

ГОЛОТЮК О.В.

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ**

монографія

Херсон -2009

**ГОЛОТЮК О. В.**

Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції :  
Монографія.

Монографію присвячено дослідженню професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Франції. Визначено систему підготовки вчителів іноземних мов в історичному аспекті та на сучасному етапі розвитку суспільства; проаналізовано навчальні плани і програми навчальних закладів вищої педагогічної освіти, які готують викладачів іноземних мов; розкрито основні тенденції у процесі навчання спеціальних педагогічних дисциплін; висвітлено особливості навчання іноземних мов у загальноосвітній та вищій школах; розроблено модель структурних компонентів професійної компетентності викладачів іноземних мов; визначено сучасні вимоги щодо якості їхньої професійної підготовки у світлі Європейських завдань.

Для викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників, аспірантів, студентів університетів.

**Рецензент:**

О.О.Заболотська, доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету

**За науковою редакцією** Л.В.Кнодель, доктора педагогічних наук, професора навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби, Київського національного університету внутрішніх справ України, завідувача кафедри мовної підготовки

## **З М І С Т**

**ВСТУП.....**

### **Р О З Д І Л 1**

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРАНЦІЇ.....**

- 1.1. Історичні етапи становлення та розвитку педагогічної системи Франції.....
  - 1.2. Реформування національної загальноосвітньої школи Франції.....
  - 1.3. Структура та зміст системи вищої педагогічної освіти.....
- Висновки до першого розділу.....

### **Р О З Д І Л 2**

**СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ.....**

- 2.1. Організація професійної освіти в університетському інституті підготовки вчителів.....
  - 2.2. Особливості навчання іноземних мов і їх вплив на професійну підготовку викладачів-лінгвістів в УПІВ.....
  - 2.3. Розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань.....
- Висновки до другого розділу.....

**ВИСНОВКИ.....133**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....**

**ДОДАТКИ.....**

## ВСТУП

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду професійної підготовки вчителів, дослідження закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової частини освітньої сфери в різних соціокультурних регіонах планети. Особливе значення у зв'язку з цим набуває вивчення сучасних процесів становлення педагогічної освіти на Європейському континенті, зокрема у Франції, що є винятково актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти українськими вченими (Н.Абашкіна, Г.Алексевиц, А.Алексюк, Г.Єгоров, Л.Латун, В.Мельниченко, Є.Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.Степанко, І.Тараненко, І.Фольварочний та ін.) набуто певний досвід вивчення зарубіжної педагогіки, який може стати основою удосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов. Зокрема, розглянуто деякі аспекти проблеми, що досліджується, а саме: професійна підготовка і діяльність учителя (О.Абдуліна, Є.Барбіна, Г.Касянович, Т.Кошманова, С.Сисоєва); різноманітні аспекти педагогічних технологій у професійно-педагогічній підготовці (І.Богданова, О.Дубасенюк, Л.Костельна, О.Пехота, Б.Свирида, Т.Царегородцева та ін.); формування окремих якостей особистості (Т.Алексєєнко, В.Зінкевич, Т.Мишковська, П.Стефаненко та ін.); ресурсне забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції (І.Жуковський); початкова школа Франції у ХХІ столітті, артистичне виховання учнів у школах і ліцеях Франції в контексті сучасної естетичної теорії, нові тенденції у підготовці вчителів Франції (Л.Зязюн); система освіти Франції (Г.Єгоров, І.Зязюн, К.Корсак, Л.Пуховська); соціалізація шкільної молоді засобами громадянської освіти: французький досвід, формування змісту навчальних програм для сучасних французьких коледжів (Н.Лавриченко); педагогічні дослідження у системі професійної підготовки вчителів у Франції (В.Минько); формування готовності до науково-дослідницької діяльності в майбутніх учителів Франції (О.Романенко).

Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовувалися б конкретні питання професійної підготовки вчителів іноземних мов. Відтак дослідження становлення і розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземних мов Франції засвідчило наявні в сучасній професійно-педагогічній підготовці істотні суперечності, зокрема: 1) між вимогами до професійних якостей учителя і реальними умовами його роботи; 2) ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти й активним інноваційним характером професійної діяльності; 3) інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей і методів у більшості наук і недостатнім теоретичним обґрунтуванням їх використання в педагогіці; 4) потребою розробки комплексних моделей професійної діяльності вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії і практиці.

Необхідність розв'язання означених суперечностей, об'єктивна потреба процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних

мов у нашій країні, недостатня теоретична і практична розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження „Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції”.

Структура дослідження зумовила розподіл тексту на два розділи.

У першому розділі – „Історико-педагогічні аспекти становлення та розвитку педагогічної системи Франції” – визначено історичні етапи становлення та розвитку педагогічної системи Франції, проаналізовано процеси реформування національної загальноосвітньої школи, подано організацію навчання в сучасній системі вищої педагогічної освіти Франції.

Середня і вища освіта у Франції є продуктом тривалого розвитку. В останні два десятиріччя головним об’єктом реформування стали середні заклади освіти (структура і зміст навчання) та окремі сектори вищої освіти (наприклад, система підготовки педагогічних кадрів і програми короткої тривалості).

Французькій системі вищої освіти Франції характерна велика різноманітність навчальних закладів. Вищі навчальні заклади у Франції є державними і приватними. Державні вищі навчальні заклади фінансуються державою, тому навчання в них майже безоплатне. Встановлено, що частина вищої освіти Франції є практично відкритою (університети) і вступ до них полягає у записі на навчання. Друга частина – закрита (не університетські заклади), оскільки прийом ведеться із суворою селекцією.

Для підготовки вчителів іноземних мов існують такі основні категорії навчальних закладів вищої педагогічної освіти: 1) вищі педагогічні школи (ВПШ); 2) університети та при них університетські інститути підготовки вчителів.

Вищі педагогічні школи (Нормальні школи) готують студентів до фундаментальних або прикладних досліджень, до викладання в університетах і класах підготовки до вищих шкіл. ВПШ мають багато дослідницьких центрів. Вступ у ВПШ є дуже селективний: необхідно успішно закінчити дворічні підготовчі класи відповідного профілю. За умовами вступу випускники повинні не менше 10 років провести в державному секторі освіти. Навчання триває чотири роки; випускники дістають сертифікат, який дає право викладання, що може доповнюватися додатковим іспитом („агрегація”), складання якого позитивно впливає на підвищення зарплатні і кар’єру.

Аналіз навчальних планів і програм свідчить, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов проводиться в постбакалавратських класах ліцеїв вищої філології, що поділяються на три категорії: а) класи з підготовки до Вищої педагогічної школи з класичних мов; б) класи з підготовки до ВПШ із сучасних мов; в) класи з підготовки до ВПШ з гуманітарних наук. Під час навчання студенти – майбутні вчителі іноземних мов – проводять одне або кілька стажувань за кордоном.

Університети навчають за трьома циклами. Як зазначають французькі науковці, університети дають студентам багатий вибір довгострокових і короткострокових програм навчання, наприкінці якого видаються дипломи. З

метою удосконалення змісту вищої освіти університети використовують нові методи організації навчання: гнучкий графік занять, різноманітність модулів, навчання з повною або частковою зайнятістю, вечірні курси, стаціонарну чи дистанційну освіту.

У 1991 р. замість ВПШ регіонального рівня було відкрито університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ). Встановлено, що інститути забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову і середню школи, старші класи ліцеїв, професійні ліцеї; готують також заступників директора з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей із фізичними вадами. До інституту приймаються студенти, які успішно закінчили два курси університету, одержали диплом про загальну вищу освіту, в цьому разі вони зобов'язані за час навчання в інституті скласти іспит і за третій університетський рік; або ті, хто отримав трирічну університетську освіту й одержали диплом „лісанс”.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов зі спеціальності „іноземна мова та література”, розпочинається на I курсі університетів. Другий рік навчання дає диплом DEUG 2, тобто бакалавр + 2 роки університетської освіти; III курс – диплом „лісанс з іноземних мов”, тобто бакалавр + 3. Ступінь „лісанс” дозволяє переходити в УІПВ для продовження професійно-педагогічної підготовки з обраної спеціальності. Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів дають змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору й осмислити свої можливості. Навчання в інституті триває два роки. Другий рік передбачає професійно-педагогічну підготовку, статус державного службовця й мінімальну заробітну плату в означеній категорії. Таким чином, випускники одержують другий диплом (сертифікат), який дає право викладання іноземної мови.

Ураховуючи судження науковців, можна узагальнити досягнення системи освіти Франції переліком кількох її значних особливостей: 1) добре організована система підготовки до обов'язкового навчання; рекордне охоплення дітей дошкільним вихованням; 2) наявність освіти з високим рівнем знань і вмінь випускників вищих закладів освіти всіх типів; 3) значна централізація управління та фінансування освіти; 4) наявність системи передбачення попиту на ринку праці та її використання; 5) висока якість навчання; 6) належна підготовка та оплата вчителів і викладачів; 7) створення складної та багатостадійної системи підтримки здібних до освіти і праці учнів; 8) ідеальна реалізація принципів прав особи та рівного доступу до всіх стадій освіти; 9) цивілізоване регулювання і державна підтримка діяльності приватних закладів освіти; 10) незначна участь населення в оплаті освіти.

Важливим досягненням державної політики Франції відносно оцінки праці вчителів іноземних мов є той факт, що вони, як усі працівники освіти, є державними службовцями. Статус державного службовця, конкурсний відбір, чітке коло обов'язків, широке навчальне стажування, порівняно невелике педагогічне навантаження – це фактори, які позитивно впливають на якість освіти вчителів іноземних мов.

У другому розділі „Структура і зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Франції” охарактеризовано організацію, структуру і зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Франції на сучасному етапі, виявлено особливості методики навчання іноземних мов в університетських інститутах підготовки вчителів Франції; розроблено модель структурних компонентів професійної компетентності викладачів іноземних мов; визначено сучасні вимоги щодо якості їхньої професійної підготовки у світлі Європейських завдань, розроблено рекомендації щодо педагогічного обґрунтування сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти України з метою інтеграції в Європейське та світове культурно-освітнє середовище.

Французькі педагоги (Ж.Валь, М.Дебесс, Ж.Ен, Р.Караза, Л.Легран, Г.Міаларе, А.Перетті та ін.) сприяли прийняттю у 1989 р. „Закону про напрями освіти” та визначенню місця новоствореним університетським інститутам підготовки вчителів в освітній системі Франції. Нинішня політика Франції в галузі освіти спирається на діяльність двох освітянських структур: академічної місії підготовки кадрів освіти (MAFPEN) та університетських інститутів підготовки вчителів (IUFM).

Дослідження свідчить про те, що створення університетських інститутів – єдиної структури з підготовки вчителів є одна з найбільш значних реформ у системі професійної педагогічної освіти Франції за останні піввіку. Завданнями УППВ є: 1) розвивати систему навчання державної та іноземних мов; 2) приділяти належну увагу вихованню й навчанню у сфері мистецтв; 3) розширювати плюрдисциплінарні знання та вміння; 4) розвивати інформаційні технології та виявляти взаємозв'язки між різними навчальними дисциплінами.

Дослідження показало, що нова модель педагогічної освіти Франції стала гнучкою й динамічною в багатьох відношеннях: а) з двох до трьох років збільшився термін базової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в університетах; б) з'явилася можливість доступу до педагогічної професії у випускників перших циклів інших ВНЗ; в) із введенням допрофесійного спеціалізованого педагогічного курсу в університетах і вступної співбесіди відкрилися можливості для кращого професійного відбору майбутніх викладачів. Таким чином, було збережено практичну спрямованість підготовки (пріоритет практичних знань і вмінь) і належну методичну озброєність майбутніх учителів іноземних мов. УППВ здійснюють також безперервну професійну перепідготовку викладачів іноземних мов і проводять дослідження в галузі виховання.

З'ясовано, що провідними чинниками, що зумовлюють різноманітність і особливості національної педагогічної системи Франції та професійної підготовки вчителів іноземних мов є такі: а) відповідні історичні, політичні та соціальні контексти; б) особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; в) сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція,

гуманізація, гуманітаризація, професіоналізація, фундаменталізація, глобалізація тощо.

Новітні підходи в поліпшенні професійної підготовки вчителів іноземних мов є такими: 1) забезпечити якнайкраще їхню власну освіту; 2) сконцентрувати освіту викладачів іноземних мов на знаннях, які вони будуть застосовувати у своїй роботі; 3) поновити конкурсний відбір учителів; 4) зробити підготовку до конкурсу більш привабливою, а навчання професії більш прогресивним; 5) готувати викладачів іноземних мов до своєї майбутньої професії, комбінуючи практику з теоретичною підготовкою; 6) розширити поле компетентності вчителів іноземних мов; 7) удосконалити систему оцінювання.

У дослідженні визначено вплив особливостей методики навчання іноземних мов у різноманітних навчальних закладах і на різних етапах навчання на професійну підготовку майбутніх викладачів-лінгвістів. Головною ідеєю методів, що активно застосовуються в освіті майбутніх учителів іноземних мов у Франції, є те, що робота вчителя має бути осмислена через дію. Саме тому „Педагогічні майстерні професіоналізації” зосереджені на аналізі й вивченні практики. Головною метою таких експериментальних лабораторій є підготовка до проведення уроків на високому методичному рівні. Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов сучасної Франції є обов'язковим напрямом їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Виявлено, що нові програми з іноземних мов забезпечують комплексний підхід до проблем комунікації і зберігають закладену в попередній програмі орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: 1) опанування мови, 2) оволодіння культурою, 3) засвоєння методів комунікативної діяльності.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов розглядається як: соціокультурний феномен, національна система підготовки педагогічних кадрів, підсистема національної системи педагогічної освіти.

Психологи і педагоги (М.Альте, Д.Брюнер, М.Брюс, Є.Глазерфельд, Е.Ерикссон, Д.Косте, Д.-М.Кетель, Г.Лажеле, Д.Леман, В.Лоуден, Г.Міаларе, Ф.Одіжє, Ф.Перрен, М.Постік, Р.Рейган) визначають дефініцію такого поняття, як „ідеал педагога” як модель структурних компонентів професійної компетентності вчителів іноземних мов.

Європейськими вченими (К.Брюмфіт, Д.Брюнер та ін.) визначено поняття компетенції, її види, компоненти та сфери їх використання. Компетенції є сумою знань, умінь і характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

Учений-компаративіст Ф.Ваніскотт визначив поняття „професіоналізм учителя-європейця”, який включає: а) особистісну відповідальність учителя за свій безперервний професійний розвиток; б) наукову обґрунтованість та творчий характер праці; його безперервну і системну освіту та професійну підготовку. Він здійснив ґрунтовну розробку проблеми мобільності вчителів в умовах формування єдиного освітнього простору в Європі, вперше ввів у педагогічний обіг термін “мобільність”, на базі якого можливо окреслити поняття мобільності вчителя іноземних мов: це здатність до змін, до



системного мислення, прийняття нового, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку, постійний розвиток своїх професійних здібностей, виховання розуміння особливості національних культур. Визначаючи „внутрішню” та „зовнішню” мобільності вчителя іноземних мов, Ф.Ваніскотт виходить на проблеми якості його професійної підготовки та компетентності.

На підставі вивчення різноманітних джерел, визначення базових понять і зіставного аналізу документів сучасної реформи педагогічної освіти Франції розроблено теоретичну модель структурних компонентів професійної компетентності викладача-лінгвіста, що відображає загальні тенденції професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій педагогічній системі Франції. Професійна компетентність майбутнього викладача-лінгвіста визначається 1) фундаментальною базовою підготовкою, яка включає досконале володіння комунікативними й технічними вміннями, обізнаність із процесом пізнання, знання із загальної й вікової психології, культурології, теорії педагогіки, системи національної освіти, гуманітарних дисциплін, кількох іноземних мов та 2) якісними характеристиками особистості.

Новим напрямом розвитку педагогічної освіти Франції є її інтернаціоналізація, що є надзвичайно важливо для професійної підготовки вчителя іноземної мови, і є органічним наслідком економічних, політичних, соціальних і культурних процесів на Європейському континенті.

Прибічники ідеї спільного європейського дому (М.Брюс, Д.Бюшетон, Б.Доріат, К.Кодрон, К.Лабрі, Ж.-Л.Меленшон та ін.) вважають, що європейська свідомість повинна базуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків і культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху.

Рада Європи підтверджує політичні цілі навчання сучасних іноземних мов: підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності; сприяти взаємному розумінню і толерантності, повазі до особистості і культурних відмінностей; підтримувати і розвивати надалі багатство і різноманітність європейського культурного життя; враховувати потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи. Метою країн Європейської співдружності є розвиток лінгвістичного репертуару, в якому присутні всі мовні здібності. При цьому передбачається, що іноземні мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їхньої плурілінгвальної компетенції.

Відповідно здобутих результатів дослідження, визначено сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань, які передбачають: наявність професійної компетентності, творчого потенціалу; знання кількох іноземних мов; глибоке розуміння педагогічних явищ, постійне підвищення професійного рівня. Ключова фігура майбутнього Європейського суспільства – вчитель-європеєць, відкритий для світу, який поважає культури різних країн, спрямований на діалог з іншими культурами, мобільний у своєму розвитку та праці; спеціаліст, який оволодіває фундаментальними соціально-гуманітарними й фаховими знаннями,

спроможний розв'язувати типові професійні завдання і водночас здатний до самоусвідомлення, саморозвитку і самовиховання, до навчання й виховання підростаючого покоління.

Отже, автором досліджено процес становлення та розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов Франції, виявлено структуру і зміст професійної освіти вчителів іноземних мов в університетських інститутах підготовки вчителів; розроблено теоретичну модель структурних компонентів професійної компетентності викладача-лінгвіста; визначено сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань.

Сподіваємося, що наша праця буде корисною науковцям з порівняльних досліджень, учителям-практикам, методистам, педагогічним управлінцям, студентам, які обрали своєю фаховою спеціальністю професію вчителя.

# Р О З Д І Л 1

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФРАНЦІЇ

### 1.1. Історичні етапи становлення та розвитку педагогічної системи Франції

Педагогічна освіта Франції пройшла довгий шлях свого розвитку. Франція завдяки багаторічній історії університетської освіти досягла відчутних успіхів у науці й техніці. Узагальнений погляд на історію дає змогу побачити в ній актуалізацію глобальних проблем.

Якщо у першій половині ХХ століття Франція значно відставала в галузі педагогічних досліджень від інших європейських країн, то друга половина минулого століття ознаменувалась пошуками ефективних шляхів упровадження наукових досягнень у педагогічну науку. У 60-70 роки ХХ століття науковці, стурбовані затримкою розвитку педагогіки, популяризували науки про освіту та дидактику. Нарешті, з модернізацією системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у Франції, спрямованою на вдосконалення педагогічної освіти, залучення студентів до проведення наукових розробок стало вельми актуальною проблемою.

Французькі історики та педагоги А.Блюм та Ф.Герен-Пас детально досліджують становлення педагогічної освіти на різних етапах історії Франції.

У Франкській державі при династії Меровінгів (V-VII ст.ст.), у Галлії, Аквітанії, Бургундії діяли школи, гуртки, де вивчалися латинські риторика та граматики, римське право. При дворі збиралися аматори греко-римської літератури. За прикладом римських імператорів була заснована палацева школа (*scola palatina*). Північно-франкська знать наприкінці VI ст. не лише розмовляла латинською, але й писала цією мовою. Однак у VII ст. школи античного типу цілком зникли. Відбулося це через низку причин: постійних воєн, відсутності викладачів, конкуренції церковних навчальних закладів, але головне – тому, що зникло античне суспільство, що обслуговувало ці школи [90, с. 23].

Шкільна справа в V-VII ст. перебувала в жалюгідному стані [85, с. 25]. Панували неграмотність і неучтво. Неписьменною була верхівка суспільства. Так засновники династії Меровінгів не вмiли навіть писати по-латинськи.

При перших Каролінгах (VIII ст.) знать також була далека від грамотності. Один із засновників династії, Карл Великий (742-814 рр.), залишався невігласом до 30 років. Політичний та економічний розвиток держави сприяло тому, що потреба в освічених чиновниках і священнослужителях зростала. Ініціювати розвиток освіти намагалися світські влади [88, с. 23].

Значну роль у цьому зіграв Карл Великий. Він запросив до двору вчених ченців і вчителів з Англії, Ірландії, Італії. Ченці склали так званий „Каролінзьський мінускул” – латинський лист, що читається легко, Альбін Алкуїн підготував „Лист про вивчення наук” і трактат „Загальне умовляння”,

де обґрунтовувалася необхідність загального навчання та підготовки вчителів.

Сам Карл у 30 років став школярем. Через два роки він освоїв латинську грамоту, початки астрономії. Карл вдихнув нове життя у створену при Меровінгах палацеву школу. Їй присвоїли високе звання „академія”. Школа вела кочовий спосіб життя, переїжджаючи разом з королівським двором. Учнями були діти імператора, його наближених і вищих осіб церкви, як виняток, академію могли відвідувати вихідці з більш нижчих станів. В академії одержували елементарну освіту, а також освоювали класичну латинь, теологію, праці римських авторів (Вергілій, Горацій, Цицерон, Сенека). Карл був одним з перших великих політичних діячів Середньовічної Європи, хто усвідомив роль школи як знаряддя державності, заохочував заснування церковних шкіл.

У спеціальних капітуляріях (787-789 рр.) церковні приходи та єпископства зобов'язували відкривати школи для всіх верств населення, де навчали б „символів віри і молитв”. Це була одна з перших спроб організувати обов'язкове та безкоштовне елементарне навчання. З огляду на ряд проблем після смерті Карла Великого перестала існувати палацева школа.

Серед світських феодалів знову взяло гору негативне ставлення до книжкової культури й освіченості. І все ж початок було покладено. Острівцями знань у морі неучтва залишилися церковні школи. Не випадково й сьогодні у Франції як шкільне свято відзначають „День Святого Шарля (Карла)” як пам'ять про просвітительську діяльність одного з перших королів франків.

Протягом періоду з V по XV ст.ст., церковні школи були спочатку єдиними, а потім переважними навчально-виховними закладами. Вони були доступні насамперед представникам вищих верств населення. Школи готували служителів культу (внутрішня школа) і навчали мирян (зовнішня школа). Навчальні заклади елементарної освіти іменували малими школами, а навчальні заклади підвищеної освіти – великими школами. Училися тільки хлопчики та юнаки (у малих школах – 7-10-літні діти, у великих – старші 10 років). У малих школах один учитель навчав усім предметам. У великих школах, крім учителів, за порядком наглядали циркатори. Єпископальні школи (кафедральні) до IX ст. були церковними навчальними закладами основного типу. Найбільш відомими були школи в Сен-Дені, Сен-Жермені, Турі, Фонтенелі [98, с. 119].

На думку дослідників В.Компаньйона і А.Тревенена, у XV-XVIст. з розвитком міст у Франції зростало число шкіл початкового навчання, що засновувалися владою та громадами. До таких навчальних закладів відносилися малі школи. У них учили читати псалми. Особливі приміщення для шкіл зустрічалися рідко і лише в містах. У сільській місцевості вчитель з учнями кочували від будинку до будинку.

У першій половині XVII ст. з'являються шкільні класи, де учнів поділяли за рівнем підготовки. Протягом XV – середини XVII ст. місце священика-вчителя у початковій школі поступово займає спеціальний викладач.

Становище професійного вчителя змінюється. З кінця XVI ст. поширюється принцип оплати праці вчителя громадою. Це свідчило про посилення незалежності школи від церкви, хоча призначення вчителя як і раніше узгоджувалося зі служителями культу [121, с. 105].

Професійний рівень учителів був досить низьким. „Більшість учителів не в змозі добре читати і писати”, – дізнаємося ми з документів про французькі малі школи початку XVII ст., виховання в навчальних закладах елементарної освіти проходило в рамках релігійних догматів [97, с. 51].

Клерикалізм був істотним гальмом, що, як пише французький історик П.Перен, „паралізувало школу”. У школах не було й натяку на фізичне виховання. На дітей постійно сипалися удари. Із щоденника вихователя малолітнього французького короля Людовика XIII можна довідатися, що юний монарх 15 травня 1610 року був коронований, а 17 вересня того ж року „досить жорстоко висічений” наставником [221, с. 98].

Французький педагог-дослідник Є.Терраль у своєму аналізі історичних етапів становлення педагогічної освіти Франції констатує той факт, що колежі з'явилися у Франції у середині XV ст. Ці установи беруть початок із заїжджих дворів для незаможних школярів. У XV ст. колежі були платними і безкоштовними пансіонами й екстернатами. Учні вивчали частково або цілком курс наук відповідного факультету. Поступово колежі відокремлювалися в самостійні навчальні заклади підвищеної загальної освіти [262, с.17].

У колежі особлива увага приділялася вивченню латинської літератури та латинської мови. Учні двічі на місяць писали твори латинською мовою. Під час канікул вони повинні були готуватися до чергових конкурсних творів з класичної літератури. Головним осередком ідей світової освіти виявилася Франція. Попередниками цього руху у французькій педагогіці були насамперед Ф.Фенелон (1651-1715 рр.) і Ш.Роллен (1661-1741 рр.).

Відомий церковник, автор педагогічного роману „Телемах” Франсуа Фенелон, наприкінці життя перейшов в опозицію абсолютистському режимові.

Демократичні погляди Ф.Фенелона відбилися в його педагогічних судженнях. Він відкидав у вихованні авторитарність і вважав за необхідне забезпечувати природний, вільний розвиток дитини. Ф.Фенелон – один з перших педагогів Нового часу, хто залишив систематичні міркування про жіночу освіту – трактат „Виховання дівичь” (1680). Він вважав необхідним не лише давати жінці якусь освіту, але й формувати її морально як майбутню матір, на котру ляжуть турботи по вихованню дітей. Відкидаючи жорстокість у вихованні, Ф.Фенелон указував, що, стосовно дітей раннього віку, слід уміло поєднувати ніжність і ласку та привчати дитину до терпіння. Ф.Фенелон застерігав від надмірного замилювання дитиною, оскільки це заохочує егоїзм і самолюбство. Одним з головних недоліків традиційного навчання Ф.Фенелон вважав відсутність у ньому привабливості для дітей. Він пропонував чергувати гру і навчання, уникати надмірної повчальності при навчанні [161, с. 50].

Виходець з родини ремісника Шарль Роллен закінчив філософський факультет Паризького університету. Ш.Роллену вдалося певним чином узагальнити накопичений досвід шкільної освіти. Його творчість двічі виявилася джерелом педагогічних ідей Нового часу. В основній праці „Трактат про освіту” (1728 р.) розроблені параметри шкільного навчання та виховання. Він не заперечував проти спільного виховання дітей до 6-7 літнього віку.

Потім дівчаткам призначалася особлива програма занять: французька мова, чотири правила арифметики, домоводство, уроки релігії, вивчення світських манер і короткий курс вітчизняної історії. У програмі навчання головне місце приділялося рідній мові. Навчання в початкових школах для бідняків Ш.Роллен пропонував починати з уроків французької мови. У колежі передбачалися продовження знайомства з французькою мовою та літературою, вивчення античної літератури і класичних мов, початків природознавства і математики.

На думку Ш.Роллена, випускник колежу повинен набути „здатність діяти”. Ш.Роллен надавав особливого значення моралізаторським бесідам з використанням прикладів з біографій „великих духом” людей. Головна роль у вихованні приділялася наставникові [261, с. 44].

Французькі просвітителі визнавали вирішальну роль виховання й освіти в становленні особистості та її долі, однак вони аналізують також й проблеми свого часу. От чому, наприклад, Дені Дідро (1731-1784 рр.) стверджував, що, коли надати можливість синові рости так, “як росте трава”, то “коли цей маленький дикун виросте..., до дитячої дурості додадуться буйні пристрасті 30-літнього чоловіка [87, с. 33]”.

Франсуа Вольтер (1694-1778 рр.) писав, що людина “цілком визначається вихованням, прикладами, урядом, під владу якого вона потрапляє, нарешті, випадком, що направляє її або у бік чесноти, або ж у бік злочину [79, с. 80]”.

„Від природи всі люди рівні, а їх інтелектуальні й моральні відмінності абсолютним чином зумовлюються вихованням. Виховання робить нас тим, що ми є”, – такий висновок послідовно робить у своїй книзі „Про людину, її розумові здібності та її виховання” філософ-просвітник Клод-Адріан Гельвецій (1715-1771). Він дав відчуті всю могутність виховання; показав, наскільки громадське виховання переважає домашнє; відрізнив два види виховання – фізичне й моральне [79, с. 82]”.

Французька освіта гостро порушила проблеми про демократизацію школи. Однак погляди просвітителів на цей процес були різними. Вони відображають проблеми становлення всього суспільства того часу. Так Ф.Вольтер відмовляв у повноцінній освіті „черні”. Він прямо писав: „Краще, щоб народом керували, ніж давали йому освіту, давати освіту треба не робітникам, а буржуа”. З таких позицій Вольтер трактував і ідею корисного навчання: „Я вважаю правильним, щоб невелике число дітей навчалася читати, писати, рахувати, а більшість їх, особливо дітей робітників, повинні вміти обробляти землю [79, с. 89]”.

Д.Дідро, навпаки, наполягав на принципі доступності загальної освіти. Він склав докладний проект безкоштовної, обов'язкової, відкритої всім

соціальним верствам школи. Д.Дідро прийшов до висновку, що вчитель не повинен нехтувати природними розходженнями дітей. Надаючи величезного значення вихованню, мислитель усе ж не вважав його всемогутнім. На його думку, позитивні задатки властиві представникам усіх станів. Більше того, будучи сином простого ремісника, Д.Дідро був переконаний, що “геній, таланти, чесноти скоріше вийдуть з хатин, ніж з палаців [107, с. 10]”.

Епоха Просвітництва запропонувала програму прогресивних реформ виховання й освіти, проголосивши загальне право на навчання та необхідність формування людини, яка буде корисною суспільству і зможе віддати отримані знання для його процвітання. Щоб здійснити таку програму, належало перетворити все суспільство. У Франції це була покликана здійснити революція у 1789 р.. Діячі Французької революції підхопили педагогічні ідеї епохи Просвітництва. Ці ідеї знайшли відгук уже напередодні революційної бурі, під час скликання представників усіх станів – Генеральних Штатів. Майже у всіх посланнях від населення, була вимога створити загальнонаціональну шкільну систему. Проекти шкільної освіти епохи Французької революції несуть відбиток ідей епохи Просвітництва [77, с. 34].

Одним з найбільш радикальних критиків пануючого у виховних установах догматичного освітнього середовища був видатний французький мислитель XVIII століття Жан-Жак Руссо. Радикальні представники революції особливо виділяли програму Ж.-Ж.Руссо про відновлення суспільства і виховання.

У 1762 році виходить у світ його головна педагогічна праця – роман „Еміль, або Про виховання”, у якому Ж.-Ж. Руссо викладає свою освітню концепцію. Ця концепція пронизана духом соціального протесту і вирізняється великою оригінальністю авторських педагогічних ідей [61, с. 200].

Ініціатор одного із шкільних проектів М.Ж.Шеньє (1764-1811) називав Ж.-Ж.Руссо „творцем найкращої системи виховання”. Автор іншого шкільного проекту якобінець Л.М.Лепелетьє (1763-1793) організував на честь Руссо почесну маніфестацію. Якобінці, раніше М.Р.Робесп'єр (1758-1794), бачили в числі гідних ідей Ж.-Ж.Руссо схильність до релігійного виховання.

У перших рядках свого роману „Передмова автора” Ж.-Ж.Руссо, відповідно до визначеної раніше традиції, критикує сучасну йому педагогіку: „Я не стану говорити про важливість гарного виховання; не стану також докладно показувати, що прийняте тепер виховання нерозумне [61, с. 201]”.

Ж.-Ж.Руссо, як і Я.А.Коменський у свій час, оцінює свою систему виховання як універсальну. У роботі Ж.-Ж.Руссо досить чітко відображається його уявлення про сутність освітнього середовища, у якому ним виділяються три взаємозалежних компоненти: “Виховання не дається нам або природою, або людьми, або речами. Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів – це виховання, що одержується від природи; навчання тому, як користуватися цим розвитком, є виховання з боку людей, а придбання нами власного досвіду щодо предметів, що дають нам сприйняття, є виховання з боку речей. Кожен з нас, отже, є результатом роботи троякого роду вчителів... Між тим, з цих трьох різних видів виховання з боку природи зовсім не

залежить від нас, а виховання з боку речей залежить лише в деяких відношеннях [61, с. 202]”.

„У суспільному ладі, де всі місця намічені, кожен повинен бути вихований для свого місця... Жити – ось ремесло, якому я хочу вчити [61, с. 204]”. У своїй педагогічній системі Ж.-Ж.Руссо відстоює ще одну найважливішу ідею: вихователь повинен підлаштовуватися до вихованця, не обмежувати волю дітей, а тільки бути завжди поруч і „допомагати їм і заповнювати для них недолік розуміння або сили, коли в дітей дійсно виникають серйозні проблеми або їм загрожує реальна небезпека [61, с. 233]”.

Характерно, що в системі Ж.-Ж.Руссо особистість педагога підбирається таким чином, щоб максимально уникнути авторитарного тиску на вихованця. У педагогічній системі Ж.-Ж.Руссо виховання, безумовно, носить індивідуальний характер. „Тут усі колективні нормативи, правила і методи повинні відступити на задній план заради головної мети – розвитку людської індивідуальності на противагу завданню колективного виховання, що нівелює й уніфікує індивіда [61, с. 168]”. Ж.-Ж.Руссо закликає вихователя ретельно займатися розвитком „особливих дарувань” кожної дитини: потрібно з ними добре ознайомитися, щоб знати, який моральний режим придатний для них [61, с. 233].

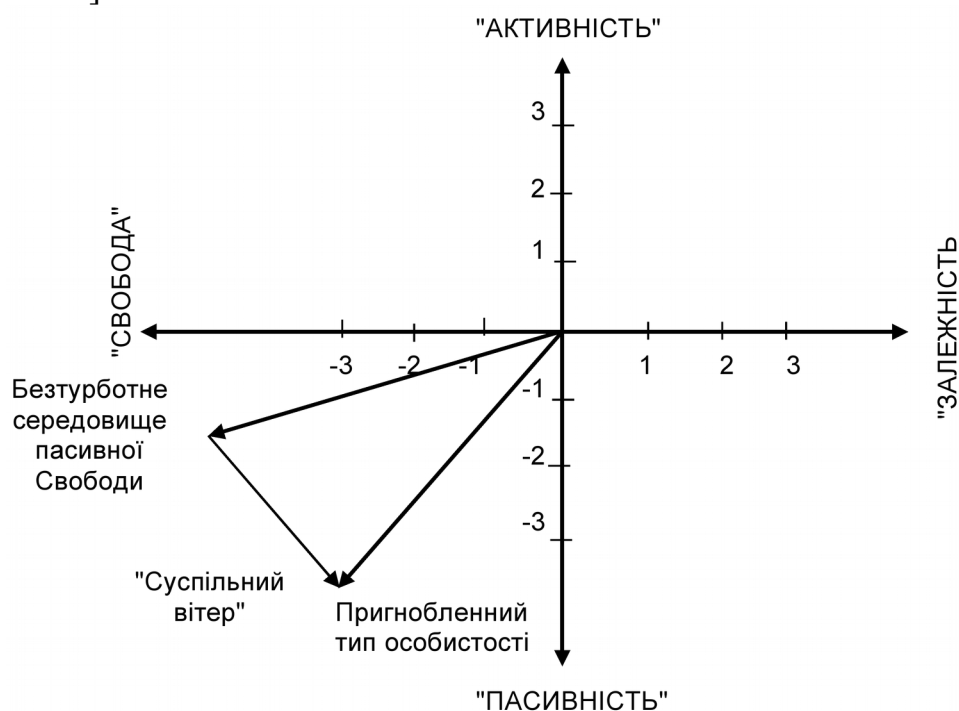


Рис. 1.1 Векторна модель освітнього середовища Ж.-Ж. Руссо

Освітнє середовище, спроектоване Ж.-Ж.Руссо, може бути визначене як безтурботне середовище пасивної волі при впливі „суспільного вітру”, тобто при комплексному впливі на особистість освітнього середовища і середовища соціального буття, різко зменшується ступінь особистісної волі і збільшується пасивність. (Рис. 1.1) Педагогічна система Ж.-Ж.Руссо була спробою, багато в чому наївною та утопічною, перебороти панування



догматичного освітнього середовища. Таким чином, педагогіка Ж.-Ж.Руссо сприяла виникненню та розвитку нових напрямів у педагогічній теорії та практиці у Франції [65, 66].

Шанувальник Ж.-Ж.Руссо, утопіст Г.Бабеф (1760-1797), дав імена героїв „Емілія” своїм дітям і використовував рекомендації свого кумира при їх вихованні та навчанні [42, с. 41]. Питання народної освіти із самого початку потрапили в поле зору учасників Французької революції. У „Декларації прав людини і громадянина” (1789 р.) проголошувалося завдання організації “суспільної освіти, доступної всім громадянам, безкоштовної в тих частинах навчання, що необхідні всім людям без винятку [134, с. 60]”.

У 1791 р. Установчі збори розглядали план організації системи народної освіти. Його автором був Ш.М.Талейран (1754-1838) Проект Ш.М.Талейрана передбачав створення чотирьох ступенів школи для вирішення проблем суспільства в сфері навчання та виховання.

Другий ступінь – 7-літні навчальні заклади в центральних містах. Їхня програма передбачала розширення отриманих раніше знань, а також включала логіку та математику, латинь, грецьку мову, фізику, природознавство.

Третій ступінь – спеціальні навчальні заклади (медичні, військові, юридичні, богословські) у головних містах департаментів.

Вершиною всієї системи є інститут (Рис. 1.2).

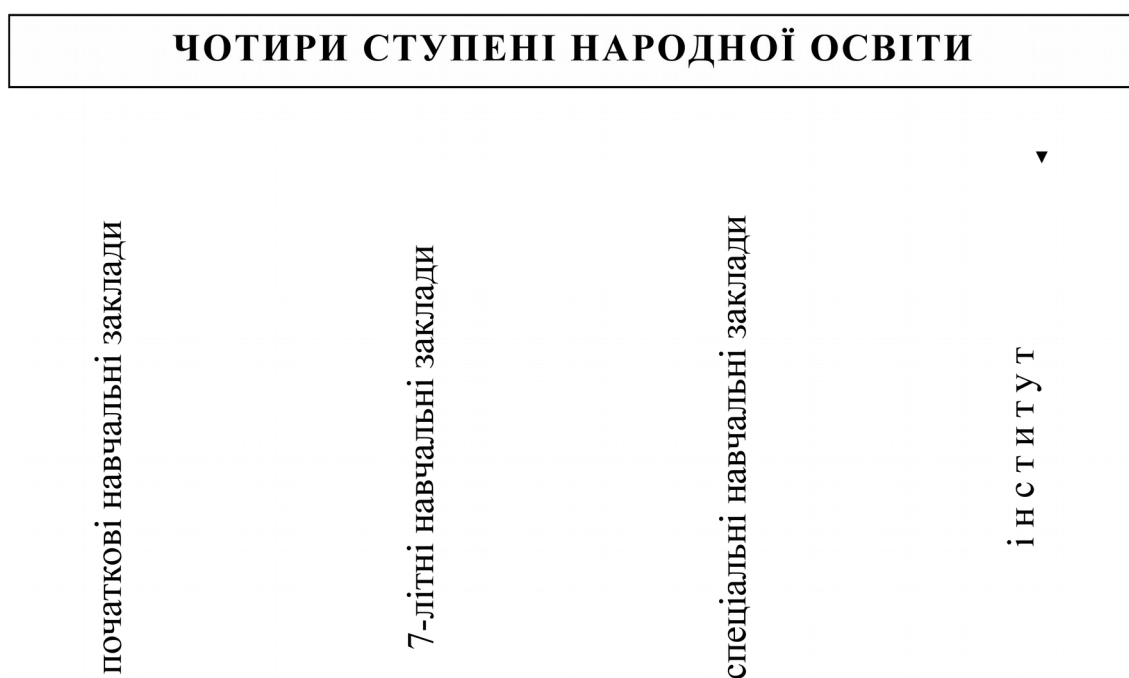


Рис. 1.2 Чотири ступені народної освіти

Перший ступінь – безкоштовний, інші – платні. Учні повинні були самостійно підтримувати дисципліну. Метою школи проголошувалося пробудження в юних вихованцях ініціативи, волі, допитливості. Навчальні

заклади планувалися як світські, але викладання “принципів релігії” було обов'язковим [80, с. 90].

Для того часу план Ш.М.Талейрана виглядав переконливо. У його створенні брав участь не один автор. Ш.М.Талейран свідчив, що при складанні проекту використовувалися поради самих освічених і учених людей Франції, в тому числі П.С.Лапласа (1749-1827), Ж.А.Н.Кондорсе (1743-1794).

Але проект Ш.М.Талейрана не відповідав революційному духові часу. Як свідчить дослідження французьких педагогів-науковців, деякі його пункти виявилися консервативними: а) обмеження жіночої освіти початкової; б) нечисленність шкіл другого ступеня; в) обов'язковість релігійного навчання.

Проект Ш.М.Талейрана не був прийнятий. Установчі збори обмежилися включенням у конституцію (1791 р.) лише одного з пунктів проекту: „Буде створена організована народна освіта, загальна для всіх громадян, безкоштовна стосовно тих етапів освіти, що необхідні для всіх людей [137, с. 32]”. У Комітеті з питань освіти розробили проект, автором якого був один з останніх представників епохи Просвітництва, економіст і політик Ж.А.Н.Кондорсе. Проект Ж.А.Н.Кондорсе передбачав для дітей з народу два ступеня елементарного навчання: початковий і підвищений.

Чотирирічні початкові школи планувалося організувати в населених пунктах комун з чисельністю населення не менше 400 жителів. Елементарні школи другого ступеня призначалися для кожного міста округу з 45 тис. населення.

Передбачалося створення системи середньої освіти, представленої ліцеями, а також заснування вищої освіти – інститутами. Навчальні заклади всіх типів повинні були бути безкоштовними. Однак освіта не була обов'язковою. Слід зауважити, що проект Ж.А.Н.Кондорсе виявився для свого часу видатним демократичним документом. Він не залишав у шкільній програмі місця релігійному навчанню, намічав наступність між усіма ступенями школи, проголошував рівність прав чоловіків і жінок в одержанні освіти.

Французький учений і політик початку ХХ ст. Ж.Жорес писав: „План Ж.А.Н.Кондорсе – більш широкий, більш гуманний, що носить більш народний характер, ніж план Ш.М.Талейрана [149, с. 27]”. Комітет освіти, однак, не погодився з пропозиціями Ж.А.Н.Кондорсе і підтримав інший документ – проект Годена, у якому пропонувалися заходи для ліквідації конфесіонального навчання. У серпні 1792 р. відповідно до цього проекту Законодавчі збори прийняли декрет про закриття шкіл релігійної конгрегації [90, с. 106].

Хоча проект Ж.А.Н.Кондорсе не був прийнятий, але його ідеї по-своєму інтерпретували автори інших пропозицій, спрямованих на демократичні реформи у школі (плани Шеньє, Ромма, Лепелетьє та ін.). Суперечливу позицію в питаннях шкільної освіти зайняли якобінці. У червні 1793 р. з їх ініціативи був прийнятий новий текст „Декларації прав людини”, де

проголошувалося „право загальної освіти”.

Поряд із цим, у цей період були закриті та піддані реорганізації відповідно до принципів світського навчання початкові школи, що раніше знаходилися у віданні церкви. З приміщень шкіл, що залишилися, виносили зображення святих, уроки катехізису замінялися „уроками революції”, на яких читали „Декларацію прав людини”.

Але ті ж якобінці не підтримали законодавчі ініціативи щодо створення загальнодоступної школи у вигляді інтернатів – „будинків національного виховання” (проект Лепелетье) й організації спадкоємної системи освіти (проект Ромма). Після того, як М. Робесп'єр прийняв декрет „Про культ верховної істоти”, якобінці послабили антирелігійні заходи в школі. Більше того, якобінський Конвент прийняв План Бук'є, за яким допускалася участь духівництва в організації навчальних закладів і залишалася без змін система дореволюційних колегів. Поразка революції поклала кінець планам демократизації школи. Як шкільний закон у Франції був прийнятий Проект Дону, у якому намічалися дуже помірні реформи: створення нечисленних початкових шкіл, де були зобов'язані учити рахунку, письму і читанню; три чверті учнів повинні були оплачувати навчання [141, с. 317].

На думку французьких педагогів-дослідників Н.Бізьо та Ж.Фуке, найвидатнішим педагогом Франції нового часу, який здійснив значний вплив на усю європейську педагогіку, був Селестен Френе (1896-1966), якому призначено було стати одним із найвидатніших педагогів нашого сторіччя. Зіштовхнувшись з консервативною практикою французької школи, її схоластичними методами, відривом навчання і виховання від реальних запитів життя, молодий учитель захопився ідеями „нового виховання”.

Пильна увага до особливостей психології дитини, різноманітні експерименти щодо активізації навчального процесу, інтенсивні пошуки нових методів виховної діяльності школи – усе це обумовило його широку популярність не лише у Франції, але й у ряді інших країн. Усіх прихильників „нового виховання” поєднували, принаймні, рішуче неприйняття та різка критика традиційної педагогіки [89, с. 114].

У 1924 р. С.Френе взяв участь у конгресі „Міжнародної ліги нового виховання”, що відбувся у Швейцарії, установив особистий контакт із керівниками цього об'єднання – А.Фер'єром, Є.Клапаредом, Р.Кузіне. Незабаром педагогічні експерименти С.Френе зазнали популярності. У 1927 році у Франції виникло об'єднання вчителів початкових шкіл, що поділяло ідеї С.Френе. Воно називалося „Кооператив прихильників світської школи”.

Згодом С.Френе став засновником і лідером „Міжнародної федерації прихильників нової школи”, очолив її французьку секцію. Він заснував кілька педагогічних журналів і був їхнім беззмінним керівником. До останніх днів життя він особисто керував експериментальною початковою школою, створеною ним у 1930-х роках [89, с. 116].

На думку педагога Ж.-Ф.Дені, концепція С.Френе в основному лежить у руслі „нового виховання”. Разом з тим його погляди далеко не в усьому збігалися з поглядами відомих представників цієї течії. Він завзято шукав

свої власні шляхи підвищення ефективності навчально-виховної діяльності школи. Розбіжності стосувалися різних питань. Більшість лідерів руху “нового виховання” постійно підкреслювали свою політичну незаангажованість і прагнення триматися в рамках “чистої” педагогіки [135, с. 10].

С.Френе ж займав іншу позицію, активно брав участь у суспільній боротьбі, заявляв, що його педагогічна діяльність виходить насамперед з інтересів трудящих. С.Френе не заперечував внеску найбільших педагогів минулого в розвиток теорії і практики виховання, підкреслював першорядне значення вчителя, що опанував раціональну педагогічну методика.

На думку російського педагога Б.Вульфсона, педагогічна концепція С.Френе була за своїм змістом відкритим і різким протиставленням традиційній педагогіці. У 20-х і 30-х роках, коли складалася педагогічна система С.Френе, структура французької школи зберігала строго ієрархічний характер [7, с. 95].

Вона відбиває основні проблеми освіти Франції. Початкова і середня ступені були жорстко розділені нездоланими перегородками. Повні середні школи, розраховані на відносно вузьке коло учнів, набирали своїх вихованців переважно з дітей буржуазії, високопоставлених чиновників, спадкоємної інтелігенції та готували їх до вступу у вищі навчальні заклади і до діяльності, що користується найбільшим суспільним престижем. Учні середніх шкіл – колегів і ліцеїв – звичайно не проходили через початкову школу, а одержували елементарну освіту в особливих підготовчих класах при середніх навчальних закладах і, таким чином, із самого початку шкільного навчання не змішувалися з „простолюдом”.

У своєму дослідженні французькі педагоги М.Жері та Ж.-Д.Бальтаза стверджують, що після другої світової війни у шкільній системі Франції відбувся ряд змін. Перші п'ять років навчання (елементарний цикл) усі французькі діти тепер проходили в початкових школах за єдиними програмами, оскільки підготовчі класи при середніх школах були ліквідовані в 1945 році. Потім частина учнів переходила до колегів та ліцеїв. Інші залишалися в старших класах початкової школи до закінчення терміну обов'язкового навчання. Для них це був кінець загальноосвітнього навчання, переддень до вступу в самостійне життя та практичну діяльність. Соціальна функція старших класів початкової школи об'єктивно полягала в підготовці майбутніх низових працівників виробництва.

Без афішування визнавалося, що для них цілком достатньо елементарної грамотності. Цим і визначався прагматизм у підборі навчального матеріалу й емпіризм у формуванні навичок і умінь, якими повинні були опанувати випускники початкових шкіл. Система С.Френе передбачає чітко планування навчального процесу. Складанню індивідуальних планів С.Френе надавав величезного значення, вважаючи, що при такій системі кожен учень чітко розуміє конкретні завдання, що стоять перед ним, це підвищує почуття особистої відповідальності [170, с. 110].

У післявоєнні десятиліття проблеми виховання молоді дійсно викликали усе

більшу тривогу французької громадськості. Постійно зростала дитяча і юнацька злочинність. Система освіти несла більшу частку відповідальності за розвиток криміногенної ситуації. Значне число підлітків після закінчення терміну обов'язкового навчання (з 6-літнього до 14-літнього віку) припиняли всяке навчання. У повних середніх школах навчалася меншість молоді відповідного віку. Професійні училища мали у своєму розпорядженні досить обмежену кількість місць. На роботу ненавчених молодих людей брали неохоче. У результаті частина молоді виявлялася в „соціальному вакуумі”, що сприяло росту правопорушень і злочинності [8, с. 95].

У французькій літературі того періоду містяться численні нарікання на те, що в багатьох випадках ні родина, ні школа не надають визначального морального впливу на дітей. „Наставляння батьків і жалюгідні уроки моралі входять в одне вухо і виходять з іншого. Дитина захоплена тим, що вона бачить у кіно і на екрані телевізора: убивства і насильства, перемоги гангстерів над охоронцями порядку, жінок легкої поведінки та нічні клуби [70, с. 49]”.

На думку С.Френе, неефективність виховних впливів родини і школи на дітей і підлітків пов'язана з глибоко помилковими вихідними настановами традиційної педагогіки. Він вказував на більшу небезпеку, якою є авторитарна педагогіка, що вимагає сліпого підпорядкування дітей учителям.

При „дресированні на слухняність” учень звикає виконувати розпорядження, але втрачає здатність критично мислити [8, с. 43].

Безсумнівним є позитивний характер основної тези С.Френе: необхідно так влаштувати діяльність школи, щоб усією організацією життя учнів виховувати їх у дусі взаємодопомоги, взаємоповаги, відповідальності, особистої гідності. Значний внесок у реалізацію цих цілей вносять, пропоновані С.Френе методи навчання і специфічна організація навчального процесу.

На рубежі 80-х і 90-х років більше 10 000 французьких учителів застосовували цілком чи частково його методи. Іншої такої масової „неформальної” і разом з тим персоніфікованої педагогічної течії сьогодні немає не лише у Франції, але, мабуть, ніде у світі [164, с. 25].

У щорічних конгресах створеної С.Френе „Федерації прихильників нової школи” беруть участь до тисячі делегатів, серед яких є і вчителі з інших країн.

Продовжується випуск заснованих С.Френе педагогічних журналів. Регулярно видається серія методичних посібників під загальною назвою: „Педагогіка С.Френе. Документація для вчителів”. Його система користується значною популярністю в багатьох країнах.

Сьогодні майже припинилися гострі теоретичні баталії щодо ролі освіти в сучасному світі, характерні для інтелектуальних кіл Франції (і не тільки Франції) у 60–80-ті рр.: від апологетичних теорій, що трактували освіту як основний інститут оновлення і демократизації суспільства, до розчарування в її можливостях і констатації того, що система освіти є лише інструментом легітимізації чинних соціальних ієрархій [154, с. 130].

У подоланні кризових явищ сучасної цивілізації значна роль має належати гуманітарній освіті, яка безпосередньо звернена до людини, до інтелектуальної та емоціональної сфери, до усвідомлення призначення місця людини у світі.

## **1.2. Реформування національної загальноосвітньої школи Франції**

Велику роль у справі становлення вищої професійної освіти Франції відіграли такі заходи, як: Звіт міністрів освіти на XVII сесії постійної конференції європейських міністрів освіти Ради Європи „Європейський вимір в освіті” (Відень / Страсбург, 1991 р.), Доповідь про стан справ у галузі освіти у світі у 1993 році, Конвенція „Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні” (Лісабон, 1997 р.), Конференція ЮНЕСКО „Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи” (Париж, 1998 р.), Конференція: „Освіта для всіх: виконання наших спільних зобов’язань” (Дакар, Сенегал, 2000 р.), Міжнародний семінар „Транснаціональна освіта” (Мальме, Швеція, 2001 р.), Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (Саламанка, Іспанія, 2001 р.), Звіт міністрів освіти на сесії постійної конференції європейських міністрів освіти Ради Європи „Європейський вимір в освіті” (Лісабон, 2004 р.) [9; 16; 25; 43; 62; 129; 164; 166; 171; 255].

Лісабонська угода і Сорбонська декларація проголошують наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставлять за мету створення умов, за яких якомога більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільною на європейському ринку праці. Громадянам нової Європи мають бути доступними спільні цінності освіти, науки й культури всіх її країн. Болонський процес, як такий, скерований на зближення, а не на уніфікацію вищої освіти в Європі. При цьому більшість здобутків і традицій в освіті кожної країни має бути збережено [4; 21; 43].

Освіта в цілому, а також педагогічна освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного життя й життєдіяльності. Динамізм об’єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини в XXI ст. У суспільстві знань, де на основі останніх повинна формуватися особистість, уся життєдіяльність також не може бути успішною без відповідної педагогізації суспільства – багатовимірного процесу, важливими складовими якого є ліквідація педагогічно-психологічної неграмотності, поширення сучасних знань. Нові завдання у XXI ст. взагалі вимагають застосовувати інноваційні педагогічні технології, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки, зокрема, дидактики, пов’язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою. Треба активніше переймати те, що добре зарекомендувало себе в світовій освіті [3].

У світовому освітньому середовищі в зв’язку зі зміною парадигми

педагогічних функції стали використовувати термін *facilitator*, з лат. – той, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися. Тому в ХХІ ст. особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію „педагогічна майстерність + мистецтво комунікативності + нові технології”. Саме в сенсі відповідності цим критеріям слід переглянути підготовку й підвищення кваліфікації учителя. До освіти слід підходити, як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми [38; 96].

Реформування педагогічної освіти в Україні набуває не лише зримих окреслень, а й практичної реалізації. Серед учителів і науковців ведуться дискусії, часом протилежні в оцінках, висновках, емоційних проявах, як і належить в умовах зародження нових і захисту усталених, перевірених практикою ідей. Але завдання полягає в забезпеченні реальної, а не декларативної пріоритетності освіти. Не менш важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей ХХІ ст., тобто осучаснити й модернізувати всі її складові ланки. У ХХІ ст. Педагогічна освіта постала перед низкою історичних викликів, а саме:

1. Забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли ідеї, знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей. Також слід знайти раціональні схеми співвідношення між інтенсивним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти.
2. Досягти оптимального балансу між локальним та глобальним з тим, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити й діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього.
3. Сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності.
4. Виробити в людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві.
5. Культивувати в кожній особистості думку й дух відповідно до національних традицій, формувати конструктивізм як основу життєвої позиції, утверджувати культуру толерантності [1; 25].

Не зайве, у зв'язку з виробленням доктрин та концепцій реформи педагогічної освіти в нашій державі, ознайомитися зі схожими процесами, що відбуваються в інших країнах, зокрема у Франції, яка упродовж століть залишається консервативною у відстоюванні історичних набутків освітньої галузі. Проблеми формування освітньої системи Франції допоможуть уникнути цілого ряду помилок.

