

УДК 371.13 (44) "195/199"

Т.Г. Харченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
(Луганський національний університет імені Тараса Шевченка)
t_kharchenko@net.lg.ua

ТЕНДЕНЦІЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті виявлено основні тенденції гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття, а саме: розвиток педагогічної рефлексії в професії вчителя; тенденція до індивідуального розвитку майбутнього педагога; до формування соціо професійної особистості та самобутності педагога.

Для вітчизняної педагогічної науки важливим є вивчення світових гуманістичних цінностей та досвіду країн Європи з розробки загальноєвропейських принципів утворення єдиного науково-освітнього простору. Особливе значення для вдосконалення вітчизняної педагогічної освіти має вивчення системи професійної підготовки вчителів у Франції. Французькі вчені одноставні в тому, що вчитель не є більше простим ретранслятором знань. На їхню думку, світ постійно змінюється, і педагог повинен уміти думати, організовувати своє мислення, бути готовим до того, щоб контролювати й керувати нестандартними ситуаціями, розуміти їх та впливати на них. При цьому професійна підготовка французьких учителів здійснюється в межах традиціоналістичної, позитивістської й гуманістичної освітніх парадигм. Французькі науковці впевнені в тому, що всі три моделі формування педагогічних кадрів повинні не виключати, а доповнювати одна одну й таким чином сприяти повноцінному цілісному розвитку майбутніх учителів.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О. Авксентьєва, О. Алексєєва, О. Бажановська, Л. Зязюн, Г. Крючков, Н. Лавриченко, А. Максименко, О. Матієнко, Л. Пуховська, О. Романенко, О. Сухомлинська). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізуються окремі проблеми, що пов'язані з розвитком професійної підготовки французьких учителів. Проте проблема гуманізації педагогічної освіти в них викладена описово й стисло.

Теоретична розробка проблем гуманізації в українській педагогічній науці відстає від вимог часу. У зв'язку з цим, звернення до досвіду країн, які мають сформовані традиції в розробці проблем гуманізації освіти, значно збагатить вітчизняну педагогічну науку. Тому мета автора статті полягає у виявленні основних тенденцій гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття та у вивченні особливостей їх розвитку. Особливий інтерес для усвідомлення функціонування сучасної системи освіти педагогічних кадрів у Франції становить аналіз основних напрямків розвитку теорії й практики гуманізації підготовки вчителів у цій країні в період її інтенсивного становлення, тобто в другій половині ХХ століття.

Звернемося до історії еволюції педагогічної освіти у Франції. Питання про розвиток і вдосконалення професіоналізації викладацької діяльності було вперше порушено на Національному симпозіумі "За нову школу: підготовка вчителів і дослідження в системі освіти", який наприкінці березня 1968 року в місті Ам'єн (Amiens) організувала Асоціація з розширення наукових досліджень [1]. Але, крім проблем, пов'язаних з розвитком професіоналізації викладацької діяльності, на симпозіумі вперше було поставлене питання про необхідність здійснення професійної підготовки вчителів у межах системи початкової й неперервної освіти. І цей варіант підготовки вчителів учасниками колоквиуму одноставно розглядався як найбільш вдалий.

Говорячи про розвиток цілісної початкової педагогічної освіти вчителів у Франції, ми погоджуємося з сучасним французьким педагогом В. де Ландшир, яка справедливо відзначає, що методика навчання шкільних учителів сама по собі ще далека від досконалості в оволодінні нею: "Поки науково невідомо, як ми вчимося вчити" [2: 354]. Аналіз французьких наукових джерел з проблем початкової підготовки вчителів дозволяє нам виділити три великі методологічні опції у французькій педосвіті: традиційне навчання (фр. La formation traditionnelle); позитивістське навчання (фр. La formation scientifique); гуманістичне навчання (фр. La formation humaniste).

Організувати процес початкової освіти вчителів так, щоб усі його учасники перетворювалися на рівноправних співтворців навчання, з точки зору французьких учених, виявляється можливим у межах гуманістичної парадигми, що проникла в практику освіти вчителів у другій половині ХХ століття. Відзначимо, що в її основі знаходяться філософсько-педагогічні ідеї представників французької філософії екзистенціалізму й постмодернізму про сутність людини та її місце в контексті педагогічного процесу.

