УДК 37.041(44)

Лариса Зязюн,
м. Київ

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТ МОТИВАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО УЧІННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ФРАНЦІЇ

У статті аналізуються маловідомі педагогічній науковій громадськості України теоретичні розробки науковців-педагогів і психологів Франції, які ще в 20-30-х рр. XX ст. і до нашого часу, послуговуючись світовим науковим надбанням, пропонували й пропонують чимало теоретичних розробок із питань саморозвитку особистості, зокрема в царині самоосвіти та самовиховання, які є особливо актуальними в сучасних умовах різкого збільшення наукових знань, лавинного розвитку інформації й комп'ютеризації освітніх систем на рівні держав і континентів.

***Ключові слова**: саморозвиток, самоосвіта, самовиховання, самоідентифікація, самовідповідальність, пізнавальна діяльність, самооцінка, професійний розвиток, самоорганізація, самоконтроль.*

Характерна риса сучасного світу – інтернаціоналізація суспільного життя, розвиток інтеграційних процесів, що охоплюють

економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту. Водночас зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій. Природною виглядає ситуація, коли найбільш інтенсивно інтеграція здійснюється в рамках геополітичних регіонів, що об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку і з більш чи менш аналогічною соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибиною інтеграції обіймає, безсумнівно, Західна Європа.

Процесу інтеграції європейських держав і народів сприяє система освіти, що є єдиним джерелом соціального, культурного і професійного відтворення людини. Актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність в учінні й вихованні полягає в тому, щоб особистість саморозвивала себе, використовуючи самоосвіту як засіб самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації. Такий підхід зумовлюється соціальною і особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав.

Швидка змінність технологій, видів і способів виробничої діяльності, службових і управлінських функцій, вибух інформаційних потоків і необхідність їх опанування та використання, інтенсивний розвиток духовної сфери життя, розширення творчого змісту праці, швидке старіння набутого «освітнього капіталу» висувають нові вимоги до кваліфікації кожної людини, її моральної зрілості, рівня інтелекту й загальної культури.

Філософія саморозвитку особистості як урівноваження протиріч між пізнаним і непізнаним, між бажаним і сущим, між кількісним і якісним, між необхідним і випадковим, між розумовим і почуттєвим зумовлена тенденцією його домінування в освітньо-виховній діяльності, необхідністю усвідомлення саморозвитку як системного утворювального фактору освітнього простору і в освітньому просторі.

Саморозвиток як соціальне, культурологічне й освітнє явище існує давно, але в основному виявлялося однією з форм самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення. Мислителі різних епох підкреслювали значення саморозвитку як для поступу суспільства,

так і для удосконалення особистості. Це підтверджує біографічна педагогіка багатьох видатних особистостей, які ствердили себе допитливим розумом і самоосвітньою творчою активністю.

У статті подані підходи до аналітичного осмислення напрямів саморозвитку особистості й тих першоджерел, що започаткували наявність у педагогічних та психологічних дослідженнях Франції категорій, якими структуруються проекти саморозвитку особистості й зумовлюються процеси еволюційного поетапного її сходження від освіти до самоосвіти, від виховання до самовиховання.

Якщо самоосвіта відноситься до основоположних складників педагогічної дії і є важко досяжним ідеалом у своїх індивідуальних формах та виявах, її значення для системи освіти все ж набуває незамінної значущості й важливості, особливо в умовах інформаційного вибуху та розвитку електронних носіїв змісту освіти. Три визначальні напрями є зумовлюючим показником феноменальних результатів самоосвіти, яка визначає кінцеву мету освітньої системи й дозволяє зробити персоналізовані психолого-педагогічні висновки.

У цих напрямах переважає концепція індивідуалізації та автономізації здібностей і персоналізованої відповідальності. Барі Ниан пропонує визначення самоосвіти, що характеризує всі життєві ситуації, зумовлюючі особистісний розвиток: «Навчатися пізнавати те, що знаємо, і те, чого не знаємо. Вчитися розв’язувати проблемні пізнавальні завдання... Ступити на шлях самоосвіти означає розвиток здібностей до автономії і відповідальності, які завжди знаходяться в стані потреби розвитку і постійно його вимагають в усіх вимірах упродовж всього життя людини» [1, с. 66].