Насамперед необхідно зрозуміти, що відзначає поняття „проблема”. „Проблема (від грецької – утруднення) – клас завдань, що потребують практичного розв'язання в нестандартних умовах, чи евристична ситуація, яка пов'язана з неоднозначністю, можливістю альтернативних рішень [64, с. 524]”.

Зокрема, при розв'язанні проблеми може не бути попередньо заданого методу, його знаходять у процесі роботи. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю або суперечності в

самому знанні. Коли знання виявляється несумісним саме із собою, проблема набуває форми антиномій і парадоксів. Вирішення наукової проблеми не просто розширює сферу знання, а й поглиблює його розуміння.

На думку видатного вітчизняного педагога С.Гончаренка, „проблема – це задача, утруднення, складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв’язання, вивчення й дослідження; в науці – суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій у поясненні будь-яких явищ, об’єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розв’язання. Формою стислого виразу проблеми, як правило, є питання або система їх [13, с. 271]”. Звідси впливає значущість проблемного навчання для формування світоглядної культури.

Центр Дидактичних Досліджень Франції констатує той факт, що управління народною освітою в країні наскрізь централізоване. Більшість навчальних закладів системи загальноосвітньої школи, значна кількість професійних шкіл, університетів та ін. перебувають у підпорядкуванні Міністерства національної (народної) освіти. Сімнадцять навчальних округів, так званих Академій, підвідомчі міністерству. Очолює округ ректор, який призначається урядом.

Керівництво всіма державними навчальними закладами в кожному з них покладається на інспектора Академії. Уся ця система управління ієрархічно підпорядковується міністру освіти. Деякі навчальні заклади професійного типу перебувають у підпорядкуванні галузевих міністерств.

Поряд з державними навчальними закладами значний відсоток становлять приватні, велика кількість яких належить релігійним організаціям. Згідно з даними ООН за охопленням навчанням дітей і дорослих (від 5 до 29 років) Франція посідає друге місце після Канади [120, с. 13].

Достатньо сказати, що близько 10 державних університетів Франції мають досить солідну історію: Паризький заснований у 1190 році, Тулузький – у 1229 році, Монпельї – у 1289 році, Орлеанський — у 1306 році, Гренобльський – у 1339 році, Ексе – в 1409 році, Пуатьє – у 1431 році і т.п. [90, с. 160].

Декрети Уряду ще 1792 і 1793 років, за якими державі відводилася найважливіша роль у сфері освіти, дозволили сформувати найрозвиненішу систему підготовки молоді. Певно, є що захищати і консервувати як в історичному контексті, так і в ініціюванні нових освітніх ідей, бо історичні традиції й досі визначають високий рівень французької освіти, яка і в наш час шанується в усьому світі. Після Французької революції у країні був започаткований принцип „освіта для всіх і кожного без обмежень, незважаючи на соціальний статус і прибуток”.

Але треба було дочекатися ще часів III Республіки, щоб закон Жуля Фері (1881-1882 рр.) увів цей принцип у реальне життя, і освіта була суспільно доступною. Педагогам відводилася роль „чорних гусарів” Республіки, які повинні перемогти байдужість і працювати на користь демократії і розвитку [119, с. 205].

Три великих принципи Жуля Фері й досі залишаються в силі (Рис. 1.3).





Рис. 1.3 Три принципи Ж.Фері про публічну освіту

1. Публічна освіта є обов'язковою, починаючи з 6 років до 16 років (з 1959 р.). Якщо батьки стоять на заваді навчання своєї дитини, то на них буде накладено штраф або їм відмовлять у батьківських правах.

2. Публічна освіта є безкоштовною. Уряд також забезпечує учнів підручниками. Батьки витрачають гроші тільки на шкільні речі, обіди і групу подовженого дня (уряд виділяє 18,6 % держбюджету на освітні заходи, що становить понад 227 мільярдів франків) [119, с. 208].

3. Публічна освіта має нейтральний або світський статус щодо релігії та політики. Але за батьками залишається право вирішувати, куди відправляти дітей – до приватних шкіл чи релігійних. Тільки 7% приватних шкіл платні, інші – більшість з яких католицької конфесії – фінансується урядом. Цим школам віддається перевага, бо в них більш суворе ставлення до дисципліни і навчання.

Принцип світськості, внесений до Конституції, і його не слід розцінювати як антирелігійне гасло, воно лише виконувало роль незалежності від усебічної опіки церкви. Відповідно до закону від 9 грудня 1905 року релігія як предмет не викладається, але релігійне виховання поза школою дозволяється. Щоб діти мали змогу вивчати Закон Божий зі священником, раз на тиждень (щочетверга) школа не працює [233, с. 21].

Еволюційне реформування національної загальноосвітньої школи почалося у XIV ст. Як показують дослідження французьких науковців у галузі педагогіки, гуманісти XIV–XVI ст. Рабле, Монтень усупереч середньовічній схоластичній системі виховання, яка не вважала особистість загальнолюдським надбанням, відстоювали потребу прищеплювати дитині гуманність, гідність, милосердя, співчуття та співпереживання до ближнього, добросердність.

Видатний педагог Ж.-Ж.Руссо був ідейним родоначальником концепції виховання, що ґрунтувалося на антропологічному трактуванні принципу егалітаризму, згідно з яким цілі виховання визначаються не особистістю, а її родом [81, с. 17].

Слід підкреслити той факт, що велику увагу проблемі виховання загальнолюдських цінностей приділяв відомий французький соціолог

Е.Дюркгейм. “Виховання, – писав Е.Дюркгейм, – зміцнює суспільні й особисті погляди дитини, необхідні для життя індивіда у суспільстві, рано фіксує в душі дитини головні стереотипи суспільного життя [140, с. 23]”.

Свій внесок в утвердження ідеї єдності людства, потреби усвідомлення загальнолюдських цінностей зробив французький учений, філософ першої половини ХХ ст. Т.де Шарден. Він прагнув побачити об'єднане людство, яке керується любов'ю та розумом [190, с. 31].

Багато досліджень свідчать про те, що до середини ХХ ст. постала нагальна потреба виробити загальнолюдську свідомість, планетарне мислення. З метою розв'язання цих проблем видатні вчені, педагоги, соціологи вважають, що людство повинно навчитися мислити по-новому, задуматися над питанням необхідності передбачати, аби уникнути вибухів озброєної боротьби, наслідки якої будуть катастрофічними. Цілком очевидно, що специфічною рисою французької системи народної освіти донедавна була суворая централізація та однорідність у межах країни. У 1990/91 навчальному році загальна кількість учнів становила майже 12 мільйонів. В освіті працювала більш ніж половина всіх державних службовців – понад 1 млн. чоловік [190, с. 115].

У 1994 р. кількість тих, хто був охоплений різними видами навчання, сягала приблизно 14 млн. чоловік – майже чверті населення країни. Це зумовило значний розмір капіталовкладень в освіту (292 млрд. франків – 53 млрд. доларів, тобто 17,7 % державного бюджету).

Як свідчать досягнення науковців, найпріоритетнішими сферами у ХХІ ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І тільки та країна, яка зможе забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, претендуватиме на гідне місце в світовому співтоваристві, буде конкурентоспроможною.

У всьому світі людство зрозуміло цінність гуманітарної освіти для виховання молоді. У всі віки суспільство прагнуло знання в літературі, мистецтві, історії рідної та іноземних мов та інших сферах. Суспільство стає більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства [12].

На думку французьких педагогів Ф.Де Ляє і А.Л'єрі, зміст гуманітарної освіти – зростити особистість, прищеплюючи їй загальнолюдські цінності. Під загальнолюдськими цінностями розуміють любов до Бога, любов до ближнього, сім'ю, дітей, щастя, гідність, рівність, справедливість, гармонію [189, с. 59].

Властивий середній школі режим забороняв у її стінах обговорення загальнополітичних проблем, читання будь-яких газет і журналів, окрім спортивних.

Педагог-дослідник Ж.-Л.Меленшон стверджує, що французька школа не сприяла розвитку ініціативи і відповідальності школярів, не давала їм можли-

вості брати участь в організації шкільного життя. Із управління школою були виключені батьки, представники громадськості [201, с. 30]. Таким чином, усе це заважало встановленню людських контактів між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Функція школи зводилась до освіти у вузькому значенні цього слова.

За визнанням відомого педагога С.Лабрі, “формування характеру, виховання громадянина, члена суспільства, здатного з успіхом виконувати „місію людини”, знаходилося на другому плані”. Французькі дослідники виявили той факт, що „Студентська революція” кінця 60-х рр. з епіцентром у Сорбонні привела до істотного реформування насамперед університетів, що визначило головні риси сучасної освіти країни [173, с. 50].

У зв'язку з цим слід підкреслити той факт, що останні два десятиріччя головним об'єктом реформування стали середні заклади освіти (структура і зміст різних видів навчання) та окремі сектори вищої освіти (наприклад, система підготовки педагогічних кадрів і програми короткої тривалості). Політичний крах і криза 1968 р., широкий молодіжний рух висунули на перший план завдання демократизації і прогресивного оновлення системи освіти.

Важливим етапом на шляху розвитку шкільної освіти у Франції стала реформа 1975 р. У її документах з'явилися розділи, присвячені адміністративно-правовим нормам функціонування навчальних закладів. Цей крок диктувався необхідністю не тільки давати знання, а й формувати свідомість майбутніх членів громадського суспільства [29].

Прийнятий у 1989 році „Закон про орієнтацію”, в якому викладено основні напрямки розвитку освіти у Франції, ще більше розширив права шкіл і склад колегіальних суб'єктів внутрішньошкільного управління, зобов'язавши кожний навчальний заклад розробити власний план роботи. Цей план (явище абсолютно нове в країні) мав стати документом, який регламентує діяльність навчального закладу і визначає перспективи його розвитку.

Мета плану – конкретизувати в роботі школи загальнонаціональні освітні і виховні завдання за допомогою власних форм проведення навчально-виховної роботи з врахуванням її можливостей, специфіки, контингенту учнів та умов навчання.

Численні дослідження французьких науковців підтверджують, що план мав обумовлювати систему заходів внутрішньошкільного і позашкільного характеру, які „повинні зробити діяльність школи більш ефективною, вивести з ізоляції, відкрити довкіллю, спонукати вчителів працювати колективно і підняти інтерес дітей до школи [10; 36]”.

Було визначено, що наприкінці 80-х років Організація економічної співпраці і розвитку змушена була визнати основну проблему: „Система освіти повинна забезпечити економіку необхідними їй працівниками різноманітного рівня компетентності. Тим самим вона перетворюється в настільки могутній засіб соціальної селекції, що, наперекір досягненням шуканої соціальної рівності, вона може навіть поглибити нерівність [210, с. 72]”.

На думку М.Гате-Тюрле, найвищим завданням, яке стоїть перед сучасною французькою школою, є модернізація змісту освіти. За умов надзвичайно швидких темпів НТР простежується тенденція до розширення обсягу навчального матеріалу. Однак, цей процес не змогли призупинити спроби скоротити шкільні програми. Місце скорочених розділів навчальних курсів негайно займає новий матеріал. Учень повинен оволодіти сукупністю необхідних знань та умінь [154, с. 170]. Дослідження свідчать про те, що ключовою проблемою в забезпеченні безперервної педагогічної освіти є зміст освіти. Це – одна зі складних наукових проблем, яка постійно постає перед людством у процесі його культурного розвитку.

Технологія створення змісту педагогічної освіти має бути гнучкою, відзначатися достатнім рівнем системності. Це можливо за умови раціонального використання методу проектування, який адекватно враховує основні фактори цього процесу. Головний серед них – зміни в структурі наукових знань, які здійснюють вплив на характер освіти [41, с. 67- 68].

Дослідники проблем становлення та розвитку професійної освіти зазначають, що, на першому етапі НТР у Франції в 50-х–60-х роках увага переважно приділялась модернізації природничо-наукового циклу освіти. Вважалось, що саме тут насамперед необхідно заповнити прірву між рівнем розвитку науки і змістом відповідних навчальних предметів.

Але з усвідомленням неоднозначних соціальних наслідків НТР стало очевидним базисне значення гуманітарної освіти. При визначенні завдань для досягнення поставленої мети інформаційно-технологічний виклик ХХІ ст. зумовлює необхідність широкого впровадження інноваційних підходів до змісту та організації навчання в умовах безперервної професійної освіти.

Суспільство, що базується на знанні, зумовленому цими змінами, має запропонувати принципово нові, досі не бачені методики в галузі професійної підготовки вчителів в загалі та вчителів іноземних мов зокрема. Майбутні вчителі іноземних мов мають оволодівати новими компонентами в змісті професійного навчання, відмовляючись від застарілих знань, умінь і стандартних підходів. Їх необхідно готувати до нового ринку праці [41, с. 75].

Справедливою є думка про те, що сучасна цивілізація переживає серйозну кризу, що набула глобального характеру.

Загрозливими є симптоми зниження „етичної планки” у свідомості і поведінці людей, розвиток псевдокультурних і навіть антикультурних тенденцій, особливо в середовищі молоді. Франція у світі сприймається як своєрідний еталон європейської культури, демократії та поваги до людини-творця. Такий імідж країни зумовлений тривалими зусиллями її видатних особистостей і народу утвердити себе у світі ідеалів свободи й рівності.

Франція належить до найрозвиненіших країн світу з відносно високим прибутком на одну особу. Це дає змогу витратити на освіту значні кошти — понад 110 млрд. доларів США (1995 р.), що перевищує 7 % ВВП [242, с. 20].

При оцінці фінансування всієї системи освіти слід зазначити той факт, що діяльність у системі освіти включає всі його компоненти: навчальну і позааудиторну діяльність, діяльність адміністративного характеру, медичне

обслуговування, дослідження в сфері виховання й освіти, зміст навчальних бібліотек та ін. Попередня оцінка вартості освіти за 2002 р. була в 103,6 млрд євро, що складає 6,9 % від сукупного внутрішнього продукту.

Держава в особі Міністерства освіти здійснює 60,7 % усього фінансування; адміністративно-територіальні органи освіти (департамент, комуна, регіон) фінансують 22,3 %; підприємства – 6,4 %; господарства – 10,0 % та інші організації – 0,6 % [152, с. 1470].

Основні витрати на освіту другої ступені – 33,5 % від усіх витрат, на першу ступінь – 22,3 %, на вищу освіту – 23,5 %, позашкільну діяльність – 10,5 %, столові і спальні приміщення – 7,5 % (Табл. 1.1). Дотації, записані в бюджеті Міністерства молоді, національної освіти і досліджень, піднялися в 2003 році до 62,8 мільярдів євро: 54 мільярда на бюджетну секцію шкільної освіти і 8,83 мільярдів на вищу освіту [271, с. 243].

Таблиця 1.1

Ріст бюджету держави і бюджету Міністерства молоді, національної освіти і досліджень (у мільярдах євро)

Види фінансування	2000 р.	2001р.	2002 р.	2003 р.
Шкільна освіта	47,0	50,6	52,58	54
Вища освіта	8,0	8,6	8,7	8,83
Бюджет Міністерства освіти	55,0	59,2	61,4	62,83
Бюджет держави	253,81	260,90	266,3	273,5

Бюджет Міністерства в 2003 р. збільшився на 2,30 % стосовно бюджету 2002 р., що дозволило створити 1000 робочих місць викладачів і 1200 місць у медико-соціальної сфері. З бюджету 2003 року 640 млн. євро пішло на участь Міністерства в пенсійному забезпеченні і 132,8 млн. на поліпшення положення працівників сфери освіти. З таблиці 1.1 видний ріст бюджету Міністерства національної освіти стосовно бюджету держави, бюджет держави береться за 100 % : 2000 р. – 21,68 % ; 2001 р. – 22,68 %; 2002 р. – 23,06 % ; 2003 р. – 22,97 % [152, с. 1474]. Навчальні заклади державні і приватні, залежні від Міністерства молоді, національної освіти і досліджень одержали 905,3 мільйонів євро на навчання в 2001 р. як збір на учнівство. Центри професійної освіти одержали майже половину загального фінансування (50,5 %).

Державні і приватні заклади другого ступеня (за контрактом і позаконтрактом) і вищі навчальні заклади поділили другу половину фінансування (24,3 % і 25,2 % відповідно) [271, с. 244].

Слід зауважити, що за останні роки постійно збільшується внесок організацій. У середньому на кожного учня державний навчальний заклад II ступеня одержав 105 євро (108 у ліцеї професійному і 130 у колежі), приватний навчальний заклад II ступеня за контрактом одержав у 2,8 рази більше, приватний навчальний заклад II ступеня поза контрактом – у 20 разів більше.

Більш чотирьох з п'яти частин зборів на учнівство (83,7 %) були отримані від організацій. Для центрів професійної освіти ця цифра близька до 85 %.

У вищій освіті приватний навчальний заклад у середньому одержав 1932 євро на студента, а державний – 263 євро (Додаток К) [243, с. 122].

Збір на учнівство – це податок, що приєднується з підприємств на розвиток освіти. Доходи зі збору на учнівство записані в бюджет держави. Лише мала частина цього податку йде в державну скарбницю. Торгово-промислові палати, професійні палати і деякі благодійні організації можуть одержувати податки з підприємств і перераховувати їх у навчальні заклади, намічені підприємствами. Цими правами безкоштовного чи пільгового навчання користуються тільки ті, хто готується до активного життя, тобто одержує професійне чи технологічне навчання. У ліцеях – це класи, що ведуть до ступеня бакалавра технологічного напрямку, а так само професійні ліцеї.

Як зазначають відомі французькі науковці, у вищій освіті – в першу чергу інженерні, економічні й комерційні спеціальності, парамедицина, магістри науки й техніки, магістри наукового управління, спеціальності, що ведуть до диплома DESS – диплома про вищу фахову освіту, і всі спеціальності професійного характеру. У 2001-2002 рр. 1 348 750 молодих французів, (24 % учнів другого ступеня) одержували стипендії: 26,9 % у державних навчальних закладах і 12,9 % у приватних. Кількість одержуваних стипендій міняється в залежності від циклу освіти: більше учнів другого професійного циклу (35,7 %), ніж учнів другого циклу загальноосвітніх ліцеїв (16,3 %) [152, с. 1471].

Стипендія в коледжі, встановлена в 1998 році, виплачується фондами сімейної допомоги, що складається з трьох різних сум за рік: 54,90 євро, 176,10 євро і 282,90 євро. У 2002 році таку стипендію одержали 775 000 родин з дітьми, що вчаться в коледжі, тобто 23,2 % учнів із усіх коледжів. З них 26,1 % учнів у державних коледжах, а 11,1 % – у приватних. Національна стипендія в ліцеї існує з 1994 року, у 2001 – 2002 році її одержали 574 350 молодих людей, тобто 25,4 % всіх учнів ліцеїв. З них 27,9 % – у державних ліцеях і 15,5 % – у приватних. Одержання стипендії залежить від фінансового положення родини та від спеціальності і кваліфікації майбутнього фахівця.

Наприклад, сума 428,55 євро виплачується учням третього класу (відлік навпаки) ліцеїв, що готують до одержання сертифіката про професійну освіту, учням другого класу і випускного класу, що одержують професійну додаткову підготовку. Надбавка в 336 євро присуджена учням деяких спеціальностей. Надбавка в 213,43 євро з 1986 року дається при переході до другого класу, з 1990 року – при переході до першого і з 1993 року – при переході до останнього класу (терміналь). Для порівняння відзначимо, що студенти вищих навчальних закладів одержують також: стипендії за соціальними критеріями, університетські стипендії, стипендії за особливі заслуги і допомогу на навчання (Табл. 1.2 і Табл. 1.3).

*Стипендії за соціальними критеріями* враховують прибуток родини за

національною шкалою і призначені для студентів I і II циклів, або для студентів, що готуються до одержання диплома DESS – диплом про спеціальну вищу освіту (тобто магістр + 1 рік навчання). Цей вид стипендії враховує вік студента, його національність і старанність.

Таблиця 1.2

Загальна кількість стипендій

Навчальні заклади	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Університети	335 187 чол.	339 038 чол.	345 148 чол.
Усі навчальні заклади	478 600 чол.	488 059 чол.	497 721 чол.

*Стипендії університетські* призначені студентам, що готуються до одержання диплома DEA – диплом поглибленого навчання (тобто ступінь магістра + 1 рік навчання), – це студенти, що готуються до науково-дослідної роботи, а також тим, хто бере участь у конкурсі „агрегасьон”, тобто в конкурсі на заміщення посади викладача ліцею чи вищого навчального закладу.

Таблиця 1.3

Стипендії з категорій 2002-2003 рік

Студенти навчальних закладів	Стипендія за соціальними критеріями	Університетська стипендія	Стипендія за заслуги	Усього
Студенти університетів	332 454	12 310	384	345 148
Студенти університетських технологічних інститутів	117 492	3 892	16	121 400
Студенти УППВ	42 623		7	42 630
Студенти інших ВНЗ	12 861			12 861
Усього у Франції	505 430	16 202	407	522 039

*Стипендії за особливі заслуги* засновані в 1998 році для дітей з родин зі скромним статком, що одержали на іспитах на ступінь бакалавра дуже високі оцінки і йдуть у підготовчі класи для подальшого продовження навчання в

кращих „Великих” школах, таких як Національна школа, в наукових чи в медичних школах. Допомога на навчання дається обмеженій кількості студентів, які не одержують стипендії з перерахованих причин і мають труднощі в сімейному бюджеті.

У 2001 році була зроблена допомога у вигляді стипендій 27,6 % усіх студентів країни. Стипендії за соціальними критеріями склали 95 % усієї допомоги студентам, тобто була зроблена підтримка 472 000 студентам.

На основі детального аналізу сучасних проблем політичного, економічного, соціального життя Франції досягнення системи освіти можна узагальнити переліком кількох її значних особливостей:

1. Рекордне серед розвинених країн охоплення дітей дошкільним вихованням і одна з кращих у світі систем підготовки до обов'язкового навчання.
2. Дуже мала участь населення в оплаті освіти та всіх інших форм послуг з набування знань і підвищення кваліфікації.
3. Відносно „дешева” вища освіта, яка одночасно відзначається визнано високим рівнем знань і вмінь випускників ВЗО практично всіх типів.
4. Висока централізація управління та фінансування освіти зі створенням за державні кошти системи структур і об'єднань для залучення громадськості та фахових асоціацій до вироблення освітньої політики.
5. Наявність системи передбачення попиту на ринку праці та використання її даних у заходах з професійного спрямування учнів коледжів та інших закладів освіти.
6. Висока якість навчання у школах, яка досягається цілим комплексом заходів, зокрема, ефективною диференціацією заключної стадії середньої освіти та системою поточного і заключного контролю роботи учнів та вчителів.
7. Належна підготовка та оплата вчителів і викладачів, побудова системи стимуляції до самовдосконалення і розширення фахових знань і можливостей.
8. Створення складної та багатостадійної системи підтримки здібних до освіти і праці учнів, збереження елітарної структури підготовчих класів (які почасти визначають високі вимоги до навчання на рівні ліцеїв) та Великих Шкіл з дуже суворим (але справедливим) відбором кандидатів на всіх стадіях.
9. Майже ідеальна реалізація принципів прав особи та рівного доступу до всіх стадій освіти, зокрема, шляхом безконкурсного доступу до університетів та безоплатного навчання в них. Одним з наслідків цього є те, що Франція – одна із світових лідерів за кількістю студентів-іноземців.
10. Цивілізоване регулювання і державна підтримка діяльності приватних закладів освіти як засобу здешевлення навчання та розширення свободи вибору для молоді [263, с. 111].

Такі сучасні досягнення освітньої системи Франції є результатом комплексної праці суспільства, педагогів-науковців та педагогів практиків.



На думку французького педагога Ж.-М.Жіліга, у процесі історичного розвитку й вирішення політичних, економічних та соціальних проблем система освіти у Франції зазнала кількох реформ, проте основна структура залишилася без змін. Увесь навчальний цикл поділяється на чотири великі етапи: дошкільна освіта або дитсадок, початкова або фундаментальна школа, вторинна або середня школа і вища освіта [155, с. 109].

Французький педагог С.Шанва, аналізуючи систему початкової школи Франції, констатує, що першою сходинкою системи освіти у Франції є „материнські” школи (L'école maternelle) – виховні заклади для дітей від 2 до 6 років, що існують як самостійні або входять до складу початкових [113, с. 115].

Вони безкоштовні. Цей етап не обов'язковий. В останній рік перебування в „материнській” школі дітей навчають читанню, письму, лічбі. Наступна сходинка – початкова школа. Обов'язкове безкоштовне навчання дітей 6-12 років введено у Франції ще у 1882 р, а в 1936 р. воно поширилося і на 13-14-річних. Початкова школа (L' école primaire) – обов'язковий етап для дітей, після закінчення якої учні повинні пройти фінальний іспит і отримати сертифікат цієї школи (Le Certificat d'Etudes Primaires) [156, с. 46].

Слід зазначити, що початкова школа не відрізняється від нашої: один учитель викладає всі предмети, дітей навчають читати, писати, рахувати. Але обов'язково вивчаються музика чи образотворче мистецтво – за вибором учителя. Рахунок класів у Франції обернений, тобто діти шести років ідуть в одинадцятий клас початкової школи. П'ять років діти займаються в початковій школі за єдиними навчальними планами та програмами так званого елементарного циклу: а) одинадцятий клас – підготовчий; десятий клас – елементарний, I-го року навчання; б) дев'ятий клас – елементарний, II-го року навчання; в) восьмий клас – середній, I-го року навчання; д) сьомий клас – середній, II-го року навчання. В 11 років діти переходять до коледжу.

На думку педагогів А.Флорен та М.Бернуссі, у Франції „рік повторює значно більша кількість учнів: просто хтось не впорався з програмою, і йому дається повторний шанс [147, с. 207]”. Після п'яти років навчання в початковій школі учні складають вступний іспит до шостого класу – першого року навчання в середній школі, тобто, в коледж. Після відповідної підготовки (VI, V, IV, III класи) учні складають іспити до другого циклу середньої школи, тобто ліцею (класи II, I та терміналь) [150, с. 128].

На думку французького педагога Б.Дефранса щодо справедливості, рівності шансів у школі, фундаментальною необхідністю залишається шанобливе ставлення до дітей із середніми здібностями та значними відхиленнями в розвитку, так само, як і до тих, хто отримує незначну допомогу від сім'ї або зовсім її не отримує [134, с. 89].

Відомий педагог Ж.Міжо-Альварардо писав, що організація шкільного часу має спрямовуватись до знаходження відповідних форм роботи щодо здійснення цієї соціальної підтримки (передусім, допомоги в навчанні та індивідуальному забезпеченні дітей). Крім батьків, у вихованні дітей бере участь велика кількість партнерів, і школа не залишається наодинці з

названою проблемою [203, с. 114].

Д.Ломбард зазначає, що стосунки між партнерами визначаються в межах місцевих виховних контрактів за підтримки відповідних міністерств, організацій. Ці контракти забезпечують робочий день дітей у школі, відповідно до їхніх життєвих ритмів, а також їхнє перебування поза школою [193, с. 86].

Педагог П.Перье вважає, що основне завдання початкової школи в царині вчительської праці – змінити усталену професію шкільного вчителя на нову професію викладача школи, відповідно до вимог сьогодення [221, с. 97].

Дослідники сучасних проблем освіти зазначають, що, на перетині століть усі країни світу, зокрема й Європи, намагаються зусиллями організаторів і виконавців освіти досягнути майбутнє уявленнями про школу та її учнів, враховуючи досягнення попередніх етапів розвитку освітніх закладів та освітніх технологій. Не винятком у цьому плані є і Франція.

Видатний французький педагог А.Біне розробив теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки, яка, на відміну від соціоцентричної, ставила в центр навчально-виховного процесу дитину з її унікальним внутрішнім світом, інтересами, індивідуально-природними нахилами. Актуалізації ідеалу вільного виховання сприяло багато важливих чинників. Серед них: а) результати досліджень стосовно природи дитинства; б) досвід роботи експериментальних навчальних закладів як епіцентру пошуків; в) вироблення й обґрунтування нових для свого часу ідей з урахуванням досвіду кращих учителів [59, с. 11].

Як зазначає французький педагог Ю.Монтане, необхідно протиставити стійким соціальним несправедливостям ідеал рівності шансів, об'єктивність шкільної успішності для всіх [208, с.121]. Актуальною залишається ідея світськості і громадянськості навчання, яке потребує солідного орієнтиру в особистості вчителя з фундаментальними знаннями, який допоможе зорієнтуватися в життєвих труднощах, сприймати навколишній світ і світ у цілому, навчатиме незалежності, свободи, соціалізації, відповідальності.

Французькі педагоги роблять акцент на тому, що програми загально-освітньої школи мають бути більш пізнавальними, гнучкими, ніж програми подальшої освіти. Неможливо сьогодні скласти програми загальноосвітньої школи у відриві від програм колежу, які спираються на обговорення в школах і розвиваються, зберігаючи такі принципи: 1) підготовка національних кадрів гарантується національним оцінюванням; 2) забезпечується автономія вчителів з адаптуванням до різних прошарків населення і дотриманням правил інституцій освіти [37; 207].

Французькі дослідники Ф.Гізо та К.Нік стверджують, що важливо програмувати конфігурацію занять з урахуванням різних можливостей оснащення кожної школи, керуючись положеннями статуту національної школи. Ця конфігурація утворюватиметься: а) викладачами, які, крім викладання, відповідають за координацію всіх інших видів діяльності у шкільний час; б) помічниками-вихователями та іншими спеціалістами, що приходять ззовні для здійснення артистичної, культурної, спортивної

освіти і які мають інтегруватися в освітньо-виховну команду [212, с. 102].

Відомий французький педагог Ж.Пен вважає, що вчителі повинні регулярно радитися з вихователями та іншими фахівцями, що приходять до школи ззовні, для того, щоб ті могли виявляти певні індивідуальні здібності й особливості характеру, поведінки, соціальних умов життя учнів [215, с. 173].

„У межах завдань Школи Республіки це уможливить рівність в освіті і рівність в успіхові [279, с. 178]”. Ці дані свідчать про те, що основні ідеї розвитку загальноосвітньої школи базуються на матеріалах наукової програми Інституту – „Результативність впливу моделей педагогічної організації і виховного партнерства на можливості навчання й розвитку дітей”. Сьогодні слід розв'язувати складніші й відповідальніші завдання.

На думку Д.Заї, французьким педагогам і діячам освіти для вирішення комплексу освітніх проблем необхідно зосереджуватися на створенні особистісно орієнтованої педагогічної системи, яка могла б реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людино центристської тенденції в розвитку сучасного світу [280, с. 432].

У Вторинній або середній школи (L'enseignement secondaire) період навчання складається з двох блоків: *перший* – колеж (Le collège) і другий, який, у свою чергу, поділяється на *другий цикл короткий* – ліцей професійний (Le lycée professionnel) та *другий цикл довгий* – загальноосвітній ліцей (Le lycée général) (Рис.1.4). У процесі реформи Абі 1975 р. французький колеж був проголошений обов'язковим і єдиним навчальним закладом для дітей 11-15-річного віку. Відтоді педагогічні працівники колежів досягли значного прогресу в реалізації проголошеного ще Я.А.Коменським принципу: “Навчати всіх однаково – найкраще [118, с. 35]”.



Рис. 1.4 Вторинна або середня школа

*Перший цикл.* Перш, ніж детальніше зупинитися на переході учня до колежу, слід підкреслити деякі деталі, без яких особливості французької школи не будуть зрозумілими. Зокрема, класи нумеруються, порівняно з нашими, „навпаки”, тобто наймолодший клас колежу – шостий, потім – п'ятий. VI і V класи – це період спостереження, освіта для всіх дітей, учні навчаються за спільними програмами. Вчителі іноземних мов беруть участь в

освітньому процесі вже у коледжі, головним чином у забезпеченні навчання однієї іноземної мови, переважно англійської. Таким чином, вчителі іноземних мов впливають на весь процес формування світогляду майбутнього громадянина країни.

Після закінчення V класу, дітей, які мають великі труднощі або ментальний недолік, зорієнтують на “сектор спеціального навчання”. IV і III класи – це період орієнтації: учні починають вивчення другої іноземної мови (німецької, іспанської, італійської). Після закінчення III класу вони проходять фінальний іспит та одержують свідоцтво (Le brevet des collèges – Le BEPC). Це впливає на подальше навчання у середній школі, тобто визначає другий цикл. Однак, у будь-якому випадку орієнтація учня визначається класною нарадою після консультацій з батьками.

Як показано далі в нашому дослідженні, сучасний французький коледж є масовою освітньою установою. Колежі дають реальну освіту. Дев'ять із десяти випускників коледжу продовжують навчання в ліцеї. Пристосовування навчання до неоднорідного за рівнем знань учнівського контингенту здійснюється за допомогою модульного принципу організації навчального процесу, вивіреної політики добору та розстановки педагогічних кадрів, організації спеціальних навчальних курсів, заповнення прогалів у знаннях учнів [188, с. 73].

Оцінки виставляються від 0 до 20. Маючи 10, учень вважається таким, що встигає, 14 – дуже добра оцінка, відмінники отримують 15 і вище. Аж до ліцею одержати 18-20 балів реально, але в ліцеї та університеті такі оцінки є винятком, оскільки „на 20 може знати лише Всевишній [277, с. 46]”.

Усних опитувань у французькій школі майже не буває, крім уроків з іноземної мови. Уроки більше нагадують лекції, причому заняття ведуться не лише за підручниками (прекрасно виданими, з великою кількістю документів і фотографій). Учителю, як правило, дає багато додаткового матеріалу. З цієї причини старанні учні намагаються заняття не пропускати, бо потім їм треба витратити багато часу на самостійну підготовку [117; 228].

Замість усних опитувань багато письмових контрольних. Після закінчення коледжу учні складають серію іспитів з чотирьох предметів (усі, звичайно, письмові): з іноземних мов, математики, історії, географії.

Справедливою є думка про те, що зберігаючи наступність і послідовність щодо знань, отриманих у початковій школі, сучасний французький коледж покликаний забезпечувати всіх учнів необхідним рівнем їхньої базової загальноосвітньої компетентності. На думку французьких фахівців, рівень такої компетентності визначається, передусім, адекватністю якості освітніх послуг вимогам соціокультурного оточення та відповідністю загальновизнаним поглядам громадян щодо цих питань. З огляду на ці обставини, автори нових навчальних програм у процесі їх формування прилучилися до співпраці з широким загалом фахівців: університетськими викладачами, шкільними вчителями, інспекторами, співробітниками Національної ради з укладання навчальних програм тощо.

Ураховуючи підсумки цієї взаємодії, „Національна Рада Франції з питань укладання та впровадження освітніх програм” ухвалила й оприлюднила в

січні 1994 р. документ, який визначив основні напрями та зміст модернізації змісту коледжової освіти [139, с. 4]. Як показує наш аналіз навчального процесу, до новітніх програм висувалися вимоги забезпечити безперервність та поступальність у навчанні учнів упродовж чотирьох років перебування в коледжі. З іншого боку, провідними орієнтирами у процесі створення та реалізації сучасних програм коледжової освіти стали фундаменталізація та інтеграція знань.

З цією метою було суттєво переглянуто зміст, форми та методи навчального процесу в коледжі. Програми майже всіх навчальних предметів покликані реалізовувати завдання громадянської освіти та виховання учнів: збільшено за обсягом і зміст „Громадянства” як самостійної дисципліни [140; 228].

На думку Є.Єма, реалізація проголошеної французами ідеї громадянськості як інтегрованого й інтеграційного компонента шкільних програм вимагає від педагогів значних творчих зусиль і, чи не найменшою мірою, підлягає стандартизації. Таким чином, зусилля авторів програм для вирішення проблем навчання та виховання зосередилися здебільшого на тому, щоб забезпечити потенційні можливості налагоджування та урізноманітнення міжпредметних взаємозв'язків у процесі навчання в коледжі [92; 140]. Автори програм накреслюють також можливі дидактичні зв'язки між змістом коледжових дисциплін, зокрема у тому, що стосується термінології, видатних наукових відкриттів, сучасних технологічних винаходів, екології довкілля, здорового способу життя та ін. [233, с. 34].

Французький педагог Ж.Скалон зауважує, що школа не повинна перекладати на учнів завдання віднаходити єдність та взаємопов'язаність знань, які вони отримують з різних дисциплін, вона має відкривати дітям ці необхідні та об'єктивні зв'язки і допомагати їх усвідомлювати. Такий підхід дозволить уникнути різкого переходу від багатofункціонального способу викладання програмних знань вчителями початкової школи до спеціалізованого розподілу викладання навчального матеріалу між відносно автономними вчителями-предметниками в коледжі [256, с. 120].

На думку вчених, беручи до уваги зроблені в нових програмах акценти на фундаменталізацію та інтеграцію знань, на підпорядкування змісту, форм та методів коледжової освіти ідеї громадянського становлення учнів, можна стверджувати, що зазначені напрями педагогічної творчості є сьогодні провідними в модернізації базової шкільної освіти у Франції [110, с. 19].

*Другий цикл короткий:* професійно-технічна освіта (L'enseignement professionnel). Отримання диплома професійного ліцею (brevet d'enseignement professionnel) вважається „поганим” результатом: „це шлях у гаражі”. До державної системи освіти нижча професійна освіта була включена у 1880 р. після прийняття закону про ремісничі школи. Велике значення мав „Закон Астьє”, (25.07.1919 р.), за яким система технічної освіти була реорганізована і передана під керівництво Міністерства народної освіти [119, с. 51].

Ці дані свідчать про те, що нині професійна освіта здійснюється за 2 роки у професійних ліцеях, а також у спеціальних школах, технічних колежах, на професійних секціях додаткових курсів. Більшість випускників цих училищ

намагаються потім продовжити навчання, щоб отримати рівень бакалавра технічних наук [235, 236].

Б.Тулемонд стверджує, що особи без бакалаврату можуть одержати перепуску у вищі заклади шляхом складання екзаменів на „диплом доступу до вищої школи” (DAEU), який визнається еквівалентним замінником „баку”. DAEU має лише дві версії: А – гуманітарну, В – природничі та інші спеціальності [265, с. 47].

Французький педагог Ж.-Л.Дерує вважає, що школа існує лише для учнів, які добре навчаються. Дитина, яка не встигає в навчанні, повинна залишатися на другий рік. 10 % учнів залишається на другий рік, навчаючись у початковій школі, і тільки 2/3 учнів переходять до середньої „без другого року”. Залишається невирішеним питання нерівності, часто шкільні невдачі пов'язані із соціальним статусом батьків [136, с. 202].

*Другий цикл довгий:* ліцей, який за три роки готує учнів до складання іспитів на ступень бакалавра (Le baccalauréat) (еквівалент нашому випускнику школи).

*Ліцеї* поділяються на загальноосвітні та технічні. У загальноосвітніх вивчаються давні (латина та грецька) та сучасні іноземні мови. У ліцеях і колежах вивчення двох мов обов'язкове. Технічний ліцей дає не лише атестат зрілості, а й професію, а рівень вимог до загальноосвітніх предметів тут нижчий, ніж у звичайному ліцеї. Особливість оцінювання у французьких школах полягає у класифікації місця учня стосовно до інших з кожної дисципліни.

У перший рік навчання у (II клас) ще не відбувається спеціалізація, навчання здійснюється за загальноосвітньою програмою, всі вивчають однаковий набір предметів, але вже наприкінці другого року (I клас) кожен учень має обрати один з профілів – науковий, гуманітарний чи економічний. Останній клас називається „завершальним” (terminale) [248, с. 4].

Французький дослідник Б.Руссо підкреслює той факт, що навчаючись в останньому класі ліцею (терміналі), учень може звернутися до його ради з проханням на основі досьє вирішити питання вступу до таких видів закладів з селективним зарахуванням, як: 1) підготовчі класи, які інтенсивно готують до вступу через жорсткий конкурс у вельми шановні у Франції Великі школи; 2) університетський технологічний інститут для отримання через два роки технологічного диплома, що є насамперед професійною і вигідною для успіху на ринку праці кваліфікацією; 3) секцію вищих техніків з виходом через два роки на посвідчення вищого техника; 4) спеціалізовану (вищу) професійну школу. У разі відхилення прохання учень найімовірніше опиниться в одному з десятків університетів. Для запису до університету необхідно мати ступінь бакалавра [253, с. 5].

Види дипломів бакалаврату такі:

1. *Бакалаврат загальноосвітній:* а) філософія і письменство; б) економіка і соціальна наука; в) математика і фізика; г) математика і природничі науки; д) сільгоспнаука і техніка; е) наука і техніка.

2. *Бакалаврат технічний:* а) медицина; б) промисловість; в) музика і танці; г) економічний сектор; д) сектор інформатики.

### 3. Бакалаврат професійно-технічних училищ (Рис. 1.5) [246, с. 73].



Рис. 1.5 Види дипломів бакалаврату

На думку Ж.Коломба, освіта у Франції, побудована таким чином, щоб заохочувати „роботяг”. Саме тут і виникає необхідність у вивченні „мови з відмінюваннями (раніше це була латина), яка відіграє роль лакмусового папірця: мало просто зрозуміти, добре посидь і вивчи [119, с. 140]”.

Наприклад, під час іспитів з третьої (необов'язкової) іноземної мови отримується один з текстів, який опрацьовувався разом з учителем упродовж року. Звичайно, той, хто володіє мовою в обсязі більшому, ніж вимагає програма, має великі переваги, але й ті, хто добросовісно визубрили матеріал, також не втрачають шанс одержати високу оцінку. Ще одним елементом є уміння висловлювати думку письмово. Письмові іспити відбуваються по всій країні одночасно. Їх вісім, кожен триває 3-4 години. На них відводиться п'ять днів. Безпосередньо перед іспитами відводиться не більше тижня на підготовку. Зрозуміло, що цього недостатньо, якщо не працювати наполегливо упродовж року. Усні іспити проводяться з другої і третьої іноземних мов, з третьої він не обов'язковий (його складають ті, хто хоче отримати кращі бали) [250; 251].

Таким чином, беруться до уваги його успіхи упродовж року. Після складних розрахунків, якщо учень здобув не нижче 10 балів, він одержує атестат і має право без іспитів „записатися до університету”. Якщо середній бал коливається між 8 і 10, він повинен скласти усний іспит, найчастіше на другий день. При середньому балі понад 12, учень отримує так званий ‘mention’ (похвальний відгук) – „досить добре”; вище 14 – „добре”; вище 16 – „відмінно”. Останній уподібнюється нашій золотій медалі, але заслужити його значно важче, таких учнів небагато. Повторно скласти іспит можна не більше трьох разів і лише раз на рік. Винятково хвилююча подія для учнів та їхніх батьків – іспити на атестат (бакалаврат), їх одержують 80 % учнів [241, с. 8].

Нині найбільш престижною є наукова спеціалізація. „Звичайно, закінчивши науковий клас і отримавши атестат зрілості, можна вступати до університету на будь-яке відділення – наукове чи гуманітарне. Якщо ж атестат з гуманітарних предметів, наукові факультети для вас закриті”, – пише Є.Руле. Англійську мову обирають усі. Це данина часові. Як друга

негласно рекомендується „мова з відмінюваннями [252, с. 4]”.

З отриманням атестата автоматично, без іспитів, молоді люди дістають право записатися до університету, при цьому перевага надається випускникам даної Академії (географічного району). Частина вступає до класів підготовчих дворічних шкіл (*classe préparatoire*) для участі в конкурсах до Політехнічних і Нормальних вищих шкіл. Такі класи є при великих ліцеях.

Наприклад, у „Великому” Бордо з приміською зоною існує 12 ліцеїв, а підготовчих класів усього 3. Учні їх мають статус студентів і можуть зараховуватися на третій курс університету. Як зазначає А.Юсті, у ліцеях дуже суворо контролюється відвідування уроків [165, с. 54]. Якщо пощастило стати студентом, майбутнє забезпечене. Усі одержують заробітну плату, тобто стають державними службовцями. Заключний клас підготовчих курсів закінчується також іспитом на одержання бакалавра [268, с. 8].

Поряд з державними колежами і ліцеями існує багато приватних середніх навчальних закладів. Вони готують до вступу у вищі навчальні заклади. Право на такий вступ учні дістають, лише склавши іспит на ступінь бакалавра, який поза межами школи приймає урядова комісія. До 26 років молодь, яка не працює, підтримується урядом на рівні різних знижок і пільг.

Дослідження показують, що щороку відсоток молоді віком 18-19, яка отримала ступінь бакалавра, зростає: 11 % у 1960 р., 38 % наприкінці 80-х, понад 60 % у 1995 р., 80 % у 2000 р. Хоча середня і вища освіта у Франції є продуктом тривалого розвитку, вони дуже далекі від стагнації. Наприклад, з початку 90-х рр. кількість студентів зросла на 0,5 млн., у 2000 р. понад 2 млн. (майже 50 % охоплення молоді) [268, с. 15].

Отроцтво розглядається французьким педагогом Д.Мартеном як період, коли пошук визначеності веде до ключових викликів. Важливою функцією вчителя іноземних мов у середній школі є зміцнення цього почуття індивідуальності шляхом стимуляції учнів до прийняття рішень самими і наданням їм допомоги для вираження своєї індивідуальності конструктивно [199, с. 110].

Дослідники роблять акцент на тому, що система освіти Франції має добру репутацію у світі. Під час уроків учителі часто використовують групову форму роботи. Учні отримують на всіх рівнях навчання в загальноосвітніх школах різносторонні знання. Обов'язкове та безкоштовне навчання в школі до 16 років є прогресивним досягненням Французької республіки, але французька система освіти піддається критиці з приводу шкільних невдач: на старшому ступені середньої освіти більше ніж 10 % молодих людей залишають навчання, не отримуючи будь-якого диплома. Це є глобальна проблема для всього суспільства Франції. Ряд педагогів (Ф.Карді, В.Коєн, П.Кергоа) вважають, що школи Франції мають обмежений зв'язок із зовнішнім світом [111; 117].

Таким чином, професійна підготовка вчителів взагалі та вчителів іноземних мов зокрема напряму залежить від набутих ними знань, починаючи з навчання в загальноосвітній школі, та розуміння вимог суспільства щодо моральних, професійних та людських якостей.

У нашій науковій роботі досліджені еволюційні зміни в загальноосвітній



школі протягом кількох століть, а саме: реформування адміністративно-правових норм функціонування навчальних закладів та їх демократизація, а також зміна змісту гуманітарної освіти, мета якої – виховати особистість на принципах загальнолюдських цінностей.

### **1.3. Структура та зміст системи вищої педагогічної освіти**

Одним із головних завдань розвитку вищої освіти кількох Європейських країн в перехідний період є повноправне входження в Європейський освітній простір. Ідеться про: а) висвітлення реальних умов для найефективнішого використання наукового потенціалу освітньої галузі; б) свободу творчості вчених-освітян; в) створення та впровадження довготривалої програми міжнародного співробітництва в галузі освіти; г) вироблення ефективних механізмів входження до освітніх і наукових програм міжнародних організацій, фондів та ін.; д) упровадження системи інформаційного забезпечення міжнародного співробітництва [1].

Основна мета освіти розглядається тепер як формування здібності до активної пізнавальної діяльності, до праці в усіх її формах, у тому числі до творчої професійної праці. Це не означає, що роль знань якимось припинюється – просто вони з основної і майже єдиної мети освіти стають лише компонентом, а їх головне призначення – бути засобом, „зряддям” діяльності.

При переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльнісного підходу в аспектах формування у студентів системи знань актуальною стає проблема визначення пріоритетів в ієрархії „конкретні факти і алгоритми – загальні моделі діяльності в даній галузі знання – узагальнені навчальні, інтелектуальні й життєві навички [41, с. 86]”.

Для порівняння відзначимо, що освітні органи та громадськість Франції ставлять завдання, про які лише мріють у багатьох інших країнах: а) поліпшити умови в дошкільних закладах так, щоб охоплювати 100% дітей віком понад два роки; б) забезпечити в системі першої освіти кожного молодого француза освітньою кваліфікацією, не нижчою від диплома про повну середню освіту чи професійного посвідчення аналогічного рівня; в) гарантувати всьому активному населенню можливість постійного підвищення професійної компетенції.

Цілком очевидно, що ці завдання досить успішно виконуються, тому поступово додаються інші – охопити вищою освітою приблизно дві третини молоді віком 20-23 років; підвищити якість освітніх послуг у „зонах пріоритетності освіти” (зони скупчення емігрантів та ін.). Розуміння функціонування системи освіти інших країн вимагає вивчення глибинних процесів, які примушують цю систему рухатися.

Як показує наш аналіз, у Франції буквально кожний новий навчальний рік знаменується появою нових реформ, які тією чи іншою стороною торкаються не лише системи освіти, але й суспільства у цілому, оскільки школа в будь-якій країні є своєюрідною експериментальною лабораторією. Французькій

системі вищої освіти характерна велика різноманітність навчальних закладів із міцними традиціями, здатних, насамперед, чітко орієнтуватися при підготовці фахівців на вимоги сьогодення [69; 188; 206] (Табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Типи вищих навчальних закладів Франції

Типи навчальних закладів	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Університети і ВНЗ до них прирівняні	91	91	93
Університетські технологічні інститути	104	104	112
<b>УШВ</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
Секції вищих техніків, з них	2040	2068	2100
державні	1 251	1 275	1 293
приватні	790	793	807
Приватні університетські заклади	18	19	15
Нормальні вищі школи	4	4	4
Комерційні вищі школи, школи управління і бухгалтерії	230	234	225
Інженерні вищі школи	241	243	243

Важливо мати на увазі, що найкращу вищу освіту дають університети і так звані Великі школи (*Grandes écoles*). У Великі школи, які готують переважно державних службовців і гарантують випускникам постійне місце праці, надаючи освіту дуже високого гатунку, вступають за конкурсом після дворічних підготовчих класів, програми і вимоги яких вищі, ніж на двох курсах університетів. Вступ у ці класи є селекційним і відбувається лише за рекомендаціями ліцеїв. У разі невдачі під час вступу до Великі школи випускники підготовчих класів вільно продовжують навчання відразу на третьому курсі університетів (за профілем).

Громадськість Франції вважає Великі школи з їх кореневою системою підготовчих класів кращим досягненням національної системи освіти. Однак, абсолютна більшість абітурієнтів з дипломом бакалавра записується до широко доступних університетів. З регіону Парижа поширюється практика внесення учнями даних про себе і про бажані заклади освіти до комп'ютерного банку, який після отримання всіх замовлень і врахування безлічі параметрів видає своє рішення (оскаржень не буває) про місце навчання у вищому навчальному закладі [28; 69; 241].

Вищі заклади освіти можуть бути державними і приватними. Державні вищі навчальні заклади фінансуються державою, тому навчання в них майже безоплатне. У всіх навчальних закладах заняття ведуться французькою мовою, хоча деякі пропонують курси англійською мовою. Цілком очевидно, що Французька система вищої освіти вирізняється великою кількістю навчальних закладів з різною кінцевою метою, різними структурами та умовами зарахування. У зв'язку з цим відзначимо, що якість, різноманітність, специфіка навчальних закладів, як державних, так і приватних, ускладнює їх класифікацію.

Виділяються такі три основні категорії закладів вищої освіти: 1) університети; 2) Великі школи; 3) спеціалізовані навчальні заклади (Рис.1.6).



Рис. 1.6 Три основні категорії закладів вищої освіти

Прикладом зусиль у розвитку виховання та навчання є рівень охоплення молоді вищою освітою. У Франції частина вищої освіти практично є повністю відкритою (це переважно університети) і вступ до них полягає у записі на навчання. Друга частина – закрита (домінують не університетські заклади), оскільки прийом ведеться із суворою селекцією при кількох претендентах на одне місце. Селекційна частина є дуже привабливою тим, що гарантує роботу після отримання диплома [32; 236]. Поряд з цим, крім університетів, у Франції існує розгалужена мережа Великих шкіл – спеціалізованих вищих навчальних закладів, які готують кадри для різних галузей господарчого, адміністративного та культурного життя.

Як зазначають французькі науковці, вищі школи є суспільними, доступними для всіх і, як правило, незалежними. Але деякі з них залежать від відповідних міністерств: Політехнічна вища школа залежить від Міністерства Армій, Вища школа телекомунікацій – від Міністерства зв'язку.

Вищі школи, на відміну від університетів, бувають не лише державними, а й приватними. Вони більш престижні, ніж університети, і конкурс до них, відповідно, більший. До частини вищих шкіл приймають лише студентів, які мають диплом першого університетського циклу. Вони готують педагогів, інженерів, бібліотекарів, державних службовців, політологів і економістів, військових (до вищих військових шкіл приймають чоловіків і жінок, а також іноземців із франкомовних країн), управлінців, ветеринарів, архітекторів, артистів, музикантів, художників.

Багато учнів вищих шкіл одночасно вважаються студентами університетів і складають іспити для отримання університетських дипломів. До окремих вищих шкіл вступають особи, які вже мають вищу освіту. У всі школи прийом здійснюється на підставі конкурсних іспитів (8-10 і більше кандидатів на кожне вакантне місце). Ряд вищих шкіл вважається навчальними закладами більш високого рангу, ніж університети. Кращими з кращих вважаються: Школа хартій, Національна школа сучасних східних мов, Національна школа адміністрації, Школа мостів і доріг, Політехнічна школа, Школа мистецтв і мануфактур, Вища комерційна школа та ін. [265, с. 98].

Як показує аналіз офіційних документів, іноземні студенти можуть бути зараховані до навчальних закладів на будь-який рівень навчання залежно від визнання відповідності іноземного диплома програмі навчання у французькому ВНЗ. Вищі навчальні заклади багатьох країн підписали з французькими ВНЗ угоду про обмін студентами (міжуніверситетські угоди).

Слід зауважити, що особливе місце в системі освіти Франції займає Колеж де Франс. Там представлені майже всі сучасні науки гуманітарного та природничо-математичного циклів; заняття проводять найвідоміші вчені країни. Колеж де Франс користується широким самоврядуванням, не має стабільних планів і програм.

Провідні професори щорічно обирають нові теми лекційних курсів і визначають необхідну кількість навчальних годин для своєї дисципліни. Теми лекцій часто безпосередньо пов'язані з дослідницькою роботою вченого. Також широко практикуються практичні та лабораторні роботи, наукові експедиції тощо. Вхід на лекції вільний. Колеж де Франс не проводить іспитів, не видає дипломів, не присвоює вчених ступенів. Заняття в Колеж де Франс відвідують, як правило, особи, які вже мають вищу освіту і прагнуть підвищити свою наукову кваліфікацію [216, с. 180].

Кількість студентів у Франції зростає: у 2001 р. до вищих закладів освіти Франції було зараховано 2 мільйони 164 тис., у 2002 – 2 мільйони 209 тис. (Табл. 1.5) [238, с. 117].

На таблиці 1.5 показана статистика росту чисельності студентів у вищих закладах освіти, таблиця 1.6 демонструє кількість та різноманітність ВНЗ.

Таблиця 1.5

Статистика росту чисельності студентів ( у тис.)  
у вищих навчальних закладах

Типи навчального закладу	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Підготовчі класи до Великих шкіл	70,3	70,7	72,0
Секції вищих техніків	248,8	246,9	245,1
Університетські технологічні інститути	119,2	118,1	115,5
Університети	1 274,1	1 251,2	1 270,8
Університетські школи інженерів	33,6	34,7	38,7
Вищі комерційні школи, школи управління, бухгалтерські вищі школи	63,9	70,4	74,7
Парамедицинські і соціальні вищі школи	93,4	103,0	111,9
Інші ВНЗ, у тому числі УППВ	192,5	202,9	213,5
Усього у ВНЗ	2 161,1	2 164,8	2 209,2

Кількість вищих навчальних закладів, відповідно до університетського плану 2000, зростає. Але зростання відбувається не тільки за кількістю, але і за змістом, тобто, крім збільшення числа університетів, спостерігається їхнє укрупнення за рахунок об'єднання кількох університетських інститутів у великі навчальні центри: у 2002 р. з'явилося 2 таких центри професійної

освіти і досліджень у містах Алби та Їм [206, с. 2380].

Таблиця 1.6

Кількість та різноманітність ВНЗ Статистика росту кількості та різноманітності ВНЗ.

