле [330, с. 134]. Учені вважають, що інтересом семінару аналізу практик у групі є те, що кожен може сприяти опитуванню іншого учасника, спонукати до створення нових шляхів, передавати відтінки інтерпретацій. Навпаки, аніматор не повинен уводити досвід, аналогічний практикам учасників. Вони повинні підтримувати стосунки взаємності, які дозволяють їм „брати” участь у практиці інших. Складно уникнути оцінних думок. Взаємні погляди учасників є одночасно незамінним джерелом і чинником ризику, які аніматор повинен підпорядкувати собі якраз за допомогою встановлення правил і втручанням, якщо ці правила не дотримуються. Будь-яка думка, будь-який вислів може викликати перехід до оборони й перешкодити зрозуміти, чому відбувається те, що відбувається [Там само].

На думку Е. Бюс’єн, аналіз практик покладає всі надії на ефективність здорового глузду й саморегулювання, більш ніж на ефективність „гарного прикладу” та нормативної думки. Навіть якщо вступити в цей стан, складно не порівнювати себе з іншими, втручатися тільки для того, щоб допомогти їм зрозуміти себе, не турбуючись про розподіл або захоплення влади. У групі аналізу практик неминуче керуються обмінами, які під прикриттям постановки питання стосуються менш пристойних сторін міжособистісних взаємин [362].

Манера людини діяти та існувати не може змінюватися без прихованих трансформацій її стосунків, уявлень, знань, досвіду або системи мислення та дії, – також зауважує М. Альте [269, с. 31]. На погляд французької дослідниці, це необхідні умови тривалої трансформації практик. Аналіз практик дійсно прагне до трансформації особистості учасника, що вільно приймається, навіть якщо це не очевидно. Трансформація може, утім, бути непомітною, обмежуватися невеликою зміною поглядів на речі, уявленням себе, бажанням розуміти [Там само].

Розширення навичок, знань і вмінь не є першочерговим завданням аналізу практик, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар [269; 330; 362]. Учені наполягають на тому, що він, безумовно, сприяє побудові й зміцненню навичок, досвіду, починаючи з розвитку вміння аналізувати й здібностей до комунікації. Під час семінарів кожен член групи аналізу практик глибоко засвоює положення й методи аналізу, які можна зібрати поза колективним підходом.

Ф. Перрену зауважує, що семінар аналізу практик може приводити до інших результатів у підготовці, але він не може проводитися відповідно до чітко певного ходу й сценарію. Учений вважає, що група аналізу практик не має іншої програми, окрім як сприяти розвитку в кожного здатності аналізувати й, у разі потреби, проекту й стратегій особистої зміни [691, с. 178]. Чи означає це, що можна обійтися без теоретичного підґрунтя? Ні, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар [269; 362; 372]. „Неможливо аналізувати та інтерпретувати практики, не спираючись на знання, спрямовані на дію й на те, що лежить у її основі, на те, що може посприяти її покращенню. Проте ця „побічна перевага”, на яку не можна не звертати уваги, не повинна ніколи, у рамках аналізу практик, стати головною метою обмінів” [691].

Не обтяжуючи групу аналізу практик певною програмою навчання, можна спробувати віддати пріоритет певній сфері педагогічної дії, наприклад, конфлікту, ставленню до знань, учіння, динаміки обмежених практик, влади. Але при цьому, підкреслює Ф. Перрену, можна зіштовхнутися з ризиком збіднення комплексності, труднощі, тому що учасники оберуть додаткові ситуації, щоб вони збігалися з основною темою. В ідеалі, аналіз практик відштовхується від того, що учасники вирішують виставити на обговорення, без обмеження в жанрі й установленні субординації в межах важливості. Якщо знання будується на цій базі, тим краще, але воно залишається непередбачуваним, знаходячись залежно від випадковості оповідання й від того, як вчинить група [693].

На необхідність пов'язати аналіз практик з іншими підходами навчання, більш спеціалізованими, – указує П. Шампі-Ремусенар

[372, с. 181]. Свою точку зору французький дослідник пояснює так: Аналіз складних ситуацій і вчинків, які вони провокують, часто породжує потребу в навчанні й вимагає нових, більш точних знань, навичок і досвіду. Він спонукає вчителів до оцінювання своїх компетенцій, навичок, що може, у свою чергу, їх призвести до рішення краще вчитися. Але це навчання, можливо, повинне розвиватися поза групою аналізу практик, в іншому місці, в інший час. Як варіант такого переходу П. Шампі-Ремусенар пропонує майбутньому вчителю на початковому етапі педагогічної підготовки перейти від аналізу досвіду до роботи над ситуаціями-проблемами, створеними на базі реальних і задалегідь проаналізованих ситуацій [Там само].

Таким же чином аналіз практик не є індивідуальною або колективною терапією, навіть якщо він може призвести до розпізнавання й позначення страждань або суперечностей, які називаються взяттям на себе клінічної відповідальності, – стверджують М. Альте, С. Бланшар-Лявіль, Е. Бюс'єн, Б. Ротан і П. Шампі-Ремусенар [269; 362; 372].

Резюмуючи все, наголосимо: аналіз практик може породити або уточнити план навчання, терапії або інновації. Цей план, можливо, повинен реалізуватися в інших рамках, більш відповідних. Краще було б, щоб люди, які гостро потребують навчання або терапевтичної підтримки, не загубилися б у групі аналізу практик, яка не може задовольнити їхні очікування. Є сумніви: ситуація далека від того, щоб бути завжди зрозумілою. Участь протягом якогось часу в групі аналізу практик є іноді необхідним маневром, який приводить зацікавлену персону до розуміння того, що вона шукає щось інше [Там само].

С. Бланшар-Лявіль і Д. Фабле звертають увагу на той факт, що потрібно, щоб аніматор знав, що група аналізу практик для таких людей є всього лише переходом, який навряд чи зможе задовольнити їх потреби, але може, очевидно, посприяти орієнтації на інший тип навчання. Трапляється, що люди, про яких іде мова, зволікають з розумінням того, що вони знаходяться в пошуку чогось іншого. Часто буває, що група аналізу практик повинна „підтримати” одного або двох людей, які „заблукали”, але відмовляються це визнава-

ти. Це проблема для інших учасників і, особливо, для аніматора. Отже, необхідно аніматорів груп аналізу практик готувати до міркування про різноманітність очікувань і про можливе „відхилення” від аналізу практик деяких учасників, які знаходяться в пошуку чогось іншого, зокрема й на початковому етапі навчання [330, с. 201].

Підхід „аналіз практик” пропонує завжди кілька таких переваг: він тимчасово дає стабільність кільком мандрівникам, забезпечує спокій кільком неспокійним, пропонує розрядку кільком ідеалістам або активістам [693].

Для чого викладачеві потрібно зайнятися аналізом практик, якщо він повністю задоволений тим, чим він займається й не хоче нічого змінювати? Можливо, з цікавості, щоб порушити ізоляцію, включитися в групу, дістати можливість поговорити про себе або отримати допомогу в інших професійних чи особистих проблемах. Або тому, що він записаний на курс навчання, який не залишає йому особливого вибору. Для тих, хто вибирає такий підхід добровільно, найбільш значущою причиною є бажання сміливо виступити проти деяких сумнівів, дискомфорту, незручності або пошук способів перевірки себе у своїй практиці й у тому, що лежить у її основі [362, с. 51].

Напрошується цілком закономірне питання: за яких умов аналіз може сприяти зміні практики й поведінки особистості вчителя; якими механізмами аналіз практик може змінити його особистість; як відновлення свідомості може спровокувати справжню зміну?

Особливий інтерес становить точка зору Ф. Перрену з цього приводу. З його погляду, для того, щоб аналіз спровокував зміни, необхідно виконати три умови. Потрібно, щоб він був доречним, прийнятним і інтегрованим [697]. Розглянемо детальніше ці три аспекти, які, на думку Ф. Перрену, є взаємодоповнюваними.

Категорія доцільності аналізу практик оцінюється його здатністю „влучити в ціль”, „угадати”, що становить проблему та є єдиною можливістю для зацікавленої особистості „почати рух”. Це не відбувається само по собі, – пояснює вчений.

Існують і перешкоди щодо здійснення аналізу практик у групі. Для подолання незручних ситуацій необхідно зосереджуватися досить довгий час на практиці однієї людини. Проте, ураховуючи правила взаємності, ця концентрація має свої межі. Інші учасники обов’яз-

ково беруть участь залежно від їхніх власних інтересів. Аніматор є єдиним учасником, хто абсолютно відкритий для того, щоб цікавитися практикою іншого, не порівнюючи зі своїм досвідом. У групі аналізу практик бесіда є головним підсумком транзакції між різними пріоритетами. Потрібно спробувати знайти точки зіткнення, ідентифікувати проблеми, які, зазвичай, стосуються багатьох людей, іноді на шкоду особливості кожного. Брак доцільності може бути наслідком цього компромісу [Там само].

Взаємодія між учасниками – це не єдина перешкода доцільності, – зауважує Ф. Перрену. Він стверджує, що існує також проблема, яка полягає в подвійному ставленні до аналізу практик. Деякі викладачі шукають „місце”, де можна обмінюватися „рецептами” й засобами викладання. Але, опинившись у групі аналізу практик, вони рятуються втечею, оскільки розуміють, що обмін відбувається за допомогою роз’яснення їхньої професійної поведінки та якоїсь форми викриття їхніх цінностей і доказів.

У кращому разі, практик, який свідомо орієнтується на аналіз практик, знає, до чого він прагне, але що в нього не виходить, тому що він стикається з внутрішніми перешкодами. Аналіз практик може показати, як ці дії інтегруються до „структури дії”, яка протистоїть рішучій зміні. Також відбувається в полі педагогічної практики. Часто викладачем, який залучається аналізом практик, рухає швидше відчуття неясного незадоволення, ніж чітке уявлення реальної альтернативи. Незадоволення породжується відчуттям поразки, невдачі, незахищеності, неефективності, неповноти, нерішучістю або нудьгою. „Мені не вдається утримувати увагу своїх учнів, побудувати спілкування з ними, зацікавити їх”, – скаже, наприклад, викладач. Або: „У мене немає більше бажання проводити урок, й учні відчувають це”. Аналіз практик допоможе практикові поліпшити свої відчуття. План трансформації на цій стадії ще нечіткий, надія покладається просто на подолання безпорадності, яка заподіює незручності, на чіткіше володіння ситуацією [Там само].

Отже, стверджує Ф. Перрену, ми опиняємося в парадоксі аналізу: практик, занурений у ситуацію, потребує інших учасників, щоб подивитися на неї збоку. Якби він міг зрозуміти сам, що відбувається, йому не потрібно було б записуватися в групу аналізу практик.

Він уважатиме за краще надати іншим матеріал, який він сам не здатний інтерпретувати. Він натикається на замок, від якого в нього немає ключа, і він сподівається, що група запропонує йому цей ключ, усе ще боячись необхідності переступити через поріг [Там само].

Другою умовою того, щоб аналіз практик став ефективним і спровокував зміни в особистості вчителя, на погляд ученого, є необхідність того, щоб він був ним прийнятий. У зв'язку з цим Ф. Перрену, аналіз практик називає мистецтвом і його основне завдання вбачає в тому, щоб роз'ятрити рану, не заподіявши при цьому багато шкоди або болю вчителю. Можна уявити викладача, абсолютно спокійного, який не має труднощів, охопленого якоюсь мудрістю й навіть таоїзмом, звільненого від своїх мріянь про всемогутність, від своїх тривог і відчуття винності. Більшість викладачів не досягли цього завидного стану, вони борються зі своїми суперечностями [Там само].

Якщо вони візьмуть участь у групі аналізу практик, це відбудеться саме тому, що вони знають, що не підуть звідти одні, і також тому, що вони готові зустрітися віч-на-віч зі своїми суперечностями. Вони не завжди здогадуються, що підхід може бачити їх далі, ніж вони хотіли б, і зробити їх хоча б спочатку розгубленими й такими, які відчувають, що вони чогось позбавлені [Там само].

Ніхто не погодиться добровільно стати „частиною проблеми”. Проте, добре проведений аналіз практик швидко виходить за межі пошуків винного й привласнення причин усіх професійних труднощів учням, батькам, колегам по роботі. Отже, розгляд того, що людина робить сама й проти чого виступає, є складним кроком у кожному конкретному випадку. Це, проте, елементарна схема в системному підході [Там само].

Бажання змінитися й одночасне бажання не змінюватися співіснують таємно в кожному з нас. Згода практикувати аналіз практик – це „битва” з самим собою, не з „ірраціональним” опором ясності свідомості й зміни, а з вельми зрозумілим і обґрунтованим пошуком особистості, самоповаги, спокою, залучення до професійного середовища. Крім того, нелегко передбачати цей жаль. Ніхто не знає заздалегідь, до чого його призведе аналіз. Кожен може тривалий час підтримувати ілюзію, що він вийде з аналізу неушкоджене-

ним, просто краще озброєним, щоб протистояти життю, насправді не змінившись і не зміцнившись.

„Можливо, не буде абсурдом чекати від тих, хто керує групами аналізу практик, достатньої теоретичної культури”, – доходить висновку Ф. Перрену [Там само, с. 128]. На його думку, ця необхідність зумовлена кількома причинами. По-перше, керівник аналізу практик потребує теоретичних знань для того, щоб підпорядкувати собі спонтанні інтерпретації, які можуть раптово виникнути в групі; також і, перш за все, у свідомості самого аніматора. По-друге, виходячи з того, що практика завжди веде до міжособистісних взаємин, а отже, до ідентичності, несхожості, страху іншого, залежності, влади, спокуси, важливо, щоб аніматор мав певні поняття з науки психоаналізу. Це необхідно не для того, щоб уявити себе доктором, підкреслює вчений, а, навпаки, щоб чітко ідентифікувати межі своєї ролі [Там само, с. 129].

Пригадаємо, що третьою умовою того, щоб аналіз практик спровокував зміни в майбутніх учителів у бік розвитку рефлексивного стану, є організація такої форми аналізу, який супроводжувався б інтеграційною роботою. Розглянемо детальніше, що Ф. Перрену розуміє під цією умовою. Відмова від старих практик може привести вчителя до розриву з середовищем, зміни репутації в батьків, колег, ієрархії, загалом, до зустрічі віч-на-віч з деяким несхваленням або самотністю. Важко мінятися одному. У цьому полягає ще один парадокс аналізу практик. Якщо він здійснюється поза установою, на „нейтральній території”, де ніхто не відчуває себе, як удома, і немає колег, яких ми бачимо щодня, свобода вираження збільшується. У той же час, кожен, хто хоча б один раз покинув групу, опиняється у своїй школі, і, отже, стає частково частиною соціальних ігор, у які грає його колектив і від яких ніхто не може звільнитися або змінити правила в односторонньому порядку [Там само, с. 130].

Для того, щоб стати ефективним, аналіз практик зацікавлений допомогти кожному в утвердженні особистої зміни в структурі, у якій він живе і яка не змінюється в тому ж напрямі й у тому ж ритмі. Для того, щоб відбулася зміна, аналіз практик повинен відкрито зважати на труднощі, реальні або вигадані, які учасники переживають

у своєму професійному середовищі зі своїми звичайними партнерами [269; 318; 362; 372; 693].

Усе залежить від природи проблем і трансформацій, яких торкаються. Але помилково думати, що викладач може сам виконати, без відома і проти свого оточення, значні зміни. Навіть у межах більш класичної професійної початкової та післядипломної підготовки було б цікаво зайнятися більш відкрито умовами впровадження нових знань і нових практик у робоче середовище [Там само].

Проте, розглядаючи аналіз практик як підхід навчання, французькі теоретики й практики педагогічної освіти мають багато питань, до яких важко підійти: інтеграція в завдання й цілі підготовки або інновації, навчання аніматорів, етичні запобіжні заходи, методи, угоди. Чи завжди зрозуміла кінцева мета здійснення? Чи завжди можна сказати, хто аналізує практики кого, для чого? Поки всі ці питання будуть без відповіді, марно намагатися зосередитися на більш „технічних” аспектах, – зауважує М. Альте [266, с. 39]. Аналіз практик є складною формою соціальної взаємодії, яка вимагає того, щоб бути внесеною до теоретичних, ідеологічних, прагматичних, методологічних реєстрів. Найнеобхідніше – це, щоб кожен пояснював те, що він робить, для чого, в ім’я чого, і щоб за допомогою цих розповідей створювалася загальна культура й мудрість аніматорів. Ще дуже рано, щоб укладати аналіз практик в ортодоксальність. Переважно, щоб співіснували будь-які види концепцій і способи дії [693].

Проте французькі вчені впевнені, що крім відмінностей і розбіжностей у пристосуваннях, правилах гри, угодах, межах і кінцевій меті різних підходів аналізу практик, що розвиваються, можна виділити таку перевагу, яку не слід ігнорувати: ці досліді сприяють побудові й поширенню культури рефлексії в шкільних навчальних закладах. У будь-якому педагогічному колективі, у будь-якій групі викладачів, будь-який фахівець, який володіє досвідом аналізу практик, є цінним джерелом професійної співпраці й планованих підходів. Цей досвід сприяє створенню рефлексивного стану. У будь-якому випадку для його розвитку не досить просто старанно бути присутнім у групі аналізу практик [Там само].

Отже, будучи провідним механізмом формування рефлексивного стану в майбутнього вчителя, клінічний підхід з самого початку

професійного навчання припускає чергування теорії й практики в процесі професійної підготовки. З погляду французьких учених, теоретичні знання, накопичені поза контекстом дії, не можуть бути такими, що мобілізуються, і мобілізованими у вирішенні професійних завдань. У зв'язку з цим, вони вважають, що практика при клінічній підготовці є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних і професійних компетенцій.

Стверджуючи, що неможливо організувати на практиці клінічне навчання майбутніх учителів за єдиною схемою методів, французькі теоретики й практики педагогічної освіти виділяють п'ять важливих моментів у його організації. На їхню думку, необхідно розподілити навчальні дисципліни в плані підготовки так, щоб незрозумілість і сумнів знаходилися в постійному співвідношенні із знанням; організувати роботу над навчальними проблемними ситуаціями; увести в підготовку колективний аналіз практик; сприяти ретельній роботі над професійним габітусом учителя; створити групи професійного розвитку.

Одним зі складників клінічного підходу в підготовці вчителів є колективний аналіз практик. На думку вчених, участь у групі аналізу практик служить введенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя. Французькі науковці стверджують, що особистісна зміна вчителя стає реальною лише в тому випадку, якщо аналіз практик доречний, прийнятий учителем та інтегрований.

РОЗДІЛ 4

РОЗВИТОК СОЦІОПРОФЕСІЙНОЇ САМОБУТНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦІЇ

Становлення особистості вчителя залежить від „соціального зв’язку” зі своїми колегами всередині школи, зі шкільними працівниками, які не є викладачами, але задіяні в роботі навчального закладу, а також із зовнішніми партнерами школи, – уважають французькі теоретики й практики педагогічної освіти. У Законі № 89-486 від 10 липня 1989 року йдеться про те, що для того, щоб учителю виконати свою первісну місію, яка полягає в тому, щоб зробити успішними всіх учнів, він повинен уміти працювати в партнерстві та в команді. Закон визначає стосунки викладача з іншими головними учасниками педагогічного процесу: учителями, персоналом навчального закладу та зовнішніми партнерами школи, серед яких важливе місце відведено батькам [645]. Отже, сучасний учитель стає „соціальною істотою”, яка покликана будувати своє „соціальне Его” [8].

Більше того, професійна початкова педагогічна освіта, якою б якісною вона не була, не може забезпечити вчителів необхідними знаннями протягом усієї їхньої кар’єри. Думку про необхідність педагогові продовжувати освіту протягом усього життя В. де Ландшир обґрунтовує таким чином: по-перше, обсяг знань, наприклад, що належать до дисциплін, які викладаються, психології, педагогіки, настільки великий, що його повністю неможливо збагнути за чотири або п’ять років навчання; по-друге, викладач навчає в той самий час того, що він знає, і того, чим він є сам. Особистість педагога змінюється, продовжує розвиватися, інтелектуально збагачуватися протягом усього життя; по-третє, соціальний контекст також змінюється й розвивається [597, с. 354].

У зв’язку з цим мету системи післядипломної педагогічної освіти в контексті гуманізації французькі теоретики й практики професійної підготовки педагогічних кадрів убачають у тому, щоб сприяти розвитку соціо професійної самобутності вчителя протягом усього жит-

тя. Для сучасної української педагогічної науки, яка перебуває в пошуку ефективних форм професійної підготовки педагогічних кадрів, спрямованих на розвиток кожної окремої особистості вчителя, особливу цінність має знання досвіду зарубіжних країн у цьому напрямі.

4.1. Учитель-початківець: педагогічний супровід входження в професію

Післядипломне навчання для педагогів починається з перших кроків виконання своїх посадових обов'язків. Цей момент є вирішальним у житті вчителя-дебютанта. Ряд французьких учених займалися проблематикою першого досвіду викладачів-початківців. Серед них: С. Байоке, Е. Брьоз, Д. Буттіфан (D. Buttifant), Н. Ерман (N. Hermant), К. Льорей (Ch. Leray), А. Луве, Ж.-Н. Робер (J.-N. Robert) та ін. Усі вони однотайно називають дебют у професії вчителя могутнім, важко отриманим досвідом і, деякою мірою, „кризовим”, таким, що визначає й одночасно проявляє складне ставлення до професійної підготовки.

Багато французьких дослідників, які розмірковують про викладача-новачка, показують його таким, який часто зазнає великих труднощів. „Викладачі на початку своєї професійної діяльності можуть переживати кризу”, – говорять С. Байоке і Е. Брьоз [295]. Криза вчителя-початківця, – уважають вони, – це нездужання, тривога, дискомфорт, сильне відчуття поразки, програшу, страх, тривога перед майбутнім. Опитування французьких учителів-новачків про початок їхнього професійного шляху свідчать про прихід у незнайомий світ і велику перебудову себе, своєї особистості. Тривожність походить від глибокої розгубленості, сум'яття, невпевненості, що переростають у найбільш сильний душевний неспокій. Слова для опису цього стану духу вчителів-дебютантів, який спричинив втрату зв'язку з реальністю, були зібрані й зафіксовані А. Луве і С. Байоке в праці „Вчителі-початківці: сприятливі умови входження в професію” [293]. Автори виділяють почуття вчителями-новачками відчуття безпорадності, безсилля, навіть деякою мірою матеріалізації, неспроможності й бездарності. У своїх розповідях опитані аноніми, використовуючи неозначено-особові займенники, знищують суб'єктів, якими самі більше не можуть бути.

Усі ці стани викликаються, стверджують дослідники, „шоком реальностей”, навіть у викладача, який добре був підготовлений [331; 458]. Д. Буттіфан, Н. Ерман, К. Льюрей, Ж.-Н. Роббер одностайні в тому, що прямий контакт з реаліями професії вчителя перевертає з ніг на голову первинні очікування, що належать до ремесла, й образ себе [634, с. 213]. З їхнього погляду, включення в професійні дії не може не спричинити певний процес трансформації знань, можливостей, умінь і проєктів, прив’язаних до ідеалів, які також тепер ставляться під сумнів [Там само, с. 214].

Викладач-початківець, повністю сконцентрований сам на собі, піддається великому ризику побачити свою нездатність, недостатність знань, неадаптованість, відчуті відсутність у себе відчуття передбачення. Він переконуватиме себе в неефективності своєї роботи, у нелюбові або в презирстві до себе, – говорить С. Байоке [289, с. 25]. Вона називає це нарцистичною образою. У вчителя-новачка розвивається також відчуття провини одночасно з відчуттям відповідальності. Тривожність і відповідальність у розповідях асоціюються одна з одною, явно й недвозначно. І по відношенню до них викладач-початківець відчуває себе самотнім, залишеним наодинці зі своїми проблемами. Проте вчитель-новачок не усвідомлює, що не тільки він їх має. Але колеги не зізнаються, що в них такі ж проблеми, не допомагають йому зовсім або допомагають, але трохи. Досвідчені вчителі працюють, як вони самі говорять, „кожен у своєму кутку”. Вони віддають новачкові класи, від яких відмовляються самі. Зі свого боку, ні директор початкової школи, ні директор колежу або ліцею не вважають за потрібне підтримати його, оскільки дуже зайняті адміністративними функціями. Інспектор, який курирує роботу викладачів, є більшою мірою суддею, чим порадником. Щодо батьків, іноді байдужих, іноді обурених або які ставляться з презирством, викладач-новачок не знає, ні що потрібно їм сказати, ні як узагалі з ними розмовляти [334].

Як бачимо, французькі вчені довели, що вчитель-дебютант стикається з важкою плутаниною проблем. Робота за професією для нього перетворюється на занурення у виснажливу практику. Він бере під сумнів себе: чи зробив я правильний вибір, коли захотів викладати; як чинити в цій важкій ситуації, маючи тільки свої вміння й компетенції; що ж насправді відбулося?

Переживаючи подібні стани, учителі-початківці мають тенденцію до засудження підготовки, яку вони отримали в педагогічному навчальному закладі. Вони опираються „ще раз приступити до навчання в системі післядипломної освіти”, сформулювати свої потреби або відповісти на пропозиції, які їм надаються [331].

Ситуацію, що склалася, С. Байоке пояснює таким чином. На початку трудової кар’єри вчитель проживає перехідний момент: він випробовує й відкриває для себе фундаментальні елементи професійної проблематики, пов’язаної з викладанням. Учитель-новачок діє невпевнено, адаптується й може, урешті-решт, спрямуватися в атаку. Він досліджує самого себе й свою індивідуальність як викладач. Він працює над собою й трансформує сам себе з іншими. Дослідниця називає цей процес „особистісною трансформацією, роботою з розвитку особистості-професіонала в його знаннях, через його знання й для них іноді” [289, с. 21].

С. Байоке називає початок професійного шляху переходом: „Практик-початківець знаходиться в проміжному стані між двома територіями: між установою, де він навчався, і навчальним закладом, де він виконує свої обов’язки, між його звичним середовищем і новим середовищем, невідомим йому” [Там само, с. 25]. У подібній ситуації, продовжує свою думку вчена, новачок долає проміжний стан, пов’язаний з часом і статусом, відкриває також дві форми знань. Усе це відбувається за допомогою своєї діяльності, свого мовлення, своїх поз, станів. „Він був таким, кого навчали, і стає таким, хто навчає, але він усе ще не впевнений ні в тому, що він учитель, ні в тому, що він цього хоче. Він був стажистом, а зараз починає обіймати постійну посаду разом з усією відповідальністю. Учитель-початківець сподівається на стабілізацію, але неясності й сумніви, невпевненість, невизначеність продовжують існувати” [296]. С. Байоке говорить про перехід, здійснюваний викладачем, від його початкового статусу об’єкта (це те, що він відчував) до статусу суб’єкта, який усвідомлює ситуацію, здібного до самоспостереження, аналізу, суб’єкта, який ухвалює рішення у своїх діях для того, щоб краще їх здійснювати [Там само].

У зв’язку з цим у теорії й практиці педагогічної освіти у Франції в останньому десятилітті ХХ – на початку ХХІ століть було пору-

шено питання не про винятковість, а про специфічність цього кризового досвіду вчителів-початківців. Адже розпочати професійну діяльність, зауважують французькі дослідники, означає розкрити для себе професійний зв'язок з колегами й установою, у якій працюєш, з учнями та із змістом умінь. Прийшовши в новий соціальний світ з його правилами й обмеженнями, суб'єкт повинен організувати свої взаємини й професійну поведінку. Тому все частіше й частіше в педагогічній літературі звучить ідея про необхідність вивчати цей досвід з метою надання допомоги педагогові, який дебютує, починаючи з моменту його вступу до УППВ і до супроводу в системі післядипломної педагогічної підготовки. Мету цієї допомоги французькі теоретики й практики педагогічної освіти вбачають у тому, щоб дозволити йому навчитися не лише навчати, але й розвиватися в діалектиці минуле – теперішнє – майбутнє [634, с. 221]. З'ясуємо, як на практиці пропонують французькі дослідники допомогти вчителів-дебютантові в успішному подоланні цього перехідного моменту у своєму професійному житті.

У системі післядипломної педагогічної підготовки педагогічних кадрів інновацією, яка стала досягненням педагогічної освіти Франції та послужила передумовою розвитку однієї з національних стратегій у сфері гуманізації теорії й практики підготовки вчителів у третій фазі розгортання парадигми гуманізації, виявився Національний експеримент „Учитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю” [293]. Проект було присвячено дослідженню та втіленню в педагогічний процес засобів оптимізації вступу до виконання вчителем-початківцем своєї професійної діяльності. Дослідження розпочалося в 1985 році з постановки проблеми про те, як можна проаналізувати ефективність і доцільність педагогічної освіти; чи відповідає вона потребам викладачів-початківців?

Виходячи з того, що період початку професійної діяльності є особливо важливим, оскільки він значною мірою сприяє професійному зростанню, автори експерименту позиціонували дебют у професії вчителя як мету свого дослідження й відразу ж приступили до її реалізації.

„Отже, наше завдання – проведення теоретичного дослідження, що поєднується з роботою в середовищі”, – заявила одна з ак-

тивних учасників і автор експерименту С. Байоке [Там само, с. 5]. Чому саме в середовищі? У зв'язку з цим А. Луве – ще один ініціатор дослідження – зазначає: „Якщо вважати початок професійної діяльності періодом, під час якого відбувається професійна інтеграція вчителя, не можна не відзначити, що проблема професійного дебюту пов'язана із самою професійною діяльністю. Тому саме з її допомогою, здебільшого, потрібно шукати шляхи вирішення проблеми” [Там само, с. 6]. Таким чином, питання про аналіз особливостей початку роботи за фахом учителем-новачком поза професійною практичною діяльністю навіть не розглядалося. „Навпаки, ми були спочатку переконані в тому, що вчителі повинні безпосередньо в середовищі випробувати запропоновані способи оптимізації процесу початку професійної діяльності”, – підкреслила С. Байоке [Там само, с. 7].

В експерименті було задіяно чотири команди, які працювали в різних академіях країни. Їхній склад був обмежений. У роботі кожної з команд брав участь Департаментський інспектор національної освіти; а також в „експерименті, який завдає деяких незручностей”, ризикнули взяти участь два викладачі НШ. Дослідницька команда об'єднала близько сотні осіб за чотири роки своєї роботи.

У межах національного експерименту згадані вище команди самостійно розробили локальні проекти дослідження, мета яких полягала в тому, щоб краще зрозуміти, що відбувається в перший рік професійної діяльності вчителя, сприяти розробці механізмів допомоги викладачам-початківцям, сприяти зміцненню зв'язку між професійною початковою педагогічною освітою й післядипломною. Звичайно ж, ці проекти регулярно обговорювалися з організаторами національного експерименту на предмет відповідності загальному завданню дослідження й за необхідності вносилися корективи. Щорічно проводився семінар на національному рівні, на якому підводилися підсумки минулого навчального року й проводилася підготовка до наступного. Перший семінар проходив у місті Шартр (Chartres) у червні 1986 року; наступного року учасників експерименту приймала команда з комуни Ромба (Rombas) у місті Мец (Metz); у 1988 році – у Крепі-ан-Валуа (Crepin-en-Valois). Останній семінар відбувся в Сен-Назері (St-Nazaire) у 1989 році. „Ми підтримали ідею ло-

кальних проєктів, – відзначає А. Луве, – оскільки відштовхувалися від аксіоми, що механізм допомоги вчителю на початковому етапі професійної діяльності буде ефективнішим, якщо він зважатиме на специфіку місцевого регіону” [Там само].

Слід визнати, наголошує С. Байоке, що в міру просування дослідження його параметри ставали все більш подібними. Це пояснюється взаємним впливом команд. Механізми, розроблені однією командою, були також використані й пристосовані іншими учасниками. Проте, основні напрями дослідницької діяльності й параметри були різні:

1. Діяльність команди Крепі-ан-Валуа, спрямована на допомогу вчителям-початківцям, стосувалася дослідження якості прийому вчителів-новачків у навчальному закладі педагогами, які вже там працювали. Адже саме старші колеги розкривали перед новоприбулими викладачами двері: вони відкривали їм доступ до структур, механізмів і, можливо, до культурного розвитку.

2. Команда департаменту Сена-Сен-Дені (Seine-Saint-Denis) теж працювала в цьому напрямі. Починаючи з описового вивчення, яке готує до початку професійної діяльності, учителі-практики знайомили своїх молодих колег зі шкільними планами й проєктами.

3. Команда комуни Ромба з департаменту Мозель (Moselle) на прикладі перших професійних кроків учителів-початківців досліджувала проблему зв'язку між професійною початковою й післядипломною педагогічною освітою.

4. Команда комуни Ле Кеснуа (Le Quesnoy), розташованої в департаменті Нор (Le Nord), працювала спочатку над створенням „педагогічного портфоліо”, у якому вчителю-дебютантові пропонувалися альтернативні педагогічні розробки на більш-менш тривалі періоди. Надалі вона спрямувала свою діяльність на створення „співтовариства викладачів-початківців” для обміну педагогічним досвідом.

Методологія дослідження почалася з того, що команди проаналізували численні розповіді вчителів про початок професійної діяльності. Дуже скоро перед організаторами дослідження постала велика кількість і різноманітність проблем та ситуацій. У зв'язку з цим виникла необхідність брати до уваги різні параметри, не тільки внут-

рішню дійсність, представлену самими вчителями-початківцями, але також і зовнішню, часто досить заплутану, ураховувати різні визначальні чинники системи в їхній взаємодії. Тому ініціатори експерименту визнали необхідним підготувати монографії про роботу кожної дослідницької групи так, щоб позначити всі ці параметри та їхній вплив на педагогічний процес.

Перш за все, дослідники визнали за необхідне визначити зовнішні чинники, які впливають на початок професійної діяльності вчителів: основні положення, які визначають функції вчителя на національному рівні; політика департаменту щодо призначення й заміни викладачів; соціально-економічні й соціально-культурні характеристики зовнішнього середовища; будова школи та її функціонування.

Серед організаторів дослідження йшла суперечка про те, чи потрібно для цього давати характеристику самої школи як поля професійної діяльності педагога-початківця; департаменту, у який він був направлений, посади; округу як частини функціонування педагогічного колективу й управління? Проте, керуючись логікою теоретико-практичного дослідження, вони зберегли цю проміжну стадію. Учені побачили в цьому позитивний момент, який полягав у тому, щоб визначити, як впливає національна політика, досить численні географічні чинники, політика організації життя колективу (анімація) і заходи департаменту на виконання вчителем посадових обов'язків і на педагогічну освіту загалом.

Отже, по-перше, були підготовлені монографії по кожному експериментальному майданчику, у якому проводилося дослідження. Кожна з них містила економічну, соціально-професійну, культурну й навчальну інформацію. При цьому в кожному випадку ініціатори експерименту особливо акцентували увагу на освітній політиці департаменту (див. Додаток Л).

По-друге, вони перейшли до аналізу-зрізу з метою представити всю різноманітність ситуацій, виявити ступінь і способи впливу різних параметрів і визначити коло проблем, що виникають з початком професійної діяльності.

Організатори дослідження були переконані в тому, що монографії можуть стати важливим джерелом інформації для викладачів-початківців. На їхню думку, необхідно, щоб кожен учитель, який роз-

починає педагогічну діяльність, зміг отримати точну інформацію про функціонування того професійного середовища, у якому він працюватиме. Монографії містили географічні й соціологічні дані, відомості про економічні сектори, соціальні середовища, про культурні заходи. Дані такого роду мали цінні відомості про відносини учнів і школи, специфічні особливості й приклади, відомості про дозволення учнів, ритм їхнього життя. У монографії також було представлено інформацію про суть самої посади, яка дозволить учителеві-новачкові визначити особливості виконуваної діяльності. А також інформацію, що чітко роз'яснювала структуру школи, її розмір, особливості функціонування, склад. Усі ці елементи, на думку французьких дослідників, повинні полегшити процес інтеграції вчителя-початківця в професійне середовище. Дані для стислого опису чотирьох округів, які стали об'єктами дослідження „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю”, було зібрано в 1988 році.

Автори експерименту відзначають, що на кожному педагогічному майданчику дослідження проходило у своєму оригінальному режимі (див. Додаток М). Це було зумовлено й впливом зовнішніх чинників, й особистим баченням ситуації членами кожної окремої дослідницької команди.

Ретельний аналіз ходу досліджень усіх чотирьох команд дозволяє нам представити результати національного експерименту в такий спосіб. Перш за все, організатори всіх наукових експериментів провели ретельний аналіз внутрішніх переживань учителів-дебютантів і констатували в них наявність високого рівня тривожності на момент початку роботи за фахом. Французькі науковці дійшли висновку про те, що професійна початкова педагогічна підготовка вчителів є недостатньою, а етап післядипломної освіти – запізнiлим. Тому базовим педагогічним принципом у теорії й практиці підготовки педагогічних кадрів у Франції в останньому десятилітті ХХ – на початку ХХІ століть утверджується принцип надання допомоги вчителю-початківцю в розвитку його соціо професійної самобутності з моменту вступу до педагогічного навчального закладу й до супроводу в системі післядипломної педагогічної підготовки з метою дозволити йому навчитися не тільки навчати, але й розвиватися.

За результатами національного експерименту надання педаго-

гічної допомоги вчителям-початківцям припускало розробку системи дій, спрямованих на полегшення процесу входження в професію на рівні, по-перше, округу; по-друге, навчального закладу, який здійснює професійну підготовку майбутніх учителів; по-третє, навчального закладу й класу, де розпочинає свою роботу вчитель-новачок. Серед конкретних шляхів вирішення проблеми розвитку соціо професійної особистості вчителя на момент початку професійної діяльності автори експерименту виділили організацію форм співпраці на основі рівноправного партнерства між учителями-дебютантами й внутрішніми та зовнішніми учасниками педагогічного процесу, а також реалізацію інформаційних документів серед учителів-новачків на рівні округу, школи, класу.

Плідна співпраця вчителів-початківців з внутрішніми й зовнішніми учасниками педагогічного процесу, на думку французьких дослідників, сприяє процесу поступового оволодіння вчителем-початківцем професійним статусом і роллю. Співпраця в межах експерименту „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю” розвивалася в трьох напрямках: між учителями-початківцями й місцевою адміністративно-територіальною владою, між майбутніми вчителями й педагогічними навчальними закладами, між учителями-новачками й шкільними навчальними закладами в особі адміністрації та досвідчених викладачів.

Аналіз труднощів, з якими стикаються вчителі-початківці у Франції, показав, що в основному вони мають матеріальний характер (житло, транспорт, оклад). Тому важливою позитивною тенденцією в розвитку соціо професійної особистості вчителя, яка накреслилася за результатами експерименту, є увага місцевої адміністративно-територіальної влади до проблем учителів-початківців.

Партнерство між майбутніми вчителями й педагогічним навчальним закладом було визнано дуже важливим моментом у процесі становлення соціо професійної особистості вчителя. Його головну мету організатори наукового дослідження вбачають у підготовці майбутнього вчителя до реальності вступу на посаду: у розвитку вміння вирішувати адміністративні проблеми, набувати знань про округ, школу. Серед методів, що дозволяють з початкового етапу педагогічної освіти розвивати в майбутнього вчителя вміння й на-

вички, необхідні для успішного початку професійної діяльності, французькі автори експерименту виділяють такі: вступ до плану підготовки спеціальних модулів („Особливості регіональної системи освіти” або „Підготовка до початку професійної діяльності”), розробка департаментами власних проєктів професійної початкової педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ще одного висновку дійшли французькі теоретики й практики педагогічної освіти, які брали участь у розробці заходів з організації допомоги молодому фахівцеві. Вони вважають, що особливе значення в розвитку соціо професійної особистості вчителя-початківця має навчальний заклад, де він розпочинає свій професійний шлях, та співпраця з досвідченими вчителями. Значну увагу було приділено якості прийому вчителя-початківця до шкільного навчального закладу. Французькі школи-учасниці накопичили цікавий досвід у його організації. Запорукою успіху французькі вчені вважають розвиток партнерських відносин між класами, молодими вчителями й досвідченими педагогами. З метою подолання ізольованості та створення солідарності серед учителів у школах розробляються спільні навчально-виховні проєкти, організовуються регіональні співтовариства „SOS молодим новачкам”, навчальні гуртки, ресурсні та інформаційні центри, педагогічні бібліотеки для вчителів.

Цікавим результатом є досвід зі створення й поширення допоміжних інформаційних документів, які дозволяють учителям-початківцям орієнтуватися й самостійно розбиратися в педагогічних ситуаціях на новому робочому місці. Такими інформаційними засобами є: монографія про департамент, довідник шкіл і навчальних закладів, керівництво зі вступу на посаду, інформаційно-консультаційна брошура адміністративного характеру про навчальний заклад, документ „Клас” по кожному класу або рівню, досє „Шкільні записки”, педагогічний портфоліо, що містить опис системи супроводу й підтримки вчителя-новачка, карта прийому до навчального закладу, пам’ятка для молодих фахівців департаменту та ін. Використання комп’ютерних мереж як засобу обміну інформацією, вважають французькі вчені, дозволяє вчителям-новачкам успішніше адаптуватися до нової навколишньої дійсності та до нових вимог професії.

На наш погляд, французьким розробникам й учасникам націо-

нального експерименту „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю” вдалося довести, що увага до проблем викладачів-початківців необхідна для переоцінки й збільшення ефективності педагогічної освіти в країні загалом [293].

Наступний етап у розвитку стратегії формування соціо професійної особистості педагога-початківця пов'язаний з упровадженням і реалізацією Міністерством національної освіти Французької республіки глобального Плану з покращення педагогічної освіти (27 лютого 2001 року) [726]. Одним з пунктів цього Плану є інноваційний механізм „Супровід учителя-початківця на момент входження на посаду”. Його орієнтиром є розвиток професійних компетенцій, що мають відношення до роботи педагога в класі, школі або навчальному закладі, в освітній системі, а також у територіальному, соціальному та економічному середовищах. Він також покликаний поглибити спадкоємність між планами професійної початкової педагогічної освіти й післядипломної та вписати систему підготовки вчителів у процес поступального й довготривалого розвитку професіоналізації, відповідаючи принципу навчання протягом усього життя.

У своїй промові на прес-конференції „Прийом на роботу вчителів і модернізація педагогічної освіти” (18 жовтня 2001 р.) Жак Лан – Міністр Національної системи освіти, обґрунтував гостру необхідність уведення цього механізму таким чином. По-перше, у країні протягом подальших десяти років оновиться майже наполовину викладацький склад. По-друге, Міністр звернув увагу на особливу важливість для вчителів-початківців моменту входження в професію й назвав його вирішальним періодом у подальшому виконанні педагогом своїх професійних функцій. Ж. Лан особливо виділив той факт, що компетенції вчителів-початківців будуть здійснювати значний вплив протягом тривалого часу на майбутнє французької системи освіти. У зв'язку з цим зустрічати, супроводжувати й навчати молодих викладачів, підкреслює доповідач, означає краще відповідати їхнім потребам і тим самим готувати школу до завтрашнього дня [409].

Виходячи з цих позицій, Міністерство освіти Французької республіки вжило таких заходів. По-перше, на національному рівні розроблено Специфікацію супроводу входження в професію вчителя.

По-друге, з метою впровадження індивідуалізованого супроводу всі вчителі в кожній школі або навчальному закладі, яким випала місія супроводжувати молодого колегу-початківця, покликані були, у разі потреби, завжди приходити йому на допомогу. По-третє, планувалося найближчим часом розробити колективний супровід учителів-дебютантів на рівні школи або навчального закладу, навчального округу, департаменту.

Це рішення, відзначив у своїй промові Ж. Лан, було прийнято з метою гарантувати своєчасно всім учителям-початківцям мінімальну підготовку тривалістю в три тижні в ході першого року роботи за фахом і два тижні – у ході другого. Адже з початку навчального 2001 року в національній системі освіти розпочне свою професійну діяльність приблизно 15 000 учителів материнських і початкових шкіл та 13 000 викладачів ліцеїв і колежів, усі вони є вчорашніми випускниками УПУ [Там само].

Відзначимо, що у 2001 – 2002 н. р. експериментальний механізм було впроваджено в кількох академіях, а саме: в Ам'єні, Кретеї, Ліллі й Версалі. Для того, щоб мати об'єктивну картину подальшої еволюції стратегії розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах сучасної системи післядипломної педагогічної освіти Франції, вивчимо детальніше особливості подальшої реалізації механізму „Супровід учителя-початківця на момент входження в посаду” та ознайомимося зі свідченнями безпосередніх учасників експериментів.

Віднині на ректорів академій покладається відповідальність розробити в кожному навчальному окрузі Проект особливого супроводу вчителя-новачка (фр. Un Projet d'accompagnement spécifique), який, як уже наголошувалося, гарантує йому своєчасну підготовку мінімальною тривалістю три тижні протягом першого року роботи за фахом і два тижні – протягом другого. Орієнтиром для кожного ректора є Національна специфікація супроводу входження в професію вчителя початкової й середньої ланок, розроблена Міністерством освіти Французької республіки [607]. Документ був складений в узгодженні з усіма партнерами, які мають відношення до проблеми підготовки педагогічних кадрів. Уточнюючи головні цілі механізму й основні принципи його реалізації, вона є основою для розробки спе-

цифікацій на рівні навчальних округів (академій). Вони будуть розроблені з урахуванням особливостей задіяного населення, характерних рис професійної початкової освіти, отриманої в УППВ, специфіки місць розподілу випускників, а також соціальних і професійних відмітних особливостей виконання службових обов'язків педагогічними кадрами в цьому регіоні.

У Національній специфікації наголошено, що головна мета супроводу входження в професію полягає в тому, аби полегшити вчителів-початківцю процес опанування професійних навичок шляхом поглиблення й удосконалення професійних компетенцій і знань, набутих в УППВ. Особливо підкреслено необхідність розвивати вміння аналізувати діяльність класу, працювати в команді, виявляти й розуміти характерні особливості свого професійного оточення, засвоювати професійну етику, брати на себе відповідальність за необхідність актуалізувати свої знання [Там само].

В основі Національної специфікації знаходиться кілька принципів. По-перше, принцип поєднання одночасно в собі спадкоємності й розриву професійної підготовки. З одного боку, безперервність колись розпочатої освіти, з іншого, – розрив, викликаний зміною професійного статусу вчителя-дебютанта, який спричиняє за собою нове становище в незнайомому професійному середовищі. По-друге, інноваційний механізм супроводу орієнтується на потреби вчителів-новачків незалежно від того, як вони були висловлені, спонтанно або є продуктом аналізу. Цей підхід передбачає гнучкість, адаптивність і швидкість реакції команд, які щороку коректуватимуть зміст специфікацій на рівні академії, департаменту, – підкреслено в тексті документа. По-третє, згідно з Національною специфікацією прийом учителів-початківців має бути організований на всіх рівнях: у школі або навчальному закладі, включаючи цикл навчання й дисципліну; у краю, окрузі, департаменті, академії. Ідеться про те, щоб створити в новачків відчуття приналежності до системи освіти на всіх рівнях [Там само].

Щодо безпосередньо супроводу, то в цьому керівництві акцент зроблено на таких положеннях. По-перше, у кожній школі й кожному навчальному закладі вчитель, який супроводжує, повинен уміти прийти на допомогу вчителю-початківцю. Він є найближчим ре-

сурсом, який, у разі потреби, має бути готовим швидко прийти на допомогу, в основі якої – партнерські взаємини. По-друге, виходячи з місцевих особливостей, можливо, навіть бажано, організувати колективну підтримку: супровід педагогічного колективу в межах школи або навчального закладу, а також у ширшому масштабі (край, район, округ, департамент) [Там само].

У документі наголошено на тому, що протягом двох років зміст підготовки вчителів-початківців буде об'єктом гнучкого планування, яке відштовхуватиметься від конкретних заяв про безпосередні потреби. Це необхідно для того, уважають автори Специфікації, аби згодом приступити до розробки підходів більш дистанційованих і теоретизованих. Розділи в проектах розвитку шкіл і навчальних закладів повинні надалі допомогти визначенню й узяттю до уваги потреб у підготовці вчителів-початківців, як би вони не були висловлені – колективно або індивідуально. З іншого боку, форми й види супроводу мають бути різноманітними, щоб вони могли бути адаптовані щонайкраще до всіх учасників. Так, вони можуть пропонувати вчителю-початківцю види колективної або індивідуальної допомоги, що чергуються, стажування, що супроводжуються обмінами між початківцями й досвідченими педагогами, ателье аналізу практики з вивченням методів роботи, аналіз фрагментів уроків і досягнень учнів тощо [Там само].

У Національній специфікації супроводу входження в професію вчителя підкреслено, що апробація механізму здійснюватиметься шляхом його поступального впровадження в систему освіти. Академії закликають розвивати проекти, починаючи з 2001 – 2002 н. р. Особливо це стосується навчальних округів, які щороку приймають велику кількість випускників УППВ: академія Ам'єна, Кретеїя, Лілля й Версаля. Лише вони приймають щороку велику кількість вчорашніх випускників УПУ: більше 5 000 учителів початкової ланки і 3 000 – середньої [Там само].

Міністерство освіти стежить за реалізацією перших кроків на рівні академій. Воно покликане підвести підсумки й витягти необхідні важливі методи й форми роботи для того, щоб поширити їх надалі в інші академії [797].

У кінцевій частині документа підкреслено, що визначення на-

пряму подальшої роботи та підготовка ресурсних команд становить пріоритет 2001 – 2002 н. р. Супровід і навчання вчителів-початківців вимагає зміни статусу й професійних компетенцій, які необхідно розвинути в штаті викладачів, які супроводжують, і методистів. Саме з цієї причини було вирішено організувати у Франції Національний семінар „Входження в професію: аналіз досвіду в педагогічній освіті”, який об’єднає в січні 2002 року численних учасників педагогічного процесу. Більше того, наголошено в Специфікації, виставка, присвячена у 2002 році інноваціям в освіті, відкриє свої двері в найближчому майбутньому. Там буде представлена тема входження в професію вчителя, і відвідувачі зможуть відкрити для себе досліди, які проводяться в різних академіях і проілюстровані свідоцтвами головних учасників [607].

Одним з таких прикладів є досвід упровадження механізму супроводу входження в професію вчителя в академії Ам’єн [534]. Адміністрація цього навчального округу запропонувала такі форми й методи супроводу педагога-початківця й у системі початкової ланки, і середньої.

Було підраховано, що в середніх школах цього округу приблизно 800 викладачів щороку розпочинають свою професійну діяльність як учителі-новачки, чверть з них – вихідці УПВ академії Ам’єн. Їм було зроблено потрібну пропозицію на дисциплінарному, міждисциплінарному й ресурсному рівнях.

На дисциплінарному рівні ініціаторами експерименту був організований День відкритих дверей для всіх бажаючих викладачів. Його основна мета полягала в тому, щоб допомогти здійснити перший контакт новачків з педагогічною інспекцією й методистами. Були проведені презентації дисциплін: як вони представлені в академії та якого значення їм надається, які використовуються форми викладання, розміщені на сервері академії педагогічні ресурси. Учителям-початківцям було оголошено про те, що вони також мають право заявити про свої приватні потреби й отримати таким чином допомогу та підтримку.

На міждисциплінарному рівні були організовані на добровільних засадах групи аналізу навчально-виховного процесу залежно від географічної приналежності. Учитель-початківець може подати заяв-

ку з проханням включити в загальний список тем часткову проблематику, що його цікавить. Темі загальної підготовки стосуються управління класом, різноманітності контингенту учнів, мотивації, проблем взаємин тощо.

Допомога ресурсами полягає в такому. Було відкрито сайт для випускників УППВ. У ньому міститься інформація про можливі види педагогічної допомоги та список ресурсних людей. Ініціаторами експерименту було підраховано, що приблизно між чвертю й однією третьою педагогів-початківців беруть участь, принаймні, в одному заході.

У системі початкової ланки в Академічному плані підготовки на рівні департаментів було офіційно введено два дні підготовки для 500 учителів-початківців материнської та початкової школи. Не маючи можливості збільшити тривалість представленої підготовки, механізм супроводу вчителів-початківців віддав перевагу різноманітності форм навчання. Були організовані само- і спільна підготовка для тих, хто дебютує в професії вчителя: участь в інформаційному форумі, організованому УППВ, зустрічі з учителями, які супроводжують, з довколишніх районів тощо [534; 629].

Другою академією, яка взяла участь в експерименті з практичної реалізації механізму супроводу входження в професію вчителя, стала академія Кретейя [543]. У 2001 році 3653 учителів-початківців приступають до своїх функціональних обов'язків. З них 2785 – вихідці з УППВ (76,2%). В експерименті було задіяно 45 колежів (7 – у Сен-Марні, 27 – у Сена-Сен-Дені, 11 – у Валь-де-Марні), 6 професійних ліцеїв, що класифікуються як складні (за ініціативою ректора, 2 у кожному департаменті). Контингент тих, хто користується механізмом, складався з учителів-початківців, які були розподілені у вересні 2001 року в названі навчальні заклади. Серед них: викладачі загальних дисциплін, викладачі професійних дисциплін, документалісти, завучі з навчальної роботи.

Ініціатори експерименту виділили 90 годин на супровід учителя-початківця, який приступає до своїх функціональних обов'язків, які були розділені на три блоки. 15 годин було відведено зборам, присвяченим організаційним питанням і видам підтримки (порядок розміщення, підсумок...); 24 години – ательє обміну досвідом між но-

вими колегами й уже досвідченими із заздалегідь обумовлених тем, виходячи з реального педагогічного досвіду і спостережень у класі.

30 годин – групове дисциплінарне навчання згідно з академічним планом підготовки (5 днів максимум) або стажування в навчальному закладі.

21 година – самопідготовка під керівництвом: відвідання ресурсних центрів, пошук інформації в Інтернеті, дистанційне навчання, зустріч з колегами з дисципліни (допомога в підготовці до уроків, до здійснення форм контролю, організація й проведення рад класу...), що викладається, спостереження в класі, підготовка зустрічей з представниками інспекції. Самопідготовка в супроводі дозволяє об'єднати індивідуальну дослідницьку роботу з названими формами підготовки.

Керівництво механізмом супроводу входження в професію вчителя-початківця в академії Кретеї здійснюється радником з освіти, який знаходиться в підпорядкуванні ректора академії. Ректор, у свою чергу, є керівником академічної ради з підготовки. Академічна рада з підготовки й УППВ відповідальні за розробку концепції й реалізацію механізму супроводу входження в професію вчителів-початківців початкової й середньої ланок.

В основу механізму було покладено такі принципи. По-перше, сприяти професійній інтеграції вчителя-дебютанта й надавати йому допомогу в процесі вступу на посаду. По-друге, визначити в перспективі професіоналізації діяльності педагога зміст, форми й методи супроводу викладача-початківця на практиці, виходячи з висловлених учасниками експерименту потреб і контексту в кожному окремому випадку. По-третє, розвивати згодом установлені форми навчання вчителів-початківців у різних навчальних закладах, об'єднаних цим експериментом.

Важливу роль у реалізації досліджуваного механізму в академії Кретеї відведено керівникам навчальних закладів, створеним у колежах і ліцеях відповідних методичних об'єднань, що складаються з представників різних учасників педагогічного процесу, а також ради з інспекції на рівні академії.

У звітній документації, яку ми вивчаємо, з практичного впровадження механізму супроводу вступу на посаду вчителів-початківців

початкової та середньої школи додаються анкети, присвячені виявленню потреб учителів-дебютантів. Їхній аналіз дозволив нам підвести перші підсумки. На індивідуальному рівні новачки виявили сприйнятливості до оновлених форм підготовки. Вони приділяли велику увагу своїй практиці, вивченню конкретних педагогічних ситуацій („ми не хочемо теорії“), обміну досвідом серед колег, які беруть участь в експерименті й спостереженню за тим, як працюють такі ж новачки, як і вони. Учителі-початківці висловили бажання підвищити рівень своєї дисциплінарної підготовки в межах дії Академічного проекту з освіти. Це за умови, що форми навчання враховуватимуть складнощі, що трапляються на початку професійної кар’єри вчителів. У звіті наголошується у зв’язку з цим, що прагматизм учителів-початківців інколи призводив їх до того, що вони наполегливо просили „дати їм набір готових відповідей” на наявні проблеми. Аналіз анкет свідчить, що труднощі, які вони випробували і які пов’язані з умінням керувати класом, спричинили сильну потребу в таких темах, як „Особливості роботи в складному класі”, „Шум і конфлікти”, і потреба в кращому знанні „Учня-підлітка в ситуації”. У той же час, підкреслено у звіті, контекст професійних обов’язків учителя й тенденція до прагнення деяких навчальних закладів до співпраці із зовнішніми партнерами викликають потребу в тому, щоб сучасний учитель був готовий стати в перспективі директором навчального закладу, відповідно реалізовувати в житті шкільні проекти й вести діалог із сім’ями.