Щоб позбутися будь-яких кліше, уявляючи самоосвіту у вигляді ситуативних пізнавальних ситуацій, де все залежить від індивіда, спробуємо цю проблему вирішувати в контексті трьох великих напрямів, запропонованих Паскалем Гальвані в науковій праці «Самоосвіта і функція викладача» [2]: техніко-педагогічного, соціо-педагогічного і біо-епістемологічного.

Техніко-педагогічний напрям. За Аленом Мором, у цьому випадку набуває життєвості впровадження в життя педагогічних методів у внутрішній структурі освітньо-виховних процесів. Основні переваги в цих диспозиціях асистованої самоосвіти полягають у:

- врахуванні різнорідності профілів учіння та різноманітності цілей, завдань і зобов'язань;
- раціоналізації управління часом, енергією і коштами;
- перманентних пропозиціях можливостей вибору, використання та опанування методів автономної праці;
- перманентному пристосуванні до гнучкості освітніх маршрутів і у зв'язку з цим їх узгодженні та проектуванні кожним суб'єктом освіти, з урахуванням ініціативи, мотивацій, динаміки реалізації проекту;
- врахуванні попередніх освітніх здобутків для опанування освітніх програм і стандартів на належному рівні.

У межах цих диспозицій Паскаль Гальвані визначає самоосвіту як «ситуацію досягнення знань без присутності педагога в освітніх індивідуалізованих диспозитивах, попередньо організованих педагогом, як представником освітньої системи» [2, с. 64].

Ця логіка освітньої дії впроваджується в індивідуалізованих диспозитивах, бо має перевагу перед іншими в «управлінні освітою» в її поступі, названим «інституційною індивідуалізацією».

Соціо-педагогічний напрям. Бере початок у XVI ст., з часу, коли Ніколь і Арно, члени товариства Пор-Руаяль, трактували думки Аристотеля і Декарта юним аристократкам. Через 300 років, у 1945 р., Жофре Дюмазедьї і Поль Легран анімували в освітньо-виховному робітничому центрі Гренобля секції «ментального тренування» [4, с. 5]. Основна ідея цих центрів – в соціальному розвитку інтелігентності, коли завдання й кінцеві цілі самоосвіти цілеспрямовуються на розвиток розумових здібностей і почуттів із огляду моральних норм поваги та гуманності до іншої людини (власне реалізації гіпотези світла, ясності, розуміння). Залишається ці ідеї перетворити у схематичні логічні абстракції для вироблення програми дій, особливо для вирішення основного питання самоосвіти: як навчитися вчитися і мислити за рахунок власних зусиль? Цей підхід повертає теоретиків педагогіки та психології до древніх практик «ментального тренування», чи більш сучасного бачення проблеми – когнітивного розвитку. Серед навчальних інституцій варто звернути увагу на Ательє Логічного Розмірковування, в яких реалізувалась Програма інструментального збагачення.

Знання залишаються робочим стержнем у способах представлення самоосвіти як засобу розвитку різновидів досвіду особистості, особливо раціонального, що розвиває когнітивну функцію для покращання здібностей учіння, розуміння і трактування проблемних ситуацій кожного індивіда. «Самоосвіта сприяє людині стати автономною в своєму учінні, у способі досягнення цілей, детермінованих суспільством» [2, с 64].

Соціовиховні ліберальні програми зумовлюють домінуючу ідеологію самоосвіти і згідно з їхньою логікою розвивають відповідальність суб'єкта, звільняючи його часто-густо від платні за одержання освітнього сертифікату.

Біо-епістемологічний напрям теоретично розроблений Гастоном Піно і Едгаром Мореном. Напрям переміщує поняття освіти в глобальний життєвий контекст. «Зрозумійте власний нічний режим самоосвіти, послуговуючись освітньо-виховним полем і полем соціальним, екологічним, космічним та етичним його складниками» [4, с. 101]. Людина, яка звернулася до самоосвіти, самоформування, саморозвитку повинна сама себе зрозуміти й порозумітися з собою. Людина є такою, якою вона себе створила впродовж своєї власної історії. Тому удосконалювати себе в даний момент означає визнати недостатність рівня свого розвитку. Поліпшити його можливо самоосвітою, самотворенням, самопізнанням, самодіагностикою, щоб зробити самоучіння пожиттєвим поступом до досконалості [2, с. 64].