ВНЗ	Кількість на 2003 рік
Університети, включаючи Національний політехнічний інститут	93
Інші інститути, Великі школи і заклади	22
УІПВ	30

У такий же спосіб з багатьох дрібних технологічних вищих шкіл народилося 4 вищі політехнічні школи, прикріплені до університетів Екс-Марсель 1, Ліль 1, Тур та Орлеан. Ця нова тенденція до об'єднання структур після зростання кількості ВНЗ відповідає бажанню раціонального використання засобів управління у системі вищій школи Франції [238, с. 118].

У січні 2003 року загальне число дипломованих, недипломованих викладачів і стажистів, оплачуваних Міністерством молоді, національної освіти і досліджень досягло 1 326 109, з них у державному секторі – 870 515 чол., у приватних закладах за контрактом – 144 169 чол., а також інші працівники, тобто працівники адміністрації, технічні службовці і доглядачі – 311 425 чол. [97, с. 165].

На основі детального аналізу статистичних даних можливо констатувати, що у вищій школі Франції існує 74 університетських центри, які об'єднують майже 800 навчально-дослідницьких відділень і відділень з підготовки та досліджень, до яких належать функціональні об'єднання: інститути (для навчання з одного предмета), вищі школи (для багатопредметної професійної підготовки) та лабораторії (для проведення досліджень). Деякі університети мають власні видавництва для публікації актуальних наукових праць. У кожному з них є факультети літератури та гуманітарних дисциплін (відділення філології, історії, географії, мистецтв), права й економічних дисциплін, природничо-математичних наук (відділення математики, фізики, хімії, біології, техніки) [237; 238].

Університетська вища освіта є переважно державною і відносно дешевою (від 600 доларів щорічно) та має три цикли (Рис. 1.7). Після першого (два роки) студентам вручають диплом DUT (Diplôme universitaire de technologie) або DEUG (Diplôme d'études universitaire générales). Доступ до першого циклу отримують абітурієнти, які мають диплом бакалавра (Додаток Д).

## Університетська освіта

Перший цикл

Другий цикл

Університетські інженерні  
школи та інститути

Третій цикл

Рис. 1.7 Університетська освіта

Як зазначають французькі науковці, університети дають студентам багатий вибір довгострокових і короткострокових програм навчання, наприкінці якого видаються державні або університетські дипломи.

Деякі університетські дипломи можуть мати велику цінність, зокрема, новий диплом магістра, що видається після трирічного навчання. Мета магістратури – заохотити підготовку спеціалістів з деяких університетських програм, особливо для виробничої сфери або фахівців високого класу з основних дисциплін [219; 220].

Кваліфікаційна система вищих закладів освіти Франції відзначається дуже великою кількістю присуджуваних посвідчень, сертифікатів, атестатів, дипломів. Як показує наш аналіз навчальних планів та програм, усі ці види кваліфікацій розподіляються на дві групи, що пов'язані з коротко – і довготерміновим навчанням.

„Короткі програми” тривають переважно два, зрідка три роки й приводять до професійних кваліфікацій, які надають право працювати в промисловості, торгівлі й секторі послуг. 30 % усіх володарів шкільних бакалавратів обирають цей напрям вищої освіти.

Довгострокові програми університетського навчання складаються з циклів послідовного ступеневого навчання за наявності ступеня бакалавра та державних або визнаних дипломів для наступних циклів. До них належать програми з вивчення права, філології та гуманітарних наук.

„Довгі програми” пропонують а) університети; б) Великі школи кількох типів; в) інститути політичних студій; д) школи мистецтва й архітектури та ін. На них ідуть 60 % володарів бакалавратів (з них 10 % роблять це через посередництво підготовчих класів).

У вищій педагогічній освіті Франції існують такі **основні категорії** навчальних закладів з довготерміновим навчанням: 1) університети та при

них університетські інститути підготовки вчителів; 2) вищі педагогічні школи (Нормальні школи).

*Перший цикл університетської освіти* передбачає два роки викладання загальних основ і базових дисциплін обраного профілю й приводить до диплома загальної університетської освіти ДЗУО (DEUG) – проміжного документа з суто академічним змістом. Доступ до нього мають бакалаври. Після закінчення двох років навчання їм видається диплом загальної університетської освіти (ДЗУО) або диплом науково-технічної освіти (ДНТО) – обидва державні. У деяких випадках, щоб задовольнити потреби регіону, наприкінці першого циклу може видаватися університетський диплом (УД) (Додаток Е).

ДЗУО є класичними або оновленими і можуть видаватися в одному університеті, але з різних дисциплін. Для оновлених ДЗУО характерна велика багатопредметність і впровадження більш вузьких спеціалізацій. Вони містять оцінки з різних предметів: права, економічних наук, економічного і соціального управління, літератури і мистецтва, комунікації і лінгвістики, гуманітарних наук, теології, науки про матерію і структури (ДЗУОА), природничих наук (ДЗУОБ), прикладної математики і суспільних наук (ПМСН), економіки і технології, науки і техніки у фізкультурі й спорті (НТФС), догляду за хворими.

*Другий цикл університетської освіти.* До нього допускаються студенти з дипломами ДЗУО, ДНТУО або з документами про рівнозначну освіту. Після його завершення надається звання ліценціата (бакалавр + 3 роки) або магістра (бакалавр + 4 роки). Навчання на другому циклі поглиблене і спеціалізоване.

Дипломи мають академічний і професійний компоненти. Така чіткість порушується нововведеними професіоналізованими університетськими інститутами (IUPs), які набирають студентів після першого курсу, досить інтенсивно вчать три роки і після кожного з них послідовно видають посвідчення: DEUG, лісанс, а в кінці – метріз [72; 77; 82].

Наприкінці кожного циклу видається державний диплом, що, однак, не завжди дає право продовжувати освіту у вищому циклі, але може дати доступ до паралельної підготовки. Як правило, кожний цикл, відповідно до своєї мети, є частиною професійної орієнтації, загальної підготовки, одержання професійної кваліфікації, наукової роботи, особистого розвитку, підготовки до усвідомлення своїх обов'язків, роботи індивідуально і в колективі [32; 97; 109].

*Третій цикл університетської освіти* в першому варіанті за рік вузькофахового навчання надає диплом з вищої спеціалізованої освіти (DESS); у другому – за один-два роки ширшого навчання готує до наукової роботи, присуджує диплом поглибленої університетської освіти (DEA) і видає перепустку на докторські студії на захист дисертації. Це підготовка до науково-дослідницької роботи. Слід зазначити, що прийом на третій цикл навчання не є автоматичний і критерії прийому сюди відрізняються залежно від університету. Хоча наявність диплома є першою умовою прийому. Часто в обов'язковому порядку тут проводиться співбесіда і потрібен лист-обґрунтування вибору. Прийом дуже жорсткий тому, що кількість місць

обмежена.

Важливо мати на увазі, що після закінчення третього циклу видається DESS, диплом про вищу спеціалізовану освіту (ДВСО) із забезпеченням дослідницькою роботою протягом одного року (бакалавр + 5 років), що готує безпосередньо до професійної діяльності; диплом про розширену освіту DEA (ДРО) (бакалавр + 5 років) після першого року докторату, необхідний для продовження підготовки дисертації, тому що ДРО, на відміну від ДВСО, вважається шляхом до реальної науково-дослідницької роботи. Термін роботи над дисертацією – від 2 до 4 років (Додаток Е).

Багатоваріантна ситуація і зі студіями після третього циклу. Після аспірантури ВНЗ університетського типу можна захистити дисертацію і стати доктором наук, потім ще попрацювати й отримати „габілітацію для керівництва науковими дослідженнями” (Habilitation de direction des recherches – HDR).

Сенс зусиль – значне підвищення шансів на конкурсне заміщення посад університетських професорів. Різні терміни навчання в доктораті відтепер приведені в єдиний режим (із скасуванням державного докторату) і, в принципі, навчальні заклади не можуть видати цей диплом, якщо запис у докторат був зроблений після встановлення нового режиму [265, с. 131].

Як зазначають французькі науковці, починаючи з кінця 60-х років, найбільшим змінам піддалась підготовка вчителів для початкової школи у Франції. Існуючі для цієї мети з кінця XIX ст. середні спеціальні навчальні заклади – Нормальні школи – за період більш ніж столітнього існування створили сильну матеріальну базу, стиль і традиції роботи. Це були безкоштовні навчальні заклади інтернатного типу з роздільним навчанням: у кожному департаменті країни існувало дві Нормальні школи – чоловіча й жіноча. Учні перебували в них на повному державному забезпеченні. Прийом здійснювався за конкурсом серед випускників старших класів початкової школи. У такий спосіб початкова школа фактично сама собі готувала вчителів: пройшовши курс навчання в Нормальній школі, її випускники поверталися до початкової школи як вчителі. Вони ніколи не навчалися в середніх, а тим більше у вищих навчальних закладах.

Навчання продовжувалося 4 роки, впродовж яких послідовно здійснювалась загальноосвітня підготовка (2 роки), а потім – професійна. Нормальна школа мала значні переваги: там приділялась велика увага методичним питанням навчально-виховної роботи, значне місце відводилось педагогічній практиці в різних формах. При кожній Нормальній школі функціонувала базова початкова школа. Однак теоретичний рівень викладання був невисоким: вважалось, що учні початкових класів мають вдовольнитися чисто практичними знаннями [126, с. 10].

Звичайно з того часу відбулися значні зміни. Урядовий Декрет від 17 грудня 1969 р. вперше за довгі роки вніс зміни в організацію навчального процесу в Нормальних школах. Мета: перетворити ці школи у спеціальні професійні навчальні заклади, що видають диплом вищої освіти.

У кінці 80-х рр. переважала думка реформування початкової підготовки



вчителів для першого і другого рівнів школи. Комісія під головуванням ректора Д.Банселя подала доповідь до Міністерства освіти. Висновки цієї доповіді покладені в основу „Закону про освіту від 10 липня 1989 р.”, в якому статтю 17 передбачалися нові підходи до мети і різновидностей реформи підготовки вчителів. Основна теза реформи – „набирати більше” і „готувати краще” перетворилася в проєктивні форми організації у кожній із 29 існуючих та новостворених академіях університетських інститутів підготовки вчителів (УІПВ) [262; 263].

Як показують дослідження французьких педагогів-науковців, офіційне започаткування концептуальних ідей щодо створення системи підготовки вчителів почалося з плану Ланжевена-Валона у 1946 р. про докорінну реформу освіти Франції на демократичних засадах. Вона неодноразово піднімалася на національних конференціях, присвячених як реформі школи в цілому, так і модернізації педагогічної освіти. Ці погляди поділяли видатні французькі педагоги Ж.Валь, Л.Легран, М.Дебесс, Г.Міаларе та інші, що присвятили свій науковий пошук проблемам підготовки вчителів [8; 202].

Другим етапом розвитку цієї ідеї була конференція 1964 р., на якій Г.Міаларе запропонував для підготовки вчителів використовувати нові сучасні досягнення педагогічних досліджень у сфері їх професійної підготовки.

Третім був колоквиум у Кані, де в 1966 р. Ж.Ен виголосив звіт про дослідження в галузі педагогічної освіти. Четвертим етапом став колоквиум в Ам'єні у 1968 р., на якому прийнято рішення про створення при кожній академії Університетські Центри навчання і досліджень у галузі освіти. У 1983 році у звіті Р.Караза „Про дослідження у вихованні” зазначалося, що Франція дуже відстала в цій галузі від інших європейських країн. Лише у 1979 році у підготовку вчителів було внесено важливу новизну: у ній стали брати участь університети [202, с. 126].

Між університетами і Нормальними школами встановилося співробітництво шляхом залучення професорів вищих навчальних закладів до реалізації загальноосвітньої програми для студентів Нормальних шкіл. Слід зауважити, що водночас Нормальні школи отримали статус вищих навчальних закладів [158; 202].

З метою удосконалення структури вищій освіти у наступні роки позиції Нормальних шкіл і університетів у підготовці вчителів уточнювались і удосконалювались. На вироблення остаточної концепції вагомо вплинула робота комісії А.Перетті, одного із керівників Національного педагогічного інституту – головного науково-дослідного центру Франції.

У доповіді комісії у 1982 р. викладена ідея про нову двофазову модель підготовки вчителів початкової школи: дворічне навчання в університеті з одержанням відповідного диплома, а потім – професійно-педагогічна підготовка в Нормальній школі впродовж двох років [220, с. 30].

Декрет від 14 березня 1986 р. закріпив цю систему, створивши тим самим передумову для переходу до єдиної системи педагогічної освіти Франції. Такий рішучий крок був зроблений з прийняттям у 1989 р. „Закону про

орієнтації”. Цей закон визначив основні національні пріоритети у сфері освіти на найближче десятиліття, тобто до 2000 року і далі. Серед них важливішим було названо створення єдиного спеціалізованого педагогічного вищого навчального закладу – університетських інститутів підготовки вчителів, де майбутні вчителі і вихователі від материнських шкіл до ліцеїв включно одержуватимуть професійно-педагогічну підготовку.

Як указується у ст. 17 Закону, інститути замінять існуючі педагогічні навчальні заклади – Нормальні школи і регіональні педагогічні центри, які поступово ліквідуються. Учителів початкової школи відтепер називають викладачами (*professeur*) [27; 165; 187].

З метою досягнення значних успіхів у навчанні А.Перетті наполягає запровадити у практику освітньої системи чотири елементи: 1) значне покращення освіти вчителів; 2) професійне навчання педагогів через їх дослідницьку роботу; 3) масове введення в освітній процес інновацій; 4) створення нових науково-дослідних установ вищого рівня.

Автор обґрунтовує те положення, що нова модель педагогічної освіти стала гнучкою і динамічною в багатьох поглядах: а) з двох до трьох років збільшився термін базової підготовки всіх майбутніх студентів інститутів; б) з'явилася можливість доступу до педагогічної професії у випускників перших циклів інших ВНЗ; в) із введенням „допрофесійного” спеціалізованого педагогічного курсу в університеті і вступної співбесіди відкрилися можливості для ліпшого професійного відбору майбутніх викладачів [220, с. 36].

**Вищі педагогічні школи (ВПШ) – Ecoles Normales** (всього їх залишилось чотири державного рівня) мають добру славу як кращі заклади підготовки викладачів ліцеїв і вищих закладів освіти. Вступ дуже селективний. Для вступу в ці заклади необхідно успішно закінчити дворічні підготовчі класи відповідного профілю, потрапити куди теж можна лише після відбору під час навчання у ліцеї. Навчання триває переважно чотири роки; випускники дістають сертифікат, який дає право викладання (*CAPES*), що може доповнюватися додатковим екзаменом із фаху („агрегація”), складання якого дуже позитивно впливає на підвищення заробітної плати і кар'єру. Значна кількість студентів складають іспити на ступінь „агреже”, що дає допуск до викладання в ліцеях, університетах і класах підготовки до Великих шкіл.

Аналіз нових вимог французького суспільства до вчителя показує, що за умовами вступу випускники повинні не менше 10 років провести у державному секторі освіти (на державній службі у системах адміністративно-територіальних одиниць, у громадських установах або на державних підприємствах), проти чого вони й не заперечують: усі чотири роки навчання стипендія істотно перевищує мінімальну заробітну плату у промисловості й надалі теж залишається привабливою. ВПШ є державними навчальними закладами технічної, культурної та професійної підготовки. Як свідчить дослідження, вища педагогічна школа на сьогодні є освітнім закладом, який було створено в 1985 р. у результаті об'єднання Вищої педагогічної школи (*Ecole Normale de Paris*) та Вищої педагогічної школи для дівчат (*Севр*).

Перша Вища педагогічна школа з'явилася в 1794 р., 9-го брюмера (другий місяць республіканського календаря) в Парижі на підставі доповіді Лаканаля, який говорив від імені Комітету громадської освіти. Конвент видав декрет про те, „що в Парижі буде заснована Педагогічна школа, до якої були б зараховані громадяни з усіх частин Республіки, які вже отримали певну освіту, щоб вивчити, під керівництвом найкращих у всіх галузях знання викладачів, мистецтво навчати [262, с. 67]”.

Друга Вища педагогічна школа у Севрі (біля Парижа) була заснована у 1881 р., через рік після видання Закону Сі (1880 р.) щодо середньої освіти для дівчат і за 3 роки до створення жіночого конкурсу наукової агрегації (1884 р.). Відомими випускниками першої були: Леон Блюм, Анрі Бергсон, Жан Жіроду, Жан Жорес, Луї Пастер, Ромен Ролан, Жан-Поль Сартр, Жорж Помпиду та ін.

Слід зазначити, що ВПШ готують студентів також до фундаментальних або прикладних досліджень, до служби в державних і місцевих адміністративних структурах або на підприємствах. Під час перебування у школі вони проходять навчання в магістратах, що дає змогу одержати ступінь ліценціата, магістра і диплом про розширену освіту, що є підготовкою до науково-дослідницької роботи. Вищі педагогічні школи мають багато дослідницьких центрів [184, с. 95].

Аналіз навчальних планів і програм свідчить, що підготовка з філології проводиться в постбакалавратських класах ліцеїв вищої філології і першого вищого класу, що поділяються на три категорії: а) класи з підготовки до Вищої педагогічної школи з класичних мов; б) класи з підготовки до Вищої педагогічної школи Фонтене-Сен-Клу із сучасних мов; в) класи з підготовки до Вищої педагогічної школи з гуманітарних наук.

На основі нашого детального аналізу численних джерел можливо стверджувати, що навчання іноземних мов у Вищій педагогічній школі триває чотири роки, протягом яких студенти одержують заробітну плату і вважаються службовцями-стажистами. Під час навчання студенти – майбутні вчителі іноземних мов – проводять одне або кілька стажувань за кордоном (тривалість стажування не може перевищувати 2 роки). Щороку випускникам цієї школи виділяється значна кількість тимчасових дворічних посад інструкторів школи, де вони одержують заробітну плату, що дає змогу закінчити роботу над дисертацією, почату зазвичай під час навчання.

Іноземні студенти можуть бути прийняті до ВПШ, якщо витримають конкурс (вони зараховуються як вільні слухачі і одержують титул „нормалійця” (випускника ВПШ), але без права роботи в системі французької освіти та одержання заробітної плати). Термін їхнього навчання теж чотири роки [178; 179].

**Університетські інститути підготовки вчителів (УПВ).** Першого вересня 1991 р. замість усіх і традиційно існуючих ВПШ (Ecoles Normales) регіонального рівня було відкрито університетські інститути підготовки вчителів, які успадкували матеріальну базу EN, потужну педагогічну орієнтацію, традицію довірливих, майже сімейних стосунків між

викладачами і студентами. Вони почали залучати до роботи викладачів університетів та інших навчальних закладів, встановлювати зв'язки з усіма навчальними закладами департаментів, а також з центрами документації та бібліотеками. На сьогодні ці інститути забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову і середню школи, включаючи старші класи ліцеїв, професійні ліцеї; готують заступників директора з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей з фізичними вадами. Крім того, беруть активну участь у процесі неперервного підвищення кваліфікації вчителів разом з Академією (центром освітньої діяльності департаменту) та її відділами [240; 262].

З метою поліпшення практичної підготовки вчителів програми навчання з різних спеціальностей створювались централізованою радою в складі 200 спеціалістів, багато з яких є авторами підручників для початкових і середніх навчальних закладів. Вони читають лекції в різних навчальних закладах.

До інституту приймаються або студенти, які успішно закінчили два курси університету, одержали диплом про загальну вищу освіту (DEUG 2), у цьому разі вони зобов'язані за час навчання в інституті скласти іспит і за третій університетський рік; або ті, хто отримав трирічну університетську освіту й одержали диплом „лісанс” [114; 240; 262] (Додаток Б).

Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів дають змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору й осмислити свої можливості (зокрема й матеріальні). Вступати на педагогічні спеціальності мають право лише особи французької національності (для університетів ця вимога не суттєва), які пройшли письмовий тест і співбесіду. Хоча такі заходи і не вважаються конкурсними іспитами, проте позитивну відповідь про зарахування до інституту дістають не всі, хто бажає стати вчителем. Навчання в інституті триває два роки: перший присвячується в основному заняттям з обраної спеціальності, підготовці до заключного конкурсного іспиту, успішне складання якого дозволяє студентам перейти на другий курс; другий передбачає професійно-педагогічну підготовку.

Французькі дослідники роблять акцент на тому, що новим у роботі інститутів є педагогічне стажування приблизно протягом 10 тижнів: 3 тижні на першому курсі, 7 – на другому, з них 3 під керівництвом викладача і вчителя, та 4 – самостійно, при восьмигодинному навантаженні замість основного вчителя і під керівництвом викладача і вчителя.

На першому курсі опанування обраною спеціальністю віднімає весь навчальний час. Крім лекційних і семінарських занять, студенти чимало часу проводять у Центрі педагогічної документації. Там вчать самостійно працювати, використовуючи для написання курсових робіт технічні, аудіо- та візуальні засоби, а також програму МЕМОЛОГ, створену колективом Центру, що об'єднує всю інформацію про освіту на базі CD-ROM Національної бібліотеки, книжкового фонду, бази даних інших національних центрів.

До кінця першого року навчання вони повинні підготуватися до конкурсного іспиту, що дозволить їм перейти на другий рік навчання й отримати статус державного службовця, який дає право на мінімальну

заробітну плату даної категорії (на противагу набагато нижчої стипендії першого курсу). Заробітна плата покладає певні обов'язки на студентів: вимагає старанності й безумовного відвідування занять і стажувань; забороняє будь-який вид оплачуваної діяльності; створює умови для підготовки до випускного іспиту, а в разі провалу дозволяє повторно проходження курсу, але вже безоплатне; для деяких студентів забезпечує „розподіл” до того департаменту, від якого він отримував заробітну плату.

Конкурсний іспит на другий курс навчання досить складний. За даними 2003 р., його успішно витримали 79 % студентів першого року навчання. Серед „вільних кандидатів” таких виявилось лише 27 %. Слід зазначити, що особливо великий конкурс і найбільша частка відсіву спостерігаються на відділенні підготовки заступників директора з позакласної роботи: 50 % студентів першого року навчання і тільки 5 % „вільних кандидатів” успішно подолали прискіпливий конкурсний відбір [221, 230; 231].

Отже, теоретична підготовка майбутніх учителів іноземних мов, наприклад, зі спеціальності „іноземна мова та література”, розпочинається на I курсі університетів. Другий рік навчання дає диплом DEUG 2 (тобто бакалавр + 2 роки загальної університетської освіти) дозволяє переходити в УППВ (але за час навчання в інституті треба скласти іспит і за третій університетський рік, одержавши диплом „лісанс з іноземних мов”). До інституту приймаються в першу чергу ті, хто отримав трирічну університетську освіту та диплом „лісанс з іноземних мов” (тобто бакалавр + 3), що дозволяє вступати в УППВ для продовження професійно-педагогічної підготовки з обраної спеціальності. Таким чином, випускники дістають другий диплом (сертифікат), який дає право викладання іноземної мови.

Наприклад, навчальним планом другого року підготовки вчителів іноземних мов в УППВ на навчальні дисципліни відводиться 120-160 год.

*Обов'язковий модуль* (лекції і семінари) включає такі предмети:

- учитель у класі – 6 год.,
- учитель і його учні – 6 год.,
- учитель у навчальному закладі – 9 год.,
- учитель і адміністрація – 3 год.,
- техніка і педагогічні ресурси – 12 год.,
- усна мова і комунікація – 18 год.,
- орієнтація учнів – 6 год.,
- школа й економічне життя регіону порівняно з європейською системою освіти – 6 год.

*Модулі за вибором:*

- сучасні засоби інформації та комунікації – 18 год.,
- центри документації та інформації для вчителя – 12 год.,
- усна мова і комунікації – 18 год.,
- важкі учні – 12 год.,
- філософія і виховання – 12 год.,
- психологія – 12 год.,
- соціологія і виховання – 12 год.,

- нові дослідження в системі виховання – 16 год.

*Дисциплінарні модулі:*

- французька мова (початкова школа – колеж) – 10 год.,
- читання і письмо (початкова школа – ліцей) – 20 год.,
- математика (початкова школа – колеж) – 10 год.,
- математичні поняття (початкова школа – ліцей) – 10 год.,
- еволюція наукових концепцій (початкова школа – ліцей) – 10 год.,
- живі мови й естетичне виховання (початкова школа – ліцей) – 20 год.

*Міждисциплінарні модулі:*

- роль мови у процесі набуття знань – 20 год.,
- роль засобів масової інформації в освіті – 20 год.,
- заочне навчання – 10 год.,
- виховання й оточуюче середовище – 20 год.,
- виховання і громадянськість – 20 год.,
- виховання і здоров'я – 10 год.

Три останніх блоки (модулі за вибором, дисциплінарні й міждисциплінарні модулі) передбачають вибір будь-яких курсів, але не менше 30 год. у кожному блоці [194, с. 153].

Важливу роль на другому курсі навчання відіграє шкільна практика. Орієнтовно 3-4 дні стажист проводить у школі (понеділок, вівторок, п'ятницю й іноді суботу). Отже, стажисти завжди мають змогу отримати консультацію та підтримку викладачів. Частина дисциплін, особливо з блоку обов'язкового модуля, ведуть директори та заступники директорів колежів і ліцеїв, надаючи практичну допомогу стажистам.

На думку педагога Ф.Ансель, французька система освіти досить складна. Можна стверджувати, що такого елітаризму у світі більше немає. Але не виключено, що історичне коріння його зберігається саме завдяки цьому. Ніякі реформи поки що не зрушили з місця усталених освітніх традицій [73, с. 1] (Додаток Б).

Французькі дослідники виявили той факт, що загальне враження від шкільної освіти, яка зумовлює якісні показники вищої освіти, – високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, а також виключно серйозне ставлення їх до своєї праці, так само, як і дітей до навчання. В університетах трапляється навіть, що студент усі іспити склав, хоча й не блискуче, і має право перейти на наступну сходинку, однак за власним бажанням вирішує залишитися на повторний курс, щоб „закріпити отримані знання” [41, с. 235].

Проблема співвідношення базової освіти і досвіду набула в умовах складності перехідного періоду нових рис. Подальша університетська освіта визначається як курси підвищення кваліфікації та курси для дорослих. Для успіху необхідна потреба в знаннях. Численні дослідження французьких науковців підтверджують той факт, що безперервна освіта розвивається, з одного боку, як педагогічна концепція, а з другого – як феномен практики.

Таким чином, безперервна освіта означає процес, який продовжується все життя. В ньому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних так і

соціальних його аспектів. Це положення було основним у документі ЮНЕСКО “Вчитися щоб бути” (1972 р.). Доповідь лягла в основу рішення ЮНЕСКО (1974 р.), яке визначало безперервність освіти як основний принцип реформування освіти. Освіта, яка є не тільки засобом, а й метою розвитку людини, повинна здійснюватися все її життя, охопити собою все суспільство. Центральною фігурою в освіті є людина, а головна мета – формування в неї умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження, розвиток соціальних зв’язків і умінь діяти [41, с. 228].

Проблема забезпечення безперервності освіти сьогодні є ще більш актуальною, ніж раніше. Безперервна освіта – це діяльність індивідууму, спрямована на систематичне поновлення знань, пов’язана з розвитком науки, техніки, культури, з удосконаленням професійної підготовки спеціаліста, задоволенням зростаючих духовних потреб людини [41, с. 237].

Основою всіх форм організації безперервної освіти є вільна і творча праця. Формування потреб і вміння постійно підвищувати свій рівень освіти – одне з найбільш важливих завдань сучасної школи. У студентів необхідно виробити навички самостійної творчої роботи, як умови продовження освіти, поєднання трудової діяльності з самоосвітою і самовихованням [41, с. 239].

Французький учений, співробітник ЮНЕСКО Поль Легран вважає, що безперервна освіта являє собою зусилля щодо поєднання і гармонізації різних стадій підготовки спеціаліста таким чином, щоб індивід не знаходився у „конфлікті з самим собою”, в сучасних умовах життя ставить весь час нові проблеми і людина повинна поповнювати свої знання, доучуватись для того, щоб відповідати вимогам життя [41, с. 240]. Говорячи про необхідність удосконалення системи вузівської освіти, можна відзначити, що це можливе лише при органічному поєднанні автономного функціонування вищих навчальних закладів та певної свободи в організації навчального процесу. Перше дає можливість здійснити відбір найбільш достойних суб’єктів процесу навчання, друге ж створює для них реальні можливості творчої діяльності. „Вільна” організація навчального процесу передбачає подолання вершин наук найбільш зручним для кожного студента способом.

Саме в ситуації, коли студент одержує право самостійно (за допомогою викладача-консультанта) розробляти свій індивідуальний план, він стає реальним суб’єктом навчального процесу. Така організація створює сприятливий клімат для саморозвитку особистості, у цьому випадку освіта не формує спеціаліста, а сприяє розвитку в ньому того найбільш цінного, що необхідно буде в майбутньому.

Перетворення студента і викладача в суб’єкти процесу навчання приводять до зміни суті їх діяльності. Замість „натаскування” виникають передумови для саморозвитку особистості [41, с. 246].

У зв’язку з цим слід підкреслити той факт, що національна мережа вищих навчальних закладів Франції в організації такого виду навчання переслідує дві мети: а) здобуття чи поглиблення кваліфікаційних знань, перекваліфікація; б) збільшення вагомості професійного досвіду для фізичних осіб і розвиток компетентності, стимулювання інноваційних

можливостей для підприємств.

Крім згаданого вище, виділяються такі факти: сучасні вищі навчальні заклади Франції реагують на очікування підприємств та приватних осіб, сприяючи: а) формуванню професійних навичок під час підготовки; б) наданню високого рівня освіти; в) виявленню інноваційних здібностей та адаптації до потреб сучасного суспільства [67, с. 168].

З метою удосконалення змісту вищій освіти вищі навчальні заклади демонструють нові методи організації навчання: а) гнучкий графік занять; б) різноманітність модулів; в) навчання з повною або частковою зайнятістю; г) вечірні курси; д) стаціонарну чи дистанційну освіту (Рис 1.8).

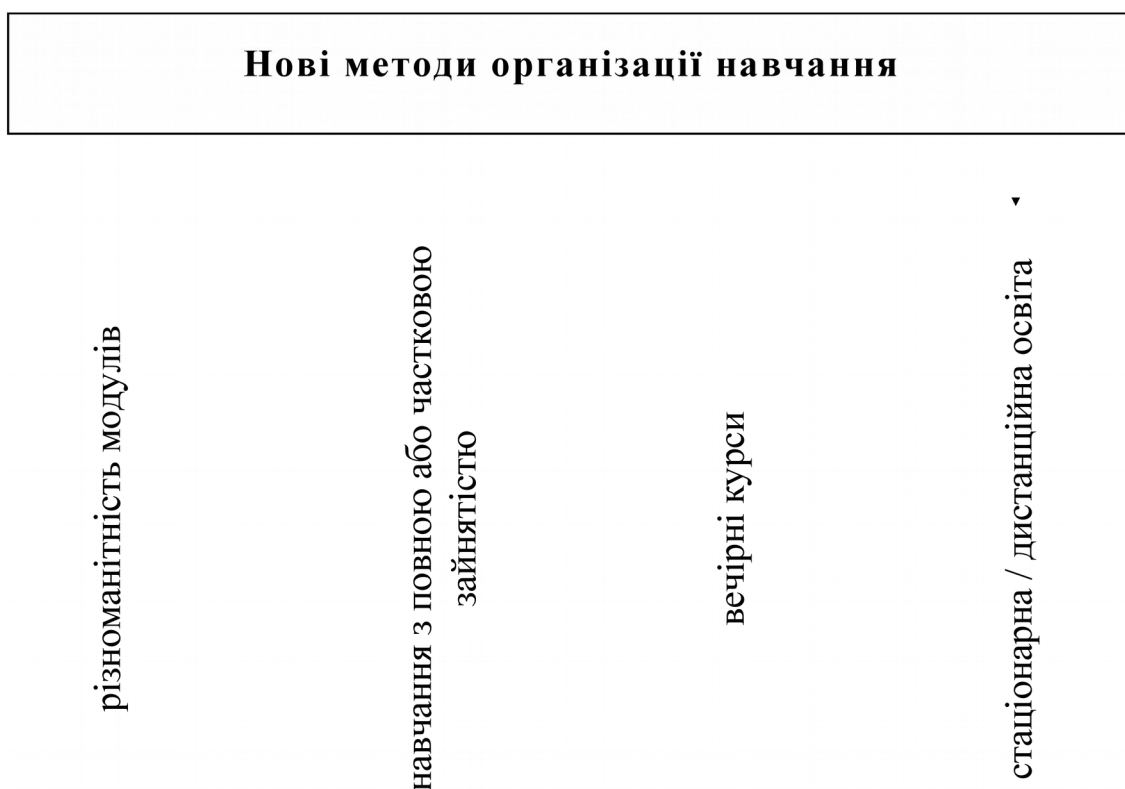


Рис.1.8 Нові методи організації навчання

Кращі навчальні заклади Франції здійснюють будь-яку підтримку при: 1) прийомі студентів; 2) забезпеченні їх інформацією; 3) наданні консультаційних послуг; 4) створенні професійного проекту чи індивідуального курсу навчання; 5) визнанні дійсними професійних навичок з метою отримання диплома. Вони пропонують: а) різноманітний вибір спеціальностей, які дають диплом чи кваліфікацію; б) коротке стажування; в) підготовку (навчання) з отриманням національних дипломів (університетський диплом технологічної освіти, диплом технічної чи наукової освіти, ступінь ліценціата, магістра, дипломи професійних інститутів при університетах, диплом спеціалізованої вищої освіти, університетський диплом інженера) [67, с. 163].

Як показує наш аналіз, подальша вища освіта Франції перебуває в рамках



закону, який дозволив здійснити важливі зміни, починаючи з 1971 р.. До цього часу продовження навчання входило головним чином у компетенцію держави, коли мова йшла про освіту як працюючих, так і непрацюючих. Вона забезпечувалася всього лише кількома підприємствами, на яких усвідомлювали необхідність постійного підвищення кваліфікації своїх службовців. Після прийняття Закону 1971 р., що зобов'язав кожного роботодавця, який наймає більше 10 працівників, щорічно виділяти частину фонду заробітної платні на навчання своїх службовців, і після перенесення частини цих витрат на товариство взаємодопомоги в 1984 р., система фінансування регулярно коректувалася [166, с. 89].

„Закон щодо децентралізації” (1983 р.) наділив регіони особливими повноваженнями в галузі підвищення кваліфікації. Особливо після доповнень до цього закону (1993 р.) регіони самостійно визначають власну політику та пріоритети вищої освіти [163, с. 190].

Таким чином, структура державної влади (держава, регіони) та підприємства є основним джерелом фінансування подальшої університетської освіти, вищих учбових закладів, які працюють на цьому „ринку професійної освіти”, такою ж мірою, як і всіх інших закладів суспільної і приватної освіти.

*На рівні вищих навчальних закладів* Декрет № 85-1118 (18 жовтня 1985 р.) встановлює рамки й умови організації подальшого університетського навчання, не встановлюючи при цьому норму. Таким чином, за процес подальшого навчання може нести відповідальність або будь-яка з його складових частин, або особлива служба (загальна служба чи завдання, покладене на президію) або перша і друга разом. Спільна служба більшості університетів, підпорядкована директору, призначеному президентом з урахуванням думки адміністративної ради. Йому також може допомагати консультативна рада. Вищезгаданий декрет передбачає рівні можливості створення загальної служби в кількох університетах (Греноблі та Нансі) [116, с. 119].

*На академічному та національному рівні* координація дій вищих навчальних закладів в галузі постійної освіти здійснюється відповідно до Указу президента Франції (1985 р.) координаторами з метою допомогти університетам та іншим вищим навчальним закладам розробити погоджувальний список освітніх спеціальностей та акредитувати його в академічних і регіональних інстанціях.

*На національному рівні* управління вищої освіти ставить перед собою завдання у визначенні центрів подальшої вищої університетської освіти. Указ президента Франції від 15 грудня 1997 р. пропонує центрам наступне завдання: „сприяти розвитку подальшої вищої освіти, визначити рамки та прослідкувати за виконанням процесу подальшої освіти дорослих, організованого вищими навчальними закладами [116, с.120]”.

Запропонована подальша освіта поширюється на всі сфери освіти в університетах і школах. Окрім цього, усі послуги щодо подальшої освіти через постійні контакти з підприємствами стали полем для експериментів,

для нових галузей, змісту та форм освіти (зокрема, навчання декільком дисциплінам, підтвердження професійних навичок, вивчення нових спеціальностей, дистанційна освіта тощо). Простіше кажучи, вищі навчальні заклади пропонують три типи освіти з метою підвищення кваліфікації:

*Короткі стажування* на підприємствах чи в закладах: у цій ніші університети конкурують з громадськими та приватними навчальними закладами (приблизно 35 тис. діючих закладів у 1997 р.). Ці стажування можуть бути відразу вказані в каталогах або пристосовані до потреб замовника.

*Тривалі стажування*, які часто приводять до видачі університетських дипломів. Вищі навчальні заклади мають можливість, яка гарантується Законом від січня 1984 р., створювати власні дипломи під свою відповідальність.

*Мета* цих дипломів – відповідь на нові вимоги щодо кваліфікації. Вони пропонують підхід, пов'язаний з кількома дисциплінами, що не береться до уваги традиційними дипломами. Вони можуть являти собою поле для експерименту зі спеціальностей, які будуть згодом запропоновані міністерству для визнання їх в якості правомочних національних дипломів. Дипломи можуть бути або простими свідоцтвами, виданими вищими навчальними закладами, які підтверджують освіту, або дипломами, офіційно визнаними Міжміністерською технічною комісією щодо визнання дійсними звань та дипломів [97, с. 162].

## **Висновки до першого розділу**

У першому розділі визначено історичні етапи становлення та розвитку педагогічної системи Франції, проаналізовано процеси реформування національної загальноосвітньої школи, подано організацію навчання в сучасній освітній системі Франції, структуру і зміст системи вищої педагогічної освіти.

Педагогічна освіта Франції пройшла довгий шлях свого розвитку: від перших кроків розвитку педагогічної думки та діяльності Карла Великого, що сприяло створенню церковних шкіл і колегів, до становлення сучасної педагогічної системи Франції.

Просвітителі Франції (Ф.Вольтер, К.-А.Гельвецій, Д.Дідро) визнавали вирішальну роль виховання й освіти у становленні особистості та її долі. Новим кроком у становленні педагогічної думки Франції була педагогічна система Ж.-Ж.Руссо, який був прихильником індивідуального виховання. Епоха Просвітництва запропонувала програму прогресивних реформ виховання й освіти, проголосив загальне право на навчання. Проекти Талейрана, Кондорсе та Годена передбачали створення шкіл нового типу. Принципи Жуля Фері й досі залишаються в силі: публічна освіта є обов'язковою, безкоштовною та має нейтральний або світський статус щодо релігії та політики. Найвидатнішим педагогом Франції ХХ сторіччя, який розвив ідеї просвітителів був С.Френе, педагогічна концепція якого була за

своїм змістом відкритим і різким протиставленням традиційній педагогіці.

Останні десятиріччя головним об'єктом реформування стали середні заклади освіти (структура і зміст різних видів навчання) та окремі сектори вищої освіти (система підготовки педагогічних кадрів і програми короткої тривалості).

Зрозуміло, що у подоланні кризових явищ сучасної цивілізації значна роль має належати гуманітарній освіті. Французькі педагоги (Ф.Де Ляє, А.Л'єрі), вважали, що зміст гуманітарної освіти полягає у формуванні особистості і загальнолюдських цінностей, що було передвісником майбутніх реформ. Теоретичне підґрунтя реформаторської педагогіки розробив видатний французький педагог А.Біне, який стверджував, що пріоритетами мають стати фундаментальні знання і компетентність, громадянськість і розвиток особистості.

Видатні педагоги Франції (Д.Азі, А.Біне, М.Бернуссі, А.Вейль-Барє, М.Гате-Тюрле, Ф.Гізо, Ж.-Л.Дерує, Б.Дефранс, Ж.-М.Жіліга та ін.) досліджують проблеми формування сучасної середньої й вищої освіти. Як показують дослідження французьких педагогів, найзагальнішими орієнтирами нових програм з іноземних мов є: розвиток громадянських якостей учнів; формування світогляду; фундаменталізація знань; естетизація знань, прищеплення мовного й літературного смаку.

У дослідженні розглянуто структура середньої школи: перший цикл – коледж; другий цикл: професійні та загальноосвітні ліцеї; основні категорії закладів вищої педагогічної освіти, де готують учителів іноземних мов: 1) університети та університетські інститути підготовки вчителів; 2) вищі педагогічні школи (Нормальні школи).

Університетська освіта поділяється на 3 цикли. Встановлено, що при університетах існують університетські інститути підготовки вчителів, які забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову і середню школи, старші класи ліцеїв, професійні ліцеї, готують заступників директора з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей із фізичними вадами. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов розпочинається в університеті. Ступінь „лісанс з іноземних мов”(бак+3) дозволяє переходити в УПВ для продовження професійно-педагогічної підготовки з обраної спеціальності, в університетському інституті підготовки вчителів випускники одержують другий диплом (сертифікат), який дає право викладання іноземної мови.

Аналіз навчальних планів і програм свідчить, що вищі педагогічні школи (Нормальні школи) готують студентів до фундаментальних або прикладних досліджень, до викладання в університетах і класах підготовки до вищих шкіл. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов проводиться в постбакалавратських класах ліцеїв вищої філології, що поділяються на три категорії: а) класи з підготовки до Вищої педагогічної школи з класичних мов; б) класи з підготовки до ВПШ із сучасних мов; в) класи з підготовки до ВПШ з гуманітарних наук. Під час навчання студенти – майбутні вчителі іноземних мов – проводять одне або кілька стажувань за кордоном.

Статус державного службовця, конкурсний відбір, чітке коло обов'язків, широке навчальне стажування, порівняно невелике педагогічне навантаження – це фактори, які позитивно впливають на якість освіти вчителів іноземних мов.

Нові вимоги суспільства щодо підготовки громадянина вимагають застосовувати в широкому масштабі інноваційні педагогічні технології. ВНЗ Франції демонструють нові методи організації навчання: гнучкий графік занять, різноманітність модулів, навчання з повною або частковою зайнятістю, вечірні курси, стаціонарну чи дистанційну освіту.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити основні етапи реформування професійної освіти вчителів іноземних мов у Франції: 1) план Ланжевена-Валона 1946 р. щодо докорінної реформи освіти Франції на демократичних засадах та створення системи професійної підготовки вчителів; 2) конференція 1964 р., де Г. Міаларе запропонував використовувати дослідницьку роботу з метою поліпшення підготовки вчителів; 3) колоквиум у Кані 1966 р., де Ж. Ен проголосив звіт про дослідження в галузі педагогічної освіти; 4) колоквиум в Ам'єні у 1968 р., на якому прийнято рішення про створення при кожній академії Університетських Центрів навчання і досліджень у галузі освіти; 5) Урядовий Декрет від 17 грудня 1969 р. вніс зміни в організацію навчального процесу в університетах і Нормальних школах, що визначило головні риси сучасної вищої освіти країни; 6) Декрет від 14 березня 1986 р. закріпив нову двофазову модель підготовки вчителів: дворічне навчання в університеті з одержанням відповідного диплому, а потім – професійно-педагогічна підготовка в Нормальній школі впродовж двох років; 7) „Закон про напрями освіти”, прийнятий у 1989 р., у якому викладено основні напрями розвитку освіти у Франції до кінця минулого століття й обговорено питання щодо створення університетських інститутів підготовки вчителів.

Ураховуючи судження науковців, досягнення системи освіти Франції можна узагальнити переліком кількох її значних особливостей: 1) добре організована система підготовки до обов'язкового навчання; рекордне охоплення дітей дошкільним вихованням; 2) наявність освіти з високим рівнем знань і вмінь випускників вищих закладів освіти всіх типів; 3) значна централізація управління та фінансування освіти; 4) наявність системи передбачення попиту на ринку праці та її використання; 5) висока якість навчання; 6) належна підготовка та оплата вчителів і викладачів; 7) створення складної та багатостадійної системи підтримки здібних до освіти і праці учнів; 8) ідеальна реалізація принципів прав особи та рівного доступу до всіх стадій освіти; 9) цивілізоване регулювання і державна підтримка діяльності приватних закладів освіти; 10) незначна участь населення в оплаті освіти.

Франція посідає друге місце після Канади за охопленням навчанням дітей і дорослих; належить до найрозвиненіших країн світу з відносно високим прибутком на одну особу, що дає змогу витратити на освіту значні кошти. Кількість вищих навчальних закладів зростає. У Франції існує 74 університетських центри (800 навчально-дослідницьких відділень).

Таким чином, у нашому науковому дослідженні проаналізовано історичні етапи становлення та розвитку системи педагогічної освіти Франції протягом кількох століть. Виявлено загальні риси процесу еволюційного реформування педагогічної системи, її структура та зміст.

## Р О З Д І Л 2

### СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ

#### 2.1. Організація професійної освіти в університетському інституті підготовки вчителів

Як показує наш аналіз офіційних документів, нинішня політика Франції у галузі освіти спирається на діяльності двох новостворених освітянських структур: академічної місії підготовки кадрів освіти (MAFPEN), створеної у 1982 р. з метою виконання функцій безперервного навчання вчителів, та університетських інститутів підготовки вчителів (IUFM).

На думку французьких дослідників (Ф.Брікман, Х.Вонк, П.Лайт) створення університетських інститутів – єдиної структури з підготовки вчителів є одна з найбільш значних реформ у системі професійної освіти Франції за останні піввіку. Зі створенням УППВ у 1990 р. освіта педагогів у Франції переживає нову реформу. Ці установи стали єдиним місцем у країні, де поряд з традиційними формами, учителі іноземних мов одержують початкову професійну підготовку в процесі психолого-педагогічних досліджень [191, с. 6].

Останнім часом на Заході з'явилися дослідження, в яких аналізується природа якості професійно-педагогічної діяльності, з'ясовуються закономірності її розвитку та функціонування. Важливою складовою частиною таких досліджень є обґрунтування сутнісної специфіки педагогічної освіти. Ця специфіка педагогічної освіти пов'язується з професіоналізацією сутнісної функції людини – функцією передачі соціального досвіду (в конкретній його формі і конкретному змісті). Виходячи з такого розуміння, визначаються стрижневі напрямки формування змісту навчання майбутніх учителів іноземних мов: по-перше, це розвиток особистості майбутнього вчителя-лінгвіста в усій сукупності його індивідуальних якостей і особливостей як зміст його власної освіти; по-друге, це зміст тієї конкретної сфери соціального досвіду, яка пізніше стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з учнями [41, с. 569-570].

У 1991 р. директор INRP Ф.Гаст, проаналізувавши ситуацію з підготовкою вчителів взагалі та вчителів іноземних мов зокрема, дійшов висновку, що кращою формою навчального закладу є інститут в університеті. Свою позицію він обґрунтував тим, що в національному науково-дослідному центрі немає такого відділу, який би займався науковими дослідженнями в галузі освіти. Цими питаннями займалися різні лабораторії. Враховуючи ці факти та увагу, яка надається освіті й вихованню людини, влада робить спроби створити справжню дієву політику розвитку досліджень навчально-виховних процесів.

Поряд із цим, наприкінці ХХ століття Міністерство народної освіти видало 4 документи, що характеризують нинішній стан педагогічних досліджень у Франції. У них особливо наголошується на поєднанні дослідження освітніх

процесів з професійною підготовкою вчителів. Перший з них – це „Закон про напрями освіти”, прийнятий 10 червня 1989 р.. У ньому зазначено, щоб досягти поліпшення навчально-виховного процесу, треба посилити наукові пошуки в освітянській галузі та домогтися кращого використання освітянами їхніх результатів. Другий – це доповідь комісії Д.Банселя (1990 р.), яка визначила місце новоствореним університетським інститутом підготовки вчителів в освітній системі Франції. У ній підкреслюється важливість досліджень у педагогіці та створення системи взаємодії між різними науково-дослідними установами. Щоб підготувати нового вчителя іноземної мови, наприклад, треба формувати в майбутніх педагогів адаптованість до нових знань, методів і прийомів навчальної роботи, ситуації в суспільстві. Для цього в УППВ треба вести специфічну заохочувальну політику стосовно пошукової роботи студентів.

Аналізуючи нові концептуальні підходи до вищої освіти на базі УППВ Міністерство народної освіти вперше у Франції зробило дослідження параметрів професійної підготовки вчителів. У 1989 р. було сформовано перші три експериментальні УППВ у Греноблі, Лілі та у Реймсі. І коли ці заклади набули досвіду підготовки вчителів, було організовано спільний колоквиум під егідою таких відомих організацій, як Асоціація викладачів та дослідників у галузі освіти (AECSE), Центр підготовки викладачів національної консерваторії мистецтв та ремесел (CF CNAM), Асамблея відповідальних осіб університетських центрів підготовки викладачів та вчителів (ARCUFEF) і паризький науково-дослідний інститут педагогіки (INRP). На колоквиумі учасники уточнили зміст і місце дослідницької роботи в процесі початкової професійної підготовки вчителів.

У Франції налічується близько 1 200 000 освітян у державному секторі та 200 000 у приватному (1991 р.) [27; 29; 36; 165; 218]. Як свідчать статистичні дані, серед учителів багато чоловіків – 35 %. Середній вік учителів – 40 років. Викладачі середньої школи поділялися на кілька категорій, найвища в тих, що мають звання „агреже”.

Таблиця 2.1  
Кількісне зростання штату службовців у системі освіти

Рік	Викладачі державних ВНЗ	Викладачі приватних ВНЗ	Усього	Інші	Усього
2000	841 140	239 155	980295	303 320	1 283 615
2001	849 600	140 290	989 890	306 150	1 296 040
2002	862 610	142 065	1 004 575	309 530	1 314 205
2003	870 515	144 169	1 014 684	311 425	1 326 109

Кількісне зростання штату службовців у системі освіти Франції яскраво показано на табл. 2.1 [209, с.100]. З них викладачі ВНЗ: 2000 рік – 71600

чоловік, 2001 – 73040, 2002 – 74090, 2003 – 74881.

Кожен ранг включає в себе кілька ешелонів. Кожний ешелон характеризується певним показником, за яким нараховується основний посадовий оклад. Підвищення ешелону відображає просування по службі.

Більша частина працівників сфери освіти перебувають на державній службі та користуються статусом державних службовців, які розподіляються між трьома категоріями: А, В і С у залежності від їхньої кваліфікації та рівня освіти, а також за функціональними групами, які називаються корпусами з особливим статусом.

Зарахування до складу корпусу відбувається шляхом: 1) відбору за конкурсом, зазвичай проводяться два конкурси: відкритий, у якому беруть участь особи, що відповідають певним віковим та професійним вимогам; закритий, у якому беруть участь службовці одного чи кількох корпусів; 2) занесення до списку обліку кандидатів для переведення до більш високого корпусу.

Просування по службі відбувається автоматично після набуття певного досвіду роботи. Для деяких службових категорій працівників, наприклад, педагогів, просування по службі може здійснюватися чи після набуття певного стажу роботи, чи за поданням керівництва. Для кожного з цих видів просування встановлюється відповідна пропорція [187, с. 46].

З метою поліпшення практичної діяльності працівників, що перебувають на державній службі, створено ряд консультативних органів: 1) паритетні адміністративні комісії (САР), які виступають з пропозиціями щодо просування по службі чи переведення державного службовця до іншого місця; вони ж відіграють роль дисциплінарної ради; 2) паритетні технічні комітети (СТР), які виступають з пропозиціями щодо організації та функціонування різних структур і зміни статутних правил. САР і СТР функціонують на національному, регіональному та департаментському рівнях [182, с. 4].

*Адміністративні працівники* забезпечують управління системою національної освіти на всіх рівнях: а) центральна адміністрація; б) зовнішні служби: ректорат та інспекція навчального округу; в) навчальні заклади.

*Працівники, що займаються проблемами освіти, виховання, документації та орієнтації*, виконують виховні та педагогічні функції. Проблемами учнів займаються також робітники соціально-медичних служб. *Технічний і службовий персонал* несе відповідальність за підтримку та функціонування всього комплексу інфраструктури.

Становище працівників національної освіти визначається зараз надмірним розподілом за “категоріями”. Особливо різко це виявляється серед працівників навчальних закладів середньої освіти [196, с. 136].

Аналіз офіційних документів показує, що викладацький склад вищих навчальних закладів розділяється на чотири великі категорії: до 1) *викладачів-дослідників* (науковців) належать лектори (керівники семінарів = доценти), професори університетів; 2) *викладачів другого рангу* належать позаштатні професори (агреже) і дипломовані викладачі; 3) *тимчасового*



викладацького складу відносяться залучені співробітники і запрошені: тимчасові помічники освіти і досліджень, лектори і викладачі іноземних мов, особи, що одержують дозвіл на дослідження. Здобувачі теж можуть залучатися для вирішення освітніх завдань (Рис. 2.1).

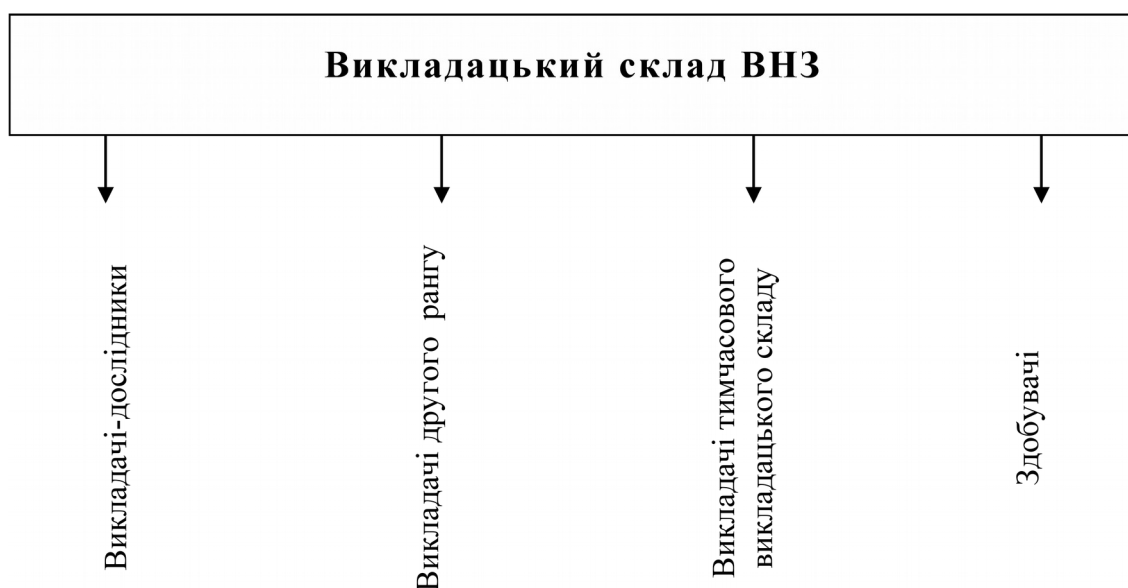


Рис. 2.1 Викладацький склад вищих закладів освіти

Національна університетська рада є національною інстанцією, відповідальною щодо залучення і проходження кар'єри вченого.

Працівники освіти служать на благо держави. Регіональна академія набирає працівників на конкурсній основі. Ці конкурсні іспити вимагають, без вікового обмеження, наявність ступеня чи ліценціата відповідного диплома.

У цілому одержана педагогічна освіта покликана допомогти взаємодії майбутніх викладачів з різним контингентом школярів, особливо з тими, які мають утруднення в навчанні. У зв'язку з цим у професійну педагогічну програму пропонується включити теми: 1) специфіка шкільних контингентів і їх уміння (знання з психології і фізіології розвитку дітей і підлітків, психологічної допомоги учням); 2) завдання школи, мета навчання і виховання; 3) партнерські відносини школи з батьками, місцевою адміністрацією, підприємствами; 4) статус учителя – його права, обов'язки, кар'єра; 5) роль учителя в навчальній орієнтації; причини й характер незадовільної успішності; 6) сучасні дидактичні й технічні засоби навчання [162, с. 32].