Гуманістична парадигма припускає принципово відмінний від традиціоналістського й позитивістського підходів спосіб постановки цілей професійної підготовки педагогів. Відповідно до гуманістичної спрямованості основна мета педагогічної освіти полягає в тому, щоб допомогти

розвинути особистості педагога, яка володіє одночасно педагогічним мисленням і високим професіоналізмом. При цьому, завданням початкової педагогічної освіти в контексті гуманізації є індивідуальний розвиток майбутнього педагога (фр. *Le développement individuel de l'educateur*), а неперервної – розвиток його соціо професійної особистості (фр. *La construction d'une identité socioprofessionnelle*).

Учитель відповідно до гуманістичної концепції розглядається як "основний інструмент викладання", що здатний бути відкритим з учнем, інтенсивно з ним спілкуватися, вірить у здатність того, кого навчає, самостійно вирішувати проблеми й будувати знання.

Ж. Феррі ставить у центр концепції гуманізації як у початковій, так і неперервній освіті вчителів ситуативний підхід. Цей підхід передбачає "ситуації (навчальні), в яких учитель знаходиться, включаючи ситуацію його власного навчання" [3: 77]. Зміст освіти в цьому випадку полягає в тому, щоб набуті соціального й інтелектуального досвіду, в ході якого той, хто навчає, і ті, кого навчають, співпрацюють над реалізацією проекту, що їх усіх стосується рівною мірою.

Важливим для гуманістичної концепції, з точки зору французьких дослідників проблем освіти педагогів, є навчитися спостерігати, аналізувати ситуації й відокремлювати наслідки. Теорія й практика, таким чином, визнаються однаково важливими. Як наслідок, у процесі підготовки вчителів у Франції присутній перманентний зворотно-поступальний рух теоретичного й практичного навчання.

В. де Ландшир схематично описує хід освіти майбутніх учителів у контексті гуманізації таким чином. По-перше, майбутній педагог має сформулювати індивідуальний проект навчання (фр. *Le projet personnel de formation*) [4]. По-друге, одержати певний досвід у навчальному середовищі. По-третє, навчитися в співробітництві з педагогами-наставниками аналізувати ситуації й розуміти, що вони означають для кожного з учасників педагогічного процесу (під час цих сеансів аналізу вивчаються й обговорюються використані методи й прийоми або ті, до яких можна було б удатися; учасники намагаються виділити базові ідеї та їх наслідки). По-четверте, майбутні вчителі можуть брати участь у постійно діючих семінарах для педагогічних кадрів.

Учні-учителі, більш-менш професійно підготовлені, мають вільний доступ до цих семінарів. Під час роботи семінарів, завдяки якості й інтенсивності обміну досвідом, утворюється свого роду "співтовариство навчання" (фр. *La communauté d'apprentissage*). Членами семінарів є методисти (фр. *Le formateur*), які навчають, і викладачі або стажисти, яких навчають. Там складається атмосфера освітніх центрів (фр. *Les centres d'enseignants*), на роботі яких ми зупинимось більш докладно при вивченні особливостей гуманізації підготовки вчителів у межах післядипломної освіти.

Як особливий варіант гуманістичної освіти вчителів французькими педагогами розглядається модель індивідуалізованого навчання, запропонована в 1970 році американським педагогом Ф. Фуллером [5]. Його підхід має намір сконцентруватися на тому, що може бути основною проблемою для учнів-учителів у різні періоди їхнього навчання.

Що ж собою являє індивідуалізованого навчання майбутніх учителів за Ф. Фуллером? По-перше, він вважає, що перед тим, як почати викладати, учні-учителі 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 його думку, майбутній викладач починає відчувати почуття фрустрації, викликане уявними, занадто великими розмірами класних груп, постійною нестачею часу, браком дидактичних засобів і знань. На наступному етапі учень-учитель усе більше й більше замислюється про результати, до яких може призвести його викладання для учнів, й особливо про те, що вони реально вчать. Зрештою, з точки зору американського вченого, у нього проявляється усвідомлена турбота, що збільшується, про реальні потреби й інтереси своїх учнів [5].