Якщо в часі людина повернеться до самоаналізу, то це обов'язково приверне її увагу до пізнання і розуміння самої себе, визначення своїх достоїнств і недоліків засобами самодіагностики, щоб цілеспрямуватися до самоучіння.

Концептуальний поворот поняття «самоосвіта» дозволяє переглянути диспозиції освіти, які, за логікою Гастона Піно, вміщуються між гетеро-освітою і самоосвітою. Ізольовано ці два полюси демонструють протистояння між двома школами, яким Жорж Сербе дав назву «зовнішня» і «внутрішня». Внутрішня школа уможливлює формування людей у контексті їх природних схильностей, показує, якими вони є насправді для блага нації. «Вона їм підкладає зручні м'які подушки для комфортабельних умов розгортання психолого-педагогічної дії зовнішньої школи, надзвичайно необхідної, але досить дорогої щодо економічних

витрат. Недаремно Міністерство національної освіти є найбільшим споживачем національного бюджету» [3, с. 174]. Звичайно, корисніше визнавати ці два входження в освіту для того, щоб викликати інтерес до неї і забезпечувати відповідне фінансування, ніж їх заперечувати. Тим більше, економістам відома найбільша прибутковість освітньої галузі. Інвестиції у початкову школу становлять 40% прибутку, у середню – 110%, у вищу – 340%.

Зрозуміло, коли йдеться про самоосвіту в екстремальних її виявах, тут можливі різні фантастичні домисли щодо реальних її успіхів. Однак не слід обходити увагою важливу освітню істину про успіх в опануванні змісту, який вимагає обов'язкового матеріального, а отже, й фінансового забезпечення, бо «існує власний світ кожної людини, від якого залежать досягнення в учінні і якість опанування змісту освіти в процесі педагогічної комунікації» [3, с. 174]. Ця типологія самоосвіти дозволяє швидко реалізуватися в практиці учіння і виховання основних ідей щодо аналізу й розуміння впливу освітньо-виховних систем на людину.

Комбінований поступ «техніко-педагогічного», «соціо-педагогічного» та «біо-епістемологічного» напрямів є важливими і необхідними кермами в перспективі автономної індивідуалізації та впровадження в життя самоосвітньої педагогіки для дорослих. Розвиток індивідуальних інтелектуальних здібностей має цілеспрямовуватись на фаворизацію автономізації артистів освітньої галузі і їх прагненні до самоосвіти. Залишається побажати, щоб ця дія, що набула теоретичної підтримки й розробки, практично зреалізувалась у контексті «екологічної освіти», що дозволяє ставити і поєднувати сьогоденні проблеми з перспективними.

Схематично напрями самоосвіти з припущенням прямого і зворотного взаємного зв'язку складників схеми можна відобразити так:

1. Техніко-педагогічний напрям (Ален Мор) –

студент = педагогічна логістика = знання = прагматизм і масифікація;

2. Соціо-педагогічний напрям (Жофре Дюмазедьї) –

студент = педагог = об'єкт учіння = автономія в адаптації;

3. Біо-епістемологічний напрям (Гастон Піно) –

Я самоосвіта = інші (гетероосвіта) = світ, речі, екоосвіта = емансипація суб'єкта.

У моделі чітко виявляється концепт індивідуалізації самоосвіти. Тут рівнозначно поєднані як схематизація кожного напряму, так і ускладнення структури поступу індивідуалізації. Звичайно, диспозиція асистованої самоосвіти вимагає відповідей на більш індивідуалізовані й ексклюзивні форми.

Для кращого розуміння змістового наповнення напрямів самоосвіти варто розмежувати інституційні складники чи засоби від психолого-педагогічних, якими наповнені відносини між учасниками освітньо-виховного процесу і педагогами. Хоч на практиці структура освітньо-виховних диспозицій і педагогічні вимоги залишаються в тісному, нерозривному взаємозв'язку – інтегрованими і взаємозалежними.