На рівні навчальних закладів: 21 навчальний заклад з 51 заявили про потребу в підготовці з таких тем: посередництво в освіті, попередження явищ насильства серед підлітків, попередження конфліктів, розпорядок дня в класі, оцінювання досягнень учнів, міждисциплінарність, підготовка делегатів тощо [543; 797].

Особливий інтерес становлять свідчення М. Жансбітель, директриси колежу Поля Елюара в Боннеї (Воннеuil) про впровадження механізму супроводу входження в професію вчителів-початківців в очолюваному нею колежі [543; 629]. Перш за все, відзначає М. Жансбітель, була створена група „прийом-супровід”, відповідальна за прийом новачків у навчальному закладі. Вона складалася з персоналу різних категорій: співробітник інформаційно-пошукових служб

(документаліст), викладачі (один учитель-початківець, який приступив до своїх обов'язків рік тому, один або два досвідчених) і координатор від кожної дисципліни.

З метою підготуватися на початок навчального року в червні було проведено збори групи „прийом-супровід”. Його робота була організована навколо двох основних тем. По-перше, особливості взяття на себе ініціативи за подолання ізоляції вчителя-початківця, установлення моментів товариськості, залучення колег у методичні групи, методи спонукання колег до участі в колективних органах, розвитку довіри, усвідомлення своєї відповідальності, підтримки й допомоги в разі невпевненості (допомогти колегам у створенні репутації, розвитку твердості характеру й рішучості) або втручання й спонукання на зверненні до різних служб допомоги, що існують в академії. По-друге, на зборах ішлося про підготовку спеціальної брошури для прийому вчителів-початківців. За її розробку відповідала група методистів. Вона містила сторінку з портретами всіх членів педагогічної команди, практичні відомості (вступ у шкільне життя, фотокопії), інформацію про функціонування шкільного життя.

М. Жансбітель у своєму звіті описала різні етапи прийому вчителів-новачків у коледжі Поля Елюара. У ході першого контакту відбулася бесіда з керівником навчального закладу, знайомство з коледжем і колективом, здійснено залучення новачків до участі в шкільних проектах і показано, як можна підтримувати зв'язок з соціальними працівниками й працівниками охорони здоров'я. Як наочний приклад М. Жансбітель наводить практичні поради, які були запропоновані новачкам у ході подібних бесід:

- на трьох перших уроках для того, щоб удалося утримати в полі зору максимальну кількість учнів, доцільно використовувати допоміжні засоби (проектор, вправи з пропусками...). Це дозволить учневі бачити, що викладач цікавиться ним, а викладачеві, у свою чергу, відстежувати реакції учнів і бути до них готовим;

- на шостому уроці бажано створити хід уроку: наведення ладу в коридорі, поки діти чекають дозволу ввійти до класу; відновлення домашнього завдання. У кінці уроку залишити кілька хвилин для того, щоб задати домашнє завдання на наступний урок: урок вивчити і як його вивчити, зробити вправи. Необхідно, принаймні, протя-

гом перших двох місяців, записувати завдання на дошці й кілька разів пояснювати інструкції.

Перед початком навчального року були проведені екскурсії, що дозволяють детальніше познайомитися з навчальним закладом (з групою, що відповідає за прийом новачків, з координаторами з дисциплін); методичною радою; презентація механізму супроводу викладача-початківця, який функціонує в академії Кретеїя.

У ході подібних зборів, відзначає М. Жансбітель, наступними темами можуть бути: функціонування навчального закладу, презентація зони, що вимагає особливого підходу до освіти й виховання дітей, зовнішні партнери школи та їхня роль, різні органи управління (адміністративна рада, ради...), роль класного керівника, статутна та юридична відповідальність, стосунки з батьками.

У вересні двоє зборів з групою, відповідальною за прийом учителів-новачків, спільно з соціальними працівниками й медичним персоналом. Збори присвячені:

- Ролі класного керівника, розподілу часу класу. Одні збори для викладачів одного циклу дозволили їм вибрати загальні теми для класної години: наприклад, у шостому класі – це як попередити здирання грошей (тривога батьків з цього приводу). Одні збори для всіх викладачів шостого класу дозволили визначити загальні вимоги для всіх уроків, що дуже сильно допомогло вчителям-новачкам в управлінні класами. Ці вимоги, так само як і методи роботи, способи оцінювання були представлені батькам шостого класу 11 вересня ввечері. Також було поширено Керівництво до виконання домашньої роботи, розроблене викладачами.

- Роботі з учнями, які зазнають труднощів: мета допомоги, супровід, покарання, санкції. Ці дві теми, які були вибрані педагогічним колективом у батьківські дні, дозволили вчителям-новачкам поглибити свої знання й навички.

У ході подібних зборів, додає М. Жансбітель, рівною мірою можуть бути обрані такі теми: як добитися тиші, як розпочати уроки, як виявити випадки, коли учні погано розуміють матеріал, і як їх усунути, як управляти всіляким контингентом учнів, що робити з учнями, які мають великі проблеми, як реагувати на відмову учня працювати, як добитися того, щоб учні працювали не лише на уро-

ках, як реагувати на образи, бійки, крадіжку, проблеми з поведінкою, які покарання можна застосовувати, у якій послідовності, як поводитися в конфліктній ситуації, як розпоряджатися часом (розробити хід уроку: зустріч учнів, перекличка, перевірка домашнього завдання, урок, робота додому...).

У жовтні – збори з групою, відповідальною за прийом учителів-новачків і вивчення їхніх потреб. Ці збори дозволили кожному висловитися й повідомити про свої можливі труднощі:

- індивідуальні бесіди з керівником навчального закладу або з його заступником;
- збори вчителів-новачків з 3 – 4 викладачами, які брали участь у стажуваннях (або індивідуальні стажування, присвячені диференційованій педагогіці, наприклад), з метою проаналізувати розроблені фрагменти уроків, розроблені завдяки набутому на стажуванні досвіду або представити свою техніку (тьюторство).

У листопаді – збори, присвячені тому, щоб допомогти вчителям-початківцям заповнити класні журнали, щоденники, таблиці й підготувати спільні збори батьків і викладачів (за 15 днів до Ради класу).

Далі М. Жансбітель відзначає, що впродовж усього навчального року завдання всіх працівників колежу полягало в тому, аби сприяти індивідуальним конструктивним бесідам з учителями-початківцями, а також сприяти розвитку в них уміння працювати в команді.

Такого роду супровід учителів-новачків, відзначила керівниця колежу, може служити важелем для того, щоб розвивати в колективі сприятливий клімат і підтримувати дух навчального закладу. Це дозволяє: розпочати розмірковування про розвиток місій викладача; поглибити знання про довкілля й адаптувати свої практики до цього оточення (з метою сприяти розвитку успішності в учнів); збільшити ефективність проекту навчального закладу й роботи в команді [543; 629].

Академія Версаля також узяла участь в експерименті з упровадження механізму супроводу входження в професію вчителів початкової та середньої шкіл [Там само]. У 2001 – 2002 н. р. механізм надання підтримки викладачам-початківцям був організований уперше та включав три фази. Перша фаза полягала в прийомі новачків і роботі з викладачем-референтом. На це відводилося 30 годин.

Прийом здійснювався на рівні навчального закладу (перед початком навчального року й у наступні дні), навчального територіального округу (четвер 13 або вівторок 18 вересня), департаменту (середа 19 і 26 вересня 2001). На супровід викладачем-референтом відведено 21 годину роботи.

Друга фаза становила загальну й спеціальну підготовку (39 годин по вівторках або четвергах), яка полягала в доповненні освіти в галузі методики викладання дисциплін.

У колежі було організовано семінар групового аналізу професійної практики.

Основна мета третьої фази полягала в підготовці до вивчення тем за вибором (21 година). Учителям-новачкам були запропоновані для поглибленого вивчення теми, пов'язані з подоланням нещасних випадків, з особливостями організації орієнтації в середніх навчальних закладах Франції, з вивченням різноманітності в контингенті учнів та їхнього родинного, соціального, культурного оточення.

Ініціаторами експерименту в академії Версаля вчителям-новачкам були запропоновані такі форми супроводу, як участь у заходах Академічного проекту з підготовки; навчальні модулі, спеціально організовані для дебютантів; участь у колективних заходах навчального закладу [Там само].

За свідченням Е. А. де Гавіні, директора колежу Р. Роллана в Сартрувілі, ми бачимо неоднозначне ставлення самих учителів-початківців до механізму супроводу входження в професію. По-перше, відзначає Е. А. де Гавіні, колеж Р. Роллана вперше організовує важливі заходи щодо прийому й супроводу вчителів-початківців у школі, яку вважають важкою. Цей засіб є дуже цінним для керівників навчального закладу, які часто стикаються з прийомом нового персоналу, стурбованого тим, чи достатній у них рівень підготовки, тим, як пройде їхня адаптація, інтеграція в колектив колежу.

Призначення викладачів-референтів дозволяє мобілізувати значну кількість викладачів навколо проекту, пов'язаного з прийомом і інтеграцією викладачів-початківців. Прийом, супровід більше не є справою виключно адміністрації закладу, а стає справою всього колективу. До того, як було введено цей механізм, новачки вагалися дуже часто, чи варто запитувати поради, боялися потурбувати своїх

колег. У свою чергу викладачі-референти дозволяють собі ставити питання своїм новим молодим колегам. З цією метою важливо призначати викладачем-референтом учителів, які давно працюють у колекті, навіть якщо вони не викладають одну й ту ж дисципліну.

Щодо викладачів-новачків, то вони переживають різні почуття. Деяким з них не подобається назва „новачки”, вони розцінюють свій рівень підготовки як досить високий і прагнуть до того, щоб бути повноправними викладачами. Механізм супроводу ними заздалегідь сприймається як даремний після їхньої початкової педагогічної освіти, отриманої в УППВ. І нарешті, у них складається враження, що навчальний заклад їм не довіряє й вони себе відчувають під постійним наглядом [563; 629].

Поступово після 2001 – 2002 н. р. до механізму супроводу входження в професію вчителя приєднувалися й інші академії. З цього періоду під керівництвом ректора відповідно до вимог Національної специфікації в кожному навчальному окрузі розробляється Академічний план підготовки працівників Національної системи освіти. Щороку плани оновлюються, і їхній зміст розміщується на спеціалізованих сайтах. У кожному Академічному плані є розділ „Учитель-початківець: педагогічний супровід входження в професію” окремо для учителів материнських і початкових шкіл і учителів середньої школи.

Так, на сайті Національного центру педагогічної документації в рубриці „Супровід учителів-новачків материнської та початкової школи” наголошено, що викладання – це складна професія. І якщо засвоєно добре дисциплінарні знання, то цього ще недостатньо для того, щоб стати хорошим учителем. Спонукаати дітей до навчання, управляти класом або налагодити довірчі стосунки з батьками учнів, нічого не повинно бути віддано на волю випадку. Дисциплінарна підготовка, з одного боку, і велике бажання, підкріплене реальними людськими якостями, – з іншого, не можуть бути достатніми, якщо прагнути до того, аби всі діти встигали, – зазначено в статті. Професія вчителя передбачає наявність розвинених специфічних навичок і компетенцій, які можуть бути набуті тільки в ході справжньої практики на педагогічному майданчику, й ефективніше, якщо вони супроводжуються, аналізуються методистами та тьюторами [260].

Досліджувана нами рубрика складається з трьох частин і має на меті допомогти вчителям-новачкам материнських і початкових шкіл конструктивно збудувати свою педагогічну діяльність, розвинути своє вміння організовувати клас, а також уникати властивих для новачків помилок.

Перша частина, названа „Шкільний час”, дозволяє викладачеві навчитися розпоряджатися часом у своїй педагогічній діяльності. Йому допомагають навчитися розподіляти час, відведений на окремі фрагменти в шкільному уроці, час протягом робочого дня класу, час протягом тижня й навчального року, час навчальний і позашкільний загалом. Як бачимо, управління шкільним часом стає центральним об’єктом педагогічної рефлексії в сучасній французькій педагогічній освіті.

Друга частина рубрики „Шкільний простір” звертає увагу вчителя-початківця на те, що дуже важливо продумати облаштування таких специфічних шкільних місць, як клас, рекреація, зал для ігор, роздягальня та ін. Їхнє облаштування важливе з кількох основних причин, відзначають автори. По-перше, через матеріальні й естетичні: створення комфортних умов, які сприятливі для навчання й відпочинку дітей, а також полегшують діяльність самих учителів. По-друге, правильно організований шкільний простір важливий і з психологічного погляду, і з соціального, вважають теоретики й практики сучасної системи підготовки педагогічних кадрів у Франції. На їхню думку, воно відіграє важливу роль в особистісному розвитку дитини та її взаємодії з навколишнім світом.

Нарешті, третя частина „Навчальні засоби” містить навчальні посібники й індивідуальні, і колективні для групової роботи, а також посібники для учня. Навчальні засоби, призначені для учнів, є більш ніж простим методичним забезпеченням. Вони покликані допомогти їм продуктивно структурувати час для навчання й знайти сенс цього навчання [Там само].

На прикладі академії Тулузи розглянемо, як у цьому навчальному окрузі представлений сучасний механізм супроводу вчителів-початківців материнських і початкових шкіл [262]. Інформація сайту „Супровід учителів-новачків материнської та початкової школи” оновлюється щороку, і дані на 13 вересня 2011 року говорять про те, що його відвідуваність становить 33%.

Сайт містить 19 покликань. У першому з них – „Вступ у професію вчителя материнської й початкової школи” – міститься інформація про те, що Міністр національної системи освіти молоді цим сайтом надає в розпорядження вчителів-початківців коштовні ресурси, які сприятимуть успішному освоєнню професії: нормативні документи, навчальні програми, дидактичне й методичне забезпечення навчально-виховного процесу, тематичне навчальне відео тощо. Ці ресурси знаходяться в он-лайн режимі й розділені на чотири великі рубрики: „Входження в професію”; „Знання системи освіти”; „Програми й ресурси”; „Можливості для самоосвіти”.

Друге покликання „Шкільні труднощі” містить опис нестандартних ситуацій, які трапляються в житті дітей материнських і початкових шкіл академії Тулузи. Практичні поради до розв’язання складних ситуацій досить цінні для вчителів-початківців.

Наступне покликання „Наочний посібник з плавання” містить Нормативні документи, у яких регламентуються шкільні заняття з плавання, Досьє з ілюстраціями, у якому міститься інформація про те, як навчати плавання дітей (залежно від віку) і як оцінювати їхні досягнення, представлені різні ігри на воді для дітей різного віку.

Четверте покликання присвячене особливостям проведення занять з фізичної культури й спорту. У методичних розробках, що додаються, представлені: головні цілі занять, трансверсальні компетенції, галузі знань, яких торкаються на заняттях фізичної культури й спортом, специфічні компетенції та види діяльності, що сприяють їхньому розвитку, загальні правила для розробки навчальних програм для кожного циклу початкової школи, для побудови уроку, подано описи ательє з бігу на швидкість та на довгі дистанції тощо.

Декларація про права людини й громадянина – це зміст п’ятого покликання. Там розміщуються сайт Національної Асамблеї, Міністерства освіти, Педагогічне керівництво й Афіши для роботи в класі.

Шосте покликання є порталом для вчителів-стажистів другого року навчання в УППВ (спеціальність „Учитель материнської та початкової школи”). Його мета полягає в тому, щоб прийти на допомогу стажистам, майбутнім учителям. Методичні матеріали були відібрані колективом інспекторів з початкової освіти департаментів

Нор і Па-де-Кале. Вони призначені для всіх трьох циклів початкової школи.

Сьоме покликання „Допомога в освоєнні професії вчителя” є інформацією, що допомагає вдосконалювати навички ведення класу. У ньому пояснюються важливі педагогічні терміни, способи організації простору (розставляння парт, меблів...), поради з оформлення методичних тек учителя, способи розвитку відповідальності вчителя, побудови ефективного навчання, педагогічна діяльність у материнській школі.

У наступному покликанні „Супровід учителів, які працюють у штаті перший і другий рік” знаходяться анкети, призначені для вчителів-новачків. Заповнюючи їх, вони повинні описати ті проблеми, з якими стикаються у своїй роботі, і відправити за відповідною адресою.

Дев’яте покликання „Супровід і підготовка вчителів-стажистів (другий рік навчання в УШВ)” є ресурсним і повчальним порталом, присвяченим прийому, супроводу й підготовці вчителів-стажистів і вчителів-новачків, які прийняті на штатну посаду у 2010 році. Його мета – дати конкретні відповіді на специфічні питання вчителів-стажистів щодо керівництва класом, роботи з різним контингентом дітей і ін.

Десяте покликання „Визначення необхідних для вчителя компетенцій” містить нормативні документи, які регулюють затвердження десяти компетенцій, якими повинен оволодіти сучасний вчитель для того, щоб працювати за професією (див. Додаток Н), а також вимоги до оцінювання й призначення на штатну посаду вчителя материнської та початкової школи (Постанова від 12.05.2010).

Наступний цикл інформації – це зразки розкладів уроків у початковій школі. Вони можуть прийти на допомогу вчителю-початківцю в складанні розкладу уроків у конкретному класі.

Покликання дванадцять є зразковим алгоритмом з розвитку прогресу в дітей материнської школи, в учнів початкової школи, зразки розроблених програм, які вписуються в межі проекту розвитку навчального закладу й офіційних установ.

Наступне покликання присвячене особливостям виконання дітьми домашніх завдань. У ній міститься керівництво для учнів, батьків і вчителів.

Зміст покликання № 15 – це невелике керівництво з розвитку вмінь містити й спонукати дітей до утримання класу в порядку (щоденники, парти, різні куточки, ігри, одяг). Усе повинно мати своє місце відповідно до призначення. Тримати в порядку навчальні стенди. Розвивати вміння поважати правила пожежної безпеки та ін.

У наступних двох покликаннях містяться підказки, як потрібно вести класний журнал і як здійснювати зв'язок між штатним учителем та його заступником.

Покликання № 17 – це інформативні педагогічні листи, які містять практичну інформацію про те, що таке самостійність, робота учня вдома.

Й останні два покликання – це цифрові ресурси для класів саме цього округу, мультимедійні засоби для підготовки вчителів [262].

Організацію навчальних гуртків, ресурсних та інформаційних центрів, педагогічних бібліотек, які були створені й керовані волонтерськими групами досвідчених викладачів у Франції протягом 80 – 90-х рр. ХХ ст., можна вважати ще одним сучасним різновидом з організації педагогічного супроводу входження в професію вчителя. Навчальний центр – це місце зустрічей і відкритої роботи й для дебютантів у професії, і досвідчених учителів дитячих садків, початкової й середньої школи на територіальному рівні або округу. Такий центр ставить своїм основним завданням розробку загального проекту професійної підготовки та його втілення в життя шляхом поширення досвіду й інформації серед його членів. Основна спонукальна сила для відвідування навчальних центрів, за словами викладачів, полягає в тому, що, маючи повну незалежність, вони відповідальні за своє професійне зростання. Група починає наукові пошуки для відповіді на проблемні питання; кожен учасник робить свій внесок, виконуючи те, що він вважає своїм найкращим досягненням.

Стратегічна важливість функціонування подібних навчальних центрів визнана у французькій педагогічній освіті. Їхнє створення заохочується центральною, регіональною й місцевою владою, які надають приміщення, у більшості випадків беруть на себе оплату зарплати керівника центру, який працює на постійній основі, надають кредити для закупівлі книг і дидактичного матеріалу для успі-

шної роботи. Ці ресурси іноді доповнюються за рахунок внесків членів і підтримки приватних осіб.

Згодом цілі навчальних центрів для викладачів розширилися й стали більш чіткими. Їхні завдання полягають у такому: визначення потреб у підготовці викладачів; організація робочих груп для аналізу педагогічної теорії й практики; актуалізація знань і залучення до нових технологій у навчанні; уведення інновацій і прикладних педагогічних досліджень; поширення результатів досліджень у педагогіці; допомога в адаптації національних або регіональних програм до особливостей місцевих реалій в освіті; допомога у вирішенні проблем, виявлених у процесі навчання й підготовки; підтримка викладачів, які хотіли б отримати додаткову освіту, наприклад, в університетах; допомога в перепрофілюванні; установа контактів з академічними колами й рухами викладачів.

Ці завдання вирішуються під час академічних занять університетського типу, конференцій, демонстраційних уроків, роботи в групах, неформальних зустрічей, обмінів ідеями й досвідом, ательє ... Деякі центри організують службу екстреної допомоги (фр. *Le service d'urgences*). Викладачі можуть звернутися в будь-який момент до служби допомоги по телефону, якщо вони не можуть справитися із ситуацією, у якій знаходяться. В остаточному підсумку, багато центрів поєднуються в мережі, що розширює їхні можливості [597, с. 367 – 370].

Отже, феномен „початок професійної діяльності вчителя” французькі дослідники розглядають як процес поступового оволодіння професійним статусом і роллю. Більше того, розширюючи поняття „вчитель-початківець”, французькі вчені стверджують, що кожна зміна посади змушує вчителя кожного разу оволодівати новим професійним статусом і роллю.

Стратегія розвитку соціо професійної самобутності вчителя у французькій післядипломній освіті полягає в наданні педагогічної допомоги вчителям-початківцям і припускає розробку системи дій, спрямованих на полегшення процесу входження в професію на рівні, по-перше, округу; по-друге, навчального закладу, який здійснює професійну підготовку майбутніх учителів; по-третє, навчального закладу й класу, де починає свою роботу вчитель-новачок. Серед кон-

кретних шляхів вирішення проблеми розвитку соціо професійної особистості вчителя в момент початку професійної діяльності у сучасній французькій теорії й практиці підготовки педагогічних кадрів виділяють організацію форм співпраці на основі рівноправного партнерства між учителями-початківцями й внутрішніми та зовнішніми учасниками педагогічного процесу, реалізацію інформаційних документів серед учителів-новачків на рівні округу, школи, класу.

4.2. Проблемно-ситуативне навчання як засіб розвитку соціо професійної самобутності вчителя в післядипломній педагогічній освіті

Під час 5-го Бієннале, який проходив у квітні 2002 року в Парижі в університеті Сорбонна й був присвячений проблемам освіти, Ф. Мер'йо у своїй вступній промові знову звернув увагу педагогічної громадськості на неусувну дилему: „Освіта є обов'язковою, але питання викладання залишається невирішеним: між двома цими протилежними полюсами необхідно проявити винахідливість, креативність для створення педагогічних і дидактичних методів, здатних заповнити цей простір” [419, с. 19].

Розвиток конструктивізму у французькій педагогіці в останніх десятиліттях ХХ – на початку ХХІ століть привів до пошуків механізмів викладання, які б включали всі прогресивні ідеї, реалізовані в гносеології, соціології, дидактиці, та які навчили б того, хто навчається, бути автором своєї освіти й розвитку. Проблемна ситуація, на думку більшості французьких педагогів, стала одним з таких механізмів.

Розвиток проблемно-ситуативного навчання у Франції спирається на систему цінностей, успадковану від ідей нового гуманізму. Його прибічники вважають, що недостатньо голосно й переконливо проголошувати ідею про те, що в центрі освітньої системи повинен знаходитися учень. Вони чітко переконані в тому, що необхідно сприяти розвитку навичок, які здатні здійснити цей намір. Серед гуманістичних цінностей французькі прибічники проблемно-ситуативного навчання на перше місце висунули визнання автономності суб'єкта. На їхню думку, автономія діяльності, яка передуює навчанню, поля-

гає в пошані й узятті до уваги початкових уявлень суб'єкта, якими б вони не були. Вони існують і становлять неминучу реальність. Автономія подальшої діяльності полягає в прийнятті нових уявлень і концептів, які створюють нову дію, правдивість моменту. Але це утвердження суб'єктності не повинно привести до ізоляції й до когнітивної та праксеологічної автаркії, – застерігають прибічники проблемно-ситуативного навчання у Франції [Там само, с. 10]. У центрі діяльності, яка управляє проблемною ситуацією, знаходиться організоване вихователем зіставлення між думками суб'єктів і фактами, які неминуче виявлені наукою. „Автономія – так! Але при збагачувальній партнерській взаємодії одиничних уявлень і при зіставленні з науковою правдою, установленою в цей момент”, – підкреслюють сучасні французькі педагоги А. Далонжевіль (A. Dalongeville) і М. Юбер (M. Huber) [Там само, с. 11].

Мету ж розвитку проблемно-ситуативного навчання в системі професійної підготовки вчителів французькі вчені вбачають у тому, аби, по-перше, сприяти розвитку соціо професійної особистості вчителя; по-друге, заповнити пустоту, яка існує між заявленими гуманістичними цінностями в освіті й реальною практикою підготовки педагогічних кадрів; по-третє, сприяти усуненню прогалин, що завдають шкоди якості освіти в країні загалом. Розвиток проблемно-ситуативного навчання в підготовці французьких учителів повністю вписується в парадигму гуманізації педагогічної освіти, основна мета якої полягає в тому, аби сприяти розвитку особистості педагога. Учитель, на думку французьких педагогів-гуманістів, повинен володіти педагогічною рефлексією й високим рівнем професіоналізму. Вивчаючи особливості підготовки особистості рефлексивного практика в професії вчителя у Франції, ми встановили, що однією з необхідних умов організації клінічної підготовки педагогів, як уважають французькі вчені, є робота над проблемними ситуаціями. У зв'язку з цим вивчення французького досвіду в розвитку проблемно-ситуативного навчання в підготовці вчителів дозволить українським педагогам створити й збагатити власний педагогічний досвід, включити в нього проблемні ситуації з метою розвитку своїх компетенцій відповідно до європейських гуманістичних цінностей.

Проблемно-ситуативне навчання набуло свого поширення в теорії

й практиці французької педагогічної освіти в третьому етапі розвитку парадигми гуманізації (1990 р. – по теперішній час). До виходу у світ Закону про основні принципи розвитку системи освіти від 1989 року навчальні проблемні ситуації практично були відсутні не лише в педагогічній освіті, але й у французькій освітній системі загалом. У дослідженні рівня професійних знань викладачів, яке було виконано на замовлення Міністерства сільського господарства, встановлено, що „курс лекцій у діалогічній формі” становив майже ексклюзивну практику” [382].

Ситуація, що склалася, пояснюється домінуванням лекційної моделі подання знань у системі підготовки педагогічних кадрів. У зв'язку з цим у вчителів спостерігається брак практичних навичок і теоретичної бази для розробки проблемних ситуацій у навчальному процесі. Якщо проблемні ситуації й уводилися в процес підготовки вчителів, то найчастіше вони подавалися в повчальній і теоретичній формах. „Якщо майбутні викладачі й методисти самі не пережили, не проаналізували й не пропрацювали теоретично проблемні ситуації, якщо вони їх не створили й не застосували на практиці разом з учнями, то яким чином вони їх використовуватимуть у своїй майбутній практиці?” – відзначає сучасний французький педагог Ж. де Векші (G. De Vecchi) [433, с. 107].

Зазвичай, використовуваний традиційний метод підготовки залишає мало місця появи продуктивного мислення в майбутніх учителів, а також виникненню подій пізнавального характеру, – продовжує свою думку дослідник [Там само, с. 111]. Він пояснює це тим, що лекційний курс (фр. *Le cours magistral*) задуманий як послідовний логічний виклад знань. Зміст матеріалу найчастіше розбито на низку елементів, які можуть допомогти слухачам зрозуміти їхній смисл. Інакше кажучи, зміст представлено викладачем або методистом як „самодостатня непорушна очевидність” [Там само, с. 102]. А. Далонжевіль і М. Юбер відзначають: „Подібна концепція передачі знань передбачає, що розуміння є лінійним процесом без зворотно-поступальних рухів між розумінням, нерозумінням і розумінням після” [419, с. 10]. На їхню думку, традиційна концепція заперечує всі конструктивні дослідження й ігнорує те, що процес мислення є складним феноменом, який складається з часткових дест-

рукцій і відновлень. Урешті-решт, упевнені французькі вчені, лекційний курс у більшості своїй заводить публіку, яка його слухає, у безвихідь: концентруючись на змісті, що передається, студенти вважають, що чим краще буде він засвоєний, тим краще буде його відтворення [Там само, с. 10].

Проблемна ситуація не замінює курс лекцій, – стверджує французький педагог Г. Бруссо (G. Brousseau) [353, с. 72]. Вона створює етапи, які передують йому й дозволять створити умови для її сприйняття: питання, постановки проблем, незавершені дослідження... Це абсолютно необхідні умови для того, щоб лекційний курс не був позбавлений смислу, – переконаний вчений [Там само, с. 81]. Саме курс лекцій із застосуванням проблемних ситуацій прискорює структурування інформації та її концептуалізацію.

О. Бассі (O. Bassis), президент французького руху „За нову освіту”, стверджує, що проблемна ситуація, а саме її реалізація пробуджують і розвивають у вчителя бажання знаходитися в пошуку, у стані здивування або постановки питань, оскільки пережиті моменти, які вона викликає, не можуть мати наслідком лише який-небудь показовий результат, діяльність, що розслабляє, або дії, які відволікають. Для викладача або методиста, який наважується на цей вид роботи, а так само ті, кого вони навчають, проблемна ситуація фактично породжує нову ситуацію. У ході її реалізації виявляються змінені власні уявлення вчителя про учнів, а також його ставлення до самого процесу навчання або підготовки. Ці наслідки кардинально змінюють ті стійкі принципи, яких викладач дотримувався до цих пір і в них вірив [314, с. 5 – 7]. Як наслідок, уважає О. Бассі, організація педагогічного процесу з використанням проблемних ситуацій, з тією різноманітністю, які вони пропонують, сприяє повній зміні практик учителя, що в більшості своїй мають уже вікові традиції.

У сучасному світі накопичується одночасно безліч знань і можливостей прямого доступу до них. Все більш необхідною стає потреба й у міцних компетенціях, і в тих, які піддаються зміні, потреба в умінні не лише вчитися, але й розуміти, діяти, видозмінювати щонебудь та перетворюватися самому. У зв'язку з цим найголовнішим стає знайти для себе засоби розвиватися, починаючи з найбільш

раннього віку й продовжуючи протягом усього життя. Проблемно-ситуативне навчання, на думку французьких учених, є одним з тих самих засобів, які можуть допомогти в цьому пошуку [316].

У кінці ХХ століття французькі педагоги дійшли консенсусу про визнання ефективності навчальних проблемних ситуацій. Учені одностайні в тому, що в будь-якій педагогіці навчання починається із зіткнення з проблемою, з раптової появи конфлікту в голові того, хто навчається. Перейти від ситуації викладання до ситуації вчення означає спровокувати що-небудь, що активізує внутрішню діяльність людини. Зробити це слід так, щоб у голові того, хто навчається, з'явилися нові поняття, покликані взаємодіяти з колишніми уявленнями. Тобто для того, щоб знайти нову рівновагу на більш високому рівні, необхідно, аби наявна система понять дестабілізувалася б. Французькі вчені стверджують, що проблемні ситуації можуть мати такий результат. На їхню думку, вони можуть стати практикою, яка дозволить перейти від моделі викладання до моделі підготовки для найбільшої когнітивної ефективності [311].

Усяка проблемна ситуація має бути пов'язана із завданням, – відзначають А. Далонжевіль і М. Юбер [419, с. 9]. Без завдання немає орієнтування дії. Без попереднього уявлення завдання той, хто навчається, діяти не може. Саме при здійсненні цього завдання суб'єкт натрапить на певну кількість перешкод. Якщо він уміє виконувати це завдання, навчання в такому разі немає. Якщо перешкода здолана за допомогою об'єднання нових компетенцій, навчання буде. Ці завдання можуть бути дуже різноманітними. Якщо завдання є колективним, виконується у взаємодії, то з пізнавальними конфліктами розвиватимуться й соціопізнавальні конфлікти, які ускладнять і підсилять набуття знань [Там само, с. 9 – 13].

У разі, коли той, хто навчається, сам собі ставить безліч питань, то проблемні ситуації не є необхідними, оскільки він уже знаходиться в процесі розвитку, зазначає Ж. де Векші [432, с. 173]. Але якщо той, хто навчається, не ставить собі питання, продовжує свою думку вчений, то проблемна ситуація може відкрити перед ним багатобіччя перспективи. Пасивність учнів Ж. де Векші пояснює різницею, яка зростає, між змістом програм і зовнішніми чинниками. На їхню думку, ці самі чинники керовані засобами інформації, які, у свою

чергу, бачать в учневі споживача, а не особистість, яка піддається розвитку [Там само].

Французькі вчені (А. Бассі (H. Bassis), О. Бассі, Г. Бруссо, Ж. де Векші, А. Далонжевіль, М. Юбер) переконані в тому, що проблемна ситуація може стати альтернативою лекційному курсу й надати можливість переходу від парадигми викладання, яка передбачає організацію середовища для процесу набуття знань, до парадигми освіти, підготовки, що сприяє розвитку нових здібностей, які надалі знадобляться для перенесення навичок в інші ситуації. Для них проблемна ситуація є „організованим середовищем утворення нових уявлень і здібностей людини” [313; 314; 353; 419; 433].

Ф. Мер'йо вважає, що проблемна ситуація систематично протиставляється „педагогіці відповідей” (фр. *La pédagogie de la réponse*) і „проблемній педагогіці” (фр. *La pédagogie du problème*). З одного боку, наголошує французький учений, у нас є викладання за допомогою відповіді. Воно обмежується передачею чітких і коректних пояснень. Педагогіка відповідей створює уроки, які без сумніву на невизначений термін допоможуть вирішити проблеми. По інший бік педагогічного процесу ми знаходимо те, що спрощено називаємо проблемною педагогікою: дієві методи, конкретну й проектну педагогіку. Їхня мета полягає в тому, аби поставити учня безпосередньо перед завданням, яке може його мобілізувати й у відповідний момент спонукати здійснювати певні учнівські дії... Отже, вважає Ф. Мер'йо, будь-яке зусилля педагогіки проблемних ситуацій полягає в тому, аби при вирішенні проблеми відбулося вчення” [658].

Серед безлічі різних визначень проблемно-ситуативного навчання [283; 433; 628] найчастіше в психолого-педагогічній літературі трапляється формулювання, запропоноване Н. Тюсьє-Гійон (N. Tutiaux-Guillon), А.-М. Жерен-Граталу (А.-М. Gerin-Grataloup) і М. Солонелем (M. Solonel) [419; 774]. На їхню думку, проблемна ситуація є навчальною ситуацією, де складне завдання, запропоноване учню, може бути вирішене лише за умови, при якій він перебуває раз і назавжди засвоєні поняття, або у випадку, коли учень при навчанні набуває компетенції, якої йому не вистачало” [774]. Отже, той, хто навчається, долає перешкоду. Саме в цьому й полягає суть проблемної ситуації, вважають французькі вчені.

Як бачимо, французькі педагоги вважають, що проблемна ситуація черпає свої сили у своїй складності й активізує знання людини. У ході її розв'язання уявлення індивідів не обмежуються вузькими дисциплінарними галузями. Ресурси, які необхідні людині для розв'язування проблемної ситуації, не обмежуються тим або іншим предметом, переживанням, почуттям тощо. А. Бассі вважає, що „коли розглянуте знання створене, воно дає владу над людьми. Саме владу, оскільки створене вміння може використовуватися і в інших ситуаціях, і, таким чином, це стає владою над собою” [313]. Відзначимо, що саме це мали на увазі представники французької групи „За нову освіту”, говорячи про саморозвиток особистості (фр. *L' auto-socio-construction de la personne*).

Перш ніж вивчити, що французькі теоретики й практики педагогічної освіти поклали в основу розробки навчальних проблемних ситуацій та їхній супровід, звернемося коротко до генезису проблемно-ситуативного підходу в освіті й зокрема в професійній педагогічній підготовці.

З 70-х років ХХ століття французький рух „За нову освіту”, вивчаючи феномен „самопобудова знань” (фр. *La démarche d' auto-socio-construction de savoirs*), присвятила свою дослідницьку діяльність практиці проблемних ситуацій. Так, у регіоні Іль-де-Франс під час семінарів групи було здійснено експеримент „з усунення помилкових знань” [312, с. 35 – 39]. Його завдання полягало в тому, аби завдяки низці невеликих навчальних ситуацій дозволити людям усвідомити, що вони були носіями знань, побудованих не достовірно. Це було доведено тим, що учасники не змогли свої знання ефективно використовувати в ситуаціях, які були запропоновані аніматорами семінару.

Французька група „За нову освіту” зосереджена на діяльності того, хто навчається, на ставленні учня до того, що його оточує, на його ставленні до знання й культури, – відзначає Президент руху О. Бассі [314, с. 20]. Саме звідси, переконана вчена, впливає важливість занурення в ситуацію, яка дозволяє викликати й мобілізувати активність людини. „І це важливо зовсім не для того, щоб задовольнити деякий „доброякісний” активізм, а для того, щоб дати можливість тому, хто вчиться, схоплювати складнощі соціального й

економічного життя нашого часу” [419, с. 21]. Саме цей принцип був проголошений Міжнародною лігою „За нову освіту” в 1921 році. Відзначимо, що його автори взяли за основу слова Гельвеція, який говорив про розвиток людей таке: „Нерівність їхніх здібностей завжди є наслідком відмінності ситуацій, куди помістив їх випадок” [54]. Рух „За нову освіту” кінцеві цілі існування проблемних ситуацій бачить не в тому, аби пропонувати готові методологічні „рецепти”, які дозволяють у процесі викладання подавати більш легко зміст навчального матеріалу, а в тому, аби спонукати того, хто навчається, до рефлексивної діяльності, створювати конструктивне ставлення до світу речей і людини, до її власної суб’єктності. Якщо це є істиною для дітей, то це не менш правильно й для людей, які досягли зрілого віку, – утверджують члени руху „За нову освіту”. „Дорослі дуже часто привчені з самого дитинства до пасивних форм ставлення до знань і культури. Таке ставлення вони демонструють навіть тоді, коли бажать відкритися іншим концепціям і практикам для додання сенсу своїй професії, зокрема й професії вчителя”, – відзначає О. Бассі [314, с. 20]. Проте представники французької групи „За нову освіту” розглядали проблемну ситуацію лише з погляду характеру початкової діяльності того, хто навчається.

Наступним етапом у розвитку проблемно-ситуативного підходу у французькій освіті можна розглядати 80-і роки ХХ століття. У цей період активно проводилися теоретичні й практичні дослідження в математичній дидактиці. Методисти-математики, на чолі з Г. Бруссо, зайнялися розробкою теоретичних підходів процесів навчання [353]. Досягнуті результати знайшли своє пряме застосування в реалізації проблемних ситуацій, зокрема в межах діяльності Науково-дослідного інституту викладання математики. Ж. Арса (G. Arsac), Ж. Жермен (G. Germain) і М. Мант (M. Mantes) розглядали проблемну ситуацію як задану величину невіршених питань у більш-менш математизованій ситуації [282]. На їхню думку, вона націлена на те, щоб за допомогою питань, які учні ставлять собі по мірі просування у своєму дослідженні, підводити їх до імпліцитного, потім до експліцитного використання нових математичних прийомів.

У 90-х роках ХХ століття у Франції з’являються праці, у яких досліджено проблеми теорії професійного навчання. Учені прагнуть

проаналізувати процеси набуття й передачі професійних компетенцій. Щоб здійснити своє завдання, вони спробували поєднати поняття й методи двох досить різних наукових підходів: психології роботи, з одного боку, дидактики дисципліни – з другого. Звертаючись до дидактики, вони зіштовхнулися з поняттям проблемної ситуації.

Про проникнення дидактичної ситуації у сферу професійної підготовки говорить П. Пастре (P. Pastré) – дослідник Національної школи мистецтв і ремесел Парижа. Теорія професійного навчання, стверджує вчений, вивчає спосіб, яким передаються, формуються й перетворюються компетенції на робочому місці. Усяка дія цього підходу починається з аналізу роботи. Саме в цьому він бачить причину, через яку професійні ситуації постають дійсно в центрі професійної дидактики: йдеться про аналіз того, як навчаються за допомогою ситуацій і безпосередньо в ситуаціях [419].

У подальшому розвитку проблемно-ситуативного підходу у французькій освіті важливу роль відіграли дослідження вчених, присвячені саморозвитку особистості. Одетта і Анрі Бассі, розвиваючи свою теорію про самопобудову особистості, за основу взяли розробки таких учених:

– З. Фрейда та його психоаналіз: важливі проблеми можуть бути вирішені, якщо є роз'яснення, усвідомлення;

– К. Роджерса, який стверджував, що слід створити умови для того, щоб суб'єкт усвідомив і мобілізував свої потенційні можливості у вирішенні проблем (необхідно забезпечити довіру, емпатію, уміння доброзичливо вислухати розумові уявлення іншої людини);

– Е. Муньє про те, що людина відрізняється від індивіда тим, що вона особистість;

– К. Маркса, який стверджував, що розумові здібності людини трансформуються соціальною проблематикою й діяльністю;

– А. Валлона про фундаментальну роль соціуму в розвитку особистості;

– Ж. Піаже, який стверджує, що логічні побудови думки будуються самим суб'єктом;

– Г. Башелара та його понять про перешкоду й гносеологічний прорив [311].

У світлі цієї парадигми конструктивіст О. Бассі визначила, що в результаті включення в проблемну ситуацію розвиток особистості

відбувається таким чином. Той, хто навчається, змінює свої уявлення й на основі цього відкриває, будує та створює нові; установлює взаємозв'язок між ними; розвиває в собі здібність до системного підходу; здатність мислити (самому та з іншими); виявляє в собі змінене ставлення до світу й до інших, а також інше уявлення про себе.

Говорячи про створення знання в школі й у професійній підготовці дорослих, О. Бассі виділяє спрямовуючі орієнтири для тих, хто хоче реалізувати проблемну ситуацію в процесі розвитку й дітей, і дорослих [314]. Перший орієнтир пов'язаний з несподіваною новою роллю викладача (методиста) в педагогічному процесі. Згідно з О. Бассі, його функція полягає в тому, аби стати „непотрібним”. Французька дослідниця заявляє, що внесок викладача має сенс і ефективність тільки за умови, якщо він спирається на творчі потенційні можливості кожного, хто вчиться, і на свої потенціали, які не боїться продемонструвати. При цьому О. Бассі відзначає, що становище „непотрібного” вимагає від учителя великої праці до, під час і після використання проблемної ситуації в педагогічному процесі. Його робота полягає в пошуку й обробці інформації, організації навчального процесу й постійному аналізі [Там само].

Другим орієнтиром французька дослідниця називає ситуацію-безвихідь, суть якої полягає в тому, що те, яке здавалося неможливим, призводить до „вибуху” безлічі можливостей. Відмітною особливістю ситуації-безвиході є перелом світогляду. Кожна ситуація-безвихідь (або низка ситуацій) має сенс тільки в тому випадку, якщо вона заснована на тому, що призводить до зміни світогляду. У цьому й полягає будь-яке знання. При цьому важливо розробити ситуації, які є одночасно зрозумілими для всіх і здатними породити формування самосвідомості й концептуалізації в дії [Там само].

Третій орієнтир полягає у взаємодії відмінностей у багатообразній сфері залежностей, протиріч і конфліктів, яка дозволяє здійснення необхідної свободи для їхнього подолання. У зв'язку з цим О. Бассі говорить про три форми можливої діалектики. По-перше, діалектика „Я – інші”. Виходячи із запропонованих ситуацій, саме взаємодія відмінностей між уявленнями й поведінкою кожного з уявленнями й поведінкою інших стимулює та розвиває запуск безпосередньо кож-

ним своїх когнітивних потенціалів. Цей парадокс критичної автономності набирає силу у взаємодії з іншими. Мета діалектики „Я – інші” полягає в розвитку суб’єкта автономного й солідарного [Там само].

По-друге, діалектика „Свобода – залежність”. Свобода кожного здійснюється в різноманітній сфері залежностей, протиріч і конфліктів, а також у взаємодії з іншими людьми. Цей парадокс свободи утверджується й набирає силу в зіткненні з несхожістю, відмінностями й труднощами, які її супроводжують. Мета діалектики „Свобода – залежність” – розвиток критичної й креативної свідомості.

По-третє, діалектика „Дія – Думка”. Інтеграція теорії й практики розвивається за замкнутим циклом між дією й думкою, успіхом і розумінням, протягом численних етапів формування свідомості й концептуалізації. Цей процес відбувається під час формування уявлень, постановки проблем і перших „образів дій” тих, що ініціюються тими, хто навчається; у роботі над мовленням, формулюваннями й символічними уявленнями; під час появи культурного значення, застосованого при створенні смислу. Мета діалектики „Дія – Думка” полягає в тому, аби, виходячи з дій і в ході дій, розвивати здібності розуміти, уявляти, концептуалізувати, передбачати [314; 419, с. 40 – 43].

Аналіз французької науково-педагогічної літератури, присвяченої використанню проблемно-ситуативного підходу в освіті, дозволяє дійти висновку, що названі теоретичні стратегії (зміна ролі викладача; зміна світогляду в ході вирішення проблемної ситуації; подолання протиріч у значній кількості відмінностей) становлять фундамент поняття „Проблемна ситуація”. Вони є обов’язкові при організації навчання за допомогою проблемних ситуацій.

Розглянемо, які види проблемних ситуацій французькі теоретики й практики педагогічної освіти пропонують застосовувати в системі післядипломної підготовки вчителів. Перша з них – це лекція, в основі якої знаходиться проблемна ситуація (фр. *Le cours magistral en situation*). Саме А. Бассі ввів таке поняття, як лекція з ситуацією-проблемою. Будучи засновником положення про саморозвиток особистості, усе ж він не вважав за потрібне відмовитися від традиційної форми навчання – лекції. А. Бассі вважає, що проведен-

ня лекції можливе за умови, якщо аудиторія зацікавлена постановкою проблеми й готова до досліджень. При читанні лекційних курсів учений пропонує випробувати методику випередження. Спочатку проблемна ситуація, яка викличе інтерес у тих, хто навчається, і таким чином спонукає їх до того, аби почати розмірковувати. Так, М. Легран (M. Legrand), викладач математики університету в місті Гренобль, починає свої лекції з того, що спонукає студентів робити припущення за допомогою проблемної ситуації, наприклад, він пише на дошці: $\sqrt{a^2 + b^2} = \sqrt{a^2} + \sqrt{b^2}$? Потім уводить у свою лекцію припущення, гіпотези, при цьому неодмінно суперечливі [311; 312; 313].

Розглянемо одну з таких лекцій, в основі якої ситуативно-проблемний підхід. А. Далонжевіль проводить подібний тип проблемно-ситуативного заняття й з майбутніми вчителями в системі допрофесійної та професійної початкової підготовки, і в роботі з викладачами, які підвищують свою кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти [419, с. 72 – 80]. Він пропонує слухачам таку техніку роботи.

Етап перший: Індивідуальне читання поеми „Маленький хлопчик” (див. Додаток П).

Етап другий: Розподілившись на групи по троє, записувати всі реакції на папері. Їх потрібно формулювати так, щоб вони викликали спільну згоду або щоб вони були об’єктом розбіжності в думках.

Етап третій: Кожна група по черзі повідомляє про свої реакції й роздуми. Автор курсу працює таким чином. Він „повертає” групу назад до того, що було сказане раніше, або до того, якою вона була, коли їй ставили питання. Автор підкреслює, що він завжди працює письмово. У цьому виді діяльності аніматор не просто чітко реєструє те, що говорять члени групи. Він підкреслює, аби звернути увагу; він спотворює, аби спровокувати; знову посилає звернення до кого-небудь з питаннями; й інколи бере на замітку реакції тих, хто навчається. Важливо в подібній роботі з аудиторією не дозволити аніматорові дуже рано піддатися спокусі узагальнити й структурувати матеріал, який ще недостатньо різноманітний і суперечливий. По мірі того, як надходять розповіді й повідомлення, аніматор записує їх на дошку й

прагне встановити зв'язок між тим, що сказали слухачі з приводу поеми, з приводу самих себе й усього того, що вони зробили на попередніх заняттях. Мета цієї техніки полягає також у тому, щоб підготувати ґрунт для усної лекції, яка відбудеться згодом.

Етап четвертий: Коли всі групи змогли узагальнити свої роздуми, автор говорить, що після цього він переходить безпосередньо до лекції, яка буде стислою. Які ж її характеристики?

Перш за все, матеріал цієї лекції розташований на дошці. Він є продуктом того, що говорили члени груп з приводу поеми. Він не базується на тому, що викладач повинен був би сказати апріорі. У його основі – взаємодія між поемою й групами, між групами й лектором. Зміст лекції базується на чотирьох або п'яти проблематиках: створення, упорядкування, відповідальність учителя та його методик, скрутне становище школи та інших навчальних закладів. Ці проблеми з'явилися під час суперечливих спірних дискусій, і автор їх сформулював на дошці під час звіту груп.

Наступна особливість проведення такого виду проблемної лекції полягає в тому, що її зміст не готується детально перед зустріччю із слухачами. Навіть якщо лектор знає, виходячи з попередніх занять, якими мали б бути основні ідеї його лекції, саме в ході цього заняття все детально уточнюється, виявляються матеріали, на які лектор спиратиметься в подальшій роботі.

Так, дійсно, відзначає А. Далонжевіль, подібна техніка досить утомлива, якщо її порівняти з класичними лекціями. Більш того, вона справляє враження „підкорення” публіки, яка помічає тільки імпровізацію й не бачить підготовчих робіт. Проте цей тип лекцій створений не для того, щоб „підкорити” студентів, – зауважує автор. Її мета полягає в тому, аби змоделювати ситуації, у ході вирішення яких студенти знайшли б зв'язок з попередніми заняттями й могли б сформулювати те нове знання, яке вони з'ясували для себе [419, с. 77].

Приблизно 40 слухачів згадували час, коли вони були маленькими дівчатками й хлопчиками. Причини деяких скрутних становищ були знайдені на початку пояснення. Кілька слухачів підійшли до мене після лекції, щоб подякувати, і піти поспішно без яких би то не було пояснень, – говорить А. Далонжевіль [Там само, с. 78]. „Хоча я ніколи не знав реальної причини потрясіння, яке на них обрушило-

ся, я упевнений у тому, що коли ці вчителі повернуться в клас, вони більше не будуть такими, як раніше” [297, с. 79]. І як показали подальші зустрічі з ними, відзначає вчений, ці надії виправдовуються.

Повернувшись у клас, частина з них відчула бажання знову виявитися учнем у школі, повернутися в дитинство, інколи навіть до свого колишнього вчителя. У цього бажання може бути кілька причин, – пояснює А. Далонжевіль [419, с. 79]. З одного боку, ностальгія, повернення в минуле з усіма його страхами, які є й у методистів, і в учителів, не можуть зробити нічого, окрім як відтворити педагогічні прийоми й методи, про які вони дізналися в дитинстві, будучи учнями. Але, з другого боку, повернення хоч на мить у місця, де пройшло дитинство, може допомогти порвати з цією сценою, позбавитися від страхів і комплексів, пов’язаних з нею. У процесі навчання слухач знаходиться в проміжному становищі. Д. Сибоні зазначає у зв’язку з цим : „Аби його здолати, не варто абстрагуватися від того, що він дізнався в дитинстві, а важливо туди повернутися, щоб потім піти далі” [Там само, с. 79].

Успіх цього лекційного курсу зумовлений також вибором поеми „Маленький хлопчик” як матеріалу для роздуму, оскільки вона звертається до дитини, яка знаходиться в кожному з нас, і в ній ідеться більшою мірою не про те, щоб збудити, а про те, щоб прислухатися до джерела, окреслити маршрут і покласти початок трансформації.

Отже, мета лекційного курсу, в основі якого лежить проблемна ситуація, полягає не в тому, щоб донести раз і назавжди відкриту правду, а в тому, щоб сприяти розвитку відкритого моделювання. Лекційний курс може читатися за участю слухачів, якщо викладач у своїй промові враховує реакції тих, хто навчається. Управління цими взаємодіями стає вирішальним для якості навчання.

Особливий інтерес становить методика, запропонована А. Далонжевілем і М. Юбером, яка називається „Двійник” (фр. LE SOSIE) [426]. На їхню думку, вона дуже корисна для розвитку професіоналізації вчителів і методистів у системі післядипломної педагогічної освіти. Ця техніка передбачає розвиток уміння розпізнавати професійну проблему й розробляти способи її вирішення. В основі методики „Двійник” – наукові роботи італійського соціолога І. Оддона (I. Oddone), присвячені розвитку складних професійних знань і компетенцій [678].

Розглянемо, як здійснюється професійна підготовка вчителів згідно з методикою „Двійник”. Спочатку методист визначає напрям важливої проблеми, пов’язаної безпосередньо з розвитком базису професійних компетенцій. Після цього здійснюється бесіда вчителя з більш досвідченим професіоналом про спосіб, відповідно до якого він сам вирішив би проблему. Використовується методика „Двійник”. Вона вводиться такою інструкцією: „Уявіть собі, що я – Ваш двійник і що завтра я опинюся в ситуації, у якій повинен буду Вас замінити на Вашому робочому місці. Якщо така ситуація складеться, що я повинен робити?” Професіоналом (фр. *Le porteur d'expérience*) може бути більш досвідчений викладач, учений, інший методист, керівник навчального закладу та ін. Ця бесіда повинна дозволити краще визначити концептуальну структуру майбутньої діяльності, перш ніж буде побудована проблемна ситуація.

Наступний крок – розробка методистом проблемної ситуації, яка буде запропонована тим, хто навчається. Мета навчальної проблемної ситуації полягає в тому, аби запропонувати вчителю-стажисту вирішити складне завдання, яке може бути розв’язане тільки, якщо він перебудує своє уявлення, що давно склалося, або якщо він набуде раніше відсутню в нього компетенцію, тобто здолає перешкоду. Саме з метою досягнення подібного прогресу створюється проблемна ситуація. Вона може пояснюватися й супроводжуватися кількома документами.

Подальший хід роботи здійснюється в п’ять етапів.

1 етап: Індивідуально той, хто навчається, пояснює на папері, як він вирішив би проблему за допомогою стислого тексту, малюнка, схеми.

Афішування, тихе читання (приблизно 15 хвилин).

2 етап: Ті, хто навчаються, маленькими групами (максимальна кількість – 4 особи) прагнуть знайти розв’язку проблемної ситуації й відображають свої рішення на афіші (приблизно 1 година).

3 етап: Кожна група представляє свою афішу перед аудиторією й досвідченим професіоналом. Останній, у свою чергу, пояснює, як він сам вирішив проблему (у разі потреби з опорою на документи).

Дискусія.

4 етап: (факультативно).

Виступ методиста (приблизно 30 хвилин).

5 етап: Повернення до індивідуальних первісних уявлень.

Кожен, хто навчається, знову формулює на новому аркуші свої уявлення можливих розв'язань цієї проблеми.

Порівняння з першою спробою.

Самооцінювання набутих знань і якостей (приблизно 20 хвилин).

Представлена навчальна ситуація виявляється побудованою навколо того, що Г. Бруссо відносить до розряду ситуації-дидактики, яка породжує в ході своєї реалізації вирішення професійних проблем, які її складають [353].

Наголосимо, що А. Далонжевіль називає методику „Двійник” більш амбітним проектом порівняно з просто проблемними ситуаціями з професійним ухилом [419, с. 157].

Особливий інтерес, на наш погляд, становить уривок інтерв'ю, який наводить М. Юбер на сторінках своєї книги з однією з колег французької групи „За нову освіту” М. Леклер [522]. Французька дослідниця розповідає про те, як розвивати методику „Дзеркало” в навчанні вчителів. Вона вказує на те, що недостатньо в процесі підготовки організувати дослідницькі групи: найскладніше – це організувати справжнє зіставлення між цими групами. Що ж таке методика „Дзеркало”? Перш за все, відзначає вчена, це здатність слухати, з перманентною напругою всередині себе, викликану необхідністю мовчати й незнанням того, що група виробить. Саме працюючи з дітьми, я навчилася слухати, говорить М. Леклер [Там само, с. 127]. У мене все менше й менше страху перед тим, що в ході заняття хтось порушить мій план або урок піде за непередбаченим сценарієм. Я ще повертаюся інколи до того стану перманентної напруги: піклуючись про якість обмінів, про те, які епістемологічні невідповідності потрібно здолати, аби прогресувати. Але я проживаю це без внесення різких змін до процесу просування групи, де кожен еволюціонуватиме, виходячи зі своїх уявлень.

Бути дзеркалом означає переспрямувати групі її протиріччя, спонукати учасників формулювати свої процеси. Це також означає декодувати передові позиції, які відбуваються в групах, аби про них нагадати, без перебільшення. Насправді, ті, хто навчаються, інколи настільки поглинені процесом, що більше не бачать свого просуван-

ня. Основною властивістю дзеркала також є бути пам'яттю групи: повернення назад дозволяють краще оцінити пройдений шлях [Там само, с. 131].