На думку Ф. Фуллера, запропонована ним модель освіти майбутніх учителів "відповідає визріванню гарної якості роботи в майбутньому" [5]. "Незважаючи на те, що в нас недостатньо об'єктивних даних, які встановлюють, що цей підхід відповідає реальності, – говорить В. де Ландшир, – цікавим було б підштовхнути учнів-учителів замислитися над етапами, запропонованими Ф. Фуллером, і викликати в них адекватне реагування" [2]. Як бачимо, у межах гуманістичної педагогіки у Франції мета освіти виявляється результатом спільних зусиль викладача-наставника й учня-вчителя. Завдання наставника – допомогти майбутньому вчителю зрозуміти самого себе, усвідомити й осмислити свій потенціал, проявляти й розвивати власну індивідуальність, визначити й вербалізувати мету власного особистісного й професійного розвитку.

Таким чином, у рамках гуманістичної парадигми той, хто навчає, і той, кого навчають, стають рівноправними суб'єктами, співтворцями освітнього процесу, а взаємини між ними набувають справді суб'єктно-суб'єктного характеру. Педагог спочатку налаштований на те, щоб не адаптувати учня-учителя під свої (державні, соціальні, особисті) уявлення про те, яким він повинен стати, намагається сформувати його майбутній образ, виходячи з нього самого, за його безпосередньої

участі. При цьому педагог-наставник готовий не тільки організовувати розвиток учня, але також і розвиватися з ним сам, розробляючи в процесі спілкування спільну траєкторію "руху по життю" [6].

Визнаючи цінність гуманістичної моделі підготовки педагогічних кадрів, деякі французькі вчені звинувачують її в розпливчастості й нечіткості цілей навчання, недостатній ефективності в конструюванні професійної базової компетенції. "Насправді, той факт, що ті, хто навчає, і ті, кого навчають, намагаються зрозуміти ситуацію, і кожний розрізняє її наслідки, не обов'язково говорить про те, що це потрібно робити", – стверджує сучасний французький учений К. Ріан [2: 363]. Він критикує гуманістичну модель підготовки вчителів за те, що вона не розповідає про технології й методи, якими досягається педагогічна майстерність.

Методологічними установками гуманістичної моделі навчання педагогів у Франції є: імітування в процесі підготовки, аутоскопія, мікрОВикладання.

Однак у реальному житті, відзначає В. де Ландшир, аналізуючи різні точки зору, зіставляючи цілі в професійній підготовці вчителів, місце людини в педагогічному процесі, більшість французьких учених доходять висновку, що "найкращий спосіб навчання учнів-вчителів, або скоріше допомоги їм в освіті, ще не скоро буде обраний" [2: 364]. Елементи традиційної, наукової й гуманістичної моделей освіти педагогічних кадрів, як правило, сполучаються в межах конкретних систем, технологій, методик і говорити можна лише про їх переважну спрямованість. Усі три освітні парадигми не виключають, а доповнюють одна одну, будучи необхідними для повноцінного цілісного розвитку вчителя. "Найбільш здорове ставлення, – підкреслює В. де Ландшир, – це, без сумніву, узяти в кожній моделі найбільш позитивне й у той час наділяти майбутніх викладачів під час отримання початкової педагогічної освіти солідним багажем орієнтирів і дослідницьким духом" [2: 365].

Ми знаємо, ще однією тенденцією розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття є розвиток і вдосконалення змісту, форм і методів системи неперервної освіти вчителів. Початкова освіта педагогічних кадрів, 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 [2: 354].