Визначення цілей освіти. В процесі індивідуалізованої освіти необхідно, щоб цілі, при описуванні та проектуванні завдань, були ясними й погодженими. Це уможливить учасникам освітнього процесу, згідно з їхнім статусом, виявлення власної зацікавленості й інтересу до процесу учіння. Запитання, які б поставили учасники освітнього процесу. Педагог: яку освітню дію я повинен впровадити, щоб досягти очікуваної мети? Студент (стажер): чи відповідає мета моїм сподіванням і чи допоможе мені в цьому педагог? Замовник: чи ті кошти, що я інвестував в освіту, будуть використані для досягнення результатів, на які я сподіваюсь?

Визначення завдань освіти співвідноситься з кінцевою метою, якої домагається організатор освіти. Він чітко визначає орієнтації, уточнюючи поле знань і практичних умінь, їх ліміти і їхнє опанування. Два етапи та дві потреби матеріалізують приписи освітніх цілей:

- дефініції визначень, які відносяться до двох педагогічних концепцій, різні. Одна включає необхідні знання, які потрібно опанувати, щоб скласти іспит. Друга – набір компетенцій і професійних практичних дій із опановуваного ремесла. Друге наближення більш характерне для дорослих, які бажають змінити професію та повернутися до активного життя. Насправді, вона включає оволодіння професійною ситуацією, а не необхідними компетенціями;
- програмовані прогресії освітнього поступу шляхом проектування узгоджених із суб'єктами освіти маршрутів досягнення професійних цілей. К. Каве і А. Мор уточнюють:

«Необхідно лімітувати кількість програмованих прогресій і організувати їх гнучкий та м'який рух» [5, с. 38].

Дефініція педагогічних цілей може служити базою в переговорах із багатьма людьми, зацікавленими в досягненні нових знань і в цьому процесі учіння. Ця формуюча праця вироблення навчального маршруту може дозволити стажерові спроектувати кінцеву ціль і соціалізувати свої можливості в колективній конфронтації. Для цього можна застосувати методологію Даніеля Анеліна. Для того, щоб педагогічні зусилля швидко досягли оперативної практичності в опануванні навчальних завдань, необхідно щоб:

- їхній зміст не викликав заперечень в усіх суб'єктів учіння;
- навчальна активність студента асистувалась педагогом;
- створювались належні умови навчального середовища;
- визначався рівень вимог, що відповідає рівню підготовки суб'єктів учіння і відповідно урівноважувались критерії оцінки їхньої навчальної праці [6, с. 133, 149].

Ця жорстка методологія не претендує на використання якоїсь особливої педагогіки. Все залежатиме від умов і освітнього поступу, в які вона впишеться. І якщо суб'єкт учіння бере безпосередню участь у визначенні своїх освітніх цілей і завдань, то цим він лише сприяє власній особистісній відповідальності за свою освіту. Щоб студент пілотував свою освіту разом із педагогом, необхідна їхня спільна праця з відкритістю бачення освітніх цілей, із прагненнями досягти мети, з розумінням ментальних особливостей кожного учасника цього процесу.

Балансова платформа самоосвіти. Індивідуалізація освіти реактуалізує усталені принципи, застосовувані в освітній дії. Передусім, на них слід цілеспрямувати увагу й уяву студента. При цьому важливо пізнати освітній простір, який називається «балансовою платформою», і після численних анімацій поєднати досвід із потребою, спроектувавши можливості навчальної інституції на самоосвітній поступ індивіда. Чотири показники характеризують шлях студента від початку і до закінчення занять: прийом, оцінювання, позиціонування, реалізація освітнього сценарію.

Виявлення запитів суб'єктів учіння. Не ігноруючи жодним «дріб'язком», починаючи від тістечка й горнятка кави, споживаних

студентом у навчальній інституції, слід пройти через стадію елементарних потреб, до чого закликає психолог Маслоу, для концентрації уваги на першому етапі обміну інформацією між суб'єктами учіння (студентами і педагогами), які мають створити гармонійну цілісність у навчальному закладі.

Основним завданням цієї першої фази має бути забезпечення кореляції між інституційними позиціями і запитами індивіда. Цьому може сприяти анімація експресії кандидатів із періодами соціалізації, що постачають об'ємну додаткову інформацію. Завдання балансової платформи – сприяти перебігові освітньо-виховного процесу у вигляді сходинок драбини, тобто плавного педагогічного поступу, згідно з аналізом запитів індивіда, чіткої ясності цілей, домовленості між партнерами, які спільно долатимуть освітній шлях із його звабами і протиріччями [7, с. 70]. Основна психотерапевтична установка цієї фази, запропонована психосоціологом Евеліною Фукеро: «Ми мислимо і діємо позитивно та корисливо, щоб визначити ліміти входження в балансову платформу для одержання найвагоміших теоретичних і практичних особистісних результатів» [8, с. 34].