Як зазначають французькі науковці, в кінці 80-х років виникли об'єктивні причини для реформування системи початкової та середньої освіти. Відповідно до Декрету Уряду 1986 р. підготовка вчителя початкової школи отримала дволанкову структуру: два роки в університеті і ще два – в Нормальній школі. У цій організаційній моделі зберігається відносна

автономія кожної ланки і одночасно перекидаються містки, за допомогою яких здійснюється їх співробітництво. Таким чином, історично вибудована модель організації навчання в університетах зберігала відрив теоретичної підготовки студентів від практичної професійної. Ця особливість навчання є характерною і для підготовки вчителів середніх шкіл [59; 121].

Аналізуючи нові концептуальні підходи до підготовки й професійного розвитку вчителя, за „Законом про створення УППВ” від 10 липня 1989 р. були сформовані УППВ при кожному університеті. Це державний вищий навчальний заклад, що використовує раніше існуючі структури: Нормальні школи, що готували вчителів початкових класів, педагогічні регіональні центри і центри професійного технічного навчання. Декрет Уряду № 90-867 від 28 вересня 1990 року визначає правила організації та функціонування УППВ.

У кожному навчальному окрузі існує по одному УППВ. Викладачі у Франції знаходяться під опікою та захистом держави, а саме: Міністерства національної освіти. У Франції нараховується 30 Університетських інститутів підготовки вчителів: 26 на території самої метрополії (по одному в кожній територіальній академії) та 4 в іноземних департаментах: на Реюньйоні, на Мартініці, у Гвіані, у Гваделупі [216, с.102] (Додаток А).

Однак, кожен УППВ поєднаний тісними педагогічними зв'язками з університетами, які підпорядковуються територіальній академії, і все ж кожен УППВ є абсолютно самостійним автономним навчальним закладом. 30 УППВ має 130 навчальних корпусів.

Дослідники проблем навчання та виховання зазначають, що УППВ формує в студентів громадянське почуття відповідальності, дає достойну освіту та розвиває їх здібності. УППВ виховує в громадян здатність знайти своє місце в житті суспільства та у всіх значущих державних подіях, адаптуватися до умов майбутніх перетворень у сфері освіти й економічного росту країни. УППВ надає унікальні можливості отримати хорошу освіту та передати свої знання наступним поколінням у сучасному оновленому вигляді.

Завдання УППВ: 1) розвивати систему навчання державній та іноземним мовам; 2) приділяти належну увагу вихованню та навчанню у сфері мистецтв; 3) розширювати практичні плюрдисциплінарні знання та вміння; 4) розвивати інформаційні технології та виявляти тісні взаємозв'язки між різними навчальними дисциплінами [225, с. 10].

Мета діяльності УППВ: а) на першому році навчання студентів готують для участі в конкурсі на заміщення вакансій викладачів державних і приватних навчальних закладів за контрактом; б) на другому році навчання здійснюється професійна підготовка працівників, які проходять педагогічне стажування, та викладачів приватних навчальних закладів за контрактом.

УППВ також займається підвищенням кваліфікації (formation continue) викладачів в системі освіти, які бажають підвищити свій рівень підготовки. УППВ дає можливість займатися науково-дослідною педагогічною діяльністю (Табл. 2.2) [223, с. 45].

Таблиця 2.2

## Кількість студентів, що навчаються в УППВ

Ступіні навчання	2000-2001	2001-2002	2002-2003	Чоловіків	Жінок
I ступінь: учителі початкової школи	31 169	34 933	38 405	6 092	32 313
Учителі II ступеня	80 373	84 221	89 277	25 815	63 462

Актуальна мета, яку ставить перед собою держава в системі національної освіти, – її масовість. Поряд з цим, УППВ займається постійним оновленням професорсько-викладацького складу. З 1991 р. УППВ готують різні категорії викладачів для різних навчальних закладів.

*Шкільні вчителі* працюють з дітьми від 2 до 11 років, тобто з першого року дитячого садка до останнього року початкової школи. Вони охоплюють різні галузі, тому що освіта, яку вони дають, – різностороння: французька мова, математика, історія, географія, експериментальні науки, живі мови, музика, пластичні мистецтва, трудове і фізичне виховання. Прийом на підготовчі курси однаковою мірою обумовлений шкільними результатами і результатами випускного іспиту. Навчання триває від 2 до 3 років. Ці курси, які проводяться в ліцеях, звільняють учнів від проходження відповідного рівня першого циклу вищої освіти. Учні одержують глибокі знання, які стосуються культури. Існують різні відділення. Установлені між будь-яким ліцеєм і університетом домовленості дозволяють їм підвищити знання, щоб одержати диплом першого циклу [177, с. 65].

Професійна підготовка та підвищення кваліфікації проводяться протягом одного року (1-й рік навчання Formation Professionnelle) в УППВ. Кандидати, які пройшли конкурс, зараховуються шкільними викладачами-стажерами та проходять професійну підготовку протягом одного року (2-й рік навчання FP), яка включає в себе теоретичні та практичні заняття, організовані УППВ. Після закінчення стажування їм видається диплом шкільного викладача (CAP, тобто вчителя школи) [227, с. 2].

Ступінь лісанс (тобто бакалавр + 3 роки навчання в будь-якому ВНЗ) дозволяє стати кандидатом тестування на шкільного вчителя. Щоб підготуватися до іспитів, конкурсант може вступити на перший курс УППВ. Він може підготуватися сам чи за допомогою Центру національної дистанційної освіти. Перший курс в УППВ не обов'язковий. Успішне складання тестів дозволяє перейти на другий курс інституту, що є обов'язковим (Додаток В).

*Дипломовані вчителі* (у колежі, ліцеї, професійному ліцеї, II ступінь) беруть участь в освітньому процесі, головним чином у забезпеченні навчання в закладах другого ступеня та підготовчих навчальних закладах. У цьому середовищі вони забезпечують індивідуальний контроль і оцінювання учнів, надають поради щодо вибору планованої спрямованості. Новітні навчальні програми для базової французької школи були упроваджені в 1997 р.. Особливості їх формування та реалізації доцільно розглядати в контексті

їх реальної дії і, беручи до уваги типові характеристики навчальних закладів, на які покладається завдання здійснювати базову шкільну освіту юнацтва [166, с. 68]. Такими закладами в сучасній Франції є чотирирічні загальноосвітні колежі.

*Учитель професійного ліцею.* Ці викладачі беруть участь в освітній діяльності, головним чином забезпечують вивчення своїх дисциплін. Вони працюють у класах чи підгрупах, керуючи процесом набуття знань для одержання диплома про професійну підготовку, ступінь бакалавра. У цій галузі вони забезпечують індивідуальний контроль і оцінювання учнів, яким сприяють у виборі майбутньої спрямованості.

*Викладачі-агреже* беруть участь у процесі навчання, головним чином, забезпечуючи викладання. У цій галузі вони здійснюють індивідуальний контроль і оцінювання учнів, сприяють вибору майбутньої професії, працюють у підготовчих класах до вступу до вищих шкіл. Закритий конкурс на звання „агреже” проводиться департаментом з початку 1993 р.. У цьому конкурсі можуть брати участь штатні вчителі, які мають 3 роки практичного стажу роботи на 1 вересня навчального року, коли складено список.

Однак, у Франції є вчителі зі статусом викладача спеціальних предметів: а) учителі, які займаються дітьми, що страждають певними відхиленнями у розвитку; б) учителі-наставники, які беруть участь у практичній підготовці вчителів; в) учителі-наставники, які спеціалізуються в галузі фізичної та спортивної підготовки, музичного виховання, пластичних видів мистецтв, іноземних мов та регіональних культур, технологій і т.п.; г) шкільні психологи, які проводять одночасно заходи з попередження та виявлення відхилень у розвитку. Крім згаданого вище, корпус спеціалізованого персоналу для ліцеїв професійної і технологічної освіти включає: а) викладачів професійно-технічних ліцеїв першого ступеня, в основному в класах з підготовкою для отримання свідоцтва про професійну освіту (CAP) та диплома про професійну освіту (BEP); б) викладачів ліцеїв другого ступеня, які викладають у класах з підготовкою для отримання ступеня бакалавра [247, с. 107].

Для вчителів початкової школи приблизний навчальний план, запропонований міністерством, розрахований на 1500-1700 год. (1000-1200 теорії і до 500 год., тобто 18-19 тижнів, стажування).

Співвідношення між загальноосвітньою і предметною підготовкою на першому році складає відповідно 40 і 60 %, на другому – 50 і 50 %. Для викладачів середніх шкіл із 700-1200 навчальних год. від 300 до 450 відведено загальноосвітнім дисциплінам і 400-750 – на предметну підготовку, продовження стажування в школі – мінімум 300 год. за два роки [247, с. 110].

Цілком очевидно, що згідно з міністерськими циркулярами, навчання майбутніх учителів усіх категорій повинно мати загальну основу, тобто однакову загальну підготовку незалежно від спеціалізації. Вона дається в об'ємі 120 год. у різних формах у вигляді навчальних курсів, семінарів чи іншої навчальної діяльності. Предметом такої підготовки міністерство пропонує, наприклад, такі теми: 1) погодженість навчальних програм з

окремих предметів для різних рівнів школи; 2) порівняльний аналіз оцінки знань учнів різних типів шкіл; 3) координація і наступність навчання між усіма ступенями школи; 4) міждисциплінарні зв'язки; 5) використання документації; 6) використання засобів комунікації тощо.

Як показано далі в нашому дослідженні, основний принцип організації навчального процесу в УППВ – взаємодія теорії і практики. Студенти повинні навчитися встановлювати міжпредметні зв'язки і проводити наукові дослідження. Дидактичні і методичні знання допоможуть їм подолати розрив між отриманою університетською освітою і навчальним предметом, який їм належить викладати, адаптувати введені в навчальні предмети знання до шкільного контингенту.

Навчальне навантаження на тиждень: 1) викладачі першого ступеня: 21 год. на загальноосвітню та теоретичну професійну підготовку; 26 год. на практичні заняття; 2) викладачі другого ступеня: 21 год., або 26 год., якщо викладачі проводять практичні заняття.

Корпус технічних викладачів, керівників практичних занять у професійно-технічних ліцеях включає багатьох працівників [231, с. 126].

*Технічні викладачі* – керівники практичних занять – зобов'язані під керівництвом директора навчального закладу: а) займатися організацією та координацією професійної освіти; б) відповідати за матеріальну й педагогічну підготовку в майстернях; в) керувати практикою на підприємствах [198, с. 16].

*Корпус викладачів-агреже*. Ступінь “агреже” дається також після отримання диплома магістра (бакалавр + 4) з участю в конкурсі на звання “агреже”. Навчальне навантаження викладачів-агреже на тиждень складає:

- літературні та наукові дисципліни – 15 год.,
- художнє та технічне навчання – 17 год.,
- підготовчі класи – 12 год.

Слід зазначити, що категорія дипломованих викладачів має: 1) свідоцтво про освіту з наданням звання викладача повної середньої школи (CAPES); 2) свідоцтво про освіту з наданням звання викладача технічного забезпечення (CAPET); 3) свідоцтво про освіту з наданням звання викладача фізичного та спортивного виховання (CAPEPS). CAPES, CAPET та CAPEPS видаються після проходження конкурсу. Їх навчальне навантаження складає 18-20 год. на тиждень [138, с. 27]. Корпус асистентів, які є універсалами в педагогіці, виконують функції нагляду за учнями, з навчання та ведення документації, працюють практично у всіх навчальних закладах. Це єдиний корпус, де існує безконкурсний набір. Їх навчальне навантаження складає 36 год. на тиждень у якості наглядачів, а одна навчальна година дорівнює двом годинам роботи наглядачів [163, с. 246].

Деякі статистичні дані в цифрах. У Франції:

- 12500 000 дітей, які навчаються у початковій та середній школі;
- 2200000 студентів вищих навчальних закладів;
- 900000 викладачів різних ступенів і дисциплін, серед них:

- 304000 зайнятих у початковій школі;
- 509000 працюючих у закладах середньої освіти;
- 70000 у системі вищої освіти;
- 500000 працівників адміністрації навчальних закладів;
- 60850 початкових шкіл;
- 11450 коледжів і ліцеїв, з яких 1850 професійні;
- більше 140 вищих навчальних закладів;
- 5500 викладачів УППВ, серед яких:
  - професори університетів, доценти (викладачі, які читають лекції та проводять семінарські заняття), агреже (викладачі, які пройшли загальнонаціональний конкурс на заміщення посади викладача ліцею чи вищого навчального закладу), вчителі середньої школи (сертиф'є), викладачі професійних ліцеїв, учителі початкових шкіл, завідувачі навчальною частиною, інспектори академій та інспектори національної освіти. Біля 10000 викладачів працює в УППВ за сумісництвом з неповним робочим навантаженням.

Ступінь охоплення навчанням французьких дітей:

- 99,5 % дітей з трирічного віку;
- 100 % від 4 до 16 років;
- 92 % від 16 до 18 років;
- 73 % з 19 років;
- 52 % від 19 до 25 років;
- 70 % осіб, що навчаються, отримують ступінь бакалавра.

Більше 50 % отримують незакінчену вищу освіту (bac+2), тобто ступінь бакалавра та 2 роки навчання у ВНЗ з отриманням диплома про університетську освіту загального значення (DEUG) [243, с.40-41].

На основі детального аналізу проблем формування вищих навчальних закладів педагогічної освіти було вирішено, що університетські інститути підготовки вчителів мають різні географічні представництва: представництво в академії, яка знаходиться у місті чи в населеному пункті, представництво в університеті та представництва в різних департаментах даної академії. Управління в УППВ здійснюється адміністративними та науково-педагогічними радами. Керівником УППВ є директор, його помічниками – генеральний секретар, а також заступник директора чи декілька заступників, які призначаються міністром національної освіти, міністерством наукових досліджень і технологій.

Тривалість повноважень директора та його заступників становить 5 років. Адміністративну раду очолює ректор академії. Адміністративна рада нараховує максимум 40 осіб і скликається щонайменше 2 рази на рік. Адміністративна рада здійснює генеральну політику навчального закладу в рамках, визначених Міністерством національної освіти, Міністерством наукових досліджень і технологій [239, с. 2].

Науково-педагогічна рада (НПР) складається із 40 осіб, не більше. Директор УППВ також є її членом і має право голосу; рада обирає президента ради. НПР консультується з адміністративною радою при вирішенні питань,

що стосуються початкового та подальшого навчання в УППВ, участі інституту в науково-дослідній та виховній роботі, а також при обговоренні основних характеристик інституту. Діяльність УППВ, як і діяльність університетів, оцінюється Національним експертним комітетом, чий звіт про проведену роботу подаються для обговорення на конференції директорів УППВ [239, с. 3].

Таким чином, в УППВ найрізноманітніший професорсько-викладацький склад у всій системі освіти Франції. Увесь персонал – це державні службовці, яких можна розподілити на декілька категорій: керівний склад, викладачі різних ступенів, члени інспекційного корпусу та інші категорії державних службовців.

Увесь педагогічний склад УППВ бере активну участь у навчальному процесі, у формуванні особистості майбутнього вчителя і ставиться до студентів, як до рівних. Інспекторський корпус персоналу УППВ (Інспектор національної освіти, Інспектор академії, Регіональний інспектор педагогіки та ін.) забезпечує взаємозв'язок з колегами з інших навчальних закладів, які працюють у даному територіальному окрузі та займаються організацією праці й відпочинку педагогічного колективу.

Дипломи, що одержуються в УППВ

Дипломи першого ступеня освіти:

- CAPE – сертифікат про професійну підготовку вчителя початкової школи.
- CFPSAIS – сертифікат про професійну спеціальну підготовку педагога з адаптації і шкільної інтеграції.
- Диплом шкільного психолога.

Другого ступеня:

- CAPES – сертифікат про професійну підготовку вчителя другого ступеня.
- CAPEPS – сертифікат про професійну підготовку вчителя фізичного і спортивного виховання.
- CAPET – сертифікат про професійну підготовку вчителя технічної освіти.
- CAPLP – сертифікат про підготовку вчителя професійного ліцею.
- CAFAP – сертифікат про професійну підготовку вчителя приватної освіти.
- CRE – головний радник з виховання [278, с. 15].

Інші категорії державних службовців вирізняються також різноманітністю функціональних обов'язків, які вони виконують: персонал шкільної та університетської адміністрації (члени рад, помічники і секретарі адміністрації, заступники, службовці, майстри, професійні робітники, технічний та обслуговуючий персонал) та інженери, техніки – керівники науково-дослідної діяльності та професійної підготовки (інженери, помічники інженерів, секретарі, техніки та їх помічники) здійснюють керівництво всіма службами УППВ, координацією інформаційної та рекламної діяльності, підтриманням чистоти приміщень, охороною майна та

приміщення інституту [224, 278].

Спеціальності, з яких готують викладачів в УППВ

*Гуманітарні:* філософія, класична і сучасна філологія, історія-географія, економічні і соціальні науки, французька мова, документація.

*Мови:* французька, німецька, англійська, арабська, китайська, іспанська, іврит, італійська, голландська, португальська, російська, польська, грецька, японська, в'єтнамська, турецька, шведська, баскська, бретонська, каталонська, корсиканська, прованська, креольська.

*Наукові дисципліни:* математика, фізика-хімія, фізика: прикладна електрика, наука про життя і Землю, наука про життя і Всесвіт.

*Дисципліни мистецтва:* музична освіта, образотворче мистецтво.

*Дисципліни двозначні:* філологія-історія, математика-фізика, німецька мова і література, англійська мова і література, арабська мова і література, іспанська мова і література.

*Технологічні дисципліни:* інженерна справа, механіка, цивільне будівництво, інженерна справа електрика-електроніка, інженерна справа електрика-електротехніка, біотехнологія, біоінженерія, економіка і управління, інженерна справа: дерево, інженерна справа: текстиль і шкіра, скло й кераміка, металеві конструкції, пластмаси й композити, інженерна справа: хімія, інженерна справа: інформатика, графіка, прикладне мистецтво, біотехнологія-здоров'я і навколишнє середовище, парамедицинська і соціальна робота, готельно-туристична справа, технологія, художні ремесла [91, с. 28].

Кожний інститут спеціалізується на підготовці студентів за різною тривалістю навчання, за певними спеціальностями, а не за всіма спеціальностями та курсами одночасно. Наприклад, учителів першого ступеня з дипломом „Учитель школи” готують УППВ в містах: Руан, Монт-Сент-Еньян, Гавр, Євре та ін. Учителі початкових класів можуть продовжити свою освіту та отримати диплом „Адаптація та інтеграція у школі” в УППВ міст Руан, Монт-Сент-Еньян.

У багатьох інших інститутах дають учительську підготовку першого та другого ступеня, наприклад, в УППВ міст Руан, Монт-Сент-Еньян. УППВ Монт-Сент-Еньяну готує вчителів другого ступеня з дипломом „Учитель коледжів і ліцеїв” за такими спеціальностями: німецька мова; англійська мова; документація; музичне виховання; іспанська мова; історія та географія; класична філологія; сучасні мови та література; математика; філософія; фізика та прикладна електрика, другий рік навчання; фізика та хімія; наука про життя та землю; економічні та соціальні науки.

УППВ Монт-Сент-Еньяну готує вчителів другого ступеня з дипломом „Учитель технологічної освіти” за такими спеціальностями: біотехнологія: направлення А; економіка та управління: направлення А – адміністративна справа; економіка та управління: направлення Б – бухгалтерська справа; інженерна справа (електрика): направлення Б – електротехніка, енергоресурси, другий рік навчання; інженерна справа (механіка): направлення А – машинобудування, другий рік навчання; технологія, другий



рік навчання.

Тут також можна отримати диплом другого ступеня „Учитель професійних ліцеїв” за спеціальностями: організаційно-обчислювальна техніка; англійська мова та література; французька мова, література й історія; математика і фізика. У цьому ж УППВ можна отримати дипломи другого ступеня „Учитель фізичного та спортивного виховання” і „Головний радник з виховання” [194, с. 146].

УППВ міста Гавра готує фахівців другого ступеня з дипломом „Учитель коледжів і ліцеїв” за спеціальністю: фізика та прикладна електрика, перший рік навчання. Диплом другого ступеня „Учитель технологічної освіти” передбачає підготовку фахівців за спеціальностями: інженерна справа (механіка): направлення А – машинобудування, перший рік навчання; інженерна справа (електрика): направлення Б – електротехніка, енергоресурси, перший рік навчання; технологія, перший рік навчання [181, с. 174].

УППВ міста Руан займається підготовкою фахівців таких напрямів:

*Перший ступінь:*

- Учитель школи, перший рік навчання в УППВ (УШ 1).
- Учитель школи, другий рік навчання (УШ 2), по закінченню якого студенти отримують диплом „Учитель школи” (УШ).
- Адаптація та інтеграція у школі (АШ).

*Другий ступінь:*

- Учитель коледжів і ліцеїв, перший рік навчання (УКЛ 1).
- Учитель коледжів і ліцеїв, другий рік навчання (УКЛ 2).
- Учитель професійних ліцеїв, перший рік навчання (УПЛ 1).
- Учитель професійних ліцеїв, другий рік навчання (УПЛ 2).
- Головний радник з виховання, перший рік навчання (ГРВ 1).
- Головний радник з виховання, другий рік навчання (ГРВ 2) [178,с.10].

Установлені правила вимагають пристосування до запропонованої схеми підготовки вчителів шкіл першого року навчання, яка складається з двох розділів.

*Перший розділ:* підготовка до конкурсних іспитів.

До модулів підготовки додається ще й „білий” конкурс з французької мови та математики, а також тренування перед усними іспитами.

*Другий розділ:* інші факультативні дисципліни за вибором.

Студенти I курсу можуть вибрати із дисциплін свого курсу, не зазначених вище, з яких іде підготовка до іспитів, готуючись одночасно до переходу на II рік навчання з його професійною підготовкою учительських кадрів:

- Історія - географія або точні науки – по 18 год.
- Сучасні мови, музична освіта чи образотворче мистецтво – по 18 год.
- Засоби інформації та комунікації – 18 год. [178; 181].

Для проходження педагогічної практики організовані дві сесії по два тижні. Студенти для першої сесії в обов'язковому порядку прикріплюються до материнської школи (до дитячого садка), для другої – до початкової школи.

Під час проходження цих педагогічних практик студенти мають вести зошит-журнал, у якому відобразатимуть свої спостереження, зауваження, даватимуть характеристику поведінці дітей того класу, у якому ведуться спостереження.

З метою покращення роботи із загальної підготовки вчителів у педагогічній практиці заплановані різноманітні заходи. До першої практики: а) ознайомлення з виховною системою, з роботою школи, з офіційними документами; б) філософія виховання; в) роль, місія, знаряддя праці учителя; г) методологія спостереження. Між двома педагогічними практиками: а) аналіз практичних спостережень на основі зошита-журналу з педагогічної практики студента; б) психологічні та соціологічні підходи до процесу навчання; в) педагогічні підходи. Крім того, 12 год. призначені для вивчення деяких аспектів, необхідних для учительської роботи: а) 3 год. на вивчення класної документації; б) 6 год. на ТЗН; в) 3 год. на аудіовізуальні засоби.

Після закінчення другої практики: а) аналіз практичних знань, накопичених студентами за цей період часу (використовувані засоби, працездатність учнів і т.д.); б) значущість школи; в) професійна етика; г) 3 год. призначені для розгляду питань про громадянську та кримінальну відповідальність учителів [179, с. 85].

З огляду на нові вимоги французького суспільства до вчителя, у рамках „Плану щодо оновлення програми підготовки вчителів школи другого року навчання” від 27 лютого 2001 р. та у розпорядженні Міністерства від 22 березня 2002 р. „Щодо питання про упорядкування погодинного навантаження” рекомендовані до виконання в усіх УППВ такі положення.

Другий рік навчання підготовки учителів повинен будуватися на основі двох принципів: 1) професійна підготовка для дорослих з характерними університетськими рисами; 2) професійна підготовка, яка базується на комбінуванні теорії та практики. Така професійна підготовка учителів має на меті: а) дати можливість майбутнім викладачам у своїй загальновиховній місії набути професійну базову компетенцію; б) оволодіти умінням планувати, брати участь, оцінювати й аналізувати стан освіти та навчання [227, с. 20].

Учителі загальноосвітньої школи – це фахівці з різносторонніми здібностями. Таким чином, поняття багатопрофільності, будучи вершиною професійності учителя загальноосвітньої школи, є головним змістом освіти, формує центральну ідею, яка повинна стати предметом роздумів та обговорень серед викладачів УППВ, які формують майбутні кадри і дають необхідні пояснення стажистам [232, с. 39].

Зміст освіти, прийоми й особливості її повинні бути різноманітними та комплексними. З цієї точки зору підготовка учителів загальноосвітньої школи здійснюється паралельно із завжди необхідним колом дисциплін кожного циклу загальноосвітньої школи і спрямована на те, щоб: а) інтегрувати елементи, які належать до знань дитини (психологія, теорія навчання); б) розвивати елементи методики та педагогіки, пов'язані з навчанням у загальноосвітній школі.

Цілком очевидно, що дисциплінарна підготовка учителів іноземних мов повинна орієнтуватися на головні положення щодо освіти та навчання і бути центром фундаментальних знань. Громадянське виховання є складовим елементом навчання в кожній дисципліні [235, с. 5].

УППВ Академії міста Руан визначає навчальне загальнонаціональне навантаження таким чином: А – зміст викладання; Б – педагогічні практики. Перше стажування під керівництвом викладача тривалістю 12 днів – 72 год.; три самостійних стажування по 3 тижні кожне – 243 год. [114, с. 113].

На другому році навчання, який є роком професійної підготовки, кожен стажист повинен перевіритися на наявність набутої компетенції, що є необхідною для професії вчителя іноземних мов. Робота стажиста оцінюється протягом усього навчального року. Ця особливість доповнюється остаточним підсумковим звітом про потрійне підтвердження компетенції, що включає в себе такі напрямки:

*А – стажування з самостійною відповідальністю.*

Кожне з трьох самостійних стажувань супроводжується щонайменше чотирма відвідуваннями викладачів УППВ, після чого складається письмовий рапорт. У випадку виникнення труднощів, можливий додатковий візит викладача інституту. Журі, призначене УППВ на підставі наявних рапортів про відвідування стажиста, визнає легітимність проходження стажування.

*Б – курсова робота.*

Мета цієї поглибленої самостійної роботи: викладач-практикант повинен сформулювати роздуми про свою педагогічну практику. У роботі студент повинен а) визначити проблему, що стосується стажування; б) вивчити та проаналізувати цю проблему; в) запропонувати шляхи її вирішення, посиляючись на існуючі праці в цій галузі. За формою та змістом курсова робота не повинна перевищувати тридцяти сторінок, не враховуючи додатків. Підготовка роботи здійснюється самим учителем-стажистом, на допомогу якому пропонуються індивідуальні й групові консультації викладача інституту.

У кінці навчального року перед журі, яке призначається УППВ та складається з трьох осіб, серед яких присутні інспектор національної освіти та викладач-керівник курсової роботи, кожен стажист захищає свою роботу, викладає її зміст і відповідає на задані питання [183, с. 31].

*В – предмети, які викладаються протягом року.*

1. Підготовка, спрямована на розвиток різнобічних здібностей. Предмети, які викладаються протягом року, також будуть оцінені журі, призначеним інститутом, на підставі усіх письмових робіт учителя-практиканта в цьому навчальному році та під час проходження стажувань. Це показник компетентності майбутнього вчителя школи з багатьох предметів, який розкриває: а) уміння провести урок, використовуючи свою майстерність; б) уміння спостерігати; в) уміння переконувати, аналізувати. За об'ємом ці творчі роботи не повинні перевищувати 12 сторінок. Вони стануть предметом обговорення між групою викладачів і вчителів-стажистів.

2. Підготовка “домінуюча”. Відповідно до мети освіти, така підготовка

спирається на роботу в команді та на участь у спільних проектах з партнерами.

Для порівняння відзначимо, що діяльність учителя-практиканта для підтвердження його курсової роботи щодо отримання різносторонньої освіти повинна охоплювати різні цикли та дисципліни. Після такого потрібного контролю рівня компетенції журі УППВ, склад якого визначає директор інституту, базуючись на рапортах трьох попередніх журі, складає свій рапорт на кожного учителя-практиканта, враховуючи позитивну оцінку за проходження педагогічної практики. Учителі-стажисти, які мають позитивні оцінки, отримують професійний диплом учителя школи [174, с. 39].

УППВ міста Руан займається підготовкою вчителів школи першого року (УШ 1) та другого року (УШ 2), а також викладачів, які вже мають диплом шкільного вчителя, але хочуть продовжити навчання й отримати диплом спеціаліста з адаптації та інтеграції в школі (АШ). Освіту з АШ можуть отримати лише ті вчителі, які вже працюють у загальноосвітній школі, мають диплом шкільного вчителя чи дипломи, отримані до утворення УППВ, коли замість слова “учитель” користувалися словом “instituteur”, яке означало – учитель початкової школи. Зараз для викладачів усіх навчальних закладів, починаючи з початкової школи і закінчуючи університетом, використовують слово “professeur”. Розглянемо підготовку вчителів другого ступеня першого року навчання на прикладі УППВ міста Руан, який готує таку категорію фахівців:

- Учитель колегів та ліцеїв (УКЛ 1);
- Учитель професійних ліцеїв (УПЛ 1);
- Головний радник з виховання (ГРВ 1).

На першому році навчання в УППВ студентів готують до конкурсних іспитів, після чого їм дозволять працювати з класом. Три чверті навчального часу присвячують вивченню різних предметів і підготовці до усних і письмових іспитів. Близько четвертої частини навчального навантаження відводиться для педагогічної практики, підготовки до неї, професійної освіти в цілому, а також для підготовки до так званого “іспиту з особистих справ” [96, с. 230].

Таким чином, професійна підготовка на першому році навчання в УППВ покликана допомогти студентам підготуватися до конкурсного набору другого ступеня. Вона проходить одночасно з підготовкою до іспитів з різних дисциплін і напрямків конкурсного іспиту з особистих справ. Вона організована у формі модулів по 3 год., всього 30 год.. З більшості дисциплін ці модулі організовуються щопонеділка, починаючи з вересня в навчальному центрі Монт-Сент-Еньяна. Підготовка до цього заходу відбувається щоп'ятниці в УППВ міста Руану у формі бесіди про стажування (від 20 до 50 год.). Це має допомогти відповісти на чотири пункти, записані в умовах конкурсних іспитів.

Як показує наш аналіз вимог щодо іспиту, кандидат повинен продемонструвати, що він: а) знає зміст освіти і програми дисциплін у колегі та ліцеї; б) знає еволюцію дисципліни, останні нововведення та досягнення, а

також взаємозв'язок з іншими дисциплінами; в) має здібності до виразного викладення, до аналізу, синтезу проблеми та спілкування з дітьми; г) має уявлення про організацію навчального закладу другого ступеня навчання. Професійна підготовка включає чотири модулі, розподілені на навчальний рік.

Модуль 1. Професія викладача та вихователя (1 лекція, 1 семінар).

Модуль 2. Когнітивна психологія підлітків (1 лекція).

Модуль 3. Розвиток, останні досягнення, мета виховної системи; навчальні заклади (лекції). (Організація роботи міністерства освіти та навчальних закладів. Децентралізація й автономія навчальних закладів. Напрямки освіти).

Модуль 4. Методологія спостереження за класом (семінарські заняття). Вивчення цього предмета допоможе їм у подальшій практиці та в підготовці до іспиту з особистих справ [96, с.232]. На першому курсі мова йде про практику, яка супроводжується викладачами УППВ і має на меті навчити студентів спостерігати й аналізувати педагогічні ситуації, зрозуміти, як організоване функціонування навчальних закладів. Модулі 3 і 4 є складовими основи професійної підготовки до цих педагогічних практик.

*Другий ступінь:* другий рік навчання:

- Учитель колежів та ліцеїв (УКЛ 2);
- Учитель професійних ліцеїв (УПЛ 2);
- Головний радник з виховання (ГРВ 2).

Успішна участь у конкурсних іспитах надає статус учителя-стажиста. Цей другий рік навчання – рік набуття професійної компетенції, яка необхідна вчителю, а саме: 1) планувати і розробляти уроки; 2) набувати педагогічної майстерності, уміння керувати групою учнів; 3) працювати в команді, навчитися спілкуватися з партнерами.

Професійна підготовка ділиться на 3 частини: а) стажування, б) дисципліни, які вивчаються в УППВ, в) написання курсової роботи. При успішному проходженні всіх трьох етапів другого року навчання в УППВ студенти-практиканти отримують дипломи. У рамках програми професійної освіти передбачена педагогічна практика з повною відповідальністю, яка передбачає службу у сфері освіти з 4-6 годинним робочим тижнем, крім документалістів і головних радників з виховання (12 год.).

На учителів-практикантів покладається повна відповідальність за поведінку учнів одного чи кількох класів, яка поширюється у першу чергу на проведення заходів, а також на весь комплекс завдань, які здійснюються педагогом у його професійній діяльності [125, с. 304].

Участь практиканта в педагогічних радах цього навчального закладу враховується його керівниками при складенні на нього рапорту про проходження практики. Студенти-практиканти спеціальності „Головний радник з виховання” (ГРВ) беруть участь у сферах діяльності навчального закладу, які погоджені з керівником цього закладу, та працюють безпосередньо під його керівництвом.

Учителя-практиканта прикріплюють на 30 год. до одного педагога-

наставника, до його класу чи класів, у яких він викладає. Як правило, практика під курівництвом викладача проходить в іншому навчальному закладі, ніж та, де було стажування із самостійною відповідальністю. Після періоду спостереження, учитель-практикант сам бере участь у роботі педагога-наставника (перевіряє зошити, пояснює новий матеріал і т.п.) [178, с. 13].

Однак, деяка категорія стажистів проходить практику на підприємствах (учителі професійних ліцеїв – 2 курс, учителі коледжів і ліцеїв – документалісти, учителі технологічної освіти). Проходження практики можливе за межами Франції, у країнах Європейської Співдружності [226, с. 10].

У рамках професійної підготовки спеціаліста шкільної освіти офіційні джерела називають дисциплінарну підготовку, специфічну для кожної спеціальності зокрема.

*Дисциплінарна підготовка* включає:

- Модуль „Прийм” – 12 год., призначений для підготовки стажистів до нового навчального року.
- Епістемологія, методика і педагогіка, пріоритет яких визначає колектив педагогів УППВ у відповідності з офіційними положеннями.
- Поглиблення знань з різних дисциплін залежно від обраної спеціальності.
- Семінарські заняття, пов'язані з практикою, 10 год. [174, с. 45].

*Підготовка, спільна для різних спеціальностей.* Ця підготовка передбачає зібрання стажистів різних спеціальностей по середах для обговорення виникаючих, загальних для всіх питань з різних тем, які не лише стосуються теоретичних предметів, але й конкретних практичних проблем, у центрі яких знаходиться вчитель-практикант.

Ця підготовка дає можливість: 1) брати участь у процесі створення єдиного цілого з розрізнених галузей освіти, які дають різні компетенції, що їх очікують від майбутніх викладачів; 2) персоналізувати освіту, враховуючи накопичені необхідні знання; 3) кожному стати актором, діючою особою своєї освіти, обговорюючи прийнятий порядок речей [130, с. 106].

Як показують дослідження французьких педагогів, були визначені п'ять галузей знань майбутнього вчителя як необхідні професійні компетенції:

1. Знати підлітків у всій їх різноманітності.
2. Брати участь у виховному процесі.
3. Знати та використовувати педагогіку.
4. Знати та використовувати засоби інформації та комунікації.
5. Працювати в команді / чи в партнерстві.

Поряд із цим, кожен стажист повинен вибрати: а) один модуль з кожного пункту – 1, 3, 4; б) для галузі 2, один тип навчального закладу, який приймає на практику: коледж, загальноосвітній, технологічний чи професійний ліцей; в) для галузі 5: одна тема для спільної роботи.

У цілому загальна підготовка розрахована на 75 год.. Розробка „маршруту” прямування ведеться викладачем-референтом УППВ дисциплінарного профілю, за участю практиканта-стажиста.

Робота над проектом п'ятого пункту проходить протягом усього навчального року, коли у кожного із членів команди є вільний час у розкладі.

Кожен період включає 5 серед 30 год.. Таким чином, у кожному періоді половина часу буде вільна для індивідуальної роботи.

Курсова робота має на меті сформулювати особисті спостереження та роздуми про свою професійну практику. Робота не зводиться до простого опису, а поєднує теорію з практикою: 1) *форма*: максимум 30 сторінок, не включаючи додатків; 2) *здійснення*: робота може бути індивідуальною і колективною, але захист – індивідуальний; 3) *підготовка*: – при повній відповідальності стажиста, який отримує консультації керівника курсового проекту [186, с. 35].

Спостереження та контроль над практикою визначають такі здібності стажиста: а) визначити мету, скласти план педагогічних та виховних заходів, підготувати й адаптувати навчальний матеріал з окремої дисципліни, для певного колективу учнів; б) зрозуміти та оволодіти ситуацією, врегулювати конфлікт у навчальній ситуації, взяти керівництво класом у свої руки, надати методичну допомогу учням, спостерігати та контролювати процес навчання [267, с. 78].

Оцінювання діяльності стажиста спирається на:

1. Спостереження з боку педагога-наставника та керівника навчального закладу, яке здійснюється протягом усього навчального року. Педагог-наставник і керівник складають письмовий рапорт про практику кожного студента, який буде слугувати основою для остаточної оцінки стажиста.

2. Викладач-методист УППВ відвідує два або три рази уроки кожного вчителя-практиканта, про кожне відвідування складає рапорт, який буде знаходитися в особовій справі стажиста. Перші візити закінчуються до різдвяних канікул. Другі – тривають до 16 квітня.

Тема професійної курсової роботи вибирається стажистом разом з керівником курсового проекту в першому семестрі навчального року. Захист проходить перед журі, яке складається з 2-3 фахівців. Доповідь стажиста триває близько 10 хв., бесіда про його роботу – 15-20 хв. [153, с. 112].

Ректор збирає академічні журі, на чолі яких знаходиться генеральний інспектор, більша частина журі складається з незалежних від УППВ членів. Під час першого засідання журі вивчають особові справи усіх стажистів. Вони встановлюють: а) список прийнятих стажистів; б) список стажистів, які мають нарікання [222, с. 123]. Списки передають ректору, який пропонує Міністерству національної освіти призначити учителя-стажиста на посаду вчителя відповідно до виданого диплому, який свідчить про наявність професійної освіти.

Підготовка викладачів I ступеня в УППВ міста Ліон:

- Учитель школи (УШ 1) – 1 рік.
- Учитель школи (УШ 2) – 2 рік.

Викладачів II ступеня:

- Учитель коледжів і ліцеїв (УКЛ 1) і (УКЛ 2).
- Учитель загальноосвітніх ліцеїв (УЗЛ 1) і (УЗЛ 2).
- Учитель технологічної освіти (УТО 1) і (УТО 2).

- Учитель професійних ліцеїв (УПЛ 1) і (УПЛ 2).
- Головний радник з виховання (ГРВ 1) і (ГРВ 2).

*Перший рік* УППВ відкритий для кандидатів на запис на іспити в УППВ; він 1) дає можливість підготуватися до іспитів та приступити до професійної підготовки; 2) надає статус студента; 3) готує до конкурсу на обрану спеціальність; 4) пропонує різні компоненти освіти згідно з програмами іспитів.

План підготовки УППВ Ліонської Академії враховує беззаперечні вимоги підготовки до випробувань конкурсу та розгорнуте „професіоналізоване спрямування” протягом першого року. Усі студенти отримують користь, відвідуючи дисципліни 4-х розділів освіти: 1 – підготовка до дисциплінарних іспитів конкурсу; 2 – підготовка до усної частини конкурсів; 3 – загальна підготовка; 4 – досвід на місці: практика в навчальному закладі [78, с. 16].

Таким чином, специфічна для кожної спеціальності підготовка дозволяє забезпечити достатнє засвоєння дисциплін. Загальна освіта допомагає підготуватися до усного іспиту з особових справ.

Два дванадцятигодинних модулі:

*Модуль 1.* Знання системи виховання (з елементами порівняння з іншими системами виховання Європейської Співдружності).

*Модуль 2.* Пізнання себе та здатність до спілкування. Практика в навчальному закладі проходить у двох формах: практичне стажування під керівництвом опікуна та самостійне.

Супроводжувальне стажування спрямоване як на вчителів-практикантів, так і на студентів.

Самостійне стажування призначене для вчителів-практикантів. Вони усвідомлюють усю значущість слова “професіоналізація” через активне спостереження та роздуми. Практика, яку пропонує УППВ студентам першокурсникам, ставить перед ними 2 завдання: а) сприяє підготовці до іспиту з особистих справ; б) готує кандидатів, які будуть мати успіх у конкурсі [71, с.18]. Стажування може проходити в різних формах:

*Стажкування – “проникнення”* на початку року пропонується для того, щоб дати змогу студентам зрозуміти принципи педагогічної та адміністративної діяльності шкільного закладу.

*Супроводжувальне стажування* чергується з перегрупуваннями в УППВ. Воно базується на трьох видах діяльності: а) попередня бесіда з керівником практики; б) спостереження за серією уроків викладача; в) діалог між студентами та викладачем у кінці практики.

Спеціалізація „Учитель школи” (УШ 1) – *перший* рік навчання. Заняття починаються в середині вересня із зборів-прийому в місцевому центрі, за яким закріплені майбутні студенти (Ліон, Бург, Сент-Етьєн).

Дисциплінарне навчання: французький, іноземна мова, математика (кожен як мінімум 75 год.): 200 год.. Фізичне та спортивне виховання: 60 год..

*Вибір 1.* (факультативно): історія – географія, біологія – географія, фізика –технологія: 60 год..

*Вибір 2.:* музика, образотворче мистецтво, сучасна мова, предмет на вибір.



У кожному виборі – 45 год.. Всього: 365 год. [71, с. 20].

*Навчальна підготовка:* а) філософія виховання: 45 год.; б) група послідовного навчання (підготовки): 91 год.; в) різностороннє навчання (24 год. на вивчення психології дитини, теорії навчання та знайомство зі школою, по 18 год.) підготовка до іспиту з особистих справ і до першого усного пропускового іспиту – 33 год., підготовка та контроль практик – 13 год..

*Практика:* а) сенсibilізація („проникнення”) (на початку року): 3 дні; б) практика супроводжувальна: 5 тижнів. Навчання вчителів колежів, викладачів загальноосвітнього ліцею, технологічного та професійного навчання першого року навчання починається з ознайомлювальних зборів у вересні чи жовтні всіх учасників, які записані на перший рік навчання. Вони призначені для презентації: а) напрямків роботи на рік; б) умов конкурсу та порядку життя в УППВ й особливо в закріпленому місцевому центрі.

*Другий рік навчання „Учитель школи” (УШ 2) присвячений лауреатам конкурсу набору, якою б не була підготовка на I курсі (УППВ чи „вільний кандидат”).* Професійна підготовка викладачів II ступеня - учителів: 1) колежів і ліцеїв (УКЛ), загальноосвітніх ліцеїв (УЗЛ); 2) технологічної освіти (УТО) – другий рік навчання [171, с. 112].

Нами проаналізовано прямий шлях того, як стати учителем іноземних мов: закінчивши загальноосвітній ліцей і отримавши ступінь бакалавра, учень вступає (або, як кажуть французи, записується) в університет на обрану ним спеціальність, навчається 3 роки й отримує вищу загальну освіту та ступінь “лісанс з іноземних мов”. Він вирішує не продовжувати навчання в університеті, а оволодівати практичною спеціальністю, ставши вчителем іноземних мов. Для цього необхідно визначитися, до якого диплома треба готуватися: учитель I ступеня чи II ступеня, записатися й подати документи; пройти співбесіду; провчитися рік, готуючись до конкурсного іспиту, успішно скласти його; перейти на II курс; маючи статус державного службовця, отримувати заробітну плату; отримати педагогічну професійну підготовку, другий диплом (який дає право викладання) і місце роботи [218, с. 109] (Табл. 2.3).

Проводячи конкурси, регіональна академія приблизно знає, яка кількість учителів потрібна в регіоні. Відповідно до потреб вона планує ці робочі місця. Дякуючи конкурсу, академія має можливість набрати необхідну кількість кращих кандидатів.

Таким чином, УППВ є навчальним закладом, який готує до конкурсного іспиту (за перший курс для навчання на другому), склавши який, навчатися буде легше і в матеріальному плані, і у фізичному.

Але до конкурсного іспиту можна підготуватися самому, тобто обійшовши I курс УППВ, бути „вільним кандидатом”, пройти конкурс і навчатися далі на II курсі, отримувати професійну підготовку, як усі. Це шлях екстерну, тобто можна складати іспити в навчальному закладі, не навчаючись у ньому [218, с. 110].

Таблиця 2.3

Структура підготовки вчителів у системі вищої освіти Франції

Лицей	Бакалаврат
Університет	ДЗУО II* Лиценціат
УППВ	Зарахування в УППВ
УППВ I	Спеціальна освіта
УППВ II	Викладачі-стажери Викладачі предметів Участь у конкурсі „агрегасьон”
Журі УППВ	Підтвердження кваліфікаційного рівня
Академічн журі	Сертифікація
Міністр освіти або ректор	Зарахування до штату Призначення на посаду викладача

\* Диплом загальної університетської освіти (ДЗУО) [180, с. 54].

Однак, щоб брати участь у конкурсі, потрібно мати диплом (бак+3, тобто „лісанс”), або можливі варіанти. Якщо в абітурієнта є університетський диплом про вищу освіту за 2 роки навчання (DEUG) чи (DUT) – університетський технологічний диплом, чи (BTS) – сертифікат вищого техніка, тобто бак+2, то потрібно отримати ступінь „лісанс” за третій рік навчання в університеті, навчаючись в УППВ, який підготує на I курсі до конкурсу (можна бути „вільним кандидатом”) зі спеціальності „УПЛ”, скласти його та отримати диплом „Учитель професійного лицю” (УПЛ).

Якщо в абітурієнта з тими ж дипломами є 5 років стажу, то він може, склавши успішно конкурсний іспит в УППВ, отримати диплом за фахом УПЛ. Якщо абітурієнт має ступінь „лісанс”, тобто бак+3 роки університету, або інший диплом, який відповідає бак+3, і бажає викладати в коледжі чи лицю, то він може брати участь у конкурсі набору зі спеціальностей: „Учитель коледжів і лицюв” (УКЛ), „Учитель технологічної освіти”(УТО), „Учитель професійних лицюв” (УПЛ) та ін. Існує кілька інших варіантів. Результати реформування освіти можливо проаналізувати за допомогою схеми у Додатку Б.

Якщо абітурієнт цікавиться професією викладача, пройшов літературну, наукову, технічну чи професійну підготовку, підтверджену відповідним дипломом, якщо є професійний досвід (5 років роботи), якщо є бажання працювати у професійному чи технічному лицю, то можна записатися на конкурс „Учитель технічної освіти” (УТО) чи „Учитель професійного лицю” (УПЛ), скласти конкурсний іспит (пройти конкурсний відбір) і отримати диплом УТО чи УПЛ [263, с. 47].

Якщо є бажання викладати якусь дисципліну в професійному лицю, маючи 5 років практичної роботи, є диплом бак+2 роки навчання у ВНЗ, то можна брати участь у конкурсі на звання „Учитель професійного лицю” (УПЛ). Для того, щоб іноземному громадянину записатися на цей конкурс (якщо він з країн Європейської Співдружності), потрібно мати 7 років практичної роботи

в цій сфері та диплом, який відповідає французькому диплому бакалавра 4-го рівня.

Якщо іноземець має диплом бакалавра 5-го рівня, то його стаж повинен бути не менше 7 років. Якщо є бажання викладати певну дисципліну в професійному ліцеї, маючи при цьому диплом за два роки навчання після ступеня бакалавра у ВНЗ (або 5 років трудового стажу з дипломом бакалавра 4-го рівня, або 6 років стажу з дипломом бакалавра 5-го рівня, тобто з дипломом професійної освіти), то потрібно закінчити річні підготовчі курси при професійному ліцеї, щоб підготуватися до конкурсу. Склавши іспит при УППВ, отримати диплом „Учитель професійного ліцею” (УПЛ) [263, с. 50].

Серед різноманіття звань французьких викладачів є титул “агреже”. Щоб стати “агреже”, треба пройти конкурс “агрегасьон” – загальнонаціональний конкурс на заміщення посади викладача ліцею чи вищого навчального закладу. Звання „агреже” зберігається протягом усього трудового життя. Для того, щоб викладати в початковій школі, в колежі чи ліцеї, цей ступінь не обов’язковий, але він престижний і високооплачуваний [84, с. 29].

Це звання можна отримати також кількома шляхами. Отримавши професійну освіту в УППВ, треба успішно пройти конкурс на звання “агреже”, стати стажистом-агреже і працювати в будь-якому навчальному закладі протягом року. Брати участь у конкурсі на звання „агреже” можна, не навчаючись УППВ. Успішно закінчивши четвертий курс університету, студенти отримують диплом „магістра” (maîtrise), з яким уже можна брати участь у конкурсі на звання “агреже” разом з учителями, які закінчили УППВ та мають диплом „Учитель колежів і ліцеїв” [84, с. 30].

Іноді викладачів другого ступеня освіти називають *professeur certifié*, тобто працівник, який має сертифікат (диплом) учителя середньої школи. Це коротка назва всіх працюючих у колежах і ліцеях різного профілю з такими дипломами: „Учитель колежів і ліцеїв”, „Учитель технологічної освіти”, „Учитель фізичного та спортивного виховання”, „Учитель професійних ліцеїв”, „Головний радник з виховання”, „Радник психологічної орієнтації” [276, с. 130].

Щоб допомогти учителям іноземних мов краще проводити процес навчання, міністр освіти Франції Люк Феррі у своїй доповіді „Поліпшення підготовки викладачів” [235, с.89-91], пропонує:

1. Забезпечити якнайкраще їх власну освіту. У цій галузі спостерігається деякий прогрес. Отже, десять років від початку свого існування університетські інститути підготовки вчителів (УППВ) намагаються знайти рівновагу між створенням теоретичної та професійної підготовки, що є предметом багатьох дискусій. З 1998 року в освіті спостерігається помітний регрес, і уряд вирішив дати можливість цим інститутам продовжити почату роботу в кращих умовах.

2. Сконцентрувати освіту викладачів на знаннях, які вони будуть застосовувати у своїй роботі. Освіта викладачів повинна ґрунтуватися на простих і в той же час важливих принципах: чітко усвідомити і виділити пріоритети, наприклад, попередження безграмотності. Викладач, у першу

чергу, повинен добре знати свій предмет. Це передбачає міцні й ґрунтовні теоретичні знання, отримані в університеті. Далі він повинен поступово звикнути до того, що ці теоретичні знання будуть потрібні для роботи з дітьми в рамках освітньої програми: виділити в них головне, порядок і послідовність застосування. Викладач повинен цілком присвятити себе практиці своєї майбутньої професії: ознайомитися з викладацьким складом школи чи іншої навчальної установи, навчитися організовувати й оцінювати роботу школяра.

3. Поновити конкурсний набір викладачів іноземних мов. Початкова теоретична освіта, що здобувається з початку навчання у вищому навчальному закладі, оцінюється на основі теоретичного конкурсного набору, свого роду іспиту, який загалом визначає рівень знань. Важливо відзначити відповідність цієї освіти шкільним дисциплінам, які й будуть викладатися вчителями. Буде організований новий набір до екстернатури за професією – шкільний учитель на підставі необхідних знань і умінь відповідно до вимог програми школи. Члени журі в університетах відповідатимуть за організацію конкурсних наборів викладачів другого ступеня освіти (вчитель середньої школи) і забезпечення відповідності отриманої освіти своїй майбутній професії.

Краще організовувати навчання протягом першого року в університетах у нерозривному зв'язку з професійним навчанням. Рік підготовки до конкурсу повинен дати майбутнім викладачам можливість доповнити свою загальну освіту знаннями, які будуть необхідні їм як майбутнім учителям шкіл, ліцеїв, коледжів, про кращу організацію освіти й історію своєї дисципліни. Університети й інститути навчання майбутніх викладачів іноземних мов повинні тісно співпрацювати в цих питаннях.

4. Зробити підготовку до конкурсу більш привабливою та розвивати справжній „розсадник” кандидатів. Перший рік навчання в IUFM повинен бути наближений до університетів, таким чином, рік підготовки до конкурсу буде користуватися університетським визнанням, що сприятиме кращій підготовці до конкурсу. Так само зручним є дозвіл щодо прийому на спеціальність CAPES (учитель коледжів і ліцеїв), CAPET (учитель технічної освіти) чи в CAPLP (учитель професійного ліцею) тих, хто пройшов підготовчі класи.

5. Краще готувати викладачів до своєї майбутньої професії, комбінуючи практику з теоретичною підготовкою. Вище названа професія вчителя іноземних мов повинна тісно поєднуватися з практикою в школах, колежах, тобто повинен існувати необхідний зв'язок між теорією і практикою.

6. Робити навчання професії більш прогресивним. Це навчання повинне завжди носити прогресивний характер. Починаючи з того, що потрібно зміцнити зв'язок між інститутами професійної підготовки вчителів і університетами від конкурсного набору до професійної освіти. Професійна освіта буде більш ефективною, якщо будуватиметься поступово, відповідаючи на ті питання, з якими викладач буде щодня зіштовхуватися у своїй школі.

7. Розширити поле компетенції викладачів іноземних мов. Для усіх викладачів-стажистів розробити додаткові вибіркові освітні програми (мистецтво, іноземна мова). Ці курси будуть дійсні у формі заліків в університетах на відповідному рівні.

8. Визначити систему оцінювання. Концентрація професійного навчання на головному повинна полегшити систему оцінювання. Спостерігаючи на практиці за класом, учитель буде мати можливість визначити рівень своєї освіти, проаналізувати труднощі. Успіх професійної освіти ґрунтується на інтеграції вчителів і вихователів у систему освіти. Необхідно розробити академічну карту шкіл, коледжів, ліцеїв з прийому викладачів-стажистів і важливо, щоб ці освітні установи стали місцем навчання майбутніх викладачів.

Протягом трьох років навчання, після конкурсного відбору, стажування в країнах європейського союзу відкрите для усіх викладачів іноземних мов.

Слід відзначити, що дослідження сутнісної специфіки педагогічної освіти є стрижнем проблеми професіоналізації вчителів та їх праці – однієї з найактуальніших проблем педагогічної освіти 90-х років на Заході, яка виявилась у результаті гострої суперечності між вимогами сучасного швидкозмінного суспільства до педагогічної діяльності вчителя та наявним рівнем його кваліфікації. Проектуючись на професійну підготовку майбутнього вчителя, ця проблема закономірно пов'язується з необхідністю розробки наукових основ змісту професійної підготовки та адекватних йому методів. Система професійно-значущих відносин студентів-майбутніх учителів, складається на довузівському та вузівському етапах підготовки і далі продовжує видозмінюватись протягом усіх років професійної життєдіяльності вчителя. Система відносин майбутніх учителів є основою при постановці мети навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, педагогічної діяльності в період педагогічних практик, а також визначає особливості взаємодії з учнями і колегами, які будуть реалізовані пізніше. Вона є основою для вибудовування професійних стратегій і тактик, у тому числі – індивідуального професійного розвитку [41, с. 571-573].

Український дослідник Л.Пуховська при аналізі педагогічної освіти Західної Європи робить висновок щодо професійної підготовки вчителів Франції, що розглянуті моделі професійної підготовки вчителів початкової школи, викладачів коледжів та повної середньої школи з невеликими змінами функціонували протягом останніх 30 років. До суттєвих недоліків учені відносять такі: а) дуалізм системи підготовки вчителів, нерівноцінність педагогічної освіти для різних категорій учителів, різниця та бар'єри матеріального та соціального характеру; б) значна відмінність у характері підготовки вчителів різних категорій – практична спрямованість підготовки вчителів початкової школи та теоретична – викладачів загальноосвітніх коледжів та ліцеїв; в) розрив між спеціальною та педагогічною підготовкою майбутніх викладачів загальноосвітніх коледжів та ліцеїв [59].