Французька дослідниця відзначає, що все це вимагає від викладача значних зусиль: не задовольнятися абсолютно готовими й дуже швидкими відповідями. Знаходиться в тому парадоксі, про який говорить О. Бассі: „Корисність учителя полягає в тому, аби проявити себе непотрібним (даремним)!” „Корисний”, звичайно ж, у контексті тих міркувань, про які говорилося вище, а також для реалізації досить складного ходу дослідження. „Даремний” означає те, що вчитель тримається збоку, аби дозволити тим, хто навчається, оволодіти глибоко й серйозно ситуацією. Інколи доводиться займати становище людини, яка не була почута, але яка, проте, брала участь [Там само, с. 137].

Особливий інтерес, на наш погляд, становлять проблемні ситуації, представлені М. Юбером [419, с. 161 – 193]. Вони призначені для роботи з учителями й методистами в системі післядипломної педагогічної освіти. Цінність цього прикладу полягає в тому, що французький учений використовував концепт проблемної ситуації в підвищенні кваліфікації педагогів-практиків таким чином: від активного проблематизованого самоаналізу своєї практики до розробки власних проблемних ситуацій з виготовленням дидактичних засобів.

Особливість першого підходу полягає в тому, що в основі запропонованої проблемної ситуації знаходиться аналіз власної педагогічної практики [Там само, с. 160 – 164]. „Дослідження, які ми проводили разом з П. Шотаром в сільськогосподарській освіті, нам дало робочий матеріал, з яким ми спонукали працювати наших колег-викладачів”, – відзначає М. Юбер [Там само, с. 161]. Він запропонував фрагмент уроку агрономії у випускному класі професійного ліцею, де ініціатива учня ввела елементи драматизму в поточний урок (див. Додаток Р).

З метою вдосконалення професійних компетенцій викладача, який проводив заняття, М. Юбер запропонував йому подумати над такою ситуацією: „Чи існує більш ефективне управління діями учня?”

Як стопор у цьому випадку послужило несподіване питання одного з учнів, яке мало сенс і ввело додаткове когнітивне завдання в

хід уроку. Але це питання застало вчителя зненацька. Особливість керівництва вчителем цією ситуацією полягала в тому, щоб перевірити отримані результати іншим способом.

Коментар викладача був таким: „Учора, готуючись до уроку, я думав над цим конкретним питанням, але я не передбачив того, що це викличе такі складнощі. Але для нього складність полягала в порядках величини, його 66 грамах кукурудзи на качані; тому я продовжив підрахунок. Я допускав можливість виникнення складності, але не думав, що це буде причиною зупинки (...) Ми запропонували два порядки величини, але це допомогло лише трохи просунутися” [Там само].

М. Юбер, описуючи хід своїх дій, говорить, що вони уявили, як це нове завдання можна було б розвинути. „Якщо поглянути більш професійно на цей фрагмент уроку, то можна відмітити, що ми опиняємося перед обличчям двох систем уявлень, які протистоять один одному: один говорить про стебло кукурудзи, інший – про качан (на одному стеблі може бути три качани)” [Там само, с. 163]. Проте, оскільки непорозуміння не прояснене, продовження уроку вже не становитиме жодного когнітивного інтересу. Якби вчитель узяв до уваги дії учня й за допомогою кількох питань сприйняв зауваження, яке під цим сховалося, керівництво цим несподіваним моментом могло б більше піти на користь засвоєння знань учнями класу [Там само, с. 160 – 164].

Як другий приклад М. Юбер пропонує дві проблемні ситуації, спрямовані на аналіз фрагментів уроків інших викладачів [Там само, с. 164 – 174]. Вони можуть бути запропоновані вчителям-стажистам, розділеним на маленькі групи. В основі першої ситуації – два уривки уроку й один діалог Платона, типовий зразок сократівської майевтики (сократівський метод стимулювання мислення й установлення істини).

Перший уривок містить фрагмент уроку в першому класі елементарного циклу початкової школи (СЕ1), під час якого учні, вивчаючи транспортні засоби, повинні встановити зв'язок між шістьма видами пересування (від римського воза до машини „Фіат”) і шістьма персонажами (від римського легіонера до сучасної пари). У подаль-

шому етапі роботи введення коротких текстів допоможе учням перевірити їхні припущення (див. Додаток С.1).

Другий уривок є фрагментом роботи над анімаційним підрахунком, який був реалізований у рамках стажування, що проводиться французькою групою „За нову освіту” для вчителів початкової школи (див. Додаток С.2).

Третій уривок цієї проблемної ситуації є фрагментом з п’єси Платона „Менон”, у якому Сократ допомагає рабу Менона виявити, як можна отримати площу подвоєного квадрата (див. Додаток С.3).

Проблемна ситуація була сформована таким чином: „Незважаючи на різноманітність контингенту тих, кого навчають, ці два методисти і Сократ діяли однаковим способом? Так? Ні? Чому?”

Наведемо відповіді, сформульовані однією з груп стажистів у ході курсів підвищення кваліфікації вчителів у Валь Даості (Val d’Aoste).

У першому уривку вчитель початкової школи ставить питання, щоб спонукати учнів ясно виражати свою позицію. Це повинно дозволити йому дійти висновку про природу їхніх уявлень. Він викликає дискусію. Він активує соціокогнітивний конфлікт між класом та Ілар’єю. Він закликає дві сторони до того, щоб вони аргументували свою думку. Сам не бере участі в дискусії. Ілар’я погоджується змінити свою думку сама після роботи з документом, який служить для того, щоб звірити правильність установлених зв’язків.

У другому уривку вчитель – гарант інструкції. Він стежить за її виконанням. Він активізує процес питаннями, але утримується від того, аби давати відповіді. І він закінчує цей обмін думками й спогадом про те, як проводив подібний експеримент з учнями.

У діалозі Платона Сократ своєю постановкою питань спонукав раба Менона знайти відповідь на ці питання, але при цьому розмірковує не раб. Він сам нічого не відкриває, а стежить лише за міркуваннями Сократа. Проте, Сократ ураховує уявлення раба, щоб розвинути хід своїх думок.

Різницю стажисти бачать у тому, що, у перших двох уривках ті, хто навчаються, роблять власний висновок. У них більше самостійності та, як наслідок, вони проводять дослідження. Методисти нагадують правила, протиставляють між ними їхні міркування,

відправляють їх до документів і виявляють прогрес засвоєння більш складних знань [Там само, с. 172].

Розглянемо ще одну проблемну ситуацію, яку використовує М. Юбер у підготовці вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти [Там само, с. 174 – 180]. У її основі також знаходиться аналіз викладачами-стажистами чужого заняття. Вона складається з чотирьох фрагментів уроку французької літератури у випускному класі професійного ліцею (див. Додаток Т).

Проблемна ситуація для обговорення запропонованих уривків у малих групах учителів може бути сформульована таким чином: „Який із чотирьох фрагментів уроків був найефективнішим для розвитку когнітивної діяльності класу? Чому?”

Очікувана відповідь – уривок № 3, де викладач подовжує когнітивну суперечку (конфлікт), щоб збагатити інтерпретацію вірша Ш. Бодлера. Уривок № 1 є неясним фрагментом уроку, нейтралізованим учителем. Уривок № 2 – продовження випадку, відступ від невеликої гри „Питання/відповідь” про фактичний зміст з метою простої перевірки. Четвертий уривок демонструє поведінку, що проковує самовиключення одного учня з когнітивної діяльності.

На думку французьких дослідників, ці два приклади проблемних ситуацій, в основі яких знаходиться аналіз чужих уроків, є особливо продуктивними в процесі підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти [Там само, с. 180]. Колеги визнають, що вчителі занурені в серце навчальних ситуацій і реальних справжніх проблем, породжених цими ситуаціями. А. Далонжевіль говорить, що „в цьому дослідженні про професійні знання вчителів ми показали, що методисти, які мали найбільш точне уявлення кінцевої мети підготовки, впоралися з непередбаченими моментами в класі найуспішніше” [Там само, с. 180]. Наведені як приклад проблемні ситуації дозволяють збагатити уявлення вчителів і методистів про кінцеву мету педагогічного процесу й способи їхнього досягнення.

Третій різновид підходу, запропонованого М. Юбером, полягає в тому, щоб навчити вчителів і методистів виготовляти самостійно документальні ілюстрації „проблемна ситуація” (фр. *La planche documentaire „Situation-problème”*) [Там само, с. 180 – 185]. „Конст-

руювання педагогічних засобів є одним із способів професіоналізації вчителів і методистів”, – стверджує французький учений [Там само, с. 180]. У післядипломній педагогічній освіті, продовжує свою думку М. Юбер, ми запрошуємо наших колег утілити на ділі механізм, спрямований на те, щоб привернути їхню увагу до ситуацій-проблем, багатообіцяльного засобу в процесі навчання. Тому ми вважаємо за необхідне навчити вчителів самостійно розробляти й здійснювати керівництво цими дидактичними матеріалами [Там само, с. 181].

Ось свідчення трьох колег, які брали участь у стажуванні, організованому М. Юбером і присвяченому ситуаціям-проблемам. Робота здійснювалася з проблемними ситуаціями з історії та географії. Пані Бодо, викладач біології, мадемуазель Кревуазьє, викладач математики і фізики, пані Дельвалле, викладач французької мови і літератури, діляться своїми враженнями про стажування: „Демонстрація цієї методики глибоко шокувала нас: рівною мірою й на рівні естетики, змісту, і привабливості способу презентації навчального матеріалу, який грає на переважанні в людини зорових відчуттів” [Там само, с. 181]. Більш того, продовжують свою думку вчителі середньої школи, ця методика є одним з рішень проблеми неоднорідності наших класів [Там само, с. 182].

Вибір теми. Наша робота під час стажування, говорять учасниці, почалася з пошуку теми. Для цього ми звернулися до змісту навчальних програм четвертого класу. Аби працювати разом, ми прагнули вибрати тему, здатну підійти всім одночасно. Наш вибір ліг на Наполеона I – тему, яка вивчається на уроках історії в 4 класі.

Пошук проблематики. З нашими колегами по стажуванню, особливо з викладачами історії, яким ми дуже вдячні, ми намагалися окреслити проблематику. Після дискусії нам здалася ця видатна особистість генієм, оскільки Наполеон I сприяв великим змінам, і в той же час деспотом, оскільки він правив Францією і Європою як абсолютний монарх.

Розробка документа до ситуації-проблеми. Після повернення в ліцей, розповідають учителі, наступним етапом нашої роботи був пошук документів у центрі документації й інформації, у міській бібліотеці і в особистих архівах. Ідеться про пошук інформації в історичних книгах, романах та енциклопедіях.

Виходячи із знайдених численних фотокопій, стажисти вивчали різні сторони життя й діяльності обраного ними персонажа. Перша „вибірка” дозволила їм зробити відбір більш-менш великих текстів та ілюстрацій. Друга „вибірка” полягала в тому, щоб полегшити тексти, відсікти частини, які не відповідають проблематиці. Вони прагнули урізноманітнити документи й вибрати малюнки, карти, фототексти й музику. На папері формату А-3 стажисти створили кілька макетів. Колеги, які не працювали над створенням цього документа (секретарі, радники з виховання та ін.), прочитали його з метою піддати критиці та внести „свіжий струмінь” до процесу. З їхньою допомогою вони вибрали найпривабливіший і змістовніший макет. Неодноразове читання документа дозволило виправити друкарські помилки.

Щоб надати більшого значення остаточному варіанту документа, який буде розданий учням, стажисти використовували папір формату А-3 у кольорі.

Презентація проблемної ситуації учням. Учні заздалегідь повідомлені про цю роботу. Заняття тривало 1 годину 15 хвилин. Викладачі розділили учнів на маленькі групи для того, щоб забезпечити однорідність серед них.

Під час першого етапу роботи викладачі представляють головне завдання: „Бути здатним читати різні документи, розуміти їх та навчитися висловлювати свою думку з теми”.

Відтворення теми уявляється можливим авторам проекту у формі таблиці з двох колонок. Одна з них, або друга, або дві одночасно можуть бути заповнені (див. Додаток У.1).

Кожна група учнів отримує зроблену вчителями ілюстрацію (див. Додаток У.2). Вони знаходять важливі дати й події, спираючись на підручник. Учні просять пояснити значення деяких невідомих їм слів (наприклад, деспот, алегорія). Робота триває в групах 45 хвилин.

Заповнена таблиця дозволяє виділити два аспекти особистості Наполеона І.

У групах, коли рішення запропоноване, кожен висловлює свою думку з цього приводу.

Робота закінчується спільно стислою дискусією про те, що слідує з таблиць, заповнених кожною групою.

Підведення підсумків про хід заняття здійснюється в наступні дні за допомогою питальника. Відповіді зображуються графічно.

Інші форми оцінки отриманих знань не передбачені; урок історії закінчений і визнаний учителем правомочним.

Наведемо деякі роздуми учасників педагогічного колективу навчального закладу, у якому проводився експеримент:

– Проблемна ситуація не мала на меті замінити урок історії; вона дозволила закріпити або розширити знання учнів.

– Цей метод жвавіший, він дозволив усім учням брати більш активну участь.

– Участь кількох учителів, які спеціалізуються не в історії, а в інших дисциплінах, не залишає байдужими учнів.

– Манера роботи, як нам здається, подобається учням; проте ми не дали їм можливості висловити свою думку про організацію, їхню мотивацію; це наше упущення.

– Учні в інших класах говорять з цього приводу: „Чому ви не проводите таку роботу з нами, це було б добре, чи ні?”

– Вчителі хочуть продовжити цю роботу.

Зазначимо, що інші проблемні ситуації були апробовані й деякі знаходилися в процесі обдумування. Більшість педагогів висловили такий сумнів: три вчителі – це добре; але для досягнення більшої зв'язності педагогічного процесу в навчальному закладі варто, щоб весь колектив учителів підвищив свою кваліфікацію в цьому напрямі. Має сенс розроблені ілюстративні документи робити доступними й публікувати їх. Це підсилить мотивацію вчителів.

Для викладачів, які хочуть опанувати методикою роботи з проблемними ситуаціями, цікавим буде приклад, запропонований А. Далонжевілем і М. Юбером [Там само, с. 46 – 49]. Урок у середньому циклі початкової школи розроблений за моделлю проблемно-ситуативного навчання й присвячений вивченню особливостей життя галлів. Французькі дослідники-дидакти рекомендують дотримуватися такого плану роботи.

Вибрати мету:

Вивчення галльської культури?

Вивчення римського завоювання?

Вивчення галло-римської цивілізації?

Вивчати галлів, мабуть, – це вивчати перехід кельтської цивілізації до галло-романського періоду з V століття до н.е., – відзначають учені. У зв'язку з цим вони звертають увагу на те, що не варто прагнути охопити неосяжне, потрібно бути акуратним у виборі завдання.

Вибрати назву уроку в підручнику середнього циклу:

1. П'ятнадцять мільйонів галлів?

Друїди й воїни в Галлії.

Римський світ.

2. Народ Галлії.

Галлія до римського завоювання.

Завоювання Галлії Юлієм Цезарем.

Життя в римській Галлії.

Галло-римляни.

3. Кельти для галло-римлян.

Кельтська Галлія.

Завоювання Галлії.

Галло-римське місто.

Галло-римське село.

Опитування учнів з метою занурення в тему:

1. Чому римська перемога в цьому випадку не представлена негативно, на відміну від їхніх подальших навал?

2. Римляни дійсно залучили галлів до своєї культури?

3. Отже, галли дійсно нічого не дали римлянам? Чи були вони настільки хвалькуваті й сміливі, як про це говорять підручники?

4. Які реальні причини римської перемоги? Недисциплінованість галлів? Їхнє відставання у військовому розвитку?

Урешті-решт, вивчення галлів становить інтерес тільки тому, що вони зайняли Шестикутник, або тому, що їхній внесок був величезний і незамінний?

Викликати виникнення уявлень тих, хто навчається:

1. Астерікс і Обелікс більш відомі дорослим, ніж дітям. Тобто галли злі, галасливі, задиристі, пожирачі кабанів. „Галли люблять великі бенкети, у ході яких вони поїдають багато м'яса і п'ють багато пива або вина”.

2. Можливо, галли маловідомі учням. Те, що про них знають, це швидше негативні думки: „Мають трохи розв’язну веселість, товсті й одночасно щирі”. Але можна знайти й більш схвальні терміни: друковані знаки, ваги, цифри і ... салат-латук.

3. І поставити питання учням: Що Ви знаєте про галлів? Дозволити їм відповідати індивідуально або маленькими групами, використовуючи афішку із зображеннями героїв, місць тощо.

Знайти суперечливі документи. Можна використовувати численні документи з підручника.

Торгівля вином.

Використання бочок, а не глиняних глеків.

Як засіб пересування – віз.

Ручні жниварки.

Ставити питання до тих пір, поки не буде сформульовано проблемну ситуацію, яка буде згодом запропонована учням.

Чи були галли варварами? Спілкуючись з ними, чи почерпнули римляни для себе що-небудь?

Романізація або обмін?

Продовження дослідження в інших галузях знань.

1. Галльське сільське господарство.

2. Галльський ремісничий стан.

3. Торговля.

У висновках, додають А. Далонжевіль і М. Юбер, відзначимо, що проблемна ситуація стає дієвою та ефективною тільки після кількох апробацій і переробок. У цьому випадку вона зможе змінити уявлення учнів [422, с. 49].

Надзвичайно цікаві ідеї Ж. де Векші про супровід, керівництво, спрямування вчителем проблемної ситуації. Щодо того, як спонукати висловлювати й формулювати індивідуальні первісні уявлення своїх учнів, учений говорить, що когнітивний конфлікт буде настільки більш динамічний, наскільки перші думки будуть заздалегідь висловлені й розвинені. Це передбачає наявність спокійного клімату в класі, позитивних очікувань по відношенню до тих, хто навчається [432].

Супровід кожної проблемної ситуації завданням повинен здійснюватися індивідуально або найчастіше в маленьких групах, – уважає науковець. Це сприятиме генеруванню соціокогнітивних конфліктів.

Важливо, на думку французьких дослідників, уводити завдання за допомогою інструкції. Учителеві необхідно викликати активне читання документа, але не для того, щоб перевірити, що текст був прочитаний учнем так, як він був прочитаний учителем. У цьому випадку для успішної реалізації проекту (наприклад, рольової гри, малюнка або тексту) учні повинні вибирати з тексту різні елементи й інформацію. Отже, завдання вчителя полягає в тому, аби проект учнів поєднувався з тими понятійними й концептуальними завданнями, які намітив собі педагог.

У той самий час, говорять А. Далонжевіль і М. Юбер, розробляючи проблемну ситуацію, потрібно чітко розраховувати час. Учені радять також тримати в голові або записувати для себе концептуальні цілі, яких учитель бажає досягти [419].

Важливо також передбачати, що станеться в ході заняття, уявляти деяку кількість сценаріїв. Це необхідно робити не для того, щоб програти ситуацію заздалегідь, а для того, щоб підготуватися до несподіванок. Крім того, учителеві необхідно спонукати тих, хто навчається, сформулювати індивідуально свої нові уявлення. Потім порівняти разом з учнями первісні уявлення з новими. Це дозволить кожному оцінити власні досягнення. Про успішну реалізацію проблемної ситуації скажуть нові уявлення кожного, хто навчається, які будуть вищої якості більш повними й складними. І це незважаючи на те, що всі учні різного рівня. Це дозволить учителеві усвідомити ефект, отриманий від реалізації його завдань, і відповідно конструктивно побудувати свою подальшу діяльність [419; 432].

Важливого значення в розвитку соціо професійної особистості вчителя французькі теоретики і практики педагогічної освіти надають проведенню семінарів і тренінгів, присвячених вивченню особливостей проблемно-ситуативного навчання. Вельми цікавий, на наш погляд, досвід проведення семінару „Проблемна ситуація у великому масштабі: як навчитися застосовувати їх у викладанні історії” [418]. Він був організований французьким дослідником А. Далонжевілем за ініціативою Ж. П. Сийе, викладача історії в університеті Пуєбла, і проходив у лютому 2004 року в Мехіко (Політехнічний інститут). Ж. П. Сийе створив асоціацію дидактів-істориків у Мек-

сиці й попросив А. Далонжевіля організувати стажування, у центрі уваги якого було б поняття проблемної ситуації у викладанні історії. Публіка була досить різноманітною: кілька викладачів історії середньої школи, викладачі університетів, дослідники проблем педагогіки й кілька працівників Міністерства освіти. Серед них було багато авторів підручників. Деякі з них чули про роботу французької групи „За нову освіту”, ознайомившись з книгою А. Бассі, перекладеною іспанською мовою „Учителі для іншої школи” [311].

Робота семінару тривала п’ять днів. Щодня проходило засідання двох чотиригодинних секцій (див. Додаток Ф). У перший день відбулося знайомство учасників. Після презентації – представлення стажистів, що стосуються викладання історії з використанням проблемних ситуацій. Згодом вони послужать точкою відліку для того, щоб кожен міг оцінити виконану ним за чотири дні роботу.

Розглянемо, як проходила групова робота учасників семінару з реалізації коротких проблемних ситуацій з історії. Вони взяли участь у послідовному вирішенні двох або трьох коротких проблемних ситуацій. Їхній зміст не був заздалегідь відомий учителям. Організатори семінару виходили з того, щоб не пропонувати стажистам просто моделі для копіювання та імітування. На їхню думку, необхідно було поставити стажистів у скрутне становище й незнайомі умови для того, щоб вони прожили цей момент навчання й подолання перешкоди. Заголовки, які слідують, є не чим іншим, як рекомендаціями й порадами, що знадобляться для того, аби бути зміненими.

– Єгипет – дар Нілу? (зіставлення двох різних думок: перехресний погляд на інше минуле й погляд іноземців; початок критичного аналізу підручників з історії).

– Походження людини (розробка критеріїв антропогенезу й порівняння гіпотез учасників семінару, перехресні погляди на інше сьогодні).

– Винахід писемності (дослідження, що починається з казки, ставить учасників перед ситуацією, про яку знає дитина, герой казки) [418].

Робота у великому колективі з аналізу опрацьованих ситуацій проходила таким чином. Учасники семінару шукали відповіді на такі питання:

1. Що становить проблемна ситуація в дидактиці історії: від виявлення проблемної ситуації в змісті історичних знань до розробки проблемних ситуацій як стратегії навчання історії.

2. Які концептуальні історичні прийоми викладач історії повинен освоїти?

3. Які концептуальні педагогічні прийоми викладач повинен освоїти?

Спільно з учителями аніматори стажування визначили основні концепти семінару з підготовки вчителів історії до роботи з проблемними ситуаціями. Серед них: основні концепти; понятійні завдання; представлення й концепції того, хто навчається; критика проявів; соціокогнітивний конфлікт; думка; відмінність; ставлення до іншого сьогодення й до іншого минулого; час; події; невідповідності; епістемологічний розрив; епістемічний розрив; історична правда; об'єктивність; суб'єктивність.

Наступним етапом у проведенні семінару було теоретизування й розробка проблемних ситуацій. Групова робота з розробки проблемних ситуацій, зосереджених на історичному змісті, полягала в такому. Викладач в індивідуальному порядку вибирає теми уроків так, щоб вони фігурували в програмі або в підручнику з історії. Подальша робота здійснювалася в міні-групах залежно від вибраних тем. Перед стажистами постало завдання – розробити проблемну ситуацію. Робота будувалася в три етапи.

По-перше, стажистам рекомендувалося осмислити подію або період, що вивчався, і таким чином намагатися його визначити як пропуск щодо майбутнього або минулого. Тут же вони повинні були визначити, у якому протиріччі ця подія знаходиться (протиріччя інтересів, думок, стратегій).

По-друге, перш, ніж спрямуватися до роздумів про учнів або вчителів, слід, на думку аніматорів стажування, визначити головні концепти; установити точно понятійні цілі; передбачити уявлення читачів в особі учнів і вчителів. Відмітимо – уявлення, які згодом будуть піддані змінам.

І, по-третє, вони повинні були перейти безпосередньо до розробки проблемних ситуацій для учнів і забезпечити в них ясність і зрозумілість для вчителів. Для цього слід було вибрати необхідні доку-

менти; відредагувати інструкції й цілі роботи; організувати фрагменти індивідуального дослідження в малих і великих групах; розраховувати час на вирішення проблеми; представити процедури оцінювання, виходячи з педагогічної стратегії проблемної ситуації.

Названі три етапи неминуче є тривалими, – відзначає А. Далонжевіль [Там само]. Вони ставлять перед стажистами важливі проблеми, які формують свідомість у цій фазі пошуку реальної невідповідності, яку становить проблемна ситуація у створенні історії.

Наступним етапом роботи семінару з опанування особливостей роботи з проблемними ситуаціями у викладанні історії було вдосконалення розроблених стажистами ситуацій та їх поширення. Різні ситуації, розроблені вчителями, представляються у формі афіш. Кожна група може просити про уточнення. Кожен стажист і аніматор отримують проблемну ситуацію у формі зведеної таблиці, що описує етапи роботи в хронологічному порядку, а також інструкції, синопсис з фотокопіювальними документами. Це зроблено для того, щоб кожен зміг керувати й супроводжувати ці ситуації в навчальному процесі. Якщо стажисти розділені на п'ять груп, їм пропонується п'ять проблемних ситуацій, які знаходяться в початковій стадії розробки. Поширення проблемних ситуацій, розроблених підгрупами, є важливим моментом самооцінки великої групи. Він дозволяє вчителям усвідомити, що справа вдалася й що після 18 – 20 годин роботи п'ять проблемних ситуацій було розроблено і зможуть бути впроваджені в життя учасниками семінару після повернення на робочі місця.

На семінарі також обговорювали проблему особливостей управління роботою над проблемними ситуаціями. Досвід показує, говорить А. Далонжевіль, що складнощі не обмежуються розробкою проблемних ситуацій. Значна кількість учителів стикаються з проблемами створення й адаптації до керівництва навчальними ситуаціями [Там само, с. 189]. Свою думку вчений пояснює тим, що учні виявляються в ситуації дослідження, і вони винаходять інколи непередбачені й несподівані моменти.

Раніше було відмічено, що в робочій програмі семінару засідання однієї з секцій було присвячене критичному читанню шкільних підручників з історії. У ході цього виду роботи було порушено питання про те, які невідповідності допускати при їхньому написанні,

щоб, працюючи з учнями, учителі могли отримати швидку допомогу при керівництві проблемними ситуаціями?

Учасники семінару розглянули також низку запитань:

– Урок історії в підручнику: його написання та роль у побудові знань і у формуванні громадянина. Будувати свої знання або викладати ті, що існують?

– Який зв'язок між документами й уроками? Ілюстрація, багатослівність? Аналіз пропонованих інструкцій після кожного документа: яка ситуація читання?

– Яка можливість свободи в учителя? В учня?

Завершальною фазою роботи було підведення підсумків семінару, присвяченого проблемно-ситуативному навчання у викладанні історії.

Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої розвитку проблемно-ситуативного навчання у Франції, дозволяє зробити висновки про те, що в теорії та практиці педагогічної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть намагалися подолати брак практичних навичок і теоретичних знань у вчителів щодо розробки й застосування в роботі з дітьми проблемних ситуацій. Особливу увагу в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів стали приділяти навчання вчителів методики роботи з проблемною ситуацією.

З цією метою французькі дидакти виділяють такі ключові етапи у створенні дієвих проблемних ситуацій [419, с. 44 – 47]. Перший етап полягає в тому, щоб, виходячи з дисциплінарних понять, визначити когнітивне (пізнавальне) завдання майбутньої діяльності. Важливо розташувати її відповідно до найгостріших проблем цієї дисципліни, з історією цієї наукової проблеми, що виявляє епістемологічні прогалини й невідповідності. У зв'язку з цим, відзначають учені, необхідно бути дуже уважним і виявити формально-логічні протиріччя, різні факти, які викликають здивування й великий інтерес у тих, хто навчається. Дослідники звертають увагу на той факт, що багато питань чи проблеми, яких уже торкнулися в підручниках або наукових працях, можуть бути перетворені в справжні проблемні ситуації.

Другий етап – ідентифікувати уявлення, наявні в більшості тих,

хто навчається, на запропоновану тематику. Якщо методисти знайомі з майбутніми вчителями, то їхні уявлення можна спрогнозувати. Якщо контингент тих, хто навчається, менше знайомий, то А. Далонжевіль і М. Юбер радять методистам до того, як увести проблемну ситуацію, організувати таку навчальну діяльність, яка спровокувала б появу первісних висловів. Це можуть бути навчальні ігри, стислі тексти, малюнки, схеми тощо. Може так статися, відзначають французькі дослідники, що деякі теми не породять вихідних понять або уявлень. Проблемна ситуація й та діяльність, яку вона спричинить, дозволить згодом викликати й первісні поняття [Там само].

Третій етап полягає в тому, аби сформулювати проблемну ситуацію так, щоб спростувати в більшості своїй вихідні уявлення й породити когнітивні колізії та конфлікти, що призводять до виникнення епістемичних невідповідностей або прогалин. Важливо, уважають французькі вчені, обрати таку форму уявлення, яка викликає утруднення, наприклад, ідею або текст, які залучають і не залишають байдужими; результат експерименту, який не здається логічним; проблему, яку, на перший погляд, здається неможливо вирішити; експлікативну модель, що суперечить тій, яку представили ті, хто навчається; два зовні суперечливих елементи; „пастку”, у яку потрапляють ті, хто навчаються... А. Далонжевіль і М. Юбер звертають увагу на такий факт: якщо ви ставите питання, воно повинно завжди залишатися відкритим (Що Ви про це думаєте?).

Четвертий етап – дібрати документи, які були б здатні зробити дієвими проблемні ситуації й дозволити побудувати більш об’єктивні уявлення у тих, хто навчається. При цьому необхідно стежити за тим, аби документ (або низка документів) не був прямою відповіддю на проблемне питання. Він покликаний бути точкою опори для того, щоб приступити до початку роботи, розпитування або генерування дослідницької діяльності, яка не повинна закінчитися простим ознайомленням із самим документом. Якщо документ – не перший навчальний матеріал, запропонований тим, хто навчається, то згодом він повинен відіграти свою роль у процесі активізації пізнавальної діяльності, й спонукати не зупинитися на перших зроблених висновках. Для того, щоб стати дієвою підмогою, документ має бути

неповним і містити проблематику. У протилежному випадку, він перерве процес дослідження перш, ніж той намітиться. Отже, гарний документ – це не повний носій інформації, який відповідає на всі питання, а, навпаки, він має бути незавершеним і допускати виникнення питань і проблем.

П'ятий етап полягає в тому, аби адаптувати вибір документів до способу педагогічного супроводу проблемної ситуації. Проблемні ситуації можуть спиратися на дуже короткі документи, в окремих випадках допускається навіть їх відсутність. Інші мають потребу в ряді складних і суперечливих документів. Треті, нарешті, отримують користь з документів, зроблених під час заняття. Одні з них зроблені з паперу, інші – на електронних носіях тощо.

Отже, незважаючи на те, що в післядипломній професійній педагогічній освіті все ще залишаються досить сильними традиції трансмісивної передачі знань (методист показує; той, хто навчається, застосовує), французькі теоретики й практики підготовки вчителів дійшли висновку про те, що подібна модель більше не відповідає складнощам, що збільшуються, у професійному середовищі, педагогічному зокрема.

Французькі вчені переконані в тому, що активне впровадження проблемно-ситуативного підходу в педагогічну освіту може сприяти переходу від моделі навчання вчителів до моделі підготовки, а також до моделі професіоналізації. Вони називають проблемно-ситуативне навчання одним із найефективніших засобів у справі розвитку особистості вчителя та його професійних компетенцій.

На порядку денному у французькій педагогічній освіті в останньому десятилітті ХХ – на початку ХХІ століть постало питання про масове й різноманітне впровадження проблемно-ситуативного підходу. На думку вчених, проблемно-ситуативне навчання може стати серцем системи підготовки вчителів і головною ниткою методів, що раціонально поєднують різні типи дидактичних і педагогічних завдань. За умови дотримання теоретичної бази проблемно-ситуативний підхід може бути представлений різними формами й методами: лекція, в основі якої знаходиться проблемна ситуація, методики „Двійник”, „Дзеркало”, метод проблемного аналізу вчи-

телем власної педагогічної практики, метод аналізу чужої практики, практичний метод з конструювання документальних ілюстрацій „Проблемна ситуація” тощо.

Ця зв'язна різноманітність покликана більше породжувати бажання вчителів, які навчаються, бути залученими в педагогічний процес, на відміну від класичного бінома: лекційний курс – практичне заняття або роботи під керівництвом методиста.

4.3. Прогностичне значення французького досвіду гуманізації професійної підготовки вчителів для вдосконалення сучасної педагогічної освіти в Україні

Оцінюючи систему педагогічної освіти Франції в контексті гуманізації як педагогічний феномен, відзначимо методологічну цінність набутого досвіду для розвитку вітчизняної системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах. По-перше, актуальність розгляду проблеми гуманізації професійної підготовки вчителів у Франції в теоретико-практичних аспектах визначається його значенням для системного вивчення цієї проблеми, формування гуманістичного мислення теоретиків і практиків української педагогічної освіти, які працюють над удосконаленням вітчизняної системи підготовки вчителів у сучасних умовах, українських дослідників і безпосередньо педагогів.

По-друге, дослідження проблеми гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції в єдності її теорії та практики забезпечує наукове підґрунтя побудови теоретико-методологічних засад процесу гуманізації освіти в Україні, педагогічної зокрема, безпосередньо в практиці підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, а також у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів-практиків.

По-третє, урахування досвіду розвитку теорії та практики гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасній Франції є принципово важливим для забезпечення об'єктивності в подальшому компаративному вивченні особливостей розвитку процесу гуманізації освіти в Україні та зарубіжних країнах в умовах розбудови загальноєвропейського освітнього простору.

По-четверте, основні положення, результати й висновки проведеного дослідження проблеми гуманізації сучасної педагогічної освіти Франції можуть становити основу при розробці спільних європейських проектів для участі України в Міжнародних програмах, спрямованих на сприяння процесам розвитку й реформування вітчизняної системи освіти (TEMPUS, ERASMUS MUNDUS тощо). Крім того, критично-конструктивне вивчення французького досвіду еволюції парадигми гуманізації підготовки педагогічних кадрів сприятиме розробці механізмів практичної реалізації Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року.

Цікаві перспективи для реалізації поставленої мети відкрила для нас можливість вивчати особливості процесу гуманізації французької педагогічної освіти в межах Програми спільних дій у галузі науково-технологічного співробітництва між Україною та Францією „Дніпро”. Перш ніж безпосередньо перейти до розгляду можливостей використання французького досвіду з розвитку теорії та практики гуманізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасній українській педагогічній освіті, ми вважаємо за доцільне зупинитися на особливостях реалізації Франко-української міжнародної програми наукового співробітництва „Дніпро”.

Програма існує понад 10 років. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України й Міністерство закордонних та європейських справ Франції відкривають кожні два роки конкурс у межах програми „Дніпро”. Її метою є розвиток наукових і технологічних обмінів на високому рівні між дослідницькими лабораторіями двох країн, з наданням особливої підтримки новим співробітництвам та участі в проектах молодих науковців. Конкурс відкривається для всіх українських та французьких наукових команд, які бажають створити чи розвинути спільний науковий проект. Лауреати конкурсу отримують дворічне фінансування від Міністерств обох країн, яке може бути використано для 2-х відряджень на рік для кожної зі сторін (з Франції до України й навпаки) [114]. Отже, українські та французькі науковці отримують реальну можливість працювати в науково-дослідних лабораторіях обох країн, університетах, вести спостереження за особливостями організації педагогічного процесу безпосередньо в навчальних закладах Франції та України, спілкуватися з колегами-викладачами й студентами, робити аналіз і порівняння.

У 2007 – 2008 рр. Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (Україна) та Університет Авін'йону та Земель Воклюза (Франція) у межах Програми „Дніпро” здійснювали науково-дослідну роботу „Гуманізація і гуманітаризація вищої освіти у Франції та Україні”. Метою проекту було виявлення та узагальнення тенденцій розвитку наукових уявлень французьких учених про гуманізацію професійної підготовки вчителів, аналіз розвитку практичного втілення ідей гуманізму в педагогічну освіту Франції в другій половині ХХ – на початку ХХІ століть. Певну увагу в проекті приділено подальшому розвитку інтегрованого поняття „гуманізм”. Чільне місце було відведено визначенню шляхів використання французького позитивного досвіду в галузі гуманізації підготовки вчителів у системі педагогічної освіти України в сучасних умовах.

Учасниками проекту для збору й первинної обробки фактичного матеріалу було використано комплекс методів: вивчення й аналіз законодавчих актів та урядових постанов про освіту, циркулярів та інструкцій установ освіти, педагогічної документації, навчальної та методичної літератури, статистичних і періодичних видань Франції; робота зі збирання й первинної обробки фактичного матеріалу, зіставлення та критичний аналіз джерел; опитування, анкетування, „поштове опитування”, інтерв'ю, бесіди з викладачами й студентами. За наслідками науково-дослідного проекту „Гуманізація і гуманітаризація вищої освіти у Франції та Україні” відповідно до тематичних рамок нашого дослідження було визначено прогностичне значення французького теоретичного й практичного досвіду в галузі гуманізації професійної підготовки вчителів у системі педагогічної освіти України в сучасних умовах.

Зупинимося безпосередньо на важливих уроках з досвіду теорії та практики гуманізації французької педагогічної освіти, які є корисними для системи освіти вчителів України й мають прогностичне значення для її вдосконалення в сучасних умовах. Класифікуємо їх за групами як організаційні та дидактичні.

Першим серед організаційних уроків виділимо важливість кооперації керівництва системи освіти, національної профспілки вчителів, вищих навчальних закладів, реформаторів, політичних партій, громадської думки, засобів масової інформації, працівників підприємств

і місцевих адміністрацій Франції в реформуванні існуючої системи педагогічної освіти в контексті гуманізації наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть. Крім того, що міністерська влада виявила необхідні ініціативи та чітко визначила цілі та завдання в змінній педагогічній освіті, головною умовою успішності в її реформуванні французькі дослідники вважають активну участь і прояв інтересу безпосередніх учасників педагогічного процесу та його партнерів.

Як свідчить історія, криза, яка склалася у французькій системі підготовки педагогічних кадрів у 80 – 90-х рр. ХХ століття, додала процесу її реформування небувалої актуальності й загострила політичну та профспілкову ситуації в країні. У країні було розпочато національний переговорний процес щодо перетворення системи освіти вчителів. На порядку денному, окрім питань з покращення функціонування педагогічної освіти організаційного характеру, було поставлено питання про необхідність у підготовці вчителя нової генерації, який володіє гуманістично спрямованими технологіями організації педагогічного процесу та методиками їхнього застосування. Результатом національного переговорного процесу стало прийняття в 1989 р. Закону про загальні принципи організації національної освіти, який поставив у центр педагогічного процесу особистість учня (студента) й оголосив про створення нової школи, яка у своєму розвитку віднині спирається на принципи гуманізму.

Наступним, на наш погляд, корисним для української педагогічної освіти організаційним уроком спрямування педагогічних зусиль французької громадськості на вирішення проблеми підготовки вчителя нової генерації, гуманістично орієнтованого у своїй професійній діяльності, є оголошені Законом 1989 р. нові умови отримання педагогічної освіти. Важливими пунктами цього закону є: по-перше, організація професійної педагогічної освіти в умовах нової спеціалізованої інституційної структури – Університетського інституту підготовки вчителів; по-друге, нові вимоги для вступу до УППВ.

Ми вважаємо, що заслуговує на увагу українських освітян французький досвід здійснення професійної підготовки майбутніх учителів у спеціалізованих вищих педагогічних навчальних закладах. У кожній академії було створено по одному УППВ. Усі вони укомплектовані відповідними науково-педагогічними кадрами, засобами, на-

вчально-методичною базою тощо. Викладачі й методисти, які в них працюють, уже зуміли опанувати й накопичити сучасні методи професійної підготовки, спрямовані на розвиток особистості майбутнього вчителя. Історія свідчить, що система підготовки педагогічних кадрів у Франції до створення УППВ залишалася малоефективною й не відповідала вимогам часу.

Щодо нових вимог до вступу до УППВ, то особливістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у Франції після 1990 року є її здійснення на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти отримують спеціально-наукову підготовку й диплом ліценціата (bac + 3). Згідно з новим законом навчання в УППВ розраховано на два роки та передбачає поглиблення отриманої в університетах спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну, загальноосвітню підготовку, педагогічну практику протягом усього періоду навчання в УППВ.

Матеріали дослідження свідчать, що всі зазначені нововведення були зумовлені наміром французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти індивідуалізувати процес підготовки майбутніх учителів і зробити його більш персоналізованим. На їхню думку, приходячи в освіту вже з університетським дипломом фахівця з певної дисципліни та зі своїм життєвим особистим досвідом, ці дорослі люди є більш умотивованими до роботи педагога, вони готові додати до вже засвоєних знань свій новий професійний індивідуальний образ і самобутність.

Той факт, що в Україні на сьогодні система педагогічної освіти є дуже розгалужена, на нашу думку, має негативні наслідки. Вона охоплює 108 вищих навчальних закладів, зокрема, 22 педагогічних і 18 класичних університетів [180]. Ми згодні з думкою тих вітчизняних дослідників, які вважають, що якість освіти й виховання в школах не покращує залучення до них випускників класичних університетів. Так уже історично склалося, цілком справедливо відзначає В. Лопаткін, що випускники педагогічного ВНЗ і класичного університету володіють різною ментальністю й системою цінностей. Вітчизняні вищі педагогічні навчальні заклади готують своїх випускників до діяльності в межах системного навчально-виховного процесу, тоді як класичний університет за своїм призначенням – це,

перш за все, науково-дослідний університет. Тому його випускники просто не готові до роботи вчителем, через відсутність в освітніх програмах достатнього обсягу годин з предметів психолого-педагогічного циклу, необхідної педагогічної практики. Більше того, вони просто не орієнтовані на цей вид професійної діяльності [137, с. 4].

Без сумніву, лише створенням спеціалізованих педагогічних навчальних закладів глобальну проблему розвитку особистості майбутнього вчителя в Україні не вирішити. Удосконалення системи відбору молоді, схильної до педагогічної професії, – ще один сучасний організаційний урок з французького досвіду розвитку гуманізації педагогічної освіти. Сьогодні в українських вищих навчальних закладах на педагогічних спеціальностях навчаються понад 90 тисяч студентів [180]. Обсяги державного замовлення на підготовку бакалаврів педагогічного профілю щорічно зростають. Проте, кількість випускників, які працюють за фахом, украй мало. І це, незважаючи на те, що в систему освіти в період працевлаштування розподіляється до 90% випускників педагогічних навчальних закладів. Проте моніторинг свідчить, що значна частина з них досить швидко залишає шкільні навчальні заклади. Ситуація, що склалася, зумовлена кількома явищами. По-перше, причинами соціально-економічного характеру. По-друге, позначається те, що навчатися до педагогічних навчальних закладів часто приходять люди без здібностей і схильностей до навчально-виховної роботи.

Корисним у цьому контексті є французький досвід з організації системи конкурсних іспитів для майбутніх учителів: вступні випробування до УППВ та іспити, які дозволяють після закінчення навчання брати участь у Національному конкурсі з набору на державну службу на посаду викладача навчального закладу. Запроваджена система конкурсних випробувань дозволяє не тільки регулювати потік тих, хто бажає отримати педагогічну спеціальність, але й заздалегідь, виявляючи претендентів з недостатнім рівнем знань і здібностей до педагогічної діяльності, дозволяє уникати приходу в систему освіти випадкових людей. На думку французьких дослідників, цей досвід селективного набору студентів до УППВ і вчителів до навчальних закладів сприяє формуванню справжніх конкурентоспроможних фахівців-педагогів з високим рівнем професіоналізму.

Дидактичні уроки французького досвіду розвитку теорії та практики гуманізації педагогічної освіти розглянемо з погляду змісту й процесу професійної підготовки вчителів. Головним, на наш погляд, змістовим висновком проведеного дослідження особливостей практичної реалізації ідей гуманізму в сучасній французькій педагогічній освіті вважаємо важливість тісної інтеграції всіх складників професійної початкової педагогічної підготовки в розвитку особистості кожного майбутнього вчителя: навчально-предметної, практичної та науково-дослідницької. Формування соціо професійної особистості майбутнього вчителя набуває різних форм навколо трьох основних складників професійної підготовки в УППВ: навчальних курсів, що включають кілька категорій модулів, педагогічної практики та наукової роботи.

З погляду французьких дослідників, тенденція до надання педагогічній освіті інтегрованого характеру є запорукою ефективної підготовки кожного майбутнього вчителя до професійної діяльності й робить свій позитивний внесок у розвиток його соціо професійної особистості. Оскільки навчання, здійснюване безпосередньо в УППВ, дозволяє поглибити й таким чином удосконалити процес побудови майбутнім учителем професійних знань, стажування в навчальних закладах сприяють чергуванню теорії й практики в підготовці фахівця, а виконання наукової роботи дозволяє навчитися знаходити розв'язання протиріч, що постійно виникають у роботі працівника системи освіти. Отже, забезпечення ефективної професійної підготовки соціо професійної особистості майбутнього педагога в сучасній французькій педагогічній освіті покладається не на викладання окремих розрізнених дисциплін, а на створення сукупності формувальних умов та інтегративної поетапної послідовності процесу професійної підготовки в спеціалізованому педагогічному навчальному закладі [204].

Наступним змістовим уроком для української педагогічної освіти в контексті гуманізації розглядаємо педагогізацію всіх аспектів сучасної професійної освіти педагогічних кадрів у Франції. На наш погляд, цінною для запозичення є французька практика розвитку особистості вчителя за рахунок посилення ролі психолого-педагогічної освіти. У сучасній французькій педагогічній освіті відбулося

подолання сциєнтичної традиції. Практичне рішення цієї проблеми французькі теоретики й практики педагогічної освіти знайшли в підпорядкуванні змісту педагогічної підготовки інтересам професійної діяльності майбутнього педагога. Результати дослідження показали, що орієнтиром у визначенні цілей, змісту та форм професійної педагогічної підготовки у Франції й у системі початкової, і в системі післядипломної освіти, служить установлений Міністерством чіткий базис професійних компетенцій, якими повинні оволодіти майбутні вчителі початкової й середньої ланки. Весь набір професійних компетенцій торкається чотирьох основних тем для вчителів материнських і початкових шкіл, і трьох тем – для викладачів середньої ланки.

До інших досліджених змістових уроків французького досвіду гуманізації сучасної педагогічної освіти, які мають сьогодні прогностичне значення для модернізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні, віднесемо раціональне співвідношення спеціально-предметного й психолого-педагогічного, теоретичного й практичного навчання, дотримання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями й практичними професійними вміннями, обґрунтування логіки розташування в планах підготовки майбутніх учителів фахових теоретичних і практичних курсів.

Так, дійсно, досліджуючи особливості практичної реалізації ідей гуманізму в сучасній французькій професійній підготовці вчителів материнських і початкових шкіл, було встановлено таке. Головні завдання професійної педагогічної освіти на першому курсі УППВ полягають у тому, щоб, по-перше, підготувати майбутніх учителів материнських і початкових шкіл до письмових і усних випробувань Національного конкурсу з набору на державну службу; по-друге, розвинути в них навички автономності в роботі за спеціальністю та зростаюче усвідомлення своєї відповідальності за самостійне набуття знань на другому році навчання й протягом подальшого професійного життя загалом. У зв'язку з цим зміст освіти студентів-першокурсників має предметоцентристську орієнтацію. Підготовка вчителя-предметника на першому курсі займає 83,3% (від 479 до 537 годин) усього навчального часу (від 587 до 645 годин). На педагогічну практику в материнських і навчальних школах відведено 16,7% (108 годин) від загального навчального навантаження.

Аналіз особливостей організації навчання вчителів-стажистів в УПВ свідчить, що другий рік підготовки присвячений професійній освіті, метою якої є підготовка майбутніх учителів материнських і початкових шкіл до роботи за фахом. Відповідно зміст професійно-педагогічної підготовки розподілено таким чином. На професійно орієнтовану підготовку відведено 45,3% (від 435 до 453 годин) усього навчального часу (від 960 до 999 годин). На стажування на педагогічному майданчику – 40,2% (від 381 до 402 годин) від загального навчального навантаження другого року підготовки. Індивідуальна робота, яка включає час на підготовку до педагогічної практики й на виконання наукової роботи, складає 14,4% (144 годин) від загальної кількості годин.

Такий же принцип розподілу змісту підготовки зберігається й для майбутніх викладачів середніх навчальних закладів. Основне завдання першого року навчання в УПВ полягає в тому, аби запропонувати кожному студентові найкращу, наскільки це можливо, підготовку до участі в Національних конкурсних іспитах з набору на державну службу викладачів коледжів і ліцеїв, а також разом з випробуваннями конкурсу дати їм можливість отримати перший досвід у професії. З цією метою зміст підготовки був розподілений таким чином.

Загальне дисциплінарне навчання студентів, тобто підготовка до письмових і усних випробувань конкурсу займає основну частину їхнього навчального часу й становить 84,2% (від 360 до 480 годин залежно від дисципліни, що викладається) від загальної кількості годин першого року (від 480 до 570 годин). На те, щоб допомогти кожному студентові придбати перші професійні знання й навички, які належать безпосередньо до педагогічної діяльності викладача середньої ланки, відведено 15,8% (90 годин) від загального обсягу навчального навантаження першого року підготовки.

Мета другого року – розвиток професіоналізації діяльності викладача-початківця коледжу або ліцею. Усі елементи підготовки спрямовано на те, щоб допомогти стажистам опанувати компетенції й професійні навички, які допоможуть їм стати справжніми професіоналами викладання. Допомогти кожному майбутньому вчителю стати самостійним – головна мета другого року професійної почат-

кової педагогічної освіти. У розподілі годин це виражено таким чином. Загальна кількість годин на другому курсі вагається від 656 до 942 залежно від дисципліни, що викладається. На педагогічну практику передбачено 57,1% усього навчального часу (від 252 до 538 годин). Професійно орієнтована підготовка складає 22,3% (204 – 210 годин) навчального часу. На написання наукової роботи – 10,6% (100 годин). І на індивідуальну роботу відводиться також 100 годин, що складає 10,6% від загальної кількості годин другого року навчання.

Важливим висновком щодо процесуального аспекту організації сучасної педагогічної освіти у Франції в контексті гуманізації вважаємо чітко позначену тенденцію до індивідуалізації процесу підготовки майбутнього вчителя. Сучасна французька система педагогічної освіти має на меті створювати умови для того, щоб допомогти розвинути особистості кожного вчителя. Вартим наслідування є французький досвід практичної реалізації принципу індивідуалізації в сучасній педагогічній освіті відразу у двох його аспектах: диференціації (модульне навчання, варіативність освітніх маршрутів) і персоналізації (процедури, прийоми, механізми процесу підготовки, орієнтовані на створенні умов для побудови майбутнім учителем своїх професійних компетенцій та професійної ідентичності). На наш погляд, прогностичне значення для сучасної педагогічної освіти України має намагання французьких теоретиків і практиків системи підготовки педагогічних кадрів йти далі простого розподілу змісту педагогічної освіти на модулі й кредити. Окрім створених різноманітності й багатства пропозицій навчання для майбутніх учителів, їм удалося розробити такі персоналізовані механізми підготовки, які формують автономність у педагогічній професії та закладають базу для особистісного процесу розвитку соціо професійної самобутності вчителя протягом життя.

Позитивним для української системи підготовки педагогічних кадрів інноваційним прикладом є французький досвід реалізації індивідуального підходу в межах допрофесійної педагогічної освіти. Він представлений таким механізмом, як розробка й супровід індивідуального проекту студента. На першому курсі університету в першому семестрі викладається модульний курс „Професійний проект

студента” (або „Розробка індивідуального проекту студента”, або „Супровід індивідуального проекту студента”). Він має на меті навчити студента самостійно здійснювати вибір між різними напрямками професійної освіти та його етапами, а також надавати йому допомогу й супроводжувати в розробці та практичній реалізації індивідуального професійного проекту.

Продуктивні процесуальні уроки можуть бути винесені українськими освітянами також із французького досвіду індивідуалізації підготовки вчителів у межах професійної початкової педагогічної освіти. Диференціація навчання представлена навчальними модулями в плані підготовки вчителів. Вони орієнтовані на посилення базових знань з дисциплінарної та дидактичної освіти, а також на розширення компетенцій, властивих для майбутньої професії педагога. А персоналізація навчання, яка сприяє розвитку самостійності в майбутніх учителів і зростанню відповідальності за індивідуальний розвиток своєї особистості протягом усієї подальшої професійної кар’єри, відбувається на сеансах колективної та індивідуальної роботи з майбутніми вчителями в Групах професійної підготовки під час і після проходження педагогічної практики, на заняттях модуля „Загальна спільна підготовка”, під час роботи над написанням наукової праці, на сеансах аналізу практик з викладачами-педагогічними радниками, у ході вивчення навчального курсу, присвяченого навчання особливостей використання сучасних інформаційних засобів та Інтернету в роботі з учнями і в безперервному процесі формування своєї соціо професійної особистості. Мета цих механізмів персоналізації полягає не в тому, аби дати студентам і стажистам розгорнутий аналіз професійної діяльності вчителя й готові відповіді на наявні проблеми, а в тому, аби дати старт і позначити теоретичні орієнтири кожному майбутньому вчителеві для подальшого самостійного аналізу професійних проблем. У цьому й бачать французькі теоретики та практики педагогічної освіти сенс реалізації індивідуального підходу: допомогти кожному студентові придбати перші професійні знання й навички, навчити його робити об’єктивний аналіз своєї практики й рівня власної професійної компетентності.

Отже, розвиток процесуального аспекту індивідуалізації в сучасній професійній підготовці вчителя у Франції, відштовхнувшись

від ідеї лише створення різноманітності й варіативності освітніх маршрутів, а також розподілу змісту педагогічної освіти на модулі й кредити, відбувається в напрямі створення умов для розвитку й самостійної побудови суб'єктом процесу підготовки своїх професійних компетенцій і своєї професійної особистості.

Серед головних, на наш погляд, висновків щодо процесуального боку організації французької педагогічної освіти є розвиток особистості вчителя за рахунок формування його рефлексивного стану. Результати дослідження свідчать, що французькі теоретики й практики педагогічної освіти в останньому десятиріччі ХХ – на початку ХХІ століть дійшли висновку, що особистість учителя-рефлексивного практика є основою професії й ключем до професіоналізації в роботі педагога. Особливе прогностичне значення для сучасної української системи професійної освіти педагогічних кадрів має позиція більшості провідних європейських учених, які наголошують на тому, що розвинутий рефлексивний стан дозволить учителю постійно обмірковувати свої професійні дії, образ, поведінку, самостійно ухвалювати професійні рішення й автономно діяти, нести відповідальність за свої професійні рішення й дії. У зв'язку з цим головною метою сучасної педагогічної освіти у Франції вбачають у тому, щоб методом тренування розвинути в майбутнього вчителя вміння робити об'єктивний аналіз власної практики, оцінювати рівень своєї професійної компетентності; усвідомлювати свої труднощі й знаходити ресурси, щоб їх виправити; розуміти й критично використовувати наявні в розпорядженні засоби навчання; працювати в команді; ділитися своїм досвідом і вміти використовувати у своїй роботі досягнення інших педагогів.

Актуальне значення для української педагогічної науки має положення французьких дослідників проблем професійної підготовки педагогів про те, що розвиток особистості рефлексивного практика в професії вчителя відбувається не в результаті введення додаткових спецкурсів до навчального плану підготовки фахівця. Вони наполягають на думці про те, що підготовка майбутнього рефлексивного практика повинна мати характер тренування. Методист виконує роль „тренера”, який спостерігає, накреслює шляхи, спрямовує ментальні процеси майбутнього вчителя. Його функції полягають у тому, щоб підтримувати й організовувати роботу самоаналізу, допо-

магати майбутнім учителям інтерпретувати свої практики й свою поведінку й, таким чином, поступово створювати, вибудовувати специфічні навички та компетенції в учасників залежно від особистого досвіду кожного. Головними педагогічними умовами реалізації рефлексивного підходу, з погляду французьких учених, є розвиток ефективних методів навчання майбутніх вчителів у їх аспекті рефлексії; формування в них уміння роздумувати про педагогічну практику та її суть; розвиток клінічної підготовки вчителів з чітким співвідношенням і чергуванням теорії та практики в навчальному процесі.

Продуктивні процесуальні уроки можуть бути винесені також зі спостереження за французьким досвідом реалізації ідей гуманізму в післядипломній педагогічній освіті. Початок роботи за спеціальністю є вирішальним моментом у житті кожного вчителя-початківця. Він стає активним учасником нової для нього професійно-педагогічної діяльності. Але у вищому навчальному закладі створюється лише основа, фундамент для дозрівання вчителя, слушно вважає М. Рубінштейн [185, с. 84]. Неможливо не погодитися з його думкою про те, що молоді педагоги повинні набувати зрілості значною мірою в школі, де відбувається життєва самоосвіта в широкому розумінні цього слова. Молодий педагог, який закінчив навіть найдосконаліший педагогічний навчальний заклад, ніколи не може бути повністю підготовленим до роботи в школі. Під час набуття власного досвіду педагогічної діяльності, живої участі в справі відбувається справжнє дозрівання й перевірка, доповнення, розгортання того, що було засвоєне в процесі навчання, тобто становлення молодого вчителя [Там само, с. 84].