Запропоновані орієнтації в ході освітнього маршруту не є ні лінійними в часі і просторі, ні автономними поза вибором артистів, що мають відношення до цього процесу. Обрані суб'єктами, вони знаходяться в опозиції до детерміністських і волюнтаристських концепцій освітнього поступу

Детерміністська концепція є найбільш давньою програмованою складовою освітнього процесу, причому складовою першого порядку. Теоретики наголошують на факторах, що заважають професійному вибору. Вони, зокрема, беруть до уваги психологічну натхненність індивіда значущістю свого професійного вибору, не детермінованого часто-густо рівнем теоретичної підготовки, попереднім життєвим досвідом, підтримкою сім'ї, особливо батьків. Останній чинник є історичним. Упродовж сотень років він був визначальним. Справжній прорив стався в 60-70-х рр. XX ст. зумовлений індустріальним розвитком суспільства та різними мутаціями, зокрема технічними та технологічними. Цей факт унеможливив залежність учнів в освітньому процесі від знань і досвіду їхніх батьків.

Волюнтаристська концепція ставить наголос на почуттєвих складових людського досвіду, зокрема бажаннях, очікуваннях, намірах, волі та планах суб'єкта. Ці складові лібералізують процес професійного вибору й цим нерідко ускладнюють опанування навчальних програм. М. Кроснер і Е. Фрідберг наголошують на складностях поведінкової активності людей, що дозволяють уникнути моделі простого детермінізму. «Першоосновою розриву між реальністю і теорією є збереження людиною, навіть в екстремальній ситуації, бодай якоїсь часточки свободи і вона не може не скористатися нею, щоб «побороти систему» [9, с. 36].

У різних фазах анімації балансової платформи досить необхідною є підтримка педагогом своїх учнів. Вона полягає в:

- полегшенні вияву запитів, сприянні емерженції чи конструюванні особистісного проекту;
- інформуванні про матеріальні умови та інтелектуальні диспозиції освіти в поняттях професійних цілей;
- ознайомленні учасників освітнього процесу з особливостями педагогічного його забезпечення, які мають бути відкритими для них і досяжними.

У цій схемі важливого значення набуває когнітивна динаміка відтворення людини. Суб'єкт діє, завдяки першим здобуткам в опануванні елементарних знань, які запрограмовані змістом освіти і його здатностями зміст сприймати. Кінцева мета професіоналізації: праця, що забезпечує впровадження в життя індивідуального потенціалу і складає основу життєзабезпечення та подальшого досягнення орієнтацій на спроектовані цілі. Традиційне оцінювання за допомогою психотехнічних тестів підтримує інтерес, якщо він започаткований і вже використовуваний для досягнення передбачуваної кінцевої цілі чи концептуальних поетапних намірів.

Ансамбль використовуваних методів передусім визначає віхи, орієнтири для досягнення компетенції і відповідного потенціалу суб'єктами учіння. Педагогічний поступ у даному разі полягає в наступному: ті, що мають можливість дістатися освітнього олімпу, мають пройти етап допрофесійної підготовки в центрах, що цим опікаються і концентрують всю необхідну інформацію про кожного суб'єкта учіння, проектуючи розвиток його індивідуальних здібностей. «Конкретизуючи індивідуальні здібності і проектуючи їх на довкілля, засвідчуючи педагогічною дією їх підтримку і

стимулювання, щоб людина краще володіла собою, і нарешті, забезпечуючи їхню пролонгованість в часі та відкриваючи перспективу в майбутнє, індивідуальний проект є могутнім важелем побудови й утвердження ідентичності» [16, с. 494].

Основною педагогічною турботою на балансовій платформі є інтеграція людини в поступ, щоб викликати і здійснювати додаткову селекцію. Тут пілотаж має подвійну команду і студент набуває досвіду самооцінки з метою самоуправління своїм розвитком. Анімація на балансовій платформі спричиняє численні реакції студентів:

- проективну працю, наповнену потенційними можливостями й потребами індивіда;
- усвідомлений шлях досягнення поставлених цілей;
- поєднання поступу з автономною самоосвітою;
- створення особистісного проекту, інтегрованого в найближче (своє) оточення.