Друга група суперечностей, які зумовили реформування усієї педагогічної системи освіти у Франції включає суперечності між зростанням об'єктивної

соціальної значущості професії вчителя і фактичною недооцінкою його праці суспільством. Головною ланкою професійно-педагогічної підготовки є цикл психолого-педагогічних дисциплін: філософія освіти, загальна педагогіка, історія педагогіки і соціологічні аспекти освіти, психологія, який розглядається в сучасних наукових дослідженнях. Для підготовки вчителів початкової школи він включає: інтегрований курс психолого-педагогічних проблем дошкільної ланки системи освіти – „Материнська школа”; курс „Навчання дітей емігрантів”.

Курс „Філософія освіти” з самого початку (1969 р.) включав проблеми загальної педагогіки, історії педагогіки і школи, шкільного законодавства.

Підходи до професійної підготовки вчителів іноземних мов у франкомовних країнах Європи базуються на традиційно високому статусі педагогіки як теоретичної дисципліни про навчання та виховання. Ще в історично відомому тлумаченні поняття “педагогіка”, даному А.Маріоном у „Педагогічному словнику” Ф.Бюісона (1887), говориться, що педагогіка – це одночасно наука і мистецтво виховання.

На думку Ф.Беста (директора Національного інституту педагогічних досліджень Франції), саме з цього визначення розпочались метаморфози поняття „педагогіка”, яке в останнє десятиріччя зовсім знецінилось, перекутилось і навіть дискредитувалось. Розглядаючи історичний шлях педагогіки як теоретичної дисципліни у Франції, вчений показує, що її шлях був тісно пов’язаний з історією педагогічних навчальних закладів, зокрема Нормальних шкіл. Вперше курс педагогіки запроваджено в Нормальних школах у 1883 р. Проте дуже швидко відчулась потреба розрізняти „загальну педагогіку”, тобто систематизований і послідовний виклад філософських основ педагогічних ідей відомих педагогів та “спеціальну” або “практичну” педагогіку, яка покликана допомогти майбутнім учителям у викладанні тієї чи іншої конкретної дисципліни.

Розробка теоретичних засад педагогіки зосередилась в основному в університетах, де були створені кафедри педагогічної науки (*science de l'éducation*). У результаті відбувся своєрідний поділ: університети розробляли педагогічну науку, а курс педагогіки в Нормальних школах все більше орієнтувався на практичну педагогіку [41, с. 581-582].

У 70-х роках у Франції починає використовуватись новий термін “педагогічні науки”. Це, безумовно, допомогло з’ясувати питання наукового статусу педагогіки і зробити виховання предметом дослідження. З тих пір педагогічні науки (педагогічна психологія, соціологія освіти, історія педагогіки) стали вважатись одним із напрямків суспільних наук, одержавши таким чином помітні переваги, визначились межі та методи досліджень, з’ясувалися зв’язки з науковими дисциплінами, що вже склались. Проте кожна з них зробила все можливе, щоб закріпитись як автономна, повністю “повноправна” наука [41, с. 583-584].

З часом зміст навчання зосередився на теоретичних основах педагогіки та їх осмисленні з позицій філософії. Сучасні курси філософії освіти розглядають загальні проблеми навчання та виховання людини на основі

даних суміжних з філософією наук: психології, соціології, етики, естетики, культурології тощо.

Серед головних тем програми курсу на першому місці стоять проблеми свободи, обов'язку й автономії особистості, які тісно ув'язуються з правами людини, з функціонуванням системи освіти.

Курс „Загальна педагогіка” передбачає вивчення головних тем-напрямів: 1) головні педагогічні концепції і методи наукового дослідження актуальних проблем сучасної педагогіки; 2) проблеми експериментування й інновацій в педагогіці; 3) проблеми співвідношення філософії, педагогіки та інших наук про людину; 4) вивчення двох педагогічних праць (в рекомендованій списку включаються роботи Платона, Монтеня, Декарта, Локка, Руссо, Канта, Гегеля та інших). У сучасних умовах реформування педагогічної освіти обсяг годин збільшується (до 15%), закріплюючи за Францією першість у світі в цій галузі [59; 101; 103; 104; 105; 106]. Курс „Історія педагогіки і соціологічні аспекти освіти” має на меті розгляд найважливіших педагогічних ідей протягом всієї історії початкової школи. Курс „Психологія” включає загальну, вікову та педагогічну психологію.

Загальна психологія розглядає: а) психологічні методи і головні галузі їх застосування; б) основні напрями сучасної психологічної науки; в) поняття про розвиток психіки і свідомості; г) сприйняття, пам'ять, уявлення; д) ігрова діяльність і спілкування; мотивація навчальної діяльності. Програма курсу „Психопедагогіка” включає 4 розділи: 1) психологія особистості, 2) психологія педагогічної діяльності, 3) психологія учня, 4) психологія навчання.

Теоретичний курс „Материнська школа” має дати майбутнім учителям: а) знання вікових особливостей дітей дошкільного віку; б) знання специфіки материнської школи, включаючи методіку виховної роботи; в) уміння визначати рівень розвитку дітей дошкільного віку, їх підготовленості до навчання в школі.

Завершальним у циклі психолого-педагогічних дисциплін був курс „Навчання дітей емігрантів”. Він знайомив майбутніх учителів іноземних мов зі специфікою організації навчання і виховання дітей різних етнічних меншин, які в середині 80-х років склали майже п'яту частину учнівського контингенту шкіл Франції.

Орієнтуючи вчителя іноземних мов на роботу в різнорідному навчально-виховному середовищі, цей курс за своїми цільовими установками був прообразом майбутнього інтегрованого курсу „Європейський вимір”. Такий курс базується на досягненнях освіти Франції, яка має міжнародне співробітництво з 45 зарубіжними університетами із 27 країн, з яких 22 європейських університети і 21 франкомовних; а Центр національного дистанційного навчання бере участь у 19 проектах: 50 підприємств та 48 асоціацій.

До нових загальних курсів у сучасних умовах педагогічної освіти Франції відноситься спецкурс „Конкретні соціально-економічні і культурні проблеми регіону і їх педагогічні наслідки”, спрямований на вирішення комплексу

завдань світоглядного і педагогічного характеру, включаючи проблеми адаптації учителя іноземних мов до нових умов життя і праці.

## **2.2. Особливості навчання іноземних мов і їх вплив на професійну підготовку викладачів-лінгвістів в УШВ**

Процес набуття освіти – одне з найважливіших і найскладніших людських прагнень. „Освіта є надзвичайно складним процесом залучення і внутрішньої взаємодії між самим процесом навчання, намірами педагога і його діями, індивідуальними особливостями особистості студента, його культурою й основами виховання, середовищем, у якому він навчається, та безліччю інших змінних величин [115, с. 168]”.

На погляд Г.Шово, досвідчений вихователь, викладач іноземних мов розуміє складності процесу навчання і відповідно діє таким чином, щоб забезпечити студентам можливість правильного прийняття рішень як у самому середовищі навчання, так і за його межами [115, с. 170].

Розуміння соціальних чинників, що відіграють певну роль у нашому розумінні мови як користувача, є істотним для усіх викладачів іноземних мов. Існує цілий ряд різноманітних сфер, надзвичайно цікавих для викладачів іноземних мов, безпосередньо пов'язаних з психологією, які функціонують у полі її діяльності. Як приклад можна розглядати сферу навчання студентів у вищому навчальному закладі, що визначає питання, пов'язані з тим, як можна допомогти студентам опанувати цінними стратегічними напрямками при навчанні іноземних мов. Це, у свою чергу, містить розуміння стратегій, які студенти використовують при виконанні того чи іншого завдання.

А.Вейль-Барє стверджує, що викладачі вищих шкіл, як і вчителі, у своїй діяльності виконуватимуть і надалі полівалентні функції. Вони продовжуватимуть отримувати глибоку професійну освіту, відповідно опановуватимуть методи педагогічної майстерності, щоб досягти поставленої мети в першій частині – умінні [274, с. 165].

На думку Р.Зебрі-Юрцель, робота в команді, де, з одного боку, працюватимуть викладачі-професіонали, а з іншого – дорослі люди, які прийшли волонтерами до школи ззовні, набуде зовсім інших, нових, змістовно і практично досконалих, ще не знаних вимірів. Після культурної еволюції, яка сталася після рішення Л.Жоспена запросити в штат викладачів загальноосвітньої школи викладачів-ліценціатів (з першим науковим ступенем), подібне відбуватиметься в освітній системі початкової школи [280, с. 176].

Як зазначають французькі науковці, пріоритетами в цьому мають стати фундаментальні знання і компетентність, громадянськість і розвиток особистості. Відповідність потребам учнів означає: а) урахування їхніх індивідуальних відмінностей; б) надання допомоги при перших виявах труднощів; в) адаптування шкільного часу до життєвих ритмів учнів з урахуванням їхньої флуктуації (коливань) упродовж дня.



Теорія З.Фрейда, а також дослідження інших психологів визначає ранні шкільні роки як „латентний період”, протягом якого відбувається маса подій у фізичному розвитку. Ж.-Ф.Рує описує ту стадію, коли дитина стверджується в почутті старанності, як пізнавальні уміння й уміння вчитися, у почутті гідності [251, с. 5]. Як приклад, можна розглядати сферу навчання учнів, що визначає питання, пов’язане з тим, як можна допомогти учням опанувати цінними стратегічними напрямками при навчанні іноземних мов. Це, у свою чергу, містить у собі розуміння стратегій, що учні використовують при виконанні того чи іншого завдання. Інший приклад – це комплексні завдання мотивацій: що змушує учня вивчати іноземну мову. Більш глибоке розуміння сучасних точок зору з приводу того, якою є мотивація людей при вивченні іноземних мов, може сприяти глибшому розумінню викладачами своїх учнів.

Французькі педагоги М.-С.Анн-Ніссен і С.Тервань звільняються від концепції, що учні мають якусь здібність до вивчення іноземних мов, і розглядають кожного учня здатним процвітати при відповідному навчанні. Один з викликів для викладачів іноземних мов полягає в допомозі учням розвивати стратегії, які необхідні для вивчення іноземних мов більш ефективно. З цього випливає, що необхідне більш ефективне навчання розумовим операціям, що є важливим аспектом утворення, якому потрібно навчати незалежно і за допомогою тематичних домінант. На підставі багатьох досліджень підтверджується той факт, що пізнавальна психологія стає усе більш важливим компонентом у процесі навчання іноземних мов [74, с. 112].

Ж.Піаже є домінантною фігурою в русі пізнавальної психології. Теорія Ж.Піаже базується на учневі, що проходить через серію життєвих етапів. Це він назвав „сенсорно-моторною стадією” навчання [224, с. 10-13].

Цей педагог-психолог робить висновок, який дуже важливий для викладачів іноземних мов: навчаючи юних учнів, ми не повинні чекати від них того, що вони досягнуть стадії абстрактної причинності, і тому не слід очікувати від них застосування їхніх умінь для вичленовування правил при навчанні. На цій стадії більш важливо забезпечити досвід оволодіння мовою, що має відношення до аспектів світу, оточуючого дитину. Існують дві дуже простих інтерпретації його точки зору, що мали стримуючий вплив на вчителів іноземних мов.

По-перше, стало популярним у деяких навчальних закладах, що готують педагогів-лінгвістів, інтерпретувати точку зору Ж.Піаже на зрілість і особистий досвід як індикатор, що не має прямих вказівок у процесі навчання. Ж.Піаже визначає мету – зробити більший акцент на створенні мовного середовища в класі, де проходить процес навчання іноземних мов, і багато вчителів виражають подібну зацікавленість. По-друге, акцент Ж.Піаже на індивідуальному розвитку змусив його недооцінити значущість соціального середовища в навчанні іноземних мов [224, с. 70].

Французький педагог Б.Арно вважає, що навчання іноземних мов повинно мати мету [75, с. 44].

Французькі дослідники Д.Шампань і Д.Шовель намагаються пристосувати свої ідеї до пізнавального розвитку, до того, що відбувається у класі. Головне

тут, що вчителям варто спочатку представити базові ідеї, що дають життя і форму всякій темі чи тематичному блоку, і потім розширювати дані тематичні поняття. Ця ідея інтенсивно використовується в програмах з іноземних мов [112, с. 92].

Французький педагог-теоретик Ж.Фіжалков вважав, що найзагальнішим об'єктом навчання є культивування видатних якостей, яких можна досягти тільки підбадьорюванням учнів у процесі навчання іноземних мов, щоб стати цілком утягненим у проблему і тим самим відкрити задоволення повного й ефективного функціонування. Ж.Фіжалков визнає, що учителі повинні задавати найрізноманітніші за формою і змістом питання. „Мистецтво полягає в тому, щоб знайти середнього рівня питання, але такі, які забезпечать рух уперед [145, с. 130]”. Твердження цього педагога і психолога про цілеспрямовану допомогу учням у досягненні сучасних знань про світ має для нас значення тому, що вказує на структуру завдань для навчання іноземних мов.

Для французького педагога Ж.-К.Фурно навчання іноземних мов містить у собі вміння учнів створити своє власне уявлення про інформацію та події. Учні активно утягнуті в конструювання свого особистісного розуміння речей, і це розуміння буде різним для різних людей. У кожного учня своя індивідуальна конструкція світу буде залежати від його попереднього досвіду, що також буде впливати на те, як він сприймає те, що станеться в майбутньому [150, с. 108].

Р.Бурдонкль указував, хоча кожен з нас являє собою унікальний експериментальний світ, який повинен бути соціальним світом, ми повинні знайти шляхи досягнення загального розуміння між усіма. Більше того, „зіткнення учень – учитель” – це істотна суперечливість між особистісними конструкціями, суб'єктивними реальностями вчителя й учня [93, с. 105].

Для вчителів іноземних мов також важливо усвідомлення того, що, хоча програму чи навчальний план можна скласти точно, він неминуче поділяється на щось особисте, що відбиває їхню власну систему понять, їхні думки і почуття як про зміст уроків і про їхніх учнів, так і їхню точку зору на світ у цілому. Крім того, навчальний план загальноосвітньої школи стає інтерпретованим їхніми учнями для того, щоб увесь процес навчання став підприємством з пайовою участю всіх учасників. Емоції треба розглядати як активну частину навчання, а також як особливе життя контекстів, тих, хто бере участь у процесі „викладання – навчання”. Таким чином, учні формують своє власне уявлення про свій світ, але роблять це в межах соціального контексту і через соціальну взаємодію.

За всіх часів педагогіки-теоретики та практики замислювалися над питанням, як підвищити успішність учнів; з чого варто починати, які методи використовувати. Учитель у своїх пошуках змісту процесу навчання, його переконання щодо навчання й учнів будуть дуже впливати на викладання іноземних мов. У дослідженні розглянуто різні перспективи щодо процесу навчання і визначено, що можуть зробити вчителі, щоб допомогти своїм учням краще встигати і стати незалежними у процесі засвоєння знань. У

цьому аспекті у процесі навчання значну роль відіграє теорія посередництва Р.Фойерштайна, яка може допомогти учням навчитися учитися.

Результати дослідження дають нам можливість зрозуміти, що вчителі іноземних мов можуть впливати на навчальний процес безліччю інших способів, ніж просто передачею знань, як наслідок відображення нашого власного досвіду викладання в школах. Деякі з цих способів могли б містити в собі ті, які допоможуть учням навчитися учитися, підсилити почуття власної гідності, підвищити мотивацію, виявити особистий інтерес, підвищити самоповагу й організувати відповідне середовище навчання [144, с. 207].

У наших міркуваннях концепція посередництва відіграла одну з центральних ролей у всіх теоріях соціальної взаємодії. Для Л.Виготського і його послідовників посередництво визначається використанням „інструментів”.

„Інструментами” у цьому значенні слова називається усе, що використовується як допоміжний засіб для вирішення проблем або досягнення мети. Найважливіший з цих інструментів – це „мова символів”. Для цих теоретиків використання посередницької мови допомагає учням просуватися в *Зоні Найближчого Розвитку (ЗНР)* і має особливе значення [205, с. 34].

Ця теорія розглядає розуміння кожним учнем мовної системи як поступово мінливий механізм у міру його розвитку, що наближається як найближче до мети, яка диктується цією мовною системою. *ЗНР* може розглядатися як наступний рівень розуміння учнем мови взаємодії. Деякі сучасні точки зору на вивчення іноземних мов прагнуть узяти на озброєння непізнавальний підхід, розглядаючи мову, як інструмент, що відбирає щось у результаті природних явищ, у процес яких учитель втручати не повинен. Теорія посередництва дає можливість зрозуміти роль вчителя іноземних мов, який допомагає учням знайти шляхи, що сприятимуть їхньому руху вперед, переходячи до наступного рівня розуміння іноземної мови.

Французький педагог Д.Бюшетон припускає, що навчання дитини із самого народження формується при втручанні значимих для нього дорослих. Він називає ці важливі у вихованні дитини фігури “посередниками й інструкторами”. Ці дорослі, спочатку батьки, а потім вчителі, відбирають і організовують стимули, що, на їх думку, найбільш придатні для дитини, формують і презентують їх тими способами, які вважають найбільш прийнятними для поліпшення навчання.

Д.Бюшетон не заперечує важливості того, що кожен учень привносить у навчальну ситуацію й у її розвиток. Він це визначив як “ефективне пізнавальне функціонування” (тобто ефективне мислення і вирішення проблем) [102, с. 36].

Взаємний обмін може відбуватися на рівні прийняття й готовності робити вчинки, або воно може включати процес переговорів, у результаті яких досягається угода як результат інших посередницьких дій. Д.Коломбель назвав це “принципом взаємного обміну”, якого дуже часто не вистачає на

заняттях. Важливо помітити, що автономія учня містить у собі щось більше, ніж забезпечення придатних матеріалів для самостійної роботи [120, с. 56].

Видатний французький педагог П.Мартіне визначив цілий ряд ключових елементів гуманістичного підходу до навчання іноземних мов. Починаючи з народження, людські істоти мають власний потенціал для навчання. „Ефективним навчанням буде тільки тоді, коли предмет вивчення усвідомлюється як особисте ставлення до учня і коли він містить у собі активну участь учня, тобто *експериментальне навчання*, що є самоініційованим і містить у собі почуття поряд з пізнанням, найбільш тривале і поширене. Він підкреслював: „Тільки та людина освічена, яка навчилася пристосовуватися і змінюватися, яка, усвідомивши той факт, що ніякі знання не є гарантією успіху, тільки процес пошуку знань, створює основу безпеки” [200, с. 97]”.

Цій педагог пропонує: навчання найкраще відбувається в атмосфері “безумовно позитивного ставлення”. У межах подібних відносин важливо, щоб учитель створював тепло і проникливість до учня для того, щоб створити стосунки довіри [200, с.105].

Як зазначали М.Пейрес і Д.Бойд: „Найкраща підготовка до життя в суспільстві – це допомога дітям зустріти майбутнє упевненими у своїх здібностях і з вірою, що вони виявляться гідними та значними членами в будь-якій культурі”. Крім того, освіта розглядається як процес, що містить у собі людину цілком, емоції і почуття. Він не включає просту передачу уривчастих знань [216, с. 318].

Таким чином, ми розглянули деякі аспекти, що впливають на підвищення успішності учнів, на збільшення їхньої самостійності, на зростання зацікавленості у процесі навчання іноземних мов. Ці питання надзвичайно важливі і вимагають подальшого вивчення у процесі наукового дослідження.

У професійній підготовці вчителів іноземних мов постає багато питань концептуального характеру. Дискусії ведуться навколо двох пріоритетів: предметно-орієнтована чи педагогічно-орієнтована підготовка вчителя іноземної мови. Більшість педагогів розглядають можливість предметно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, тому що усі компоненти дуже важливі. В той час сучасна полікультурна освіта висуває на перший план гуманістичну та культурологічну спрямованість підготовки вчителя іноземних мов.

Н.Роміан та інші видатні педагоги Франції розглядають ідеї гуманізму у поєднанні з культурологічними та культурознавчими. У кінці ХХ століття ідея культурознавчої освіти як невід’ємного компонента навчання іноземних мов, досить міцно утвердилася в суспільній педагогічній свідомості Франції, більше того, вона стала сприйматись як аксіома [250, с. 217].

У дослідженні слід звернути увагу саме на принципи вивчення історії культур і цивілізації у процесі навчання іноземних мов. На думку педагога М.Жарреті, аналіз культурного наповнення сучасної навчальної літератури на іноземних мовах, який проводиться протягом 5 років, показує, що, не дивлячись на те, що з’явилася справді гуманістично-орієнтована література,

мовний ринок достатньою мірою наповнений підручниками, які: по-перше, занурюють учнів у світ культурних стереотипів. Багато навчальних посібників формують викривлену уяву про культурне суспільство, де функціонує ця чи інша іноземна мова, і про цілий ряд інших культурних спільностей.

По-друге, багато авторів не відійшли від монокультурної замкнутості при визначенні культурного фону іноземних мов, діючи за принципом „одна мова – одна культура – одна країна”, що також не відповідає реаліям сучасного полікультурного світу. По-третє, відсутня продумана стратегія презентації власної країни в ситуаціях міжкультурного спілкування.

По-четверте, фактологічний підхід домінує над ціннісно-орієнтаційним при представленні нерідної культури, у результаті чого ціннісний сенс культурних подій, фактів, явищ та їх значущість для подальшого розвитку конкретного народу і людської цивілізації не стає інтелектуальним досягненням студента, замість цього культура уявляється як набір дат, перелік пам'яток культури та знаменних змін.

По-п'яте, на жаль, має місце мимовільне маніпулювання уявленнями учнів про культурні досягнення народів і цивілізацій. Крім того, є намагання вилучити культуру з великої літери з іноземної навчальної літератури та підручників і будувати вивчення іноземних мов переважно на матеріалах масової культури [167, с.108].

На думку педагогів Ж.-П.Жонто і Т.Роше, учителі іноземних мов повинні керуватись трьома аспектами культурознавчої освіти: 1) принципом дидактичної культуро-відповідності; 2) принципом діалогу культур і цивілізацій; 3) принципом домінанти проблемних форм навчання в культурознавчій освіті (Рис.2.2) [169, с. 83].

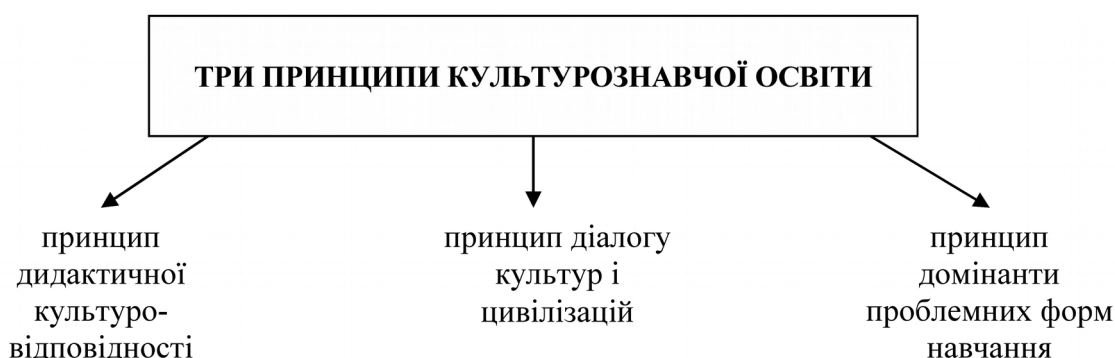


Рис. 2.2 Три принципи культурологічної освіти

Урахування принципу культуровідповідності необхідне при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей. Згідно з цим принципом, при відборі фактів, подій, явищ культури, способів їх інтерпретації необхідно: 1) визначити ціннісний сенс і ціннісну значущість матеріалів для формування в студентів справжніх уявлень про історію та культуру народів, мову яких вивчають, варіативність їх стилів життя та культурозбагачувальних взаємовпливів;

2) усвідомити, якою мірою цей матеріал може слугувати стимулом для ознайомлення з ключовими культурознавчими поняттями, наприклад, „культурна спадщина”, „світ і культура світу”, „мовна культура”, „соціокультурна ідентифікація та ідентичність індивідуума”, „історична пам'ять народів”, „культурний вандалізм”, „культурна агресія”, „всепланетарна та національна культура”; 3) прогнозувати небезпечність насадження викривлених культурних поглядів у навчальній аудиторії та можливість маніпулювання культурними уявленнями студентів; 4) задуматися про доцільність використання конкретного культурознавчого матеріалу з урахуванням вікових особливостей і комунікативних і когнітивних можливостей учнів; 5) визначити наявність і такого культурознавчого матеріалу, на основі якого можна ознайомити учнів зі способами захисту від культурної агресії та дискримінації [169, с. 112-113].

Французькі педагоги Ж.Равуар і Ж.-Ф.Сімонполі стверджують, що за принципом діалогу культур і цивілізацій при відборі культурознавчого матеріалу звертається увага на: а) необхідності аналізу матеріалу з точки зору його потенційних перспектив; б) можливості моделювати з його допомогою культурний простір у навчальній аудиторії; в) заглиблення за принципом розширення поля культур і цивілізацій (від етнічних, суперетнічних, соціальних субкультур до геополітичних регіонально-континентальних культур, до цивілізованих пластів та їх відображення у світовій культурі) [239, с. 218].

Як свідчить наш аналіз педагогічних джерел, майбутні вчителі іноземних мов мають усвідомити себе культурно-історичними суб'єктами, які є носіями та виразниками не однієї, а цілого ряду взаємопов'язаних культур. Вони повинні підготувати себе до виконання ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування та розвивати в собі загальнопланетарне мислення і такі якості, як культурна неупередженість, готовність до спілкування в чужому середовищі, мовний та соціокультурний такт.

На думку французького педагога М.Сашо, вочевидь зрозуміло, що дидактична модель для культурознавчої освіти засобами іноземних мов повинна будуватися на основі контрастно-співставного вивчення культур і цивілізацій у контексті їх безпосереднього та опосередкованого історико-культурного взаємовпливу.

По-перше, вона займається проблемами відслідковування динаміки розвитку соціокультурних умінь, які необхідні для того, щоб студент міг мінімально виконувати роль культурного посередника, а максимально виступати суб'єктом діалогу культур.

По-друге, вона розробляє систему експертної оцінки культурознавчого змісту навчальної літератури з іноземних мов для визначення придатності в конкретних дидактичних контекстах.

По-третє, саме в мовній педагогіці можна звернутися до проблем побудови багаторівневої моделі культурознавчої освіти та самоосвіти, а також технологій соціокультурної освіти засобами іноземних мов.

Однак культурознавча, як і теоретико-прикладна галузь мовної педагогіки,

великою мірою залежить від якості досліджень в галузі культурознавства як однієї з культурологічних наук: а) спосіб життя та варіативність стилів життя країн в культурних спільнотах і співвідносних з ними соціальних цінностей, норм, традицій і звичок; б) соціокультурний портрет країн, їх народів і мов (які функціонують у різних культурних групах); в) цінносно-сміслові аспекти духовної, фізичної та матеріальної культури народних груп, які вивчаються; г) історико-культурний фон і особливості історичної, етнічної / суперетнічної пам'яті; д) культурна спадщина, культурна ідентичність і ментальність народних груп, які вивчаються; е) соціокультурні аспекти комунікативної поведінки членів культурних груп [255, с. 140-141].

На наш погляд, для реалізації визначених завдань необхідно навчити студентів збирати потрібний культурознавчий матеріал з іноземних мов та прищепити їм навички роботи з ним. Викладачі повинні прагнути створювати навчальні посібники для реалізації задач культурологічного навчання засобами іноземних мов. Проблеми викладання іноземних мов в середній освіті Франції набувають надзвичайно важливого значення. Нова програма з іноземних мов та літератури – комплексний підхід до проблем комунікації – зберігає закладену в попередній програмі орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: 1) опанування мовою, 2) оволодіння культурою і 3) засвоєння методів комунікативної діяльності (Рис. 2.3).



Рис. 2.3 Триєдина педагогічна мета

Поняття мовлення розуміється французькими фахівцями досить широко й охоплює такі складові: розмовна, літературна мова, читання і письмо. Комплексний підхід до цих видів мовної практики дозволяє структурувати зміст цієї дисципліни за принципами єдності та поступальності [254, с. 145].

Мінімально необхідний обсяг знань з іноземних мов визначено для кожного з чотирьох років навчання в коледжі. Однак, враховуючи той факт, що вивчення іноземних мов та літератури не вкладається в жорсткі логічні та хронологічні рамки розкладу, вчителям надається певна свобода щодо визначення навчальних цілей на окремих етапах вивчення цієї дисципліни.

Як показують дослідження французьких педагогів, найзагальнішими орієнтирами, яких необхідно досягти в процесі реалізації нових програм з іноземних мов та літератури, є: а) розвиток громадянських якостей учнів –

здатності до свідомої, самостійної і відповідальної суспільної діяльності, до вміння вільно висловлювати власні погляди, розуміти співрозмовника, поважати його думку, до засвоєння ціннісно-сміслових основ буття; б) формування світогляду; в) фундаменталізація знань, залучення та розвиток творчої уяви учнів у процесі їх засвоєння; г) естетизація знань, прищеплення мовного та літературного смаку [261, с. 50].

Як показує аналіз навчальних планів та програм, обов'язкове вивчення “живої” мови, тобто сучасної іноземної мови починається в коледжі: VI-V класи (цикл спостереження). У IV-III класах (цикл орієнтації) продовжується вивчення обраної іноземної мови і починається навчання другій „живій мові”, додатково можна вибрати латинську і грецьку. На кожному з етапів загальні дидактичні цілі конкретизуються з урахуванням необхідності досягнення учнями певних рівнів компетентності, насамперед у таких видах навчальної діяльності, як розповідне та аргументаційне мовлення. Згідно з програмою в шостому класі коледжу основна увага має приділятися ідентифікації розповідної та аргументаційної складових мовлення в процесі читання, усного та писемного відтворення текстів, формулювання та висловлювання власної думки учнів.

У V-IV класах розвиток розповідного мовлення має здійснюватися переважно завдяки вправленню учнів у таких формах мовної діяльності, як розповідь та опис. Учні третього завершального класу коледжу мають засвоїти основні форми аргументації й максимально збагатити набуті навички розповідного мовлення. У контексті розвитку міжпредметних зв'язків іноземних мов та літератури з пластичними мистецтвами пропонується використання під час уроків художніх творів – картин, ілюстрацій, малюнків [127, с. 96].

З метою активізації знань з іноземних мов рекомендується також широке застосування таких видів навчальної діяльності, як: а) усне повідомлення; б) читання текстів, складність яких поступово зростає; в) переказ текстів; г) самостійне редагування текстів; д) написання творчих робіт [168, с. 103].

Вивчення мови й літератури в коледжі, на думку фахівців, не є метою в собі. Провідним орієнтиром має бути розвиток мовленнєвих здібностей учнів, уміння застосовувати мовні знання в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Аналізуючи комунікативні ситуації, французькі фахівці розподіляють їх на різновиди відповідно до: а) очікуваного та досягнутого ефекту (переконання, інформування, умовляння, зворушення та ін.); б) функціонального значення (розповідь, опис, пояснення, аргументація, твердження тощо); в) частоти вживання.

Більшість програмових літературних творів призначається для самостійного прочитання учнями в позаурочний час. Завдяки цьому вони матимуть змогу ознайомитися з літературними першоджерелами в повному обсязі і сприйняти їх цілісно, а не фрагментарно [185, с. 50]. Програмові знання з іноземних мов у французькому коледжі підлягають загальній хронологізації та систематизації [185; 278].



Як зазначають відомі французькі науковці, у рамках навчання іноземних мов важливого значення здобувають різні аспекти оцінювання знань та умінь учнів [266, 267].

*Діагностичне оцінювання.* На початку першого року навчання в коледжі оцінювання знань з іноземних мов має на меті насамперед визначити індивідуальні навчальні досягнення учнів на початковому етапі коледжової освіти і скоригувати навчальний процес відповідно до отриманих результатів цього діагностичного оцінювання. На початку V, IV і III класів учитель проводить аналогічний контроль учнівських знань з метою опрацювання річних планів навчальної роботи, вибору найбільш оптимальних шляхів їх реалізації з урахуванням індивідуальних навчальних потреб учнів.

*Поточне оцінювання.* У процесі навчання вчитель іноземних мов не обмежується оцінюванням самих лише контрольних робіт та вправ. Він практикує різні форми поточного оцінювання, які стосуються читання, письма, усного мовлення. Ураховуючи поточні оцінки учнів, учитель вносить корективи у викладацьку діяльність, адаптуючи ритм та навантаження навчальної роботи до потреб і можливостей учнів. Наприкінці кожного тематичного блоку програми успіхи учнів оцінюються за результатами підсумкової роботи або серії робіт.

Перевіряється насамперед відповідність засвоєних учнями знань навчальним цілям, які передбачає той чи інший блок програми. У процесі переходу від однієї теми до іншої учням повинна надаватись інформація щодо досягнутих ними успіхів в опануванні програмових знань як у формі коментарів, так і виражена у балах. У французьких колежах досить популярним є рейтинговий метод оцінювання, тобто визначення місця кожного учня в класі відповідно до кількості набраних балів [266, с. 81].

*Критерії оцінювання.* У програмі зазначається, що невдачі в опануванні предмета вивчення мають розцінюватися не стільки як помилки, скільки як труднощі, які необхідно долати. Основним критерієм оцінювання успішності учнів є відповідність їхніх навчальних результатів окресленим програмою дидактичним цілям за кожною із навчальних тем. У ході вивчення іноземних мов, як і інших предметів у коледжі, урахуються показники, які не підлягають кількісній або цифровій інтерпретації та обробці [266, с. 90] (Додаток Л, М).

Заохочується і така форма контролю, як самостійне оцінювання учнями власних знань або ж знань своїх однокласників. Таким чином, новітні навчальні програми – основа базової шкільної освіти сьогодення. Це передбачає також і опанування мови навчального предмета: засвоєння необхідного понятійного апарату, спеціальної термінології, способів викладу та аргументації.

Для вивчення іноземних мов у загальноосвітніх та технологічних ліцеях необхідно визначити: а) мету; б) напрямлення навчання; в) види продовження навчання; г) заходи, які стосуються практики для кожного класу; д) рамки і принципи програми; е) детальні аспекти предмета в документах, призначених

для викладачів іноземних мов. Кінцева мета навчання іноземних мов відповідає загальній меті навчання в ліцеї: а) здобуття знань; б) прилучення до світової культури; в) формування особистості та громадянина (Рис. 2.4).



Рис. 2.4 Кінцева мета навчання іноземних мов

Ці загальні цілі включають у себе оволодіння мовою, знання літератури і прилучення до культури. Усі три цілі взаємозалежні та однаковою мірою заслуговують на увагу. Учителі іноземних мов звертають увагу на значення таких творів, кожен з яких є носієм відповідних ідей, які характеризують певну епоху, кращим вираженням якої вони є [226, с. 4]. Таким чином, це дозволяє ліцеїстам мати уявлення про історичний розвиток у культурному просторі, до якого вони належать. Вивчення іноземних мов впливає на особисту освіту учня, даючи кожному можливість краще знати рідну мову і краще структурувати свої думки, розвиваючи здібності до уяви та суджень. Вивчення іноземних мов повинно також дати нові знання про культурний простір європейських країн, з якими Франція історично пов'язана.

Таке навчання демонструє взаємозв'язок між носіями основних культурних цінностей. Знання іноземних мов є необхідною умовою доступу до літературної скарбниці, набуваючи індивідуального та колективного значення. Тому вони є основною передумовою для збагачення словникового запасу, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства.

„Вивчення іноземних мов у ліцеї повинно бути активним, – пише Ж.Монтель. Необхідно розвивати інтерес ліцеїстів, виховувати читацькі смаки та мову [209, с. 111]”. Таким чином, виявляються наступні методичні цілі: 1. Читання первинне: необхідне різноманітне читання великої кількості літератури. 2. Види письма та говоріння різноманітні: це дозволяє краще зрозуміти прочитаний текст, удосконалює володіння мовою та мовленням, розвиває здатність висловлювати свою думку. Короткі та систематичні вправи розвивають письмо, перетворюючи короткі замітки у твори. 3. Говоріння здійснюється на основі вивчених текстів, але з використанням знань учнів, удосконалюється володіння мовою в усній та писемній практиці. 4. Щоб забезпечити інтегрування успішного вивчення іноземної мови, мовлення, письма і читання, робота організується в сукупності для досягнення загальних цілей цих різних аспектів навчання. Варто поступово формувати ці навички [200, с. 97]”.

Визначають дві форми читання: аналітичне та швидкісне. Аналіз навчально-методичних матеріалів дозволяє виявити той факт, що аналітичне читання має таку мету: детальне вивчення будови та інтерпретація тексту і може застосовуватися до різних їх об'ємів: а) стосовно коротких текстів читання буде методичним; б) стосовно довгих текстів читання дозволяє розглянути текст як єдине ціле [86, с. 19-21].

Французький педагог Ж.Нерін підкреслює той факт, що швидкісне читання є вільним видом читання, який розвивається на уроці та поза уроком, аби примусити читати учнів, у яких ще не виробилися вміння і навички. Документальне читання сприяє кращому розумінню творів, які вивчаються, допомагаючи, таким чином, інтерпретації текстів.

Французькі педагоги виділяють три види письма: 1) письмові роботи з аргументуванням на основі вивчених текстів і творів; 2) твори різних видів і жанрів; 3) функціональні письмові роботи, для отримання нових та відновлення попередніх знань. Між читанням та письмом повинен бути постійних тісний взаємозв'язок [211, с. 90].

На думку французьких педагогів у другому класі метою говоріння є здійснення різноманітної усної діяльності та початок аналізу специфіки говоріння (зміна форм слів та рівнів мови залежно від ситуації, мети та співрозмовників).

На думку педагогів-практиків, говоріння включає читання вголос, читання напам'ять, рольові ігри, виступи з доповідями та промовами (з дотриманням регламенту). Ця робота організовується в середині груп, зокрема в рамках модулів. Мовна діяльність є підготовчим етапом до письмової роботи. Вивчення мови є загальним фактором у сукупності всіх запропонованих видів діяльності. Воно має включати практику мови та міркування про неї. Кожен викладач іноземних мов розширює список тем відповідно до цілей навчального плану та навчального закладу [148, с. 27].

Проаналізувавши особливості навчання іноземних мов на різних ступенях середньої загальноосвітньої школи Франції, ми дійшли до таких висновків: а) новим навчальним програмам у системі освіти Франції притаманні спільні вектори розвитку і наявність єдиної риси – збільшення кількості навчальних годин для вивчення іноземних мов; б) програма з іноземних мов зберігає орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: опанування мовою, культурою і методами комунікативної діяльності; в) робиться особливий акцент на необхідність формувати в учнів навички усного мовлення, а також уміння використовувати набуті знання в усному та писемному спілкуванні.

Аналіз навчальних програм у французької школі показує, що найзагальнішими орієнтирами програм з іноземних мов є: по-перше, розвиток громадянських якостей учнів, тобто здатності до свідомої, самостійної і відповідальної суспільної діяльності, по-друге, розвиток творчої уяви учнів у процесі засвоєння знань і, по-третє, естетизація знань, прищеплення мовного та літературного смаків [67, с. 104]. Провідним орієнтиром має бути розвиток мовленнєвих здібностей учнів, уміння

застосовувати мовні знання в різноманітних комунікативних ситуаціях. Однак у Франції вважають, що школи мають обмежений зв'язок із зовнішнім світом. Через деякі внутрішні проблеми мало організовується походів у музеї, на вистави та в різні цікаві місця й установи, ознайомлення з якими було б корисним для учнів.

Зупинимо нашу увагу на діяльності вчителів французької мови для іноземців, а саме: на їхній діяльності поза вищою школою, їхньому прагненні до самовдосконалення та самореалізації. Як яскравий приклад, візьмемо звіт дев'ятого „Тижня французької мови та франкофонії”, який відбувся з 13 по 20 березня 2004 року у Франції й поза її межами [204, с. 22].

Ініційований відділом іноземних мов Міністерства культури та Міністерством закордонних справ Франції цей захід відбувається щорічно і направлений на зміцнення, об'єднання та розширення спектра ініціатив та ідей сприяння дітям, молоді та загалом усім, хто у Франції чи за її межами поділяє любов до французької мови. Оволодіння нею досягається завдяки таким видам діяльності учнів упродовж перебування в школі: а) завдяки навчанню за дисциплінами та міждисциплінарному навчанню (творчі пошуки, персональні роботи учнів під наглядом викладачів, багатодисциплінарні проекти, переважно з професійним нахилом), а також б) завдяки діяльності, запропонованій у рамках класних, шкільних проектів; різноманітні національні змагання, як, наприклад, змагання між класами за театральним чи культурознавчим проектами, можуть стати в пригоді та широко використовуватись; в) упродовж позакласного та позашкільного часу – завдяки діяльності в рамках місцевих педагогічних контрактів [234, с. 25].

Останній самміт глав держав та урядів франкомовних держав, що відбувся у Бейруті в 2004 році, зазначив ще раз важливу роль діалогу культур. Цей діалог передбачає шанування інших націй, культурну відкритість та пошук нових спільних цінностей. Тиждень французької мови та франкофонії сприяє міжнаціональному діалогові на рівні таких найпрестижніших спортивних змагань, як олімпійські ігри [197, с. 17].

У 2004 р. при проведенні конкурсних іспитів для вступу в Університетські інститути підготовки вчителів за фахом „Учитель середніх навчальних закладів” було запропоновано 19 іноземних мов живих, сучасних і 2 древні: латинь і грецьку. Ось вони за списком зменшення кількості абітурієнтів:

- 1) англійська – 3862
- 2) латинь – 1866
- 3) іспанська – 610
- 4) німецька – 272
- 5) італійська – 170
- 6) португальська – 39
- 7) арабська – 27
- 8) окситанська (провансальська) – 26
- 9) російська – 9
- 10) румунська – 6
- 11) польська – 5
- 12) чеська – 4
- 13) сучасна грецька – 2
- 14) датська – 1
- 15) давньогрецька – 1

- 16) іврит – 1
- 17) нідерландська – 1
- 18) китайська – 1
- 19) каталонська – 0
- 20) норвезька – 0
- 21) шведська – 0 [68, с. 55].

Однак, вища школа має ряд особливостей за своєю структурою, завданнями й цілями щодо навчання іноземних мов. Ці особливості визначаються тим, що до вищого навчального закладу вступають студенти після освоєння іноземної мови з метою вдосконалити ці знання у фаховому плані [115, с. 172].

Проте перед викладачами іноземних мов у вищому навчальному закладі постають ті ж самі проблеми, що й перед викладачами, які працюють на всіх рівнях навчання іноземних мов (Додаток 3). Тому на початку ми розглянемо загальні тенденції в сучасних психолого-педагогічних підходах у навчанні іноземних мов у професійному аспекті. Дуже важливо звернути увагу на комплексні завдання мотивацій: що змушує студента вивчати іноземну мову? А також на більш глибоке розуміння сучасних точок зору з приводу того, яка мотивація людей щодо вивчення іноземних мов у професійному аспекті та теорії мотивацій можуть сприяти глибшому розумінню викладачами своїх студентів. Вивчення завдань мотивації допоможуть викладачам іноземних мов об'єднати різноманітні аспекти навчального процесу і свідомо прийняти рішення щодо тих або інших дій на заняттях, базуючись на теоретичних дослідженнях у психології та педагогіці.

За визначенням педагогів і психологів, таких як Ж.Піаже, Б.Скіннер, Д.Флавелл, Д.Елкінд, А.Браун і Ж.Бонне, навчання – це певна частина навчального процесу; але, щоб бути істинно освіченою людиною, необхідно отримати більш великі й цінні знання та поняття для своєї життєдіяльності.

Навчання повинно охоплювати всю освіту людини; щоб здійснювати це, слід розробити важливі критерії освіти. Один з наслідків невдалої спроби ввести розмежування між навчанням і освітою полягає в тому, що багато активних засобів навчання у вищих навчальних закладах не завжди носять освітній характер: у них відсутні реальні життєві цінності [91, с. 38].

На нашу думку, педагоги можуть прекрасно працювати інструкторами й робити великі узагальнення процесу навчання щодо природних даних своїх студентів, але поки цей процес не буде дійсно освітнім, все, чого будуть навчати, носитиме дуже обмежений характер.

У рамках навчання іноземних мов у професійному аспекті, наприклад, багато мовних завдань мають незначний особистий інтерес або доречність для студента. Це обмежує навчальну значущість самого завдання.

Аналізуючи різноманітні точки зору, *основними вимогами навчання іноземних мов вважаємо такі*: а) викладачі повинні зробити максимально зрозумілим усе, чого вони мають навчати; б) поділити завдання на невеличкі послідовні сегменти; в) заохочувати студентів трудитися самостійно за допомогою індивідуальних навчальних програм; г) сприяти позитивному результату в навчанні. Більше того, дуже важливою є фундаментальна

система заохочень у якості потужного впливу у формуванні людської поведінки.

Ф.Ансель, М.-С.Анн-Ніссен, С.Тервань, Ж.Фіжалков та ін. виражають зацікавленість в етичній модифікації поведінки. Необхідно зрозуміти багато чого в поведінці студентів у цілому при вивченні іноземних мов у професійному аспекті, що допоможе значно поліпшити весь процес навчання:

По-перше, необхідно зрозуміти, як важливо розглядати студента як індивідуума, який активно занурений у конструктивну значущість. Коли студенти вивчають іноземну мову в професійному аспекті, вони активно занурені у створення власного розуміння мови. Отже, для викладачів іноземних мов важливо допомогти студентам і підбадьорити їх у процесі навчання, ніж бачити їх пасивними отримувачами мовної інформації.

По-друге, розвиток мислення і його ставлення до мови та досвіду стає центральною точкою опори процесу навчання. Цілком зрозуміло, що навчання іноземних мов у професійному аспекті, що базується головним чином на запам'ятовуванні, не веде до більш глибокого розуміння.

По-третє, необхідно підігнати вимоги будь-якого завдання до пізнавального рівня, що відповідає сприйняттю студента [73; 74].

На нашу думку, мовне завдання, що дається педагогом, повинно бути не занадто абстрактним для тих, хто ще не спроможний функціонувати на цьому рівні, і не занадто простим тоді, коли концептуальний рівень є нижчим від рівня компетентності студента. Психологи і педагоги підкреслюють важливість досягнення правильного балансу, щоб дозволити студентам виявити для себе принципи, ідеї й факти. Слід підкреслити також важливість стимулювання розумової роботи й інтуїтивного мислення студентів. Це відбудеться тільки в тому випадку, якщо студенти відчують упевненість, що саме по собі повинно заохочувати почуття допитливості. Для заохочення даного процесу педагоги повинні ставити найрізноманітніші за формою та змістом запитання. Мистецтво вчителя іноземних мов полягає в тому, щоб знайти такі запитання, що забезпечують студентам рух уперед [73; 74].

Твердження про цілеспрямовану допомогу студентам у досягненні сучасних знань про світ має для нас значення в тому плані, що вказує на структуру завдань для навчання іноземних мов у професійному аспекті. Студенти повинні бути залучені до активних дій осмислення, створення свого власного розуміння світу мови, що оточує нас. Дуже важливо застосувати гуманістичний підхід до багатьох аспектів її вивчення [124, с. 80].

Гуманістичний підхід підкреслює важливість внутрішнього світу студента, думок і емоцій індивідуума в процесі всього розвитку людства. Вони все ж життєво важливі, якщо ми хочемо зрозуміти навчання людини у всій сукупності цього процесу. Складові цієї сукупності процесу навчання такі:

По-перше, кожний навчальний досвід повинен розглядатися в межах надання допомоги студенту розвивати почуття власної індивідуальності, навчання повинно бути персоніфікованим настільки, наскільки це можливо. Це дозволить підтримувати важливе для викладача завдання – диференціацію, тобто індивідуалізацію, і пошук задоволення індивідуальних

потреб студента в межах складу групи на заняттях. По-друге, для того, щоб студент зробив свій вибір, самореалізувався, йому потрібно допомогти [122, с. 34].

По-третє, для педагогів важливо надавати особливого значення індивідуальності своїх студентів і спробі продемонструвати свою власну точку зору. Гуманістична освіта починається з думки, що студенти різні. Вона спрямована допомогти студентам любити себе. Гуманістичні підходи мали значний вплив на методологію викладання іноземних мов. Багато педагогів розглядають потребу прийняття гуманістичного підходу при викладанні іноземних мов як стимул того, що вони називають „відчуженістю”: відчуженість студентів від матеріалу, від себе, від групи і від викладача, яка вважається провалом у навчанні [122, с. 35].

Гуманістичний підхід має цілий ряд інформаційних підказок для вчителя іноземних мов: 1) створювати почуття приналежності (причетності); 2) робити тему прийнятною для студента; 3) повністю залучати особистість; 4) будити самосвідомість; 5) розвивати особисту індивідуальність; 6) формувати самоповагу; 7) залучати у процес навчання почуття й емоції; 8) зводити критику до мінімуму; 9) пробуджувати творчість; 10) розвивати розуміння процесу навчання; 11) будити самоініціативу; дозволяти вибір; 12) сприяти саморозвитку й удосконаленню особистості [197, с. 9].

Аналізуючи проблеми навчання іноземних мов у вищій школі, можна стверджувати, що ці положення добре поєднуються з комунікативністю групи, можуть мати потужний вплив на планування і виконання цілеспрямованого завдання при вивченні іноземних мов у професійному аспекті.

На думку французьких педагогів, один із найважливіших висновків гуманістичного підходу в навчанні іноземних мов полягає в зростанні визнання того, наскільки життєво необхідна кожному індивідууму особиста значущість у процесі навчання. Завдання педагога – допомогти студентам створити сильне почуття власної цінності.

Дуже важливо звернути увагу на науковий підхід до навчання видатного російського психолога Л.Виготського. Він стверджував, що матеріал, який необхідно запам'ятати, потрібно розбити на невеличкі сегменти і навчати запам'ятовуванню кожного сегмента окремо, розробляючи спеціальні уміння для кожного із студентів. „З точки зору фахової перспективи навчання – це боротьба за відкриття і ствердження постійної практики, визначеного набору дій, що вирішують проблеми, які пропонуються [205, с. 20-21].”

Цілком очевидно, якщо вчитель іноземних мов є педагогом, який постійно еволюціонує у світлі нових знань, має свої переконання про мову, про те, як йому навчати, або про освіту в цілому, то вирішальним моментом є той факт, що він повинен висловити свої власні теоретичні перспективи. Якщо, з іншого боку, ми розглядаємо вивчення іноземної мови з більш широкими соціальними, культурними і пізнавальними залученнями як процес тривалістю у життя, тоді нам треба обрати цілком інший підхід.

У результаті всебічного огляду літератури щодо концепції навчання

М.Жарреті припускає, що більшість підходів можна підсумувати під такими заголовками: а) якісний приріст знань; б) запам'ятовування; в) накопичення фактів, оволодіння методикою проведення занять; г) абстракція значень; д) процес інтерпретації, націлений на розуміння реальності; е) деякі форми особистісних змін [167, с. 30].

Перші три з цих концепцій можна об'єднати під одним заголовком “репродуктивний підхід”, у той час як три наступні можуть розглядатися як засновані на меті. “Абстрактне значення” – це особливо цікава категорія, що належить, більшою мірою, до комунікативного підходу у викладанні іноземних мов і до методики навчання в таких видах діяльності, як аудіювання з наступним завданням, читання з інформаційною передачею змісту або завдання, що потребують багатозначних взаємодій. Ця особлива методика належала б до п'ятої категорії: “пояснювальний процес, спрямований на розуміння реальності”, що забезпечує використання мови для відображення дійсності. Заключна категорія “деякі форми особистісних змін” буде мати особливе застосування до того, як викладається мова [160, с. 31].

Ми переконані, що навчання: а) це, безумовно, складний процес; б) вносить деякі особистісні зміни; в) включає створення нових угод, що стосуються особистості; г) може набувати цілого ряду різноманітних форм; д) завжди знаходиться під впливом змісту навчання. Звісно ж, наївно думати, що всі студенти, які відвідують заняття з вивчення іноземних мов, знаходяться там саме тому, що вони хочуть там бути. Існує багато різних ситуацій, коли викладачі іноземних мов можуть зустріти певний супротив деяких студентів. Проте, якщо студенти розглядаються саме як учасники пасивного опору, викладачі з успіхом можуть активніше використовувати методи примусу, ніж шукати шляхи допомоги їм у бажанні вивчати іноземну мову чи вказувати на цінність того, що вони роблять. Загальна концепція щодо студентів саме та, при якій вони розглядаються як ємкість для наповнення знаннями. Ця концепція іноді приписується теорії “кухля і глечика”.

Викладач розглядається як величезний глечик, наповнений знаннями, що вливаються у студентські кухлі, або як ємкість, що може тільки приймати певний об'єм цих знань, відповідно до розміру IQ студента.

П.Фраєр називає цей принцип “банківська справа” – концепція освіти, коли студенти подібні до банківського рахунку, на чий депозит кладуться знання, а пізніше беруться звідти з певною метою, такою, як іспити [151, с. 43].

Деякі студенти вищої школи, які вивчають іноземну мову в професійному аспекті, вважають важливим вивчення лексики в широкому аспекті, у той час як для інших більш цінним є вивчення обмеженої лексики у фаховому аспекті [158, с. 165]. Майбутні фахівці повинні знати напевно, що вони хочуть вивчати і скільки часу і грошей вони приготували для інвестицій у це, тому що роль педагога може розглядатися як спроба задоволення цих потреб [176, с. 3].



Альтернативна концепція розглядає студента вищої школи як партнера, де акцент переміщається від консультацій до переговорів і де для викладача можливо, за умовами П.Фраєра, „взяти на себе роль студента серед студентів”. Головне для викладача сприйняти рівність як пайову участь у тій ситуації, коли педагог усвідомить себе студентом. Точка відліку для такого викладача полягає не в тому, що він каже: „Я відповідальний”, а в тому, що він говорить собі „Вирішуймо разом, як ми можемо корисно провести час разом [151, с. 45]”.

Викладачі повинні сприяти тому, щоб студенти обмінювалися думками щодо своїх цілей і ставили цілі відповідно до вивчення мови; допомагати студентам зробити вибір, сприяти вихованню почуття особистої відповідальності за свої дії. Викладачеві належить визначна роль у розвитку оцінки навчальних стратегій просування студента до автономії [159, с. 153].

Навчальні завдання являють собою сполучну ланку між викладачами і студентами. Навчальні технології, які вибирає викладач, і те, яким чином він їх реалізує, відбиває його переконання та цінності; студенти, у свою чергу, будуть інтерпретувати свої дії так, як вони вважають важливим для себе [204, с. 71].

Крім того, культурний фон студента і його точка зору на культуру будуть мати вплив на ситуацію, до якої належить досліджувана мова. На заняттях викладач може розглядати студентів як партнерів при залученні їх до дискусії про те, якою діяльністю зайнятися. На наш погляд, дві такі можливі точки зору на студента розглядають його як індивідуального і демократичного дослідника.

В останні роки значна увага приділяється такому поняттю, як проблемне навчання – одному з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психологічного мислення людини з психологічним навчанням.

Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення студентів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності студентів, яка починається з постановки питання, розв’язання проблем і проблемних зауважень, закладених у навчальних програмах і підручниках, проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів та студентів [13, с. 271].

У проблемному запитанні завжди є прихована суперечливість. Усвідомлена суперечність – одна сторона проблемної ситуації. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в учня такого рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не “прийме” проблеми й вона втратить значення навчальної.

### **2.3. Розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань**

Поворотним пунктом у створенні концепції європейської освіти в межах

єдиного освітнього простору було прийняття Радою Європейського Співтовариства (1988 р.) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (1989 р.) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. Аналіз цих документів показує, що в Європі започатковані й одержали офіційну підтримку дві концепції європейської освіти, які паралельно розвивались і поширювались протягом останніх років, – концепція ЄС та концепція Ради Європи.