Велику цінність для українських молодих учителів мають роботи таких провідних в Україні дослідників проблем практичної реалізації ідей гуманізму в освіті, як В. Сухомлинський („Сто порад учителю” та інші) [200], І. Зязюн („Моєму колезі – молодому вчителю” тощо) [103, с. 29 – 31] та ін. Проте проблема надання допомоги в розвитку особистості вчителів, який робить перші кроки у виконанні своїх посадових обов’язків, залишається сьогодні не розробленою в сучасній українській теорії та практиці підготовки педагогічних кадрів. У зв’язку з цим особливої актуальності для вдосконалення вітчизняної педагогічної освіти набуває позитивний французький досвід організації педагогічного супроводу входження в

професію вчителя-початківця в межах системи післядипломної педагогічної професійної підготовки. Заслуговує на увагу вихідна позиція, яка була покладена теоретиками та практикаами французької педагогічної освіти в основу розвитку цієї стратегії: компетенції вчителів, сформовані на цьому початковому етапі професійної діяльності, робитимуть великий вплив протягом тривалого відрізка часу на майбутнє системи освіти в країні загалом.

Матеріали дослідження свідчать, що мета спрямування педагогічних зусиль у Франції на підтримку вчителя-початківця полягає в тому, щоб дозволити йому навчитися не тільки навчати школярів, але й за допомогою виявлення й задоволення своїх базових потреб формувати механізми самонавчання й самовиховання. Позитивним прикладом для України є безпосередня участь у реалізації механізму надання допомоги вчителю-початківцю Міністерства національної освіти Франції та місцевих органів державного управління на регіональних рівнях. У 2001 р. Міністерство розробляє План з покращення педагогічної освіти в країні. Одним з його елементів став інноваційний механізм „Супровід учителя-початківця на момент входження в професію”. В основі механізму – думка про необхідність урахування потреб учителів-новачків в організації процесу їх супроводу в кожній окремо взятій академії, департаменті, краю. Його головне завдання полягає у створенні умов для розвитку професійних компетенцій педагога-початківця, пов’язаних і з його роботою в класі та навчальному закладі, і з розвитком навичок взаємодії з територіальними, соціальними й економічними партнерами освітньої системи, а також у створенні в учителів-новачків відчуття приналежності до системи освіти на всіх її рівнях. Сьогодні механізм є розвиненою мережею всіляких форм і методів супроводу вчителів-початківців на національному, регіональному й місцевому рівнях.

Отже, розглядаючи французький досвід з реалізації ідей гуманізму в системі професійної підготовки вчителів з погляду прогностичного значення для вдосконалення української системи освіти педагогічних кадрів у сучасних умовах, ми прагнули виявити потенційні можливості з теоретичних і практичних набутків з розвитку особистості кожного вчителя у Франції. Результати проведеного педагогічного дослідження об’єктивно продемонстрували наявність сукупності організаційних і дидактичних (змістових і процесуаль-

них) аспектів, які зародилися й отримали свій розвиток у ході еволюції парадигми гуманізації в системі професійної педагогічної підготовки вчителів у Франції і які є актуальними в умовах сьогодення й тому можуть бути використані для вдосконалення сучасної української педагогічної освіти в контексті гуманізації. До таких аспектів зараховуємо: важливість кооперації керівництва системи освіти, національної профспілки вчителів, вищих навчальних закладів, реформаторів, політичних партій, громадської думки, засобів масової інформації, працівників підприємств і місцевих органів влади Франції в реформуванні системи педагогічної освіти в контексті гуманізації; реалізація індивідуального підходу в допрофесійній, початковій та післядипломній педагогічній освіті в аспектах диференціації й персоналізації процесу підготовки вчителів; необхідність здійснення професійної початкової підготовки вчителів в умовах спеціалізованого вищого педагогічного навчального закладу; доцільність отримання педагогічної спеціальності на базі диплома про базову вищу освіту; важливість уведення й удосконалення системи відбору молоді, схильної до педагогічної професії; тісна інтеграція всіх складників професійної початкової педагогічної освіти: навчальних дисциплін, педагогічної практики й наукової роботи; педагогізація всіх аспектів сучасної професійної підготовки вчителів (за рахунок посилення ролі психолого-педагогічної підготовки та підпорядкування змісту педагогічної освіти інтересам професійної діяльності майбутнього педагога); раціональне співвідношення спеціально-предметного й психолого-педагогічного, теоретичного й практичного складників процесу підготовки, дотримання послідовності в оволодінні теоретичними знаннями й практичними професійними вміннями; створення педагогічних умов для розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика; ретельна розробка й організація розвинутої мережі педагогічного супроводу вчителів-початківців у межах післядипломної освіти на національному, регіональному й місцевому рівнях.

ВИСНОВКИ

Здійснений аналіз розвитку теорії та практики гуманізації сучасної педагогічної освіти Франції дозволив виявити генезис, сутність, провідні стратегії гуманізації професійної підготовки французьких учителів та особливості їхньої практичної реалізації на сучасному етапі, виявити прогностичне значення французького досвіду гуманізації професійної підготовки вчителів для вдосконалення сучасної педагогічної освіти в Україні й зробити такі висновки:

1. Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку України, глибинні зміни в системі й структурі загальної середньої освіти та необхідність інтеграції національної освіти до європейського простору актуалізують вивчення й переосмислення зарубіжних педагогічних традицій, зокрема в галузі педагогічної освіти. Широкі можливості по-новому оцінити й розвинути вітчизняну систему підготовки педагогічних кадрів у контексті звернення її до людини, а також виявити чинники, що гальмують процес розгортання в Україні парадигми гуманізації, дає дослідження досягнень гуманізації педагогічної освіти Франції, яка за історію свого розвитку набула значного теоретичного й практичного досвіду.

2. Ретроспективний аналіз еволюції ідей гуманізму свідчить про те, що у французькій філософії освіти сформувалися два різних гуманістичних напрями: традиційний гуманізм (XV ст. – остання чверть XIX ст.) і новий (остання чверть XIX ст. – до сьогодення). У ході дослідження запропоновано періодизацію становлення й розвитку нового гуманізму в країні.

3. На підставі історико-теоретичного аналізу встановлено, що розгортання парадигми гуманізації в педагогічній освіті Франції здійснювалося в трьох фазах.

Перша фаза (1945 – 1968 рр.) – з'являється протиборство традиційної позитивістської парадигми в освіті вчителів з гуманістичним науковим напрямом, що зароджувався. Воно було викликане появою в країні ідей нового екзистенціального гуманізму. Але питання про розвиток особистості майбутнього вчителя не порушувалося в цей період.

Друга фаза (1969 – 1989 рр.) – відрізняється збільшенням уваги до розвитку особистості вчителя, яка визнається важливим чинником успіху в організації ситуацій якісного навчання й становить сукупність різних станів Его вчителя („професійне Его” і „реальне Его”). У французькій педагогічній теорії вперше з’являється думка про задоволення базових потреб особистості вчителя. Доведено, що мета захисту індивідуальності вчителя полягає в тому, щоб одночасно якомога більше відповідати соціальним нормам і своїм потребам.

Кінець другої фази розгортання парадигми гуманізації пов’язаний з прийняттям Закону про загальні принципи організації національної освіти від 10 липня 1989 року, який змінив вектор розвитку освіти в країні й поставив у центр педагогічного процесу особистість учня. Національний документ оголосив про створення нової школи, яка у своєму розвитку віднини спирається на принципи гуманізму. У Франції виникла необхідність у новому вчителєві, який володіє гуманістично спрямованими технологіями організації педагогічного процесу та методиками їхньої застосування.

Третя фаза (1990 р. – по теперішній час) – її початок пов’язаний з заснуванням у 1990 році при кожній академії спеціалізованого вищого педагогічного навчального закладу для професійної підготовки вчителів усіх ланок – Університетського інституту з підготовки вчителів. Гуманізація педагогічної освіти як науковий напрям уже постає як освітня парадигма, що склалася й знайшла своє ефективне впровадження в практиці підготовки педагогів. Нова освітня парадигма тісно пов’язана з культурою постмодернізму.

4. Доведено, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть у Франції не тільки виникла необхідність у гуманізації системи педагогічної освіти, але й з’явилася можливість її безпосереднього втілення в теорію й практику професійної підготовки вчителів. Сучасна французька педагогічна освіта представлена системами професійної початкової та післядипломної підготовки педагогічних кадрів.

Сучасна професійна початкова педагогічна освіта вчителів материнської, початкової та середньої шкіл у Франції здійснюється за денною формою навчання в Університетських інститутах з підготовки вчителів та за заочною – у Національному центрі дистанцій-

ного навчання. Підготовка викладачів старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів відбувається за денною формою навчання у Вищих нормальних школах і за заочною – у Національному центрі дистанційної освіти.

Система сучасної післядипломної освіти вчителів у Франції становить стратегічну мету й важіль змін у розвитку успішності всіх учнів і студентів і набуває форм Університетських конференцій, Національних семінарів і Літніх університетів.

5. Доведено, що під гуманізацією педагогічної освіти сучасні французькі педагоги розуміють організацію навчального процесу, основна мета якого полягає в тому, щоб створити умови для розвитку особистості вчителя, який володів би одночасно педагогічною рефлексією й високим професіоналізмом. При цьому, завданням професійної початкової педагогічної підготовки в контексті гуманізації є індивідуальний розвиток майбутнього вчителя, а післядипломної – розвиток його соціо професійної самобутності.

6. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виділити три національні стратегії у сфері гуманізації теорії та практики педагогічної освіти, які набули свого розвитку в третій фазі розгортання парадигми гуманізації в освіті вчителів Франції. Перша стратегія гуманізації підготовки вчителів полягає у впровадженні методологічних установок, центрованих на індивідуальній підготовці майбутнього вчителя в межах системи професійної початкової педагогічної освіти. Друга – у створенні форм і методів навчання, головна мета яких – розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика. Третя стратегія гуманізації полягає в розробці та втіленні в навчальний процес освітніх технологій з розвитку соціо професійної самобутності вчителя в межах післядипломної підготовки педагогічних кадрів.

7. Дослідження підтверджує, що індивідуальна підготовка майбутніх учителів стала частиною державної освітньої політики Франції й однією з національних стратегій гуманізації системи професійної початкової педагогічної освіти. Поява індивідуального підходу у французькій педагогічній освіті в кінці 80-х рр. XX століття була зумовлена, по-перше, різким посиленням різноманітності, з одного боку, попередніх освітніх маршрутів майбутніх учителів, які були викли-

кані послідовними змінами правил набору вчителів до педагогічних навчальних закладів, соціально-економічними змінами в житті французького суспільства, з другого – соціальних уявлень членів одного професійного габітусу; по-друге, прагненням Міністерства національної освіти з метою розвитку певної професійної автономії створювати сприятливі умови для того, щоб майбутній учитель умів здійснювати самостійний вибір власного індивідуального освітнього маршруту.

Установлено, що індивідуальний підхід у практиці педагогічної освіти Франції представлений диференціацією й персоналізацією підготовки вчителів. Диференціація педагогічної освіти реалізується за рахунок модульного навчання (заснованого на розподілі змісту підготовки на прості сегменти) й варіативності освітніх маршрутів. Персоналізація в підготовці вчителів – це створення механізмів, що розвивають у майбутнього вчителя автономність і служать опорою особистісному процесу розвитку професійної ідентичності вчителя. Вона представлена процедурами, прийомами й ситуаціями безпосередньо самого процесу підготовки й центрована на створенні умов для побудови суб'єктом підготовки власних професійних компетенцій і професійної ідентичності.

8. Установлено, що парадигма гуманізації в підготовці вчителів у Франції в третій фазі свого розвитку проголосила постулат про те, що основою професії й ключем до професіоналізації вчительської праці є особистість учителя-рефлексивного практика. Це вчитель нової генерації, який володіє розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; це педагог, який уміє автономно ухвалювати професійні рішення й діяти; це вчитель, який несе відповідальність за свої рішення та дії. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика відбувається за умови реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної підготовки.

Доведено, що в системі професійної початкової педагогічної освіти практична реалізація рефлексивного підходу є можливою при виконанні трьох важливих умов: розвитку ефективних методів навчання майбутніх учителів у їхньому аспекті рефлексії; формуванні в них уміння роздумувати про практику та її суть; розвитку форм клінічної підготовки вчителів.

У системі післядипломної підготовки педагогічних кадрів для розвитку стану рефлексії, на погляд французьких учених, необхідно змінити напрям тематичних, міждисциплінарних, технологічних, дидактичних, навіть дисциплінарних стажувань у бік розвитку рефлексивної практики й зробити акцент на клінічній підготовці викладачів-практиків.

9. Як показує дослідження, у теорії й практиці підготовки педагогічних кадрів у Франції після прийняття Закону про загальні принципи організації системи освіти від 10 липня 1989 року з'являється нове поняття „соціо професійна самобутність учителя”, згідно з яким становлення особистості педагога залежить від уміння працювати в партнерстві та в команді з усіма учасниками педагогічного процесу. У зв'язку з цим розвиток соціо професійної самобутності вчителя визнано головним завданням післядипломної педагогічної освіти й однією зі стратегій розгортання парадигми гуманізації в третій фазі свого розвитку. Вивчення наукових джерел дає підстави виділити низку позитивних тенденцій.

9.1. Одним з механізмів розвитку соціо професійної самобутності вчителя є організація педагогічного супроводу вчителів-початківців, що припускає розробку системи дій, спрямованих на полегшення процесу входження в професію на рівні, по-перше, округу; по-друге, навчального закладу, який здійснює професійну підготовку майбутніх учителів; по-третє, навчального закладу й класу, де розпочинає свою роботу вчитель-новачок. Система зазначених дій передбачає організацію форм співпраці на основі рівноправного партнерства між учителями-початківцями й внутрішніми та зовнішніми учасниками педагогічного процесу, а також реалізацію інформаційних документів серед учителів-новачків на рівні округу, школи, класу.

9.2. Установлено, що проблемно-ситуативне навчання вчителів є позитивною тенденцією розвитку соціо професійної особистості вчителя, мета якого полягає в тому, щоб навчити вчителя бути автором свого професійного розвитку протягом життя. Проблемно-ситуативний підхід базується на принципі проблемності. Його основним поняттям є „проблемна ситуація”, яка є організованим середовищем утворення нових уявлень і здібностей людини. Її суть

полягає в подоланні тими, хто навчається, перешкоди, тобто стану інтелектуальної скрути.

Серед форм і методів організації проблемно-ситуативного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти французькі педагоги виділяють лекцію, в основі якої знаходиться проблемна ситуація, метод проблемного аналізу вчителем власної педагогічної практики, метод аналізу чужої практики, практичний метод з конструювання документальних ілюстрацій.

Особливе значення в розвитку соціо професійної особистості вчителя теоретики й практики французької педагогічної освіти надають проведенню наукових конференцій, семінарів і тренінгів з навчання вчителів методики роботи з проблемними ситуаціями.

10. Узагальнення та обґрунтування, зроблені в дослідженні, дали можливість дослідити потенційні можливості з теоретичних і практичних набуток з розвитку особистості кожного вчителя у Франції та виявити прогностичне значення для вдосконалення української системи освіти педагогічних кадрів у сучасних умовах. Результати проведеного педагогічного дослідження об'єктивно продемонстрували наявність сукупності організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) аспектів, які зародилися й отримали свій розвиток у ході еволюції парадигми гуманізації в системі професійної педагогічної підготовки вчителів у Франції і які є актуальними в умовах сьогодення й тому можуть бути використані для вдосконалення сучасної української педагогічної освіти в контексті гуманізації. До таких аспектів зараховуємо: важливість кооперації керівництва системи освіти, національної профспілки вчителів, вищих навчальних закладів, педагогів-реформаторів, політичних партій, громадської думки, засобів масової інформації, працівників підприємств і місцевих органів влади Франції в реформуванні системи педагогічної освіти в контексті гуманізації; реалізація індивідуального підходу в допрофесійній, початковій та післядипломній педагогічній освіті в аспектах диференціації й персоналізації процесу підготовки вчителів; необхідність здійснення професійної початкової підготовки вчителів в умовах спеціалізованого вищого педагогічного навчального закладу; доцільність отримання педагогічної спеціальності на базі диплома про базову вищу освіту; важливість введення й удосконалення системи відбо-

ру молоді, схильної до педагогічної професії; тісна інтеграція всіх складників професійної початкової педагогічної освіти: навчальних дисциплін, педагогічної практики й наукової роботи; педагогізація всіх аспектів сучасної професійної підготовки вчителів (за рахунок посилення ролі психолого-педагогічної підготовки та підпорядкування змісту педагогічної освіти інтересам професійної діяльності майбутнього педагога); раціональне співвідношення спеціально-предметного й психолого-педагогічного, теоретичного й практичного складників процесу підготовки, дотримання послідовності в оволодінні теоретичними знаннями й практичними професійними вміннями; створення педагогічних умов для розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика; ретельна розробка й організація розвинутої мережі педагогічного супроводу вчителів-початківців у межах післядипломної освіти на національному, регіональному й місцевому рівнях.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку теорії й практики гуманізації педагогічної освіти Франції. Перспективним вбачаємо детальне вивчення практичної реалізації технологій аналізу та діагностування освітніх потреб учителів у процесі професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації в регіональному вимірі; зміст, форми й методи підготовки педагогічних кадрів у контексті гуманізації у Вищих нормальних школах Франції; компаративне дослідження особливостей розвитку теорії й практики гуманізації сучасної підготовки вчителів у інших зарубіжних країнах з метою інтеграції педагогічної освіти України до європейського освітнього простору.

ГЛОСАРІЙ

Під час дослідження теорії й практики гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції виникла об'єктивна необхідність використовувати маловідому й невідому спеціальну термінологію:

Академія (фр. L'académie) – адміністративний розподіл території Франції на навчальні округи (29 академій);

Аналіз практик (фр. L'analyse des pratiques) – форма навчання педагогічних кадрів (індивідуальна і колективна) за допомогою аналізу навчально-виховного процесу, поведінки вчителя тощо;

Бакалавреат (фр. Le baccalauréat) – диплом про повну дванадцятирічну середню освіту, який дає право на вступ до університету без конкурсних іспитів;

Викладач „агреже” (фр. L'agrégé) – викладає в старших випускних класах загальноосвітніх, технологічних і професійних ліцеїв, у вищих ліцейських класах;

Викладач „сертифіє” (фр. Le certifié) – викладає одну із загальних дисциплін у колежах і ліцеях;

Вища нормальна школа (фр. L'École normale supérieure) – здійснює виключно підготовку педагогічних кадрів для старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів;

Габлітація (фр. L'habilitation à diriger les recherches) – диплом, який надає право кандидату керувати науково-дослідницькою роботою та займати професорські посади в університетах;

Габітус (фр. L'habitus) – це внутрішні схеми сприйняття, оцінювання, класифікації та діяльності, властиві індивіду, а також – це інтегровані соціальні (професійні) відносини, засвоєні і привласнені соціальними (професійними) агентами;

Ліценціат (фр. La licence) – диплом, що свідчить про завершення трьох років навчання в університеті (bac + 3);

Мастёр (фр. Le master) – диплом, що свідчить про завершену спеціалізовану університетську освіту (bac + 5);

Нормальна школа (фр. L'École normale) – педагогічні навчальні заклади, які до 1989 року здійснювали підготовку вчителів початкової ланки;

Професійна початкова педагогічна освіта (фр. La formation initiale) – професійна підготовка майбутнього вчителя, яка здійснюється в педагогічному навчальному закладі до отримання диплома про професійну педагогічну освіту (фр. Le diplôme professionnel);

Університетський інститут підготовки викладачів – (фр. L'Institut universitaire de formation des maîtres) – вищий педагогічний навчальний заклад, який на базі диплома ліценціата або еквівалентного йому здійснює професійну початкову й післядипломну освіту викладачів материнської, початкової та середньої шкіл;

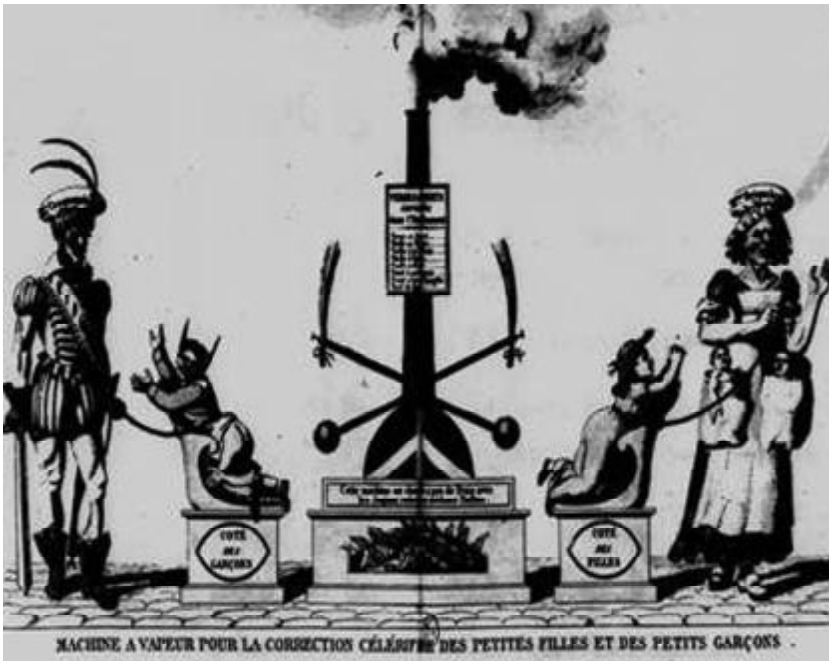
Учитель-стажист (фр. Le professeur-stagiaire) – студент другого року навчання в УІПВ.

ДОДАТКИ

Додаток А

„Двостороння парова машина для покарання дівчаток і хлопчиків”

Гравюра XVIII століття. Ілюстрація з історичної колекції Національного інституту педагогічних досліджень Франції [209, с. 486]

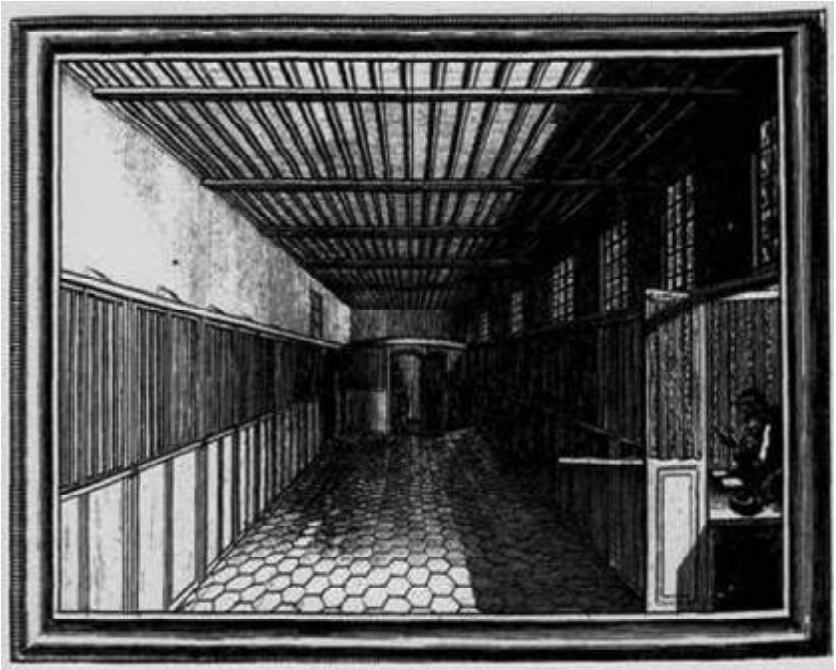


На гравюрі: вгорі – перелік розг; зліва направо: сторона для хлопчиків; машина працює на дешевому паливі – на грушках, відібраних у поганих дітей; сторона для дівчаток.

„Наварський колеж”

Малюнок і гравюра Н. Мартине (близько 1760 р.).

Ілюстрація з історичної колекції Національного інституту педагогічних досліджень Франції [209, с. 466]



Система освіти в сучасній школі Франції

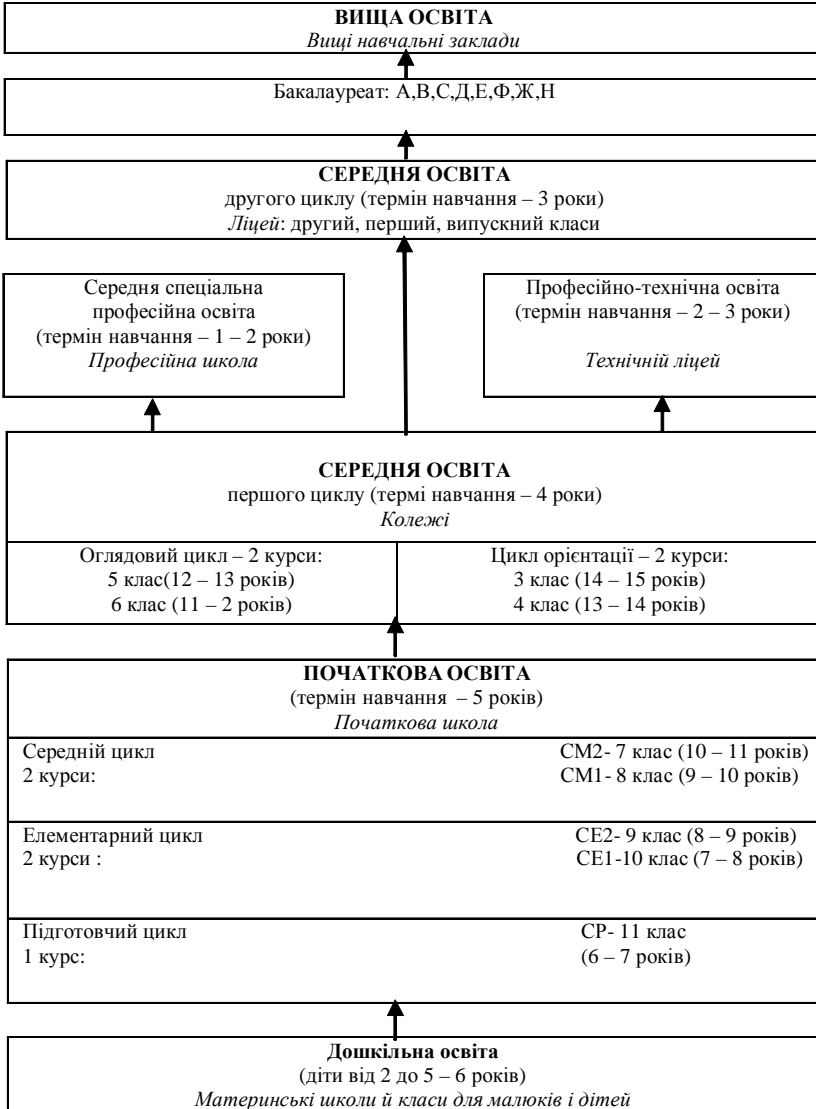


Схема відповідності дипломів для вступу на обрану педагогічну спеціальність

Конкурсний іспит	Диплом або професійний досвід
Вихователь материнської та вчитель початкової шкіл – КВМПШ	<ul style="list-style-type: none"> • ліценціат або еквівалентний йому
Викладач „сертиф’є” – КВКЛ	<ul style="list-style-type: none"> • ліценціат або еквівалентний йому
Викладач технологічної освіти – КВТЛ	<ul style="list-style-type: none"> • ліценціат або еквівалентний йому
Викладач професійної освіти – КВПЛ	<ul style="list-style-type: none"> • ліценціат, диплом інженера або рівний йому, або 5 років стажу адміністративного чи інженерно-технічного працівника
	<ul style="list-style-type: none"> • дипломи з циклу короткотермінового навчання: • свідоцтво кваліфікованого техніка (В.Т.С.) або університетський диплом техніка (D.U.T.), які відповідають рівню освіти „бакалавр + 2” (bac + 2) та 5 років професійного стажу
	<ul style="list-style-type: none"> • бакалавр і 7 років професійного стажу; • свідоцтво про закінчення неповної середньої школи (В.Е.Р.) або свідоцтво про професійну освіту (С.А.Р.) і 8 років професійного стажу
Викладач фізичної культури та спорту – КВФКС	<ul style="list-style-type: none"> • спеціалізований ліценціат з технічних наук (S.T.A.P.S.) або диплом з фізичного виховання та спорту, еквівалентний йому
Викладач „агреже” – КВА	<ul style="list-style-type: none"> • диплом магістра (magrise) або еквівалентний йому

Перелік компетенцій і здібностей, якими повинен володіти вчитель материнської та початкової шкіл

(Додаток до службової записки № 94-271
від 8 грудня 1994 року) [738]

Учитель материнської та початкової шкіл є державним службовцем, носієм цінностей Республіки. Він знає вимоги, які висуваються до викладацької діяльності й пов'язаної з нею відповідальності, і розуміє важливість професійної етики.

Учитель материнської та початкової шкіл – це вчитель-багатопредметник, здатний викладати комплекс усіх дисциплін за навчальною програмою. Він має покликання виховувати й навчати дітей, починаючи з молодшої групи материнської школи та включно до середнього циклу початкової школи. Він здійснює свою професійну діяльність при постійному розвитку в межах системи неперервної педагогічної освіти.

Учитель материнської та початкової шкіл повинен володіти загальною культурою, яка дозволяє йому оволодівати важливими поняттями, пов'язаними з тими дисциплінами, що викладаються в дитячому садку й початковій школі (простір, час, хід науки, система обчислювання, функціонування мови) і добре володіти базовими знаннями основних мов (орфографією, письмом, відповідностями).

Він повинен бути здатним ознайомити учнів з живою мовою – іноземною або регіональною. Учитель материнської й початкової шкіл повинен обов'язково володіти знаннями й методами викладання всіх дисциплін зі шкільної програми (французька мова, математика, наука і технологія, історія і географія, цивільне виховання, художня освіта, фізичне виховання і спорт). У своїй роботі він має спиратися на знання про особливості розвитку дитини й процесів навчання.

У зв'язку з цим він повинен добре знати етапи розвитку дитини,

основні теорії й моделі навчання, бути в змозі ними оперувати, аналізувати найнагальніші часткові складнощі й уміти їх долати.

Учитель материнської та початкової шкіл має бути здатним викладати в класі. Він повинен уміти створити динаміку в класі й використовувати її, щоб розвинути всі потенційні здібності учнів: зробити учня активним учасником проєктів класу; розвивати соціальні аспекти (взаємодопомога, співпраця, вміння слухати іншого...).

Він повинен оцінювати й управляти процесом навчання учнів. Для цього йому необхідно вміти працювати з технікою класу (від дошки до комп'ютера); вибирати підручник і обґрунтувати свій вибір; аналізувати потреби учнів; налагоджувати поступовий розвиток, прогрес; залучати учня до його власного розвитку й формувати разом з ним цілі, яких потрібно досягти; визначати складнощі та індивідуальне коло обов'язків; оцінювати прогрес і розвивати рефлексивне ставлення до своєї практики; запропонувати методологічний супровід; оцінити ефективність свого викладання.

Учитель материнської та початкової шкіл повинен уміти висунути вимоги до всіх учнів і адаптуватися до їхніх відмінностей. Це повинно здійснюватися шляхом розробки планів різних педагогічних дій з урахуванням індивідуальних успіхів і здатності кожного учня окремо. Для цього він повинен уміти визначати цілі, яких потрібно досягти; висловлювати власну стратегію; передбачати хід своїх дій та їхні наслідки; визначати тривалість роботи; розробляти форми оцінювання діяльності; повідомляти про підсумки роботи.

Учитель материнської та початкової шкіл повинен бути здатний викладати в початковій школі. Він повинен забезпечити спадкоємність і зв'язність знань за допомогою співпраці з групою вчителів у межах шкільного проєкту або проєкту навчального циклу. Він повинен знати місце й роль школи в освітній системі та суспільстві загалом. Володіти інформацією про сім'ю і школу, інформувати сім'ї, усвідомлювати місце батьків у школі й сприяти їхній участі в житті школи; про квартал і школу (медико-санітарний стан, поліція, правосуддя, безпека, громадські організації); про місцеві територіальні колективи, у першу чергу на рівні комун.

Учитель материнської та початкової шкіл повинен уміти розвивати партнерські відносини між школою та її соціальним, економічним і культурним оточенням. Це важливо для того, щоб адаптувати свою викладацьку діяльність до розрізнення класів і шкіл. Для цього йому необхідно володіти інформацією про управління системою національної освіти й у першу чергу про все, що стосується школи (програми, розклади, офіційні інструкції, персонал, тексти, які регламентують...), а також про історію становлення й особливості функціонування системи.

У заключній частині документа особливо звернено увагу на те, що вчитель материнської й початкової шкіл зобов'язаний завжди зберігати позитивний погляд на дитину, розвивати рефлексивне ставлення до своєї практики, а також усвідомлювати соціальну важливість своєї професії.

**Місії викладача колежу, ліцею загального
й технологічного навчання та професійного ліцею
(Циркуляр № 97-123 від 23 травня 1997 року) [738]**

Документ адресовано ректорам академій, директорам Університетських інститутів з підготовки вчителів і розкриває загальні професійні компетенції, які професійна початкова педагогічна освіта повинна прагнути розвивати в майбутніх учителів середньої школи, незалежно від дисципліни, що викладається, або типу навчального закладу. Наведені нижче компетенції не виключають функцій більш специфічних у професії викладача.

У Циркулярі підкреслено, що перелік необхідних компетенцій не може бути засвоєний у повному обсязі в ході навчання в системі професійної початкової підготовки майбутніх учителів. Оволодіння професійними компетенціями повинно поступово відбуватися завдяки практиці викладання й підвищенню кваліфікації в системі неперервної освіти.

Цей документ не може претендувати на остаточний характер. Він повинен регулярно оновлюватися, виходячи з розвитку державної служби освіти й постійного аналізу цілей і завдань організації педагогічної освіти в країні.

Викладач, який працює в колежі, ліцеї загальної й технологічної підготовки та в професійному ліцеї працює в системі державної служби освіти, яка прагне передати цінності Республіки, що виключають будь-яку дискримінацію людини за статевою ознакою, культурою або релігією.

Він викладає в середніх навчальних закладах різного типу. Його місія – навчати молодих людей, які йому довірені, і сприяти їхньому розвитку й формуванню з метою соціальної та професійної адаптації в суспільство. Викладач середньої ланки стимулює учнів набувати знань і вмінь згідно з навчальною програмою й сприяє розвитку їхніх схильностей і здібностей. Він їм допомагає розвинути критичність розуму, розвивати свою самостійність і розробляти свій індивідуальний проект. Його завданням є також спонукати учнів

зрозуміти сенс і важливість цінностей, які лежать в основі французьких соціальних інститутів, і тим самим підготувати їх бути повноцінними громадянами своєї країни.

У рамках напрямів і програм, установлених Міністром цілей і завдань проектів навчальних закладів, викладач має у своєму розпорядженні автономію в педагогічному виборі. Ця незалежність здійснюється з дотриманням таких принципів. По-перше, учні знаходяться в центрі розмірковування й дій учителя, який розглядає їх як особистостей, здібних до навчання й розвитку, і підводить їх до того, щоб вони стали активними учасниками власного розвитку й підготовки. По-друге, викладач діє по-справедливому щодо учнів; він їх знає і приймає, поважаючи відмінності кожного, він уважний до їхніх проблем. По-третє, усередині педагогічного колективу викладач здійснює свою роботу в партнерстві з іншими вчителями. По-четверте, викладач середньої ланки усвідомлює, що в нього складна професія, яка повна різноманітності й знаходиться в постійному розвитку. Він знає, що його чекає самоосвіта протягом усієї своєї професійної кар'єри. Для цього він прагне актуалізувати свої знання й невпинно рефлексувати над своєю професійною практикою.

Виконання викладачем колегі, ліцею загальної й технологічної підготовки та професійного ліцею своїх функціональних обов'язків французькі теоретики й практики педагогічної освіти бачать таким чином. Після закінчення професійної початкової педагогічної освіти викладач знає свої права й обов'язки. По-перше, він повинен бути здатний установити рід своєї діяльності в рамках місії, яку закон довірив державній службі освіти. Державна служба освіти „задумана й організована для учнів і студентів. Вона сприяє рівності шансів”, – зазначено в Статті № 1 Закону про основні напрями розвитку системи народної освіти від 10 липня 1989 року (Закон). У зв'язку з цим необхідно, щоб викладач, незважаючи на різний контингент учнів, умів додати сенс знанням, які він пропонує. Він сприяє й набуттю знань і компетенцій, і формуванню майбутніх дорослих людей, здатних брати на себе відповідальність в особистому, соціальному і професійному житті, здібних „до адаптації, креативності і солідарності” (Закон від 10 липня 1989).

По-друге, викладач середніх навчальних закладів своєю діяль-

ністю повинен сприяти функціонуванню й еволюції національної системи освіти. Він повинен також уміти визначити соціальні цілі й завдання освіти, роль своєї діяльності всередині системи. Він повинен знати основні тексти з організації державної служби освіти, її розвитку й функціонування. Викладач колежу, ліцею загальної й технологічної підготовки та професійного ліцею повинен бути здатний проявляти себе як активний учасник (суб'єкт) освітньої системи та сприяти своїй професійній адаптації, беручи участь у розробці й реалізації інновацій, нових механізмів, нових програм і дипломів.

Здатний допомогти своїм учням досягти цілей навчального циклу, на якому вони навчаються, викладач повинен також брати участь у врученні дипломів державного зразка.

Він повинен бути підготовлений до того, щоб розвивати співпрацю на основі рівноправного партнерства між навчальним закладом та його економічним, соціальним і культурним оточенням.

Виконувати свої функціональні обов'язки в класі для викладачів колежів і ліцеїв, на думку французьких педагогів, означає таке. По-перше, у кінці професійної початкової освіти, щоб бути здатним викладати відповідно до свого статусу одну або кілька дисциплін, викладач повинен знати свій предмет. Якщо після закінчення професійної початкової освіти він не може охопити весь обсяг своєї (своїх) дисципліни(н), він повинен оволодіти фундаментальними поняттями й уміти їх викласти. Це припускає, що він усвідомлює значення й місце свого предмета через його історію, гносеологічні цілі й завдання, його дидактичні проблеми та існуючі суперечки серед дослідників. Культура, якої він набув, дисциплінарна й загальна, дозволяє йому усвідомлювати те місце, яке займає його предмет серед інших галузей знань. Він уміє вибрати основні знання й фундаментальні концепти, необхідні для структуризації знань, а також упроваджувати педагогічні прийоми й методи навчання, виходячи з рівня підготовленості учнів, які йому доручені. Відповідальний за всеосяжний характер і зв'язність, яку повинно мати навчання учня, викладач має точне знання різних рівнів, за якими його дисципліна викладається, а також взаємозв'язок між ними. Він турбується про те, щоб установити співпрацю зі своїми колегами. Він стежить за тим, щоб в учнів не накопичувалися пропуски в знаннях і нашарування методів.

Якою б не була дисципліна, яку він викладає, він відповідальний за опанування усної й писемної французької мови й за розвиток здібностей учнів висловлювати свою думку та спілкуватися. Нарешті, він несе відповідальність за необхідність підвищувати рівень своєї професійної підготовки впродовж усієї своєї кар'єри, за необхідність доповнювати й актуалізувати свої знання, покращувати свої методи й розвивати компетенції. Він інформований про різні можливості документальних ресурсів, які він може застосовувати, а також про форми післядипломної професійної підготовки, де він може підвищити рівень своєї кваліфікації.

По-друге, здійснювати відповідальність безпосередньо в класі для викладача середнього навчального закладу означає, на думку французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, уміти сконструювати ситуацію викладання й навчання.

У кінці професійної початкової освіти викладач здатний осягати, готувати, здійснювати й оцінювати хід навчання, який уписується в річний або багаторічний педагогічний проект. Розробка цього проекту припускає, що викладач уміє, у рамках програм і виходячи з потреб своїх учнів, установити цілі, яких потрібно досягти, і визначити етапи, необхідні для успішного засвоєння запропонованих знань і вмінь. Розробка цього проекту також припускає, що він довідується про вибір, на якому зупинилися інші викладачі класу, і бере це до уваги.

Для кожного заняття він визначає, у рамках прогресу, одну або кілька цілей, яких потрібно досягти, робить відбір змісту навчання, передбачає форми викладання й різні ситуації, сприятливі для навчання, адаптує їх до встановлених цілей і до відмінностей своїх учнів.

Він підготовлений до того, щоб успішно використовувати засоби інформації й комунікації в навчальному процесі. Він уміє працювати в центрі документації й інформації, користуватися устаткуванням, необхідним у викладанні його дисципліни, і спеціально обладнаними кабінетами.

Він уміє точно та ясно представити учням цілі й зміст дисципліни, порядок очікуваної від них роботи, і те, яким чином оцінюватимуться результати. Викладач середньої школи вміє також вислуха-

ти й відповідати на потреби кожного учня. Він розуміє і здійснює порядок розвитку, адаптований до цілей курсу. Він уважний до дії оцінювання на учнів і використовує засоби й методи, що дозволяють йому з'ясувати, як засвоєні або незасвоєні знання й уміння.

Він усвідомлює важливість уміння оцінити хід уроку з тим, щоб постійно покращувати ефективність своєї практики. Він прагне аналізувати проблеми, що виникли в ході роботи, а також можливі розбіжності між очікуваними й отриманими результатами. Він їх бере до уваги, щоб готуватися до наступних занять і змінювати, у разі потреби, первісний план і намічений календар.

Усвідомлюючи важливість зв'язності навчання, яке здійснюють одночасно члени педагогічного колективу, викладач зіставляє свою практику з практикою колег у межах узгодженості дій на навчальних нарадах, спільно з адміністрацією та інспекцією.

Під час стажувань і періодів навчання на підприємстві викладач повинен уміти аналізувати базис дипломів, стежити за взаємозв'язком освіти, яка викладається в навчальному закладі та професійному середовищі, брати участь у встановленні й розвитку зв'язків з іншими партнерами системи освіти.

По-третє, виконувати свої професійні обов'язки для викладача середнього навчального закладу означає вміти управляти класом. Компетенції, набуті ним після закінчення первісної освіти, повинні дозволити йому в різних контекстах управляти класом у співпраці з педагогічним колективом.

Викладач відповідальний за створення в класі умов, що сприяють розвитку успішності кожного учня. Здійснюючи організацію й процес навчання учнів, які йому довірені, він невпинно прагне спонукати їх зрозуміти сенс і кінцеву мету підготовки.

Динамізм, сила переконання, строгість і здатність вирішувати необхідні, щоб викладач повною мірою реалізовував свою професійну функцію: передати бажання вчитися, заохочувати активну участь учнів, добитися ухвалення ними загальних правил, бути гарантом порядку й сприятливого клімату у створенні умов для ефективної роботи. Він уважний до труднощів, які можуть виникнути. Він здійснює свою владу із справедливістю.

Він уміє викликати й брати до уваги зауваження та ініціативи

учнів, не гублячи з виду цілей роботи. Він заохочує інтерактивні ситуації й уміє створити форми колективної роботи та навчання. Він прагне прищепити учням почуття відповідальності, пошану й вигідно використовує їхню несхожість, заохочує їхню креативність та їхні таланти, розвиває їхню самостійність у роботі та їхню здатність займатися індивідуальними видами роботи в класі й поза ним. Виявляючи прогалини, може відкоректувати дії, він підготовлений до того, щоб адаптуватися до несподіваних ситуацій у дидактичному, педагогічному й освітньому планах.

Він здатний установлювати й аналізувати складнощі, що виникають у учнів у процесі навчання, використовувати з максимальною користю їхні успіхи, дати їм пораду й індивідуальну підтримку, піклуючись про те, щоб зробити їх активними учасниками власного поступового розвитку.

Він уміє використовувати простір, жести й володіє своїм голосом. Він уміє обрати відповідну мову для сприйняття інформації учнями. Він усвідомлює, що його ставлення, поведінка є прикладом і орієнтиром для учня та що він повинен урахувувати це у своїй манері поводитися в класі.

На думку французьких учених, функції викладача колежу й ліцею в навчальному закладі полягають у такому. Викладач найчастіше викладає в місцевому державному навчальному закладі або приватному закладі. Він підкоряється керівникові навчального закладу.

Викладач піклується про те, щоб урахувувати характерні особливості свого навчального закладу й контингент учнів, яких він приймає, а також його структуру, ресурси, закони й правила функціонування.

Він – активний учасник плану розвитку навчального закладу. План розвитку школи приймається адміністративною радою разом з персоналом навчального закладу й членами педагогічного співтовариства.

Викладач не один усередині шкільного співтовариства, він – член однієї або кількох педагогічних команд.

Він готовий працювати в партнерстві й вести з колегами спільні проекти. Він піклується про те, щоб порівнювати, зіставляти свої дії з метою їх гармонізації з діями його колег. Він може просити їх про допомогу, а також про підтримку в адміністрації та інспекції.

Він знає, у чому полягають функціональні обов'язки всіх тих, хто працює в навчальній установі.

Викладач поважає виховний склад проекту розвитку навчального закладу, а саме його цивільну спрямованість. Оскільки іноді навчальний заклад є єдиним місцем, де учневі прищеплюються життєві орієнтири й цінності.

Він усвідомлює важливість внутрішніх правил навчального закладу й знає, як донести їх зміст до учнів. Викладач здатний спиратися на них у своїй роботі. До того ж він знає й уміє закликати учнів до того, щоб поважати загальні правила безпеки установи.

Викладач повинен уміти встановити конструктивний діалог з батьками та інформувати їх про цілі й завдання навчання, перевірити та оцінити з ними результати, досягнення дітей, виявлені труднощі й способи їхнього подолання, дати пораду й надати допомогу учневі та його родині в розробці проекту орієнтації (фр. *Projet d'orientation*).

Він бере участь у супроводі, орієнтації та інтеграції в суспільство учнів у співпраці з іншим педагогічним персоналом. У середині ради класу він бере активну участь у процесі професійної орієнтації учня. Він знає про відповідальність, покладену на класних керівників.

Він підготовлений до того, щоб установлювати контакт із зовнішніми партнерами, за допомогою яких він може отримати додаткові ресурси й допомогу для свого навчального закладу. У межах, установлених закладом, і під відповідальністю його керівника викладач може бути покликаний брати участь у заходах у партнерстві з іншими державними службами (службами з розвитку культури, проблем молоді й спорту, охорони здоров'я, юстиції, жандармерії, поліції...), органами місцевого самоврядування й зарубіжних країн, підприємствами, асоціаціями й культурними органами, художніми, науковими тощо. Він здатний визначити специфіку внесків цих партнерів.

Для того, щоб бути в змозі покласти на себе місію, яка йому довірена: навчати, робити свій внесок у виховання й соціальну та професійну адаптацію довірених йому учнів, викладач повинен спи-

ратися на підготовку й отримані компетенції, пов'язані з кожним з трьох аспектів його місії.

Максимально повне набуття складних і різноманітних компетенцій, наголошено в Циркулярі, вимагає часу й повинно вписуватися в систему неперервної освіти протягом усієї кар'єри. Такий підхід дозволить викладачеві здійснити особистісне зростання й набуття самобутнього стилю при виконанні своїх професійних обов'язків. З цією метою необхідно, щоб викладач мав у кінці професійної початкової освіти здатність аналізувати свою професійну практику й контекст, у якому він її здійснює. Він повинен знати, що природа довірених йому завдань відповідно до регламентованих цілей може варіюватися протягом його кар'єри. У зв'язку з цим викладач повинен бути готовий брати участь у післядипломній освіті дорослих, у системі неперервної підготовки для викладачів, роботі зі шкільної адаптації та інтеграції.

Він повинен бути здатний урахувати той факт, що професія педагога розвивається в результаті еволюції освітнього контексту й політики, що проводиться, у сфері педагогічного знання. Професійна початкова педагогічна освіта розвинула його ставлення до інновацій; викладач піклується про те, щоб використовувати інновації, які створені, аби змінювати напрям своєї діяльності.

Професійна початкова педагогічна освіта викладача повинна переслідувати дві мети: по-перше, підготувати майбутнього педагога до того, щоб він узяв на себе відповідальність, допомогти йому зрозуміти всю значущість професії педагога; по-друге, прищепити йому бажання й розвинути здібності до того, щоб підвищувати рівень своєї освіти протягом усього життя. Це необхідно для того, уважають французькі вчені, щоб дозволити йому відповідати одночасно еволюції системи освіти й рівню розвитку його предмета та адаптувати свою професійну діяльність до дуже неоднорідного контингенту учнів, які будуть йому довірені впродовж усієї його кар'єри.

**Теми, обрані студентами при вивченні модуля
„Професійний проект” [281]**

Таблиця представляє вибрані студентами-першокурсниками теми для модуля „Професійний проект” (випуск 2002 – 2003 і 2003 – 2004 н. рр. (університет імені Р. Шумана, Страсбург 3). Індивідуальні вибори дозволяють з’ясувати інтереси студентів. Ці вибори були згруповані за сферами професійної діяльності. Практика свідчить, що від випуску до випуску палітра вибраних студентами тем залишається у своїй більшості однаковою. Відсотковий складник у кожному з секторів залишається такий самий.

Вибрані сфери діяльності (професії)	Кількість досьє			
	2003 – 2004		2002 – 2003	
Людські ресурси	47	18,4%	36	12,6%
Організація й управління підприємством	40	15,7%	42	14,7%
Торгівля	38	14,9%	38	13,3%
Викладання	26	10,2%	20	7%
Облік і аудит	23	9%	32	11,2%
Державна служба	21	8,2%	33	11,6%
Інформаційно-комунікаційна діяльність	18	7,1%	26	9,1%
Фінанси	17	6,7%	26	9,1%
Юриспруденція	15	5,9%	19	6,7%
Інші професії	10	3,9%	13	4,6%
Усього	255		285	

**Антологія звітів студентів про модуль
„Професійний проект” [281]**

Антологія, яка була складена на основі 25 звітів, зроблених студентами однієї й тієї ж групи під час вивчення модуля „Професійний проект” (Випуск 2003 – 2004 н. р., університет імені Р. Шумана, Страсбург 1).

*** Навчання, професійний проект і модуль**

„Початок навчального року – важливий момент у житті. Це новий етап у житті, сторінка, яка відкривається. Проте це не робиться без певних побоювань і занепокоєнь. У реальності чисельні проблеми з’являються: житло, фінанси, але найголовніша, безумовно, проблема нашого професійного майбутнього. Ось чому я позитивно оцінив існування модуля „Професійний проект”, який нам запропонували на першому курсі. Він нас спонукав замислитися з самого початку нашого навчання над професійними перспективами, які дає нам наша спеціальність”.

„Навчаючись, я витягав з цієї „авантюри” виключно позитивні моменти. Я думаю тепер, що реалізувати цей модуль у перший рік – це добре, оскільки він може відіграти важливу роль у розвитку мотивації в навчанні”.

„Я знаю напевно, що я ніколи б не здійснила це все одна, в усякому разі не зараз”.

„Професійний проект мені дозволив краще зосередитися на моєму навчанні”.

*** Професійний проект і проект підготовки**

„Я хотів би взяти участь у команді, що вивчає особливості управління в професійному проекті, спробувати свої сили як артистичного директора в музичному напрямі (.). Я зовсім був не в курсі існуючих форм підготовки. На рівні професійної діяльності я мав загальне уявлення про те, у чому її особливості. Але мені не вдалося встановити зв’язок з жодним із напрямків підготовки або точними науками.

Загалом, можна сказати, що та інформація, яку мені вдалося знайти в ході роботи на заняттях модуля „Професійний проект”, допомогла поглибити мої особисті уявлення. Біографії, які знаходяться в моєму розпорядженні, свідчать у першу чергу про те, що отри-

мання такої посади залежить більшою мірою від професійного досвіду, ніж від дипломів.

Зараз картина стала більш ясною в моїй голові, і я володію завдяки модулю „Професійний проект” різними даними, які мені дозволять зорієнтуватися в університетській системі. Насправді до модуля я був швидше невпевненим, коли в мене виникало бажання реалізувати цей професійний проект. Але в ході моїх досліджень ситуація змінилася докорінно, і вся інформація, яку мені вдалося зібрати, виявилася небезкорисною для мого професійного майбутнього”.

* Бесіди з професіоналами

„Усупереч написаним документам, які мною не були вивчені, це були саме бесіди, що мені сильно допомогло. Факт зустрітися з професіоналами й дізнатися їхні думки про професію був дуже цінним. Насправді питання, які ми намагалися порушити в бесідах з ними, були присвячені проблемам, відповіді на яких ми не змогли знайти в отриманих документах. Для цього нам украй необхідна була зустріч і бесіда з представниками наших майбутніх професій”.

„Бесіда також мала велику користь і для мене, я не вірив раніше в те, що словесний обмін міг навчити мене так багато чого”.

* Усна презентація результатів дослідження

„У ході усної презентації за допомогою плаката на останньому занятті ми повинні представляти свою роботу перед журі, яке складається з багатьох людей (викладачі, радники з орієнтації, професіонали...), а не тільки перед одним викладачем. Модуль допоміг нам впоратися з нашими страхами й невпевненістю під час виступу перед публікою та захисту проекту. При цьому ми не читали з аркуша”.

* Модуль і вивчення методики роботи

„Наприкінці я б сказав, що ця робота була такою, яка дуже збагачує мене. Вона мені дозволила, з одного боку, дізнатися більше про професію, яка викликала мій інтерес протягом тривалого часу й, з іншого боку, засвоїти нові методи індивідуальної та колективної роботи в межах модуля „Професійний проект”. Я не знаю, чи оберу я професію консула пізніше, але в будь-якому разі я знаю, що з цього моменту професійний проект – це рефлексія, яка будується поступово, етап за етапом”.

„Цей досвід мені дозволив, і це найважливіше, засвоїти дуже важливу методику, яка знадобиться мені у вивченні майбутньої професії”.

Додаток И

**УНІВЕРСИТЕТ
АВІНЬЙОНА ТА ЗЕМЕЛЬ ВОКЛЮЗА**

ЛУЇ БАСКО

Модульний курс

**„РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНОГО
ПРОЕКТУ СТУДЕНТА”**

(1 семестр, 1 курс ліценціата)

(фрагмент)

РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПРОЕКТУ

1 семестр, 1 курс ліценціата

Складається з 13 занять.

Увага:

- на 11 і 12 тижнях студенти будуть розподілені на 2 підгрупи;
- на 13 і 14 тижнях передбачені усні іспити.

ПРОГРАМА КУРСУ:

Заняття 1: Хто я? Мій попередній досвід – Моя лінія життя.

Заняття 2: Портрет.

Заняття 3: Самопізнання.

Заняття 4: Образ себе – самоповага.

Заняття 5: Моя особиста свобода дій / Вплив навколишнього середовища.

Заняття 6: У кожного свій спосіб дій. Цінності.

Заняття 7: У кожного свій спосіб дій. Усвідомлення цінностей.

Заняття 8: У кожного свій спосіб дій. Мої компетенції.

Заняття 9: Робота над індивідуальними гербами. Презентація.

Заняття 10: Робота над колективними гербами.

Презентація робіт перед колективом.

Спільний аналіз.

Репрезентація виборів персонального дослідження:

- обізнаний студент;
- успішний студент;
- моє найближче майбутнє (переорієнтація).

Заняття 11 або 12: (робота в підгрупі).

- Робота над способами сприйняття навколишньої інформації.
- Робота над вибором особистого дослідницького поля:
- обізнаний студент;
- успішний студент;
- моє найближче майбутнє (переорієнтація) (можливість піти

індивідуально або за допомогою Загальноуніверситетської служби з орієнтації студентів).

Заняття 11 або 12: (робота в підгрупі).

Методологічна дослідницька робота.

Заняття 13:

Усно.

Усна презентація.

Індивідуальне узагальнення свого життєвого досвіду та своєї особистої залученості до розробки індивідуального проекту.

Заняття 1

ХТО Я? МІЙ ПОПЕРЕДНІЙ ДОСВІД – МОЯ ЛІНІЯ ЖИТТЯ

Повернутися до презентації курсу „Розробка індивідуального проекту” (РІП) і до коментаря документа, що містить цілі, зміст, оцінку й особливості організації РІП.

Мета: навчитися пізнавати самого себе, представляти себе, вступати в дискусію.

Етап 1: індивідуальна робота.

Інструкція: схематично представити ключові моменти шляху, який Вас привів у цей момент в університетські стіни.