Оскільки основне завдання неперервного навчання в педагогічній освіті (фр. *La formation continue*) полягає в тому, щоб допомогти педагогові в побудові соціо професійної особистості, то другою тенденцією гуманізації педагогічної освіти у Франції ми можемо назвати тенденцію до формування соціо професійної особистості й самобутності вчителя. Відмітні завдання неперервної освіти вчителів полягають у тому, щоб допомогти актуалізувати знання й додати до них нові; зміцнити розвиток професійної компетенції; відкрити можливість для кар'єрного зростання, розвитку мобільності або професійного перепрофілювання; додати спеціалізацію; підготувати до специфічних функцій у системі освіти. Неперервне навчання для педагогів починається з перших кроків виконання своїх посадових обов'язків. Цей момент є вирішальним: молодий учитель, нарешті, зіштовхується з повною відповідальністю, з усіма непередбаченими випадками в роботі, до якої він готувався. Однак, крім технічних труднощів, його очікують також і особисті проблеми, оскільки побудова соціо професійної особистості може призвести до глибокої перебудови й сприйняття себе. "Професійний розвиток передається за допомогою розвитку особистості", – пише Г. Ле Бuedeк. І цей розвиток вимагає глибинної еволюції та внутрішньої реструктуризації [7: 102].

Труднощів у вчителя-початківця вистачає, – говорить Ж. де Ландшир. Насамперед, потрібно інтерпретувати й адаптувати до контексту середовища офіційну навчальну програму, займатися плануванням роботи, готуватися до уроків, необхідно утвердитися перед учнями класів, які стежать за поведінкою вчителя-початківця, налагодити стосунки з батьками учнів. При цьому дебютант усвідомлює недостатню поінформованість і неточність своїх знань у дисципліні, що викладається, у дидактиці, психології тощо. Також потрібно встановити стосунки з колегами, які, навіть будучи сприятливо налаштованими, спостерігають за новоприбулим і оцінюють його. Новачок усвідомлює, що відкрито або ні його будуть оцінювати директор навчального закладу, інспектор, батьки й особливо учні, які швидко відкриють його слабкі сторони й будуть їх використовувати з неусвідомленою жорстокістю молодості. Деякі з таких оцінок можуть призвести до втрати роботи або, принаймні, до появи невтішної репутації, що матиме погані наслідки в майбутньому. Факторів непевності вистачає, – робить висновок Ж. де Ландшир [2: 365].

Численні опитування, проведені серед дебютантів у професії вчителя, показують, що серед труднощів, які ними долаються, потрібно назвати недостатню інформованість, іноді навіть незнання

того, що вже відомо школярам; незнання найбільш доречних методів і прийомів установлення дисципліни й методик навчання. Опитані паралельно директори навчальних закладів бачать причини цих труднощів у нестачі досвіду в підтримці дисципліни; неправильно підібраній організації праці; недостатній підготовленості до викладання, у тому числі до викладання в неоднорідних групах; незнанні раніше набутих знань учнів; недостатньо впевненому володінні техніками навчання [2: 365].

У зв'язку з цим у французькій педагогічній думці в другій половині XX століття все частіше з'являється думка про необхідність надання підтримки викладачу-початківцю, тобто про педагогіку підтримки в педосвіті. У цьому випадку мова йде не про вирішення проблем новачка на місці, а про підтримку людськими й матеріальними ресурсами. Серед останніх виділяють таке: неформальна підтримка колег; підтримка з боку викладачів системи початкової педагогічної освіти; постійне спілкування з радниками й методистами; консультації; участь у заходах навчальних центрів [8; 2: 366].

На думку ряду французьких учених, які займаються розробкою педагогіки підтримки викладачам-початківцям (Ж. де Ландшир, С. Байоке, А. Луве й ін.), пряме спілкування з найближчими колегами з приводу загальних проблем являє собою найбільш ефективне джерело самовдосконалення. Робота в команді, зокрема, підготовка до уроків у паралельних класах, зменшує страх, випробовуваний дебютантом, зіштовхнувшись зі складною реальністю шкільного світу. Таким чином, ми бачимо, що усвідомлене співробітництво та партнерство між педагогами сприяє успішній адаптації вчителя-початківця й створює справжню позитивну динаміку.

Ідея створення навчальних центрів у Франції не зовсім нова. У другій половині XX століття були організовані навчальні гуртки, ресурсні й інформаційні центри, педагогічні бібліотеки, створені й керовані волонтерськими групами викладачів. Навчальний центр – це місце зустрічей і відкритої роботи вчителів 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 тім, що, маючи повну незалежність, вони відповідальні за свій професійний ріст. 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. Їх 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 успішної роботи. Ці ресурси іноді доповнюються за рахунок внесків членів і підтримки приватних осіб.