В основі концепції освітньої політики країн Європейського Союзу лежать принципи пошуку спільності, єдності та загальності в розвитку національних систем освіти. Вони базуються на п'яти головних положеннях щодо розвитку освіти, які є базовими для формування єдиного європейського простору:

*Багатокультурна Європа* – розвиток європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітності національних підходів в освіті і професійній підготовці. *Мобільна Європа* – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами; прийняття процедури, яка дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС. *Європа професійної підготовки для всіх* – рівний доступ усіх до високоякісної освіти. *Європа навичок* – підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами розвитку суспільства, удосконалення всіх секторів освіти, зокрема технічної, професійної та вищої; поліпшення базової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

*Європа, яка відкрита для світу* – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями; нові взаємокорисні контакти з країнами, що розвиваються. Провідні завдання Європейського простору в освіті є: а) збудити у молоді почуття європейської єдності, поваги до спільної культурної спадщини та принципів, на основі яких народи Європи захищають права людини, принципи демократії та соціальної справедливості; б) готувати молодь до участі в економічному і соціальному розвитку Співдружності; в) пояснювати молоді переваги економічної і соціальної політики ЄС; д) поглиблювати знання молоді з питань історичного, культурного та соціального аспектів розвитку Співдружності.

Рада Європи надає великого значення розробці Кодексу Європейських Базових Цінностей та передачі цих цінностей підростаючому поколінню. До завдань ціннісного виховання належить формування європейської свідомості, яка включає: а) готовність до порозуміння за умови взаємного вияву поваги і збереження відмінностей; б) повага до європейських правових обов'язків у контексті прав людини; в) відкритість стосовно різних культур при одночасному збереженні власної культурної ідентичності; г) воля до мирного співіснування, до захисту різних інтересів; д) турбота про екологічну рівновагу в Європі та у світовому просторі; е) готовність виступати на захист свободи, демократії, прав людини, справедливості та економічних гарантій; ж) воля до забезпечення миру в Європі й усьому світі [22; 59; 62; 113; 258].

Грунтовну розробку проблеми мобільності вчителів іноземних мов в

умовах формування єдиного освітнього простору в Європі здійснив французький учений-компаративіст Ф.Ваніскотт. Він визначив поняття „професіоналізм вчителя-європейця”, який включає: а) особистісну відповідальність учителя за свій безперервний професійний розвиток; б) наукову обґрунтованість та творчий характер праці; його безперервну і системну освіту та професійну підготовку. Як голова спеціального відділу „Європейський простір в освіті” при Комітеті освіти ЄС, він обґрунтував концепцію мобільності вчителів-європейців. Її вихідним положенням є ідеал майбутнього Європейського суспільства, що „гарантує свободу і природу мобільності кожної людини в межах відкритої інтеграції”. Ключова фігура в будівництві такого суспільства – вчитель-європеєць, відкритий для світу, який поважає культури різних країн, спрямований на діалог з іншими культурами, мобільний у своєму розвитку та праці.

Мобільність учителя іноземних мов – це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку. На думку вченого, мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис учителя-європейця і як засіб у процесі формування сучасного вчителя-професіонала. Визначаючи „внутрішню” та „зовнішню” мобільності вчителя, Ф.Ваніскотт виходить на проблеми якості його професійної підготовки та компетентності [270, с. 170].

Таким чином, згідно з матеріалами Ради Європи, сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов передбачають: наявність професійної компетентності, творчого потенціалу; знання кількох іноземних мов; глибоке розуміння педагогічних явищ, постійне підвищення професійного рівня.

Найбільший акцент у матеріалах Ради Європи щодо Європейських стандартів у педагогічній освіті робиться на порівнянні методів навчання з метою оцінки їх можливостей у різних соціокультурних та національних контекстах. Спостереження й аналіз інших систем навчання і виховання дають можливість кожному вчителю іноземних мов побачити свої власні ідеї та досвід в іншому світлі. „Завдання використання досвіду модернізації змісту та методів підготовки вчителів у різних країнах для взаємного збагачення й удосконалення в масштабах усієї Європи постійно перебуває у центрі політики щодо об'єднаної Європи [108; 257]”.

На наш погляд, інтернаціоналізація освіти є надзвичайно важливою для професійної підготовки вчителя іноземних мов, вона є органічним наслідком економічних, політичних, соціальних та культурних процесів у Європі. Цей процес розпочався в кінці 50-х років зі створення Ради Європи (1949 р.), „Спільного ринку” (1957 р.), підписання Римської угоди, серед перших країн її підписала Франція, а також ФРН, Італія, Бельгія, Нідерланди, Люксембург (1957 р.), Велика Британія, Данія, Ірландія (1973 р.), Греція (1981 р.).

Європейський Союз, створений у кінці 80-х, формує єдину для всіх країн політику в галузі освіти. Значну роль у європейській політиці має діяльність усіх цих організацій. Робота Ради Європи в галузі освіти, культури та молоді базується на Європейській культурній угоді (1954 р.), яка з самого початку

була відкрита для всіх Європейських країн.

Координуючі функції щодо інтернаціоналізації стратегії освіти в Європі виконує також ряд міжнародних педагогічних центрів, таких як Інтернаціональне бюро виховання (Швейцарія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Товариство порівняльної педагогіки (Велика Британія) [243; 253].

Аналіз документів Комісії Освіти ЄС показує, що формування загальної політики в галузі професійної освіти в Європейських країнах відбувалось у трьох основних напрямках: а) визначення мети та характеру професійної освіти, яка відповідає вимогам суспільства на кожному етапі його розвитку; б) обґрунтування необхідності розширення та вдосконалення систем професійного навчання, пристосування їх до умов науково-технічного процесу шляхом використання інноваційних педагогічних технологій; в) практичне здійснення Радою Освіти ЄС заходів щодо обміну інформацією та досвідом, уніфікації програм навчання, розробки на міжнародному рівні номенклатури професій та кваліфікаційних стандартів тощо. Відповідно до завдань Ради Освіти ЄС у галузі освіти прийнята довготермінова програма освіти (1984 р.).

Вона передбачає два пріоритетних напрямки спільної діяльності в цій галузі: 1) перший – стосується впровадження в процес навчання і професійної підготовки нових інформаційних технологій; 2) другий – передбачає спільне вирішення проблем вивчення іноземних мов; забезпечення рівних можливостей освіти для всіх дітей; адаптації дітей з фізичними вадами у звичайних школах.

За резолюцією Радою Освіти ЄС „Європейський простір в освіті: навчання і зміст програм” (1993 р.) пропонується її членам розробити свої національні програми. Спеціально створений відділ при Раді Освіти ЄС під керівництвом Ф.Ваніскотта розробив транс'європейські програми: ЕРАЗМУС, ЛІНГВА, КОМЕТТ, ТЕМПУС, ПЕТРА, ФОРС, МОЛОДЬ ЗА ЄВРОПУ та інші. Франція бере найактивнішу участь у всіх цих програмах.

Першим широкомасштабним проектом у галузі вищої освіти була програма КОМЕТТ, спрямована на взаємодію вищої освіти з виробництвом. Вона може бути зведена до трьох головних типів взаємодії в системі „університет – промисловість”: 1) університетсько-виробничі структури у формі регіональних або секторальних консорціумів, які забезпечують основу для діалогу і дій у напрямку задоволення потреб індустрії у висококваліфікованій підготовці виробників; 2) університетсько-виробничі обміни персоналом і студентами з гарантією робочих місць; 3) спільні університетсько-виробничі навчальні проекти, за якими транснаціональні компанії і університети розробляють навчальні курси та матеріали з метою задоволення потреб сфери виробництва.

Програма ЕРАЗМУС спрямована на співробітництво у сфері вищої освіти. Головна ідея – сприяння налагодженню контактів між університетами в розробці навчальних програм, що дозволяють студентам прослухати курс у ВНЗ іншої країни-учасниці за умовами погодження між університетами.

Завдання програми: готувати спеціалістів різних галузей, зміцнювати європейське співробітництво, сприяти тривалому процесу створення міцної основи міжкультурного взаєморозуміння, формувати професіоналізм нового типу на базі досвіду роботи й навчання за кордоном [67; 94; 101; 103; 185].

Кінець 80-х років визначив головний недолік багатьох спільних проектів – нездатність спілкуватись один з одним. За допомогою програми ЛІНГВА Комісія Ради Європи сподівається забезпечити практичне виконання в ЄС вимог про те, щоб усі майбутні викладачі іноземних мов для підвищення якості своєї професійної підготовки могли навчатися певний час у країні, мову якої вони вивчають [248, с. 46]. Для абсолютної більшості громадян Європейських країн національна ідентичність зберігає велике значення.

Французький учений П.Брюкнер підкреслює той факт, що „неможливо вважати себе європейцем, не залишаючись при цьому німцем, французом чи італійцем”. Прибічники ідеї спільного європейського дому вважають, що європейська свідомість повинна базуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху впродовж останніх двох тисячоліть. Ціннісне виховання передбачає послідовне формування відповідного клімату в навколишньому суспільному житті. З цією метою Рада Європи запровадила для країн-учасниць спеціальний широкомасштабний проект „Середня освіта в Європі” (1991-1996 рр.).

На національних та загальноєвропейському рівнях розроблялись дві основні теми:

1. Проблема середньої освіти в Європі (мета, завдання, навчальні плани та програми, оцінювання, дипломи, підготовка вчителів).

2. Уведення спільного базового компонента (європейського виміру) в шкільні програми [59, с. 126-134].

У наш час нараховується близько 100 різних міжнародних учительських організацій, які відіграють в останнє десятиріччя помітну роль у створенні загальноєвропейського освітнього простору.

*Міжнародна федерація вчителів середньої школи* (Брюссель, 1912 р.) створена французькими, німецькими та бельгійськими вчителями середніх шкіл.

*Міжнародна федерація вчителів початкової школи* (Амстердам, 1926 р.) заснована з ініціативи німецьких, французьких та голландських учителів. Метою своєї діяльності вона обрала питання розвитку початкової школи, підготовки вчителів відповідної ланки та їх матеріального і правового захисту. [108, с. 65].

*Міжнародна федерація вільних учительських профспілок* (Париж, 1951 р.) заснована з ініціативи вчительських профспілок США та ряду розвинутих країн Європи. Свою діяльність вона спрямовує на організацію дієвої допомоги в поліпшенні економічного та соціального стану вчителів, у розв’язанні їхніх професійних проблем.

*Всесвітня конфедерація організації вчительської професії* (Копенгаген, 1952 р.), створена представниками впливових міжнародних вчительських

організацій. Головна увага конфедерації спрямована на: а) обмін інформацією в галузі освіти і виховання дітей; б) підвищення рівня кваліфікації вчителів; в) поліпшення системи підготовки вчительських кадрів.

*Всесвітня конфедерація вчителів* (Женева, 1963 р.) основана міжнародними профспілковими організаціями: *Всесвітня конфедерація праці* та *Міжнародна федерація профспілок громадських службовців*. Конфедерація зосереджує увагу на захисті економічного та правового становища вчителів, їх професійних прав та свобод.

*Міжнародна федерація руху сучасної школи* (1957 р.), що об'єднує прибічників педагогічної концепції відомого педагога Франції С.Френе; *Міжнародна ліга вчителів-есперантистів* (1949 р.) та інші.

Важливу роль у впровадженні інноваційних технологій відіграє *Асоціація педагогічної освіти в Європі* (АПОЄ), провідними завданнями якої є : 1) підвищення рівня базової підготовки вчителів іноземних мов та їх професійного розвитку; 2) налагодження довгострокового співробітництва між навчальними закладами, які здійснюють професійну підготовку вчительських кадрів у Європі; 3) організація міжнародних наукових досліджень, поширення інноваційних підходів до педагогічної освіти; 4) поширення сучасного національного досвіду підготовки вчителів, популяризація найважливішої інформації щодо теорії й практики підготовки вчителів у різних країнах світу.

З середини 90-х років АПОЄ об'єднує педагогів із 25 країн, залишаючись, згідно зі своїм статутом, відкритою для всіх у Європі. Науково-дослідна діяльність здійснюється інфраструктурою із 16 робочих груп, що базуються в різних країнах Європи. Робоча група у Франції, наприклад, розробляє тему „Права людини і підготовка вчителів”. Рекомендації Ради Європи слугують головною метою Ради Європи, яка визначена у Рекомендаціях Комітету Міністрів: „Досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури [59, с. 137-138]”.

Робота комітету з питань культурної співпраці в галузі викладання сучасних мов при Раді Європи, яка організована з часу заснування у вигляді серії середньотермінових проектів, завдячує своєю послідовністю та злагодженістю дотримання трьох головних принципів, а саме: а) багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди в спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння; б) лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці та подолати упередження й дискримінацію; в) держави-члени РЄ, приймаючи або розвиваючи національну політику в галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягти більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики. Дотримуючись цих принципів, Комітет Міністрів закликав уряди членів РЄ:

1. Підтримати національну й міжнародну співпрацю урядових і неурядових

установ, залучених до розвитку методів викладання та оцінювання в галузі викладання сучасних мов та до створення і застосування засобів навчання, включаючи інститути із створення і застосування мультимедійних матеріалів.

2. Здійснити певні кроки, необхідні для повного становлення ефективної європейської системи обміну інформацією, яка б охоплювала всі аспекти вивчення, викладання і дослідження мов, та забезпечити широке використання інформаційних технологій. Як наслідок, діяльність РКС (Ради з культурного співробітництва), її Комітету з питань Освіти та секції Сучасних Мов була спрямована на стимулювання, підтримку та координацію зусиль урядів країн-членів РЄ та недержавних установ з метою покращення вивчення мов згідно з цими фундаментальними принципами та особливо кроків, що здійснюються ними шляхом проведення головних заходів [22, с. 105].

Особлива увага була приділена цій меті на Першому Самміті Керівників Держав, який визначив ксенофобію та ультра-націоналістичні виступи як головну перешкоду європейській мобільності та інтеграції і як велику загрозу європейській стабільності та здоровому функціонуванню демократії. Другий Самміт проголосив підготовку до життя в демократичному суспільстві пріоритетною освітньою метою, надаючи додаткового значення наступним цілям, що переслідувалися в останніх проектах, а саме: запроваджувати методи викладання сучасних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії.

У світлі цих напрямів Комітет Міністрів надає політичного значення сьогодні та в майбутньому розвитку специфічних видів діяльності, таких як стратегії диверсифікації та інтенсифікації вивчення іноземних мов з метою підтримки плюрилінгвізму у пан-європейському контексті і приділяє увагу майбутньому посиленню освітянських зв'язків та обмінів і повнішому використанню усього потенціалу нових комунікативних та інформаційних технологій. Рекомендації Ради Європи забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників у Європі. Рекомендації в доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно.

Цей опис включає також культурний контекст, у якому існує іноземна мова. Рекомендації визначають рівні володіння мовленням, які дозволяють виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя. РРЄ мають на меті подолати бар'єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, які представляють різні освітні системи Європи і пропонують адміністраторам освіти, розробникам навчальних курсів, вчителям, методистам, екзаменаторам та ін. засоби для усвідомлення практичних результатів навчання з метою визначення і координування їх зусиль та забезпечення реальних потреб тих, хто вивчає мову, і за кого вони несуть відповідальність. Створюючи спільну основу для точного опису мети, змісту і методів навчання, РРЄ посилюватимуть прозорість курсів, планів та кваліфікацій і сприятимуть міжнародній співпраці в галузі викладання сучасних іноземних мов.

Визначення об'єктивних критеріїв опису рівнів володіння іноземною мовою полегшить взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних контекстах, та, як наслідок, допоможе європейському обміну. Системна сутність цих документів означає спробу розглянути надто складну людську мову шляхом розкладання мовної компетенції на окремі компоненти. Це ставить нас перед психологічними та педагогічними проблемами певної глибини. Спілкування пронизує все людське існування. Види компетенції з іноземних мов, відокремлені і класифіковані нижче, взаємодіють комплексно в процесі розвитку кожної окремої особистості [129, с. 25].

РРЕ в їх політичному та освітньому контекстах передбачають:

1. Забезпечити, наскільки це можливо, всім верствам населення доступ до ефективних засобів оволодіння мовами інших країн-членів РЄ (або інших спільнот з різних країн), їх пізнання, так само як і вміння користуватись цими мовами з метою задоволення їх комунікативних потреб та, зокрема, для того щоб: а) брати участь у справах повсякденного життя іншої країни та допомагати іноземцям, що приїхали до їх власної країни, робити те саме; б) обмінюватись інформацією та думками з молоддю і дорослими людьми, які говорять різними мовами, і передавати один одному інформацію та почуття; в) досягати ширшого і глибшого розуміння способів життя і форм мислення інших людей та їх культурного спадку.

2. Сприяти, стимулювати і підтримувати зусилля викладачів іноземних мов на всіх рівнях щодо втілення в практику навчання принципів побудови систем вивчення-викладання: а) базуючи викладання та вивчення іноземної мови на потребах, мотивах, характеристиках і здібностях учнів; б) чіткіше визначаючи вартісну та реальну мету; в) розвиваючи відповідні методи і засоби навчання; г) розвиваючи форми і засоби оцінювання згідно з навчальними програмами.

3. Сприяти дослідженню і розвитку програм, що ведуть до впровадження на всіх освітніх рівнях таких методів та засобів навчання, які б найповніше відповідали здатності різних класів і типів учнів оволодівати комунікативними вміннями згідно з їх специфічними потребами [108, с. 84].

Діяльність ради Європи підтверджує політичні цілі навчання іноземних мов:

1. Підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, але також у галузі торгівлі та промисловості.

2. Сприяти взаємному розумінню і толерантності, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці.

3. Підтримувати і розвивати надалі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких менш поширене.

4. Ураховувати потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців спілкуватися один з одним понад мовні та культурні кордони, що цілком можливе, докладаючи постійних, довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом підтримки і



фінансування на всіх освітніх рівнях з боку компетентних органів.

5. Попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі.

На нашу думку, з позицій такої перспективи мета навчання іноземних мов докорінно змінюється. Ще недавно вона трактувалась як просте досягнення „майстерності” у спілкуванні однією, двома або навіть трьома мовами, кожна з яких розглядалась ізольовано, з „ідеальним носієм мови” в ролі однозначного зразка. Замість цього сформульована нова мета – розвивати лінгвістичний репертуар, у якому присутні всі мовні здібності. При цьому передбачається, що іноземні мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їхньої плюрилінгвальної компетенції [22, с. 3-4].

Більше того, визнавши, що вивчення іноземних мов – це завдання упродовж усього життя, центрального значення набуває розвиток мотивації, умінь та впевненості молодих людей при контакті з новим мовним досвідом у їх позашкільному житті. Звичайно, відповідальність освітніх органів влади, екзаменаційних структур та викладачів не може полягати просто у досягненні певного рівня володіння окремою мовою в окремий період. Повне втілення такої парадигматичної зміни вже розроблене і почало діяти.

Останні зміни у мовній програмі РЄ зроблені з метою озброєння всіх членів процесу навчання мов засобами для запровадження плюрилінгвізму. Зокрема, Європейський Мовний Портфель (ЄМП) пропонує рамки для опису та формального визнання процесу вивчення іноземних мов і міжкультурного досвіду. З цією метою РРЕ не лише пропонують шкалу вимірювання рівнів володіння мовою, але й компонентний склад процесу використання мови та мовних компетенцій, що полегшить на практиці уточнення мети навчання та опис різного роду досягнень згідно з різноманітними потребами та здібностями тих, хто вивчає мову.

На Міжурядовому Симпозіумі (Рюшлікон, листопад 1991 р.) за ініціативою уряду Швейцарської Федерації, присвяченого темі „Прозорість та узгодженість процесу навчання мов у Європі. Мета, оцінювання, сертифікація” були запроваджені рішення деяких проблем.

1. Необхідна подальша інтенсифікація процесів вивчення та викладання мов у країнах-членах РЄ в інтересах зростання мобільності, більш ефективного міжнародного спілкування та одночасного дотримання поваги до особистості та культурних відмінностей, кращого доступу до інформації, більш інтенсивної особистої взаємодії, що покращує ділові стосунки і поглиблює взаємне розуміння.

2. Досягнення цієї мети навчання іноземних мов є можливим і полегшеним за умови постановки довгострокового життєвого завдання за участю освітніх систем, починаючи від дошкільних і завершуючи закладами для дорослих.

3. Бажано запровадити РРЕ для всіх рівнів вивчення мови, для того щоб:  
а) підтримувати і полегшувати співпрацю між освітніми закладами у різних

країнах; б) забезпечувати ґрунтовну основу для взаємного визнання мовних кваліфікацій; в) допомагати учням, викладачам, авторам курсів, екзаменаційним установам та адміністраторам освіти визначитись і скоординувати свої зусилля [22, с. 5-6].

Використовуються ті стратегії, які видаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій.

*Компетенції* є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії [143, с. 112]. *Загальні компетенції* - це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої. А.Фитцпатрик стверджує, що особливо важливі компетенції у сфері іноземних мов професійного спрямування, які включають такі категорії, як: контекст, знання та вміння [146, с. 12].

*Контекст* є скупченням подій або ситуаційних чинників (фізичних чи іншого роду), внутрішніх чи зовнішніх відносно особистості, у лоні яких відбуваються акти спілкування. Загальні компетенції користувачів або тих, хто вивчає мову, складаються з їх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їх умінь вчитися.

*Знання*, у декларативному смислі, розуміються як результат формального навчання (академічні знання). Будь-яка сфера людського спілкування залежить від загального знання світу. Знання, необхідні у процесі використання та вивчення мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою [22, с. 101-102].

Звичайно, знання, вже набуті індивідом раніше, безпосередньо пов'язані з вивченням мови. У багатьох випадках методи викладання та вивчення вже враховують це усвідомлення світу. Проте в деяких контекстах (занурення, відвідування школи або університету, де мова навчання не є рідною) відбувається одночасне збагачення лінгвістичних та інших знань. Отже, слід ретельно враховувати взаємовідношення між знаннями і комунікативною компетенцією.

*Вміння* та *know-how* залежать передусім від здатності виконувати певні послідовні дії, ніж від власне знань. Проте це вміння може бути полегшене шляхом оволодіння “забутими” знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду (компетенцій). Але в залежності від превалюючих обставин та минулого досвіду, дуже вірогідно, що вміння, які застосовуються під час вивчення п'ятої іноземної мови, будуть відрізнятись від тих, що діють під час вивчення першої.

Подібні варіації можуть розглядатися поряд із такими поняттями, як „стилі навчання” або „профілі (напрями) навчання” у тому розумінні, коли навчання не розглядається як процес, твердо встановлений раз і назавжди. У процесі навчання стратегії, які обрані індивідом для досягнення поставленої мети, будуть залежати від набору різних здібностей, притаманних йому / їй. Лише завдяки різноманітності досвіду навчання – чи то буде особистий, чи повторюваний досвід – особистість розвиває своє вміння вчитися.

На думку лінгвіста А.Давісса, *комунікативні мовні компетенції* – це такі,

які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [131; 132; 133].

*Комунікативна мовленнєва компетенція* складається з певних компонентів: *лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного*. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички.

*Лінгвістичні компетенції* включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації.

*Соціолінгвістичні компетенції* стосуються соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу.

*Прагматичні компетенції* пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення. Вони пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів і стосуються також вмінь дискурсу, злитості та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії.

*Види мовленнєвої діяльності* контекстуалізуються у *сферах*. Останні самі по собі можуть бути дуже різні, але з більш практичними цілями навчання мови вони можуть бути класифіковані і розбиті на 4 групи: 1) *суспільна сфера*, 2) *особиста сфера*, 3) *освітня сфера* та 4) *професійна сфера* [22, с. 105-108].

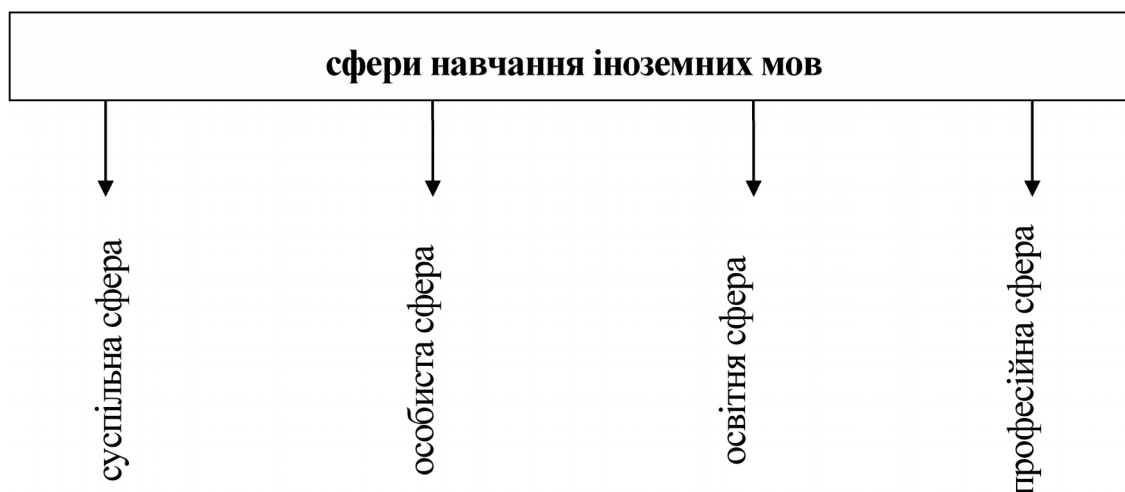


Рис. 2.5 Сфери навчання іноземних мов

*Суспільна сфера* стосується усього, що пов'язане із звичайними соціальними видами взаємодії, такими як: ділові та адміністративні установи, сервіс, культура та дозвілля суспільного характеру, засоби зв'язку тощо. Крім того, *особиста сфера* охоплює родинні стосунки та індивідуальні соціальні види

діяльності. *Професійна сфера* охоплює все, що пов'язане з людською діяльністю і стосунками в процесі виконання його / її професійних обов'язків. *Освітня сфера* пов'язана з навчальним тренувальним контекстом, мета якого – оволодіння специфічними знаннями або вміннями (Рис. 2.5) (Додаток К).

Студент у навчальному і виховному процесах повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього потрібний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального ринку праці. Така людина, оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, буде здатна адаптуватись в умовах постійних змін. На порозі XXI століття стало очевидним, що сучасні школи перебувають під дедалі зростаючим і більш прямим впливом соціального розвитку, ніж це було донедавна. Вже не тільки вчені, а й широка громадська думка констатують той факт, що сучасна європейська школа „перестала бути суто педагогічним середовищем” і дедалі все більше перетворюється „на систему, яка відкрита для навколишнього світу [108, с. 90]”.

Розбудова єдиного європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, викликає стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти на європейському континенті, наочним прикладом яких є ХХХ щорічна конференція Європейської асоціації педагогічної освіти „Вчителі і викладачі педагогічних навчальних закладів: стандарти розвитку” (Амстердам, 2005 р.).

К.Кодрон та Р.Руба підкреслюють, що серед провідних проблем для обговорення винесено наступне: роль стандартів та контроль якості підготовки та діяльності вчителів; спонукання і заохочення до професійного удосконалення майбутніх і працюючих учителів; стандарти підготовки вчителів іноземних мов у педагогічних навчальних закладах [172; 254].

Значний інтерес для вивчення процесів стандартизації професійної педагогічної освіти на європейському континенті викликає Франція як батьківщина цінного історичного досвіду підготовки вчителів та сучасних інноваційних пошуків і стратегій. У 90-х роках ХХ – на початку ХХІ ст. шкільна та педагогічна освіта в цій країні зазнали масштабних радикальних змін, інструментом яких стали стандарти.

Система освіти цієї країни завжди перебувала в полі зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. За останнє десятиріччя з'явилися нові напрями досліджень, пов'язані з історією та сучасними трансформаційними змінами в різних галузях системи освіти, а саме: система освіти у Франції (Г.Єгоров, К.Корсак, І.Охрименко, А.Шевченко); гуманітарна освіта Франції (О.Гаврилюк, Ж.Гішар); громадянська освіта в школах Франції; викладацький склад професійних шкіл Франції (Л.Гурье, Б.Вульфсон); ресурсне забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції; проектний метод у діяльності навчального закладу Франції (І.Жуковський);

нові тенденції в підготовці вчителів та саморозвиток особистості в освітній системі Франції (Л.Зязюн); педагогічні дослідження у системі професійної підготовки вчителів у Франції (В.Минько); навчання іноземних мов в університетах Франції (А.Крупко); соціалізація шкільної молоді засобами громадянської освіти у Франції та формування змісту навчальних програм для сучасних французьких колегів (Н.Лавриченко); дистанційне навчання (М.Добринін, С.Сухой); мистецька освіта у Франції (Б.Капцева) [18; 32; 44; 63; 10; 11; 14; 8; 19; 20; 26; 27; 39; 34; 35; 36; 17; 6; 29].

Потреби інтеграції України до європейського та світового освітнього простору зумовлюють необхідність розв'язання ряду складних проблем щодо модернізації професійної підготовки вчителя іноземних мов і сфери педагогічної освіти в цілому.

Ідеологія ступеневої вищої освіти чітко окреслена Конституцією України, Законами України: “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), “Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікаційних змін освіти в європейському регіоні”(2004 р.) і вимогами Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ століття” (1994 р.), нормативними документами Кабінету Міністрів України “Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступенева освіта)” (1998 р.), “Положення про державний вищий навчальний заклад освіти” (1996 р.), “Про розроблення державних стандартів вищої освіти“ (1998 р.), документами Міністерства освіти України: “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (Наказ від 8 квітня 1993 р.), “Положення про ступеневу систему освіти в Україні” (1995 р.), “Положення про модульно-рейтинговий принцип навчання студентів та контролю їх знань“, “Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти й науки України на 2004-2005 рр.” (Від 23 січня 2004 р.), наказами Президента: “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні.“ (від 12.09.1995 р.), “Про основні напрямки реформування професійно-технічної освіти в Україні“, (від 8 травня 1996 р.), “Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні” (Наказ від 25 травня 2001 р.) [30; 23; 24; 25; 52; 15; 51; 47; 55; 46; 48; 45; 53; 56; 50; 49].

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.) до основних завдань освіти віднесено розроблення та запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і державних стандартів післядипломної педагогічної освіти. Більш конкретних форм це завдання набуває в Державній програмі “Вчитель”, затвердженій Постановою кабінету Міністрів України від 28.03.2002 року № 379, у Концепції педагогічної освіти та в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, затверджених Міністерством науки і освіти України 31.12.2004 року № 988 [40; 59; 31].

Відповідно до цих документів, зміст педагогічної освіти з провідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої

освіти вищого навчального закладу і передбачає також фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Видатні українські педагоги при аналізі сучасної ситуації у професійній освіті України показали, що існуюча в Україні система вищої освіти в цілому забезпечує якісну підготовку студентів, їх конкурентоспроможність на національному та міжнародному ринках праці, але потребує адаптації до вимог, які передбачені ECTS (Європейською системою перерахування кредитів). Форми та методи навчання, що застосовуються в системі вищої освіти, перевірені часом, але в умовах сьогодення не достатні для вирішення питань активізації, індивідуалізації та підвищення рівня самостійності як учнів шкіл, профтехучилищ, так і студентів вищих навчальних закладів [2; 57; 58].

Вітчизняні дослідники (В.Андрущенко В.Кремень, А.Лигоцький,) стверджують, що традиційна система не спроможна в повній мірі забезпечити якісні перетворення у вищій освіті та ефективну підготовку фахівців.

Зокрема організації та управлінню якістю підготовки студентів властиві такі основні недоліки, як: 1) відсутність чіткого визначення вимог до фахівця; 2) нераціональне використання робочого часу учасників педагогічного процесу; 3) недостатня ефективність управління навчальним процесом, якістю знань студентів; 4) неефективне використання їх індивідуальних здібностей та активності; 5) низький рівень контролюючої системи тощо.

Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосовувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати з перспективами своєї майбутньої діяльності.

Система вищої освіти України недостатньо узгоджена з сучасними європейськими нормами організації навчального процесу, вимогами ринку праці, що істотно знижує можливості мобільності студентів, визнання дипломів про вищу освіту в розвинутих країнах і конкурентоспроможність наших випускників на міжнародному ринку праці [1; 33; 38].

У Рішенні колегії Міністерства освіти і науки України (№ 5/5-4 від 24 квітня 2003 р.) „Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнях акредитації”, розглядаючи управління якістю підготовки фахівців в університетах як процес педагогічного впливу на характер розвитку студента, який є носієм цієї якості, необхідно враховувати й принципи управління якістю підготовки фахівців в університеті. Ці принципи всебічно обґрунтовані та узгоджені з закономірностями управління та принципами освіти [54, с. 17]. Зокрема це такі: принцип державно-громадської та національної спрямованості, принцип професійної компетентності, принцип гуманізації, принцип фундаменталізації та інтелектуалізації, принцип професійної спрямованості,

принцип інноваційності (Додаток Н).

На нашу думку, успішний педагог-викладач іноземних мов повинен бути саме таким, який розуміє складності процесу навчання і який може відповідно до цих знань діяти таким чином, щоб забезпечити студентам можливість правильного прийняття рішень як у самому середовищі навчання іноземних мов, так і за його межами. У сучасних умовах розвитку всіх сфер життєдіяльності особлива увага приділяється діяльності вчителя іноземних мов, що веде своїх учнів шляхом удосконалення умінь, навичок і набуття знань.

Як держава Центральної Європи Україна має орієнтуватися на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору з позиції конструктивного діалогу. Науково обґрунтоване вивчення багатой спадщини європейського педагогічного досвіду може слугувати певною мірою орієнтиром у прогнозуванні процесів розвитку вітчизняної освіти з урахуванням особливостей нашого суспільства та тих специфічних завдань, які стоять перед педагогічною освітою України у XXI столітті. При визначенні перспектив розвитку педагогічної освіти в Україні необхідно дбайливо зберігати і використовувати організаційні форми і моделі, які історично склались, враховуючи при цьому європейські та світові тенденції. Наукове обґрунтування, прогнозування та відпрацювання основних моделей і напрямів інтеграції України в європейський освітній простір потребує осмислення й освоєння методологічних, фундаментальних напрацювань у галузі європейської педагогічної освіти. Теоретичні напрацювання французьких науковців, практичний досвід створення і впровадження програм підготовки вчителів іноземних мов в університетських інститутах підготовки вчителів Франції, фінансова підтримка цих програм на законодавчому рівні заслуговують безумовно її серйозного вивчення з метою критичного осмислення і можливого використання в Україні.

Система вищої освіти України недостатньо узгоджена з сучасними європейськими нормами організації навчального процесу, вимогами ринку праці, що істотно знижує можливості мобільності студентів, визнання дипломів про вищу освіту в розвинутих країнах і конкурентоспроможність наших випускників на міжнародному ринку праці. У зв'язку з цим ми пропонуємо рекомендації щодо педагогічного обґрунтування сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти України з метою інтеграції в Європейське та світове культурно-освітнє середовище.

На нашу думку, шляхи використання ідей підготовки вчителів у Франції в нашій вітчизняній освітній системі є такими: 1) розробка програм вивчення іноземних мов відповідно сучасних вимог Ради Європи і методик інтенсивного вивчення іноземних мов з метою одержання випускниками педагогічних ВНЗ знань кількох європейських мов; 2) покращення матеріально-технічної бази ВНЗ за допомогою державних і спонсорських засобів; 3) підвищення якості навчально-методичних посібників та вимог до професійних якостей педагогів на основі розробленої в дослідженні моделі відповідно сучасних вимог щодо якості професійної підготовки вчителів

іноземних мов у світлі Європейських завдань; 4) уведення іменних стипендій для кращих студентів; 5) виховання морально-етичних норм майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах; 6) забезпечення належної професійної підготовки та оплати вчителів і викладачів, побудова системи стимуляції до самовдосконалення і розширення фахових знань і можливостей; 7) урахування міжнародного педагогічного досвіду й наставницької діяльності досвідчених педагогів; 8) удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у контексті розвитку науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів в Україні.

Викладачі іноземних мов повинні усвідомлювати, що вони самі змінюються під впливом своїх учнів і що їхні слова, дії, поведінка, взаємодія формують частину осмислення інформації кожного студента індивідуально. Ми повинні розвивати нашу усвідомленість інших точок зору при різноманітних перспективах на навчання і врахувати, відповідно до наших власних переконань, якими є ці стандарти і цінності. У такому випадку ми повинні дати точне визначення того викладача, якого ми хочемо, і шукати, виховувати його в нашій повсякденній практиці, у нашій поведінці й у наших взаємодіях у сфері „навчання – пізнання”. Конструкція поняття „ідеал – викладач” неймовірно багатогранна. Для того, щоб це зрозуміти, необхідно розглянути цілий пласт понять „переконання викладача”. Викладачі найвищою мірою знаходяться під впливом своїх переконань, що, у свою чергу, найтісніше пов'язане з їхніми цінностями, світоглядом і їхнім розумінням свого місця в світі [195, с. 363].

Переконання педагога з приводу навчання є такими ж важливими, як і їхня точка зору на студентів. Психолог М.Бірам пропонує розглядати студентів метафорично: 1) тих, що чинять опір; 2) сховище; 3) сировина; 4) партнери; 5) дослідники-індивідууми; 6) демократичні дослідники. Він розглядає ці градації в контексті, що відбиває силу взаємовідносин між викладачем – учнем.

Отож, при перших трьох визначеннях переважає викладач. У той час, як у трьох останніх, в активний процес поступово втягуються студенти. Визначаючи студентів як тих, що чинять опір, вважаючи студентів людьми, що не хочуть діяти певним чином, але роблять так, тому що вони такі споконвічно, – головний постулат міркувань ученого [104; 105; 106].

Така точка зору дала поштовх до широко розповсюдженого узагальнення, що сила і покарання є найкращим засобом перебороти подібний опір на заняттях. Навіть у найлегшій формі переконання, що студенти не почнуть займатися без наявності в них, за висловом Д.Брюнера, „волі вчитися”, підводить нас до висновку, що „навчання – це природний процес [99, с. 381]”.

Навчання, звісно ж, неможливо ізолювати від пізнання. Питання про те, що робить викладача успішним педагогом, повинно бути обов'язково пов'язане з тим, як і якою мірою студенти навчаються, для чого необхідно це навчання. Це важливо не тільки для викладачів іноземних мов, але і для інших педагогів. Якщо ми дійсно хочемо бути справжніми викладачами, то повинні усвідомити, що ми розуміємо під поняттями „навчання / пізнання / вивчення.



Тільки після цього ми зможемо довідатись, яких результатів повинні досягти наші студенти. Якщо наша мета навчання полягає в тому, щоб скласти іспит, то ми мусимо чітко уявляти шляхи досягнення цієї мети [213; 214]”.

Спробуємо підсумувати у нашому дослідженні деякі з головних питань, презентуючи основні пропозиції, які ми вважаємо вирішальними для викладачів іноземних мов. Наше припущення полягає в тому, що між освітою і навчанням існують розбіжності, в чому ми твердо переконані і що складає фундамент нашого дослідження – між освітою й умінням існують розбіжності.

Це твердження допускає вважати можливим той факт, що навчальний досвід може зробити значний внесок як в освіту в цілому, так і в навчання іноземних мов зокрема. Однак для викладача іноземних мов важливо також упровадити мету, що є істотною протягом усього життя, – це навчання: 1) в групах, 2) шанувати один одного, 3) шанувати інші культури, 4) навичок, що будуть використовуватися в майбутньому, якщо студенти спробують упровадити пізнавальні цінності і принципи в процес вивчення іноземних мов. Р.Шмідт стверджує, що студенти вчать краще, якщо вони відчують контроль за тим, що вивчають [256, с.130].

У процесі дослідження ми підкреслювали важливість вибору індивідуумів у визначенні своєї мети, того, із чого вони повинні розпочинати і що контролювати. Навчання також тісно пов'язане з тим, як люди оцінюють себе. Індивідуальна самооцінка має значний вплив на те, як студент навчається. Якщо людина, що вивчає іноземну мову, має негативну самооцінку, то, мабуть, вона відчуває страх при користуванні іноземною мовою, буде уникати ризикованих ситуацій та ініціювати спілкування цією мовою. Якщо людина має позитивну самооцінку, то вона ставить перед собою більш оптимістичну мету щодо своєї ролі в ризикованій ситуації і пошуку можливостей для користування своїми знаннями. Важливо вказувати на небезпеку занадто заниженої і нереально завищеної самооцінки.

Навчання відбувається в соціальному контексті через взаємодію з іншими людьми. Це особливо очевидно тоді, коли користування мовними знаннями істотно для соціальної активності і взаємодія з цільовою мовною спрямованістю є невід'ємною частиною процесу навчання. Учителі іноземних мов повинні особливо усвідомлювати свій вплив на взаємодію, що відбувається на заняттях [95, с. 44].

На думку дослідника К.Брюмфита („Концепції і категорії в методології навчання іноземних мов”), ці взаємодії можуть посилювати почуття належності до навчального процесу, сприяти певному з обох боків поведженню, посиленню особистого контролю і позитивної компетенції [100; 123].

Те, що викладачі іноземних мов роблять на заняттях, буде впливати на їхні переконання і сприяння. Дії викладачів на заняттях і їхня взаємодія зі своїми студентами будуть явно або побічно відбивати їхні власні переконання з приводу навчання, їхню точку зору на світ, їхню самооцінку та їхнє ставлення до студентів [94, с. 117]. Таким чином, якої б методології не дотримувалися

викладачі, який би підручник або програму вони не вибирали, все, що відбувається на заняттях, буде знаходитися під впливом їхніх переконань щодо процесу навчання.

Роль викладача як посередника на мовних заняттях у класі дуже важлива. Важливою умовою зазначеного процесу є також тісна взаємодія студентів і педагогів та врахування середовища навчання, так як навколишнє середовище, усередині якого відбувається навчання, саме по собі буде теж впливати і випробовувати взаємний вплив від процесу *навчання – вивчення*.

Існує безліч різних спроб підрахувати ефективність навчання. Знову і знову деякі з них випадають з парадигми позитивістів, тому що вони більше зосереджені на кореляції інформації. Іноді те, що виходить у результаті процесу навчання, називається *продуктом*, і його намагаються ідентифікувати: яка ж реакція з боку вчителя більш імовірно сприяє одержанню бажаного результату (тобто гарної екзаменаційної оцінки) [131; 132; 133].

Важливим компонентом, якій впливає на ефективність вивчення іноземних мов, є визначення поняття “справжній учитель”. Тому, нам здається корисною спроба створити модель такого поняття як „справжній учитель”.

У своїй роботі „The Essence of Good Teaching” Є.Єриксон дійшов до висновку: „Видатний педагог повинен бути таким викладачем, якому цікаві студенти; активним ученим, якого поважають рівні йому за інтелектом; професіоналом, що ефективно організовує сам процес навчання; і тим, хто доступний як студентам, так і своїм колегам [142, с. 125]”. Це одне з багатьох досліджень, у якому подаються різні особисті характеристики педагогів, пов'язані зі значним навчальним результатом.

У дослідженні визначено фактори, що сприяють ефективному навчанню іноземних мов: 1) ентузіазм учителя; 2) різноманітна активність під час уроків; 3) орієнтованість на позитивний результат; 4) вдячність і стимулювання студентських ідей; 5) наявність критики; 6) використання різноманітних компонентів методики; 7) керівництво відповідями студентів.

Практично всі ці складові носять відкритий характер для різноманітних інтерпретацій, тому що вчителі іноземних мов бувають різними, з яскравими індивідуальностями і своєрідними методами викладання. М.Бірам підкреслює той факт, що вони походять з різних країн і носять на собі відбиток різних культур. Тому передбачається, що вони будуть працювати по-різному, відповідно до їх індивідуальності та навчальної ситуації [106, с. 57].

Французькі педагоги і психологи Д.Косте, Д.Леман провели опитування і вивчили думку 375 (12-13-літніх) підлітків Франції. У результаті дослідження було визначено умови ефективного навчання іноземних мов: 1) створення на заняттях атмосфери розслаблення і задоволення; 2) постійний контроль; 3) пояснення матеріалу в цікавій формі; 4) забезпечення розуміння учнями поданого матеріалу; 5) роз'яснення мети; 6) допомога учням; 7) сприяння пробудженню в учнях самоповаги; 8) розвиток особистих, зрілих відносин з учнями; 9) демонстрування особистих талантів чи знань [128, с. 21].

Загальноновизнаний „батько конструктивізму” Ернст фон Глазерфельд заперечує той факт, що освіта – це головним чином „політичне” підприємство з двома головними цілями: 1) давати учням можливість думати самим; 2) увічнювати в майбутніх поколіннях способи дій і мислення, які оцінені попереднім поколінням як найкращі. Він також стверджував, що „усі знання – це інструмент, що використовується для особливої мети і не має значення при ізоляції”. Він вважав, що учні повинні знати чому від них потрібна дія у визначеному напрямку [157, с. 28].

З погляду цього психолога, „конструктивістський підхід” до освіти полягає в тому, що концепції та проблематичні завдання повинні виражатися у формі діалогів більшою мірою, ніж в інформаційній формі. Це саме те, що він назвав „орієнтована функція вчителя” [157, с. 29].

Аналізуючи педагогічну літературу у історичному аспекті, ми прийшли до висновку, що в останні роки спостерігається відродження інтересу до цього підходу. Прикладом того є: „Гарвардський Проект Зеро” (А.Корнхабер, С.Гарднер), „Пізнавальна освіта за допомогою наукового навчання у Великій Британії” (П.Фрей, Р.Шейер, М.Липман); „Філософія для дитячих програм” (М.Липман, Р.Фойєрштайн); „Іноземна мова для підлітків” (А.Вайнриб, Г.Штерн), „Інструментальне збагачення” (Р.Фойєрштайн) [144; 151; 260; 263].

Приклади подібного роду підходів було представлено на конференції, організованій Центром наукових досліджень навчання й інновацій у Парижі в 1989. Головна думка, що пронизує всі роботи на цю тему, полягала в тому, що центральним компонентом мотивації навчання є власні почуття учня: компетенція і самоорганізованість, які найкраще набуваються за допомогою вироблення власних розв’язків проблем.

З огляду на це, для Є.Глазерфельда ніщо не успадковується як успіх: „Мотивація оволодіння новими проблемами, найімовірніше, походить від задоволення отриманим, задоволення знайденим розв’язком якоїсь проблеми в минулому...” І потім він додає: „Розв’язок задач – це, без сумніву, могутній пізнавальний інструмент. Ця сила може значно зрости, якщо студент буде розглядати її як забаву... [275, с. 75]”.

Для особистісного психологічного підходу до навчання іноземних мов найголовнішим і найважливішим є процес, при якому досягається значний, життєздатний особистий зміст. „Для збагачення освіти досвідом необхідно розуміти, що мета повинна бути особистісною та значущою у визначений відрізок людського життя. Мета також повинна бути життєздатною, тобто вона повинна бути корисною й ефективною [275, с. 78]”.

Розглядаючи цю проблему під кутом зору сутності ефективного процесу *навчання – вивчення*, стає зрозумілим, яким чином мета стає визначальною в діалогах, що створюють, зв’язують і розширюють особисту мету.

Навчання, як і пізнання, повинне здійснюватися зацікавленими педагогами, що усвідомлюють ситуацію, у якій вони самі знаходяться. Дослідники використовували різні методи розуміння того значення, що вчителі додають своїй роботі, починаючи з того внеску в планування розумового процесу, що

здійснюється за межами класної аудиторії, потім етнографічне дослідження їхніх звичок, правил і зразків викладання предмета, закінчуючи автобіографічним звітом розуміння вчителями своєї праці.

Вражаючий приклад особистісного психологічного підходу пропонує В.Лоуден. Після його дослідження почалася боротьба викладачів, які тільки що одержали дипломи на захист професійної гідності. В.Лоуден підводить підсумки цієї боротьби в такий спосіб: „З погляду професійної перспективи навчання – це боротьба за відкриття і ствердження постійної практики, визначеного набору дій, що розв’язують проблеми, які пропонуються визначеними темами і групами дітей [195, с. 366]”.

Значення моделей поведінки стає зрозумілим тільки тоді, коли вони розглядаються в контексті з історією життя і професійної діяльності педагога, його надіями і мріями про навчання, і школою, в якій він працює. Для В.Лоудена, „нерозуміння цієї точки зору – це фатальна помилка”, що пронизує більшість спроб поліпшити навчання. На заняттях з іноземних мов варто надавати більше уваги створенню середовища навчання, програмам, конспектам, планам, навчальній практиці, і діяти відповідно до нашого розуміння мети. В.Лоуден також вводить поняття, як „рівень розуміння вчителя”, який формується в кращих традиціях, у постійному процесі формування, у більш широких інформаційних рамках, що забезпечують пайову участь в осмисленні сучасного стану справ [195, с. 368].

Водночас педагоги накопичують досвід у спілкуванні з учнями. І учитель, і учні здобувають нову форму, розвиваючи шлях розуміння процесу навчання, інформаційні структури і значення, що вони надають подіям та ідеям, як результат цих інтерактивних процесів. Вони, таким чином, постійно знову і знову створюють враження один про одного. В процесі навчання, „ми, по суті, запрошуємо учнів до обговорення навчального плану, ми змушені знаходитися під впливом їхньої поваги до цього запрошення і змушені будувати наші дії та відносини відповідно до їх ставлення до нас [175, с. 70].

Для французьких конструктивістів як зміст уроку, так і спосіб реалізації його є частиною особистості кожного педагога індивідуально. Проте очевидно, що важливим компонентом конструктивістського підходу до освіти викладачів іноземних мов є розуміння того, що вони повинні усвідомлювати не тільки своє власне уявлення про світ і свій власний погляд на все, що відбувається. [272, с. 70]. На думку П.Пельпеля, учителі іноземних мов не просто відчиняють двері до знань, а й являють собою, або навіть втілюють в собі цілий навчальний план. Викладачі повинні усвідомлювати, що вони самі змінюються під впливом своїх студентів, і що їхні слова, їхні дії, поведінка формують частину осмислення інформації кожного студента індивідуально [218, с. 140].

За словами М.Постіка і де Д.-М.Кетеля, „дослідження мають аналізувати те, що відбувається в класі в процесі педагогічної взаємодії для визначення способів підвищення результативності навчального процесу [226, с. 14]”.

М.Брюс вважає, що педагогічні процеси повинні вивчатися у міцному зв’язку з іншими системами в соціологічному, психологічному, етнологічному

та інших контекстах [101, с. 128].

Відомий французький педагог-дослідник Г. Міаларе, який розробив концепцію сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів у Франції, підкреслює, що педагогічна теорія має спиратись на практику, і вважає, що справжній професіонал розглядає практику як дослідник і теоретик [202, с. 220]. Саме тому, на нашу думку, вчитель іноземних мов повинен аналізувати власну діяльність з метою її вдосконалення.

Ф. Перрен у науковій праці „Підготовка вчителів. Між теорією і практикою” та інші науковці (Ф. Бринкман, Х. Вонк, П. Лайт) визначають, що дослідження означає: а) „бажання зрозуміти, з’ясувати, відкрити приховані механізми, причини взаємозалежності; б) відкрите завдання креативного характеру з непередбаченим результатом, стимулюючи загадку, розумову пригоду; в) винахід або пристосування методів спостереження і аналізу; аналіз думок, вирішення соціопізнавальних конфліктів”. Науковець визначає такі позитивні риси практичної діяльності, які спираються на дослідження: аналітичне, докладне вивчення навчального процесу [191; 192].

На думку українського вченого О. Романенко, з модернізацією системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у Франції, спрямованою на вдосконалення педагогічної освіти, залучення студентів до проведення наукових досліджень стало вельми актуальною проблемою [60].

Пошукова робота дозволяє ретельно досліджувати: 1) факти, нюанси, особливості педагогічної діяльності вчителів; 2) педагогічні ситуації, поведінки дійових осіб навчального процесу – оскільки при дбалому спостереженні використовуються аудіо-, відео-, телеапаратура, що сприяє уникненню погрішностей і зверненню уваги на непомітні раніше жести і дії; 3) приховані явища. Ці дослідження вимагають індивідуального підходу до вивчення будь-якого феномена; в процесі пошуку науковець має враховувати всі існуючі варіанти, навіть якщо вони раніше вважалися несуттєвими.

М. Альте дотримується думки, що аналіз практики має поєднувати логіку знань і логіку практичної діяльності. Науковець підкреслює важливість вивчення наук про освіту і досліджень у галузі педагогіки в підготовці майбутніх учителів іноземних мов [69, с. 22].

Французька педагогічна школа протягом останніх 30 років розвивала методи узгодження теорії з практикою. Головною ідеєю методів, які активно застосовуються в освіті майбутніх учителів іноземних мов у Франції, є ствердження того, що робота вчителя має бути осмислена через дію: „Педагогічна дія має спиратись на осмислену і проаналізовану практику, а не на уподібнення теоретичних занять або імітацію професійних жестів визначних учителів-професіоналів [69, с. 23].”

У Франції в 70-і роки ХХ століття в Нормальних школах застосовували метод СФТВ (Сен-Клу, Фоке і Страсфогель, 1972 р.), пізніше, – медіа-освіту, для впровадження якої було започатковано „лабораторії педагогічних досліджень” у 1983-1987 рр. Протягом 20 років проводилися дослідження в Національному інституті педагогічних досліджень, в регіональних педагогічних Центрах, у Нормальних школах (Ванн і Сержі-Понтуа).

У Кані було відкрито так звані „педагогічні майстерні професіоналізації” зосереджені на аналізі й вивченні практики. Головною метою таких експериментальних лабораторій є підготовка до проведення уроків на високому методичному рівні. Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов сучасної Франції є обов’язковим напрямом їхньої професійно-педагогічної підготовки. Реалізація науково-дослідної, пошукової діяльності в закладах вищої педагогічної освіти сприяє розвитку професійної компетентності фахівців з педагогіки, в контексті самовдосконалення, професійного розвитку і підвищення ефективності індивідуальної або колективної практичної діяльності [60; 96; 245].

Із зростанням масштабів освіти все більшої очевидності набуває істина: розв’язання її проблем має спиратися на чітко вибудовану наукову основу з використанням сучасних методів дослідження. У 60-х роках при Міністерстві національної освіти був створений відділ педагогічних досліджень. З цього часу починається помітний процес безперервного удосконалення механізму організації й управління педагогічними дослідженнями.

На початку 90-х років важлива роль науки в розвитку освіти була підкреслена новою назвою центрального відомства освіти: з 1993 року воно стало називатись Міністерством національної освіти, науки і технологій. У його структурі створюється управління наукових досліджень, завдання якого є загальна координація й організація, експертиза й оцінка якості підготовки дослідників у різних сферах знання, організації експериментальної і дослідної роботи і впровадження наукових досліджень у практику шкіл, здійснення їх зв’язку з науково-дослідними центрами [275; 232].

У сучасній Франції існує розгалужена мережа закладів, що розробляють наукову проблематику. Вони здійснюються в державних науково-дослідних установах. До них належать: Міжнародний центр педагогічних досліджень у м. Севр, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій Нормальній школі в м. Сен-Клу, а також науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою „науково-дослідні об’єднання педагогічної науки” і педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфери освіти.

Крім того, існує ряд державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема Центр соціологічних досліджень, Національний інститут демографічних досліджень, Національний інститут статистики й економічних досліджень. Однак основним науково-педагогічним центром країни є Національний інститут педагогічних досліджень (Institut National des Recherches Pédagogiques) [68, с. 40]. До його складу входять 5 підрозділів: 1) відділення історії освіти досліджує проблеми становлення і розвитку навчальних закладів, освітніх програм тощо; 2) відділення дидактики проводить дослідження у сфері змісту, організації навчального процесу, методики викладання навчальних дисциплін; 3) відділення політики у сфері освіти досліджує проблеми професійної підготовки, питання молодіжної культури, здоров’я школярів, інновації в освіті, соціальні аспекти діяльності

освітніх закладів, причини неуспішності тощо; 4) відділення нових технологій, під якими у Франції розуміється широке коло проблем, пов'язаних не лише зі створенням і використанням технічних засобів навчання, але й з аналізом навчального матеріалу, організацією навчальної діяльності вчителя й учня; 5) відділення ресурсів і комунікацій здійснює збір, збереження, класифікацію, розповсюдження різнобічної педагогічної документації, банків даних, що стосуються результатів досліджень.

Одним з найбільш значних дидактичних досліджень відділення у сфері змісту навчальних дисциплін було „Громадянське виховання: введення в правове навчання в колежах” у 1991-1996 роках під керівництвом провідних співробітників інституту, спеціалістів громадянського виховання Ф.Одіжє і Г.Лажеле, добре знаних в європейській педагогічній громаді.