(Можлива будь-яка графічна форма представлення; очікується структурована презентація, але міні-комікси були б більш цікавими).

При поясненні можна відповісти, чому було ухвалено таке рішення, які були впливи тощо... але при цьому не роблячи особливих висновків.

Виконуючи цю вправу, бажано акцентувати на понятті проекту або на понятті вибору шляху. Порівняти з їх історіями, причинами вступу до університету за обраною спеціальністю.

Етап 2: робота в малих групах (3 або 4 залежно від кількості студентів).

Інструкція: обмінятися схемами, зіставити шляхи, поставити питання про цілі появи уявлень щодо обміну.

У кожній групі студенти обмінюються своїми схемами. Кожен студент повинен таким чином спробувати „зрозуміти” схему, яку йому запропонували. Він поставить питання студентіві, який склав цю схему.

Під час цих двох етапів участь викладача повинна бути незначною: він не повинен нічого узагальнювати, але його присутність обов’язкова, оскільки ця вправа не є факультативною.

Етап 3: кожний, хто навчається, представляє всьому колективу одного студента зі своєї групи.

Етап 4: велика група: кожна група повинна поставити питання. Зробити усне узагальнення причин вибору: вступ на перший курс ліценціата є обдуманим вибором або результатом впливу (батьків, учителів, друзів), або інших чинників?

Етап 5: Моя лінія життя.

Звернути увагу студентів на Документ 1:

- їхній вік на цей момент;
- знаменні події життя.

Під час цього етапу від студентів не вимагається систематично повідомляти колектив про хід своїх роздумів. Насправді, з метою конфіденційності й приватного характеру деякої інформації не слід вимагати від студентів демонструвати їхній зміст. Проте аналіз цієї роботи повинен бути представлений в особовій справі.

Етап 6: запропонувати студентам такий вид роботи:

- розташувати їхній попередній шлях (етап 1) паралельно з лінією життя (етап 5);
- проаналізувати різні виявлені періоди й постаратися оцінити, чи існують причинні зв'язки між ними.

Можливий аналіз заняття

а) **Мій** попередній життєвий шлях **мені** дозволив зрозуміти, як деякі окремі моменти вплинули на **мій** вибір під час вступу. **Я** на першому курсі цієї спеціальності, тому що **я**...

б) Певні події вплинули на **мою** лінію життя.

Така подія мала як наслідок таку емоційну реакцію з **мого** боку, такі матеріальні наслідки...

в) Виявлення перспективи зв'язків, які існували б між **моїм** попереднім досвідом і **моєю** лінією життя. Хто **я** в якості студента?

Документ 1 (Заняття 1)

Моя лінія життя

-

+

1_

2_

3_

4_

5_

6_

7_

8_

9_

10_

11_

12_

13_

14_

15_

16_

17_

18_

19_

20_

21_

Заняття 2

ПОРТРЕТ

Мета: Навчитися розповідати про себе позитивно.

Усвідомити в позитивному ключі те, що може диференціювати себе від інших, тобто в чому полягає своя оригінальність.

Проект підготовки й навіть орієнтації може розроблятися, тільки виходячи з позитивного образу себе. Це є умовою для того, щоб студент став виконавцем своїх ухвалених рішень.

Етап 1:

Мета цієї вправи – спонукати зрозуміти студента, що він володіє багатьма гарними якостями.

Індивідуальна робота з таблицею (Документ 1).

Одна пропозиція може мати кілька відповідей.

Етап 2: колективна робота.

Використовується список прикметників (Документ 2).

Запропонувати прочитати та знайти значення маловідомих прикметників. Залучити до участі всіх студентів і спробувати уникнути того, щоб ця робота не стала виключно словниковою.

Етап 3: індивідуальна робота.

1. Запропонувати кожному студентові розмістити ці слова відповідно до двох категорій: „Ким Ви збираєтеся бути?” і „Ким Ви не збираєтеся бути?”

Для кожної категорії необхідно вибрати мінімум шість прикметників. Студенти можуть додавати прикметники, не позначені в списку.

2. Запропонувати студентам написати ланцюжок з чотирьох прикметників, які могли б допомогти в справі досягнення успіху під час навчання в університеті.

Етап 4:

1. Запропонувати кожному студентові виділити дві або три

відмінні риси їхньої особистості, які вони вважають позитивними, і навести приклади з покликанням на них.

2. Запропонувати кожному студентові виділити дві або три відмінні риси їхньої особистості, які, на їх погляд, є негативними, і навести приклади, покликаючись на них.

Етап 5: (Документ 3)

- 1) чинник відкриття;
- 2) чинник жвавості мислення;
- 3) чинник емоційності;
- 4) чинник домінування;
- 5) чинник ентузіазму;
- 6) стан зрілості;
- 7) чинник товариськості;
- 8) чинник ніжності;
- 9) чинник заздощів;
- 10) чинник уяви;
- 11) чинник наївності;
- 12) чинник тривоги;
- 13) прихильність до традиції;
- 14) залежність від групи або незалежність;
- 15) особистий контроль;
- 16) енергетичний тиск.

Етап 6: індивідуальна робота

Запитати в студентів, що вони думають, коли зустрічають людину, яка дуже не схожа на них. А також пригадати ситуацію, коли відмінність „іншого” не була ними прийнята. Спонукаючи студентів усвідомити, у чому полягали причини, і спробувати зрозуміти, що це може виявити в них.

Колективна робота. Колективний аналіз проведеної роботи в ході цієї частини заняття.

Можливий аналіз заняття:

Мій портрет у якості особистості студента.

а) Від моїх якостей – до моїх компетенцій.

Які якості, якими я володію, можуть дозволити мені стверджувати, що „я здатний...”?

Я намагаюся оцінити кілька компетенцій. Чи дійсно вони набуті? Чи знаходяться в процесі набуття? Не набуті зовсім?

б) Я фіксую прикметник, який мене характеризує, наводячи приклад з життя, який дає мені зрозуміти, що я є..., що я не є...

в) Я називаю рису характеру, яка мені здається позитивною, наводячи приклад з життя.

г) Я фіксую рису характеру, яка здається негативною, наводячи приклад з життя.

д) Я називаю визначальні моменти мого життя, найбільш „піднесені” й найбільш „низькі”, які мене характеризують. Констатація фактів у цьому випадку може перекликатися з раніше згаданими даними.

е) Чи існують причини, які не дозволяють прийняти „відмінності”?

Документ 1 (Заняття 2)

Діяльність „бути здатним на ...”	Набута компетенція	Компетенція в процесі набуття	Компетенція не набута	Інша компетенція, необхідна для ви- конання цієї діяльності
Організувати свято серед друзів				
Вечорами читати перед сном				
Жити одному (протягом кількох днів чи більше)				
Відвідувати регу- лярно спортивні тренування				
Готувати їжу				
Грати на музичних інструментах				
Організувати мою навчальну роботу в університеті				
Майструвати				
Залишатися вірним у коханні й дружбі				
Використовувати мережу Інтернет				
Уміти складати конспект на заняттях				
Знаходити аргументи, щоб відповідати на критику				
Відповідати, коли насміхаються наді мною				
Запитувати пояс- нення, коли я не розумію				
Шукати вихід, зіштовхуючись з труднощами				
Уміти висловлювати свої думки перед групою				

Документ 2 (Заняття 2)

- Самотній
- Товариський
- Мужній
- Активний
- Працелюбний
- Оригінальний
- Винахідливий
- Енергійний
- Методичний
- Артист

- Сміливий
- Поважний
- Амбіційний
- Ідеаліст
- Вольовий
- Логічний
- Індивідуаліст
- Організований
- Увічливий
- Наполегливий

- Здібний
- Точний
- Розуміючий
- Сильний
- Дружній
- Вдумливий
- Запріятий
- Швидкий
- Добросовісний
- Готовий надати допомогу

- Винахідливий
- Розумний
- Спритний
- Здібний
- Авторитарний
- Відвертий
- Відповідальний
- Серйозний
- Схильний до співпраці

Авторитарний – той, хто любить авторитарність, той, хто використовує або зловживає владою. Той, хто любить, щоб йому підкорялися. Той, хто командує. Той, хто не терпить суперечностей.

Активний – той, хто діє, впливає. Той, хто здатний діяти.

Амбіційний – той, хто честолюбний, пристрасно бажає досягти успіху.

Артист – людина, яка займається роботою, технічно важкоздійснюваною. Людина, яка присвятила себе вираженню прекрасного, яка займається витонченими мистецтвами, мистецтвом. Творець твору мистецтва.

Швидкий (не мається на увазі переміщення) – той, хто виконує (або може виконувати) усе зі швидкістю. Людина, швидка в роботі, виконанні проєктів. Той, хто розуміє й бачить усе відразу.

Вдумливий – який володіє рефлексією. Який звик до роздуму. Обачний, розсудливий, обережний, мудрий, серйозний.

Увічливий – той, чия поведінка, мовлення відповідають правилам увічливості.

Вольовий – той, хто демонструє волю, силу характеру. Рішучий, упертий.

Готовий надати допомогу – той, який приходить на допомогу, охоче допомагає іншим. Добрий, братський, людяний, обов'язковий.

Добросовісний – той, хто підкоряється моральним установкам. Той, хто виконує завдання свідомо.

Дружній – похідне від дружби, те, що позначає дружбу. Той, хто розмовляє, поводить себе дружньо та симпатією.

Ідеаліст – близький до ідеалізму, схильний до ідеалізму, який має ідеалістичні погляди.

Винахідливий – який має винахідливий дух. Що свідчить, у свою чергу, про велику силу уяви.

Індивідуаліст – той, хто належить до індивідуалізму. Який демонструє індивідуалізм у житті, поведінці.

Спритний – той, хто вдається до прийомів щодо фізичної активності. Той, хто управляє собою, маневрує із спритністю.

Логічний – який відповідає правилам, законам логіки й здорового глузду. Дедукція, логічний висновок. Який добре розмірковує, зв'язно, з точністю.

Методичний – той, хто робить, обчислює, упорядковує за методом, у результаті застосування методу. Хто діє, міркує методично. Дослідник, методичний учений. Методичний розум.

Мрійливий – той, хто здатний зануритися в мрійливий стан, який наповнений хвилями думок, уяви. Винахідливий, романтичний, задумливий.

Мужній – той, у кого міцне здоров'я, сильний.

Наділений багатою уявою – який має розвинену уяву. Той, хто придумує легко.

Наполегливий – той, хто упирається; той, хто володіє наполегливістю. Наполеглива людина. Постійний, упертий, вірний, наполегливий, твердий.

Товариський – здатний жити в постійному союзі зі схожими на себе. Той, хто здатний на людяні й люб'язні стосунки. Хто сприяє соціальним відносинам.

Самотній – той, хто живе один і знаходить у цьому задоволення.

Організований – той, хто налаштований або діє згідно з порядком, певними методами або принципами. Добре організована особистість, яка гарно організовує своє життя, розклад.

Оригінальний – той, хто не має попередників, не схожий ні на кого іншого, унікальний. Відрізняється новими характерними й унікальними рисами, здається дивним, ненормальним.

Відповідальний – той, хто повинен, через діючу мораль усвідомлювати свої та чужі дії. Бути відповідальним за свою поведінку перед ким-небудь. Розсудливий, вдумливий, серйозний.

Відвертий – спрямований на пошук істини й того, що він думає та відчуває насправді (не намагаючись обманювати ні себе, ні інших). Щирий.

Розуміючий – той, хто має здатність зрозуміти. Здатний зрозуміти іншого. Той, хто охоплює сенс більш-менш великої кількості ідей, суті.

Проворний – здібний. Той, хто здійснює необхідні умови заради реалізації свого права. Той, хто виконує те, що замислює, з розумом і компетенцією.

Серйозний – той, хто не може засміятися без причини, той,

хто цінує роздум. Важливий, розсудливий, спокійний, задумливий, мудрий.

Схильний до співпраці – той, хто орієнтований на співпрацю, солідарність. Той, хто готовий до кооперації.

Сміливий – який має сміливість. Який діє всупереч небезпечі й страху. Той, хто виражає свою сміливість.

Здатний – той, хто має можливість прийняти, підтримати. Той, хто має здатність, володіє компетенцією. Той, хто в змозі, має можливість зробити що-небудь.

Точний – той, хто не залишає місця в мисленні будь-яким нечіткостям. Ясний, виразний, детальний, експліцитний, формальний. Точна людина: той, хто діє з точністю.

Тривожний – той, хто відчуває неспокій, тривогу. Переляканий, схвильований, стурбований.

Працелюбний – той, хто любить працю. Старанний, свідомий, трудівник.

Шановний – оцінений, визначений, зважений.

Розумний – який має здатність знати й розуміти. Який розуміє швидко й легко, добре пристосовується до ситуацій (у тому, що стосується розумової активності).

Енергійний – активний, діючий. Сповнений енергії; той, у кого є енергія, воля.

Заняття 3

ПІЗНАННЯ САМОГО СЕБЕ

Мета: Навчитися говорити про себе.

Етап 1: індивідуальна робота.

1. Запропонувати студентам виділити в собі ті якості характеру, які оточуючим „дуже подобаються в них”, і навести приклади, покликаючись на них.

2. Запропонувати студентам виділити свої якості характеру, які не подобаються оточуючим, і навести приклади, покликаючись на них.

Етап 2: робота в парах.

„Те, що говорять про себе”, „те, як себе представляють”.

Кожен студент повинен представити „статтю” про іншого студента зі своєї пари, яка повинна бути змістовною й повідомляти інформацію колективу.

Питання, що виникають: Які питання я повинен ставити? Що я скажу про нього? Що він хоче сказати про себе самого? Що він хоче повідомити оточуючим про себе? Що він хоче, щоб про нього знали?

Ця робота можлива, завдяки вже пройденим двом етапам (заняття 2 і 3), і ґрунтується на виявлених раніше результатах.

Узагальнення

Кожен студент представить колективу свою роботу, яку він зміг скласти про свою пару.

У цьому випадку немає оцінних думок, а швидше взаємна допомога у визначенні якостей один одного.

Етап 3: (індивідуальна робота; підведення підсумків особистих досягнень)

– Що хотіли дізнатися про мене?

– Що я дуже хотів відповісти?

– Що про мене сказали?

– Чи є розбіжності між тим, що я хотів сказати, і тим, що було сказане? Чому?

Можливий аналіз заняття

а) Я аналізую питання, які були мені поставлені.

б) Я аналізую розбіжності між тим, що я відповідав на поставлені питання, і тим, що було дійсно сказане про мене.

в) Яким чином аналіз цих розбіжностей може служити інформацією про „самопізнання”?

Заняття 6

У КОЖНОГО СВІЙ СПОСІБ ДІЙ. ЦІННОСТІ

Мета:

Запропонувати студентам зазначити, які для них найбільш важливі цінності, а також як вони впливають на їхню поведінку й вибір. Поміркувати над тим, яку роль відіграють особистісні цінності в поведінці людини. Виявити, що індивідуальні цінності мають імпліцитний і особистий характер. Ці дослідження власних цінностей призведуть до кращого пізнання самого себе.

Етап 1: Розтлумачити основне значення слів „цінність” і „першопричина” (Документ 1).

Етап 2: індивідуальна робота.

Запропонувати студентам вивчити різні портрети, на яких зображені різні типи особистостей (Документ 2).

Відзначте три з них, які у Вас викликають найбільшу симпатію.

Відзначте три портрети, які здаються Вам найбільш антипатичними.

Ця робота повинна виконуватися самостійно, правдиво й у повній тиші.

Відзначте причини зробленого Вами вибору й критерії, які їх визначили (Документ 3).

Етап 3: робота в групах по три особи.

Запропонувати студентам обмінятися причинами їхнього вибору та здійснити категоризацію критеріїв.

Робота над категоризацією дуже важлива, тому що вона дозволяє студентам витягти на поверхню приховані й неявні їхні цінності.

Викладач, переміщаючись від однієї групи до іншої, сприяє роботі з формування понять.

Етап 4: колективна робота.

Кожна група репрезентує всій аудиторії виявлені цінності.

Викладач записує на дошці різні цінності, стимулюючи початок міркувань про уточнення понять та їхнє порівняння.

Eman 5: індивідуальна робота.

1. Попросити студентів поміркувати над якостями характеру (цінностями), які важливі для них у повсякденному житті й для їхнього майбутнього.

Важливість кожної якості (Документ 4).

2. Зафіксувати якість, яка відіграє важливу роль у нашій поведінці та в повсякденному виборі, підтвердити вибір.

Згадати чотири або п'ять вчинків, що підтверджують цю властивість характеру (Документ 5).

Eman 6: Можливий персональний аналіз цього фрагмента заняття.

– Які мої головні достоїнства? Які головні властивості характеру виявилися в ході колективного аналізу? (Етап 4).

– Чи можуть ці якості грати важливу роль у моєму особистому або студентському житті?

– Яким чином ці цінності можуть відіграти важливу роль у моєму можливому майбутньому професійному виборі?

Знання наших індивідуальних достоїнств – це крок до якнайкращого пізнання самого себе й, таким чином, шлях до правильної професійної орієнтації.

Можливий аналіз заняття:

1. Я відмітив дві або три властивості свого характеру, які відіграють важливу роль у моїй поведінці.

2. Я продемонстрував на прикладі з життєвих ситуацій ці якості.

3. У чому ці достоїнства можуть допомогти мені в студентському житті?

Документ 1 (Заняття 6)

СЛОВО „ЦІННІСТЬ” МАЄ ДВА ОСНОВНИХ ЗНАЧЕННЯ:

- Уживане до предмета, воно позначає вимірну **ВЛАСТИВІСТЬ** предмета, який можна обміняти: цінність.

Ця ціна може бути мінливою, вимірною, підрахованою, обчислюваною, а також оціненою.

- Щодо людини, воно позначає гідність, **ПОВАГУ** в усіх сферах (моральній, інтелектуальній, професійній). Це також те, що важливе, істинне, красиве або добре.

ЦІННІСТЬ дозволяє людині або групі людей мати судження, оцінювати, вибирати, урешті-решт, будувати плани.

З чого виходить важливість особистих якостей у виборі орієнтації...



ЗВІДКИ ПОХОДЯТЬ ЦІННОСТІ?

Вони беруть свій початок з подій, які залишили свій відбиток у житті людини: з дитинства, юнацтва, з минулого життя та теперішнього.

ДОСВІД, ЕМОЦІЇ

Випробовувані досвід та емоції впливають на те, ким ми є.

Ви вчитеся краще себе пізнавати й розуміти в цій грі суперечливих впливів і дуже важливо, щоб Ви усвідомили **ВАШІ ОСОБИСТІ ДОСТОЇНСТВА**. Це важливо для того, щоб брати їх до уваги у Ваших подальших виборах.

ПРАКТИКА



СИМПАТИЧНІ ЧИ НІ?

Після того, як уважно розглянете ці портрети, оберіть спонтанно три, які Вам здаються найбільш симпатичними, і три, які викликають у Вас антипатію.

Зазначте відповідні номери в указаному місці:

НАЙБІЛЬШ СИМПАТИЧНІ:

НАЙБІЛЬШ НЕПРИСМНІ:

ПРАКТИКА

ПРИХОВАНІ ЯКОСТІ

Запитайте себе, чому Ви знаходите персонажі приємними й неприємними та запишіть Ваші доводи.

СИМПАТИЧНІ

№ _____

№ _____

№ _____

НЕСИМПАТИЧНІ

№ _____

№ _____

№ _____

Запишіть цінності, які приховуються за Вашими доводами з приводу симпатичних і антипатичних персонажів.

Документ 4 (Заняття 6)

ЗНАЧЕННЯ ДОСВІДУ

Укажіть ступінь важливості кожної з цих якостей

Це важливо для мене?	Не-важливо	Мало-важливо	Середньої важливості	Важливо	Дуже важливо
Альтруїзм (допомагати іншим)					
Шкільний успіх (престиж)					
Матеріальні блага					
Мужність (зусилля, рішучість)					
Здоров'я (фізична форма)					
Краса (виразність)					
Знання (уміння, культура)					
Задоволення (прекрасні відчуття)					
Самореалізація (здійснення)					

Це важливо для мене?	Не-важливо	Маловажливо	Середньої важливості	Важливо	Дуже важливо
Ефективність, ділові якості (практичний мотив)					
Свобода (автономія)					
Прив'язаність (любов, дружба)					
Влада (вплив на інших)					
Справедливість (соціальна свідомість)					
Внутрішня гармонія (рівновага)					
Віра (духовність)					
Інша якість (позначте)					
Інша якість (позначте)					

Заняття 9

ТВОРЕННЯ ПОРТРЕТА СТУДЕНТА. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ГЕРБ

Етап 1:

Дати інструкції щодо виконання роботи: індивідуальна робота з розробки герба (Документ 1).

Створити Ваш власний портрет студента, включаючи такі шість рубрик:

- Ваш девіз студента;
- емблема студента;
- три мети для досягнення успіху в навчанні;
- три способи їхнього досягнення;
- набуття трьох компетенцій;
- використання або розвиток трьох якостей для набуття названих компетенцій.

До поняття „компетенція”:

Компетенція – визначення точніше, ніж якість, вона може відтворюватися як „уміння”: „бути здатним”.

Етап 2: індивідуальні презентації кількох гербів студентів.

ПРИЗВИЩЕ

ГЕРБ

ІМ'Я

ПРИЗВИЩЕ

ГЕРБ

ІМ'Я

Гасло студента	
Емблема студента (портрет, символічний рисунок)	
Три мети	Три способи їхнього досягнення
Набуття трьох компетенцій	Використання трьох якостей для набуття цих компетенцій

Заняття 10

СТВОРЕННЯ ПОРТРЕТА СТУДЕНТА. ГЕРБ ГРУПИ

Етап 1: студенти в малих групах придумують „портрет студента”: Устаткування: паперова дошка, маркери. Правила роботи такі ж, як і для індивідуального виконання. Не потрібно прагнути синтезувати особисті портрети, у цьому випадку портрет – результат дискусій у групі. Важливий обмін зображеннями гербів і усними презентаціями. Наполягайте на тому факті, що вони не є просто студентами, у загальному значенні слова. Вони – студенти в конкретному навчальному закладі й певної спеціальності.

Тут слід нагадати про значення слова „компетенція”: уміння або знання, як виконувати.

Етап 2: кожна мала група представляє й захищає свій винахід перед усією групою.

Вимоги: обмежений час, усна презентація. Перша усна робота. Кожна група повинна порушувати питання, які виникали під час роботи над колективним гербом.

Викладач допоможе різним групам зробити класифікацію.

Етап 3: запропонувати групам підготувати синтез питань, які виникали під час різних презентацій.

NB: робота над гербом часто проходить досить добре. У „млявій” групі або в „норовистій” групі можна при нагоді продемонструвати транспарант з гербом-прикладом.

Можливі шляхи почати визначати теми Вашого дослідження

Проблеми, які виникають перед студентом на початку його навчання в університеті, можливо віднести до таких сфер:

Як бути успішним студентом? Це означає краще розуміти, краще вчитися, краще відтворювати знання. Це стосується сфери методології роботи, націленої також на усвідомлення використовуваних методів особисто й пошуком ефективних засобів (конспектування, пошук і відтворення інформації). Це також означає краще знан-

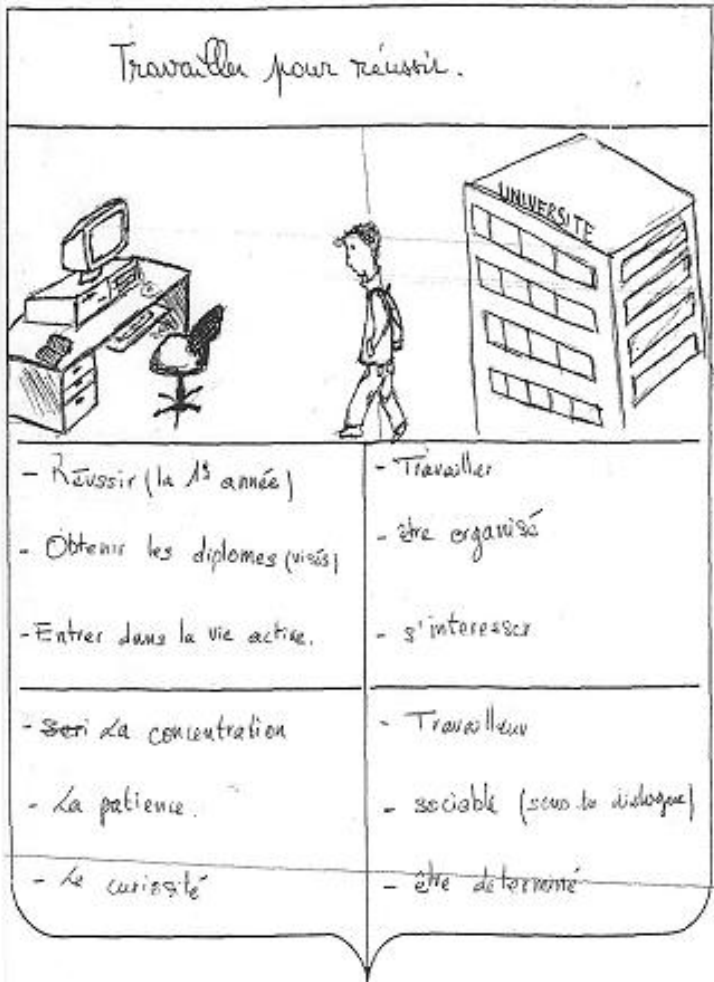
ня й володіння своїм мозком, органом навчання (запам'ятовування й пам'ять). Це краще знати й краще використовувати свої біологічні ритми для досягнення кращих результатів.

Як бути обізнаним студентом? Щоб перейти від одного уявлення про наукові дисципліни, що вивчаються в середній школі, до іншого – університетського. Знати, чого чекають викладачі, знати, що вони викладають, як вони оцінюватимуть знання студентів? Що означає навчання в університеті в умовах робочого навантаження й особистої самостійної організації? Краще знати університет міста Авін'йона, де знайти інформацію?

Як створити своє майбутнє? До чого веде ліценціат, які існують програми підготовки, нова орієнтація (Університетський диплом техніка; Свідоцтво кваліфікованого техніка; конкурси) і стратегія вибору залежно від бажаного курсу; якої спеціальності ліценціат, у якому університеті, у Франції або за кордоном? Можливості подальшого працевлаштування, професії: установити зв'язок між тим часом, що викладається в університеті (дисципліни), і застосуваннями в професійному середовищі. Ходити на зустрічі з професіоналами, щоб краще сприйняти реальне середовище, оскільки студент в університеті набуває знань і вмінь, а працедавець вимагає професійних компетенцій. Як „продати” свої дипломи у Франції або за кордоном.

Герби, намальовані студентами першого курсу ліценціату
університету Авінйона й земель Воклюза

BLASON



BLASON

Se former



- savoir le premier secouriste
- acquies des compétences (connaissances)
- se prendre en main

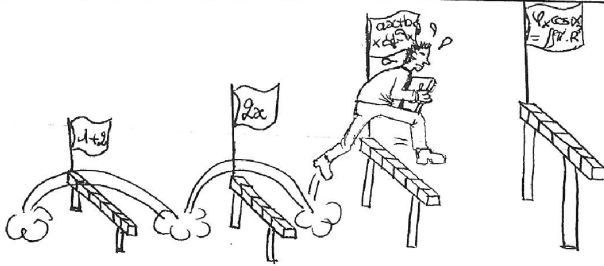
- Travailler avec précision
- Soigner le cours
-

- être capable de travailler en groupe
- être capable de se remettre en question
- concentration

- sociabilité
- respect
- attention

BLASON



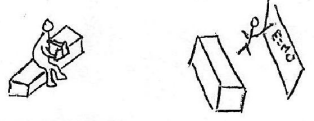
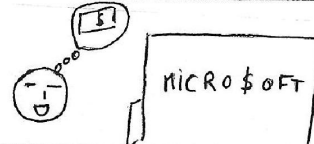
TRAVAIL - RÉUSSITE - LIBERTÉ



- | | |
|--|------------------------|
| - VALIDER SA PREMIÈRE ANNÉE | - TRAVAIL PERSONNEL |
| - GÉRER SON AUTONOMIE | - ORGANISATION |
| - ACQUÉRIR UNE MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL | - ASSIDUITÉ |
| - ÊTRE CAPABLE DE PRENDRE DES DÉCISIONS | - RESPONSABILITÉ |
| - ÊTRE CAPABLE DE SE PRENDRE EN MAIN | - AUTONOMIE DE TRAVAIL |
| - ÊTRE CAPABLE DE RÉUSSIR SON PROJET PROFESSIONNEL | - INVESTISSEMENT |

BLASON

Se préparer un futur

	
	
<ul style="list-style-type: none"> - entrer à P' IUP - améliorer les matières défavorisées - ne pas perdre les acquis 	<ul style="list-style-type: none"> - être motivée - travail personnel - continuer à s'intéresser aux matières
<ul style="list-style-type: none"> - être capable d'être autonome - être capable d'être performant en informatique - être capable de savoir faire la part des choses 	<ul style="list-style-type: none"> - esprit d'initiative - esprit scientifique - prévoyant

BLASON

Rien ne sert de courir, il faut partir à point.



- obtenir son année
- avoir son DEUG
- réussir son projet personnel

travail
assiduité
perseverance

- être capable de :
- être concentrer
 - travailler en autonomie
 - prendre plaisir

- sérieux
- l'ambition
- intérêt à la matière

BLASON

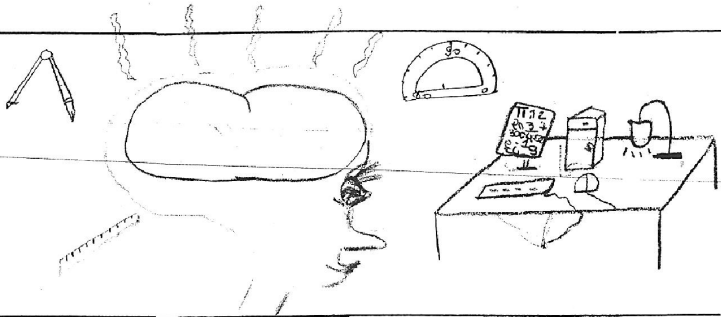
Le Travail est la Base de la réussite -



- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| - Réussir l'année | - Travailler. |
| - Poursuivre ses études. | - Ne pas se décourager. |
| - Acquérir des connaissances | - être organisé |
| - Motivation. | - assidue. |
| - être sérieux. | - Volonté. |
| - Entrepreneur. | - Responsabilité. |

BLASON

Acidité, travail, Motivation : Les clef de la réussite.



- Réussir son année L1 maths-mp.
- acquérir de nouvelles connaissances.
- se fixer sur son avenir

- travail de groupe.
- acidité en cours.
- approfondir le cours.

- être capable de se intégrer.
- être capable d'être stentif
- être capable de se documenter.

- sociable
- sérieux
- réfléchi

**Хід і результати національного експерименту
„Учитель-початківець: як полегшити початок роботи
за спеціальністю”: команда Сена-Сен-Дені [293, с. 24 – 30].**

Ще однією командою національного експерименту „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю” була дослідницька група департаменту Сена-Сен-Дені, яка в якості напрямку для наукового пошуку обрала проблему участі вчителів-початківців у шкільних проектах. Розглянемо загальний хід дослідження й результати, які були досягнуті членами команди департаменту Сена-Сен-Дені. У своїй завершальній доповіді про роботу команди викладач Нормальної школи М. Альтан (Michele Alten) пише, що після кількох неформальних зустрічей викладачів Нормальної школи з командою Національного інституту педагогічних досліджень і департаментським інспектором національної освіти був підписаний офіційний документ, який і поклав початок цьому дослідженню. Експеримент проводився серед дошкільних установ двадцять другого навчального округу. У рамках цього науково-дослідного проекту в січні 1986 року відбувся семінар, у якому взяли участь двадцять осіб. На семінар була запрошена група викладачів дошкільних виховних установ округу, шляхи професійного становлення яких і момент початку професійної діяльності були різними. Їх попросили розповісти про початок своєї кар’єри. Більшість спогадів свідчили про високий рівень тривожності й внутрішні переживання вчителів-новачків.

Першим кроком команди Сена-Сен-Дені у вибудовуванні стратегії з надання допомоги й підтримки вчителям-новачкам стало складання інформаційних брошур, які допоможуть їм у педагогічному й адміністративному планах.

Оскільки умови прийому на вчительську роботу дуже різні, учасники дослідження прагнули запропонувати різнопланову допомогу, відштовхуючись від проблем тих людей, кому вона адресована. Але незабаром вони залишили цю ідею, оскільки розроблені нашвидкуруч способи вирішення проблем базувалися лише на інтуїтивній та

емпіричній основі. Учасники команди Сена-Сен-Дені з'ясували, що цього недостатньо для наукового дослідження. Це призвело їх до думки про те, що необхідно зібрати якомога ширший обсяг інформації, щоб зрозуміти особливості такого феномену, як „початок педагогічної діяльності” в департаменті Сена-Сен-Дені.

Для цього департаменту характерне те, що на роботу приймається велика кількість молодих учителів-початківців. Це положення було зумовлене сукупністю різних обставин, відзначає М. Альтан. По-перше, у 1981 році відбулося масове переміщення штатних працівників дошкільних установ у провінцію. По-друге, здійснювався поступовий набір співробітників у науково-дослідну лабораторію, що організувалася в той час (фр. Laboratoire Assocій). По-третє, у департаменті була в наявності обмежена кількість постійних штатних посад. І ще одна причина – різномірність порядку прийому на роботу й програм підготовки майбутніх учителів.

Збір інформації дослідниками команди Сена-Сен-Дені проводився за трьома напрямками: про реальне становище справ у департаменті; про особливості початку професійної діяльності вчителя; про характер допомоги, яка потрібна та яка не потрібна.

Щодо збору даних про сам департамент, то, на думку організаторів експерименту, попереднє складання монографії дозволило висвітлити такі аспекти: географічний, соціологічний, шкільний. Зауважу, продовжує свою доповідь про хід дослідження М. Альтан, що місто Сен-Дені описане детальніше, а сам 93 департамент (Сена-Сен-Дені) представлений менш детально. У зв'язку з цим дослідники описали й проаналізували деякі основні параметри життя в департаменті 93 (характеристика місцевості, соціальні структури, суб'єкти, посади, можливі стратегії діяльності) [542].

Для того, щоб зібрати максимально об'єктивну інформацію про початок професійної діяльності вчителів, автори експерименту за допомогою анкетування провели опитування серед чотирьох категорій суб'єктів, які мають відношення до початку педагогічної діяльності. А саме: серед самих учителів-початківців було обрано вісім учителів, які обіймають різні посади й мають різну кваліфікацію; учителів з більш ніж п'ятирічним стажем, які аналізують свій дебют, уже маючи за плечима певний досвід; майбутніх учителів (сту-

дентів другого курсу Нормальної школи); інших непрямих учасників педагогічного процесу.

Нагадаємо, що третім етапом збору інформації в цьому дослідженні були відомості про характер допомоги, яка потрібна й не потрібна вчителю-початківцю. Аналіз специфіки відповідей опитаних чотирьох категорій учасників педагогічного процесу, їх схожість і відмінності дозволив організаторам дослідження скласти картину про характер допомоги, якої потребує вчитель-дебютант. Викладачі на місцях свідчать про те, що для молодих учителів дуже важливою є якість їхнього прийому до школи. Вони підкреслюють, що вчителям-початківцям також важко урізноманітнити діяльність учнів. Цей стан речей посилюється браком необхідного матеріально-технічного й інформаційного забезпечення, яке характерне для деяких шкіл. Усі категорії опитаних одностайно дійшли висновку про те, що професійна початкова педагогічна підготовка вчителів є недостатньою, а етап післядипломної педагогічної освіти – запізнлим. Серед труднощів, що постають перед молодими фахівцями, можна назвати також специфічні особливості відведених для них посад і незнання середовища.

Як ми говорили, необхідність збору обширної інформації була викликана бажанням учасників експерименту зрозуміти особливості такого явища, як дебют у професії вчителя. Зібрані й проаналізовані французькими дослідниками дані дали підстави вибудувати кілька думок про поняття „початок професійної діяльності” вчителя. „Проведені у формі круглого столу дебати дозволили нам отримати думки різних суб’єктів педагогічного процесу, його непрямих учасників зокрема”, – йдеться у звітній доповіді М. Альтана [293, с. 25].

Департаментський інспектор національної освіти, його педагогічний радник, а також педагогічний радник округу одноголосно зійшлися на думці, що перша зустріч з молодими викладачами дуже коротка й малоефективна. Під час цієї зустрічі викладачам-початківцям дають деякі вказівки адміністративного характеру, без якого-небудь взаємного спілкування, обміну інформацією й досвідом. Відсутність діалогу М. Альтан пояснює кількома причинами. По-перше, напруженістю й насиченістю початку навчального року. По-

друге, незнанням молодими вчителями своєї ролі в усьому цьому процесі. Усе це, природно, загальмовує встановлення контакту.

У цих умовах керівний склад бачить свою роль тільки в забезпеченні вчителя-початківця інформацією. Адміністрація надає їм інформацію, яка повинна допомогти молодим учителям зорієнтуватися й самостійно розібратися в ситуації. Проте цей підхід не зовсім відповідав очікуванням і потребам новоприбулих учителів, які вважали за краще, щоб формат цієї зустрічі був більш індивідуалізованим.

Насправді, усі чекали, що перший крок зроблять новачки, що вони самі звернуться за порадою або по допомогу. На жаль, потрібно констатувати, що молоді вчителі не зважилися це зробити, і, відповідно, діалогу взагалі не вийшло, – відзначає М. Альтан [293, с. 26].

Ні в кого з учасників експерименту не виникає сумніву, що це дуже важливий момент професійного життя педагога. Проте зміни на той момент у шкільній системі навчання не передбачалося, і вирішення проблеми пов'язували з різними функціонуваннями системи кадрового управління.

Директори Нормальних шкіл, викладачі (P.E.N.), співробітники Середземноморського інституту підготовки (фр. Institut Méditerranéen de Formation), а також вищі навчальні заклади поглибленої освіти (bac+5) по-іншому розглядають цю проблему. Вони вважають, що, у першу чергу, необхідно переглянути систему базової професійної початкової педагогічної освіти: її концепцію, організацію й зміст. Нинішній цикл педагогічної освіти, що включає два роки і є єдиною обов'язковою підготовкою вчителя за весь період його професійної підготовки, міг би бути замінений більш тривалим за часом циклом навчання „протягом життя”. Це б припускало, що професійна початкова педагогічна освіта й подальша неперервна тісно перепліталися й взаємодоповнювали одна одну. У змісті сучасної системи підготовки вчителів є два основні недоліки: дуже великий перелік предметів, а також безліч лакун, особливо в галузі шкільної психології (організація групової роботи, міжособистісні взаємини, спілкування). Крім того, Середземноморський інститут підготовки

й відділення поглибленої освіти виступають проти поділу підготовки на теоретичну й практичну.

Зовнішні партнери системи національної освіти дуже стурбовані моментом початку професійної діяльності вчителя. Батьки учнів намагаються налагодити взаємини з викладачами й скаржаться на те, що останні не сильно до цього прагнуть. Батьки також виступають за те, щоб школа була відкрита для нововведень.

Педагогічний рух ратує за збільшення ефективності системи професійної підготовки; за вдосконалення системи оцінювання; за перегляд викладачами своєї кінцевої мети й способів удосконалення.

Щодо профспілки вчителів, його погляд на проблему коливається між загальним питанням реорганізації професійної підготовки педагогічних кадрів і окремими труднощами, які повинні долати викладачі-початківці. Загалом усі їхні дискусії зводяться до того, що вони можуть розглядати проблему „початок професійної діяльності вчителя” тільки з боку.

Аналізуючи свій дебют у професії, самі молоді викладачі описали й зіставили всі його параметри: професійну підготовку, прийом до школи, початок педагогічної роботи з дітьми, а також констатували свою незручність і труднощі, з якими вони зіштовхнулися.

Розглянемо детальніше подальший хід експерименту в департаменті Сена-Сен-Дені. На початку 1988 – 1989 навчального року (у рамках тижневої педагогічної практики в Нормальній школі) команда дослідників визначила типи заходів, які планувала проводити надалі. Інформація, якою озброїлися експериментатори, повинна була допомогти їм обрати конкретні засоби.

Дослідники ухвалили рішення розробити три типи документації, необхідної для того, щоб допомогти початківцям і вже працюючим учителям шкіл: інформаційно-консультаційну брошуру адміністративного характеру про школу; інформаційний документ першої необхідності по кожному класу або рівню; досє „Шкільні записки”. Усі документи були розроблені під час тижневого стажування в 1988 році.

Шкільна інформаційно-консультаційна брошура. Її обсяг – 10 сторінок. Інформація оформлена у вигляді таблиць та інформацій-

них довідок, які повинні заповнюватися педагогічною радою вчителів. Брошура містить усю інформацію про школу.

Чому саме цей документ? Річ у тому, що він був розроблений під керівництвом молодих учителів, численні прохання яких в основному стосувалися саме моменту їхнього прибуття до школи, надання їм необхідної інформації про місце, де вони працюватимуть. Документ відповідає запитам педагогів-початківців, а саме: допомагає їм знайомитися з педагогічним майданчиком.

Інформаційний документ по класу/рівню: зважаючи на широкий спектр питань, що потребують опису, дослідницька група вирішила обмежитися в першому виданні тільки одним рівнем: молодшою групою материнської школи.

Ця документація складається з двох рівних за ступенем значущості частин та висвітлює педагогічні моменти, що наявні в роботі з молодшою групою: деякі приклади ситуацій, яких торкаються в цей період виховання й навчання дітей.

Цей тип документа відповідає запитам учителів-початківців. М. Альтан звертає увагу на те, що він був створений як приклад. Наша мета, – говорить дослідник, – виділити ідею, яку повинні підхопити викладачі різних шкіл і рівнів.

Досьє „Шкільні записки”. Йдеться про звіт проведених колективно дослідницьких робіт, який міг би полегшити процес інтеграції фахівців-початківців. Основною ідеєю цього звіту, індивідуалізованого для кожної школи, є надання всієї різноманітності зроблених викладачами заходів щодо організації навчального процесу й навчальної програми на рівні школи. Цей синтез про виконану роботу в конкретному окрузі може послужити наочним прикладом і для інших шкіл.

Матеріал був накопичений, кожен член команди узяв на себе обов'язок поширити його в певні терміни (у навчальний і позанавчальний час). Матеріали були поширені серед таких осіб і категорій: початківців і досвідчених колег; директорів шкіл, а також серед деяких департаментських інспекторів національної освіти (усі три документи); директорів Нормальних шкіл (особливо інформаційно-консультативна брошура); в об'єднанні педагогічних радників департаментських інспекторів національної освіти (інформаційний документ першої необхідності).

Поширення цих документів було своєрідною апробацією, за якою повинні були слідувати відгуки. Обговорення результатів апробації пройшло під час зборів дослідницької групи в позаурочний час. Усі коментарі були враховані. У результаті можна було констатувати, що розроблені документи викликали інтерес і пошкваллення, наприклад, педагогічні радники запропонували скласти документ за принципом окружного інформаційного досьє першої необхідності у своїх округах. Деякі директори виступили з аналогічними пропозиціями щодо інформаційно-консультативної брошури. Загалом, констатують організатори експерименту, їх порадували відгуки, оскільки вони відповідали цілям дослідження, які полягали в тому, щоб забезпечити викладачів-початківців інформаційною підтримкою й стимулювати педагогічну активність в окрузі, школі.

Усі зауваження й пропозиції з внесення яких-небудь змін були враховані. Серед зауважень були такі: форма інформаційно-консультативної брошури не цілком задовільна; бібліографія поверхнева; досьє про перший ступінь дошкільної освіти дуже докладне.

Останнім етапом роботи команди департаменту Сена-Сен-Дені було вдосконалення розроблених допоміжних матеріалів відповідно до виражених на педагогічному майданчику запитів і зауважень.

Говорячи про перспективи дослідження, французькі вчені вважають, що робота може продовжуватися і в короткостроковій, і в довгостроковій перспективах. У найближчій перспективі поширення вищезазначених матеріалів серед задіяних у дослідженні суб'єктів педагогічного процесу, що дозволить їх удосконалити й зробити ефективнішими. Використання документації можливе в багатьох західних і північних округах департаменту. Спілкування й обмін інформацією можливий за допомогою департаментських інспекторів національної освіти та педагогічних радників. Для вчителів-практиків це теоретичне дослідження, яке поєднується з роботою в середовищі, а також дослідження, що проводяться групою, є дуже цінним освітнім стажуванням. Узяти в ньому участь можуть усі зацікавлені або причетні до проблеми „початок професійної діяльності” учасники педагогічного процесу: директори дошкільних і початкових навчальних закладів, педагогічні радники, департаментські інспектори та ін.

У довгостроковій перспективі – департамент повинен поклопотатися про прийом учителів-новачків, оскільки в 1992 році велика кількість учителів, які працюють, іде на пенсію. До того моменту всі знову підготовлені документи, що відповідають еволюції процесу початку професійної діяльності вчителя, повинні бути актуалізовані.

До того ж, це найбільш продуктивна перспектива цього теоретико-практичного дослідження, уважають члени команди департаменту Сена-Сен-Дені, – використання студентами-нормальними розроблених допоміжних інформаційних засобів. На їхню думку, це дозволить їм адаптуватися до нової навколишньої дійсності й до нових вимог професії вчителя [293, с. 24 – 30].

Підводячи підсумки теоретико-практичного дослідження команди департаменту Сена-Сен-Дені, можна зробити висновок про те, що за чотири роки роботи дослідницька команда значно еволюціонувала й щодо складу, і щодо розвитку своїх концепцій і стратегій. Включаючи спочатку лише вчительок дошкільних навчальних закладів, дослідницька група значно розширила й різноманітила свій контингент. До неї ввійшли викладачі Нормальних шкіл, учителі початкової школи, директори навчальних закладів, департаментські педагогічні радники, координатори зони. Бажаючи відразу ж надати конкретну допомогу молодим фахівцям, дослідницька група дійшла висновку про необхідність створення надійної й різноманітної інформаційної бази щодо особливостей початку професійної діяльності учителів. Згодом ця інформація дозволила виявити, упорядкувати труднощі й запропонувати шляхи їх усунення у вигляді конкретних способів рішення.

Зміна ходу експерименту спричинила нові вимоги до методології дослідницької роботи. Необхідно було збирати інформацію про робоче середовище під час кожного стажування, потім апробувати пропозиції про допомогу, що дозволило відразу ж побачити результати й відгуки про це теоретико-практичне дослідження.

За допомогою інтерв'ювання членам команди вдалося отримати різні уявлення й думки про початок професійної діяльності вчителя. Були опитані нинішні й колишні молоді фахівці, майбутні вчителі першого та другого року навчання в Нормальній школі, працівники

різних структур Міністерства національної освіти, а також зовнішні партнери школи.

Організатори дослідження визначили, що початок професійної діяльності є лише особливою частиною професійного шляху вчителя, який починається з навчання в педагогічному навчальному закладі, продовжується практичною діяльністю на педагогічному майданчику й підвищенням кваліфікації в системі неперервної підготовки.

Незважаючи на обмежені засоби, зокрема, щодо наявності вільного часу в членів групи, кожен з учасників команди прагнув охопити якомога більше в ході дослідження. Однак, французькі вчені переконані, що для більшої ефективності процесу інтеграції вчителя-новачка в педагогічний процес слід розширити аудиторію й залучити більше ресурсів.

Унікальність дослідницької команди полягає в тому, що вона не інституалізована, і таким чином відкриває можливість розглянути різних учасників системи освіти. Команда вважає, що допомогти молодому фахівцеві можна, у першу чергу, за допомогою навчального закладу, який його приймає, і співпраці з досвідченими викладачами на основі рівноправного партнерства.

Рішення, які пропонує група департаменту Сена-Сен-Дені, полягають у такому: розробити інформаційно-консультаційну брошуру адміністративного характеру для вчителів-початківців шкіл, інформаційний документ першої необхідності по кожному класу, організувати роботу в групах у межах проекту, створити пам'ятку для молодих фахівців департаменту. Проте все це не матиме сенсу, підкреслюють учені, якщо сама школа не візьме в цьому процесі участь. Її внесок полягає в розробці своїх документів і щодо прийому вчителів-початківців, і щодо загального педагогічного надбання загалом.

Стислий опис чотирьох округів, які стали об'єктами дослідження „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю”.

Департамент Сена-Сен-Дені: місто Сен-Дені [542].

Департамент Сена-Сен-Дені опоясує Париж і є, перш за все, однією з найбільш густонаселених зон Франції. Місто Сен-Дені, обране для проведення експерименту, – яскравий тому доказ.

I. Повністю урбанізована місцевість

Дуже висока щільність населення: на цей момент у комуні Сен-Дені нараховується 91 300 мешканців, які проживають на території в 1100 гектарів. Виходячи з цього, щільність населення складає 9000 осіб на км².

Вторинні сектори й невиробничі сфери діяльності: починаючи з другої половини XIX століття, завдяки будівництву залізниці, Сен-Дені став індустріальним містом. Металургійна й хімічна промисловість є основними сферами зайнятості населення. Але за останні десять років ці застарілі індустріальні структури були залишені, що призвело до втрати 28,9% робочих місць. На щастя, сфера послуг і торгівлі, що розвивається, скоротили відсоток безробітних (11,9% активного населення).

Різномірність кварталів: історія міста залишила свій відбиток на організації його житлового простору. У серці міста, де знаходиться історичний центр, розташовано культурний і комерційний центри. На Захід і Схід тягнуться залишки старих індустріальних споруд, тоді як на Півночі й Півдні розміщуються селища, побудовані в 60 – 70-х роках XX сторіччя, розділені зонами малоповерхового будівництва.

II. Соціальні верстви населення зі „скромним” достатком

Більшість мешканців є робітниками або службовцями: успадкувавши тенденції XIX століття, Сен-Дені зберіг такі соціальні складники населення: 68% активного населення є робітниками та службовцями й лише 6,7% – люди, які обіймають адміністративні посади.

Значна кількість іноземців: 27,6% населення становлять іноземці, з чого виходить, що в школах 43,5% дітей є іноземцями (максимальна кількість дітей-іноземців складає 75% у несприятливому кварталі Ля Плен).

Розвинено культурні й спортивні сфери діяльності: для проведення дозвілля муніципалітет міста Сен-Дені має у своєму розпорядженні обширну інфраструктуру (бібліотеки, театри, консерваторії, школи витончених мистецтв, спортивні школи, служби з питань спорту).

III. Специфічні умови організації процесу навчання

Переповнені школи: початкові школи нараховують у середньому 11 класів, тоді як у дошкільних навчальних закладах їх близько 7. Зазначимо, що будівлі часто вже не нові та їх планування не дуже вдале, а в материнських школах групи досить численні (у середньому більше 27 осіб в одній групі).

Професійний викладацький склад порівняно молодий: більшість з 483 учителів Сен-Дені не досягли 40 років (жінки складають 78,2% викладацького складу). Багато хто з них навчався професії безпосередньо на місці роботи.

Велика кількість змінних штатних співробітників: щоб додати певну рухливість системі, було створено команди змінних викладачів. За деякими винятками, ці 28 складних робочих місць призначено для нових співробітників. Відзначимо, що ці робочі місця вимагають наявності певних навичок, і новоприбулі педагоги змушені починати свою кар'єру в таких край нестабільних умовах [542].

Стислий опис чотирьох округів, які стали об'єктами дослідження „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю”.

Округ Крепі-ан-Валуа (департамент Уаза) [288].

Округ Крепі-ан-Валуа знаходиться на південному сході Уази в 75 км від центру департаменту (1,5 години їзди на машині, залізничне сполучення відсутнє) і в 65 км від Парижа (1 година їзди на машині, прямий поїзд).

I. Сільський регіон, що розвивається

У 92% з 61 комуни населення складає менше 1000 жителів; це, перш за все, спальні комуни. Є лише одне місто з населенням в 15 000 мешканців, значна частина активного населення якого працює в Паризькому районі.

Переважає зайнятість жителів у сільськогосподарському секторі: великі й значною мірою механізовані підприємства, що припускають невелику кількість робочих місць (зайнято 5,4% активного населення).

Спостерігається приріст населення завдяки будівництву аеропорту в Руассі (Roissy); наслідком чого також є відносно недавня поява зони малоповерхового будівництва.

II. Розвиток соціально-професійного контингенту

Переважають такі соціально-професійні категорії, як фермери, керівні працівники, досить високий відсоток кваліфікованих робітників і службовців. Спостерігається значне зменшення таких категорій, як сільськогосподарські робітники, різноробочі, робітники середньоспеціальної кваліфікації.

III. Створення культурної інфраструктури

Одним з недавно зроблених кроків було створення сільських клубів і бібліотек у центральних містах кантонів.

IV. Зміна умов освіти

Сто шістьдесят класів сільських шкіл з одним, двома, трьома

класами були переформовані в міжкомунальні навчальні об'єднання. Усі міські школи (від 5 до 10-х класів) оснащено Бібліотечним центром документації.

Відсоток керівного складу в школах перевищує середньостатистичний показник по країні (24,1). Педагогічний колектив складається з відносно великої кількості молодих учителів (1/3 учителів молодше 30 років).

Для вчителів-початківців ситуація досить сприятлива: з 31 особи 13 працюють на постійному робочому місці, 13 – змінні посади групи заміни і 5 – у резерві [288].

Стислий опис чотирьох округів, які стали об'єктами дослідження „Вчитель-початківець: як полегшити початок роботи за спеціальністю”.

Округ Ромба (департамент Мозель) [482].

Округ межує на заході з містами Мец і Тьонвіль, розташованими в індустріальній зоні, що сильно постраждала в результаті кризи в галузі чорної металургії (1960 рік).

Ці відмітні особливості відобразилися на економічному розвитку регіону таким чином:

- міська забудова часів розквіту чорної металургії;
- демографічний рівень відновлюється достатньо повільно:
 - високий рівень безробіття;
 - масова еміграція молоді та іноземців;
 - зменшення чисельності населення та як наслідок: зменшення числа учнів шкіл, закриття класів, дуже рідко приїзять у округ молоді фахівці.

1. Район, що знаходиться в процесі трансформації (набув свого розвитку під час розквіту чорної металургії (1945 – 1960 рр.)

Повноцінна, але не дуже добре структурована міська забудова. Комуни побудовано навколо заводів, розташованих у глибині долини Ла Валле (la Vallée). У них є три типи населених пунктів: села, які складаються з однієї вулиці (що стали згодом містами), містечки робітників, колективні населені пункти (деякі з них зараз повністю спустіли). Часто вони доповнені районами малоповерхового будівництва, у формі земельних ділянок.

Демографічна ситуація пов'язана з економічною нестабільністю. Криза в галузі чорної металургії призвела до закриття заводів, що спричинило до масового виходу співробітників на передчасну пенсію, молодь почала виїжджати в інші райони (на Схід і на Північ), багато іноземців повернулися у свою країну. Як наслідок, сильне скорочення кількості жителів (на 17,4% за 20 років); старіння насе-

лення й наявність великого числа іноземців у другому й третьому поколінні, яке сильно інтегрувалося у французьку культуру (близько 25%); а також недавня досить значна еміграція, що зачіпає в основному перше покоління.

II. Складна соціально-професійна ситуація

Кількість безробітних дуже велика: 14,6% у 1982 році. Безробіття стосується в основному малокваліфікованих посад вторинної сфери, яка переважає.

III. Два культурні полюси з різним призначенням

Ромба, центр округу, здійснює соціально-освітню й культурну роботу для мешканців: заходи, виставки, анімаційні роботи, лекції тощо.

Муніципалітет разом з Міністерством освіти запустили проект „Організація дозвілля школярів”. Він є організацією спортивних і культурних заходів у шкільний і позашкільний час (з 15 до 17 годин). Проект здійснюється під керівництвом учителів та кваліфікованих аніматорів (у ньому задіяно 23 класи).

Амневіль (Amneville): побудовано великий розважальний парк, який має комерційне призначення (60 асоціацій, 11 з яких культурного характеру).

IV. Ситуація в навчальних закладах і умови освіти

Постійне зменшення числа школярів: щонайменше, на 22% у початковій школі в період з 1982 по 1987 рр. (14 % загалом у дошкільних навчальних закладах і початковій школі, зменшення числа дітей у материнських школах компенсувалося набором дворічних дітей).

Велика кількість закритих класів: починаючи з 1976 року, було закрито 118 класів.

Стійкий контингент викладачів в окрузі: 94% учителів працюють там більше 7 років, 84% – більше 13 років. Це пояснюється, з одного боку, тим, що Ромба привертає увагу своїм близьким розташуванням до Мецу, а з іншого, – тим, що вчителі, які стали жертвами закриття шкіл, є пріоритетними кандидатурами на нові вакантні місця в довколишніх районах.

Більшість викладачів середнього вікового цензу: 78% учителів більше 35 років.