Педагог має передбачати протиріччя і конфронтацію колективного з індивідуальним, що часто-густо призводить до маргіналізації індивіда, що помітно збільшується. Ж.-П. Бутіне, ведучи мову про індивідуальний проект, зазначає, що він існує на двох рівнях взаємодії індивідуального з колективним – проект як самість і організаційне його забезпечення. «Це тому, що довкілля є завжди конфронтуючим через протилежності, тому проект повинен втілюватися поступово в урівноважених педагогічною дією спеціально організованих обставинах» [10, с. 507].

Сподівання на швидкий поступ індивіда в процесі учіння покладаються іноді на екстремальні обставини, до яких часто-густо відносять самовідповідальність індивіда (артиста) за свою долю. Люди мають різні вияви свободи, зумовлені рівнем освіченості, який впливає на такий важливий засіб освітнього поступу суб’єкта, як самоосвіта. Тому педагогові варто враховувати особистісний потенціал суб’єктів учіння, а також те, що в дисонансі з тестом професійної селекції є конфронтація суб’єкта у внутрішньому полі самого себе між «Я внутрішнім» і «Я зовнішнім» та оточуючим середовищем. Виокремлюється наступне уможливлення: уява індивіда про довкілля є у суперечності з його внутрішньою уявою і вибором посиленого дисонансу між Я і реальністю, яка не толерантна до суб’єкта. Тому освітній розвиток індивіда не є

лінійним, а еволюціонує до форми все більше й більше складної структурованості.

Педагогічний договірний контракт. «Педагогічний контракт є, безсумнівно, основоположним складником супроводу самоосвіти в інституційному середовищі, тому що уможливлює наповнення змістом і артистичністю, уточненням і урізноманітненням, формалізацією термінів «педагогічного партнерства», фіксуючи ролі суб'єктів і виховних чинників, які їх супроводжують у проекті» [11, с. 164].

К. Дескюб-Дютампль демонструє важливість співпадання в професійному проекті двох полюсів – особистісного і інституційного. Якщо вони співпадають – досягається «співзвучність», завдяки адекватності між цими полюсами. У противному випадкові виникає дисонанс, і індивід потрапляє в наступну альтернативу: або він змінює чи модифікує свій проект, або відмовляється від одержання освіти в такому вигляді, в якому стандартизується і обирається інший варіант [12].

Труднощі навчального закладу полягають у конкурентноздатній відповідальності за якість наданих освітніх послуг, а також за досягнення відповідності між потребами людини, професійними вимогами та дидактичними можливостями педагогічних колективів. Перед пропозицією студентові освітніх послуг, навчальний заклад повинен дотриматися бодай двох правил:

- освітній заклад, одержавши студента, не повинен повністю задовольняти його особливі запити. Він повинен бути монолітним, базуватися на освітніх стандартах, представлених численними засобами. У цьому випадкові студент повинен адаптуватися до пропозицій закладу, або змінити свою орієнтацію;
- навчальний заклад повинен бути гнучкою у своїй освітньо-виховній діяльності структурою, щоб задовольняти найрізноманітніші запити і реалізувати невикористані можливості, організаційні й дидактичні засоби на користь своїх студентів.

Після затвердження професійного проекту і оцінювання передбачуваних результатів (сподівання – можливості), студент спрямовується на цілі, яких має досягти. Контракт специфікує перебіг освітньо-виховного процесу і час досягнення поставлених цілей, тривалість проміжних етапів, визначених своєрідними віхами, педагогічні методи і процедури оцінювання.

Д. Посоз визначає й уточнює поняття контракту, враховуючи партнерів, які беруть у ньому участь. «Індивідуалізація освіти базується на домовленості та взаємній актуалізації дії між: освітнім закладом і замовником; між освітнім закладом, педагогом і студентом; педагогами, які входять в педагогічну команду: педагогічною командою і членами журі...» [13, с. 8].