Суспільствознавство входить до обов'язкової програми початкових шкіл і колежів. Його основний зміст у початковій школі зводився до бесід на моральні теми, а в колежах вивчались організація і функціонування державних інститутів і адміністративних органів Франції.

В останні десятиліття набуло життєвості нове розуміння суспільствознавства як широкої сфери освітньо-виховної програми, що вбирає в себе прилучення до цінностей демократії, набування знань і практичних навичок життя в громадянському суспільстві. У зв'язку з цим особливе значення надається вивченню правових норм, що регулюють соціальні відносини. У центрі навчання, за переконаннями французьких педагогів, повинно бути засвоєння таких фундаментальних понять, як: громадськість, права особистості, рівність, справедливість, закон [27; 122; 231].

Підхід професіонала до розв'язання проблемних ситуацій, з точки зору професіознання, також виявляється тонким індикатором, засобом діагностики мотиваційної структури особистості професіонала, його життєвих цінностей, повноти самореалізації, успішності подолання стресів. Як свідчать новітні досягнення у педагогічній галузі, в останні роки інноваційна педагогіка постійну увагу приділяє питанням самовизначення, самоосвіти і самодіяльності, покладаючись на самостійну сутність людської природи.

Прагнення людини реалізувати себе через свою професійну діяльність є, як зазначає І.Бех, однією з основних культурних цінностей. Тому зміцнення і підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти може, з одного боку, зміцнювати професійну влаштованість, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої та професійної стратегії [5].

Необхідно зазначити, що система сервісної допомоги педагогам у Франції має свої традиції ще з середини ХХ століття. У 1954 р. з'являється Національний центр педагогічної документації (CNDP) в Парижі, який координує роботу центрів у регіонах (CRDP) і департаментах (CDDP). Поступово в кожному навчальному закладі створюється власний Центр документації (CDI). Нині роботу всіх центрів забезпечують 2 250 педагогів, бібліотекарів (у Франції їх називають документалістами), спеціалістів з

аудіовізуальних засобів.

Послуги надають 115 медіатек і 114 книгарень. Їхня основна місія – якнайповніше забезпечення інформаційними і технологічними ресурсами своїх споживачів у регіонах та підтримка педагогічної ініціативи на місцевому рівні. Ця місія реалізується через розв'язання таких завдань: а) інформаційного і документального забезпечення; б) розповсюдження ефективних освітніх технологій; в) видавничої діяльності.

Важливо, що технологічна модернізація центрів дає їм змогу працювати у випереджальному режимі порівняно з іншими навчальними закладами. Учителі й керівний склад освітніх установ оперативно ознайомлюються як з технічними, так і з педагогічними новинками. Іншим важливим завданням центрів є популяризація нових освітніх технологій. Центри виступають за їх розумне й ефективне використання. Особливою популярністю користуються щорічники для різних категорій педагогічних працівників.

Це так звана серія „Синьої книги”, яка видається регіональним Центром Орлеана з 1977 р. Такий настільний посібник уміщує останні нормативно-правові документи в галузі освіти. „Синя книга” для керівників середніх навчальних закладів складається з 6 розділів: „Державна система освіти”, „Управлінські кадри”, „Педагогічна місія освітнього закладу”, „Життя школи”, „Адміністративне управління”, „Фінансове управління” [19; 272].

Згідно з науковим дослідженням Л.Пуховської аналіз моделей професійної підготовки вчителів в загалі та вчителів іноземних мов зокрема, у Франції дає змогу зробити такі висновки:

1. Французька модель професійної підготовки вчителів побудована на нових підходах до його професіоналізму як певного інтегративного утворення, що дає йому можливість здійснювати ефективну педагогічну діяльність у конкретних умовах різних навчальних закладів.

2. Професійна компетенція вчителя пов'язується з трьома конкретними полюсами знань: 1) знання дисципліни, у викладанні якої спеціалізується майбутній учитель; 2) знання, що стосуються управління процесом пізнання; 3) знання, які належать до системи освіти.

3. Нова організаційна модель професійної підготовки вчителів виходить із концепції фундаменталізації професійної підготовки, поєднання теорії та практики.

4. Посилюється професійна спрямованість спеціальної підготовки майбутнього вчителя.

5. Передбачається підвищення рівня підготовленості майбутнього вчителя з теорії педагогіки, формується новий зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу з наголосом на досвіді, який був напрацьований у системі підготовки вчителів початкової школи [5; 59; 64; 213; 214].

Професійна підготовка вчителів розглядається як: 1) соціокультурний феномен, що є автономною цілісністю, має свою внутрішню організацію і послідовно здійснює реалізацію покладених на нього функцій; 2) національна система підготовки педагогічних кадрів, яка є синтезом різних (за метою, структурою, змістом) моделей та систем підготовки спеціалістів-педагогів;



3) підсистема національної системи педагогічної освіти, що виконує функцію її базової ланки і за поширеним на Заході визначенням називається „базовою педагогічною освітою”.

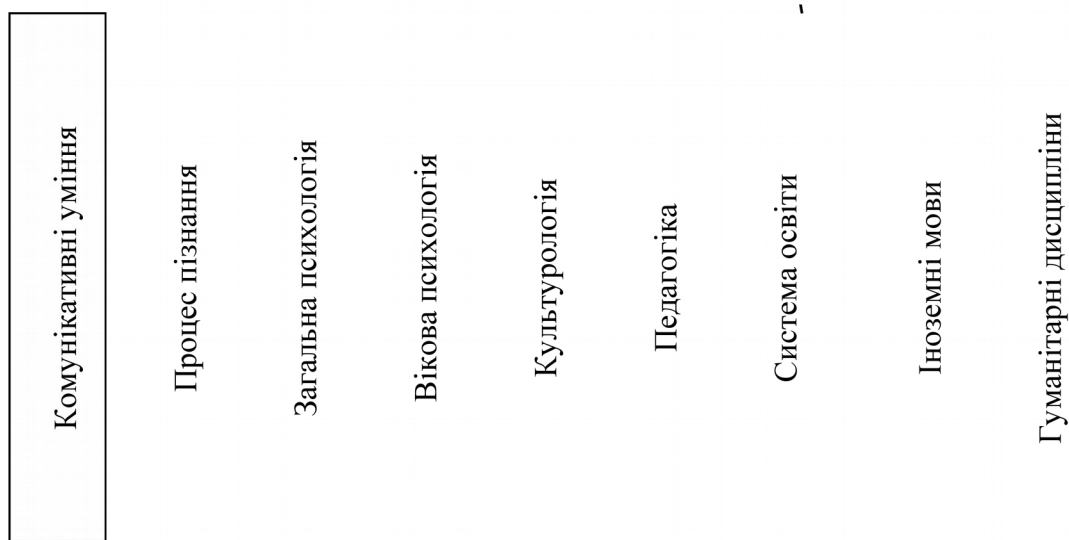
Три основні мети освіти та професійної підготовки вчителя можливо цілком перенести на вчителя іноземних мов: 1) забезпечення готовності майбутнього педагога до включення в практичний процес передачі знань найкращого, що нагромаджено суспільством; 2) підготовку вчителя до сприяння розвитку дитини – зростання її власних сил, розкриття внутрішніх потенцій; 3) підготовку майбутнього вчителя іноземних мов до здійснення виховного впливу на дитину – забезпечення її інтеграції в систему соціальних вимог і цінностей [59].

На думку французького вченого М.Монтане, вимоги до професійних якостей учителя іноземної мови передбачають наявність творчого потенціалу, глибоке розуміння педагогічних явищ, постійне підвищення професійного рівня. Сучасні моделі та стандарти компетентності фахівця загалом відображають вимоги до вчителя; шляхи досягнення цих вимог дуже різноманітні. Разом з тим, моделюванню професійної компетентності на відміну від моделювання систем освіти, загальному моделюванню аспектів професійної діяльності вчителя приділяється незначна увага в професійній педагогіці [208, с. 121].

На підставі вивчення різноманітних джерел, визначення базових понять і зіставного аналізу документів сучасної реформи педагогічної освіти Франції можливо сформулювати теоретичну *модель структурних компонентів професійної компетентності* викладача-лінгвіста, яка відображає загальні тенденції професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій педагогічній системі Франції.

На нашу думку, професійна компетентність майбутнього викладача-лінгвіста визначається 1) фундаментальною базовою підготовкою, яка включає досконале володіння комунікативними й технічними вміннями, обізнаність із процесом пізнання, знання із загальної й вікової психології, культурології, теорії педагогіки, системи національної освіти, гуманітарних дисциплін, кількох іноземних мов та 2) якісними характеристиками особистості (Рис.2.6).

## Базова підготовка



## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

ТЕХНІЧНІ УМІННЯ

ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Рис.2.6 Модель структурних компонентів професійної компетентності викладача-лінгвіста

Досвід професійної підготовки вчителів іноземних мов у Франції буде корисним як для методології навчання іноземних мов, так й для вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах педагогічної освіти України.

Отже, у дослідженні було визначено сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у Франції у світлі Європейських завдань, виявлено різноманітні якості та складові професійної компетентності викладача-лінгвіста, створено модель структурних компонентів професійної компетентності вчителів іноземних мов.

### Висновки до другого розділу

У другому розділі охарактеризовано організацію, структуру і зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов університетах Франції на

сучасному етапі, виявлено особливості методики навчання іноземних мов в університетських інститутах підготовки вчителів Франції; розроблено рекомендації щодо педагогічного обґрунтування сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти України з метою інтеграції в Європейське та світове культурно-освітнє середовище, розроблено модель структурних компонентів професійної компетентності викладачів іноземних мов; визначено сучасні вимоги щодо якості їхньої професійної підготовки у світлі Європейських завдань.

Дослідження показало, що нинішня політика Франції в галузі освіти спирається на діяльність двох новостворених освітянських структур: академічної місії підготовки кадрів освіти (MAFPEN) та університетських інститутів підготовки вчителів (IUFM).

Дослідження свідчить про те, що створення університетських інститутів є одна з найбільш значних реформ у системі професійної освіти Франції за останні піввіку. Нова модель педагогічної освіти Франції стала гнучкою й динамічною в багатьох відношеннях: а) з двох до трьох років збільшився термін базової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в університетах; б) з'явилася можливість доступу до педагогічної професії у випускників перших циклів інших ВНЗ; в) із уведенням допрофесійного спеціалізованого педагогічного курсу в університетах і вступної співбесіди відкрилися можливості для кращого професійного відбору майбутніх викладачів.

З'ясовано, що провідними чинниками, що зумовлюють різноманітність і особливості національної педагогічної системи Франції та професійної підготовки вчителів іноземних мов є такі: а) відповідні історичні, політичні та соціальні контексти; б) особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; в) сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, гуманізація, гуманітаризація, професіоналізація, фундаменталізація, глобалізація тощо.

Новітні підходи в поліпшенні професійної підготовки вчителів іноземних мов є такими: 1) забезпечити якнайкраще їхню власну освіту; 2) сконцентрувати освіту викладачів іноземних мов на знаннях, які вони будуть застосовувати у своїй роботі; 3) поновити конкурсний відбір учителів; 4) зробити підготовку до конкурсу більш привабливою, а навчання професії більш прогресивним; 5) краще готувати викладачів іноземних мов до своєї майбутньої професії, комбінуючи практику з теоретичною підготовкою; 6) розширити поле компетентності вчителів іноземних мов; 7) удосконалити систему оцінювання.

У дослідженні визначено вплив особливостей методики навчання іноземних мов у різноманітних навчальних закладах і на різних етапах навчання на професійну підготовку майбутніх викладачів-лінгвістів. „Педагогічні майстерні професіоналізації” зосереджені на аналізі й вивченні практики. Головною метою таких експериментальних лабораторій є підготовка до проведення уроків на високому методичному рівні. Науково-

дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов сучасної Франції є обов'язковим напрямом їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Виявлено, що кінцева мета навчання іноземних мов відповідає загальній меті навчання: а) здобуття знань; б) прилучення до світової культури; в) формування особистості та громадянина.

Полікультурна освіта висуває на перший план культурологічну спрямованість підготовки викладачів іноземних мов. Дослідження дозволило стверджувати, що ідеї гуманізму в поєднанні з культурологічними аспектами викладання іноземних мов є актуальними.

Установлено, що нові програми з іноземних мов забезпечують комплексний підхід до проблем комунікації і зберігають закладену в попередній програмі орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: опанування мови, оволодіння культурою, засвоєння методів комунікативної діяльності.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов розглядається як: соціокультурний феномен; національна система підготовки педагогічних кадрів; підсистема національної системи педагогічної освіти.

Визначено поняття компетенції, її види, компоненти та сфери їх використання. Визначено 6 видів компетенцій: загальні, комунікативні мовні, контекст, знання, вміння та know-how.

Визначено дефініцію такого поняття, як „ідеал педагога”, поняття „професіоналізм учителя-європейця” та „мобільність” вчителя іноземних мов. Установлено, що новим напрямом розвитку педагогічної освіти Франції є її інтернаціоналізація, що є надзвичайно важливо для професійної підготовки вчителя іноземної мови. Рада Європи підтверджує політичні цілі навчання іноземних мов: підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності; сприяти взаємному розумінню і толерантності, повазі до особистості і культурних відмінностей; враховувати потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи. Метою країн Європейської співдружності є розвиток лінгвістичного репертуару, тому майбутні вчителі іноземних мов повинні розвивати плюрилінгвальні компетенції.

## ВИСНОВКИ

На основі результатів, одержаних у процесі дослідження проблеми професійної підготовки вчителів іноземних мов у Франції, вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури, наукової, навчально-методичної, реферативної інформації з досліджуваного питання, аналізу місця і ролі цієї проблеми у загальному контексті економічного, суспільно-політичного та освітнього розвитку Франції нами зроблені такі висновки.

Педагогічна світа у Франції – галузь із усталеними традиціями, яка постійно модернізується, чуттєво реагуючи на будь-які зміни в житті суспільства; професійна підготовка вчителів іноземних мов спрямована на формування професійних знань і вмінь, вироблення здатності адаптації до соціальних, технічних та інформаційних змін у суспільстві в період глобалізації.

Французькі регіональні педагогічні освітні системи докорінно розрізняються своєю організацією, змістом і перспективами. З одного боку, вони залишаються найбільш постійними, тому що духовне формування людини, людства в цілому, не повинно мати різких стрибків, тим більше якихось значних перерв у єдиному ланцюзі знань, оскільки це перешкоджає прогресові освітньої політики співтовариства взагалі. З другого боку, ці системи є найбільш революційними, відчувають та сприймають новітні наукові відкриття, тому що інакше вони не зможуть виконати свою функцію духовного й інтелектуального провідника й генератора подальшого розвитку людства. У світовому освітньому середовищі у зв'язку зі зміною парадигми педагогічних функцій виникли суперечності між раціональними схемами співвідношення; інтенсивним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти.

Виявлено, що система професійної підготовки вчителів у Франції зумовлена усім національним розвитком педагогічної думки країни. У 70-х – 80-х роках у Франції здійснювалася розробка та утвердження нових підходів у розв'язанні проблем підготовки вчителів іноземних мов загальноосвітньої та вищої школи. Установлено, що основна проблема національної освіти Франції – сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності; утверджувати культуру толерантності – реалізується на сучасному етапі. Інформаційно-технологічний виклик ХХІ століття об'єктивно зумовлює необхідність широкого впровадження інноваційних підходів до змісту та організації навчання в умовах неперервної професійної освіти. З'ясовано, що з модернізацією системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, спрямованою на вдосконалення педагогічної освіти, залучення студентів до проведення наукових досліджень стало вельми актуальною проблемою.

Виявлено, що педагогічна освіта Франції пройшла довгий шлях свого розвитку. Франція завдяки багаторічній історії університетської освіти досягла відчутних успіхів у науці та техніці. У 60-70 роки ХХ століття науковці, стурбовані затримкою розвитку педагогіки, популяризували науки

про освіту та дидактику. Французька освіта гостро порушила проблеми про демократизацію школи. Як показує дослідження, національна система педагогічної освіти Франції є оригінальним утворенням з власними організаційними структурами, формами, змістом тощо, які функціонують і розвиваються в єдності загального й одиничного, спільного і специфічного. Провідними тенденціями на сучасному етапі їх еволюції виступають, з одного боку – збереження культурно-національних традицій у сфері професійної педагогіки, з іншого – формування спільного духовного поля, європейського виміру в педагогічній освіті Франції у світлі нового соціального замовлення на підготовку вчителя-європейця.

Установлено, що на межі століть сфера педагогічної освіти Франції зазнає глибоких змін – оновлюються всі ланки її національної системи, модернізуються зміст і методи професійної підготовки вчителів, розвиваються нові форми її зв'язків з навчальними закладами. В умовах інтеграції посилюються взаємозв'язки і взаємодія між різноманітними дидактичними педагогічними системами професійної підготовки викладачів у різних вищих закладах освіти. У новітніх технологіях навчання важливе місце відводиться міждисциплінарним предметам. Уся система вищої педагогічної освіти Франції будується на основі кредитно-модульно-рейтингової системи.

З'ясовано, що провідними чинниками, які зумовлюють різноманітність та особливості національної педагогічної системи Франції, моделей професійної підготовки вчителів є такі: а) відповідні історичні, політичні та соціальні контексти; б) особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; в) сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, гуманізація, гуманітаризація, професіоналізація, фундаменталізація, глобалізація тощо.

Дослідження свідчить про те, що нинішня політика Франції в галузі освіти спирається на діяльність двох новостворених освітянських структур: академічної місії підготовки кадрів освіти (MAFPEN) та університетських інститутів підготовки вчителів (IUFM).

Як показує дослідження, досягнення системи освіти Франції можна узагальнити переліком кількох її значних особливостей: 1) добре організована система підготовки до обов'язкового навчання; рекордне охоплення дітей дошкільним вихованням; 2) наявність освіти з високим рівнем знань і вмінь випускників вищих закладів освіти всіх типів; 3) значна централізація управління та фінансування освіти; 4) наявність системи передбачення попиту на ринку праці та її використання; 5) висока якість навчання; 6) належна підготовка та оплата вчителів і викладачів; 7) створення складної та багатостадійної системи підтримки здібних до освіти і праці учнів; 8) ідеальна реалізація принципів прав особи та рівного доступу до всіх стадій освіти; 9) цивілізоване регулювання і державна підтримка діяльності приватних закладів освіти; 10) незначна участь населення в оплаті освіти. Фактори, які позитивно впливають на якість освіти вчителів іноземних мов: статус державного службовця, конкурсний відбір, чітке коло обов'язків,

широке навчальне стажування, порівняно невелике педагогічне навантаження.

Дослідники зазначають, що в цілому були збережені практична спрямованість підготовки (пріоритет практичних знань та вмінь) і належна методична озброєність майбутніх вчителів іноземних мов. Створення університетських інститутів – єдиної структури з підготовки вчителів – одна з найбільш значних реформ у системі освіти Франції за останні піввіку. Ці установи стали єдиним місцем у країні, де поряд з традиційними формами вчителі одержують початкову професійну підготовку в процесі психолого-педагогічних досліджень. Установлено, що важливою умовою даного процесу є тісна взаємодія студентів і педагогів та врахування середовища навчання. УПВ (IUFM) здійснюють також безперервну професійну перепідготовку цих кадрів і проводять дослідження в галузі виховання.

Дослідження показало, що Франція наразі впевнено утримує позицію одного із європейських лідерів у галузі демократизації базової середньої освіти. Зроблені в нових програмах акценти на фундаменталізації та інтеграції знань, на підпорядкуванні змісту, форм та методів коледжової освіти, ідеї громадянського становлення учнів, дають право стверджувати, що зазначені напрями педагогічної творчості є сьогодні провідними в модернізації базової шкільної освіти у Франції. Французька форма навчання в школі має гарну репутацію в світі. Нова модель педагогічної освіти стала гнучкою й динамічною в багатьох відношеннях: а) з двох до трьох років збільшився термін базової підготовки всіх майбутніх викладачів іноземних мов; б) з'явилася можливість доступу до педагогічної професії у випускників перших циклів інших ВНЗ; в) із уведенням допрофесійного спеціалізованого педагогічного курсу в університетах і вступної співбесіди відкрилися можливості для кращого професійного відбору майбутніх викладачів.

Новітні підходи в поліпшенні підготовки вчителів іноземних мов є такими:

- 1) забезпечити якнайкраще їх власну освіту;
- 2) сконцентрувати освіту викладачів на знаннях, які вони будуть застосовувати у своїй роботі;
- 3) поновити конкурсний відбір вчителів;
- 4) зробити підготовку до конкурсу більш привабливою;
- 5) готувати викладачів до своєї майбутньої професії, чергуючи практику з теоретичною підготовкою;
- 6) робити навчання професії більш прогресивним;
- 7) розширити поле компетентності вчителів;
- 8) удосконалити систему оцінювання.

У дослідженні визначено, що особливості навчання іноземних мов в різноманітних навчальних закладах і на різних етапах навчання впливають на професійну підготовку викладачів-лінгвістів. Аналізуючи різноманітні точки зору, основними вимогами навчання іноземних мов вважаємо такі:

- а) викладачі повинні зробити максимально зрозумілим усе, чого вони мають навчати;
- б) поділити завдання на невеличкі послідовні сегменти;
- в) заохочувати студентів трудитися самостійно за допомогою індивідуальних навчальних програм;
- г) сприяти позитивному результату в навчанні.

Більше того, дуже важливою є фундаментальна система заохочень у якості потужного впливу у формуванні людської поведінки.

Дослідження дає можливість стверджувати той факт, що ідеї гуманізму в поєднанні з культурологічними аспектами викладання іноземних мов дуже актуальні. При діалозі культур і цивілізацій при відборі культурознавчого матеріалу звертається увага на: а) необхідність аналізу матеріалу з погляду його потенційних перспектив; б) можливості моделювати з його допомогою соціокультурний простір у навчальній аудиторії; в) заглиблення за принципом розширення кола культур і цивілізацій (від етнічних, суперетнічних культур, соціальних субкультур до геополітичних регіонально-континентальних культур, до цивілізованих пластів та їх відображення у світовій культурі).

Нові програми з іноземних мов – комплексний підхід до проблем комунікації – зберігають закладену в попередній програмі орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: 1) опанування мовою, 2) оволодіння культурою і 3) засвоєння методів комунікативної діяльності. У рамках навчання важливого значення набувають різні аспекти оцінювання знань та умінь учнів: а) *діагностичне оцінювання*; б) *поточне оцінювання*; в) *критерії оцінювання*.

Виявлено, що кінцева мета навчання іноземних мов відповідає загальній меті навчання в коледжі, ліцеї, університеті: а) отримання знань; б) прилучення до культури; в) формування особистості та громадянина.

Аналіз професійної діяльності вчителя іноземної мови дає можливість попередньо виділити такі процеси: 1) формування кваліфікації вчителя (педагогічна компетенція, емоційна мотивація, риси характеру, свідомість методів освіти); 2) координація аспектів педагогічної підготовки і педагогічної діяльності (поліфункціональність, варіативність, багатомірність, інтегративність, багато-рівневість); 3) забезпечення виховання основних принципів педагогічної діяльності (результативності, ефективності, об'єктивної орієнтованості змісту педагогічної дії, особистісної орієнтованості, імперативності, гармонійності).

Професійна підготовка вчителів іноземних мов розглядається як: 1) соціокультурний феномен; 2) національна система підготовки педагогічних кадрів; 3) підсистема національної системи педагогічної освіти.

Визначено фактори, що сприяють ефективному навчанню іноземних мов: ентузіазм учителя; різноманітна активність під час уроків; орієнтованість на позитивний результат; вдячність і стимулювання студентських ідей; наявність критики; використання різноманітних компонентів методики; керівництво відповідями студентів. Виявлено умови ефективного навчання іноземних мов: створення атмосфери розслаблення і задоволення на заняттях; постійний контроль на заняттях; пояснення матеріалу в цікавій і мотивованій формі; забезпечення розуміння поданого матеріалу; допомога студентам; сприяння пробудженню самоповаги; розвиток особистих, зрілих відносин з учнями; демонстрування особистих талантів чи знань.

Відповідно здобутих результатів дослідження, було визначено сучасні вимоги щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань, які передбачають: наявність професійної



компетентності, творчого потенціалу; знання кількох іноземних мов; глибоке розуміння педагогічних явищ, постійне підвищення професійного рівня. Ключова фігура майбутнього Європейського суспільства – вчитель-європеєць, відкритий для світу, який поважає культури різних країн, спрямований на діалог з іншими культурами, мобільний у своєму розвитку та праці; спеціаліст, який оволодіває фундаментальними соціально-гуманітарними й фаховими знаннями, спроможний розв'язувати типові професійні завдання і водночас здатний до самоусвідомлення, саморозвитку і самовиховання, до навчання й виховання підростаючого покоління.

На підставі вивчення різноманітних джерел, визначення базових понять і зіставного аналізу документів сучасної реформи педагогічної освіти Франції розроблена теоретична модель структурних компонентів професійної компетентності викладача-лінгвіста, що відображає загальні тенденції професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій педагогічній системі Франції. Професійна компетентність майбутнього викладача-лінгвіста визначається 1) фундаментальною базовою підготовкою, яка включає досконале володіння комунікативними й технічними вміннями, обізнаність із процесом пізнання, знання із загальної й вікової психології, культурології, теорії педагогіки, системи національної освіти, гуманітарних дисциплін, кількох іноземних мов та 2) якісними характеристиками особистості.

Теоретичні напрацювання французьких науковців, практичний досвід створення і впровадження програм підготовки вчителів іноземних мов в університетських інститутах підготовки вчителів Франції, фінансова підтримка цих програм на законодавчому рівні заслуговують безумовно її серйозного вивчення з метою критичного осмислення і можливого використання в Україні.

Система вищої освіти України недостатньо узгоджена з сучасними європейськими нормами організації навчального процесу, вимогами ринку праці, що істотно знижує можливості мобільності студентів, визнання дипломів про вищу освіту в розвинутих країнах і конкурентоспроможність наших випускників на міжнародному ринку праці. У зв'язку з цим ми пропонуємо рекомендації щодо педагогічного обґрунтування сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти України з метою інтеграції в Європейське та світове культурно-освітнє середовище.

На нашу думку, шляхи використання ідей підготовки вчителів у Франції в нашій вітчизняній освітній системі є такими: 1) розробка програм вивчення іноземних мов відповідно сучасних вимог Ради Європи і методик інтенсивного вивчення іноземних мов з метою одержання випускниками педагогічних ВНЗ знань кількох європейських мов; 2) покращення матеріально-технічної бази ВНЗ за допомогою державних і спонсорських засобів; 3) підвищення якості навчально-методичних посібників та вимог до професійних якостей педагогів на основі розробленої в дослідженні моделі відповідно сучасних вимог щодо якості професійної підготовки вчителів іноземних мов у світлі Європейських завдань; 4) уведення іменних стипендій для кращих студентів; 5) виховання морально-етичних норм майбутніх

спеціалістів у вищих навчальних закладах; 6) забезпечення належної професійної підготовки та оплати вчителів і викладачів, побудова системи стимуляції до самовдосконалення і розширення фахових знань і можливостей; 7) урахування міжнародного педагогічного досвіду й наставницької діяльності досвідчених педагогів; 8) удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у контексті розвитку науково-дослідницьких умінь майбутніх учителів в Україні.

Таким чином, проведена в цьому дослідженні робота дає розгорнуте уявлення про наукові підходи до вивчення становлення й розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов у Франції. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення й наукового обґрунтування потребує порівняльний аналіз змісту, форм та методів підготовки вчителів іноземних мов у країнах Західної та Східної Європи.

Дана монографія, на думку автора, надасть можливість критичного осмислення і творчого використання раціональних теоретичних ідей та практичного досвіду вищих педагогічних навчальних закладів Франції щодо організації професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у вузах України.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. (Спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17.
2. Алексеєнко Т.А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті Болонської декларації // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць. / За ред. С. Сисоевої. – 2004. – Вип. 1. – С. 7-17.
3. Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С.14–19.
5. Бех І.Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 3. – С. 59-62.
6. Волинець Л. Мистецька освіта у Франції//Директор шк.– 2003.– № 41.– С.10-12.
7. Вульфсон Б.Л. Выдающийся французский педагог-гуманист. К 100-летию со дня рождения С. Френе // Педагогика, 1996. – № 3 – С. 91-98.
8. Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. – М.: Педагогика, 1970. – 318 с.
9. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию. (Париж, 5-9 окт. 1998 г.) – Рабочий документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 19 с.
10. Гаврилюк О.В. Гуманітарна освіта Франції // Шк. Світ. – 1999. – № 4. – С. 4-6.
11. Гішар Ж.П. У Франції кожен громадянин обов'язково здобуває вищу освіту // Освіта України. – 2003.– № 62-63. – С. 8.
12. Голотюк О.В. Гуманітарна освіта у Франції // Зб. наук. праць. Педагогіка і психол. формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 35. – С.334-338.
13. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997.– 376 с.
14. Гурье Л.И. Преподавательский состав профессиональных школ Франции // Педагогіка. – 1995. – № 1. – С.120-122.
15. Державна національна програма "Освіта" / Фонд інтелектуал. співпраці "Україна XXI століття". – К.: Райдуга, 1994. – 29 с.
16. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. – ЮНЕСКО, 1993. – С. 86-87.

17. Добрынин М.Л., Сухой С.А. Дистанционное обучение во Франции // Педагогика. – 2001. – № 8. – С.81-86.
18. Єгоров Г.С. Система освіти у Франції // Історія в школі.– 2001.– № 3.– С.13-18.
19. Жуковський І.В. Ресурсне забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 76-77.
20. Жуковський І.В. Проектний метод у діяльності навчального закладу Франції // Шлях освіти. – 2003.– № 2. – С.24-27.
21. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.
22. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Видавництво Ленвіт, 2003. – 261 с.
23. Закон України "Про освіту" // Освіта України. Нормативні правові документи. До II-ого з'їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 7-38.
24. Закон України “Про вищу освіту” // Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К., 2002. – 95 с.
25. Закон України “Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікаційних змін освіти в європейському регіоні ” // Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 387–403.
26. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції / Монографія. – Київ-Миколаїв: МДІУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.
27. Зязюн Л.І. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції //Неперервна професій-на освіта: теорія і практика. Педагогіка, психологія.– 2002.– Вип.2.– С.177-192.
28. Зязюн Л.І. Освітня система Франції // Рідна шк. – 2001. – № 11. – С.70-74.
29. Капцева Б.А. Педагогическая мастерская Вилленса [Парижская начальная школа для мальчиков 30-е г. XX в.] // Искусство и образование. – 1999. – № 1. – С.36-48.
30. Конституція України. – К.: Українська правнична фундація, 1996. – 56 с.
31. Концепція педагогічної освіти. Схвалено Міністерством освіти України 23.12.98. № 17/1-5// Інформ. зб. Мін. освіти України. – 1999. - № 8. – С. 9-23.
32. Корсак К.В. Система освіти у Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми // Вища освіта України. – 2001.– № 1. – С.91-103.
33. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ ст. // Шлях освіти.– 2003.– № 2. – С. 2-5.
34. Крупко А.Г. Организация обучения иностранным языкам в Университете Франции // Ин. Яз. в школе. – 1998. – № 1. – С.95-96.

35. Лавриченко Н.М. Соціалізація шкільної молоді засобами громадянської освіти: французький досвід // Шк. світ. – 2003. – № 9. – С.2-3.
36. Лавриченко Н.М. Формування змісту навчальних програм для сучасних французьких коледжів // Директор шк. – 2003. – № 43. – С.3-5.
37. Лавриченко Н.М. Формування змісту навчальних програм для сучасних французьких коледжів // Директор шк. – 2003. – № 44. – С.9-11.
38. Лигоцький А.О. Концептуальні підходи до формування новітніх освітніх систем // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 115–121.
39. Минько В.М. Педагогічні дослідження у системі професійної підготовки вчителів у Франції // Педагог професійної школи. Зб. наук. праць / За ред. С.О. Сисоєвої. – 2002. – Вип. II. – С. 249-252.
40. Національна доктрина розвитку освіти. Затвержена Указом Президента України від 17.04. 2002. №347 // Офіц. вісник України. – 2002. – № 16. – С. 3-14.
41. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 630 с.
42. Оконь В. Жан-Жак Руссо // Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Педагогика, 1990.– С.41-42.
43. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр. / М.Ф.Степко, Л.Я.Болюбаш, В.Д. Шинкарук і інш.– К., Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004 р.– 147 с.
44. Охріменко І.В. Освіта і регіон: з досвіду співпраці освітніх і державних установ Франції // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. Число 2. – С. 164-167.
45. Павличенко О. Рада Європи і питання освіти // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 33-35.
46. Положення про модульно-рейтинговий принцип навчання студентів та контролю їх знань. – К.: НАУ, 1997. – 11с.
47. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ М-ва освіти України від 2 червня 1993 р., – № 161 // Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: Віпол, 1994. – Вип.1. – С.111-132.
48. Положення про ступеневу систему освіти в Україні / М-во освіти України. Управління змісту фахової освіти. – К., 1993. – 14 с.
49. Положення про державний вищий навчальний заклад освіти: Затверджено постановою КМ України від 5 вересня 1996 р., № 1074. // Освіта України: нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 429–446.
50. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 25.05.2001. № 319 // Офіц. вісник України. – 2001. – № 41. – С.18-45.
51. Про основні напрямки реформування професійно-технічної освіти в Україні. Указ Президента України від 8 травня 1996 р. № 332/96 (6 травня № 86/87) // Урядовий кур'єр. – 1996. – № 86/87. – С.9.

52. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова КМ України від 20 січня 1998 р., № 65 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1998. – № 10. – С.3-14.
53. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 рр.: Наказ МОН України від 23.01.2004 р., № 49 // Освіта. – 2004. – 11–18 лют. (№ 8). – С. 6–7.
54. Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: Рішення колегії Міністерства освіти і науки України № 5/5-4 від 24.04.03 // Інформац. Зб. Мін. Освіти і науки України. – 2003. - № 11. – С. 13-20.
55. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1008 р. № 1247. Вимоги до державних стандартів вищої освіти: Додаток до постанови Кабінету Міністрів № 1247 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 32. – С. 30-35.
56. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95. // Освіта України. Нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 365–371.
57. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало та В.О.Кудіна; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – 2-е вид. – Черкаси: Вибір, 2002. – 389 с.
58. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / За ред. П.С.Перепелиці і В.В.Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001.– 330 с.
59. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
60. Романенко О.В. Формування готовності до науково-дослідницької діяльності у майбутніх вчителів Франції // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць / За ред. С.О.Сисоєвої. – 2004. – Вип. 1. – С. 88-98.
61. Руссо Ж-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х Т. / Под. ред. Г.Н. Джибладзе. –М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 653 с.
62. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
63. Шевченко А. Система освіти у Франції // Рідна шк. – 2001. – № 2. – С.71-77.
64. Філософський Енциклопедичний словник / под ред. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – С. 524.
65. Яременко О.В. Видатний просвітител, філософ, педагог (до 275 річчя з дня народження Ж. - Ж. Руссо) // Радянська школа. – 1987. – № 6. – С.84-87.

66. Ясвин В.А. Модель образовательной системы Жан-Жака Руссо // Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Феникс, 2000. – С. 88-96.
67. Abouville A., Bernier M.-M., Carpentier P.-A. Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel. – Dunod, 2000. – 203 p.
68. Actes du Colloque La place de la recherche dans la formation des enseignants. Re-vue INRP, octobre 2004. – 145 p.
69. Altet M. France // European Journal of Teacher Education. – 1993. –Vol. 16.– № 1. – P. 21-33.
70. Amiel M. **La règle... il faudrait peut-être qu'on m'explique** Créteil: CRDP de l'académie de Créteil, 1999. – 89 p.
71. **Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier actes du séminaire organisé par la DESCO les 23-24 janvier 2002 à Paris** Buc : CRDP de l'académie de Versailles, 2002. – 117 p.
72. **Analysons nos pratiques.** Cahiers pédagogiques : sep. 2003. – N°416. – P. 8-59.
73. Ancel F. **Le succès croissant de la validation des acquis professionnels dans l'enseignement professionnel s'est confirmé en 2001** Note d'information : jan. 2003. – N°03-04. – P. 1-4.
74. Anne-Nyssen M.-C., Terwagne S., Fijalkow J. Questions d'éducation. **L'apprentis-sage de la lecture.** – Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2001. – 256 p.
75. Arnaud B. 50 activités pour enseigner le français à l'école .– CRDP de Midi-Pyrénées, 2000 . – 154 p.
76. The Association for Teacher Education in Europe // ATEE NEWS. – 1992. – № 38-39. – P. 24.
77. Auduc J.-L., Bayard-Pierot J. Le système éducatif français. – CDRP, Académie de Creteil, 2000. – 192 p.
78. Auteurs: Groupe de travail. Dossier en IUFM. Académie de Lyon . Lyon: Revue de l'académie de Lyon, 1998. – 127 p.
79. Autiquet M. P. Eros pédagogue. – Portraits d'éducateurs. – Hachette, 2000.– 151 p.
80. Baluteau F. **Ecole et changement une sociologie constructive du changement scolaire. Savoir et formation.** – Paris: L'Harmattan, 2003. – 213 p.
81. Bautier E., Matonog M. **Exclusions et éducations (2)** Educations – Revue de diffusion des savoirs en éducation : jul-sept 1995. – N°4. – P. 14-57.
82. Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. **Niveau B2 pour le français un référentiel.** – Paris : Didier, 2004. – 416 p.
83. Conseil de l'Europe **La formation professionnelle initiale une question de société** Revue internationale d'éducation – CIEP : déc. 2003. – N°34. – P. 31-148.

84. Beduwe C., Germe J.-F. Les notes du Lirhe. **Les logiques de l'élévation des niveaux de formation de la hausse à la stabilisation** Toulouse: LIRHE, 2003. – 34 p.
85. Bentolila A. **Illettrisme: le combat des enseignants** Enseignant magazine: octobre 1997. – N°2. – P. 21-35.
86. Berthoud A.-C. Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. Bulletin Suisse de linguistique appliquée. – VALS/ASLA. – 1996. – 64 p.
87. Berthoud A.-C., Py B. Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes. – Bern, Lang. – 1993. – 78 p.
88. Besse H., Porquier R. Didactique des langues. Collection LAL. – Paris: Hatier, 1984. – 125 p.
89. Bizieau N., Fouquer J.-M. **Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique, actes du 43-e congrès, 26 août 1996.** – Nantes: ICEM, 1998. – 496 p.
90. Blum A., Guérin-Pace F. Des lettres et des chiffres : des tests d'intelligence à l'évaluation du savoir-lire, un siècle de polémiques. – Fayard, 2000. – 191 p.
91. Bonnet G. La formation au métier d'enseignant. Le système éducatif. Cahiers français, n 285. – 1998. – Mars-avril. – P. 64.
92. Boubaker N., Lobry M., Massonnet J., Moine J.-J., Dubet F. **Coups de pouce CLE: réduire de moitié, en moins de dix ans, les naufrages en début de scolarité.** – Lyon: Aleas, 1996. – 112 p.
93. Bourdoncle R. Les métiers de la formation. Autonomie et apprentissage des langues. – Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997. – 325 p.
94. Bourgarel A. **ZEP-Musées : du partenariat à la formation.** – Versailles: CRDP de Versailles, 1995. – 160 p.
95. Bourgeois P., Bourgeois N. **Difficultés de postures et difficultés scolaires.** Les Actes de lecture : sep. 2002. – N°79. – P. 41-50.
96. Bouvier A.-O. Former, organiser pour enseigner. **La formation des enseignants sur le terrain.** – Paris: Hachette, 1998. – 253 p.
97. Bruzy G. Histoire de l'éducation. **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences.** – Paris: Belin, 1998. – 285 p.
98. Bruder D. **A la recherche de l'établissement citoyen.** – Paris: Harmattan, 2002. – 234 p.
99. Bruner J. Towards a Theory of Instruction. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966. – 478 p.
100. Brumfit C. Concepts and Categories in Language Teaching Methodology. – AILA Review 4. – 1987. – P. 25-31.
101. Bruce M. Teacher Education and the ERASMUS Programme // European Journal of Teacher Education. – 1989. – Vol. 12. – № 3. – P.197-228.



102. Bucheton D. **Interactions: dialoguer, communiquer.** – Le Français aujourd'hui: mars, 1996. – N°113. – P. 11-109.
103. Buchberger F. Teacher Education Policies and Models in Europe // Karagozoglu G. The Policies and Models of teacher Training in the Council of Europe Countries. – Izmir: Buca Faculty of education, 1993.– P.1-13.
104. Byram M. The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. – London Routledge. – 1997. – P. 21-22.
105. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon, Multilingual Matters. – 1997. – P. 45-46.
106. Byram M. Cultural Studies and Foreign Language Education. – Clevedon, Multilingual Matters. – 1989. – P. 56-57.
107. Caboche A. Aperçu du système éducatif français. – Paris, Ciep, 1992. – 161 p.
108. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre enseigner évaluer.** Auteurs: Conseil de l'Europe. – Paris: Didier, 2001. – 191 p.
109. Cahuzac E., Maillar F., Ourtaud M. **Conception du diplôme et formes d'usage du CAP.** – L'Orientation scolaire et professionnelle: juin 29, 2000.– N°2.– P. 377-399.
110. Cahuzac R.-D., Jean-Paul, Doriath B. **Les dispositifs de formation en alternance au collège rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche.**–Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, 2003.– 43 p.
111. Cardi F., Cohen V., Kergoat P. Les dossiers. **La dynamique de construction des projets des lycéens professionnels.** – Vanves: DEP, 2004. – 105 p.
112. Champagne D., Chauvel D. Du langage: une démarche pour explorer et analyser la langue. – Pédagogie pratique. – Retz, 2001. – 127 p.
113. **Chanevas S. Guide des écoles pas comme les autres.** – Paris: Horay, 2000. – 4e éd., Tome 1. – 336 p. – Tome 2. – 304 p.
114. Chanevas S. **Guide des écoles pas comme les autres T2. Les formations profession-nelles.** – Paris: Horay, 2003. - 6e éd., – 215 p.
115. Chauveau G. **Comprendre l'enfant apprenti lecteur recherches actuelles en psycho-logie de l'écrit.** – Pédagogie. – Paris: Retz. 2000. – 190 p.
116. Cohen-Scali V. **Alternance et identité professionnelle.** Formation permanente, éducation des adultes. – Paris: PUF, 2000. – 219 p.
117. Colas M., Rebière C. **Comparaison entre l'insertion des apprentis et des lycéens du système éducatif en 2000.** – Note d'information : nov. 2002. – N° 02. – P.49.
118. Collèges / lycées 2000. – Paris: CNDP, 1999. – 112 p.

119. Colomb J. **Regards des élèves des voies technologiques et professionnelles sur les disciplines d'enseignement général. Documents et travaux de recherche en éducation tio** – Paris: INRP, 1999. – 248 p.
120. Colombel D. **L' apprentissage du français: actes du Colloque de Rouen les 23-24 octobre 1997.** – Rouen : MADLI, 1998. – 96 p.
121. Compagnon B., Thévenin A. Questions au XXe siècle. – **L' Ecole et la société française.** – Bruxelles: Ed. Complexe, 1995. – 250 p.
122. **Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage** : Centre De Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.– Paris:OCDE, 2002.– 133 p.
123. Concepts and categories in Language Teaching Methodology. – Cambodge. – AILA Review 4. – 1997. – C. 25-31.
124. Contrepois S., Martin D., Millet J.-L., Bier B. **Leçons d'humanité.** – Champigny: CRDP de l'académie de Créteil, 2002. – 240 p.
125. Cordié A. Malaise chez l'enseignant: l'éducation confrontée à la psychanalyse. – Ed. du Seuil, 2000. – 440 p.
126. Coolahan J. Educational Research and Teacher Education // European Journal of Teacher Education. – 1992. – Vol. 15. – № 1. – P. 9-22.
127. Costa C. **Devenir auteur de soi-même la pédagogie institutionnelle.** – Vigneux: Matrice, 2004. – 202 p.
128. Coste D., Lehman D. Contenus, programmes et parcours. Etudes de linguistique appliquée. – Paris. – 1995. – 45 p.
129. Council of Europe. Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report by B. North of a Symposium held in Rüschlikon, 1991). – Strasbourg, Council of Europe. – 1992. – P. 19-45.
130. Cousin C. Enseigner en SEGPA et EREA . – Delagrave, 2000. – 189 p.
131. Davisse A., Rochex J. Champ pédagogique. **"Pourvu qu'ils apprennent...": face à la diversité des élèves. Mémoires professionnels d'enseignants stagiaires (collège, lycée) à l'IUFM de Créteil.** Le Perreux-sur-Marne : CRDP de Créteil, 1998.– 254p.
132. Davisse A. Communicative Competence as Language Use. Applied Linguistics. 10/2. – 1989. – P.157-170.
133. Davisse A. Champ pédagogique. Trois mesures contre la violence à l'école. **Pourvu qu'ils m'écoutent..." : discipline et autorité dans la classe.** Créteil : CRDP de Créteil, 1995. – 215 p.
134. Defrance B. Le droit dans l'école : les principes du droit appliqués à l'institution scolaire. – Raymond Catells, 2000. – 95 p.
135. Denis J.-F. **La place du corps en pédagogie Freinet.** Nouvel Educateur: mai 1999. – N°109. – P. 4-11.

136. Derouet J.-L. Pédagogies en développement. **L'école dans plusieurs mondes.** – Bruxelles: De Boeck, INRP, 1999. – 299 p.
137. Doriath B. **Dispositifs, pratiques, interaction pédagogique approche sociologique.** – Revue française de pédagogie : 2e trim. 2002. – N°139. – P. 7-70.
138. Doriath B., Séré A. **L'offre de formation de haut niveau rapport.** – Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, 2003. – 36 p.
139. **Elaboration des projets 1995-1999: texte adressé aux directeurs d'IUFM** – Circulaire n° N° 26 du 14.11.94 - Le BO n° 45 du 8.12.94. – 35 p.
140. Eme E. **Eduquer à la citoyenneté.-** Cahiers pédagogiques: janv.1996.– N°340.– 92 p.
141. Eme E., Rouet J.-F. **Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte.** – Enfance: 4e trim. – 2001. – N°4. – P. 309-328.
142. Erickson S. H. The Essence of Good Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – P.125-126.
143. European Glossary on Education. Vol.1. Examinations, Qualification and Titles. – EURYDICE, Brussels, 1999. – 223 p.
144. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. Instrumental Enrichment.– Glenview Illinois: Scott Foreman, 1980. – 395 p.
145. Fijalkow J. **Des enfants, des livres et des mots.** – Les Dossiers des Sciences de L'Education: 1999. – N°1. – P. 5-155.
146. Fitzpatrick A. Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organization and assessment. Council of Europe. – Strasbourg. – Doc. CC-LANG. – 1994. – N° 6. – 12 p.
147. Florin A., Bernoussi M. **Apprendre à l'école.** – Psychologie française: sep. 2000. – N° 45. – P. 195-290.
148. Forestier C. **Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée.** – Versailles: Rectorat de l'académie de Versailles, 1999. – 66 p.
149. Foulin J.-M., Mouchon S., Fayol M. **Psychologie de l'éducation.** – Paris: Nathan, 1998. – 128 p.
150. Fourneau J.-C. A la découverte du monde à travers les matières scolaires – les lettres. – Paris: Hachette, 2001. – 219 p.
151. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – New York: Continuum, 1970. – P. 48.
152. Frémy D., Frémy M. Quid 2005. Tout sur tout, tout de suite. – Paris: Laffont, 2005. – 2190 p.
153. **Gardou C. Utilité de la formation des enseignants.** – Cahiers Binet Simon: 1995. –N°642-643. – 2 Tomes: P. 109-113.

154. Gather Thurler M. Innover au coeur de l'établissement scolaire . – Pédagogies. Recherche. – éd. ESF, 2000.– 235 p.
155. Gillig J.-M. **Remédiation, soutien et approfondissement à l'école, théorie et pratique de la pédagogie. Didactiques.** – Paris: Hachette Education, 2001. – 191 p.
156. Gioux A.-M. Première école, premières expériences .Petite enfance, premières expériences. – Hachette, 2000. – 191 p.
157. Glasersfeld E. Radical Constructivism. – London: Falmer, 1995. – P.28-29.
158. Guigue M. La vue des jeunes pédagogues sur l'orientation en milieu scolaire.– Savoir et Formation. – Paris: L'Harmattan, 2001. – 268 p.
159. Guillot A. **Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant.** Forum L'IFRAS. – Paris: L'Harmattan, 1998.– 186 p.
160. Halfpap K. **Vers un apprentissage pour l'avenir expériences pratiques.** Formation professionnelle. – Revue européenne: 2001. – N°23. – P. 57-64.
161. Hébuterne-Poinssac B. Technologies de l'éducation et de la formation. – Education et formation. – Paris: PUF, 2000. – 118 p.
162. Hoenn A. **Profession: enseignant.** – Levallois-Perret: Jeunes éditions, 1998. – 188 p.
163. Hostmark Tarrou A.-L. **Inégalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants.** – Paris: PUF, 1999. – 306 p.
164. Hull R.- P., Veronika M., Lema J.-L. **La formation professionnelle en Europe: regards croisés.** Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, 2003.–30 p.
165. Husti A. La dynamique du temps scolaire. – Pédagogies pour demain. Références. – Hachette, 1999.– 155 p.
166. Jarcini P. **Innovation et réseaux sociaux.** – Recherche et formation: 2000. – N°34. – 100 p.
167. Jarrety M. Dir. Propositions pour les enseignements littéraires.– PUF, 2000.– 189 p.
168. Jean G. Lire: histoire, fonctions et pratiques de la lecture. – Les Editions Ouvrières, 1999 . – 175 p.
169. Jeantheau J.-P., Rocher T. **Images, langages recherches et pratiques enseignants.** – Paris : INRP, 1999. – 243 p.
170. Jeury M., Baltasat J.-D. Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école. – Paris: Laffont, 2000. – 229 p.
171. Jouvenet L.-P. **Préparer l'insertion professionnelle et sociale de l'élève.** Lyon: Centre des Recerches Pédagogiques. Champ de réflexion, champ d'actions. – 1997. – 187p.

172. Kodron C. European Dimension, Multiculturalism and Teacher Training. An Experience in a Network of Training Institutions // European Journal of Teacher Education. – Vol. 16. – № 1. – 1993. – P. 69-77.
173. Labrie C. La construction de la Communauté européenne. –Paris: Champion.– 1983. – 135 p.
174. **L'alternance dans les formations professionnelles sous statut scolaire. Organisation, mise en oeuvre, évaluation.**– Paris: Ministère de l'Education nationale, 1998. – 92 p.
175. **L'école au coeur des cultures actes du 14e congrès de la FNAREN.– Lille 1998.** L' Erre : 2e trim. – 1999. – N°spécial. – 269 p.
176. **Lacoste J. L'Opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.** – Note d'information: déc. 1995. – N°94-95. – P. 1-4.
177. **La Formation des enseignants I. Les enjeux.** – Cahiers pédagogiques : juin 1995. – N°335. – 72 p.
178. **La formation des enseignants. I. des approches contrastées.** – Revue internationale d'éducation. – CIEP : déc. 1998. – N°20. – P.12-13
179. **La formation des enseignants. II. des problématiques convergentes.** – Revue internationale d'éducation. – CIEP : mars 1999. – N°21.– P. 19-143.
180. **La formation professionnelle initiale une question de société** Revue internationale d'éducation. – CIEP: déc. 2003. – N°34. – P. 31-148.
181. Lange J.-M. **Pédagogies émancipatrices et revalorisation de l'enseignement Technique.** – Paris: Harmattan, 2002. – 241 p.
182. **Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)** L- Décret n° 2002-463 du 4.4.2002. – Le BO n° 19 du 9.5.2002. – 30 p.
183. **Le mémoire professionnel en IUFM.** Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. – 2001. – N°4. – P. 31-162.
184. Legrand A. **Le premier cycle du supérieur.** – Education et formations : juin 1997. – N°50. – P. 5-105.
185. **L'enseignement de la littéracie au XXIème siècle nouveaux enjeux, nouvelles perspectives.** – Revue des sciences de l'éducation: 2003. – N°1. – P. 3-210.
186. **Les mémoires professionnels à l'IUFM.** – Les Langues modernes: fév-mar. – 1999. N°1. – P. 6-51.
187. Leselbaum N. **IUFM : l'an IV de la nouvelle formation des maîtres.** – Regards sur l'actualité : juin 1995. – N°212. – P. 45-54.



188. L'Etat de l'Ecole (30 indicateurs sur le système éducatif). N° 9. – Paris – Vanve, Ministère de l'Education, 1999. – 76 p.
189. Lieury A., De La Haye F. **Psychologie cognitive de l'éducation.** Les Topos. – Paris: Dunod, 2004. – 126 p.
190. Les politiques de recherche en éducation dans les pays industriels // Actes du Colloque APEC. – Sevres – Revue afec N° 43. – 1990. – 168 p.
191. Light P., Brinkman F., Vonk H. Quest Editorial // European Journal of Teacher Education. – 1992. – Vol. 14. – N° 1. – P. 5-8.
192. List of the Members of the Bureau, the Administrative Council, the Working Group Presidents and the Editorial Board //ATEE News –1992/1993.–N° 38/39.– P. 18-19.
193. Lombard J. **L' école et les savoirs. Education et philosophie.** – Paris : Harmattan, 2001. – 157 p.
194. Losego P. **La construction de la compétence professionnelle et sa mesure le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM.** – Revue française de sociologie, janmars 1999. – XL. – N°1. – P. 139-169.
195. Louden W. Collegiality, curriculum and educational change. Curriculum journal. – 2 (3). – 1991. – P. 361–373.
196. Lylle G. De **Les nouveaux profs... sur la brèche entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé.** – Paris: Harmattan, 2001. – 238 p.
197. Maillard F., Ourtan M. Les notes du LIRHE. **Déclin et relance du CAP: les ambivalences d'une politique éducative.** – Toulouse : LIRHE, 2003. – 19 p.
198. Marois W. **Programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologi-que.** – Rennes: Académie de Rennes, 1998. – 37 p.
199. Martin D. **Connaissances et compétences des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA. Enseignement et compétences.** – Paris: OCDE, 2001. – 342 p.
200. Martinez P. **Français langue seconde apprentissage.** – Paris: Maisonneuve Larose, 2002. – 161 p.
201. Mélenchon J.-L. **Le manifeste pour une école globale.** – La République sociale. – Paris: Harmattan, 2002. – 174 p.
202. Mialaret G. Methodes et techniques de formation des éducateurs. Profil éducateur-enseignant. Traité des sciences pedagogiques. – Paris, PUF, 1978. – 241 p.
203. Migeot-Alvarado J. La relation école-familles: "peut mieux faire". – Pratiques et enjeux pédagogiques. – éd. ESF, 2000.– 119 p.

204. Milon Oliveira A.-M. **Lecture et formation des maîtres: de la reproduction à l'autorisation.** Mémoire de Doctorat, Université de Paris VIII, UFR 8, sous la dir. de René Barbier. – Saint-Denis: Université de Paris VIII, 1999. – 266 p.
205. Moll L. Vygotsky and Education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 205 p.
206. Monchablon A. France: System of Education // The international Encyclopedia of Education. Sec. Ed. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – P. 2377-2385.
207. M Montagner H. **L'enfant: la vraie question de l'école.** – Paris: Odile Jacob, 2002. – 325 p.
208. Montane M. Professionalisation of teaching: The Outcomes of an ATEE Seminar // European Journal of Teacher Education. – 1994. – Vol. 15. – № 1 / 2. – P. 119-126.
209. Montel J.-C. **Portrait de l'écrivain en IUFM.** – Paris : La Dispute, 2004. – 121 p.
210. Moreau G. **Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes.** – Paris: La Dispute, 2002. – 242 p.
211. Nérin J.-Y. **Les instructions officielles pour les professeurs de français.** – Paris: Revue des enseignants, 1999. – 192 p.
212. Nique C., Guizot F. L'école au service du gouvernement des esprits. Portraits d'éducateurs. – Hachette, 2000. – 159 p.
213. North B. The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency.– New York: Peter Lang, 2000. – P.34-35.
214. North B., Schneider G. Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. Language Testing. – 15/2. – 1998. – P. 217-262.
215. Pain J. **Pour des pédagogies actives : avec ou sans l'école ?** – Vigneux: Matrice, 2003. – 268 p.
216. Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. – Review of Educational Research. – 1992. – №62(3). – P. 307–332.
217. **Panorama des établissements scolaires.** Auteurs : IGAEN. – Paris: Documentation française. / F - in : Rapport 1996 de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale, 1996. – 309 p.
218. Pelpel P. **Apprendre et faire vers une épistémologie de la pratique. Savoir et Formation.** – Paris: Harmattan, 2001. – 236 p.
219. Peretti C. **Dix-huit questions sur le système éducatif.** – Paris: La Documentation française. Les études de la Documentation française. – 2004. – 254 p.
220. Peretti A. Rapport sur la formation des Personnels de l'Education nationale. – Paris: La documentation française. – Paris, 1982. – 121 p.

