

Лариса ЗЯЗЮН

РАДИКАЛІЗМ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЙ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ФРАНЦІЇ



У філософії освіти як «людиноцентричному вченні про мудре ставлення до освіти» [26, 20] і, відповідно, про розвиток мудрості освітньою системою для досягнення людиноцентризму належне місце можуть зайняти пошуки французьких теоретиків педагогіки щодо значення освіти у відтворенні людини, її наукового, соціально-культурного й державного статусу. У статті узагальнюються основні ідеї науковців інституційного, недирективного, саморозвиваючого та інших педагогічних підходів до розвитку та саморозвитку особистості.

Серед різних освітньо-виховних теорій*, на яких базується система освіти Франції, чільне місце посідають ті, що за основу беруть підготовку молоді до самостійного життя в соціумі. Вони опираються на громадянську зумовленість трансформацій у розвитку особистості. Ці ж трансформації зворотно слугують основним змінам у суспільстві, поступ якого поліпшує життєвий рівень його громадян. Фактично виховання відіграє основоположну роль у реконструкції суспільства.

Більшість дослідників соціальних теорій дотримуються думки, що освіта Франції відстає від запитів сьогодення своєю цілеспрямованістю на індустріально-промислову організацію суспільства, приречену ходою історії на вимирання. Уже в наш час виявляються серйозні ознаки кризи у моралі, естетиці й культурі, в соціальній побудові суспільства, в екології. Такі відомі автори, як Жіру [10], Бовер [5], Гор [14] звертають увагу на те, що система освіти несе повну відповідальність передусім за духовну кризу, яка зумовлює кризу природи в цілому, порушуючи рівновагу між природою і людиною, що не сприяє повноцінній життєдіяльності останньої. Освіта і виховання мають

* Французьке слово «education» – «виховання» включає в себе такі термінологічні поняття, як «formation» і «instruction». Українською мовою вони означають – «освіта». «Formation» розуміється як освітня дія, а «instruction» як кваліфікаційний рівень.

оснащувати учнів численною кількістю духовних цінностей для модифікації і зменшення сьогоденних кризових ситуацій аж до їх повного знищення.

Суб'єкти виховання, опановуючи науки про природу, суспільство і людину, повинні оволодівати інтелектуальними, афективними, моральними і практичними цінностями на рівні психо-моторики, волі, уяви, дії, що дозволить їм втручатися в існуючу ситуацію і трансформувати сучасні реальності [6; 15; 20].

Гран'Мезон [15] вважає виховання критеріальним виміром еволюційного поступу сучасного суспільства. Виховувати — означає створювати нові цінності через діяльнісні якості особистості, трансформувати реальні, виплекані нами всіма позитивні зміни, забезпечувати нашу взаємну еволюцію, пізнавати наше щоденне буття, наше сьогодення.

Виховні теорії спираються, як правило, на радикальні рефлексії щодо змін як у культурі, так і в суспільстві. Передусім, це виявляється в інституційних авторських педагогіках та педагогіках саморозвитку, самоуправління, які мали виключний вплив на виховні ідеї 1960-1970-х рр. Безсумнівно, до цих першоджерел слід віднести і соціальну педагогіку (Флер, Жіру, Шор). Неабиякий вплив на соціальні теорії виховання мали екосоціальні теорії глобальних відносин між людиною, суспільством та універсумом. Дослідження Гран'Мезона, де Роснея, Жанча і Тофлера є яскравим прикладом цього глобального бачення загального універсуму у всій його красі та проблемах. Ця група дослідників поділяє спільну мету: створення нового суспільства, яке б характеризувалося більшою відповідальністю як соціальною, так і культурною та екологічною.

Інституційна педагогіка — це рух до виховних змін, що мав розквіт у 1960-1970-х роках у Франції та Канаді. Його цілі були спрямовані на перебудову суспільства, удосконалення капіталізму, атаку на класовий поділ суспільства та бюрократичні інституції. Це глобальне бачення соціальних змін уможливило народження інституційної педагогіки, що звернула увагу на слабкі місця освітніх та соціальних інституцій, на недоліки традиційної педагогіки.