Згодом, цілі навчальних центрів для викладачів розширилися й стали більш чіткими. Їх 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; введення 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; установлення 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 організовують службу екстреної допомоги (фр. Le service d'urgences). Викладачі можуть звернутися в будь-який момент до служби допомоги по телефону, якщо вони не можуть упоратися із ситуацією, у якій знаходяться. В остаточному підсумку, багато центрів поєднуються в мережі, що розширює їх можливості [2: 367].

Закон від 16 липня 1971 року додав новій легітимності освіті "протягом життя". У 1972 році за педагогами визнають право проходити післядипломну освіту протягом 36 тижнів (фр. Rapport Joxe). З тих пір у Франції з певною періодичністю порушуються два принципово важливих питання: чи потрібно робити неперервне навчання обов'язковим для вчителів і чи потрібно його оплачувати?

Ж. де Ландшир виключає всякий примус у підвищенні своєї професійної компетенції "протягом життя". Свою точку зору він обґрунтовує так: чи можна собі уявити, що, маючи сертифікат про початкову педагогічну освіту, викладач відмовиться від певних систематичних зусиль підвищення своєї кваліфікації, оновлення знань, умінь і навичок? [2: 368]. На його думку, проблема, яку потрібно вирішити в цьому випадку, полягає в особливостях отримання післядипломної освіти. Чи будуть вони нав'язані або викладач зможе вільно вибирати темп і характер свого просування, усвідомлюючи, що періодично йому необхідно надавати докази своїх зусиль?

Спостерігається неоднозначне ставлення до заохочення докладених учителями зусиль. З одного боку, деякі вчені задаються питанням: чи потрібно оплачувати працю тієї людини, яка виконує завдання, невіддільне від її соціальної місії, яку вона погодилася виконувати? Це, як мінімум, на їхню думку, суперечливо. З іншого – особисті внески й витрати, які значно перевершують просте завдання, чи не заслуговують вони позитивного схвалення? Чи не шкода, що ті, хто ґрунтовним образом збільшив свій рівень компетенції за рахунок власних зусиль, не знаходять у цьому матеріального заохочення й залишають свою посаду, на якій вони могли б, можливо, бути великими майстрами?

Однак усі французькі вчені однакові в тому, що принцип, який повинен керувати організацією неперервного навчання працівників освіти, полягає в розмаїтості можливостей вибору й спонукальних причин для навчання; починаючи з визнання права того, хто хоче навчатися, бути основною діючою особою своєї освіти.

Загалом, організатори системи підготовки педагогічних кадрів, які спілкуються із задіяними методистами, повинні розробити глобальну концепцію системи підготовки, установити пріоритети й план реалізації, а також забезпечити фінансування.

Реалізації, що дорого коштують, такі, як відкриті університети, дистанційна освіта, залишалися у своїй більшості ініціативами загальнонаціонального рівня. Проте, наприкінці ХХ століття регіони почали відігравати більш активну роль. Це стосується як Франції, так і країн-членів європейського економічного співтовариства. Для створення навчальних центрів втручання регіонів і муніципалітетів наприкінці ХХ століття є звичайним явищем.

Нарешті, важливість місцевого рівня у вирішенні проблем підготовки педагогічних кадрів у Франції наприкінці століття теж зростає. Школи запрошуються розробляти проект розвитку навчального закладу; вони визначають свої потреби й допомагають у такий спосіб розробляти програми неперервної освіти для вчителів, якщо буде потреба в співробітництві з навчальними центрами й регіональними або національними інстанціями.

Ще однією тенденцією педагогічної освіти у Франції в досліджуваний нами період є розвиток професіоналізації діяльності педагогів. Під професіоналізацією діяльності вчителів французькі дослідники розуміють включення в професію, більше не зумовлену раз і назавжди визначеними вміннями, а зумовлену вмінням думати, організувати своє мислення, умінням перетворювати в життя ситуації. "Ми знаходимося сьогодні у сфері метакомпетенцій, – відзначає сучасна французька дослідниця проблем підготовки викладачів Ф. Кро. Компетенції, які спираються на когнітивну, соціальну й афективну трансверсальність. 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" [9: 8].