221. Périer P. **Devenir professeur des écoles enquête auprès des débutants et anciens instituteurs.** – Vanves : DPD, 2001. – 167 p.
222. Perrenoud P. **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Pédagogie.** – Paris: ESF, 1996. – 160 p.
223. Peyronie H. **L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales.** – Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: 2003. – N°4. – P. 7-145.
224. Piaget J. To Understand is to Invent. – New York: Viking Press, 1974. – 356 p.
225. **Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation.** – L-Circulaire n° 99-075 du 27.5.99 – Le BO n° 22 du 3.6.99. – 15 p.
226. Postic M., De Ketele J.-M. Observer les situations éducatives. – Paris: PUF, 1988. – 25 p.
227. **Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001** - Circulaire n° 2002-070 du 4.4.2002. – Le BO n° 15 du 11.4.2002. – 25 p.
228. **Programmes des enseignements généraux des lycées.** – Note de service n°2002-178 du 30.8.2002 - Arrêté du 26.6.2002 - JO du 5.7.2002. – Le BO hors série n° 5 du 29.8.2002. – 30 p.
229. **Propositions pour améliorer le processus d'orientation et les processus d'affectation au lycée professionnel.** – Auteurs: IGEN. – Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, 2003. – 28 p.
230. Prost A. **Pour un programme stratégique de recherche en éducation rapport.** – Paris: Ministère de l'Education nationale, 2001. – 78 p.
231. Prost A. Le passé du présent d'où les IUFM. Actes du colloque INRP. Tendances nouvelles dans la formation des enseignants. – Revue INRP. – Versailles, 1991. – 155 p.
232. Quannod C. **Quels savoirs et quelles compétences faire acquérir aux jeunes?**  
Cahier La famille et l'école : oct. 2004. – N°55. – P. 22-33.
233. Quiniou M.-F., Bourgarel A., Bisot E. **Enseigner en zone d'éducation prioritaire actes du séminaire "Enseigner en ZEP", 29 et 30 mars 1994.** – Versailles: CRDP de Versailles, 1994. – 92 p.



234. Rancurel M. L'enseignement secondaire en France. – Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995. – 65 p.
235. **Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale. – 2001.** Auteurs: IGEN – Paris: La Documentation française, 2001. – 267 p.
236. **Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale – 2003.** Auteurs: IGEN – Paris: La Documentation française, 2003. – 371 p.
237. **Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale 1999.** Auteurs : IGEN – Paris: La Documentation française, 1999. – 494 p.
238. **Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale 2002.** Auteurs : IGEN. – Paris: La Documentation française, 2002. – 298 p.
239. Ravoire G., Simonpoli J. Compétences en français: apprentissages et bilans. L'Ecole au quotidien. – Hachette, 2000. – 256 p.
240. Règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres. Decret n°90-867 du 28 septembre 1990. –Le B.O. n°5, septembre 1990. – 25 p.
241. Rémy R., Serazin P., Vitali C. Les conseillers principaux d'éducation. Education et formation. L'éducateur. – PUF, 2000. – 255 p.
242. **Rénovation des diplômes professionnels de l'enseignement secondaire.** –Le BO hors série n° 7, volume 23 du 23.11.2001. – 30 p.
243. **Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.** Auteurs: DPD Vanves : DPD, 2002. – 352 p.
244. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in education (24 May 1988) 88 / C 177/02 // ATEE News. – 1992 / 1993. – № 38/39. – P. 31-32.
245. Richterich R. Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. – Paris, Hachette. – 1985. – 120 p.
246. Rigolle C., Chavin-Gazalier C., Collin C. **Les Bac aujourd'hui.** – Références pédagogiques. – Paris: Nathan, 1998. – 175 p.
247. Robert A., Terral H. **Les IUFM et la formation des enseignants. Education des adultes. Formation permanente.** – Paris: PUF, 2000. – 161 p.
248. Robin N., Vellozzi B. **Le baccalauréat professionnel session 2001.** – Note d'information: jul. 2002. – N°02-37. – P. 1-6.

249. Rogers C. Freedom to Learn for the 80s. – Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1992. – P. 45-48.
250. Romian H. **Pour une culture commune, de la maternelle à l'université.** Auteurs: Institut de Recherche de la FSU. – Paris: Hachette Education, 2000. – 567 p.
251. Rouet J.-F. **Cognition et technologies d'apprentissage.** – Rouen: Notion, 2001.–11 p.
252. Roulet E. Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée. Col. L.A.T. – Paris: Hatier. – 1980. – 250 p.
253. Rousseau B. **Les instituts universitaires de formation des maîtres 2000-2001.**– Note d'information: oct. 2001. – N°01-45. – P. 1-6.
254. Ryba R. Toward a European Dimension in Education: Intention and reality in European Community Policy and Practice // Comparative Education Review.– 1992. – Vol. 36. – № 1. – P. 10-24.
255. Sachot M. **Le référentiel d'apprentissage et de formation un outil didactique.** Recherches didactiques en sciences humaines. – CIRID – CRDP d'Alsace. Strasbourg: CRDP d'Alsace, 1998. – 160 p.
256. Scallon G. **L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.** Pédagogies en développement. – Bruxelles: De Boeck Université, 2004. – 342 p.
257. Schmidt R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied linguistics 11/2. – 1990. – P. 129-158.
258. Schneider G., North B., Flugel Ch., Koch L. Europdisches Sprachenportfolio – Portfolio europeen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version. Bern EDK. – 1999. – 567 p.
259. Skilbeck M. The Role of research in Teacher Education // European Journal of Teacher Education. – 1992. – Vol. 15. – № 1 / 2. P. 23-31.
260. Stern H., Weinrib A. Foreign languages for younger children: trends and assessment. Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10. – 1977. – P. 5-25.
261. Suchaut B. **L'individualisation de l'enseignement de la lecture : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique au cours préparatoire.** – Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: 1998. – N°4. – P. 41-68.
262. Terral H. **Les idéaux pédagogiques de l'institution scolaire pour une analyse sociohistorique. Education et formation.** – Paris: Harmattan, 2002. – 158 p.

263. Terral H. **Profession professeur: des écoles normales maintenues aux Instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990).** – **Pédagogie d'aujourd'hui.** – Paris: Editions des PUF, 1997. – 215 p.
264. The Association for Teacher Education in Europe // ATEE NEWS. – 1992. – № 38-39. – P. 24.
265. Toulemonde B. **Le système éducatif en France.** – Paris: Documentation française, 2003. – 191 p.
266. Tournaire R. **Enseignement: la dérive.** – Paris: Harmattan, 1997. – 189 p.
267. Trousson A., Raynaud P. **De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants.** – Paris: Hachette, CNDP, 1992. – 123 p.
268. Tupin F. **De l'efficacité des pratiques enseignants.** Les dossiers des Sciences de l'Education: 2003. – N°10. – P. 5-130.
269. **Un lycée pour le XXIe siècle: l'enseignement professionnel intégré. Textes à l'appui L'état des savoirs.** – Paris: Ministère de l'Education nationale et de la Recherche, 1999. – 21 p.
270. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publi-shers, 1994. – P. 165-177.
271. Van Zanten A. **L' école, l'état des savoirs.** – Paris: La Découverte, 2000. – 420 p.
272. Vanhille B. **Démarches d'individualisation.Vers un modèle convergent formation Initiale.** Les Cahiers d'études du CUEEP: nov. 1997.– N°34.– 153 p.
273. Wadbled A., Demarcy D., Girond C. Le livre bleu de la direction d'école. – CRDP de Picardie, 2000.– 330 p.
274. Weil-Barais A. Amphi Psychologie. **Apprentissages scolaires.–** Rosny-sous-Bois: Bréal, 2004. – 332 p.
275. Von Glasersfeld E. Radical Constructivism. – London, Falmer. – 1995. – P. 45-115.
276. Widdowson H. Knowledge of Language and Ability for Use. Applied Linguistics. – 10 /2. – 1989. – P. 128-137.
277. Woycikowska C. Préparer le concours de personnel d'enseignant. Profession enseignant. – Hachette, 2000. – 159 p.
278. Zapata A. **Connaître l'Education nationale. L'Educateur.** – Paris: PUF, 1998.– 198 p.
279. Zarate G. Enseigner une culture étrangère. Représentations de l'étranger et didactique des langues. – Paris, Hachette. – 1993. – 200 p.
280. Zay D. **Formation en partenariat et professionnalisation des enseignants.** Savoir, éducation, formation : jul-sept 1995. – N°3.– P. 431-442.

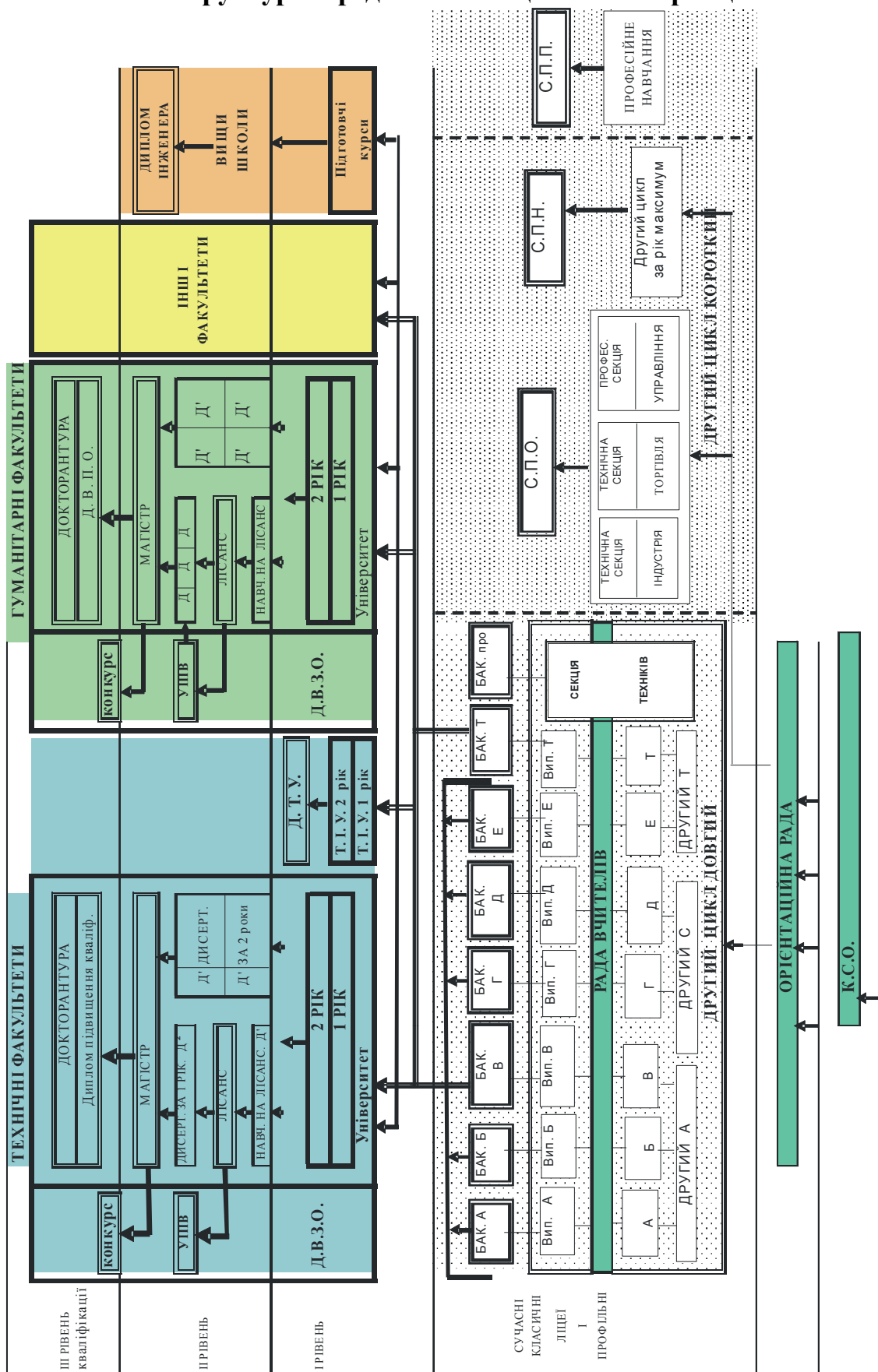
281. Zebri-Hurstel R. **Un nouveau regard sur l'élève langage, gestes et postures.** – Rodez: Editions du Rouergue, 2001. – 221 p.

**ДОДАТОК А**  
**Кількість вищих навчальних закладів у академіях, 2002 рік.**

Місто	Університети й прирівняні до них	У І П В
Екс-Марсель	4	1
Амьєн	2	1
Безансон	2	1
Бордо	5	1
Кан	1	1
Клермон-Ферран	2	1
Корсика	1	1
Діжон	1	1
Гренобль	5	1
Ліль	6	1
Лімож	1	1
Ліон	4	1
Монпельє	5	1
Нансі-Мец	4	1
Нант	3	1
Ніцца	2	1
Орлеан-Тур	3	1
Пуатьє	2	1
Реймс	2	1
Ренн	4	1
Руан	2	1
Страсбург	4	1
Тулуза	5	1
Всього по провінції	70	23
Париж	12	1
Кретей	4	1
Версаль	5	1
Всього в Іль-де- Франс	21	3
Франція	91	26
Гваделупа	1	1
Гвіана	0	1
Мартініка	0	1
Реюньон	1	1
Всього Франція + Заморські департаменти	93	30

## ДОДАТОК Б

### Структура середньої та вищої освіти Франції



Продовження Додатка Б

**Скорочення**

УІПВ	Університетські інститути підготовки вчителів
Т.І.У.	Технічний інститут університету
Д.Т.У.	Диплом технічного університету
Д.В.З.О.	Диплом вищої загальної освіти
Д.В.П.О.	Диплом вищої поглибленої освіти
Дисерт.	Дисертація, захист наукової роботи
Д.	Диплом
Свід.	Свідоцтво
Бак.	Бакалавр, диплом середньої освіти
Бак.А	Філософія і література
Бак.Б	Економіка і соціальна наука
Бак.В	Математика і фізика
Бак.Г	Математика і природничі науки
Бак.Д	Сільськогосподарська наука і техніка
Бак.Е	Наука і техніка
Бак.Т	Технічний (медицина, промисловість, музика і танці, економічний сектор, інформатика)
Бак.про	Бакалаврат професійно-технічний
Вип.	Випускний клас
С.П.О	Свідоцтво професійної освіти
С.П.Н.	Свідоцтво професійного навчання
С.П.П.	Свідоцтво професійної підготовки
К.С.О.	Колежі середньої освіти

## ДОДАТОК В

### Схема навчання в УППВ

Твердження призначення на посаду ←

Другий рік навчання в УППВ:

Професійна підготовка, статус учителя-стажиста

Конкурсний набір

Університетський інститут підготовки вчителів

учитель школи (матер.шк., початкових класів) УШ	учитель коледжів і ліцеїв УКЛ	учитель фізичного і спортивного виховання УФСВ	учитель технологічної освіти УТО	учитель професійни х ліцеїв УПЛ	головний радник з виховання (заступник директора) ГРВ	участь у конкурсі на звання агреже
--	--	--	---	---	--	--

Перший рік навчання в УППВ:

Підготовка до одного з конкурсів, статус студента

Прийом по документах

с співбесідою

магістр

(бакалавр + 4)

Лісанс (бакалавр + 3)

Диплом про загальну вищу освіту за 2 роки навчання в університеті

Диплом про загальну вищу освіту за 1 рік навчання в університеті

Університет

Останній рік навчання в ліцеї, що дає ступінь бакалавра



## ДОДАТОК Д

### Навчання та дипломи ВНЗ у Франції

ЗАКІНЧЕННЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ + БАКАЛАВР		Вступ до ВНЗ	
бак+2	<p>Диплом загальної університетської освіти (DEUG)</p> <p>Університетський диплом технічної освіти (DUT)</p> <p>Диплом технічного спеціаліста (BTS)</p> <p>Диплом спеціалізованої технічної та наукової освіти (DEUST)</p>	бак+3	<p>Лісанс</p> <p>Професійний Лісанс</p>
СТУПІНЬ ЛІСАНС			
бак+4	Метріз	бак+5	<p>Диплом поглибленої університетської освіти (DEA)</p> <p>Диплом вищої спеціалізованої освіти (DESS)</p> <p>Диплом інженера</p> <p>Дипломи комерційних і адміністративних шкіл</p>
СТУПІНЬ МАЙСТЕР			
бак+6	<p>Державний диплом кандидата медичних наук (хірург-стоматолог)</p> <p>Державний диплом кандидата медичних наук у галузі фармацевтики</p>	бак+8	Доктор
СТУПІНЬ ДОКТОР			
бак+9	Державний диплом доктора медичних наук		

## ДОДАТОК Е

**Профілі, тривалість навчання і головні кваліфікації у вищій освіті Франції**  
(позначення розшифровуються нижче)

Профіль, фах, спеціальність	Тривалість ленного навчання							
	1	2	3	4	5	6	7	
Університети								
Гуманітарна	DEU		L	M	DEA	D		
Право	DEUST			DESS				
Природничі	DUT		MST		Mag			
Мистецтва	DEUG	L	M	DEA / DESS		D		
Мови	DEUG	L	M/MST		DEA / DESS		D	
Економіка та управління	DE	L	M	DEA			D	
	DEUST		DUT		MST Mag			
	DUT		MST/MIAGE					
Загальна	P1	P2	DM1	DM2	DM3	DM4	DEA	DE1
Фармакологія	DEA/DESS							
Стоматологія	P1	DE1 DEA/DESS CES						
Великі школи та інші заклади								
Ветеринарія	CPGE				DE			
Інженерія	CPGE			Ti / DEA				
Комерція	CPGE			DI / DEA				
Архітектура	CPGE				DPLG			

Примітка 1. Використані позначення означають (за алфавітом):

CES = certificat d'études spécialisées (сертифікат спеціалізованої освіти);

CPGE = classes préparatoires aux grandes écoles (підготовчі класи для вступу до Великих шкіл);

D = doctorat (докторат, перший диплом. Після створення значного наукового доробку докторам може присуджуватися ще й додатковий диплом про «здатність керування науковими дослідженнями»);

DM=DCEM = deuxième cycle d'études médicales (другий цикл медичної освіти);

DE = diplôme d'Etat de docteur en médecine (державний диплом доктора медицини: фармакології, стоматології);

DE1 = DE diplôme de docteur en médecine (державний диплом доктора

медицини);

Профілі, тривалість навчання і головні кваліфікації у вищій освіті Франції

DE2 = DE diplôme de docteur en médecine spécialisée (державний диплом доктора спеціалізованої медицини);

DEA = diplôme d'études approfondies (диплом поглибленої університетської освіти);

DES = diplôme d'études spécialisées (диплом спеціалізованої освіти);

DESS = diplôme d'études supérieures spécialisées (диплом вищої спеціалізованої освіти);

DEUG = diplôme d'études universitaires générales (диплом загальної університетської освіти, заключний диплом першого циклу навчання);

DEUST = diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (диплом наукової та технічної університетської освіти);

DI = diplôme (диплом школи з певної дисципліни);

DPLG = diplômé par le gouvernement (дипломований урядом);

DUT = diplôme universitaire de technologie (університетський диплом з технології, який видають університетські технологічні інститути);

L = licence (лісанс, тобто перше посвідчення другого циклу університетів);

M = maîtrise (метріз, тобто заключне посвідчення другого циклу університетів);

Mag = magister (магістр);

MIAGE = maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (метріз з інформатики в управлінні);

MSG = maîtrise de sciences de gestion (метріз з наук управління);

MST = maîtrise de sciences et techniques (метріз з науки і техніки);

P=PCEM = premier cycle d'études médicales (перший цикл медичних наук);

Ti = titre d'ingénieur (титул інженера)

**ДОДАТОК Ж**  
**Кількість вищих навчальних закладів за регіонами у 2002 році**

Міста	Університети	технологічні інститути	Університетські залежні від університетів Інженерні школи,	підготовки вчителів	Університетські інститути	Секції вищих техніків	Великих шкіл	Підготовчі класи незалежні від університетів	Інженерні школи	Комерційні вищі школи управління і бухгалтерії	Інші навчальні заклади
Марсель	4	3	6	1	87	22	5	10	53		
Амьен	2	3	1	1	66	13	2	4	25		
Безансон	2	2	3	1	47	9	0	4	15		
Бордо	5	6	6	1	88	14	4	19	49		
Кан	1	3	2	1	53	11	2	3	20		
Клермон-Ферран	2	2	3	1	40	10	2	4	28		
Корсика	1	1	0	1	6	3	0	2	3		
Діжон	1	3	3	1	57	12	2	6	27		
Гренобль	5	5	13	1	106	19	0	6	41		
Ліль	6	8	3	1	126	32	12	13	72		
Лімож	1	1	2	1	29	5	1	3	15		
Ліон	4	6	2	1	115	23	12	13	74		
Монпельє	5	3	2	1	95	16	6	7	42		
Нанси-Мец	4	7	11	1	77	16	7	2	37		
Нант	3	6	2	1	137	27	17	12	57		
Ніцца	2	2	3	1	50	11	3	10	29		
Орлеан-Тур	3	6	5	1	78	14	0	4	26		
Пуатьє	2	3	2	1	63	11	1	7	19		
Реймс	2	2	2	1	51	10	1	10	13		
Руан	2	3	1	1	59	14	4	5	19		
Страсбург	4	4	7	1	58	17	2	3	25		

Продовження Додатка Ж

Тулуза	5	5	4	1	97	19	9	12	45
Усього по провінції	70	92	87	23	1 705	356	108	166	786
Париж	12	2	2	1	97	61	15	42	169
Кретей	4	8	2	1	108	23	7	3	50
Версаль	5	8	2	1	125	37	19	10	57
Усього в Іль-ді-Франс	21	18	6	3	331	121	41	55	276
Франція	91	110	93	26	2 036	477	149	221	1 062
Гваделупа	1	1	0	1	19	3	0	0	3
Гвіана	0	0	0	1	4	0	1	1	2
Мартиника	0	0	0	1	12	3	0	1	5
Реюньон	1	1	0	1	29	2	0	2	6
Усього Франція+Заморські департаменти	93	112	93	30	2 100	485	150	225	1 078

## ДОДАТОК 3

### Підготовка вчителів іноземних мов у м. Мец

Університет м. Мец готує фахівців з німецької, англійської, іспанської і нідерландської мов [71, с. 50-52].

**I рік навчання** (DEUG 1) – спеціальність: німецька мова, література і культура, вивчаються такі предмети:

#### **I семестр.**

#### **Модуль 1. Початковий курс німецької мови (115 год.):**

Граматики (20 год. лекцій, 20 год. практичних занять)

Переклад (5 год. практичних занять)

Література ХХ століття (10 год. лекцій)

Культура (10 год. лекцій)

Усне мовлення (20 год. практичних занять)

Французька мова (20 год. практичних занять)

#### **Модуль 2. Країнознавство (60 год.):**

Граматики і переклад (30 год. практичних занять)

Німецькомовні країни в ХХ столітті (30 год. лекцій)

#### **Модуль 3. Методологія університетської роботи (німецька мова) (30 год.):**

Методологія університетської роботи (10 год. лекцій)

Технічні засоби усних і писемних комунікацій (10 год. практичних занять)

Персональний і професійний план (10 год. практичних занять)

#### **II семестр.**

#### **Модуль 1. Німецька мова (60 год.):**

Граматики / фонетика (20 год. + 20 год.)

Переклад (10 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

#### **Модуль 2. Культура німецькомовних країн (60 год.):**

Література ХХ століття (20 год. лекцій)

Культура ХХ століття (20 год. лекцій)

Усне мовлення (20 год. практичних занять)

### Продовження Додатка 3

**Модуль 3. Методологія: тексти (40 год.):**

Літературний коментар (10 год. лекцій)

Вивчення документів культури (10 год. лекцій)

Лінгвістика текстів (10 год. лекцій)

Робота з текстами (5 год. лекцій + 5 год. практичних занять)

**Модуль 4. Французька мова (20) і друга мова (20 год. практичних занять).**

**II рік навчання (DEUG 2 ) – спеціальність: німецька мова, література і культура**

**I семестр.**

**Модуль 1. Німецька мова (50 год.):**

Граматика (20 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

Лінгвістика (20 год. лекцій)

**Модуль 2. Культура і суспільство - 1 (60 год.):**

Література XVIII століття (15 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

Культура (15 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

Переклад текстів (10 год. практичних занять)

**Модуль 3. Методологія перекладу (60 год.):**

Переклад з німецької мови рідною мовою (18 год. практичних занять)

Переклад з рідної мови німецькою мовою (18 год. практичних занять)

Усне мовлення (24 год. практичних занять)

**Модуль 4. Друга мова (30 год. практичних занять)**

**II семестр.**

**Модуль 1. Граматика / Лінгвістика (50 год.)**

Граматика (15 год. лекцій)

Лінгвістика (15 год. лекцій)

Історія німецької мови (10 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

**Модуль 2. Культура і суспільство -2 (60 год.):**

Література XVIII-XIX століть (15 год. лекцій + 10 год. практичних занять)

**Продовження Додатка 3**

Культура XVIII-XIX століть (15 год. лекцій +10 год. практичних занять)

Робота з текстами (10 год. практичних занять)

**Модуль 3. Виразність і переклад (50 год.):**

Переклад з німецької мови рідною мовою (25 год. практичних занять)

Переклад з рідної мови німецькою мовою (25 год. практичних занять)

**Модуль 4. Країни, що говорять німецькою мовою (40 год.):**

Культура країн, що говорять німецькою мовою (20 год. практичних занять)

Політика і суспільство країн, що говорять німецькою мовою (20 год. практичних занять на французькій мові)

**III рік – лісанс – спеціальність: німецька мова, література і культура**

**I семестр.**

**Модуль 1. Мова і лінгвістика – 1 (64 год.):**

Граматика. Історія німецької мови (25 год. практичних занять)

Лінгвістика (14 год. лекцій)

Літературний переклад (25 год. практичних занять)

**Модуль 2. Культура і суспільство - 1 (62 год.):**

Література (25 год. лекцій)

Культура (25 год. лекцій)

Робота з текстами (12 год. практичних занять)

**Модуль 3. Методика викладання і нові технології (60 год.):**

Інформаційні та комунікаційні технології (30 год. практичних занять)

Засоби масової інформації (30 год. практичних занять)

**II семестр.**

**Модуль 1. Мова і лінгвістика - 2 (64 год.):**

Лінгвістика (12 год. лекцій)

Переклад письмовий (25 год. практичних занять)

Переклад усний (25 год. практичних занять)



## Продовження Додатка 3

### **Модуль 2. Культура і суспільство - 2 (62 год.):**

Література (25 год. лекцій)

Культура (25 год. лекцій)

Робота з текстами (12 год. практичних занять)

### **Модуль 3. Культура і суспільство Австрії (40 год. практичних занять):**

Культура і суспільство в Австрії (40 год. практичних занять)

**IV рік – метріз – спеціальність: німецька мова, література і культура**

#### **I семестр.**

### **Модуль 1. Німецька мова, література і культура (100 год.):**

Теорія і методологія наукових досліджень (10 год. лекцій +10 год. практ. зан.)

Німецький театр XVIII століття (10 год. лекцій +10 год. практичних занять)

Лінгвістика (10 год. лекцій +10 год. практичних занять)

Література і культура Австрії XX століття (10 год. лекцій +10 год. практ. зан.)

Сучасна культура (10 год. лекцій +10 год. практичних занять)

#### **II семестр. Написання курсової роботи.**

Такий же розподіл предметів і з іншими мовами.

## ДОДАТОК И

### Глосарій педагогічних термінів

10 heures par semaine de recherches flexibles et initiées par les étudiants	10 годин на тиждень гнучкого, ініційованого студентами наукового дослідження
Combinaison de la formation dans des institutions et au travail	Поєднання навчання в закладі й на роботі
Programme commun de matières essentielles	Загальна програма основних предметів
Institution progressive et distinctive	Особливий заклад з прогресивними поглядами
Curriculum vitae complète	Повна автобіографія
Véritable obstacle pour le compréhension	Реальна перешкода для сприйняття
Haut niveau de compétence en langage français écrit et parlé	Високий рівень компетенції, як у розмовному французькому, так і в письмовому
Manque de solidité dans la planification du programme d'études	Недостатньо обґрунтованості в структурі навчального плану
Fonction linéaire	Лінійна функція
Carte de professions	Карта професій
Domaine multi-disciplinaire	Багатодисциплінарна сфера
Nouveau sort de concurrence	Новий тип конкурентності
Procès de systématisation des données	Процес систематизації інформації
Dimension professionnelle	Професійний вимір
Seconde qualification d'admission	Друга кваліфікація для вступу
Licence avec mention du seconde cycle	Диплом з відзнакою другого рівня
Examen spécial de qualification	Спеціальний кваліфікаційний екзамен
Système standard de référence pour les travaux de recherches	Стандартна система рекомендацій науковим працям
Dimension de subsecteur	Підсекторне значення
Programme de préparation universitaire de dix mois	Десятимісячна програма підготовки до вступу в університет
Variété de méthodes d'évaluation	Різноманітність методів оцінки
Variété de méthodes éducatives	Різноманітність навчальних методів
Grand choix de carrière en France et à l'étranger	Широкий вибір кар'єри у Франції і за кордоном
Large variété de domaines de recherches et des activités de troisième cycle	Широкий спектр дослідницьких робіт та діяльності щодо підвищення кваліфікації

Talent (capacité) de résoudre des conflits au sein d'une organisation	Здатність вирішувати конфлікт усередині організації
Talent de travailler systématiquement	Здатність працювати систематично
Centre académique des recherches appliqués et stratégiques	Академічний центр стратегічних і прикладних досліджень
Portefeuille de recherches scientifiques et de notes sur le sujet	Папка з науковими дослідженнями, нотатками на певну тему
Eléments de base académiques, professionnels et internationaux	Академічні, професійні і міжнародні засади
Adapter un offre aux exigences du client	Адаптувати пропозицію до очікувань споживача
Modules d'études avancées	Модульні заняття, курс підвищеного типу для продовжуючих навчання
Tous les cours d'études impliquent discussions, examinations et écrit des essais	Усі курси навчання включають дискусії, екзамени й написання переказа
Absence des standards communs	Відсутність загальних стандартів
Référence académique	Традиційна рекомендація
Définition précise des objectifs	Точне визначення цілей
Ensemble d'opinions des experts	Сукупна думка експертів
Professeur	Викладач
Equivalent de la qualification valable à l'étranger	Еквівалент кваліфікації, дійсної за кордоном
Standard équivalent	Відповідний стандарт
Réputation internationale dans une large gamme	Міжнародна репутація в широкому спектрі
Schéma de recherche scientifique	Схема доповіді наукового дослідження
Qualification valable à l'étranger	Кваліфікація, що дійсна за кордоном
Candidat	Кандидат, претендент
Candidat étranger	Іноземні абітурієнти
Appliquer des modules professionnellement orientées	Упроваджувати професійно орієнтовані модулі
Évalué à la fin de chaque niveau	Оцінений наприкінці кожного Рівня
Présence moyenne	Середнє відвідування
Éducation de base	Базове навчання
Alignement des objectifs dans un secteur d'éducation	Вирівнювання цілей в секторі навчання
Qualités d'affaires	Ділові якості
Études du business et des sciences humaines	Вивчення ділової стратегії і гуманітарних наук

A l'aide des cours, travaux pratiques, consultations et évaluations basés à une combinaison des cours et des examens	За допомогою лекцій, семінарів, консультацій й оцінювання, що базується на поєднанні оцінок навчального процесу та іспитів
Possibilités de carrière	Можливості кар'єри
Certains connaissances	Відповідні знання
Cohérent	Логічно послідовний
Objectifs cohérents à long terme	Логічно-послідовні довгострокові цілі
Sagesse collective	Колективна мудрість
Communication et motivation	Комунікативність і мотивація
Compétences communicatives	Комунікативні вміння
Compétences communicatives et un travail en équipe	Комунікативні вміння й командна праця
Fidélité à une compagnie	Відданість компанії
Fin des cours éducatifs	Завершення навчальних курсів
Salles équipées d'ordinateurs, laboratoires de cours pratiques et consultations d'enseignants	Комп'ютерні класи, лабораторні заняття й консультації наставників
Simulations d'ordinateurs, sessions de discussion et présentations	Комп'ютерне моделювання, серія дискусій і презентацій
Portée raisonnable pour développement et enjeux de carrière	Розумні межі саморозвитку й кар'єрних цілей
Rentabilité	Економічна ефективність
Objectifs des cours	Мета навчальних курсів
Essais de cours, rapport sur des travaux pratiques et des recherches	Переказ навчальних тем, звіт про практичну й дослідницьку діяльність
Etudes de création	Творче дослідження
Crédit, une note conventionnelle, reçue par l'étudiant pour un cours étudié (on peut recevoir quelques crédits pour un cour), l'étudiant doit en avoir assez pour passer au niveau suivant des études	Умовний бал, який нараховують за прослуховування якого-небудь курсу (за один курс може бути нарахована декілька кредитів); студент зобов'язан набрати за рік навчання таку кількість балів, щоб їх кількість була не нижче певного рівня
Hétérogénéité culturelle et institutionnelle de différentes régions	Культурна й інститутська різниця Регіонів
Diversité culturelle	Культурна різниця
Intérêts courants	Інтереси сьогодення
Programme d'études	Навчальний план
Présence quotidienne	Щоденна відвідуваність
Présence de jour	Відвідуваність занять у денний час
Communiquer effectivement avec le peuple	Ефективно спілкуватися з людьми

Développer les compétences en communication, en technologies informatiques Savoir résoudre des problèmes et fournir une forte base pour une future carrière	Розвивати основні уміння в комунікативному спілкуванні, інформаційних технологіях Уміння розв'язувати проблеми й забезпечувати надійну основу майбутньої кар'єри
Intégration diagonale	Діагональна інтеграція
Enseignements, disciplines	Предмети, Дисципліни
Chaque cours et module sont habituellement planifiés	Кожний курс і модуль звичайно внесені до розкладу
Linguiste et un savant-linguiste	Лінгвіст, учений-лінгвіст
Etablissements d'enseignement, écoles	Навчальні заклади
Bénéficiaires de l'éducation	Той, що отримує освіту
Recherches dans l'éducation	Дослідження в сфері освіти
Institutions d'éducation du niveau universitaire	Навчальний заклад університетського рівня
Relations interpersonnelles effectives	Ефективні міжособистісні відносини
Emploi du temps efficace	Ефективне використання часу
Possibilités accrues	Розширені можливості
Inscription	Зарахування
Orienté entièrement aux cours de l'enseignement continu	Повністю зосереджений на курсах підвищення кваліфікації
Conditions d'admission	Умови вступу
Education ou instruction de philologie	Філологічна освіта й навчання
Munir des étudiants des compétences, de l'assurance, de la créativité	Надавати студентам уміння, впевненість і розвивати творчі здібності
Comité établi d'experts	Встановлена комісія експертів
Centre Européen du développement et de l'éducation professionnelle	Європейський центр розвитку й професійного навчання
Perspectives excellentes de carrière	Відмінні перспективи кар'єри
Eléments de base et l'expérience extensives dans ce domaine	Екстенсивні базові дані й досвід роботи в цій сфері
Extrapolé	Екстраполіруючий
Segmentation extrême de demande	Надзвичайна сегментація попиту
D'une grande portée	Що має великі перспективи
Deuxième instruction favorable et éducation professionnelle	Успішна друга освіта і професійне навчання
Flexibilité	Гнучкість
Structure flexible de degrés	Гнучка структура дипломування

Haut niveau de l'emploi des diplômés de fin d'études	Високий рівень працевлаштування випускників
Qualité d'enseignement	Якість освіти
Petits groupes unis	Маленькі дружні групи
Petits groupes d'études	Маленькі групи навчання
Atmosphère internationale	Міжнародна атмосфера
Education flexible	Гнучке навчання
Quatre niveaux d'éducation professionnelle	Чотири професійних рівня
L'avant-garde du personnel	Кращий персонал
Membre compétent professionnel	Повноправне членство в професійній сфері
Education à la distance à plein temps ou partiel	Дистанційне навчання у повному чи частковому обсязі
Acquérir des connaissances valables et pratiques sur le sujet	Придбати вагомі знання з предмета і практичні вміння
Pédagogue ou savant-pédagogue	Педагог або вчений-педагог
Test d'aptitude de fin d'études	Екзамен на придатність спеціаліста
Garantie de l'efficacité individuelle et collective	Гарантування індивідуальної й колективної ефективності
Guide et aide technique à travers les programmes	Технічний помічник користування програмами
Jouer de l'éducation de haute qualité	Можливість високоякісної освіти
Enseignement de haute qualité	Високоякісна освіта
Management à haut niveau	Найвищий рівень управління
Ressources humaines	Людські резерви
Education mal conçue	З початку погано спланована освіта
Mise en œuvre de la culture du service de qualité	Упровадження культури якісного обслуговування
Possibilités de l'éducation indépendante	Можливості для самостійного Навчання
Qualifications de l'éducation indépendante	Кваліфікації при самостійному навчанні
Recherche scientifique profonde	Поглиблене наукове дослідження
Inertie des établissements	Інерція установ
Système intégré de l'éducation	Інтегрована система освіти
Destiné à l'entrée du cours	Направлений на вивчення курсу
Environnement international pour l'éducation	Міжнародне середовище для навчання
Présenter et développer des compétences d'études	Упроваджувати і розвивати вміння вчитися

Introduction à l'analyse mathématique et statistique	Упровадження математичного і статистичного аналізу
Connaissance de l'industrie et ses tendances	Знання індустрії та її тенденцій
Direction du stage professionnel	Керівництво професійною практикою
Conférence, cours pratiques, essais thématiques, projets, rapports, présentations et examens	Лекції, семінари, тематичні есе, проекти, звіти, презентації й письмові экзамени
Compétences juridiques	Юридичні знання
Lacunes essentielles de qualité	Основні пробіли якості
Globalisation du marché	Ринкова глобалізація
Maître en médecine	Магістр медичних наук
Maître en architecture	Магістр архітектури
Maître es Arts (M. A.)	Магістр мистецтв, Магістр гуманітарних наук
Maître en business administration	Магістр ділового адміністрування
Maître en chimie	Магістр хімії
Maître en pédagogie	Магістр педагогіки
Maître en génie	Магістр інженерної справи
Maître en droit	Магістр права
Maître en physique	Магістр фізики
Maître en recherche	Магістр наукових досліджень
Maître en sciences naturelles	Магістр природничих наук
Inscription	Зарахування до вищого навчального закладу
Examens d'entrée à l'école supérieure	Вступні экзамени до вищого навчального закладу
Méthodologie "éducation et qualité"	Методологія „освіта, якість”
Management de niveau moyen	Середній рівень управління
Nombre minimum et maximum d'étudiants pour chaque module	Мінімальне й максимальне число студентів на кожний модуль
Qualifications minimums pour admission	Мінімальна кваліфікація для вступу
Motivation et initiative	Мотивація та ініціатива
Compétences numériques et informatiques	Числові й комп'ютерні вміння
Offre des cours spécialisés	Пропозиція спеціалізованих курсів
Après la fin du programme	Після завершення програми
Consultation tête-à-tête Petits groupes pour des discussions et des séminaires analytiques	Консультація віч-на-віч Маленькі групи для обговорень і аналітичних семінарів
Journée de portes ouvertes	День відкритих дверей
Méthode optimale d'études	Оптимальний навчаючий метод
Passer tous les modules	Здати заліки з усіх модулів

Présence excellente	Стовідсоткова відвідуваність
Ethique de la conduite personnelle	Етика індивідуальної поведінки
Série de consultations spécialisées	Серія персональних консультацій
Mauvaise présence	Погана відвідуваність
Programmes de l'éducation continue	Програми підвищення кваліфікації
Prospectus sur les possibilités de l'éducation continue	План навчального закладу про можливості підвищення кваліфікації
Education continue, performance	Підвищення кваліфікації
Cours préparatoire de la langue française au début des études	Курси французької мови до початку навчання
Education précédente	Попередня освіта
Visé principalement au marché professionnel	Головним чином націлені на професіональний ринок
Education primaire ou secondaire en sciences pédagogiques.	Перша освіта чи друга освіта у сфері педагогічних наук
Catégories professionnelles	Професіональні категорії
Données professionnelles	Професіональні дані
Diplômes professionnels	Професіональні дипломи
Institutions professionnelles	Професіональні навчальні заклади
Professionnalité	Професіоналізм
Futurs étudiants	Майбутні студенти
Faire preuves documentaires des compétences en français	Надати документальне підтвердження здібностей з французької мови
Pousser les frontières des connaissances	Відтісняти межі знань
Documents de qualification (certificats, diplômes etc.)	Кваліфікаційні документи (дипломи, сертифікати і т.п.)
Changements rapides	Термінові зміни
Expérience professionnelle appropriée et importante dans un domaine	Важливий і реальний досвід роботи в означеній сфері
Exercices de recherche à évaluer	Запровадження оцінки з науковою метою
Ressources investies en éducation	Ресурси, інвестовані в освіту
Cours pratiques et consultations des maîtres de méthodes	Семінари й консультації Наставників
Rendement en secteur de services	Коефіцієнт корисної дії у сфері послуг
Fixer des délais stricts (de fin du travail, du projet etc.)	Указати міжовий термін (закінчення якої-небудь роботи, завершення проекту і т.п.)
Priorités en connaissances et en compétences	Пріоритети в знаннях і вміннях
Solution des problèmes éducatifs qui existent	Розв'язання існуючих проблем навчання



Certain matériel théorique est évalué à l'aide d'essai et d'examens	Деякі теоретичні предмети оцінюються за допомогою переказу й екзаменів
Efforts particuliers en éducation	Особливі зусилля в навчанні
Champs particuliers des études	Особливі сфери навчання
Compétences particulièrement orientées sur l'éducation	Уміння спеціально орієновані на навчання
Standards de qualité	Стандарти якості
Planification stratégique	Стратегічне планування
Progrès importants	Значні поліпшення
Contrôleurs	Контролери
Inspection et analyse des résultats	Дослідження й аналіз результатів
Appropriété	Обґрунтованість
Etudier une série de modules essentiels	Вивчати комплекс основних модулів
Elément éducatif	Навчаючий елемент
Organisation des études	Організація навчального процесу
Application de méthode de Delphi	Впровадження методу Делфі
Livraison du diplôme	Видача диплома
Base de l'éducation et de l'enseignement	Основа освіти й навчання
Bénéfices de l'éducation universitaire	Вигоди університетської освіти
Comparaison, stockage, analyse et présentation des idées	Порівняння, накопичення, аналіз і презентація ідеї
Cours obligatoires	Обов'язкові курси
Contenu des programmes d'études doit être au niveau des besoins d'aujourd'hui	Зміст навчальних програм повинен бути на рівні сучасних потреб
Eléments essentiels	Основні елементи
Rentabilité de tous les méthodes et les procès éducatifs possibles	Рентабельність усіх можливих освітніх процесів і методів
Professeur du cours	Керівник курсу
Cours est modulé	Навчальний курс складається з модулів
Procès éducatif	Навчальний процес
Date limité à déposer des travaux	Кінцевий термін подання робіт
Définition de qualité standards en éducation et en enseignement	Визначення стандартів якості в освіті й навчанні
Définition des programmes de formation	Визначення навчальних програм
Structure et le contenu du système de l'éducation	Структура й зміст системи освіти

Structure du programme d'études et le contenu des programmes de formation	Структура навчального плану і зміст навчальних програм
Elargissement des possibilités et des ambitions	Розширення можливостей і амбіцій
Lacunes qui existent entre une demande et un offre de l'éducation à considérer	Існуючі прогалини в навчанні між попитом і пропозицією, які повинні бути зважені
Examineur libre	Екзаменатор зі сторони
Deux premiers semestres	Перші два семестри
Introduction de nouveaux projets	Впровадження нових проектів
Structure de l'éducation indépendante	Структура незалежного навчання
Projet intégré de recherches et de construction	Інтегрована дослідно-конструкторська робота
Providers les plus importants de l'éducation supplémentaire	Найважливіші провайдери другої освіти
Programme multi-disciplinaire	Багатодисциплінарна програма
Besoin de systématisation	Потреба в систематизації
Programme d'ensemble	Всеохоплююча програма
Possibilités de l'éducation continue	Можливості підвищення Кваліфікації
Séminaires d'été en formation professionnelle	Літні семінари з професійної підготовки
Programme des séminaires durant l'été	Програма семінарів на протязі літа
Inspecteur assure la direction des recherches scientifiques	Інспектор буде забезпечувати керівництво наукових досліджень
Initiatives éducatives	Навчаючі ініціативи
Type de la base éducative	Тип освітньої бази
Objectif final	Кінцева мета
Méthodes diverses d'évaluation	Диференційовані методи оцінки
Connaissances théoriques avec une expérience pratique	Теоретичні знання з практичним Досвідом
Programme mettant en valeur les possibilités de faire une carrière	Програма, підсилююча можливості кар'єри
Cette option est disponible	Ця опція присутня
Adapter les besoins du consommateur	Адаптувати потреби споживача
Appliquer et développer des compétences dans le contexte professionnel	Застосовувати й розвивати вміння в професійному аспекті
Fréquenter ses classes	Відвідувати заняття
Assister à une interview	Бути присутнім на інтерв'ю

Comblen les vides	Заповнити прогалини
Prendre en considération la complicité du secteur	Брати до уваги складність сектора
Fonder la base pour des connaissances nombreuses interdisciplinaires	Створити основу для чисельних міждисциплінарних знань
Créer du matériel orienté sur l'éducation	Створити матеріал, орієнтований на освіту
Manifester des efforts considérables en recherches scientifiques	Проявити значні зусилля в науковому дослідженні
Développer les compétences de l'analyse critique	Розвивати свої вміння критичного Аналізу
Gagner des crédits (la note, mise dans le carnet de notes de l'étudiant témoignant qu'il a réussi)	Заробляти кредити (помітка в заліковій книжці про успішне складання іспитів)
Lancer de la stratégie	Починати стратегічні дії
Doter des futurs professionnels par des intérêts constants	Забезпечувати постійним прибутком майбутніх професіоналів
Bénéficier des recherches	Отримувати прибуток від дослідження
Assurer le professionnalisme	Забезпечити професіоналізм
Comprendre les motivations des étudiants	Розуміти мотивації студентів
Produire de vives discussions et fournir un large éventail d'approches et d'intérêts	Генерувати живі дискусії й забезпечувати широкий спектр підходів та інтересів
Garantir l'internat	Гарантувати інтернатуру
Mener, prendre des interviews	Проводити інтерв'ю
Inviter un académicien les intérêts scientifiques duquel représente le sujet qu'il dirige	Запросити академіка, чий науковий інтереси відображають тему, яку він курирує
Fonder la base pour l'éducation et la formation de haute qualité	Закласти основи високоякісного навчання й освіти
Localiser un déficit de qualité	Локалізувати дефіцит якості
Correspondre aux besoins du marché	Відповідати потребам ринку
Obtenir une qualification	Отримати кваліфікацію
Option de qualifications	Вибір кваліфікації
Garder des méthodes effectives et interactives de l'enseignement et de la formation	Зберігати ефективні інтерактивні методи навчання і освіти
Fournir un climat d'enthousiasme intellectuel	Забезпечити інтелектуальну живу атмосферу

Faire preuves des compétences en français	Представити докази компетенції з французької мови
Provoquer la frustration et mener à la perte de l'intérêt	Провокувати розчарування і приводити до втрати інтересу
Poursuivre l'objectif à faire une carrière à long terme	Переслідувати мету довгострокової кар'єри
Redeterminer les procès	Перевизначити процеси
Enlever le manque du professionnalisme et des ressources humaines	Усувати нестачу професіоналізму та людських ресурсів
Rechercher une éducation de qualité	Шукати якісну освіту
Dégager précisément la diversité des besoins essentiels humains	Точно визначати різноманітність основних людських потреб
Maintenir des stratégies de long terme	Підтримувати довгострокові стратегії
S'attaquer au défis présents et futurs dans cette discipline	Енергійно відповідати на існуючі і майбутні проблеми в цій дисципліні
Suivre les cours en alternance : formation – stage pédagogique	Навчатися за системою: навчання – педагогічна практика
Ecrire un travail de recherche scientifique	Написати наукову роботу
Qualité absolue	Абсолютна якість
Autorités de l'éducation	Органи управління
Planification de l'éducation et de la formation	Планування освіти й навчання
Formation des ressources humaines	Підготовка людських ресурсів
Formation multi-disciplinaire	Підготовка мультидисциплінарна
Exigences à l'éducation	Вимоги до освіти
Défauts de l'éducation	Дефекти навчання
Entreprises de risque en formation	Ризиковані дії в навчанні
Système universitaire de consultations auprès des consultants responsables attachés aux étudiants	Університетська система навчання шляхом прикріплення студентів до відповідних консультантів
Deux ans d'expérience professionnelle comme spécialiste en cadre supérieur	Дворічний досвід роботи в якості спеціаліста на вищому рівні управління
Prospectus de l'établissement d'enseignement sur les possibilités de formation supérieure	Проспект навчального закладу про можливості навчання у вищій школі
Compétences polyvalentes et d'aujourd'hui	Сучасні й широкі вміння
Validité de méthodes et de procès	Умотивованість методів і процесів
Standardisation délibérée	Запланована стандартизація
Pratique très répandue	Широко розповсюджена практика

Travail dans l'environnement multiculturel	Робота в багатокультурному середовищі
Bouleversements socio-culturels mondiaux	Соціокультурні потрясіння в світі

**ДОДАТОК К**  
**Плата за навчання, в тисячах євро**

Навчальні заклади	Плата за навчання, отримана в тисячах євро			Плата середня на одного учня
	Від підприємств	Від організації	усього	
Центри професійної освіти	69 608	384 754	454 362,2	1 374
Навчальні заклади II ступіні, державні:				
колеж	3 252	11 774	15 025,3	131
професійний ліцей	10 069	34 902	44 971,3	108
загальноосвітній ліцей	11 771	44 694	56 464,8	93
Усього II ступінь, державні заклади	25 863	94 678	120 540	105
Навчальні заклади II ступеня, приватні:				
за контрактом	13 246	68 47	81 716,5	294
поза контрактом	2 583	14 117	16 700,2	1 103
Усього II ступінь	41 692	177 265	218 956,9	153
ВНЗ державні	18 506	73 411	91 916,9	263
ВНЗ приватні	16 719	117 279	133 998,7	1932
Усього: вища освіта	35 225	190 691	225 915,6	540
Інші що користуються коштами	1 334	4 583	5 917,1	-
Усього	147 859	757 293	905 151,8	399

**ДОДАТОК Л**  
**Типи контролю**

1	Контроль (певних) досягнень	Контроль (загальних) умінь
2	Контроль, орієнтований на норми	Контроль, орієнтований на критерії
3	Відокремлений контроль, орієнтований на критерії	Комплексний контроль, орієнтований на критерії
4	Контроль за результатами виконаної роботи	Контроль на екзамені
5	Поточний контроль	Підсумковий контроль
6	Прямий контроль	Непрямий контроль
7	Контроль умінь	Контроль знань
8	Суб'єктивний контроль	Об'єктивний контроль
9	Рейтинг за контрольним листом	Рейтинг за шкалою
10	Контроль на основі враження	Контроль на основі керованого судження
11	Глобальний контроль	Аналітичний контроль
12	Контроль окремих завдань	Контроль серій завдань
13	Контроль з боку інших осіб	Самоконтроль

## ДОДАТОК М

Список вищих закладів освіти України,  
які готують учителів французької мови

1. **Луганський державний педагогічний університет**
2. **Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова**
3. **Сумський державний педагогічний університет**
4. **Тернопільський педагогічний університет**
5. **Харківський державний педагогічний університет**
6. **Херсонський державний університет**
7. Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов
8. Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
9. Волинський державний університет імені Лесі Українки
10. Дніпропетровський національний університет
11. Донецький національний університет
12. Ужгородський національний університет
13. Запорізький державний університет
14. Прикарпатський університет імені Василя Стефаника
15. Київський національний лінгвістичний університет
16. Київський національний університет імені Тараса Шевченка
17. Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка
18. Львівський національний університет імені І. Франка
19. Ізмаїльський державний гуманітарний університет
20. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
21. Рівненський державний гуманітарний університет
22. Сумський державний університет імені Богдана Хмельницького
23. Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти
24. Харківський гуманітарний університет „Народна Українська академія”
25. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
26. Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича



## ДОДАТОК Н

### Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнях акредитації

У Рішенні колегії Міністерства освіти і науки України (№ 5/5-4 від 24 квітня 2003 р.) „Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнях акредитації”, розглядаючи управління якістю підготовки фахівців в університетах як процес педагогічного впливу на характер розвитку студента, який є носієм цієї якості, необхідно враховувати й принципи управління якістю підготовки фахівців в університеті. Ці принципи всебічно обґрунтовані та узгоджені з закономірностями управління та принципами освіти.

Зокрема це такі:

- **принцип державно-громадської та національної спрямованості**, що означає спрямованість управлінської діяльності на розв’язання завдань системи освіти, дотримання законодавчих норм організації та забезпечення державного стандарту якості підготовки фахівців. Об’єднання зусиль держави і суспільства для вирішення проблем освіти, перехід до державно-громадської системи управління освітою він також передбачає урахування та реалізацію у навчально-виховному процесі та науковій діяльності особливостей національного розвитку освіти, науки, культури, детермінованих Конституцією України, законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту” та іншими законодавчими актами;
- **принцип професійної компетентності**, який передбачає високий рівень науково-педагогічної, психологічної підготовки, загальну ерудицію, професіоналізм педагогів, організацію та самостійне впровадження в практику сучасних освітніх технологій, здатність вибирати з числа наявних або створювати нові ефективні способи та методи розв’язання навчально-виховних та управлінських завдань, самостійне оволодіння новими знаннями, неперервне підвищення кваліфікації педагога;
- **принцип гуманізації**, який полягає у співпраці, діалоговій комунікації у колективі, суб’єкт-суб’єктних стосунках утвердження людини як найвищої соціальної цінності, цілісному сприйнятті її як особистості, створення атмосфери поваги та довіри, забезпеченні найповнішого розкриття її здібностей, талантів, створення морально-психологічних і матеріальних умов, які заохочують до творчої праці;

## ПРОДОВЖЕННЯ ДОДАТКУ Н

- **принцип фундаменталізації та інтелектуалізації**, що означає забезпеченість кожної спеціальності фундаментальною інформаційною базою, професійно орієтованим на розвиток науки кадровим потенціалом, які гарантують пріоритетність управління якістю знань студента;
- **принцип професійної спрямованості**, який передбачає оптимізацію, інтенсифікацію та інноваційність навчально-виховного процесу, формування професійних якостей на усіх етапах навчання студента;
- **принцип інноваційності**, який передбачає створення умов для вільного творчого розвитку спеціальності, інноваційних пошуків на всіх етапах освітнього процесу, впровадження педагогічно доцільних змін, нових технологій, методик. Дидактичні принципи вищої освіти можуть розглядатися як методологічна основа управління якістю підготовки фахівців [54, с. 17].