Інституційна педагогіка переслідує наступні цілі: розробити інституційну концепцію, в основу якої покласти перманентну критику усталених норм та розвиток основоположних сил суспільства; демаскувати «змову» інституцій, що полягає у замовчуванні кризових явищ у суспільстві, у введенні в оману громадян, у їх силовому тискові (економічному та ідеологічному), хибного представлення виробничих відносин; показувати, як держава в економічній сфері, у розпалі класової боротьби використовує державні інституції; розвіювати містифікацію політичного та економічного благополуччя у відносинах між соціальними стратами, у відсутності психологічних та соціальних суперечностей між ними.

Інституційна педагогіка зайняла домінуюче становище у наукових педагогічних дослідженнях у Франції та франкомовній Канаді. Її перші описи можна знайти значно раніше, зокрема у педагогіці Силестіна Фрейне, французького педагога (1896-1966), Олександра Ніла, англійського педагога

(1883-1973), Антона Макаренка, українського педагога (1888-1939). У кінці п'ятдесятих – на початку шістдесятих років ідеї інституційної педагогіки набули популярності в критичному народному досвіді, в психоаналізі у Франції. Як зауважує з цього приводу Гесс, період 1960-1964 рр. був багатим на організаційні події. Інституційна педагогіка виникає в Реймоні в 1962 р. Перша група, до складу якої увійшли Жорж Лапасада, Мішель Лобро, Філіп Кенелін, Жак Ардуано, Жак Гігу, Ремі Гесс, Рене Барб'ї, Рене Луро, Фернан Ірі, Аїда Васки, оголосила про себе у 1963 р. [16].

Витоки інституційної педагогіки започатковуються двома різними джерелами, що мають спільні позиції і піддалися взаємовпливам та взаємопроникненню. З одного боку, це марксистська соціологія і психосоціологія (Лобро, Лапасада, Луро), а з іншого, інституційна психотерапія (Урі, Васки).

Варто звернути увагу на педагогіку самоуправління. Цей напрямок базується на саморозвитку особистості. У ньому соціологія домінує над педагогікою. Твори Лапасада і Лару присвячені трансформації інституцій, а у творах Лобро виявляється інтерес до трансформації людей за допомогою роджерівських методів. Педагогічне самоуправління здійснює пошуки у відміні освітньо-виховних зв'язків між тим, хто викладає (педагог), і тим, хто сприймає викладання (студент). Цей процес вступає в суперечність між соціальною і сучасною освітньою системою, проливаючи світло на їхні слабкі зв'язки і закликаючи до побудови контр-інституцій.

Педагогічне самоуправління не має на меті оптимізації педагогічної ситуації. Його цілі зовсім інші. Самоуправління стає інструментом аналізу протиріч освітньої системи і роз'яснення соціальних причин її кризи. Оскільки освітня організація є соціальною підсистемою, вона володіє тими ж характеристиками, що й суспільство в цілому. Рух самоуправління здійснює свій власний інституційний аналіз, полегшуючи у такий спосіб виникнення самокерованого суспільства без домінуючого класового поділу. Натомість педагогічне самоуправління залежить від політичної системи і має стати засобом подолання її протиріч. Передусім замінити суспільний поділ на керуючих і керованих та утвердити справжнє колективне самоуправління на колективістських засадах самоорганізації без соціальних класів, без бюрократії, без етатизму (без участі держави в управлінні господарством). Лапасада визначає самоуправління як систему самоорганізації народонаселення, соціального життя, в якому організація і управління перестають бути приватною власністю деяких груп (груп меншості, каст, домінуючих класів) і стають колективною власністю [17].

Інституційна педагогіка і педагогіка самоуправління піддають фундаментальній критиці капіталістичне суспільство та його закони функціонування. Вони мають на меті соціальні зміни на засадах марксистської теорії. Прибічники цієї теорії нагадують, що перші теоретики соціалізму показали, з одного боку, як робітничий рух у боротьбі за свої права вказав на антагонізми капіталізму і став глибоким аналізатором промислового капіталізму XIX століття. З іншого боку, захоплення соціалістичними ідеями в цей

період конкретизувалося в саморегульованому суспільстві, що започаткувалося у Франції з ліквідацією державного бюрократичного апарату. Комуна 1871 р., за Лапасадом [17], стала прикладом такої саморегуляції, звільнившись від інституційних сил, надавши свободу прихованій творчості у глибинних закутках душ керованих народних мас.