Нечастий приїзд до округу вчителів-початківців, за винятком змінних штатних співробітників і бригад департаменту, на випадки заміни.

Школи середньої величини: п'ять четвертих класів у початковій середній школі й три – у материнських школах.

Кількість дітей у класах нижча середнього показника по країні: так, у дитячих садах на групу доводиться 26,9 дітей, а в початковій школі 21,6 (19,9 у Пріоритетних зонах освіти (фр. Zone d'Education Prioritaire – Z.E.P.); і 22,96 в останніх). Нагадаємо, що Пріоритетними зонами освіти називають вибрані Міністерством національної освіти територіальні округи, що випробовують утруднення в соціальній і освітній сфері. Навчальні заклади, які знаходяться в них, отримують від держави додаткову фінансову підтримку й права на певну автономію [480].

**Стислий опис чотирьох округів, які стали
об'єктами дослідження**

**„Вчитель-початківець: як полегшити
початок роботи за спеціальністю”.**

Округ Ле Кеснуа (Le Quesnoy) на півночі Франції [448].

Витягнутий формою департамент, густонаселений на півночі й дуже індустріалізований у Дюнкеркській, Лілльській, Валансьєнській і Мобезькій зонах. Проте, Ле Кеснуа розташований подалі від цих центрів, у так званій „зеленій зоні”.

I. Місцевість яскраво вираженого сільського типу

Цей витягнутий у довжину округ (близько 940 км²) складається з безлічі сіл з чисельністю населення до 1 000 жителів і налічує 46 комун; у 18 комунах від 500 до 1 000, у 19 – від 120 до 500 мешканців.

Села спального типу: вторинні й третинні центри, Валансьєнн і Мобез знаходяться за межами округу.

В окрузі 4 сектори зайнятості: 3 з них є сільськими (скотарство, вирощування фруктів) і практично не забезпечують людей робочими місцями; індустріальний сектор занепадає, він є частиною індустріального басейну Мобез.

II. Верстви населення з середнім достатком

57% населення займають робочі місця й пости службовців (тільки 4,12% фермерів або сільськогосподарських робітників), 3,24% – представники керівних посад і вільних професій.

Відзначимо недостатнє культурне оснащення округу: одна єдина бібліотека, що містить 10 000 примірників. Проте достатньо активно розвинена діяльність громадських організацій.

III. Умови освіти

Школи: в окрузі велика кількість маленьких шкіл (у 75 % шкіл менше 4 класів). Дуже мало дітей-іноземців. Середня кількість учнів у класі близька до середнього показника по країні.

Викладачі: середній вік педагогічного контингенту досить похилий (багато вчителів народилися між 1937 і 1940 роками).

Молоді викладачі та початок їхньої професійної діяльності: у 1987 – 1988 і в 1988 – 1989 навчальних роках поступило дуже мало молодих фахівців. З них 70% обіймають посади помічників у навчальних закладах (тимчасове робоче місце строком на один рік). Крім того, 42% змінних робочих місця зайнято саме викладачами-початківцями [448].

**Визначення професійних компетенцій, яких повинні
набути вчителі, документалісти й головні радники
з освіти [423]**

У Постанові Міністерства національної освіти від 12.05.2010 зазначено, що компетенції, які необхідно придбати в ході педагогічної підготовки, вимагають від педагогів розвитку певних знань, здібностей і професійної поведінки. З ухилом в ту або ту спеціальність усі названі компетенції рівною мірою мають бути засвоєні.

1. Діяти як державний службовець з певною етикою й відповідальністю

Кожен викладач робить свій внесок у навчання учнів обов'язків громадянина й члена суспільства. Будучи державним службовцем, він проявляє професійну свідомість і слідує професійній етиці: він поважає й спонукає поважати особистість кожного учня, він уважний до проекту кожного; він поважає й спонукає поважати думку кожного; він стежить за тим, щоб розвивати неупереджене ставлення до чого-небудь; він знає й спонукає поважати принципи світського характеру освіти; він піклується про конфіденційність інформації, що стосується учнів та їхніх сімей.

Він здійснює свою незалежність і педагогічну відповідальність у межах продиктованих статутом обов'язків і офіційних документів; він знає права державних службовців і поважає їхні обов'язки.

Етика й відповідальність вчителя становлять його зразковість і авторитет у класі й навчальному закладі.

Викладач знає:

– цінності Республіки й документи, у яких відбито їхню суть: свободу, рівність, братерство; світськість; відмову від будь-якої форми дискримінації; неоднорідність; рівність між чоловіками й жінками;

– соціальні інститути (Держава й територіальні співтовариства), які визначають і реалізують освітню політику нації;

– економічні механізми й правила, на яких організовано світ праці й підприємства;

– освітню політику Французької республіки, характерні риси в її історичному розвитку й сучасні цілі (стратегічні, політичні, економічні, соціальні) порівняно з іншими європейськими країнами;

– основні принципи закону про державну службу й кодексу про освіту: закони й статутні документи, що стосуються спеціальності, документи про безпеку учнів (наприклад, обов’язок здійснення спостереження за школярами, розвинене вміння описувати прикмети тощо);

– систему освіти, її дійових осіб і специфічні механізми (пріоритетна освіта та ін.);

– міжнародну конвенцію про права дитини;

– його права й особливості їх дотримання в ситуації загрози або прояву жорстокості;

– адміністративна й бюджетна організація шкіл і громадських місцевих освітніх установ;

– правила функціонування школи або навчального закладу (внутрішній розпорядок, фінансові та юридичні аспекти);

– характерні особливості школи або навчального закладу, у якому працює вчитель;

– проект школи або навчального закладу, у якому працює вчитель;

– роль різних рад (рада школи, рада вчителів, рада циклу – з одного боку, адміністративна рада, педагогічна рада, рада класу, дисциплінарна рада – з іншого).

Учитель здатний:

– використовувати свої знання про розвиток і функціонування такої державної служби, як система національної освіти, для того, щоб звертатися до доступних ресурсів;

– визначати своє місце в ієрархії навчального закладу;

– брати участь у житті школи або навчального закладу;

– розпізнавати знаки, що свідчать про специфічні складнощі учнів у галузі стану здоров’я, поведінки, великої бідності або поганого поводження;

– у співпраці із зовнішніми і внутрішніми партнерами навчального закладу сприяти вирішенню специфічних труднощів учнів;

– поводитися благоприсойно й використовувати покарання з розсудливостю та з дотриманням закону.

Поведінка. Необхідність діяти з етикою й відповідальністю для вчителя означає:

– спонукати розуміти й розділяти цінності Республіки;

– при виконанні своїх професійних обов'язків інтегрувати в навчальний процес свої знання про інституції, Державу (її організації й бюджет), про свої обов'язки державного службовця;

– поважати у своїй щоденній практиці правила професійної етики, пов'язані з роботою за фахом вчителя в межах державної служби в системі національної освіти;

– поважати учнів і їхніх батьків;

– поважати й спонукати поважати внутрішній розпорядок, основні закони використання ресурсів і загальних територій;

– поважати, привертати увагу й спонукати поважати права й обов'язки в галузі використання цифрових матеріалів у сучасному інформаційному суспільстві;

– співробітничати в реалізації партнерських проєктів між навчальним закладом і його економічним, соціальним і культурним оточенням;

– ураховувати розвиток громадянського аспекту у своїй викладацькій діяльності.

2. Покращувати рівень володіння французькою мовою для того, щоб викладати і спілкуватися

У своєму використанні французької мови – і писемної, й усної – викладач має бути прикладом, якою б не була його дисципліна. Він стежить за правильністю мовлення своїх учнів. Представляючи нові знання, роблячи пояснення, задаючи завдання, учитель зобов'язаний пояснювати з ясністю й точністю, при цьому в обов'язковому порядку враховувати рівень своїх учнів. Він уміє представити й пояснити доступно свій предмет перед різною публікою, батьками зокрема.

Викладач знає:

Кожен учитель володіє знаннями на рівні дипломованого фахівця з вищою освітою, володіє писемною й усною формами мови (словник, граматики, дієвідмінювання, пунктуація, орфографія).

Учитель материнської й початкової школи до того ж знає:

- механізми навчання мови в материнській школі й розвиток здібностей усного висловлювання впродовж усієї початкової школи;
- механізми навчання читання й проблеми, пов'язані з цим;
- методи навчання читання й письма;
- фундаментальні правила орфографії й граматики.

Учитель здатний:

– бачити, що заважає розвитку в учня навичок читання, його слабкі місця в усному й писемному мовленні, виявляти труднощі, з якими можуть зіштовхнутися учні;

– розробляти фрагменти уроків, мета яких полягає в тому, аби розвивати в учнів навички в усному й писемному мовленні;

– спілкуватися з ясністю й чіткістю адаптованою мовою – і писемною, й усною:

з учнями в процесі навчання (передача знань, організація роботи в класі та індивідуальної роботи тощо);

з батьками в ході індивідуальних зустрічей і колективних.

Поведінка. Турбота про те, щоб поліпшити рівень володіння французькою мовою, спонукає вчителя:

– включати в різні професійні ситуації завдання поліпшити рівень володіння учнями усним і писемним мовленням;

– стежити в ході навчально-виховної роботи за рівнем володіння усного й писемного мовлення.

3. Покращувати рівень володіння дисциплінами, володіти загальною культурою й удосконалювати її

Гарне володіння знаннями, що викладаються, – необхідна умова процесу навчання. Викладач має поглиблене й поширене знання своїх дисциплін. Він знає складники базового рівня знань і компетенцій, особливості щорічного планування знань, вимоги до рівнів і форми оцінювання. Він допомагає учням придбати необхідні компетенції й стежить за зв'язністю свого проекту з планами викладання з інших дисциплін.

Він володіє також солідним шаром загальної культури, який дозволяє йому сприяти розвитку рівня загальної культури учнів.

Учитель материнської та початкової школи знає:

– цілі початкової школи й колежу;

– концепти й поняття, механізми й методи в кожній з дисциплін, що викладаються, у початковій школі.

Викладач ліцеїв і колегів:

– знає цілі початкової школи, колежу й ліцею;
– удосконалює систему знань зі своєї або своїх дисциплін і розширює свою культуру в навчальних предметах, які знаходяться у зв'язку з дисциплінами, які він викладає;

– визначає місце своєї або своїх дисциплін в історії, гносеологічних цілях, дидактичних проблемах і дебатах, які існують.

Учитель материнської та початкової школи здатний:

– організувати викладання різних навчальних предметів, сполучаючи їх між собою в межах полівалентності;

– користуватися полівалентністю, щоб побудувати фундаментальні знання;

– включати в процес навчання специфічні й систематичні вправи, щоб розвивати автоматичність (читання, письмо, рахунок, граMATика, орфографія, фізична культура та ін.).

Викладач середньої ланки здатний організувати викладання своєї дисципліни в поєднанні з іншими предметами.

Поведінка. Володіючи певними науковими й дисциплінарними знаннями, викладач бере участь у вихованні загальної культури в учнів.

4. Розуміти й викладати свій предмет

Викладач – фахівець з викладання своєї або своїх дисциплін, тобто він здатний забезпечити протягом навчального року ефективне навчання своїх учнів у межах колективного викладання. З цією метою він удосконалює дидактику своєї або своїх дисциплін, здатний застосовувати плюридисциплінарні підходи; він знає особливості процесів навчання й перешкоди, які можуть зустріти учні, а також способи їх усунення; він здатний планувати й розподіляти навчальний матеріал за часом. Він уміє враховувати в навчальному процесі те, що було реалізовано раніше.

Викладач може бути покликаний брати участь у діях з післядипломної підготовки дорослих.

Викладач знає:

– цілі, яких потрібно досягти на кожному рівні в межах свого предмета;

– програми навчання й основні ресурси, а саме цифрові, які його стосуються на всіх рівнях навчання від початкової ланки до середньої;

– основи психології дитини, підлітка й молодої людини, процеси навчання учнів і можливі перешкоди в цих процесах;

– різні допоміжні засоби, особливо цифрові, необхідні в процесі навчання.

Викладач здатний:

– визначити цілі навчання, виходячи з офіційних документів;

– досягати прогресу й планувати навчальний рік на кожному циклі;

– диференційовано підходити до кожного учня, ураховуючи його рівень розвитку;

– спиратися на свої знання процесів навчання учнів і психології дитини, підлітка й молодої людини;

– включати в процес викладання сучасні цифрові засоби;

– інтегрувати в навчальний процес засоби попередження професійних ризиків.

Викладач уміє:

– розвивати багатопредметні підходи, засновані на збігах і взаємодоповнюваності між дисциплінами;

– розвивати діяльність, що дозволяє придбати одну й ту ж компетенцію в ході вивчення безлічі дисциплін;

– ставити свою дисципліну на службу багатопредметних проєктів;

– оцінювати якість педагогічних документів (шкільні цифрові підручники, книги для вчителя, програмне забезпечення тощо).

5. Організувати роботу класу

Викладач уміє організувати навчально-виховний процес так, щоб прогрес спостерігався в усіх учнів класу, а також удосконалити їхні знання, здібності й поведінку.

Знання

Школа відіграє велику роль у вихованні майбутніх громадян. У зв'язку з цим вона покликана прищепити учням навички жити разом, спонукати до толерантності й пошани іншої людини. Ця виховна місія передбачає, що школа сама є місцем, де жорстокість вик-

лючена. З цією метою важливо, щоб майбутні вчителі, документа- лісти й завучі з навчальної роботи володіли базовими знаннями в галузі управління групами й розв'язання конфліктів.

Викладач здатний:

- уміти керувати групою учнів і класом, справлятися з конфлік- тами, розвивати участь і співпрацю між учнями;
- улаштовувати клас і планувати навчальний час відповідно до передбаченої діяльності.

Поведінка. У кожній навчальній ситуації викладач стежить за тим, щоб установити режим роботи, який дозволяє в спокійній об- становці виконувати роботу.

6. Брати до уваги відмінності серед учнів

Викладач спонукає поважати неоднорідність людей, розвиває навички взаємної пошани й рівності серед усіх учнів.

Він уміє диференціювати зміст своєї дисципліни залежно від здібностей учнів з тим, щоб у кожного учня спостерігався прогрес у його розвитку. Учитель ураховує різні темпи засвоєння матеріалу, супроводжує кожного учня, включаючи учнів з особливими потре- бами. Він уміє залучити партнерів школи в разі потреби.

Викладач знає механізми процесу навчання, останні досліджен- ня в цій галузі, а саме підходи в когнітивній психології й нейронауки.

Учитель підводить кожного учня до того, аби він навчився мати позитивний погляд на іншого, на його відмінності в пошані цінностей і загальних республіканських правил.

Учитель знає:

- елементи соціології й психології, що дозволяють йому врахову- вати в межах свого викладання відмінності серед учнів та їхніх куль- тур;
- освітні цілі в разі, якщо учні мають труднощі в навчанні, а та- кож учні-інваліди.

Учитель здатний:

- ураховувати ритми засвоєння знань учнями;
- розробляти, виходячи з установлених потреб, необхідні на- вчальні етапи для поступального засвоєння знань і вмінь, визначе- них програмою;

– адаптувати свою дисципліну до учнів з різним рівнем розвитку (диференційована педагогіка, індивідуальна допомога, персоналізовані програми з розвитку успішності в школі), спираючись саме на цифрові засоби, наявні в його розпорядженні й розпорядженні дітей;

– у початковій школі, у разі потреби, сприяти наданню спеціалізованої допомоги разом з кваліфікованими фахівцями;

– у ліцеї вводити персоналізований супровід;

– брати участь у розвитку концепції „Персоналізований проект шкільного навчання”, „Проект з індивідуалізованого прийому” для учнів з особливими потребами, учнів-інвалідів, спираючись на адаптовані механізми й засоби, а також сучасні інформаційні технології.

Поведінка. Викладач стежить:

– за збереженням рівності й справедливості серед учнів;

– за тим, щоб кожен учень розвивав позитивний погляд на себе самого й іншого.

7. Оцінювати учнів

Викладач уміє розвивати прогрес знань і компетенцій у учнів. Він використовує результат оцінювання, щоб адаптувати своє викладання до розвитку учнів. Учитель спонукав учнів усвідомлювати принципи оцінювання й розвиває їхні здібності оцінювати власні досягнення. Він повідомляє й пояснює батькам різницю між очікуваними результатами й отриманими результатами.

Викладач знає:

– різні способи оцінювання;

– принципи й засоби визнання результати дійсними, а також основи сертифікації.

Учитель здатний:

– розуміти функції оцінювання;

– усвідомлювати, яку роль відіграє оцінювання в різних моментах процесу навчання, тобто:

визначати рівень вимог до оцінювання;

застосовувати різні методи оцінювання (тести, шкали оцінювання ...);

адаптувати допоміжні засоби й питальники з покликанням на цілі й типи оцінювання, яке хочуть упроводити;

роз'яснювати інструкції, супроводжувати учнів у підготовці до оцінювання;

роз'яснювати критерії системи виставляння оцінок;

аналізувати успіхи й помилки;

уявляти собі діяльність з усунення й закріплення навичок (тренувальні вправи, усні й письмові вправи на запам'ятовування, види допомоги, підтримки й поглиблення знань і ін.);

– розвивати компетенції учнів у галузі самооцінювання;

– практикувати визнання дійсними набуті навички, результати сертифікації (іспити, контроль у ході підготовки, лінгвістичні компетенції згідно з європейськими вимогами тощо).

Поведінка. Учитель практикує оцінювання в межах ясності й довіри. З цією метою:

– він ставить оцінки;

– він оцінює завдання й індивідуальну роботу учнів;

– він стежить за тим, щоб кожен учень усвідомлював свій прогрес, роботу й зусилля, які він повинен зробити.

8. Покращувати рівень володіння інформаційними й комунікативними технологіями

Кожен учитель має відношення до використання цих технологій, інтегруючи їх у навчальний процес. Після закінчення своєї університетської освіти він повинен мати розвиток компетенції, що дозволяють використовувати й удосконалювати інформаційні технології у своїй професійній практиці.

Знання й здібності, якими повинен володіти сучасний учитель, визначені у вимогах до сертифіката користувача інформаційними технологіями й Інтернетом, рівень В 2 „Викладач”.

Учитель удосконалює:

– знання, пов'язані з компетенціями, записаними у вимогах на здобуття сертифіката рівня В 2 „Викладач”;

– права й обов'язки, що стосуються використання ТЗН.

Учитель здатний:

– усвідомлювати, готувати й реалізовувати зміст освіти й навчальних ситуацій, спираючись на сучасні цифрові засоби й ресурси;

– брати участь у формуванні прав й обов’язків, пов’язаних з використанням сучасних інформаційних технологій;

– включатися у виховання громадянської й етичної відповідальності у зв’язку з використанням відкритих джерел в Інтернеті (ризик і можливі небезпеки);

– використовувати сучасні інформаційні засоби підготовки, дистанційне навчання, щоб актуалізувати свої знання.

Поведінка. Учитель слідує поведінці:

– критичній щодо розташованої інформації;

– продуманій і відповідальній у використанні інтерактивних засобів.

Він актуалізує свої знання й компетенції в ході професійної роботи.

9. Працювати в команді й співробітничати з батьками й шкільними партнерами

Учитель бере участь у житті школи або навчального закладу. Він співробітничает з педагогічним колективом школи, а також з методичними об’єднаннями. Учитель співробітничает з батьками й партнерами школи. Він допомагає учневі розробити свій проект з орієнтації.

Учитель знає:

– роль і функцію асоціацій батьків учнів;

– зовнішніх партнерів школи, з якими йому доведеться працювати;

– то, що стосується безпосередньо його, угоди й протоколи Міністерства національної освіти спільно з іншими Міністерствами й організаціями;

– механізми допомоги й залучення учнів;

– процедури орієнтації й різні шляхи, якими учні можуть піти.

Викладач здатний:

– вписати свою професійну практику в колективну діяльність школи або навчального закладу, а саме:

при програмуванні навчального матеріалу;

у галузь оцінювання;

у галузь орієнтації;

у галузь допомоги й включення учнів у співпрацю з іншим персоналом (завучі; викладачі мережі спеціалізованої допомоги учням із складнощами; персонал, який відповідає за орієнтацію; працівники з медико-соціальних служб);

знати основних партнерів у галузі художньої й культурної освіти (професіонали й заклади, що відповідають за розвиток культури, територіальні співтовариства, асоціації);

у галузі освітнього партнерства із службами Держави (з культури, права, поліції, довілля, оборони...);

– спілкуватися з батьками;

сприяючи встановленню конструктивного діалогу з метою їх інформування про завдання навчання й адаптованою мовою звітувати за результати оцінювання, оцінювати результати, здібності їхніх дітей, виявлені складнощі й можливості їх виправлення

мобілізувати свої знання в галузі орієнтації, щоб допомогти учням і їхнім батькам у розробці професійного проекту;

– сприяти в співпраці із зовнішніми й внутрішніми партнерами навчального закладу вирішенню специфічних труднощів учнів у галузі здоров'я, великої бідності або поганого поведіння;

– використовувати можливості, що надаються виховними службами при музеях та інших культурних установах, а саме в межах художнього й культурного виховання;

– сприяти участі батьків у житті навчального закладу;

– брати активну участь у завданнях професійної підготовки.

Поведінка. Викладач слідує при виконанні своїх професійних обов'язків поведінці, яка сприяє колективній роботі, діалогу з батьками й встановленню партнерських стосунків.

10. Здійснювати самоосвіту та впроваджувати нововведення в роботі

Викладач оновлює свої дисциплінарні, дидактичні й педагогічні знання. Він уміє звернутися до тих, хто здатний йому надати допомогу або дати пораду при виконанні ним своїх професійних обов'язків.

Учитель здатний зробити критичний аналіз своєї роботи й змінити в разі потреби методику роботи.

Викладач знає актуальні проблеми в дослідженнях:

– у своїй дисципліні;

– у галузі дидактики, педагогіки й передачі знань (процес навчання, дидактика дисциплін, використання сучасних засобів інформаційних технологій тощо).

Викладач знає освітню політику Франції.

Викладач здатний отримати користь з підходів і педагогічних інновацій, аби актуалізувати свої знання і їх використовувати в повсякденній практиці.

Поведінка. Викладач проявляє інтелектуальну допитливість і вміє ставити під сумнів своє навчання й свої методи.

Він стає учасником системи навчання протягом усього життя, зокрема за допомогою дистанційного навчання.

Лекція, в основі якої ситуативно-проблемний підхід.

Поема про маленького хлопчика [419, с. 74 – 77].

Одного дня маленький хлопчик пішов до школи.
Це був ще дуже маленький хлопчик,
А школа була дуже велика.
Але коли маленький хлопчик
З'ясував, що він може прийти у свій клас,
Заходячи прямо у хвіртку шкільного двору,
Він відчув себе задоволеним,
І школа більше вже не мала величезного вигляду.

Одного дня вранці,
Уже після того, як маленький хлопчик провчився в школі дея-
кий час,

Учителька сказала:
„Сьогодні ми малюватимемо малюнок”.
Він любив малювати,
Він міг намалювати що завгодно:
Левів і тигрів,
Курей і корів,
Поїзди й кораблі.
І він узяв свою коробку олівців
І почав малювати.

Але вчителька сказала: „Почекайте!
Ще не час починати!”
І вона чекала, поки всі підготуються.
„Тепер можна!” – сказала вона.
Ми малюватимемо квіти.
„О!” – подумав маленький хлопчик.
Він любив малювати квіти,
І він почав малювати чудові квіти
Своїми олівцями – рожевим, оранжевим і блакитним.

Але вчителька сказала: „Почекайте!
Я зараз вам покажу, як це потрібно робити”.
І вона взяла й намалювала червону квітку на зеленому стеблі.
„Ось так, – сказала вчителька, –
тепер ви можете починати”.

Маленький хлопчик поглянув на квітку, намальовану вчителькою,

Потім поглянув на квіти, намальовані ним.

Йому більше сподобалися квіти, намальовані ним, ніж квітка вчительки.

Але про це він не сказав.

Він повернувся до свого аркуша

І намалював червону квітку на зеленому стеблі, як у вчительки,

Вона була червоною на зеленому стеблі.

На другий день

Маленький хлопчик прийшов до школи

І з самого порога почув,

Як вчителька сказала:

„Сьогодні ми займатимемося ліпленням”.

„Здорово!” – подумав маленький хлопчик.

Він любив ліплення.

Він умів ліпити все що завгодно:

Змій і сніговиків,

Слонів і мишей,

Машини і вантажівки.

І він почав ліпити й місити

Свій ком глини.

Але вчителька сказала:

„Почекайте! Ще не час починати!”

І вона почекала, поки всі приготувалися.

„Тепер можна, – сказала вона. –
Ми ліпитимемо таріль”

„О!” – подумав маленький хлопчик.
Він любив ліпити тарілі,
І він почав їх робити
Усіх форм і розмірів.

Тоді вчителька сказала:
„Почекайте! Я вам покажу, як це робиться”.
І вона показала всім, як це робиться.
Велика глибока таріль.
„Ну ось, – сказала вона. –
Тепер ви можете починати”.

Маленький хлопчик поглянув на таріль учительки,
Потім поглянув на свої,
Йому більше подобалися його тарілі, ніж тарілі вчительки,
Але він нічого не сказав.
Він зліпив свою глину у велику грудку
І виліпив таку ж таріль як у вчительки.
Це була глибока таріль.
І скоро
Маленький хлопчик навчився чекати,
І дивитися,
І робити все точно, як учителька.

І скоро
Він не робив нічого свого.

І ось сталося так,
Що маленький хлопчик і його сім’я
Переїхали в інший будинок,
В інше місто.
І маленький хлопчик
Повинен був ходити до іншої школи.

Ця школа була ще більша,
Порівняно з попередньою,
І не було дверей,
Аби вийти прямо зі свого класу.
Він повинен був підніматися, підніматися великими сходами
І крокувати по коридору,
Щоб прийти в клас.

І в перший день,
Коли він туди прийшов,
Учителька сказала.
„Сьогодні ми малюватимемо”.
„О!” – подумав маленький хлопчик
І чекав, доки вчителька
Скаже, що робити.
Але вчителька нічого не сказала,
Вона мовчки прогулювалася по класу.

Коли вона підійшла до маленького хлопчика,
Вона сказала „Ти не хочеш малювати?”
„Хочу”, – відповів хлопчик.
„Отже, що ми робитимемо?” – запитала вчителька.
„А як я повинен це малювати?” – запитав маленький хлопчик
„Як ти захочеш”, – сказала вчителька.
„А можна малювати будь-яким кольором?” – запитав малень-
кий хлопчик.

„Якщо всі намалюють однакові малюнки,
Як я знатиму, хто що намалював
І де, чий малюнок?”
„Я не знаю”, – відповів хлопчик.

...

І почав малювати червону квітку на зеленому стеблі.

Додаток Р

Проблемна ситуація, в основі якої знаходиться аналіз власної педагогічної практики: фрагмент уроку агрономії у випускному класі професійного ліцею [419, с. 161 – 163].

Учень 1	66 грамів кукурудзи на стеблі – це дивно.
Викладач	Почекай, давайте закінчимо підрахунок, і ти побачиш, помилилися ми чи ні.
Учень 1	Ні, ні, ні.
Викладач	Почекай, давайте закінчимо підрахунок, і ти побачиш, помилилися ми чи ні.
Учень 1	Я, я не знаю.
Викладач	Так? Вам належить 66 грамів кукурудзи на стеблах? Що потрібно мені зараз зробити (тихо, Бертроне, слухай!), аби привести це до гектарів?
Учень	Множимо на 105 000 стебел (середня кількість на 1 гектарі).
Викладач	Так! Спробуємо.
Учень 1	Що ж, може бути це правильно, а?
Викладач	Почекайте, закінчимо підрахунок і побачимо, чи помилилися ми.
Учень	(Ледве чутно) Гаразд, множ ти на 105 000.
Викладач	Помнож це на 105 000 і цей раз ти будеш винагороджений
Учень	(Ледве чутно)
Викладач	Отже, 105 000 (крейда) (тсс!) на 66 грамів рівно скільки? Увага, не зробіть помилки.
Учень	6 965 595
Викладач	Продовжуйте і віддайте мені всі нулі.
Учень	Ні! Нулів немає.
Учні	(Сміх)
Викладач	6 000 000
Учень	6 965 590 / 95
Викладач	Отже? Що це у мене? Що це пояснює?
Учні	У грамах.

Викладач	У грамах, чи можу я перевести їх у кілограми?
Учень	Додаємо нулі.
Учень	Зсовуємо кому.
Викладач	Я ставлю кому тут.
Учні	Невже?
Викладач	Так, це кілограми, а якщо я хочу перевести в центнери?
Учні	Це дві цифри.
Учень	Зсовуємо на дві.
Викладач	Отже, ви розташовуєте 69, я погоджуюся з усім, що після центнера на гектар.
Учень 1	(Ледве чутно)
Викладач	Пане Тьяффо, ми помилилися чи ні?
Учень 1	Ні!
Викладач	Що ж, чому?
Учень 1	Тому що ця вага волога.
Учень	Ось.
Викладач	А! Де це ти бачив таке?
Учень 1	Ми вчимо також, що (ледве чутно)...
Викладач	Почекай, почекай, почекай, це означає, що те, що ти говориш / тоді дійсно.
Учень 1	Це небагато, так?
Викладач	Ні, хоча / тоді почекайте спочатку результат.
Учень	Якщо це правильно
Викладач	Це, це логічно з / є хтось, хто вирощує стебла кукурудзи?
Учень 1	40 центнерів, це недостатньо.
Учні	(Гомін голосів)
Викладач	Почекай! Я не говорив про те, що волога або суха, якщо ми це маємо на увазі, то, безумовно, йдеться про суху вагу, аби перейти (тихіше!) від вологої ваги до сухої, вам потрібно коли? Коли ви молотите, коли ви збираєте врожай / ви привозите і зважуєте вантаж вологим? Там усі цифри, які я навожу / я дав вагу сухою.
Учень 1	Так!

Викладач	Домовилися? 70 центнерів сухої кукурудзи на ділянку, це відповідає чи ні?
Учні	Ну, так.
Викладач	/ згодні? Тоді цифра, яка тебе шокувала, – це 66 грамів.
Учень 1	Так!
Викладач	Та так, так! Є ще щось? Ти тільки що пояснив, що, коли ти береш у руку зерно, воно мокре / так?
Учень 1	Так!
Викладач	Добре! Ми використовували цифри трохи навдогад, ви бачите, що ми отримали щось / що відповідає чому? Отже, ви записали все це? Таким чином, ви мали можливість побачити / що / так?

Проблемна ситуація, в основі якої знаходиться аналіз педагогічної практики інших викладачів.

Фрагмент уроку в першому класі елементарного циклу початкової школи (СЕ1) [419, с. 165 – 167].

Клас СЕ1	
Учитель	Чому ти вибрала саме цей персонаж? Ілар'є, ти хочеш йому допомогти?
Ілар'я	Тому що селяни цієї епохи використовували транспортні засоби для того, щоб перевозити сіно.
Учитель	Отже, ти говориш, що селяни...(реприза) Це так? Що ви скажете з цього приводу?
Група	Ні.
Учитель	Чому ви не згодні?
Вів'єн	Тому що була королева.
Вів'єн	Тому що перші види транспорту в цей час схожі на ці.
Учитель	Чому ви говорите це?
Вів'єн	Тому що раніше з'явився одяг, і тільки потім вони його возили.
Учитель	Чому інколи робили одяг як цей? Це справжній одяг?
Група	Ні.
Учитель	З якого матеріалу він зроблена?
Група	Із заліза
Учитель	Але ви вважаєте, що всі діти, усі дорослі носили одяг із заліза?
Група	Ні.
Вів'єн	Із золота.
Учитель	Хто ось це?
Олена	Воїн.
Учитель	Це воїн. Усі згодні, що це воїн?
Група	Так.
Учитель	Ілар'є, ти згодна? Та чи ні?
Ілар'я	...

Учитель	Ти знаєш, що це таке воїн?
Жульє	Тому що вони були одягнені таким чином, так елегантно.
Сара	Ти говориш, що воїни такі елегантні.
Ілар'є	Ні.
Учитель	Чому ви їх віднесли до цього виду транспорту?
Флавіо	Тому що римляни влаштовувати змагання, сідали на вози, запрягали коней і вирушали...
Учитель	Отже, Флавіо, говорить... Але ви згодні, що це римлянин?
Група	Так, так.
Учитель	І як ви це визначили?
Жульє	Тому що римляни носили шоломи.
Сара	Із зброєю.
Ніколь	На карнавалі я бачила, що вони були одягнені, як римляни.
Учитель	Ти бачила карнавал, Ілар'є? Що ти про це скажеш? Ти завжди обстоюєш свою думку?
Ілар'є	Тому що...
Учитель	Ти згодна з тим, що говорять твої товариші?
Ілар'є	Ні, тому що мій тато мені показував книгу, у якій усе розказано про римлян. Вони використовували ось цей (виг транспорту). Вони були різними.
Сара	І ось це, що це таке?
Жульє	Як ти це знаєш, що це із заліза?
Ілар'є	Але я про це читала!!
Сара	Книги дуже різні.
Ілар'є	Але якщо вони знайшли...
Жульє	Але якщо ти поглянеш на фото, як ти визначиш, із заліза він або з дерева?
Учитель	Послухайте, ми обговорювали одяг, а не те, що сказала Ілар'є, спробуй переконати твоїх товаришів, наведи аргументи.
Ілар'є	Тому що, якщо ти поглянеш, залізо не може бути в смужку.
Сара	Але, можливо, він зроблений з іншого матеріалу, не обов'язково із заліза.

Олена	Вони не зобов'язані були використовувати залізо.
Учитель	Ілар'є, ти завжди відстоюєш свою думку, але ти ще не пояснила, чому ти з'єднала два.
Ілар'я	Тому що римляни...
Учитель	Це не зроблено римлянами. Хто, по-твоєму, це зробив?
Ілар'я	Ні, тому що люди...
Учитель	Залишимо зараз це й продовжимо...
Сара	Ілар'є, як ти можеш стверджувати, що... Тому що, поглянь... наприклад... це не використали...
Учитель	Чому ти говориш, що не використали? Як ти це зрозуміла?
Сара	Не було там інших.
Ілар'я	Були.
Учитель	Поглянь, Ілар'є, у нас є ці документи, і ми не можемо використовувати інші речі.
Вів'єн	Ти знаєш, у Титаніку були люди, які сідали в такі машини
Ілар'я	...
Учитель	Продовжуємо, виберемо другий
	(кілька хвилин пізніше)
Учитель	Прочитайте уважно ці тексти і там ви знайдете рішення.
	Трохи згодом
Учитель	Чи допомогли вам ці маленькі тексти знайти рішення?
Група	Так.
Учитель	Хтось з вас змінив свою думку?
Група	Ні.
Учитель	Ілар'є, а ти змінила?
Ілар'я	(Так, і киває головою)
Учитель	Ти згодна з рішенням інших?

Проблемна ситуація, в основі якої знаходиться аналіз педагогічної практики інших викладачів

Фрагмент роботи над анімаційним підрахунком [419, с. 168 – 169]

Методист (М)	Ви зараз повернетесь далеко назад. Ви вмієте рахувати лише до 4, Ви стали пастушками, і Вам потрібно порахувати баранів. Усі групи мають різну кількість баранів. Тому Ви повинні будете відправити повідомлення іншій групі, у якому повідомите про кількість Ваших баранів. Але спочатку я прошу кожного стажиста зробити повідомлення у своїй групі. Індивідуальна робота від 5 до 10 хвилин. Потім спільно в групі Ви обговорите, яке повідомлення Ви відправите до іншої групи, з якими словами й пояснювальними фразами.
(М)	(Час роботи в групах закінчився...) Ця група порахувала, скільки в них було баранів, і зробили підсумок.
	Вони організували сільськогосподарський кооператив!
(М)	Вони організували групи з 4 баранів, таким чином, у них їх було набагато більше...
	Їх було 177.
(М)	Ні, ні, ні! Це не існує!
	Як же, спочатку.
(М)	Ні, ні.
	Одна група з 4, одна група з 4x4 баранів і 4 групи з 4x4 баранів; і потім 3 групи з 4x4 баранів.
	Вони ввели цифри, які не існують, 7...
	Очевидний факт, що ми не можемо чогось зрозуміти.
	Вони це не записали, але їм сказали, що немає згоди.
(М)	Чому?

	Тому що вони придумали 7
	Ми могли б порахувати, але тоді... саме тому ти поставив 213
	Ось, у нас 213.
(М)	213? Я не розумію нічого, коли говорю 213.
	2,1,3 в основі 4
	Це не так!
(М)	Це не так?
(М)	Є інші зауваження? Є письмові примітки, поправки, правильні, неправильні.
(М)	Я не знаю, чи є хазяйка у баранів, яка підтвердила б, правильно чи ні. Ви бачите однакові речі в усіх повідомленнях?
	Об'єднання по 4.
(М)	Як ви думаєте, чому ви негайно ж згрупували по 4? Ви усвідомлюєте, чому зробили так? Чому ви не згрупували по 3, по 2...?
	Коефіцієнт корисної дії: щоб іти якнайдалі, щоб іти швидше.
	Можна зробити менше об'єднань.
(М)	Так, у чому була б складність, якщо було б більше груп?
	Помилитися...
(М)	Так, а потім?
	Знайти знаки, які б представляли групи...
(М)	Ми також побачимо, як з більшою користю вирішити це завдання. Людська істота прагне завжди вибирати максимально економний шлях рішення задачі й, наскільки це можливо, найпростіший. Я даю учням таке ж завдання, і я можу вас завірити, що її рішення забере багато часу. Щодо вас, то ви згрупували, але групувати речі не зовсім природно. Спочатку, щоб згрупувати, є той, хто віддає перевагу речам з сірниками. Потім є ті, хто говорить: я зробив 2, 3 групи з 3.

Додаток С.3

Проблемна ситуація, в основі якої знаходиться аналіз педагогічної практики інших викладачів

Фрагмент з п'єси Платона „Менон” [419, с. 169 – 171]

Сократ	Скажи мені, хлопчику, чи знаєш ти, що квадрат такий?
Раб	Знаю.
Сократ	Значить, у цієї квадратної фігури всі її сторони рівні, а числом їх чотири?
Раб	Так.
Сократ	А не чи рівні між собою також лінії, що проходять через центр?
Раб	Рівні.
Сократ	А не могла б така ж фігура бути більше або менше, ніж ця?
Раб	Могла б, звичайно.
Сократ	Так от якби ця сторона була у два фути й та у два фути, то скільки було б футів у всьому квадраті? Відміть лише ось що. Якби ця сторона була у два фути, а та – в один, то хіба всього в ньому були б не два фути?
Раб	Два.
Сократ	А коли і та сторона дорівнюватиме двом футам, то хіба не вийде в нас двічі по два фути?
Раб	Вийде.
Сократ	Значить, у цьому квадраті буде двічі по два фути?
Раб	Правильно.
Сократ	А скільки ж це буде – двічі два фути? Порахуй і скажи!
Раб	Чотири, Сократе.
Сократ	А може бути фігура вдвічі більша цієї, але все таки така, аби в неї, як і в цієї, усі сторони були між собою рівні?
Раб	Може.
Сократ	Скільки ж в ній буде футів?
Раб	Вісім.

Сократ	А тепер спробуй сказати, якої довжини в неї буде кожна сторона. У цієї вони мають по два фути, а в тієї, що буде вдвічі більше?
Раб	Ясно, Сократе, що вдвічі довше.
Сократ	Бачиш, Меноне, я нічого йому не вселяю, а лише запитую. І ось тепер він думає, ніби знає, які сторони утворюють восьмифутовий квадрат. Або, по-твоєму, це не так?
Менон	Так.
Сократ	Він думає, що такий квадрат утворюють удвічі збільшені сторони?
Менон	Так.
Сократ	Тепер дивися, як він зараз пригадає одне за іншим все, що слід пригадати. – А ти скажи мені ось що. По-твоєму виходить, що якщо подвоїти сторони, виходить подвоєний квадрат? Я маю на увазі не таку фігуру, у якої одна сторона довга, а інша коротка, а таку, у якої всі чотири сторони рівні, як у цієї, але лише подвоєну, восьмифутову. Ось і поглянь: тобі все ще здається, що її утворюють подвоєні сторони?
Раб.	Так, здається.
Сократ	А то хіба не вийде в нас сторона вдвічі більше цієї, якщо ми, продовживши її, додамо ще одну таку саму?
Раб	Вийде.
Сократ	Значить, по-твоєму, якщо цих великих сторін буде чотири, то вийде восьмифутовий квадрат?
Раб	Вийде.
Сократ	Примальовуємо до цієї ще три такі самі сторони. Невже, по-твоєму, це і є восьмифутовий квадрат?
Раб	Ну звичайно.
Сократ	А то хіба не буде в ньому чотирьох квадратів, кожен з яких дорівнює цьому, чотирифуттовому?
Раб	Буде.
Сократ	Виходить, якої же він величини? Чи не в чотири рази він більше першого?

Раб	Як же інакше?
Сократ	Що ж, він одночасно й у чотири, і в два рази більше першого?
Раб	Ні, присягаюся Зевсом!
Сократ	У скільки ж раз він більший?
Раб	У чотири.
Сократ	Значить, завдяки подвоєнню сторін виходить площа не у два, а в чотири рази більша?
Раб	Твоя правда.
Сократ	А чотири рази чотири – шістнадцять, чи не так?
Раб	Так.
Сократ	З яких же сторін виходить восьмифутовий квадрат? Адже з таких ось вийшов квадрат, у чотири рази більший [чотирифутового]?
Раб	Так, як же...

Проблемна ситуація, в основі якої знаходиться аналіз педагогічної практики інших викладачів

Чотири фрагменти уроку французької літератури у випускному класі професійного ліцею [419, с. 174 – 179].

Фрагмент перший

Викладач	Добре, якщо ви проведете паралель з тим, що знають про Іонеско. І нарешті переконаєтеся в тому, що тема, манера літературного твору, що йде від нього, – це абсурд. Порівняйте персонажів. Що ви зможете про це сказати в цей момент?
Учень 1	Вони сперечаються, вони весь час суперечать один одному
Викладач	Вони збираються сперечатися постійно
Учень 1	Так, нарешті /
Учень 2	Як у Тінтін
Викладач	Ти, ти трохи читала, Дебора?
Учень 1	У Тінтін
Учень 2	Так, актори
Викладач	Добре
Учні	Ледве чутно
Викладач	Так, це цікаво, як видно в Тінтін, то хіба вони сперечаються в Тінтін?
Учень 1,2,3	Ні (ледве чутно), різним способом
Учень	Вони повторюють один одного
Учень 3	Один виголошує фразу, інший її виголошує задом наперед
Учень	Вони повторюються, ось, але вони не говорять одне й те ж
Викладач	Вони повторюють один одного, згодна
Учень 1	Вони не згодні
Викладач	А?
Учень 2	Сперечаючись

Викладач	Сперечаючись
Учень 2	Коли є хтось, хто говорить „червоне”, інший скаже „чорне”
Викладач	Згодна, добре, є, „я б сказав, навіть більше” і т. п., особливо характерне для Дюпонів. А? І вони повторюють, насправді, одне і те ж // а те, що стосується пані, що / що ви про це скажете?
Учень 4	Це буржуа
Викладач	Отже, це буржуа
Учень 4	З рукавичками й хутром
Учень 4	Так, накидка, капелюх, рукавички (ледве чутно)
Викладач	Добре
Учень	(ледве чутно)
Викладач	У такому разі, капелюх, сумка, накидка, хутро, рукавички, туфлі, плаття тощо. Усе це, принаймні, з її появою / що ви/
Учень 5	Вона описана більшою мірою, чим інші персонажі
Учні	(ледве чутно) персонажі
Викладач	Вона детальніше описана, так, правильно, і що можна подумати про неї? Так, гм, цей персонаж з прошарку буржуа, згодна. Але ще що?
Учень 4	Вона манірна
Викладач	Трохи химерна, так
Учень 6	Вона претензійна
Учні	(ледве чутно)
Викладач	Самовдоволена, гм, добре. Чому ти так уважаєш, Нільсе?
Учень 6	Ну, опис з капелюхом, сумкою, накидкою, хутром, усе це /
Учень 5	Аби виставити себе напоказ
Викладач	Гм, аби проявити себе, згодна. І що ми маємо? З одного боку, ці три персонажі, які є, Дюпон, Дюран і Мартен, гм! Є, є, ймовірно, майже однаковими копіями один одного, що? Добре,

	схожість, само собою зрозуміло, у зовнішньому вигляді, є одноманітність і, таким чином, є різниця, яка помітна в цій жінці. Ну, що вона становить собою, ця жінка, стосовно цих трьох персонажів? Ну, які, урешті-решт, досить невиразні й на вигляд, гм, досить звичайні і безликі?
Учень 3	Є дистанція
Викладач	Добре, який зв'язок / який зв'язок здається вам / можна представити між / яка, урешті-решт, є зв'язок між цими трьома персонажами і?
Учень 4	Кохана
Учень 7	Можливо, всіх три
Викладач	Можливо, кохана, добре. Може бути кохана. Ну вона могла б бути зараз / коханого трьох?
Учень 1,2	Ні (ледве чутно)
Учень 5	Одного, а інші намагалися її вколоти
Викладач	Кохана одного з трьох та інші прагнули її вжалити, добре
Учень 1	Утрьох намагалися залицялися до неї, і вона неухильно, вона розважається з ними

Фрагмент другий

Викладач	Хто пам'ятає? Людовику, як називається історія, яку ви вивчали на початку навчального року, Людовику / так, так, не шукайте в / змія кого, гм, Наталі, ти мені назвеш іншу? Іншу історію, над якою ми працювали?
Учні	(ледве чутно)
Учениця К	С
Викладач	Кароль, це та, з приводу якої ти не відчувала себе зацікавленою / ну? Та, над якою ви працювали одні, ну одні, або /
Учні	(ледве чутно)
Викладач	Повчання пастуха і ту, над якою ви працювали самі або швидше...

Учні	Явище
Викладач	Поява, ось
Учениця З	(ледве чутно)
Викладач	Явище, отже, спочатку, я чув інше слово для позначення дій, я вважаю
Учень З	Джерела перешкод
Викладач	Несподівані повороти, тоді, були / Як вони відбувалися там?
Учень З	(ледве чутно)
Викладач	Почекай, почекай, були / як їх називали, ці різні події, їм давали назви вгорі до того, як описати внизу, були .
Учні	(ледве чутно)
Викладач	Різні наслідки, де були /
Учень Х	Діючі
Викладач	Сили
Учні	Трансформаційні
Учні	Діючі
Викладач	Діючі, згодні? Трансформаційна сила в тому / яка різниця між обома?
Учень Х	Ця, це до, діюча – після
Учень	Це залежить
Учень	Діюча, це те, що є на уроці і
Учень С	Це міняється / діюча
Викладач	Трансформаційна провокує іншу, так, це вихідна ситуація й діюча – це виконання, гм. І якщо ми розважатимемося, робитимемо це, уф, наприклад, текст 2 або 3, може бути, остаточно, текст 2. Тому що це не жанр тексту, який ми зазвичай бачимо в подібних ситуаціях, коли вивчаємо структуру розповіді. Уф, я вам не запропонував текст, як цей. Поглянете обое.
Учень Х	Він закінчений.
Викладач	Він закінчений на початку, та й потім, там / скажімо, основна частина тексту починається з молодшого капрала й т. п. Отже, цей

	поліцейський 44 років, первинний стан, хто це / ми не диференціюватимемо трансформуючу силу і діючу силу. Ми проведемо багато часу, якими є події, поглянете цей текст, капрал і т. п. Отже, перша подія, яка змінить щось у цій ситуації, що він робить?
--	---

Фрагмент третій

Викладач	Усі включили прикметники сильна і горда в лексичне поле поняття „краса”?
Учні	Так, так
Викладач	Я бачу, що ти гримасуєш, Северин.
Северин	Так, я це не включила туди.
Викладач	Ти не включила, чому?
Северин	Гаразд, я не знаю, я їх не відношу до краси.
Викладач	Але чому ти не відносиш їх до краси?/ Добре, що цікаво, так це те, що ця молода людина і цей хлопець відносять це до краси, а ти ні. Я, я не можу нічого вам сказати.
Северин	Але я, я відношу слова сильна і горда швидше до...
Викладач	До?
Северин	До людини
Викладач	До людини, для тебе, людина сильна і горда в реальності, питання абсолютно безглузде, то хіба для тебе ця людина красива? Тому тобі говорять, що ці слова належать до лексичного поля поняття „краса”.
Северин	Ні, не обов’язково
Викладач	Само собою зрозуміло (гомін у класі). Поглянете, я вважаю, що в нас у всіх різні оцінки того, що красиве й що некрасиве. То хіба в тексті поет-розповідач Бодлер / читаючи, складається враження, що, на його думку, сильний і гордий – це критерії краси. Як ви думаєте?

Учні	Для нього, так.
Викладач	Так, таким чином, мені здається, що ми могли б це включити все ж в лексичне поле краси, згодні? Навіть якщо у нас є своє поняття краси, тоді, як ви розумієте також слово сильна, наприклад, сильна і горда?
Учні	Добре, це коли (ледве чутно)
Викладач	Це його характер, гм, особливо?
Учні	Так, так
Викладач	Його характер або його швидкість руху? Що?
Учень	Обоє, його сила для його статури
Викладач	Його сила для фізичного тіла і гордість для нього? /
Учень	Його характеру
Викладач	Так, ви це бачите
Учениця	Так, це його характер
Викладач	Це його характер. Так? Так. Ми продовжуємо.

Фрагмент четвертий

Ніколя	„Мій заїжджий двір був би на Великій Ведмедиці”
Викладач	Почекай, потрібно, аби він не мав точного призначення, потім ти показуєш важливість мрії.
Учень	Важливість?
Викладач	Так, або мрія, правильно ми визначили, що це таке мрія // потім?
Дем	Немає ні точки відліку, ні кінцевої крапки
Викладач	Це додає враження, відносно призначення
Дем	Немає вдома, що / нарешті, у нього не вигляд (ледве чутно) бродяжницький
Викладач	Тоді це римується з чим, це його робить, чого в нього немає вдома, то хіба не написали щонебудь
Вілл	Написали: бродяжництво / убогість

Викладач	Бродяжництво, так, так. Є друга тема, яка наближається до цього. Можливо / можливо, Ніколя, я тебе перебила. Ти хотів щось сказати, тільки що?
Ніколя	Ні, ні
Викладач	Ти більше не хочеш
Учень	У цей момент (ледве чутно) „під піднебінням Муза!” і „я був би твоїм відданим слугою” (ледве чутно). Вірний друг – це означає по відношенню до кого-небудь...

Додаток У.1

**Конструювання документальних ілюстрацій
„Проблемна ситуація” [419, с. 182].**

НАПОЛЕОН І	
Деспот	Геній

Робоча програма семінару „Ситуації-проблеми у великому масштабі: як навчитися застосовувати їх при викладанні історії” [419, с. 186].

Понеділок Реалізація й аналіз ситуацій- проблеми	Вівторок Реалізація й аналіз ситуацій- проблеми	Середа Теоретизування та розробка ситуацій- проблеми	Четвер Розробка ситуацій- проблеми
Реалізація коротких ситуацій- проблем з історії (робота в групах)	Реалізація коротких ситуацій- проблем з історії (робота в групах)	Вивчення особливостей педагогічного супроводу, властивого навчанню за допомогою ситуацій- проблем	Розробка ситуацій- проблем, що центруються на змісті матеріалу з історії для викладання (робота в групі)
Аналіз реальних ситуацій (робота у великій групі)	Теоретична розробка поняття ситуація- проблема з історії (робота в малих групах і у великій групі)	Значення використання ситуацій- проблем при написанні шкільних підручників. Критичний аналіз	Критичне читання шкільних підручників з історії: яке місце відводиться читачеві? (велика група)

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алферов Ю. С. Нормирование нагрузки учителей в развитых странах / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 77 – 82.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 464 с.
3. Антология мировой философии : в 4 т. / редкол. В. В. Соколов и др. – М. : Мысль, 1969– . –Т. 3. Буржуазная философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX в. – 1971. – 760 с.
4. Антология педагогической мысли : в 3 т. – М. : Высш. шк., 1988– . – Т. 1. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке : сб. ст. / сост. К. И. Салимова и Г. Б. Корнетов. – 1988. – 447 с.
5. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К. – Рівне : Видав. Олег Зень, 2007. – 172 с.
6. Баскин М. Конт / М. Баскин // Философская энциклопедия : в 5 т. / Ин-т философии АН СССР ; редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – М. : Сов. энцикл., 1960– . –Т. 3. – 1964. – С. 51 – 53.
7. Баско Л. Студент – це особистість / Л. Баско, Ф. Коте, Т. Харченко // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Т. 112. – Вип. 99. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2009. – 176 с. – С. 31 – 34.
8. Баско Л. Проблема індивідуального розвитку вчителів у французькій педагогічній теорії другої половини XX ст. / Л. Баско, Ф. Коте, Т. Харченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 23(186). – С. 134 – 145.
9. Баско Л. L'exemple d'un module européen d'enseignement d'aide à la réussite des étudiants / Л. Баско, Т. Харченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2008. – № 6(145). – С. 33 – 42.
10. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В. И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 19 – 25.

11. Берулава М. Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21 – 24.

12. Берулава М. Н. Современные проблемы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации : аналит. вестн. Совета Федерации РФ. – 2003. – № 2(195). – С. 24 – 31.

13. Берулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. Н. Берулава. – 2-е изд., перераб. и доп. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 327 с.

14. Беспалько В. П. Персонафицированное образование / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12 – 17.

15. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна – Віта, 1995. – 200 с.

16. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб./ І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

17. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Д. Бех // Наук. вісн. Миколаїв. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. IV. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – 294 с. – С. 21 – 46.

18. Білик Л. С. Рефлексивні тенденції в розвитку освіти як основа гуманізації навчання / Л. С. Білик, Я. М. Бугерко // Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – Наук. вид. „Мова і культура”. Сер. „Філологія” : у 10 т. – Вип. 5. – Т. 5. – К. : Видав. Дім Дмитра Бураго, 2002. – 338 с. – С. 28 – 31.

19. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63 – 71.

20. Богуславский В. М. Учёный, мыслитель, борец / В. М. Богуславский // Ламетри Ж. О. Сочинения / Ж. О. Ламетри. – М. : Мысль, 1976. – С. 5 – 63.

21. Богуславский В. М. Философия Кондильяка и французское

Просвещение / В. М. Богуславский // Кондильяк Э. Б. Сочинения : в 3 т. / Э. Б. Кондильяк. – М. : Мысль, 1980. – Т. 1. – 1980. – С. 5 – 64.

22. Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Г. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. чл.-кор. РАО З. И. Равкина. – М. : Мысль, 1994. – С. 19 – 36.

23. Бондаревская Е. Б. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. Б. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.

24. Бражник Е. Методологические подходы к исследованию образования в сравнительной педагогике [Электронный ресурс] / Е. Бражник. – Режим доступа : [http:// www.lib.herzen.spb.ru/text/brajnik_3_71_79.pdf](http://www.lib.herzen.spb.ru/text/brajnik_3_71_79.pdf).

25. Бражник Е. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Е. Бражник. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.

26. Васильева М. П. Аналіз підходів до підготовки фахівця в галузі вищої педагогічної освіти / М. П. Васильева // Проблеми гуманізму і освіти : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 21 – 22 трав., 2002 р.) : в 2-х т. – Вінниця : Універсум – Вінниця, 2002. – Т. 2. – 312 с. – С. 190 – 191.

27. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховский. – Луганск : Альма-матер, 2000. – 292 с.

28. Ваховский Л. Ц. Философия воспитания западной цивилизации в эпоху Просвещения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ваховский Леонид Цезаревич. – Харьков, 2002. – 402 с.

29. Ваховський Л. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти: історико-педагогічний аспект / Леонід Ваховський, Тетяна Харченко, Луї Баско // Шлях освіти. – 2010. – № 3 (57). – С. 39 – 44.

30. Ваховський Л. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти / Леонід Ваховський, Тетяна Харченко // Шлях освіти. – 2010. – № 4 (58). – С. 18 – 22.

31. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7 – 11.

32. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42 – 45.

33. Вдовина И. С. Судьба человека – жить совместно с другими людьми / И. С. Вдовина // Мерло-Понти М. В защиту философии / М. В. Мерло-Понти ; пер. с фр. и послесл. И. С. Вдовиной. – М. : Изд-во гуманит. лит., 1996. – С. 234 – 247.

34. Вельчева Н. І. Психолого-педагогічні аспекти формування особистості студента / Н. І. Вельчева // Проблеми гуманізму і освіти : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 21 – 22 трав., 2002 р.) : в 2-х т. – Вінниця : Універсум – Вінниця, 2002. – Т. 2. – 312 с. – С. 183 – 187.