Французькі вчені наприкінці століття дійшли висновку, що професійна підготовка вчителя більше не полягає в тому, щоб готувати лише до викладання дисциплін. Нові знання, які повинні одержати майбутні педагоги, звернені до розвитку вміння працювати в партнерстві; інтердисциплінарності, навіть до трансдисциплінарності; уміння працювати в групі; допомоги в оволодінні методами роботи й розвитку здібності донести їх учням; оволодіння параметрами створення демократичних ситуацій усередині школи; усвідомлення ризику: визнавати, що знаєш не все, але володієш компетенціями, щоб побудувати або знайти це нове знання [9]. У зв'язку з цим особливої актуальності для французької системи підготовки педагогічних кадрів набула проблема розвитку педагогічної рефлексії в професії вчителя наприкінці ХХ століття.

Отже, у ході аналізу науково-педагогічної літератури з проблем професійної підготовки педагогічних кадрів у Франції в другій половині ХХ століття нами було встановлено, що тенденції гуманізації педагогічної освіти у Франції в зазначений період є похідною від основних напрямків розвитку системи підготовки педагогічних кадрів. Оскільки однією з основних тенденцій педагогічної освіти у Франції в зазначений період є професіоналізація діяльності педагога, то однією з тенденцій гуманізації підготовки вчителів є розвиток педагогічної рефлексії в професії педагога. У зв'язку з тим, що розвиток цілісної початкової педагогічної освіти майбутніх учителів є другою тенденцією французької педагогічної освіти, то, згідно із завданнями первісної підготовки вчителів, наступною тенденцією гуманізації педагогічної освіти у Франції є тенденція до індивідуального розвитку майбутнього педагога. Походячи з третього основного напрямку розвитку системи підготовки педагогічних кадрів, а саме з системи неперервного навчання вчителів, ми розглядаємо побудову соціопрфесійної особистості й самобутності педагога як третю тенденцію гуманізації підготовки педагогічних кадрів у Франції в другій половині ХХ століття.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити детальний аналіз усіх моделей гуманізації підготовки педагогічних кадрів у Франції в зазначений період. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні особливостей розвитку педагогічної рефлексії в процесі професійної підготовки вчителів, індивідуального розвитку особистості майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en éducation: Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968. – Paris : Dunod, 1969. – 470 p.
2. Landsheere V. L'éducation et la formation. – P. : Presses Universitaires de France, 1992. – P. 354-365.
3. Ferry G. Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. – Paris : Dunod, 1983.
4. 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.
5. Fuller F.F. Personalized education for teachers: an introduction for teacher educators. – Austin: Université de Texas, 1970.
6. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 48-54.
7. Le Bouedec G. Les défis de la formation continue: Développement personnel ou développement professionnel. – Paris : L'Harmattan, 1988.
8. Baillauges S., Louvet A. Instituteurs débutants: faciliter l'entrée dans le métier. – Paris: INRP, 1992.
9. Cros F. Innovation et formation des enseignants // Recherche et formation: Innovation et formation des enseignants. – № 31. – 1999. – С. 32-41.

Матеріал надійшов до редколегії 08.12. 2009 р.

Харченко Т.Г. Тенденции гуманизации подготовки учителей во Франции во второй половине ХХ столетия.

В статье выявлены основные тенденции гуманизации педагогического образования во Франции во второй половине ХХ столетия, а именно: развитие педагогической рефлексии в профессии учителя; тенденция к индивидуальному развитию будущего педагога; к формированию социопрофессиональной личности и самобытности педагога.

Kharchenko T.H. The Tendencies of Teacher Education Humanization in France during the second part of the 20th century.

The following main tendencies of the teacher education humanization in France during the second part of the 20th century are revealed in the article: the development of the pedagogic reflection in the teacher's profession; the tendency to the individual development of the prospect teacher; to the formation of social and professional personality and originality of the teacher.