Реалізація освітнього стандарту та педагогічного контракту здійснюється на балансовій платформі, послідовність складників якої можна показати в такий спосіб: диспозиції прийому й орієнтації – балансова платформа – освітні диспозиції – час. Балансова платформа є власне інституційним проектом із його артистами, статутом, функціями, рольовими взаєминами. Освітні диспозиції – індивідуальний проект із потребами, нормами, ближніми й віддаленими цілями. Опис балансової платформи в часі та просторі позиціонує в ансамблі диспозицій освіти й індивідуального поступу студентів.

Центр ресурсів. Його основна ідея полягає у створенні прямого зв'язку з суб'єктами учіння, надавши їм безпосередній доступ до освітніх стандартів і засобів їх опанування. Ресурси можуть бути у вигляді документів (програм, книг, аудіовізуальних засобів), матеріальних цінностей (машин, різних устаткувань, макетів), дидактичних засобів (логістик, відеодисків) чи людських представлень (студентів, педагогів, запрошених). «Ресурс-центр наполягає на включенні в педагогічний поступ соціально-індивідуалізованого управління, компетенцій, під якими зосереджуються як освітньо-виховні компетенції, так і зумовлюючі зміни структури освітньо-виховного плану» [14, с. 150]. Ця структура є відкритою для відносин із глобальними освітніми диспозиціями в пошуках інформації для прийому студентів. Її вимогами є педагогічний поступ, що включає педагогічне бачення освітнього процесу, коерантність і гармонію між сервісом, запропонованим центром ресурсів і організацією запропонованого освітнього процесу.

Створення ресурсних центрів вписується в еволюційний поступ запитів на освіту, вимог до знань, в яких педагог не постає одинаком-посередником їх передачі. Акцент робиться на самостійну працю студентів, бо однією з основних цілей центру є розвиток автономії індивіда в процесі його учіння. Однак ця автономія

досягається спільними зусиллями всього колективу центру. «Ця колективна мобілізація надає потужної сили освітньому процесу, що пропонується ресурсним центром, і утворює місток між індивідуальною заангажованістю та динамікою групи [15, с. 53].

Різні завдання ресурсного центру можуть викликати до життя різні структури для якісного досягнення поставлених освітніх цілей:

- надати диспозиції студентів і педагогів відповідно оснащену сучасною технікою документальну основу;
- створити навчальний мультимедійний простір;
- скласти реєстр наявних ресурсів у освітньому просторі та централізувати їх у ресурсному центрі, щоб полегшити їхній пошук.

Ресурсний центр має людиноцентричну спрямованість. Навколо людини в процесі освіти, учіння, виховання зосереджені різноманітні ресурси, зокрема: студенти, професіонали; матеріали, машини, макети; педагоги; документальний фонд; фінансові кошти; банк модулів. Кожний ресурсний компонент має свої підструктури. Наприклад, документальний фонд – книги, брошури, періодику, фільми, відео, дидактичні матеріали. Банк модулів – маршрути, реалізаційні плани. Викладачі – допомога, супровід, експертиза, оцінювання і т.п.

Довкілля відкритої системи освіти. Відкрита освіта – та, що вийшла із традиційної схеми, якою обмежується активність відношень «педагог – учень». Це означає включення в педагогічну дію довкілля, передусім соціо-професійного оточення, і отримання від цього вигоди для суб'єкта учіння. Йдеться про організацію зустрічей-консультацій із професіоналами підприємств, обмін інформацією з різними партнерами, відвідування салонів, музеїв тощо.

Розвиток розумово-практичних навиків засобами оточуючого середовища підкреслює нагальну потребу фаворизації всіх можливостей, якими наділена людина, засобами, які є повсюдно, а не лише обмежені змістом освітнього стандарту. «Проектна педагогіка є соціо-педагогікою, яка пояснює поведінкову компетентність за допомогою безпосереднього життя в реальних життєвих обставинах» [16, с. 81].

Роль освітніх інституцій полягає у пропагуванні чи прийнятті педагогічних ситуацій у конкретному навколишньому середовищі та

реальних умовах праці для освітньо-професійної підготовки людини.