35. Визгин В. Философия надежды Габриэля Марселя / В. Визгин // Габриэль Марсель. Опыт конкретной философии / Габриэль Марсель ; пер. с фр. В. Большакова, В. Визгина. – М. : Республика, 2004. – С. 199 – 211.

36. Вильмут И. С. Педагогика как учебный предмет в педагогических институтах Франции [Электронный ресурс] / И. С. Вильмут // Междунар. науч. пед. Интернет-журн. с библиотекой-депозитарием „Образование: исследовано в мире”. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader@whichpage=14&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98.asphhttp://www.oim.ru/reader@whichpage=14&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=98.asp>.

37. Владимирова С. В. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в России и Франции : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / С. В. Владимирова. – СПб., 2001. – 18 с.

38. Владимирова С. В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации / С. В. Владимирова // Образование в современном мире: зарубеж-

ный опыт : сб. науч. ст. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. Герцена, 2004. – 127 с.

39. Возняк В. С. Метафизика рассудка и разума: Опыт несистематической самокритики / В. С. Возняк. – Киев : Ред. журн. „Самватас”, 1994. – 340 с.

40. Волков Г. Н. Социология науки / Г. Н. Волков. – М. : Политиздат, 1968. – 328 с.

41. Волкова Н. П. Основи гуманізації взаємин вчителя й учнів / Н. П. Волкова // Проблеми гуманізму і освіти : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 21 – 22 трав., 2002 р.) : в 2-х т. – Вінниця : Універсум – Вінниця, 2002. – Т. 2. – 312 с. – С. 227 – 232.

42. Всемирная конференция по высшему образованию „Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры” (5 – 9 окт. 1998 г.). – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 194 с.

43. Всемирный доклад по образованию 1998 г.: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – Барселона : Изд-во ЮНЕСКО, 1998. – 172 с.

44. Всемирный доклад по образованию 2000. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2000. – 192.

45. Всеобщая декларация прав человека 1948 – 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/topics/humanrts/annivers/dec48-98.htm>.

46. Вульфсон Б. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 70 – 80.

47. Вульфсон Б. Л. Модернизация содержания гуманитарного образования в школах Запада / Б. Л. Вульфсон // Сов. педагогика. – 1991. – № 1. – С. 124 – 130.

48. Вульфсон Б. Л. Проблемы „европейского воспитания” / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 71 – 81.

49. Вульфсон Б. Л. Франция / Б. Л. Вульфсон // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Сов. энцикл., 1964– . –Т. 4. – 1968. – С. 540 – 552.

50. Габріель Ф. Професійна підготовка викладачів вищої школи

в сучасній Франції / Філіп Габріель, Тетяна Харченко // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 24 – 30.

51. Габріель Ф. Основні етапи становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції / Ф. Габріель, В. Курило, Т. Харченко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 4(129). – С. 68 – 76.

52. Габріель Ф. Людина у філософсько-педагогічних концепціях французького утопічного соціалізму / Філіпп Габріель, Тетяна Харченко // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Т. 75. – Вип. 62. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. – С. 6 – 12.

53. Гак В. Г. Новый французско-русский словарь / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – 5-е изд., испр. – М. : Рус. яз. , 2000. – 1195 с.

54. Гельвеций К. А. О человеке // Сочинения : в 2 т. / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974– . – Т. 2. – 1974. – С. 5 – 568.

55. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования : монография / А. В. Глузман. – Киев : Поиск-издат. агентство, 1998. – 252 с.

56. Глузман О. В. Особистісно-орієнтована підготовка вчителів гуманітарного профілю до проектно-педагогічної діяльності / О. В. Глузман. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ardup/2011_1/1-4-26.pdf

57. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / Семен Гончаренко, Юрій Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2 – 6.

58. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / Семен Гончаренко, Юрій Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2 – 8.

59. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Голотюк Олена Володимірівна. – Херсон, 2007. – 243 с.

60. Горбунова Е. Дюркгейм и современное образование / Е. Горбунова // Соц. обозрение. – 2002. – № 4. – С. 65 – 71.

61. Гофман А. Социология Эмиля Дюркгейма / А. Гофман // Социология. Ее предмет, метод, предназначение : пер. с фр. / под ред. А. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – С. 307 – 344.

62. Грицюк Б. А. Гуманітаризація і гуманізація педагогічного процесу в школі / Б. А. Грицюк. – Снятин : Видав.-друк. фірма „Прут Принт”, 1998. – 96 с.

63. Гуманизация и гуманитаризация образования. Рекомендательный указатель литературы / сост. А. П. Чуйкова. – Харьков : ХГУ, 1992. – 16 с.

64. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти / М-во освіти України. Ін-т систем. дослідж. освіти України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України та ін. ; редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній та ін. – К., 1995. – 160 с.

65. Гуманизм эпохи Возрождения. – Режим доступа : <http://works.tarefer.ru/91/100808/index.html#>

66. Данилова Г. С. Перспективи акмеологічних засад у гуманістичному самовдосконаленні професіоналізму педагогів / Г. С. Данилова // Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – Наук. вид. „Мова і культура”. Сер. „Філологія” : у 10 т. – Вип. 5. – Т. 5. – К. : Видав. Дім Дмитра Бураго, 2002. – 338 с. – С. 74 – 82.

67. Денисова Л. Гуманизм / Л. Денисова // Философская энциклопедия : в 5 т. / Ин-т философии АН СССР ; редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – М. : Сов. энцикл., 1960– . – Т. 1. – 1960. – С. 413 – 417.

68. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). – Режим доступа : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=896%E0-93-%EF>

69. Державна програма „Вчитель”. – Режим доступа : www.mon.gov.ua/images/laws/KMU_379.doc

70. Джибладзе Г. Н. Жан-Жак Руссо и его педагогическое наследие / Г. Н. Джибладзе // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост.

А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981– . – Т. 1. – 1981. – 656 с. – С. 7 – 18.

71. Живелегов А. Ф. Рабле / А. Ф. Живелегов // Ф. Рабле. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле ; пер. с фр. Н. Любимова. – М. : Худ. лит., 1973. – С. 3 – 64.

72. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для пед. вузов / А. Н. Джуринский. – М. : Форум-Инфра, 1998. – 272 с.

73. Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция „О человеке” / Д. Дидро // Сочинения : в 2 т. / Д. Дидро. – М. : Мысль, 1986– . – Т. 2. – 1986. – С. 342 – 506.

74. Дюркгейм Э. Педагогика и социология / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение : пер. с фр. / под ред. А. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – С. 244 – 265.

75. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. О. Заболотська. – О., 2007. – 40 с.

76. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования / Е. С. Заир-Бек [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.

77. Закон України „Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/zakon/z-osvita.htm>

78. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/zakon/z_2984.htm

79. Закон України „Про пріоритетні напрямки розвитку науки і техніки” [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/zakon/z_2623.htm

80. Западноевропейская социология XIX века : тексты / под ред. В. И. Добренькова. – М. : Изд. Междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. – 352 с.

81. Звернення учасників Всеукраїнської наради ректорів педа-

гогічних і класичних університетів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (проект, м. Харків, 29 – 30 верес. 2004 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/10/2.doc

82. Зязюн И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В. А. Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. – М. : Педагогика, 1991. – 109 с.

83. Зязюн И. А. „Настоящий учитель – это всегда ученик” / И. А. Зязюн // Зеркало недели „Человек”. – 2008. – № 8(687). – 1 – 7 марта.

84. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / А. І. Зязюн // Теорія і практика упр. соц. системами: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2002. – № 2. – С. 23 – 24.

85. Зязюн І. А. Гуманізм пізнавальної діяльності / А. І. Зязюн // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній та ін. – К., 1995. – С. 3 – 8.

86. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Нова парадигма вищої освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (17 – 18 квіт., м. Київ, 1996 р.). – К., 1996. – Ч. 1. – С. 8 – 12.

87. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. А. Зязюн // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74 – 79.

88. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.

89. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.

90. Зязюн І. А. Основні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4 – 9.

91. Зязюн І. А. Особливості професійної підготовки педагога / І. А. Зязюн // Пед. газ. – 2001. – Лют. (№ 2). – С. 5.

92. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 11 – 57.

93. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. щоріч. – Ченстохова ; К., 1999. – № 1. – С. 323 – 333.

94. Зязюн І. А. Гуманістична сутність майстерності А. Макаренка-вихователя / І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 18 – 43.

95. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій / І. А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 21. – С. 4 – 9.

96. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / Іван Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 64.

97. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя / І. А. Зязюн. – К. : Т-во „Знання” УРСР, 1989. – 48 с.

98. Зязюн Л. І. Освітня система Франції у вимірах демократії, професіоналізму, праці, естетики, артистизму / Л. І. Зязюн // Гуманіт. науки. – 2002. – № 2. – С. 115 – 120.

99. Зязюн Л. І. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. І. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111 – 116.

100. Зязюн Л. І. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції / Л. І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 177 – 191.

101. Зязюн Л. І. Освіта Франції: досягнення, реформа, очікувані результати / Л. І. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Х., 2002. – Вип. 2. – С. 223 – 234.

102. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : монографія / Л. І. Зязюн. – К. ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.

103. Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ. Бібліографічний покажчик. – Вип. 2. До 10-річчя Академії педагогічних

наук України. Сер. „Академіки АПН України” [Електронний ресурс] / упоряд. : Л. І. Ніколюк, Л. О. Пономаренко, Л. Н. Штома. – К., 2003. – 33 с.– Режим доступу : <http://www.library.edu-ua.net/datas/upload/files/212837602.pdf>.

104. Из истории зарубежной школы и педагогики : тр. Ин-та теории и истории педагогики / отв. ред. Н. А. Константинов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 431 с.

105. История социологии в Западной Европе и США. – М. : Издат группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 576 с.

106. Каро Э. Литтре и позитивизм : пер. с фр. / Э. Каро // Русская мысль. – М., 1883. – 128 с.

107. Келле В. Ж. Гуманизм / В. Ж. Келле // Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М. : Изд-во „Советская энциклопедия”, 1972. – Т. 7. – 1972. – С. 444 – 445.

108. Кичук Н. В. Индивидуализация вузовского обучения как фактор развития познавательной самостоятельности будущих учителей : учеб.-метод. пособие для студентов, переведенных на индивид. план вуз. обучения, студентов-заочников, аспирантов, преподавателей / Н. В. Кичук, Е. А. Улятовская. – Измаил, 1994. – 42 с.

109. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14 – 21.

110. Колесников М. А. Проблемы педагогического образования в условиях формирования единого образовательного пространства / М. А. Колесников [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ippolitova.info/index.php?option=com_content&view=article&id=149:art08&catid=39:articles&Itemid=67

111. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84 – 89.

112. Кондильяк Э. Б. Опыт о происхождении человеческих знаний / Э. Б. Кондильяк // Сочинения : в 3 т. / Э. Б. Кондильяк. – М. : Мысль, 1980–. – Т. 1. – 1980. – С. 65 – 302.

113. Кондильяк Э. Б. Трактат об ощущениях / Э. Б. Кондильяк // Сочинения : в 3 т. / Э. Б. Кондильяк. – М. : Мысль, 1980–. – Т. 1. – 1980. – С. 189 – 399.

114. Конкурс спільних науково-дослідних проектів в рамках Програми спільних дій між Україною і Францією в галузі науково-технологічного співробітництва „Дніпро” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dknii.gov.ua/index.php/2010-07-13-09-19-57/2011-01-28-14-27-102>.

115. Константинов Н. А. Очерки по истории педагогики / Н. А. Константинов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 421 с.

116. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : затверджено наказом МОН №998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/MON_988.doc.

117. Концепція гуманітарного розвитку України (Проект від 14.03.2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>.

118. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (Проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.

119. Корнетов Г. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43 – 49.

120. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

121. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.

122. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

123. Крапез К. Современная педагогика: школы для всех и каждого [Електронний ресурс] / К. Крапез // LABEL FRANCE. – 2004. – № 54. – Режим доступу : <http://www.ambafrance.ru/label/issues.htm>

124. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів,

студ., серед. і вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Смагач. – К. : Укр.-фінс. Ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.

125. Кремень В. Г. Домінанти вчительського фаху / В. Г. Кремень // Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

126. Кузнецов В. Н. Философское наследие Дидро / В. Н. Кузнецов // Сочинения : в 2 т. / В. Н. Кузнецов. – М. : Мысль, 1986– . – Т. 1. – 1986. – С. 3 – 57.

127. Кузнецов В. Французская философия / В. Кузнецов // Философская энциклопедия : в 5 т. / Ин-т философии АН СССР ; редкол. : Ф. В. Константинов (гл. ред.) и др. – М. : Сов. энцикл., 1960– . – Т. 5. – 1964. – С. 401 – 409.

128. Кузнецова А. Я. Философия образования в основании интеграции предметного обучения / А. Я. Кузнецова // Философия образования. – 2002. – № 5. – С. 67 – 70.

129. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова ; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой. – М. : Прогресс, 1975. – 620 с.

130. Лабазина Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лабазина Людмила Николаевна. – Ярославль, 1999. – 166 с.

131. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Н. М. Лавриченко. – К. : ТОВ „Інсайт-плюс”, 2006. – 279 с.

132. Лаканаль. Своим коллегам / Лаканаль // Педагогические идеи Великой французской революции : Речи и доклады / пер. с фр. О. Сыркиной. – М. : Изд-во „Работник просвещения”, 1926. – С. 220 – 240.

133. Ламетри Ж. О. Человек-машина / Ж. О. Ламетри // Сочинения / Ж. О. Ламетри. – М. : Мысль, 1976. – С. 183 – 244.

134. Ландшеер В. Концепция „минимальной компетентности” / Вивиан де Ландшеер // Перспективы : вопр. образования. – 1988. – № 1. – С. 27 – 38.

135. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних

кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. наук : 13.00.01 / Лашихіна Віталіна Петрівна. – К., 2009. – 273 с.

136. Лекур Д. Франция: НЦЗО / Д. Лекур // Перспективы: вопр. образования. – 1989. – № 2. – С. 26 – 30.

137. Лопаткин В. М. Проблемы педагогического образования в России / В. М. Лопаткин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://наука-и-культура.рф/journals/archive/28/42150/>

138. Лысова Е. Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе / Е. Б. Лысова // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 94 – 100.

139. Лысова Е. Б. Проблемы содержания образования во французской педагогике / Е. Б. Лысова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 101 – 108.

140. Любутин К. Н. История западноевропейской философии / К. Н. Любутин, Ю. К. Саранчин. – М. : Академ. проспект, 2005. – 800 с.

141. Майские события во Франции 1968 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%EA%E5_%D0%EE%D0%FB%D0%EF_%D0%EE%D0%ED%D0%F6%E8%1968_%D0%EE%D0%E0.

142. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX – ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Максименко Анатолій Петрович. – К., 2008. – 444 с.

143. Малькова З. А. Разорванное образовательное пространство / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 103 – 110.

144. Многоуровневое педагогическое образование. Концепция базовой гуманитарной подготовки бакалавра в педагогическом университете. – СПб. : Образование, 1994. – Вып. 1. – 32 с.

145. Момджян Х. Н. Клод Анри Гельвеций / Х. Н. Момджян // Сочинения : в 2 т. / Х. Н. Момджян. – М. : Мысль, 1974–. – Т. 1. – 1974. – С. 5 – 73.

146. Момджян Х. Н. Французское Просвещение XVIII века / Х. Н. Момджян. – М. : Мысль, 1983. – 447 с.

147. Нанси Ж.-Л. Сегодня / Ж.-Л. Нанси // Ad Marginem' 93. Ежегодник лаборатории постклассических исследований Ин-та философии РАН. – М. : Ad Marginem, 1994. – С. 59 – 72.

148. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html>

149. Негребецкая Н. В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца 20 в. (на материале Англии, Франции, Германии) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Негребецкая Наталья Викторовна. – Белгород, 2003. – 150 с.

150. Нилова Е. А. Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нилова Евгения Анатольевна. – Ставрополь, 2001. – 197 с.

151. Ничкало Н. Г. Проблеми гуманітаризації професійно-технічної освіти / Н. Г. Ничкало // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній та ін. – К., 1995. – С. 8 – 11.

152. „Новый гуманизм” как христология человека [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://humanism.ru/exi9.htm>.

153. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII в.) / сост., вступ. ст. и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.

154. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

155. Огородник И. В. Философские взгляды Ламетри / И. В. Огородник. – Киев : Вища шк., 1979. – 104 с.

156. Осадченко И. И. Характеристика общедейтельной и ситуационной педагогической рефлексии / И. И. Осадченко // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся : материалы IV междунар. за-

очної науч.-практ. конф. 11 нояб. 2010 г. / под ред. А. Д. Барбитовой. – Ульяновск : УИПКПРО, 2010. – С. 54 – 58.

157. Осадченко І. І. Сутність та дидактичні умови організації проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНХ / І. І. Осадченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 164 – 171.

158. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв. : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М., 1980. – 164 с.

159. Остринская Н. Н. Структура, содержание и особенности организации процесса подготовки учителя во Франции / Н. Н. Остринская // Болонский процесс: традиции и инновации в педагогическом образовании. – Волгоград : Перемена, 2005. – С. 75 – 93.

160. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя : пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестн. высш. шк. – 1991. – № 12. – С. 30 – 35.

161. Пашенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці / Д. І. Пашенко. – К. : Наук. світ, 2001. – 278 с.

162. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. - М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

163. Пехота О. М. Вчитель як суб'єкт індивідуального професійного розвитку / О. М. Пехота // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній та ін. – К., 1995. – С. 78 – 81.

164. Пехота О. М. Індивідуалізація підготовки вчителя / О. М. Пехота // Індивідуалізація підготовки вчителя: проблеми, досвід, перспективи (до 85-річчя з дня заснування Миколаїв. держ. пед. ін-ту) : зб. доп. аспірант. читань / за заг. ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1998. – 48 с. – С. 4 – 11.

165. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя / О. М. Пехота. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.

166. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи :

монографія / О. М. Пехота ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во „Віпол”, 2000. – 636 с.

167. Пилиповский В. Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 107 – 111.

168. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1992. – № 9 – 10. – С. 106 – 113.

169. Пилиповский В. Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 97 – 103.

170. Пискунов А. И. Возрождение / А. И. Пискунов // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М. : Сов. энцикл., 1986–. – Т. 1. – 1986. – С. 370 – 372.

171. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

172. Потапова В. Д. Гуманітарна орієнтація психолога-фахівця : монографія / В. Д. Потапова. – Донецьк : ТОВ „Юго-Восток, ЛТД”, 2001. – 256 с.

173. Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів / Наказ МОН № 101 від 10.02.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6703/.

174. Проблемы педагогического образования в современных условиях [Електронний ресурс] / Н. А. Каратаева, М. Ю. Пожидаева, В. С. Юдкина, А. Я. Кузнецова. – Режим доступу : <http://econf.rae.ru/article/6144>

175. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc.

176. Пуховська Л. П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/4/pdf.

177. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній

Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.

178. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле ; пер. с фр. Н. Любимова. – М. : Худ. лит., 1973. – 782 с.

179. Ракизов А. И. Анатомия научного знания / А. И. Ракизов. – М. : Политиздат, 1969. – 206 с.

180. Рекомендації Всеукраїнської наради ректорів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (Проект, м. Харків, 29 – 30 верес. 2004 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/10/2.doc.

181. Рекомендация Юнеско „О положении учителей” (5 окт. 1966 г.) / Свод нормативных актов ЮНЕСКО. – М., 1993. – 120 с.

182. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая генеральной конференцией на 29-ой сессии, Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. ЮНЕСКО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001169/116992r.pdf>

183. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Романенко Оксана Василівна. – Кривий Ріг, 2007. – 242 с. – Бібліогр.: С. 217 – 238.

184. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН ССР, 1959. – 293 с.

185. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 176 с.

186. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981–. – Т. 1. – 1981. – 656 с.

187. Руссо Ж.-Ж. Проект воспитания г-на де Сент-Мари / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2-т. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981–. – Т. 2. – 1981. – 336 с.

188. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. – Сумерки богов : пер. с фр. / Ж.-П. Сартр ; сост. и общ. ред. А. А. Яковлева : пер. – М. : Политиздат, 1989. – 398 с.

189. Сен-Симон А. Избранные сочинения : в 2 т. / А. Сен-Симон ; пер. с фр. под ред. Л. С. Цетлина. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948. – Т. 1 – 2.

190. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 316 с.

191. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 – 25.

192. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 183 с.

193. Система высшего и среднего специального образования во Франции. – М. : НИИВШ.ОП., 1978. – Вып. 3. – 60 с.

194. Скоробогатова М. Р. Современные тенденции и проблемы развития системы высшего педагогического образования Украины / М. Р. Скоробогатова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20(231). – Ч. 111. – С. 51 – 57.

195. Сластѣнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластѣнин. – М. : Просвещение, 1976. – 161 с.

196. Сухомлинская О. В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917 – 1990) : дис. ... д-ра пед. наук / Сухомлинская Ольга Васильевна. – Киев, 1991. – 400 с.

197. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с.

198. Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне й відмінне у вихованні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С. 30 – 35.

199. Сухомлинська О. В. Школа сучасної Франції: проблеми й перспективи / О. В. Сухомлинська // Рад. шк. – 1987. – № 6. – С. 87 – 90.

200. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.

201. Сыркина О. Вопросы народного просвещения в законодательных учреждениях Великой французской революции / О. Сыркина // Педагогические идеи Великой французской революции : речи и докл. / пер. с фр. О. Сыркиной. – М. : Изд-во „Работник просвещения”, 1926. – С. 16 – 130.

202. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Устойчивый мир, 2001. – 232 с.

203. Трошкина В. Социологическая концепция Огюста Конта (Лекции) / В. Трошкина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 72 с.

204. Турбовской Я. С. Концепция высшего профессионального педагогического образования / Я. С. Турбовской // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 47 – 58.

205. Український Я. І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я. І. Український, М. Я. Штокал // Вісник : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – № 7. – С. 24 – 28.

206. Учитель, которого ждут: из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Педагогика, 1988. – 152 с.

207. Франція у європейському просторі вищої освіти / упоряд. Г. Г. Крючков, В. Б. Бурбело. – К. : Вид.-поліграф. центр „Київ. ун-т”, 2005. – 169 с.

208. Фрумов С. Борьба за демократизацию французской школы в период революции 1848 г. / С. Фрумов // Из истории зарубежной школы и педагогики : тр. ин-та теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – С. 95 – 402.

209. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко. – М. : Изд-во „Ad Marginem”, 1999. – 480 с.

210. Фуко М. Что такое Просвещение? / М. Фуко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 1999. – № 2. – С. 132 – 149.

211. Фурье Ш. Избранные сочинения : в 4 т. / Ш. Фурье ; пер. с фр. и коммент. И. И. Зильберфарба. – М.-Л., 1954. – Т. 1 – 4.

212. Харченко Т. Г. З історії розвитку педагогічної освіти у Франції

(1789 – 1833 pp.) / Т. Г. Харченко // Наукові праці : наук. -метод. журн. – Т. 86. – Вип. 73. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. – 248 с. – С. 218 – 222.

213. Харченко Т. Г. Особливості розвитку освіти вчителів у Франції (1833 – 1879 pp.) / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. XL/ за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2008. – 302 с. – С. 176 – 182.

214. Харченко Т. Г. Становлення системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (1879 – 1960 pp.) / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 41. – С. 73 – 77.

215. Харченко Т. Г. Особливості розвитку педагогічної освіти в регіонах Франції (XVIII – XIX ст.) / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2006. – № 19(114). – С. 169 – 176.

216. Харченко Т. Г. Модернізація навчального процесу шляхом впровадження нових форм контролю та оцінки знань студентів / Т. Г. Харченко, А. В. Трофименко // Професіоналізм педагога. Проективна педагогіка: питання теорії та практики : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (21 – 23 верес. 2004 р.) – Ялта : РВВ КДГІ, 2004. – С. 72 – 78.

217. Харченко Т. Г. Про підвищення іншомовної культури сучасних студентів, викладачів і науковців у контексті Болонського процесу / Т. Г. Харченко // Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє : матеріали третьої міжнар. наук.-практ. конф. (3 – 5 листоп. 2005 р.). – К., 2005. – С. 67 – 68.

218. Харченко Т. Г. Реформирование высшего образования Франции в контексте Болонского процесса / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – 2005. – № 15(95). – С. 86 – 94.

219. Харченко Т. Г. Тенденції розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Шлях освіти. – 2009. – № 1(51). – С. 15 – 20.

220. Харченко Т. Г. Тенденції гуманізації підготовки вчителів у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – № 43. – С. 102 – 107.

221. Харченко Т. Г. Методологічні підходи до дослідження теорії та практики гуманізації підготовки педагогів у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. ХІІ / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2008. – 299 с. – С. 150 – 159.

222. Харченко Т. Г. Модель „нова професійна особистість” учителя у французькій педагогічній освіті / Т. Г. Харченко // Ольвійський форум-2009: стратегії України в геополітичному просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (11 – 14 черв. 2009 р., м. Ялта, Крим). – Т 3. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 206 – 207.

223. Харченко Т. Г. Підготовка вчителів у Франції: особливості розвитку у другій половині ХVІІІ – на початку ХІХ століть / Т. Г. Харченко // Ольвійський форум – 2008: Стратегії України в геополітичному просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (5 – 8 черв. 2008 р., м. Ялта, Крим). – Ч. 3. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 15 – 17.

224. Харченко Т. Г. Гуманизация педагогического образования во Франции / Т. Г. Харченко // Воспитательная работа в ВУЗе: состояние, проблемы, перспективы развития : материалы Междунар. науч. конф. (2 – 3 апр. 2009, Москва). – М. : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2009. – С. 660 – 667.

225. Харченко Т. Г. Гуманізація педагогічної освіти у Франції: розвиток особистості вчителя / Т. Г. Харченко // Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. у м. Донецьку. – Донецьк : Каштан, 2009. – 460 с. – С. 102 – 110.

226. Харченко Т. Г. Особенности формирования профессионализма будущих учителей во Франции: развитие рефлексивного практи-

ка / Т. Г. Харченко // Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (22 – 23 верес. 2009 р., м. Ялта) : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Ч. 2. – 180 с. – С. 166 – 167.

227. Харченко Т. Г. Ідеї гуманізму в епоху французького Відродження / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – № 31. – С. 68 – 71.

228. Харченко Т. Г. Особливості педагогічних ідей гуманізму Франсуа Рабле / Т. Г. Харченко // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. – Вип. 23. – Л. : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2008. – С. 226 – 234.

229. Харченко Т. Г. Мішель Монтень про людину та сутність гуманістичного виховання / Т. Г. Харченко // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Т. 71. – Вип. 58. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. – 220 с. – С. 197 – 202.

230. Харченко Т. Г. Гуманізм у філософсько-педагогічних концепціях французького Просвітництва / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2007. – № 6(123). – С. 264 – 274.

231. Харченко Т. Г. Реалізація індивідуального підходу в сучасній професійній освіті вчителів материнських і начальних шкіл Франції / Т. Г. Харченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13htgnsf.pdf>

232. Харченко Т. Г. Людина у філософсько-педагогічних концепціях Великої французької буржуазної революції 1789 – 1794 рр. / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – № 34. – С. 91 – 97.

233. Харченко Т. Г. Французькі позитивісти про місце людини в педагогічному процесі / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 37. – С. 90 – 95.

234. Харченко Т. Г. Гуманізм педагогіки Еміля Дюркгейма / Т. Г. Харченко // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 48 – 52.

235. Харченко Т. Г. Еміль Дюркгейм про гуманізацію педагогічної освіти / Т. Г. Харченко // Шлях освіти. – 2008. – № 2(48). – С. 51 – 56.

236. Харченко Т. Г. Французька філософія екзистенціалізму про гуманізацію освіти / Т. Г. Харченко // Зб. наук. пр. : Педагогічні науки. – Вип. 47. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 222 – 228.

237. Харченко Т. Г. Роль учителя в „золоте століття” французької педагогіки (1880 – 1970 рр.) / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. XXXIX / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ : Вид. центр СДПУ, 2008. – 303 с. – С. 208 – 214.

238. Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 5(216). – С. 138 – 152.

239. Харченко Т. Г. Клінічний підхід до формування особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції / Т. Г. Харченко // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. – 2011. – № 1(7). – 202 с. – С. 145 – 152.

240. Харченко Т. Г. Концептуальна модель розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції / Т. Г. Харченко // Лінгвістика. Комунікація. Освіта : матеріали ІV міжнар. наук.-практ. конф. (17 – 18 берез. 2011 р., м. Луганськ). – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – 216 с. – С. 189 – 191.

241. Харченко Т. Г. До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті / Т. Г. Харченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. – № 13(224). – С. 193 – 202.

242. Харченко Т. Г. Учитель-дебютант у Франції: особливості організації педагогічного супроводу входження в професію наприкінці ХХ століття / Т. Г. Харченко // Šola in Družba Znanja: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta Koper, – 2011. – P. 47 –54.

243. Харченко Т. Г. Індивідуальний підхід у підготовці майбутніх учителів як чинник гуманізації педагогічної освіти у Франції / Т. Г. Харченко // Шлях освіти. – 2011. – № 4(62). – С. 11 – 17.

244. Харченко Т. Г. Особенности организации педагогического

сопровождения начинающего учителя в современной Франции / Т. Г. Харченко // Лінгвістика. Комунікація. Освіта : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (1 – 2 берез. 2012 р., м. Луганськ). – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2012. – 228 с. – С. 184 – 185.

245. Харченко Т. Г. К проблеме реализации рефлексивного подхода в современном педагогическом образовании Франции / Т. Г. Харченко // Аксиологический подход в образовании: теория и практика : международный сборник научных трудов. – Черкассы-Ульяновск : УИПКПРО, 2013. – С. 50 – 59.

246. Харченко Т. Г. Розвиток соціо професійної особистості вчителя-початківця в процесі сучасної післядипломної педагогічної освіти Франції / Т. Г. Харченко // Освіта на Луганщині. – 2013. – № 1 (38). – С. 65 – 74.

247. Харченко Т. Г. Розробка й супровід індивідуального проекту студента у сучасній допрофесійній педагогічній освіті Франції: практичний аспект / Т. Г. Харченко // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 3(158). – С. 51 – 59.

248. Хорунжий С. Человек и его три дальних удела. Новая антропология на базе древнего опыта / С. Хорунжий // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С. 38 – 63.

249. Цокур О. С. До проблеми гуманізації професійної свідомості майбутніх учителів / О. С. Цокур // Педагогіка і психологія. – 1989. – № 2(19). – С. 144 – 151.

250. Черненко О. Постмодернізм: український аспект / О. Черненко // Всесвіт. – 1997. – № 8-9. – С. 91 – 100.

251. Школа XXI століття: Київські ініціативи. Форум міністрів освіти європейських країн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/5896-evropejska-shkola-khkhi-stolittya-kijivski-initsiativi-vrazhennya-ekspertiv-evropi>.

252. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е. Н. Шиянов // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80 – 84.

253. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

254. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения / И. С. Якиманская, О. С. Якунина // Директор шк. – 1998. – № 3. – С. 6 – 11.

255. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 2. – С. 31 – 42.

256. Ямбург Е. Школа для всех / Е. Ямбург. – М. : Новая шк., 1996. – 352 с.

257. Abraham A. Le monde intérieur des enseignants / A. Abraham. – Nouvelle édition : Issy-les Moulineaux, 1982. – 190 p.

258. Abraham A. L'enseignant est une personne / A. Abraham. – Paris : E.S.P., 1984. – 161 p.

259. Abraham A. Modèle multi-dimensionnel pour l'étude du Soi et du Soi collectif / A. Abraham. – Nouvelle édition : Issy-les Moulineaux, 1985. – 198 p.

260. Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants du 1er degré: Entrer dans le métier d'enseignant [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/ressources/accompagner-lentree-dans-le-metier-des-enseignants-du-1er-degre.html>.

261. Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. Le Cahier des charges national [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://classedu.free.fr/spip.php?article69>.

262. Aide à l'accompagnement à l'entrée dans le métier [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/spip.php?article181>.

263. Allan G. Instituteurs et professeurs / G. Allan. – Paris : Presse universitaire de France, 1964. – 169 p.

264. Allen D. Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants / D. Allen, K. Ryan. – Paris : Dunod, 1972. – 158 p.

265. Altet M. Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : le groupe de référence de l'IUFM des Pays de la Loire / M. Altet. – Université de Nantes : Centre de recherche en éducation et IUFM des Pays de la Loire, 1998. – 317 p.

266. Altet M. Comment interagissent enseignant et élèves en classe? / M. Altet // *Revue Française de Pédagogie.* – 1994. – № 107. – P. 123 – 139.

267. Altet M. Formes et dispositifs de la professionnalisation / M. Altet, R. Bourdoncle // Recherche et formation. – 2000. – № 35. – P. 5 – 7.

268. Altet M. La formation professionnelle des enseignants / M. Altet. – Paris : PUF, 1994. – 264 p.

269. Altet M. L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante? / M. Altet // Recherche et formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation. – 2000. – № 35. – P. 25 – 39.

270. Altet M. Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser / M. Altet // Paquay L., Altet M., Charlier E. Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. – Paris, Bruxelles : De Bœck Universitÿ, 1996. – P. 27 – 40.

271. Altet M. Les professionnalités des formateurs MAFPEN : Profils identitaires ou profil polyidentitaire / M. Altet // Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 45 – 64.

272. Altet M. Micro-enseignement et formation des enseignants / M. Altet, J. Britten. – Paris : PUF, 1983. – 276 p.

273. Altet M. Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de „l'enseignant professionnel” et une culture professionnelle d'acteur / M. Altet // Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales / Tardif M., Lessard C., Gauthier C. (dir.). – Paris : PUF : 1998. – P. 71 – 86.

274. Altet M. Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé : Le groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire / M. Altet // Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 31 – 52.

275. Altet M. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement / M. Altet // Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle. – 1992. – № 1 – 2. – P. 27 – 58.

276. Apprendre à observer: l'observation et l'analyse de situations pédagogiques dans la formation des instituteurs. Cahier 1 de l'observation spontanée à l'observation méthodique. – Ministère de l'Éducation

nationale (Media formation/Paris). – Paris : Direction des écoles, 1982. – 175 p.

277. Archives Nationales [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/anparis/>.

278. Ardoino J. Éduquer, à quoi bon? / J. Ardoino. – Paris : PUF, 1996. – 263 p.

279. Ardoino J. Les pédagogies institutionnelles / J. Ardoino, R. Lourau. – Paris : PUF, Collection „Pédagogues et pédagogies”, 1994. – 128 p.

280. Argyris C. Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel / C. Argyris. – Paris : InterÉditions, 1995. – 330 p.

281. Arrous J. Elaboration et accompagnement du projet personnel de l'étudiant: Le module „Projet professionnel” / J. Arrous [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/gilles/projetpro/Le_PPE.pdf.

282. Arsac G. Problèmes ouverts et situation-problème / G. Arsac, G. Germain, M. Mantes. – IREM de Lyon, 1988. – 167 p.

283. Astolfi J.-P. Mots-clés de la didactique. Repères, définitions, bibliographie / J.-P. Astolfi. – Bruxelles : De Wœck Université, 1997. – 193 p.

284. Atelier d'Accompagnement du Projet Personnel. Livret de l'étudiant. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.univ-tlse3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichier?CODE_FICHER=1248352871952&ID_FICHE=6669.

285. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. – Rapport de base national de la France (Présenté par F.Cros et J.-P.Obin), 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до доп. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/catalogue/9782110055712/>

286. Aubert N. Le stress professionnel / N. Aubert, M. Pages. – Paris : Klincksieck, 1989. – 280 p.

287. Audigier François M. Enseigner la société, transmettre les valeurs – l'initiation juridique dans l'éducation civique / M. Audigier François. –

Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France : Édition du Conseil de l'Europe, 1993. – 47 p.

288. Avanzini G. „Pourquoi l'individualisation?” „L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation” / G. Avanzini // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université. L. Lumière, 1989. – P. 33 – 42.

289. Baillauquès S. Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation / S. Baillauquès // Héту J.-C., Lavoie M. et Baillauquès S. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. – Paris, Bruxelles : De Bœck, Université, 1999. – P. 21 – 41.

290. Baillauquès S. De la modulation à une personnalisation de la formation initiale : histoire d'une recherche, chemins de réflexion // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 17 – 44.

291. Baillauquès S. Éléments pour une étude du rapport des enseignants à la formation / S. Baillauquès // Leray C. et Lecabec E. Études dirigées et aide à l'autoformation. – Rennes – CRDP, 1998. – P. 133 – 138.

292. Baillauquès S. Insertion ou formation des enseignants débutants / S. Baillauquès // Héту J.-C., Lavoie M. et Baillauquès S. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. – Paris, Bruxelles : De Bœck, Université, 1999. – P. 209 – 218.

293. Baillauquès S. Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier / Baillauquès S., Louvet A. – Paris : INRP, 1990. – 114 p.

294. Baillauquès S. La formation psychologique des instituteurs / S. Baillauquès. – Paris : PUF, Collection „Pédagogie d'aujourd'hui”, 1990. – 304 p.

295. Baillauquès S. La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant / S. Baillauquès, E. Breuse. – Paris : éd. ESF, 1993. – 215 p.

296. Baillauquès S. La prise de fonction des enseignants : un faux

rite d'initiation? / S. Baillauquès // Cahiers Pédagogiques. – 1991. – № 290. – P. 18 – 23.

297. Baillauquès S. L'identité brouillée des enseignants – formateurs d'enseignants. Conférence. Colloque de l'AIRPE / S. Baillauquès. – Salamanca. Actes non publiés, 1992. – 12 p.

298. Bancel D. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres / D. Bancel. – Paris : Ministère de l'Education Nationale de la jeunesse et des sports, 10 octobre 1989. – 19 p.

299. Bancel D. La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM / D. Bancel // Recherche et formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation. – 2000. – № 35. – P. 133 – 143.

300. Bandes magnétiques, formation permanente des maîtres. – Reims : C.R.D.P., 1975. – 124 p.

301. Barbier J.-M. L'analyse des besoins en formation / J.-M. Barbier, M. Lesne. – Jauze, 1977. – 259 p.

302. Barbier J.-M. Savoirs théoriques et savoirs d'action / J.-M. Barbier. – Paris : PUF, 1996. – 305 p.

303. Barbier J.-M. La qualité des enseignants, l'examen des programmes de formation des enseignants. Rapport final de recherche commandée par la DEP / J.-M. Barbier, O. Galatanu. – Paris : CNAM, 1993. – 194 p.

304. Barnier G. Philosophie de l'éducation: Grands courants pédagogiques [Электронный ресурс] / G. Barnier. – Режим доступа до кн. : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/divers/Philosophie%20education.pdf>.

305. Barus-Michel J. Le sujet social / J. Barus-Michel. – Paris : Dunod, 1987. – 209 p.

306. Basco L. Du désir initial : les motivations de l'enseignant pour l'enseignement du premier degré / L. Basco. – Voies Livres : Lyon, 2000. – 25 p.

307. Basco L. Influence du „soi social” dans la construction de la personne enseignante / L. Basco // Revue „Chemins de formation au fil du temps...”. – № 10 – 11 (la démarche clinique en sciences de l'éducation), Téraède, Université de Nantes, (2007). – P. 262 – 280.

308. Basco L. L'engagement de l'enseignant français dans la construction de son „soi social” / L. Basco, T. Kharchenko // *Éduquer en Europe à l'heure de la postmodernité*. – Lyon : Chronique Sociale. Pédagogie – Formation, 2011. – P. 18 – 36.

309. Basco L. L'engagement humaniste de l'enseignant français dans la construction de son „soi social” / L. Basco, T. Kharchenko // *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. – 2009. – № 6(169). – С. 16 – 32.

310. Basco L. Une approche centrée sur la personne de l'enseignant. Hommage à Ada Abraham Professeur à l'Université de Jérusalem / L. Basco. – Voies Livres : Lyon, 2000. – 19 p.

311. Bassis H. Des maîtres pour une autre école : Former ou transformer? / H. Bassis. – Casterman Coll. : Tournai, 1978. – 169 p.

312. Bassis H. Dialogues sur l'Égalité / H. Bassis. – Aléas Éditeur, 1990. – 158 p.

313. Bassis H. Je cherche donc j'apprends / H. Bassis. – Paris : Messidor, 1984. – 164 p.

314. Bassis O. Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes / O. Bassis. – Paris : ESF Éditeur, 1998. – 284 p.

315. Baudrillard J. Pour une critique de l'économie politique du signe / J. Baudrillard. – Paris : Gallimard, 1972. – 270 p.

316. Bégyn F. La formation continue des enseignants entre discipline et établissement / F. Bégyn // *Recherche et formation : L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*. – 1997. – № 25. – P. 57 – 67.

317. Beillerot J. Le miracle de l'apprentissage / J. Beillerot // *Sciences humaines*. – 1996. – № 12. – P. 61.

318. Beillerot J. Pour une clinique du rapport au savoir / J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi. – Paris : L'Harmattan, 1996. – 358 p.

319. Beillerot J. Savoir et rapport au savoir / J. Beillerot. – Paris : Éd. Universitaires, 1989. – 240 p.

320. Beillerot J. Un stage d'enseignants ou la régression instituée / J. Beillerot. – Paris : Payot, 1977. – 278 p.

321. Bellenger L. Dictionnaire de la formation et du développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants / L. Bellenger, P. Pigallet. – Paris : ESF, 1996. – 387 p.

322. Bénichou J.-P. Faire comme on dit ... / J.-P. Bénichou // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 69 – 78.

323. Bénoit J.-P. Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives / J.-P. Bénoit, A. Gonnin-Bolo. – Paris : L'Harmattan, 2004. – 183 p.

324. Berger I. Les maternelles. Études sociologiques sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine / I. Berger. – Paris : CNRS, 1959. – 192 p.

325. Berger L. Littré [Электронный ресурс] / L. Berger // Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911. – Режим доступа : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>.

326. Berry N. Le sentiment d'identité / N. Berry. – Éd. Universitaires Bégélie, 1987. – 226 p.

327. Bert C. Instituteurs, institutrices 86 : guide de l'école maternelle et primaire votre carrière, votre formation, la vie de la classe / C. Bert. – Paris : Nathan impr, 1985. – 184 p.

328. Bertrand D. Le mémoire dans l'individualisation et la personnalisation des parcours / D. Bertrand // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 189 – 200.

329. Bertrand D. Paroles éclatées : quelles demandes de formation chez futurs professeurs des écoles? / D. Bertrand // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP :

IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 163 – 174.

330. Blanchard-Laville C. L'analyse des pratiques professionnelles / C. Blanchard-Laville, D. Fablet. – Paris : L'Harmattan, 1996. – 265 p.

331. Blanchard-Laville C. Malaise dans la formation des enseignants / C. Blanchard-Laville, S. Nadot. – L'Harmattan, 2000. – 278 p.

332. Blin J.-F. Représentations, pratiques et identités professionnelles / J.-F. Blin. – Paris : L'Harmattan, 1997. – 224 p.

333. Bloch M.-A. La formation des enseignants / M.-A. Bloch // Revue Française de Pédagogie. – 1968. – № 3. – P. 9 – 16.

334. Bouchard P. Métier impossible. La situation morale des enseignants / P. Bouchard. – Paris : ESF, 1992. – 134 p.

335. Bourdieu P. Choses dites / P. Bourdieu. – Paris : Éd. de Minuit, 1987. – 228 p.

336. Bourdieu P. Esquisse d'une théorie de la pratique / P. Bourdieu. – Genève : Droz, 1972. – 429 p.

337. Bourdieu P. La misère du monde / P. Bourdieu. – Paris : Le Seuil, 1993. – 960 p.

338. Bourdieu P. Le sens pratique / P. Bourdieu. – Paris : Éd. de Minuit, 1980. – 475 p.

339. Bourdieu P. Raisons pratiques / P. Bourdieu. – Paris : Seuil, 1994. – 248 p.

340. Bourdoncle R. Autour du mot „Professionnalité” / R. Bourdoncle // Recherche et formation : Recherches sur les institutions et pratiques de formation. – 1995. – № 19. – P. 137 – 148.

341. Bourdoncle R. De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation / R. Bourdoncle // Recherche et formation. – 1990. – № 8. – P. 57 – 72.

342. Bourdoncle R. École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré (1979 – 1985) : une expérience pour les IUFM / R. Bourdoncle, D. Zay. – Paris : INRP, 1989. – 428 p.

343. Bourdoncle R. La formation continue des enseignants du second degré ; enquête sur les comportements et les attentes de formation et leurs déterminants / R. Bourdoncle, R. Lumbroso. – Paris : INRP, 1986. – 205 p.

344. Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines / R. Bourdoncle // Revue Française de Pédagogie. – 1991. – № 94. – P. 73 – 92.

345. Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe / R. Bourdoncle // Revue Française de Pédagogie. – 1993. – № 105. – P. 83 – 119.

346. Bourdoncle R. Les attentes et les comportements de formation continue des enseignants du seconds degré et leurs déterminants / R. Bourdoncle, M. Lumbroso // Revue Française de Pédagogie. – 1986. – № 75. – P. 35 – 52.

347. Bourdoncle R. Les professions de l'éducation et de la formation / R. Bourdoncle, L. Demailly. – Lille : Presses universitaires du Septentrion, 1998. – 484 p.

348. Bourdoncle R. Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères / R. Bourdoncle, A. Louvet. – Paris : INRP, 1991. – 193 p.

349. Bourron Y. Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie / Y. Bourron, J. Denneville, A. Peretti De. – Paris : Organisation, 1990. – 172 p.

350. Boutinet J.-P. „Adulte” in Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'éducation et de la formation / J.-P. Boutinet. – Paris : Nathan Université, 1994. – P. 42 – 46.

351. Boutinet J.-P. Anthropologie du projet / J.-P. Boutinet. – Paris : PUF, 1992. – 307 p.

352. Bouvier A. Groupes : observation, théorie, pratique / A. Bouvier, D. Richard. – Paris : Hermann DL, 1974. – 179 p.

353. Brousseau G. Fondement et méthodes de la didactique des Mathématiques / G. Brousseau // Recherches en didactique de Mathématiques. – 1986. – Vol. 7. – № 2. – P. 35 – 115.

354. Bru M. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer / M. Bru // Revue Française de Pédagogie. – 2002. – № 138. – P. 63 – 73.

355. Bruliard L. Le mouvement Freinet : des origines aux années 1980 / L. Bruliard, G. Schlemminger. – Paris : L'Harmattan, 1996. – 294 p.

356. Bruner J. S. The Process of Education / J. S. Bruner // Harvard University Press. 1960. – 187 p.

357. Brunshvig L. De la connaissance de soi / L. Brunshvig. – Paris : Alcan, 1931. – 196 p.

358. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. – 2002. – № 19. – 9 mai [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/default.htm>.

359. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. – 2005. – № 15. – 14 avril [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/MENT0500561C.htm>.

360. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. – 2004. – № 46. – 16 décembre [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/46/default.htm>.

361. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. – 2002. – № 5. – 14 février [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special5/default.htm>.

362. Bussienne É. Analysons nos pratiques professionnelles / É. Bussienne, M. Tozzi // Cahiers pédagogiques (septembre). – 1996. – № 346. – P. 10 – 63.

363. Bussienne É. Une nouveauté : Le mémoire professionnel / É. Bussienne // Cahiers pédagogiques. – 1996. – № 346. – P. 61 – 62.

364. Cahier des charges de la deuxième année de formation dans les IUFM (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>.

365. Camilleri A. Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants / A. Camilleri, P. Lorre. – Strasbourg : Conseil de l'Europe cop, 2002. – 216 p.

366. Camus A. Le premier homme / Albert Camus. – Paris : Gallimard, 1994. – 327 p.

367. Carbonneau M. Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines / M. Carbonneau // Revue des sciences de l'éducation (Montréal). – Vol. XIX. – 1993. – № 1. – P. 33 – 57.

368. Cardé F. Durkheim, les paysans, l'école / F. Cardé // Revue Française de Pédagogie. – 2007. – № 158. – P. 21 – 30.

369. Carpentier C. Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme. Approche historique / C. Carpentier // Revue Française de Pédagogie. – 1994. – № 108. – P. 73 – 89.

370. Cauterman M.-M. La formation continue des enseignants est-elle utile? / M.-M. Cauterman, L. Demailly, N. Bliez, S. et al Suffys. – Paris : P.U.F., 1998. – 224 p.

371. Célébration du 150-e anniversaire de la création à Strasbourg de la première École Normale en France. L'École normale a 150 ans... – Strasbourg : Istra, 1960. – 130 p.

372. Champy-Remoussenard P. De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation / P. Champy-Remoussenard, B. Rothan // Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 163 – 184.

373. Chapoulié J.-M. Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne / J.-M. Chapoulié. – Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. – 407 p.

374. Chappaz G. Accompagnement et formation : outils de formation, les concepts-clefs du formateur, l'accompagnement dans les pratiques d'apprentissage et dans les dispositifs de formation. Actes de l'Université d'été / G. Chappaz, M. Lafont. – Aix-en-Provence : Université de Provence : Marseille : CRDP de Marseille, 1998. – 192 p.

375. Chapuis R. Formation initiale et formation permanente des maîtres / R. Chapuis, B. Girod de l'Ain, L. Legrand // La Revue Française de Pédagogie. – 1968. – № 5. – P. 5 – 23.

376. Charbonneau B. La fabrication des bons élèves / B. Charbonneau. – Esprit, 1937. – 241 p.

377. Charlot B. École et savoir dans les banlieues et ailleurs / B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex. – Paris : Colin, 1992. – 253 p.

378. Charlot B. Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie / B. Charlot. – Paris : Anthropos, 1997. – 112 p.

379. Charlot B. Le mythe de la négociation des besoins / B. Charlot. – Pour, 46. – 1976. – 96 p.
380. Charlot J. La construction des politiques d'éducation et de formation / J. Charlot, J. Beillerot. – Paris : PUF, 1995. – 293 p.
381. Chartier A.-M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques / A.-M. Chartier // Recherche et formation. – 1998. – № 27. – P. 67 – 82.
382. Chautard P. La gestion des imprévus par l'exercice du jugement pédagogique / P. Chautard, M. Huber. – Rapport de recherche ENESAD, 2000. – 200 p.
383. Chateau J. L'enfant et le jeu / J. Chateau. – Paris : Scarabée, 1950. – 184 p.
384. Cherkaoui M. Les changements du système éducatif en France (1950 – 1980) / M. Cherkaoui. – Paris : P.U.F., 1982. – 309 p.
385. Chevallard Y. La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné / Y. Chevallard. – Grenoble : La pensée sauvage, 1991. – 240 p.
386. Chevallard Y. L'IUFM et la formation continue : Un enjeu décisif / Y. Chevallard // Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 131 – 136.
387. Cifali M. Démarche clinique, formation et écriture / M. Cifali / Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. – Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 1998. – P. 119 – 135.
388. Cifali M. Écriture et transmission de l'expérience / M. Cifali // in L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites : actes de l'Université d'été. – Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1996. – P. 63 – 81.
389. Cifali M. Freud et la pédagogie / M. Cifali, F. Imbert. – Paris : PUF, 1998. – 127 p.
390. Cifali M. Freud pédagogue. Psychanalyse et éducation / M. Cifali. – Paris : InterÉdition, 1982. – 218 p.
391. Cifali M. Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique / M. Cifali. – Paris : PUF, 1994. – 297 p.

392. Cifali M. L'infini éducatif : mise en perspective / M. Cifali // Fain M. et al. Les trois métiers impossibles. – Paris : Les Belles Lettres, 1986. – P. 161.

393. Cifali M. Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique / M. Cifali. – Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991. – 341 p.

394. Cifali M. Transmission de l'expérience, entre parole et écriture / M. Cifali // Éducation permanente. – 1996. – № 127. – P. 183 – 200.

395. Circulaire № 91-202 en date du 2 juillet 1991. Bulletin officiel № 27 du 11.07.91 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-91-202-du-02-juillet-1991-extraits.html>.

396. Ciavaldini-Cartaut S. Innover en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier / S. Ciavaldini-Cartaut. – Paris : L'Harmattan DL, 2012. – 291 p.

397. Clark D. Vers une pédagogie de l'homme: l'école, une communauté humaine / D. Clark, A. Kadis, M. Dreyfus. – Paris : Magnard, 1987. – 273 p.

398. Clerc F. Débuter dans l'enseignement / F. Clerc. – Paris : Hachette, 1995. – 255 p.

399. Clôt Y. La fonction psychologique du travail / Y. Clôt. – Paris : PUF, 1999. – 243 p.

400. Clôt Y. Le travail sans l'homme / Y. Clôt. – Paris : La découverte, 1995. – 274 p.

401. Colloque international sur les échanges d'enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : Programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1996. – 57 p.

402. Compagnon B. Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours / B. Compagnon. – Paris : Perrin, 2001. – 324 p.

403. Compayré G. Comte Auguste [Электронный ресурс] / G. Compayré // Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911. – Режим доступа : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

404. Comte A. Cours de philosophie positive / A. Comte. – Paris, 1864. – T. IV – VI.
405. Comte A. Système de politique positive / A. Comte. – Paris, 1851 – 54. – T. I – IV.
406. Comte-Sponville A. Valeur et vérité. Études cyniques / A. Comte-Sponville. – Paris : PUF „Perspectives critiques”, 1994. – 282 p.
407. Condette J.-F. Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe – XXe Siècles) / J.-F. Condette // Paris : L’Harmattan, 2007. – 356 p.
408. Coudray L. Améliorer la relation enseignants-enseignés / L. Coudray. – Paris : Éd. d’Organisation, 1989. – 174 p.
409. Conférence de presse de M. Jack Lang, ministre de l’éducation nationale, sur le recrutement et la rénovation de la formation des enseignants, Paris le 18 octobre 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://discours.vie-publique.fr/notices/013003708.html#>
410. Contenu et validation des formations organisées par les IUFM / Circulaire. – 1991. – № 91 – 202 du 2 juillet.
411. Cou M.-H. Utiliser efficacement la vidéo en formation : l’autoscopie à l’usage des enseignants et des formateurs. Connaissance du problème, applications pratiques / M.-H. Cou, C. Demeure. – Paris : ESF éd., 1995. – 241 p.
412. Cousinet R. Pédagogie de l’apprentissage / R.Cousinet. – PUF, 1959. – 135 p.
413. Crepy-en-Valois [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mairie-crepy-en-valois.fr/>
414. Crinon J. Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation. – Paris : L’Harmattan, 2003. – 216 p.
415. Crognier Ph. Spirale / Ph. Crognier // Revue de recherche en éducation. – 1999. – № 23. – P. 125 – 138.
416. Cros F. Innovation et formation des enseignants / F. Cros // Recherche et formation: Innovation et formation des enseignants. – 1999. – № 31. – P. 5 – 14.

417. Cros F. Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire. – Paris : L’Harmattan, 1998. – 255 p.

418. Dalongeville A. Situations problèmes pour enseigner l’histoire au cycle 3 / A. Dalongeville. – Paris : Hachette, 2000. – 255 p.

419. Dalongeville A. (Se) former par les situations-problèmes : Des destabilisations constructives / A. Dalongeville, M. Huber. – Lyon : Chronique Sociale, 2000. – 202 p.

420. Débarbieux É. La violence a l’école en France : 30 ans de construction sociale de l’objet (1967 – 1997) / É. Débarbieux, Y. Montoya // La Revue Française de Pédagogie. – 1998. – № 123. – P. 93 – 121.

421. Débarbieux É. Le professeur et le sauvageon: Violence a l’école, incivilité et postmodernité / É. Débarbieux // La Revue Française de Pédagogie. – 1998. – № 123. – P. 7 – 15.

422. Debesse M. Fonction et formation des enseignants / M. Debesse, G. Mialaret, F. Amiel-Lebigre. – Paris : Presses universitaires de France, 1978. – 198 p.

423. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d’éducation pour l’exercice de leur métier. Arrêté du 12.05.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

424. Dejours C. Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail / C. Dejours. – Paris : Bayard Édition, 1993. – 263 p.

425. Démailly L. Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres / L. Démailly, D. Zay // Revue Française de Pédagogie. – 1997. – № 121. – P. 79 – 97.