Пріоритет мотивації, індивідуалізований проект учіння робить ставку на ідентичність і бажання суб'єкта учіння мати чітку та прозору перспективу вирішувати всі протиріччя самому. Очікувані результати цілком і повністю залежать від мотивації навчальної діяльності, особливо в досягненні поставленої мети. Цей новий підхід дозволяє студентові вибудувати власний проект та розвивати свою автономію і свою незалежність. Вмотивованість самоосвіти опосереднюється, як правило, педагогічними процедурами, зокрема і поступовим введенням суб'єкта в навчальні диспозитиви змісту та дидактики навчального процесу, щоб опанувати методику «вчитися вчитися».

Список використаної літератури

1. *Nyhan B.* Promouvoir l'aptitude e l'auto-formation. Perspectives europiennes sur la formation et le changement technologique. – Bruxells: Presses Interuniversitaires Europiennes. – 1991.
2. *Galvani P.* Autoformation et fonction de formateur. Des courants thioriques aux pratiques de formateur les Ateliers Pedagogiques Personnalisis. – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1991.
3. *Lerbet G.* L'icole du dedans. – Paris: Iditions Hahette. – 1992.
4. *Pineau G., Marie-Mschile.* Produire sa vie: autoformation et autobiographie, editions A. St Martin. – Canada: 1983.
5. *Cavet C., Mor A.* Formation individualisie: Fiches mithodologiques par mots clis e l'usage des concepteurs et des formateurs, CAPOS de Lyon; Diffusion CRDP, 47-49, rue Philippe de Lassalle, 69316. – Lyon: Cedex 04. – 1988.
6. *Hameline D.* Les objectifs pedagogiques en formation initiale et en formation continue. – Paris: Editions E.S.F. –1986.
7. *Rolland M.* Analyse conceptuelle de la notion de besoin en education des adultes // Faculte des Sciences de l'education, Memoire presente e Montreal. – 1981.
8. *Habausit J.P., Large R.* Une pedagogie de l'accompagnement (Pour les bas niveaux de qualification) /A.F.P.A. Direction de la formation. Document interne. – 1988.
9. *Crosner M., Friedberg E.* L'acteur et le systeme. –Paris: Editions du Seuil. – 1977 .
10. *Boutinet J.P.* Anthropologie du projet. Essai de signification du temps operatoire // Thise pour le doctoral d'itat es Lettres et Sciences humaines. – Paris V. – 1987.
11. *Carre P., Parn M.* L'autoformation dans l'entreprise. – Paris: Editions Entente. – 1992.
12. *Descubes-Dutemple C.* Le projet support de motivation, Memoire presente e Tours (D.U.E.P.S). – 1987.
13. *Possoz D.* Individualiser la formation, approche thematique par mots-cles. – Paris: Ministere de l'Education nationale. – 1988. – 76 p.
14. *Kepler A.* Le Centre ressource. Pourquoi, Commente – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1992.

15. *Vassileff J.* La pedagogie du projet en formation jeunes et adultes. – Lyon: Editions Chronique Sociale. – 1988.
16. *Vassileff J.* Historie de vie et Pedagogie du Projet. – Lyon: Editions Chronique Sociale. –1992.

Лариса Зязюн

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТ МОТИВАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ

В статье анализируются малоизвестные педагогическому научному сообществу Украины теоретические разработки ученых-педагогов и психологов Франции, которые еще в 20-30-х гг. XX в. и до наших дней, основываясь на мировых научных достояниях, предлагали и предлагают теоретические разработки по проблеме саморазвития личности, в том числе в сфере самообразования и самовоспитания, которые особенно актуальны в современных условиях активного увеличения научных знаний, лавинного развития информации и компьютеризации систем образования на уровне государств и континентов.

Ключевые слова: *саморазвитие, самообразование, самовоспитание, самоидентификация, самоответственность, познавательная деятельность, самооценка, профессиональное развитие, самоорганизация, самоконтроль.*

Larisa Ziazun

PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT AS A PRIORITY OF THE INDIVIDUALIZED STUDY MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF FRANCE

Sience the 1920ies – 30ies up to the present time these studies, generalizing upon the wold's scholarly achievements, have been offering many theoretical insights into the problem of personality self-development, specifically, in the sphere of self-education which are especially topical in the present-day conditions of a drastic increase in scientific knowledge, landslide development of informatization and computerization of educational systems on the level of states and continents.

Key words: *self-development, self-education, self-identification, self-responsibility, cognitive activity, self-organization, cognitive activity, professional development, self-control, self-control.*

Одержано10.10.2011 р.