426. Démarche SOSIE // Revue Dialogue. – 1985. – № 55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gfen66.infini.fr/gfen66/IMG/pdf/sosie.pdf>

427. De Peretti A. Changer l’école / A. De Peretti // La Revue des Amis de Sèvres. – 1983. – № 4. – P. 26 – 29.

428. De Peretti A. La formation des enseignants / A. De Peretti // La Revue Française de Pédagogie. – 1969. – № 6. – P. 5 – 16.
429. Derveaux R. De la polyvalence. Approche première / R. Derveaux // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 119 – 130.
430. De Singly F. L'individualisme est un humanisme / F. De Singly. – Éditions de l'Aube, 2005. – 125 p.
431. De Sorval. Le langage secret du blason. – Albin Michel, 1981. – 232p.
432. De Vecchi G. Aider les élèves à apprendre / G. De Vecchi. – Paris, 1992. – 221 p.
433. De Vecchi G. Faire construire des savoirs / G. De Vecchi, N. Carmona. – Paris : Hachette éducation, 1996. – 263 p.
434. Develay M. Donner du sens à l'école / M. Develay. – Paris : ESF, 1996. – 123 p.
435. Dewey J. Expérience et éducation / J. Dewey. – Paris : Armand Colin, 1947. – 95 p.
436. Dolto F. L'échec scolaire. Essais sur l'éducation / F. Dolto. – Paris : Le grand livre du mois, 1989. – 186p.
437. Dominicé P. L'histoire de vie comme processus de formation / P. Dominicé. – Paris : L'Harmattan, 1990. – 174 p.
438. Dortu J.-C. Enseigner sans être stressé / J.-C. Dortu. – Paris : Les Éd. d'Organisation DL, 1990. – 267 p.
439. Dubar Cl. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles / Cl. Dubar. – Paris : Colin, 1991. – 278 p.
440. Dubost M. Une expérience d'utilisation du magnétoscope portatif pour la formation des maîtres du 1er degré / M. Dubost. – Saint-Cloud : ÉNS, 1976. – 214 p.
441. Dugast-Portes F. MAFPEN ... Rétrospective / F. Dugast-Portes // Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 25 – 43.

442. Dumont L. Essai sur l'individualisme / L. Dumont. – Paris : Seuil, 1983. – 267 p.

443. Dupuis J.-P. La question des diversités / J.-P. Dupuis // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 79 – 83.

444. Dupuis J.-P. Médiation, modulation, et personnalisation de la formation / J.-P. Dupuis // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 131 – 135.

445. Durand J.-P. Sociologie contemporaine / J.-P. Durand, R. Weil. – Paris : Vigot, 1989. – 644 p.

446. Durkheim E. Education et Sociologie / E. Durkheim. – Paris, 1922. – 158 p.

447. Durkheim E. Le problème religieux et la dualité de la nature humaine / E. Durkheim // Bulletin de la Société Française de Philosophie. XIII. – Mars 1913. – P. 63 – 100.

448. Durkheim E. Suicide: A Study in Sociology. Trans. by J. A. Splauding and G. Simpson / E. Durkheim. – Edited, with an introduction by G. Simpson. – Chicago : Free Press, 1951. – 407 p.

449. Duru-Bellat M. Durkheim et l'éducation / M. Duru-Bellat, J.-C. Filloux // Revue Française de Pédagogie. – N° 115. – 1996. – P. 132 – 133.

450. École et violence. – Édition du Conseil de l'Europe, 1997. – 108 p.

451. Education et tolerance dans des groupes multiculturels : 63 séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : Programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1996. – 34 p.

452. Eggleston J. Teacher Decision-Making in the Classroom / J. Eggleston. – London : Routledge and Kegan, 1979. – 234 p.

453. Ehrenberg A. La fatigue d'être soi / A. Ehrenberg. – Paris : Odile Jacob, 1998. – 318 p.

454. Eliard M. Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheime / M. Eliard // Revue Française de Pédagogie. – 1993. – № 104. – P. 55 – 60.

455. Enriquez E. „Problématique du changement” / E. Enriquez // Connexions. – 1972. – № 4. – P. 5 – 44.

456. Enseigner en école, un métier pour demain. – Rapport au ministre de l'éducation national (Présenté par Y. Bottin), 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до доп. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000540/index.shtml>.

457. Enseigner, un métier pour demain. – Rapport au ministre de l'éducation national (Présenté par J.-P. Obin), 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до доп. : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>.

458. Esteve J. Le malaise des enseignants / J. Esteve, F. Fracchia / Revue Française de Pédagogie. – 1988. – № 84. – P. 45 – 56.

459. Etzioni A. The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers / A. Etzioni. – New York : The Free Press, 1969. – 328 p.

460. Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF03.htm>.

461. Fabre M. Penser la formation / M. Fabre. – Paris : PUF, 1994. – 274 p.

462. Fabre M. Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant? / M. Fabre, V. Lang // Recherche et formation. – 2000. – № 35. – P. 43 – 58.

463. Faingold N. Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs / N. Faingold. – Nanterre : Université Paris – X, 1993. – 256 p.

464. Faingold N. Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles / N. Faingold // Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. – Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 1998. – P. 137 – 152.

465. Fath G. Laïcité et formation des maîtres / G. Fath // Revue Française de Pédagogie. – 1991. – № 97. – P. 65 – 74.

466. Fath G. L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation / G. Fath // Individualiser les parcours de formation. AECSE. – Lyon : Université Louis, 1991. – P. 187 – 192.

467. Favre B. Savoir savant-savoir d'expérience : une alliance tumultueuse. Le cas de „Maîtrise du français” / B. Favre, V. Genberg, M. Wirthner // Institut de recherche et de documentation pédagogique : Cahier du GCR. – 1991. – № 22. – P. 44 – 61.

468. Fayol M. Former les maîtres : Propositions pour une stratégie / M. Fayol // Revue Française de Pédagogie. – 1981. – № 55. – P. 7 – 12.

469. Fernagu Oudet S. Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher / S. Fernagu Oudet . – Paris : l'Harmattan, 1999. – 187 p.

470. Ferry G. La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignements / G. Ferry. – Paris : Dunod, 1970. – 240 p.

471. Ferry G. L'Enseignant „Educateur”. Points de repère concernant la formation éducative des enseignants [Электронный ресурс] / G. Ferry. – Режим доступа : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF003_3.pdf.

472. Ferry G. Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique / G. Ferry. – Paris : Dunod, 1983. – 112 p.

473. Ferry G. Le trajet de la formation / G. Ferry. – Paris : Dunod, 1987. – 112 p.

474. Festinger M. „Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie?” / M. Festinger // Éducation permanente. – 1989. – № 100 – 101. – P. 39 – 45.

475. Filloux J. Du contrat pédagogique. La discours inconscient de l'école / J. Filloux. – Paris : Dunod, 1974. – 368 p.

476. Filloux J.-C. Durkheim et l'éducation / J.-C. Filloux. – Paris : PUF, 1994. – 128 p.

477. Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : La question de l'individualisation : Actes du colloque national sur la formation des enseignants / 3 – 4 décembre 1993. – Grenoble : ARCUFEEF, 1993. – 121 p.

478. Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat. Décret № 85 – 607 du 14 juin 1985 paru au JO du 19 juin 1985 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : eduscol. education. Fr/D0031/ FXNREF04.htm](http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm).

479. Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle / sous la direction de B.Honoré et J. Bricon. – Sciences de l'homme : Privat, 1981. – 200 p.

480. Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? / L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud. – Paris, 1996. – 268 p.

481. Former des enseignants professionnels / L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud. – Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 1998. – 267 p.

482. Foucault M. Les mots et les choses : Une archéologie des sciences humaines. – Gallimard, 1966. – 400 p.

483. Freinet S. Pour l'école du peuple / S. Freinet. – éd. Maspéro, 1971. – P. 17 – 20.

484. Fuller F. F. Personalized education for teachers: an introduction for teacher educators / F. F. Fuller. – Austin : Université de Texas, 1970. – 193 p.

485. Galand B. Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux / B. Galand, P. Philippot, M. Frenay // Revue Française de Pédagogie : La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. – 2006. – № 155. – P. 57 – 72.

486. Galatanu O. Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation / O. Galatanu // Recherche et

formation : Recherche et développement professionnel (Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation). – 1994. – № 17. – P. 93 – 101.

487. Gather Thurler M. Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation / M. Gather Thurler // Éducation et Recherche. – 1993. – № 2. – P. 218 – 235.

488. Gather Thurler M. Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites / M. Gather Thurler // Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement. / Bonami M. ET Garant M. (dir.). – Bruxelles : De Bœck, 1996. – P. 145 – 168.

489. Gather Thurler M. Innover au cœur de l'établissement scolaire / M. Gather Thurler. – Paris : ESF éditeur, 2000. – 235 p.

490. Gather Thurler M. Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques / M. Gather Thurler. – Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1992. – 402 p.

491. Gather Thurler M. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? / M. Gather Thurler // Revue française de pédagogie. – 1994. – № 109. – P. 19 – 39.

492. Gather Thurler M. Vers une autonomie accrue des établissements scolaires. Les nouveaux défis du changement / M. Gather Thurler // in Pelletier G. et Charron R. (dir.). Diriger en période de transformation. – Montréal : Éditions AFIDES, 1998. – P. 103 – 120.

493. Gauthier C. Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants / C. Gauthier. – Bruxelles : De Bœck, 1997. – 352 p.

494. Géminard L. L'enseignement éclaté / L. Géminard. – Paris : Castermann, 1973. – 286 p.

495. Gervais C. L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires / C. Gervais, P. Desrosiers. – Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval DL, 2005. – 248 p.

496. Gilles D. Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite

- universitaire et professionnelle des étudiants / D. Gilles, J. Saulnier-Cazals, M.-J. Vuillermet-Cortot. – Edition : Septembre, Québec, 1994. – 196 p.
497. Gilles D. Projet professionnel de l'étudiant : les nouvelles données // D. Gilles, C. Millaud-Collier, J. Saulnier-Sazals, M.-J. Vuillermet-Cortot. – ONISEP : Paris, 2002. – 179 p.
498. Gillet P. Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien / P. Gillet. – Paris : PUF, 1987. – 286 p.
499. Gilly M. Maître-élève, rôle institutionnel et représentations / M. Gilly. – Paris : PUF, 1980. – 300 p.
500. Girod de l'Ain B. Formation initiale et formation permanente des maîtres / B. Girod de l'Ain, L. Legrand, R. Chapuis // Revue Française de Pédagogie. – 1968. – № 5. – P. 5 – 23.
501. Gomez F. Le mémoire professionnel : Pour une approche formative / F. Gomez, B. Hostein // Recherche et formation. – 1996. – № 23. – P. 73 – 86.
502. Gouillaud V. Les attentes et les espérances de formation chez les futurs enseignants en formation à l'IUFM / V. Gouillaud // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 135 – 146.
503. Grandière M. La formation des maîtres aux XIXe et XXe siècles : guide de recherche sur les écoles normales de l'académie de Nantes / M. Grandière. – Nantes : Institut National de Recherche Pédagogique : IUFM de l'académie de Nantes, 1998. – 498 p.
504. Guide des études: Professeur des collèges et lycées ou conseiller principal de l'éducation / J. Ginestié. – IUFM de l'académie d'Aix-Marseille : Service des Publications, 2006. – 31 p.
505. Guide des études: Professeur-e des collèges et lycées ou conseiller-e d'éducation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.aix-mrs.iufm.fr/etu1/pdf/GdE_PCL1.pdf.
506. Guide des études: Professeur des écoles / J. Ginestié. – IUFM de l'académie d'Aix-Marseille : Service des Publications, 2006. – 28 p.
507. Guglielmi J. Regards croisés sur les MAFPEN / J. Guglielmi //

Recherche et formation: Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après. – 1999. – № 32. – P. 101 – 130.

508. Guillaume J. Mirabeau [Электронный ресурс] / J. Guillaume // Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

509. Guigue-Durning M. Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction de savoirs / M. Guigue-Durning. – Paris : l'Harmattan, 1995. – 270 p.

510. Guillot A. La formation professionnelle en IUFM saisie par les professeurs des écoles stagiaires / A. Guillot // Baillauguès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 201 – 212.

511. Guillot A. Les jeunes professeurs des écoles: devenir enseignant / A. Guillot. – Paris : L'Harmattan, 1998. – 185 p.

512. Habermas J. La pensée postmétaphisique. Essais philosophiques / J. Habermas. – Paris : Armand Colin, 1993. – 286 p.

513. Hameline D. Relater sa pratique? Les tentations d' Adolphe Ferrière (1879 – 1960): entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande / D. Hameline // Revue Française de Pédagogie: Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles. – 2005. – № 153. – P. 67 – 80.

514. Hargreaves D. The Empowered School: The Management and Practice of School Development / D. Hargreaves, D. Hopkins. – London : Cassell, 1991. – 148 p.

515. Hartung H. Pour une éducation permanente / H. Hartung. – Paris : Fayard, 1966. – 232 p.

516. Hassenforder J. L'innovation dans l'enseignement / J. Hassenforder. – Paris : Castermann, 1972. – 143 p.

517. Hensler H. La recherche en formation des maîtres. Detrouer ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? / H. Hensler. – Sherbrooke : Édition du CRP, 1993. – 287 p.
518. Héту J.-C. Jeunes enseignants et insertion professionnelle / J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquis. – Paris ; Bruxelles : De Bœck, Université, 1999. – 237 p.
519. Hilgard E. R. Introduction to psychology / E. Hilgard, R. Atkinson. – New York : Harcourt, 1971. – 403 p.
520. Holborn P. Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle / P. Holborn, M. Wideen, I. Andrews. – Montréal : Éditions Logiques, 1992. – 283 p.
521. Huit années d'expériences des MAFPEN. Séminaire des Chefs de MAFPEN. – Lyon : CRDP, Janvier 1990. – 84 p.
522. Huber M. L'histoire indiscipline nouvelle / M. Huber. – Paris : Syros, 1996. – 196 p.
523. Imbert F. L'impossible métier de pédagogue / F. Imbert. – Paris : ESF éditeur, 2000. – 172 p.
524. Imbert F. L'inconscient dans la classe / F. Imbert. – Paris : ESF éditeur, 1996. – 209 p.
525. Imbert F. Médiation, institutions et loi dans la classe / F. Imbert. – Paris : ESF éditeur, 1994. – 132 p.
526. Imbert F. Vers une clinique du pédagogique / F. Imbert. – Vigneux : Matrice, 1992. – 247 p.
527. Individualisation de la formation: éléments de pratique et de réflexion. Ministère de l'Éducation nationale (Media formation/Paris). – Paris : Direction des Écoles, 1981. – 126 p.
528. Inisan J.-F. Analyses de pratiques et attitude réflexive en formation / J.-F. Inisan. – Reims : Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne, 2004. – 303 p.
529. Une Innovation dans la formation des enseignants. – Paris : Association Nationale C.E.R.F. : Paris : Média-Formation, 1986. – 218 p.
530. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. EURIDICE. 1995 [Электронный ресурс]. –

Режим доступа : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

531. Introduction – the origin of postmodernism [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chem.msu.su/rus/teaching/sociology/1.html>

532. IUFM d’ Aix-Marseille – Université de Provence – Aix-Marseille 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/>

533. IUFM d’ Alsace – Université de Strasbourg [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iufm.unistra.fr/>

534. IUFM de l’académie d’ Amiens – Université de Picardie Jules Verne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.amiens.iufm.fr>

535. IUFM d’ Aquitaine – Université Montesquieu – Bordeaux IV [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iufm.u-bordeaux4.fr>

536. IUFM d’ Auvergne – Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.auvergne.iufm.fr>

537. IUFM de Basse-Normandie – Université de Caen Basse-Normandie [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.caen.iufm.fr>

538. IUFM de Bourgogne – Université de Bourgogne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dijon.iufm.fr>

539. IUFM de Bretagne – Université de Bretagne Occidentale [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bretagne.iufm.fr/>

540. IUFM Centre Val de Loire – Université d’Orléans [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.orleans-tours.iufm.fr>

541. IUFM de Champagne Ardenne – Université de Reims Champagne-Ardenne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.univ-reims.fr/iufm>

542. IUFM de Corse – Université de Corse, Pascal Paoli [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.univ-corse.fr>

543. IUFM de l’académie de Créteil – Université Paris-Est Créteil Val de Marne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.creteil.iufm.fr>

544. IUFM de Franche – Comté – Université de Franche-Comté [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fcomte.iufm.fr>
545. IUFM de l'académie de Grenoble – Université Joseph Fourier – Grenoble 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.grenoble.iufm.fr>
546. IUFM de Guadeloupe – Université des Antilles et de la Guyane [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iufm.univ-ag.fr/guadeloupe/>
547. IUFM de Guyane – Université des Antilles et de la Guyane [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.guyane.iufm.fr>
548. IUFM de Haute-Normandie – Université de Rouen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rouen.iufm.fr>
549. IUFM de La Réunion – Université de la Réunion [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.reunion.iufm.fr/index.htm>
550. IUFM du Limousin – Université de Limoges [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.limousin.iufm.fr>
551. IUFM de Lorraine – Université Henri Poincaré – Nancy 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lorraine.iufm.fr>
552. IUFM de l'académie de Lyon – Université Claude Bernard – Lyon 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lyon.iufm.fr>
553. IUFM de Martinique – Université des Antilles et de la Guyane [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iufm-martinique.fr>
554. IUFM de Midi-Pyrénées – Université de Toulouse II – Le Mirail [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.toulouse.iufm.fr>
555. IUFM de l'académie de Montpellier – Université Montpellier 2 – Sciences et Techniques du Languedoc [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.montpellier.iufm.fr>
556. IUFM de l'académie de Nice – Université de Nice – Sophia Antipolis [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iufm.unice.fr>
557. IUFM du Nord – Pas de Calais – Université d'Artois [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lille.iufm.fr>

558. IUFM de Nouvelle Calédonie – Université de la Nouvelle-Calédonie [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iufm-pacifique.nc/>

559. IUFM de Paris – Université Paris-Sorbonne (Paris IV) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.paris.iufm.fr>

560. IUFM des Pays de la Loire – Université de Nantes [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.paysdelaloire.iufm.fr>

561. IUFM de Poitou – Charentes – Université de Poitiers [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.poitou-charentes.iufm.fr>

562. IUFM de Polynésie française – Université de la Polynésie Française [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.upf.pf/>

563. IUFM de l'académie de Versailles – Université de Cergy-Pontoise [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.versailles.iufm.fr>

564. Jacquet-Francillon F. Principes et pratiques de l' „Éducation nouvelle” : des objets de recherche / F. Jacquet-Francillon // Revue Française de Pédagogie: Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles. – 2005. – № 153. – P. 5 – 12.

565. Jacquet-Francillon F. Retour sur le micro-enseignement / F. Jacquet-Francillon // Recherche et formation : Images des enseignants dans les médias. – 1996. – № 21. – P. 89 – 103.

566. Jobert G. La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail / G. Jobert. – Tours : Université François-Rabelais [Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches], 1998. – 497 p.

567. Jobert G. L'intelligence au travail / G. Jobert. – Paris : Dunod, 1999. – 510 p.

568. Joly A. Une formation des maîtres fondée sur l'autonomie, l'individualisation, l'ouverture sur l'extérieur / A. Joly. – Paris : Direction des Ecoles, 1983. – 218 p.

569. Jung C. G. La guérison psychologique / C. G. Jung. – Genève : Georg et Cie, 1970. – 374 p.

570. Kaes R. „Introduction a l'analyse transitionnelle” in Crise, rupture et dépassement / R. Kaes. – Paris : Dunod, 1979. – 285 p.

571. Kallen D. L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives / D. Kallen. – Éditions du Conseil de l'Europe, 1997. – 250 p.

572. Kaya B. Une Europe en évolution – Les flux migratoires au 20^{siècle} / B. Kaya. – Édition du Conseil de l'Europe, 2002. – 133 p.

573. Kempf M. Pistes de réflexion pour la mise en œvres de la personnalisation de la formation / M. Kempf, P.-A. Dupuis // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 227 – 235.

574. Kempf M. La diversité des futurs professeurs des écoles. / M. Kempf, J. Rousvoal // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 83 – 118.

575. Kerviel S. IUFM : encore un certain flou ... / S. Kerviel // Le Monde de l'éducation. – 1991. – № 186. – P. 49 – 50.

576. Kohn R. C. Regarder/écouter un monde qui change : L'observation dans la formation initiale des enseignants / R. C. Kohn // Recherche et formation : Les nouvelles technologies: permanence ou changement? – 1997. – № 26. – P. 131 – 166.

577. Kremer-Marietti A. Le positivisme / A. Kremer-Marietti // Que sais-je? – Paris : Presses Universitaires de France, 1982. – 127 p.

578. Lavoisier. Reflexions sur l'instruction publique, présentées à la Convention Nationale. Oeuvres de Lavoisier, publiés par Grimeaux, 1831.

579. Lacan J. Écrits II / J. Lacan. – Paris : Seuil, 1966. – 244 p.

580. L'accompagnement de la construction du projet de l'étudiant dans les parcours Licence et Master, Colloque sous le patronage de la Conférence des Présidents d'Université, Université Claude Bernard Lyon 1, 19 novembre 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/gilles/colloque19novembre/index19nov.html>

581. Lachaux P. Le développement du système éducatif. De la démarche d'individualisation de la formation initiée en formation continue / P. Lachaux, A. Defossez, P. Descolonges. – Paris : Quatenaire, 1969. – 317 p.

582. La coopération européenne en matière d'éducation : Activités du Conseil de l'Europe, de l'Union Européenne, de l'OCDE, de l'UNESCO, du Conseil nordique des ministres et de l'AELE : conf. permanente des ministres européens de l'Éducation : 18 Session (Madrid, 23 – 24 mars 1994). – Strasbourg, 1994. – 150 p.

583. Laderrière P. Tendances dans le domaine de la formation des enseignants (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) / P. Laderrière // Revue Française de Pédagogie. – 1981. – № 53. – P. 58 – 68.

584. Laderrière P. Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) / P. Laderrière // Revue Française de Pédagogie. – 1981. – № 55. – P. 60 – 66.

585. Laderrière P. Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service (Bilan des travaux de l'O.C.D.E.) / P. Laderrière // Revue Française de Pédagogie. – 1981. – № 56. – P. 48 – 56.

586. La dimension européenne dans l'enseignement secondaire / D. Barthélémy, R. Ryba, C. Borzéea, J.-M. Leclercq. – Edition du Conseil de l'Europe, 1997. – 111 p.

587. Lafond J. Communication audio-visuelle : Dossier pédagogique pour la formation des enseignants et des animateurs / J. Lafond, C. Meunier. – Poitiers : C.R.D.P, 1977. – 129 p.

588. La formation des maîtres en France: 1792 – 1914. Recueil de textes officiels // Textes officiels réunis par M. Grandière, R. Paris et D. Galloyer. – INRP, 2007. – 784 p.

589. La formation des professeurs de science et de technologie : quelle formation pour quel enseignement ? Rapport du Symposium : Paris, 30 mars – 1 avril, 1994. – Conseil de la coopération culturelle : Strasbourg, 1994. – 49 p.

590. La formation initiale et continue des maîtres. – Rapport au

ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до доп. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000997/099736fb.pdf>

591. Lafortune L. Métacognition et compétences réflexives / L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio. – Montréal : Édition Logique, 1998. – 483 p.

592. Lahire B. La construction de l'„autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs / B. Lahire // *Revue Française de Pédagogie*. – 2001. – № 134. – P. 151 – 161.

593. Laing R.-D. La politique de l'expérience / R.-D. Laing. – Paris : Stock, 1969. – 230 p.

594. Lalande A. La raison et les normes / A. Lalande. – Hachette, 1948. – 193 p.

595. Lamy M. et al. L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites / M. Lamy et al. – Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 1996. – 296 p.

596. L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré : programme national de pilotage actes du séminaire national. – Buc : CRDP de l'Académie de Versailles, 2000. – 418 p.

597. Landsheere V. L'éducation et la formation / V. Landsheere. – P. : Presses Universitaires de France, 1992. – 736 p.

598. Lang V. La professionnalisation des enseignants / V. Lang. – Paris : PUF, 1999. – 260 p.

599. Lang V. Les rhétoriques de la professionnalisation et „note” en annexe sur M.Foucault / V. Lang // *Recherche et formation : La fabrication de l'enseignant professionnel (La raison du savoir)*. – 2001. – № 38. – P. 95 – 117.

600. Lani-Bayle M. Généalogies des savoirs enseignants / M. Lani-Bayle. – Paris : Hachette, 1996. – 260 p.

601. La nouvelle jeunesse des Écoles normales supérieurs // *Le Monde de l'éducation*. – 1989. – № 158. – P. 64 – 84.

602. Laprêvotte G. Splendeurs et misères de la formation des maîtres : Les écoles normales primaires en France (1789 – 1979) / G. Laprêvotte. – Lyon : Presse Universitaires de Lyon, 1984. – 289 p.

603. Le Boterf G. Construire les compétences individuelles et collectives / Le Boterf G. – Paris : Édition d'organisation, 2000. – 206 p.

604. Le Boterf G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange / Le Boterf G. – Paris : Édition d'organisation, 1994. – 175 p.

605. Le Boterf G. De la compétence à la navigation professionnelle / Le Boterf G. – Paris : Édition d'organisation, 1997. – 295 p.

606. Le Bouédec G. Les défis de la formation continue : Développement personnel ou développement professionnel / Le Bouédec G. – Paris : L'Harmattan, 1988. – 278 p.

607. Le Cahier des charges national. Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://classedu.free.fr/spip.php?article69>

608. Lecassin N. IUFM : la machine à détruire les enseignants / N. Lecassin // Société Civile. – 2004. – № 37. – P. 14 – 29.

609. Leclerc F. Enseigner en modules / F. Leclerc. – Paris : Hachette Éducation, 1992. – 176 p.

610. Leclercq J.-M. Figures de l'interculturel dans l'éducation / J.-M. Leclercq. – Édition du Conseil de l'Europe, 2002. – 82 p.

611. Le Colloque d'Amiens pour une école nouvelle // Le Monde. – 1968. – 19 mars. – P. 20 – 26.

612. L'école dans la lutte contre l'intolérance et la xénophobie: 68 séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1996. – 41 p.

613. L'école dans la lutte contre l'intolérance et la xénophobie: 73 séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : Programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1997. – 89 p.

614. L'éducation a la citoyenneté : Séminaire européen d'enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : Programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1996. – 17 p.

615. L'éducation et l'environnement en Europe : Séminaire européen

d'enseignants. – Conseil de la coopération culturelle : Programme pour la formation continue des enseignants. – Strasbourg, 1997. – 43 p.

616. Legrand L. Pour un collège démocratique / L. Legrand. – Paris : La Documentation française, 1982. – 240 p.

617. Legrand L. Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui / L. Legrand. – Paris : Délachaux et Niestlé, 1971. – 156 p.

618. Legras J.-M. Des IUFM ... pour l'unification de la formation des maîtres / J.-M. Legras // Cahiers pédagogiques. – 1995. – № 335. – P. 37 – 38.

619. Leif F. Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation / F. Leif. – Delagrave, 1967. – 120 p.

620. Leif J. Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices : programme des écoles normales / J. Leif, G. Rustin. – Paris : Delagrave, 1950. – 276 p.

621. Leif F. Philosophie de l'éducation : Les doctrines pédagogiques par les textes / F. Leif, A. Biancheri. – Librairie Delagrave, 1966. – 335 p.

622. Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : École d'été Pôle Grand-Est (Académies d'Amiens, Besançon, Dijon, Nancy, Reims, Strasbourg) // Dijon, 2 et 3 juillet 1997. – Dijon : Centre départemental IUFM, 1998. – 135 p.

623. Lemosse M. Le „professionalisme” des enseignants : le point de vue anglais / M. Lemosse // Recherche et formation. – 1989. – № 6. – P. 57 – 71.

624. Lenoir Y. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question / Y. Lenoir, L. Sauvé // Revue Française de Pédagogie. – 1998. – № 125. – P. 109 – 146.

625. Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire de la langue française / Texte remanié et amplifié sous la direction de J.Rey-Debove et A.Rey. – Dictionnaires Le Robert – Paris, 2004. – 2958 p.

626. Léontiev A. Activité, Conscience, Personnalité / A. Léontiev. – Moscou : Éd. Du Progrès, 1975. – 364 p.

627. Le Quesnoy [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lequesnoyvilleforte.fr/>

628. Leray Ch. Autoformation et conscientisation / Ch. Leray // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 223 – 227.

629. Le recrutement et la renovation de la formation des enseignants. 18 octobre 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : www. Education.gouv.fr](http://www.Education.gouv.fr)

630. Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants / F. Cros, O. Chantraine, C. Comiti, S. Nadot // Recherche et formation. – 1994. – № 17. – P. 103 – 110.

631. Leselbaum N. La formation des enseignants du second degré dans les centres pédagogiques régionaux / N. Leselbaum // INRP : Collection Rapport de recherche, 1987. – 674 p.

632. Les étudiants se bousculent aux portes de la profession d'enseignant // Le Monde de l'éducation. – 1995. – № 155. – P. 1 – 13.

633. Les IUFM affulent leur mode de sélection // Le Monde de l'éducation. – 1995. – № 222. – P. 25 – 27.

634. Les professeurs des écoles debutants et leur formation / D. Buttifant, N. Hermant, Ch. Leray, J.-N. Robert // S. Baillauquès, P.-A. Dupuis, G. Ferry, M. Kempf, F. Tournier. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 213 – 223.

635. Lessard C. La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'Université / C. Lessard. – Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, 1998. – 204 p.

636. Lessard C. La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation / C. Lessard. – Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, 1998. – 318 p.

637. Lessard C. La professionnalisation de l'enseignement et de la

formation des enseignants / C. Lessard, M. Perron, P.-W. Bélanger // Revue des sciences de l'éducation (Montréal). – 1993. – Vol. XIX. – № 1. – P. 76 – 89.

638. Lessard C. La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant / C. Lessard // M. Tardif, C. Gauthier. Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec : Presses de l'Université de Laval, 1998. – P. 216 – 243.

639. Lessard C. Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites / C. Lessard, R. Bourdoncle // Raymond D., Lenoir Y. Enseignants de métier et formation initiale. – Bruxelles : De Boeck, 1998. – P. 11 – 33.

640. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle: Normes et normativité dans l'éducation // Revue internationale : CERSE. – 2012. – № 1. – 147 p.

641. Lettre du cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF02.htm>.

642. Lévine J. JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse / J. Lévine, J. Moll. – Paris : ESF éditeur, 2001. – 310 p.

643. Lexique français-russe du système éducatif français // Institut Univairstaire de Formation des Maîtres de Créteil. – 2003. – 31 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/COMMUNICATION/pdf-brochures/2002-2003/Russe.pdf>.

644. Liberté de l'enseignement / Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911. – P. 1924 – 1940.

645. Loi d'orientation du 10.07.1989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до док. : <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>.

646. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école № 2005-380 du 24.04.2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>.

647. Louvet A. La prise de fonction des instituteurs / A. Louvet, S. Baillauquès. – Paris : INRP, 1992. – 159 p.

648. Lumbroso M. Les attentes et les comportements de formation continue des enseignants du second degré et leurs déterminants / M. Lumbroso, R. Bourdoncle // Revue Française de Pédagogie. – 1986. – № 75. – P. 35 – 52.

649. Mai 68 et ses suites législatives immédiates: Loi d'orientation de l'enseignement supérieur [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/mai_68/debats_loi_orientation_enseig_superieur.asp#haut.

650. Maillebouis M. Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles / M. Maillebouis, M-D. Vascencellos // Perspectives documentaires en éducation. – 1997. – № 41. – P. 35 – 67.

651. Majault J. La formation du personnel enseignant / J. Majault. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1965. – 216 p.

652. Malet R. L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant / R. Malet. – Paris : Montréal : l'Harmattan : Paris : CIEMI impr, 1998. – 423 p.

653. Mangenot F. Circuit fermé de télévision et formation des enseignants : le micro-enseignement / F. Mangenot, M. Richard. – Rabat : Institut de coopération pédagogique, 1972. – 196 p.

654. Marcel J.-F. La démarche de recherche-formation : Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants / J.-F. Marcel // Recherche et formation: Formation continue des enseignants. – 1999. – № 32. – P. 89 – 100.

655. Maulini O. Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action en formation initiale des enseignants / O. Maulini. – Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998. – 421 p.

656. Méard J. L'analyse de pratique au quotidien : 32 outils pour former des enseignants / J. Méard, F. Bruno // CRDP de l'académie de Nice, 2004. – 93 p.

657. Méard J. Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants : études de cas dans le primaire et le secondaire / J. Méard, F. Bruno, M. Durand. – Toulouse : Octarès éditions DL, 2009. – 427 p.
658. Meirieu Ph. Apprendre ... oui, mais comment? / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1989. – 160 p.
659. Meirieu Ph. Enseigner, scénario pour un métier nouveau / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1990. – 158 p.
660. Meirieu Ph. Frankenstein pédagogue / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1996. – 127 p.
661. Meirieu Ph. Individualisation. Différenciation, Personnalisation, etc., de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation / Ph. Meirieu // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. – P. 9 – 33.
662. Meirieu Ph. L'école, mode d'emploi. Des „méthodes actives” à la pédagogie différenciée / Ph. Meirieu. – Paris : Éd. ESF, 1993. – 200 p.
663. Merle P. L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élève / P. Merle // Revue Française de Pédagogie : Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques. – 2002. – № 139. – P. 31 – 51.
664. Merleau-Ponty M. Phénoménologie de la perception / M. Merleau-Ponty. – Paris : Gallimard, 1945. – 344 p.
665. Miller A. C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant / A. Miller. – Paris : Aubier Montaigne, 1984. – 320 p.
666. Mise en œuvre de la formation continue des instituteurs. Circulaire №72-240 du 20 juin 1972 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : eduscol. Education. Fr/D0031/FXNREF04.htm](http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm).
667. Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire № 97-123 du 23.05.1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : eduscol. education. fr/D0031/FXNREF08.htm](http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF08.htm).
668. Moll J. La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire / J. Moll. – Paris : Dunod, 1989. – 215 p.

669. Mollo S. Les muets parlent aux sourds / S. Moixo. – Paris : Casterman, 1975. – 161 p.

670. Morin E. La méthode : La nature de la nature / E. Morin. – Paris : Seuil, 1977. – 399 p.

671. Mosconi N. Formes et formations du rapport au savoir / N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville. – Paris : L'Harmattan, 2000. – 320 p.

672. Moselle [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://en.wikipedia.org/wiki/Moselle>.

673. Mounier E. Le personnalisme / E. Mounier. – P. : Presses Universitaires de France, 1949. – 207 p.

674. Moyne A. Formation et transformation de l'enseignant : vers une pratique renouvelée de la pédagogie / A. Moyne, J. Artaud, M. Barlow. – Lyon : Chronique sociale, 1988. – 249 p.

675. Navarro M. De. La Relation d'aide en éducation: l'aide aux enseignants du second degré / M. Navarro, A. Peretti. – Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1981. – 312 p.

676. Nonnon E. Les interactions lecture/écriture dans l'explication d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants / E. Nonnon // Pratiques. – 1995. – № 86. – P. 93 – 122.

677. Norvez A. Le Corps enseignant et l'évolution démographique : effectifs des enseignants du second degré et besoins futures / A. Norvez. – Paris : Presses universitaires de France, 1977. – 128 p.

678. Oddone I. Redécouvrir l'expérience ouvrière / I. Oddone. – Éd. sociales, 1981. – 260 p.

679. Pachod A. Quels enseignants pour quels élèves? Rapports de commission et textes officiels (1945 – 2003) / A. Pachod. – Paris : L'Harmattan, 2007. – 249 p.

680. Pachod A. La morale professionnelle des instituteurs : code Soleil et Ferré / A. Pachod, L. Chalmel. – Paris : l'Harmattan DL, 2007. – 312 p.

681. Pain J. Banlieues : les défis d'un collègue citoyen / J. Pain, M.-P. Grandin-Degois, Le Goff. – Paris : ESF éditeur, 1998. – 225 p.

682. Pain J. Écoles : Violence ou pédagogie? / J. Pain. – Vigneux : Matrice, 1992. – 290 p.

683. Pauvert J.-C. Quelle formation pour les enseignants du premier degré? : expériences et innovations depuis 1960 / J.-C. Pauvert. – Paris : Unesco, 1990. – 279 p.

684. Pelletier G. Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion / G. Pelletier // Harvard L'Expansion Management Review. – 1995. – № 78. – P. 90 – 95.

685. Pellois C. Apprentissages et développement de la personne dans l'enseignement et la formation. Du rationnel au complexe / C. Pellois, J. Guglielmi. – Paris : Budapest : Torino : l'Harmattan, 2003. – 397 p.

686. Pellois C. Enseignement et formation: le développement de la personne. Le complexe / C. Pellois, B. Cadet. – Paris : Budapest : Torino : l'Harmattan, 2003. – 397 p.

687. Pellois C. Enseignement et formation: le développement de la personne. Le sensible et le rationnel / C. Pellois, J.-P. Boutinet. – Paris : Budapest : Torino : l'Harmattan, 2004. – 467 p.

688. Peretti A. De Rapport au Ministre de l'éducation nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale / A. De. Peretti. – Paris : la Documentation française cop., 1982. – 342 p.

689. Périer P. Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire / P. Périer // Revue Française de Pédagogie : Étudier l'activité des enseignants et des élèves : questions de méthodes. – 2004. – № 147. – P. 79 – 90.

690. Perrenoud Ph. Compétences, habitus et savoirs professionnels / Ph. Perrenoud // European Journal of Teacher Education. – 1994. – Vol. XVII. – № 1/2. – P. 45 – 48.

691. Perrenoud Ph. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants / Ph. Perrenoud // Tardif M., Lessard C., Gauthier C. Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. – Paris : PUF, 1998. – P. 153 – 199.

692. Perrenoud Ph. De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants / Ph. Perrenoud //

Triquet E., Fabre-Col C. Recherche (s) et formation des enseignants. – Grenoble : IUFM, 1998. – P. 89 – 105.

693. Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2001. – 224 p.

694. Perrenoud Ph. De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique / Ph. Perrenoud // Revue européenne des sciences sociales. – 1976. – № 38 – 39. – P. 451 – 470.

695. Perrenoud Ph. Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant / Ph. Perrenoud // Recherche et formation. – 1995. – № 20. – P. 107 – 124.

696. Perrenoud Ph. Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? / Ph. Perrenoud // Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants / Clerc F., Dupuis P.-A. – Nancy : Éditions CRDP de Lorraine, 1994. – P. 19 – 44.

697. Perrenoud Ph. D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? / Ph. Perrenoud // Dolz J., Ollagnier E. L'énigme de la compétence en éducation. – Bruxelles : De Bœck, 2000. – P. 45 – 60.

698. Perrenoud Ph. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur (2^e éd. 1999), 1996. – 198 p.

699. Perrenoud Ph. Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? / Ph. Perrenoud // Hensler H. La recherche en formation des maîtres. Detrouer ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? – Sherbrooke : Édition du CRP, 1993. – P. 111 – 132.

700. Perrenoud Ph. Individualisation et institution de formation. Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE / Ph. Perrenoud. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. – 231 p.

701. Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique / Ph. Perrenoud. – Paris : l'Harmattan, 1994. – 254 p.

702. Perrenoud Ph. La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2^e éd., 1996. – 206 p.

703. Perrenoud Ph. Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement // Perspectives. – 1996. – Vol. XXVI. – № 3. – P. 543 – 562.

704. Perrenoud Ph. Le rôle des formateurs de terrain / Ph. Perrenoud // in Bouvier A., Obin J.-P. La formation des enseignants sur le terrain / Bouvier A., Obin J.-P. – Paris : Hachette, 1998. – P. 219 – 241.

705. Perrenoud Ph. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience / Ph. Perrenoud // Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? / Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. – Bruxelles : De Bœck, 1996. – P. 181 – 208.

706. Perrenoud Ph. L'infime et l'ultime différence / Ph. Perrenoud / L'école : diversités et cohérence / Bentolila A. (dir.). – Paris : Nathan, 1996. – P. 49 – 67.

707. Perrenoud Ph. Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? / Ph. Perrenoud // Recherche et Formation, sous presse. – 2001. – № 32. – P. 16 – 29.

708. Perrenoud Ph. Pédagogie différenciée: des intentions à l'action / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 1997. – P. 73 – 86.

709. Perrenoud Ph. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? / Ph. Perrenoud // Cahiers pédagogiques. – 1996. – № 346. – P. 14 – 16.

710. Perrenoud Ph. Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable / Ph. Perrenoud // Education et recherche. – 1996. – № 2. – P. 234 – 250.

711. Perrenoud Ph. Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïté du paradigme stratégique / Ph. Perrenoud // Van Haecht A. Socialisations scolaires, socialisations professionnelles: nouveaux enjeux, nouveaux débats. – Bruxelles : Université Libre, 1987. – P. 20 – 36.

712. Peyronie H. L'observation participante interne : propositions pour se former professionnellement par des démarches de recherche en éducation / H. Peyronie // Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. – 2001. – № 1 – 2. – P. 119 – 129.

713. Piaget J. *Étiologie et connaissance* / J. Piaget. – Paris : Gallimard, coll. „Idées”, 1973. – 243 p.

714. Piloz L. *Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres* / L. Piloz // *Revue Française de Pédagogie*. – 1983. – № 64. – P. 33 – 38.

715. Pineau G. *L'Individualisation entre l'hétéro et l'autoformation* / G. Pineau // Sauvé L., Pineau G. *Individualisation de la formation. Recherche et exemple*. – GRIIP Québec et Université de Tours, 1993. – 241 p.

716. Pineau G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* / G. Pineau. – Paris, Montréal : Éd ; Edilig et Albert St-Martin, 1983. – 301 p.

717. Piot Th. *L'adaptabilité, une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel* / Th. Piot. – L'année de la recherche en sciences de l'éducation, 1988. – 164 p.

718. *Plan d'études et programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*. – Paris : Vuibert, 1945. – 111.

719. Possoz D. *Des expressions polysémiques: „individualisation”, „personnalisation de la formation* / D. Possoz // *Actualité de la formation permanente*. – 1991. – № 114. – P. 16 – 27.

720. Postic M. *Observation et formation des enseignants* / M. Postic // Paris : P.U.F, 1977. – 241 p.

721. Postic M. *Techniques de groupe et formation permanente des enseignants* / M. Postic // *Revue Française de Pédagogie*. – 1976. – № 35. – P. 15 – 23.

722. Pourtois J.-P. *L'éducation postmoderne* / J.-P. Pourtois, H. Desmet. – Presses Universitaires de France, 1997. – 324 p.

723. Pourtois J.-P. *Pédagogues contemporains* / J.-P. Pourtois, Houssaye J. – éd. A. Colin, 1979. – 241 p.

724. *Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en éducation: Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968*. – Paris : Dunod, 1969. – 470 p.

725. Prigent Y. L'expérience dépressive / Y. Prigent. – Paris : Desclée de Brower, 1978. – 266 p.

726. Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>.

727. Professeur des écoles au XXIe siècle: réussir son entrée dans le métier. – Paris : Bordas, 2001. – 311 p.

728. Projet Langevin-Wallon : Formation des maîtres [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ст. : <http://perso.wanadoo.fr/claude.rochet/ecole/cadrec.html>

729. Prost A. L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 / A. Prost // Recherche et formation: Formation continue des enseignants. – 1999. – № 32. – P. 9 – 24.

730. Publication des manuscrits de Charles Fourier. – Paris, 1856. – 1858. – 287 p.

731. Quel enseignement secondaire pour une Europe en mutation? Tendances, enjeux et perspectives. – Edition du Conseil de l'Europe, 1997. – 140 p.

732. Raffestin A. L'Observation du comportement pédagogique des maîtres: analyses bibliographiques, travaux pratiques / A. Raffestin. – Rouen : C.R.D.P impr., 1974. – 243 p.

733. Raillon Louis. Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté / Louis Raillon. – Paris : Armand Colin, 1990. – 299 p.

734. Ranjard P. Les méthodes pédagogiques dans les stages / P. Ranjard // Revue Française de Pédagogie. – 1980. – № 51. – P. 41 – 49.

735. Rapport sur l'évaluation de l'enseignement : Séminaire conjoint CMOPE – Conseil de l'Europe. – Strasbourg, 1989. – 109 p.

736. Recherche et formation : Le mémoire professionnel. – Paris : INRP, 1992. – № 12. – 92 p.

737. Recrutement et formation des maîtres de l'enseignement du second degré. – Paris : Institut pédagogique national, 1952. – 217 p.

738. Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. Annexe à la note de service № 94-271. BO № 45 du 8 décembre 1994 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : eduscol. education. fr/D0031/FXNREF07.htm](http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF07.htm).

739. Ricard-Fersing E. Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative / E. Ricard-Fersing, M.-J. Dubant-Birglin, J. Crinon // Revue Française de Pédagogie. – 2002. – № 139. – P. 121 – 129.

740. Ricœur P. „Meurt le personnalisme, revient la personne”. Lecture 2. La contrée des philosophes / P. Ricœur. – Paris : Seuil, 1983. – 84 p.

741. Rosanvallon P. La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence / P. Rosanvallon. – Paris : Seuil, 1995. – 223 p.

742. Rouet G. Un siècle de formation des maîtres en Champagne-Ardenne. Écoles normales, normaliens, normaliennes et écoles primaires de 1880 à 1980 / G. Rouet // Reims : CRDP Champagne-Ardennes, 2008. – 285 p.

743. Roustan. La raison et la vie / Roustan. – P.U.F., 1948. – 274 p.

744. Rousvoal J. Les représentations du métier d'enseignant, influences des actions de formation / J. Rousvoal // Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants: La question de l'individualisation. Actes du colloque National sur la formation des enseignants. – Grenoble : ARCUFEF, 1993. – 121 p. – P. 66 – 75.

745. Rousvoal J. Sexe et scolarité / J. Rousvoal // Psychologie et Education. – 1994. – № 7. – P. 34 – 49.

746. Roux B. L'éducation permanente / B. Roux // La Revue Française de Pédagogie. – 1970. – № 12. – P. 18 – 27.

747. Salles P. Hommes, besoins, activités... : manuel classes de seconde AB. 3. Les Besoins et les activités / P. Salles, J. Wolff. – Paris : Bruxelles : Montréal : Dunod, 1976. – 219 p.

748. Seine-Saint-Denis [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.seine-saint-denis.fr/>

749. Saint-Arnaud Y. Connaître par l'action / Y. Saint-Arnaud. – Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. – 284 p.

750. Schön D. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes / D. Schön // Barbier J.-M. Savoirs théoriques et savoirs d'action. – Paris : PUF, 1996. – P. 201 – 222.

751. Schön D. Cases in reflective practice / D. Schön. – New York : Teachers College Press, 1991. – 278 p.

752. Schön D. Educating the Reflective Practitioner / D. Schön. – San Francisco : Jossey-Bass, 1987. – 260 p.

753. Schön D. Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel / D. Schön. – Montréal : Édition Logique, 1994. – 210 p.

754. Schwartz B. Réflexions sur le développement de l'éducation permanente / B. Schwartz // Revue Française de Pédagogie. – 1968. – № 4. – P. 32 – 44.

755. Snyders G. Pédagogie progressiste / G. Snyders. – Paris : PUF, 1971. – 139 p.

756. Sacilotto-Vasylenko M. Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants: analyse comparative France / Ukraine [Электронный ресурс] / M. Sacilotto-Vasylenko. – Режим доступа : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/04/88/PDF/TheseSacilotto-Vasylenko.final.pdf>.

757. Système éducatif français [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fr.wikipedia.org/wiki/Systime_йducatif_franzais#Organisation_scolaire.

758. Système d'information et d'aide aux concours du second degré (SIAC2) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/pid63/siac2.html>

759. Tardif J. Le transfert de compétences analysé à travers la

formation de professionnels / J. Tardif // Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. – Lyon : CRDP, 1996. – P. 31 – 46.

760. Tardif M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques / M. Tardif // Revue des sciences de l'éducation. – 1993. – Vol. XIX. – № 16. – P. 173 – 185.

761. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants: acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs étude comparée. – Paris : O.C.D.E, 1974. – 167 p.

762. Terral H. Profession, professeur: des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres (1945 – 1990) / H. Terral. – Paris : Presse universitaire de France, 1997. – 278 p.

763. Terrier G. Une école pour Œdipe / G. Terrier, J.-P. Bigeault. – Toulouse : Privât, 1974. – 201 p.

764. Thin D. L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires / D. Thin // Revue Française de Pédagogie : Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques. – 2002. – № 139. – P. 21 – 30.

765. Thom R. Crise et catastrophe / R. Thom // Communications. – 1976. № 25. – P. 34 – 48.

766. Thomas J. Remarques sur les problèmes de la condition du personnel enseignant / J. Thomas // Revue Française de Pédagogie. – 1967. – № 1. – P. 28 – 35.

767. Thurler M. G. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? / M. G. Thurler // Revue Française de Pédagogie. – 1994. – № 109. – P. 19 – 39.

768. Touraine A. Critique de la modernité / A. Touraine. – Paris : Fayard, 1993. – 220 p.

769. Tournier F. Individualisation et système modulaire / F. Tournier // Baillauguès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle: Le cas des professeurs

des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 55 – 68.

770. Tournier F. Le principe officiel de personnalisation / F. Tournier // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 45 – 55.

771. Tournier F. Les demandes en formation et leur destin / F. Tournier // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle: Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 147 – 162.

772. Tran-Thong. La pensée pédagogique d'Henri Wallon (1879 – 1962) / Tran-Thong. – Paris : Presses Universitaires de France, 1969. – 174 p.

773. Troger V. Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM / V. Troger // Revue Française de Pédagogie, 2003. – N° 142. – P. 79 – 88.

774. Tutiaux-Guillon N. Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie / N. Tutiaux-Guillon, A.-M. Gerin-Grataloup, M. Solonel // La Revue Française de Pédagogie : Les didactiques de l'histoire et de la géographie. – 1994. – N° 106. – P. 28 – 37.

775. Valli L. Reflective Teacher Education. Cases end critiques / L. Valli. – New York : State University of New York Press, 1992. – 278 p.

776. Vasconsellos M. Le système éducatif. Nouv. ed. / M. Vasconsellos. – Paris : la Découverte, 1999. – 121 p.

777. Vasquez A. Vers une pédagogie institutionnelle / A. Vasquez, F. Oury – Paris : Maspéro, 1967. – P. 82 – 83.

778. Vergnaut G. Au fond de l'action, la conceptualisation / G.

Vergnaut // Barbier J.-M. Savoirs théoriques et savoirs d'action. – Paris : P.U.F., 1996. – P. 275 – 292.

779. Vergnaut G. La théorie des champs conceptuels / G. Vergnaut / / Recherches en didactique des mathématiques. – 1990. – Vol. 10. – № 23.– P. 133 – 170.

780. Vergnaut G. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel / G. Vergnaut // Artigue M. et al. Vingt ans de didactique des mathématiques en France. – Grenoble : La Pensée Sauvage, 1994. – P. 177 – 191.

781. Vermersch P. L'entretien d'explication / P. Vermersch. – Paris : ESF éditeur, 1994. – 263 p.

782. Vermersch P. Pratiques de l'entretien d'explication / P. Vermersch, M. Maurel. – Paris : ESF éditeur, 1997. – 263 p.

783. Vial M. La gestion du projet professionnel: guide de l'apprentissage à l'usage des étudiants élèves-professeurs en formation d'enseignants / M. Vial, J. Ravestein, G. Sensevy, C. Eymard-Simonian, J.-J. Bonniol. – Paris : Harmattan, 1996. – 193 p.

784. Vidal J.-P. Le familialisme dans l'approche analytique de l'institution. L'institution et les institutions / J.-P. Vidal. – Paris : Dunod, 1988. – 144 p.

785. Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression. – Édition du Conseil de l'Europe, 2000. – 200 p.

786. Voisin A. Conclusion du colloque. L'individualisation de la formation en questions / A. Voisin. – Ministères de l'Agriculture et du Travail et DFP, 1991. – 14 p.

787. Wagner M.-C. Pratique du micro-enseignement: une méthode souple de formation des enseignants / M.-C. Wagner. – Bruxelles : De Boeck-Wesmael : Paris : Éd. universitaires 1988. – 194 p.

788. Walker J. Violence et résolution des conflits à l'école / J. Walker. – Conseil de la coopération culturelle : Strasbourg, 1992. – 71 p.

789. Wallon H. Revue „Enfance” / H. Wallon // P.U.F. – Numéro spécial – 1959 (3 – 4). – P. 401 – 403.

790. Wallon H. Origine du caractère / H. Wallon. – P.U.F., 1957. – 372 p.

791. Woods P. Les stratégies de „survie des enseignants” / P. Woods // Forquin J.-C. Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. – Bruxelles : De Bœk, 1997. – P. 351 – 376.

792. Zay D. Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble / D. Zay. – Edition De Bœk et INRP. – 191 p.

793. Zay D. Laboratoire d'essais pédagogiques: l'expérience de vidéo-formation des Ecoles Normales / D. Zay, M. Hamm, N. Faingold. – Paris : Media-Formation, 1984. – 301 p.

794. Zay D. La formation des instituteurs / D. Zay. – Paris : Edition Universitaire, 1988. – 284 p.

795. <http://www.aix-mrs.iufm.fr/C2i>

796. <http://www.cned.fr/>

797. <http://www.education.gouv.fr/>

798. <http://www.legifrance.gouv.fr>

АНОТАЦИИ

Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика. – Монографія.

У монографії вперше в Україні цілісно й системно досліджено процес розвитку теорії та практики гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції.

Простежено генезис ідей гуманізму у французькій філософії освіти. Визначено етапи розгортання парадигми гуманізації в освіті педагогів й провідні стратегії та закономірності їх розвитку на сучасному етапі. Висвітлено історичні передумови індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя, її нормативно-правове забезпечення й особливості практичної реалізації в сучасній педагогічній освіті Франції. Розкрито специфіку становлення особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетного складника процесу гуманізації педагогічної освіти, з'ясовані педагогічні умови реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної підготовки вчителів у Франції. Охарактеризовано стратегії, форми й методи розвитку соціо професійної самобутності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти Франції.

На підставі узагальнення науково-теоретичного й практичного надбання системи професійної підготовки вчителів Франції виявлено прогностичне значення французького досвіду гуманізації для вдосконалення сучасної педагогічної освіти в Україні.

Призначено для студентів, педагогів і науковців.

Ключові слова: гуманізація, педагогічна освіта, розвиток особистості вчителя, індивідуальна професійна педагогічна підготовка, вчитель-рефлексивний практик, клінічний підхід, соціо професійна самобутність педагога.

Харченко Т. Г. Гуманизация современного педагогического образования во Франции: теория и практика. – Монография.

В монографии впервые в Украине целостно и системно пред-

ставлен процесс развития теории и практики гуманизации современного педагогического образования во Франции.

Изучен генезис идей гуманизма во французской философии образования. Выявлены этапы разворачивания парадигмы гуманизации в процессе образования педагогов и главные стратегии и закономерности их развития на современном этапе. Определены исторические предпосылки индивидуализации профессиональной подготовки будущего учителя, ее нормативно-правовое обеспечение и особенности практической реализации в современном педагогическом образовании Франции. Раскрыта специфика становления личности учителя-рефлексивного практика как приоритетного фактора процесса гуманизации педагогического образования, определены педагогические условия реализации рефлексивного подхода в процессе профессиональной подготовки учителей Франции. Охарактеризованы стратегии, формы и методы развития социофессиональной самобытности педагога в системе последипломного педагогического образования Франции.

На основе обобщения научно-теоретических и практических достижений системы профессиональной подготовки учителей Франции выявлено прогностическое значение французского опыта гуманизации для усовершенствования современного педагогического образования в Украине.

Предназначено для студентов, педагогов и ученых.

Ключевые слова: гуманизация, педагогическое образование, развитие личности учителя, индивидуальная профессиональная педагогическая подготовка, учитель-рефлексивный практик, клинический подход, социофессиональная самобытность педагога.

Kharchenko T.G. Humanization of modern teachers' training in France: theory and practice. – Monograph.

For the first time in Ukraine the development process of theory and practice of humanization of modern teachers' training in France has been presented holistically and systematically in this monograph.

Genesis of humanism ideas in French philosophy of education has been studied. Stages of humanism paradigm expanding in the process of

educators' training and the major strategies and common factors of their development on the modern stage have been determined. Historical prerequisites of individualization of the intending teachers' professional training, its regulatory support and peculiarities of practical realization in modern pedagogical education of France have been identified. Specificity of personality becoming of the reflexive teacher-practician as a top factor of the humanization process of the pedagogical education has been disclosed, pedagogical terms of reflexive approach realization in the process of professional teachers' training in France have been identified. Strategies, forms, and methods of the development of social-professional educator's originality in the system of post-graduate pedagogical education in France have been characterized.

Prognostic significance of French experience of humanization for perfection of modern pedagogical education in Ukraine have been determined on the basis of generalization of principled and practical achievements of the system of professional teachers' training in France.

Designed for students, educators and scientists.

Key words: humanization, teachers' training, the development of the teacher's personality, individual professional pedagogical training, reflexive teacher-practician, clinical approach, social-professional educator's originality.

Наукове видання

ХАРЧЕНКО Тетяна Гадульзянівна

**ГУМАНІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
У ФРАНЦІЇ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

За редакцією автора
Комп'ютерне макетування – О. С. Дем'яшкіна
Коректор – І. О. Ніколаєнко

Здано до склад. 20.03.2013 р. Підп. до друку 30.04.2013 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 32,55. Наклад 500 прим. Зам № 115.

Видавець

**Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ „Поліграфічний центр „Максим”
вул. Челюскінців, 16-а, м. Луганськ, 91011. Т/ф: 34-40-21
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3036 від 17.12.2007 р.