Педагогічне самоуправління в принципі анулює освітню систему. Виховання у ній зводиться до того, що студенти мають самостійно вирішити, якою має бути їхня власна освіта і хто повинен нею керувати. Основна ж мета зводиться до критики існуючої соціальної моделі, зокрема й освітньої, що перебуває у кризі на трьох рівнях, за Луро [19]: у класній кімнаті; у виховних інституціях; у суспільстві.

Суспільне самоуправління при домінантності педагогічного чинника в ньому є єдиним засобом подолання кризи й експлуатації людини людиною, витоки якої зумовлюються суспільним бюрократизмом. Так само і в освіті самоуправління студентів має знищити педагогічний бюрократизм, без чого не можна очікувати ніякого виховання, а, отже, й зміни в ментальності індивідуума, а отже й суспільства. Без цього суспільство заглибиться у ще більш значущі невирішені проблеми.

Інституційна марксистська педагогіка отримала підтримку клінічної психології на рівні інституційної терапії Жана Урі [21]. На його переконання, душевна хвороба є більш соціальною, ніж ми це собі уявляємо. Терапевти, які працюють у медичних інституціях, є насправді в'язнями системи, ансамблю різновидів організацій, регламентів і поведінкових норм, що глобально зумовлюють судження і практику лікаря. Це і є оточення хворого, про якого потрібно турбуватися. У такій ситуації в освітній системі перебуває педагог [1]. Зважаючи на це, необхідно прагнути до реорганізації відносин в освітніх інституціях, беручи до уваги властиву виховному процесу нестриманість (у психоаналітичному значенні). Таку і подібні ситуації французи відносять до недирективної педагогіки.

Васко й Урі у 1966 р. видали книгу «До інституційної педагогіки». Вони зауважують, що інституційна педагогіка досягла успіху, вилучивши з ужитку, за незначними винятками, слово «техніка». Інтервенція техніки і технічного мислення в освіту та виховання, започаткована Роджерсом, всюдисуща. Техніка не є першопричиною соціальних катаклізмів, але саме вона стала засобом для полегшення інституційного аналізу і вироблення педагогічної концепції самоуправління. Луро зауважує, що інституційний аналіз, якщо він керується педагогічними закономірностями, випереджає досягнення, припущення й кінцеві цілі освітньої системи у її виховному цілеспрямованні [19].

Не потрібно змішувати інституційну педагогіку з роджерівською (недирективною), незважаючи на те, що вони часто-густо користуються одними й тими ж методами. Їхні цілі різко відмінні. Лапасада визначає стосунки між інституційним аналізом й активними методами як самоуправління, що означає позбавлення від інституційного насильства, тоді як недирективна педагогіка закликає до покращення клімату, до налагодження відносин [18].

Такий підхід Лапасада важливий, бо розкриває фундаментальну відмінність між моделлю гуманістичного виховання та поведінки і моделлю інституційної педагогіки, яка, власне, одну диктатуру замінює іншою.

Жіру також спробував з'ясувати цю відмінність. Недирективний метод, застосований Роджерсом у Сполучених Штатах і перенесений Лобро до Франції, полягає в тому, щоб поставити людину чи групу людей у ситуацію розв'язання численних проблем, полегшуючи людську комунікацію. Якість цієї комунікації сприятиме чи заважатиме вирішенню проблем, що зустрічаються на життєвому шляху індивіда. Індивіди, маючи природну потребу одержувати інформацію про своє функціонування і власну тенденцію розвитку, формуватимуть власні бажання і запити, які будуть прагнути задовольняти. Запити, потреби є основою недирективної педагогіки. Індивід, вдовольняючи їх, володіє ініціативою і вибором. Водночас цей вибір обмежений політичними, ідеологічними й економічними інстанціями, чого не передбачає Роджерс і не враховує цей критерій виміру життєвих ситуацій індивіда [13].

Гіро, критикуючи Лобро і Лапасада, стверджує, що в оригінальному роджеріанстві індивідуальна недирективність не ставить питання про соціальну директивність, тому що недирективна самоосвіта не базується на самоуправлінні всією освітою. І це – центральна суперечність: справжня недирективність передбачає, що вихований індивід має піднятися від рівня в навчальній групі до рівня державних інституцій [11].

Бурдьє і Пасерон, користуючись методами соціології, доводять існування педагогіки насильства і вводять поняття «влада символічного насильства» [4]. Воно виконує функцію легітимізації смислів у розкритті прихованих відносин, яку несуть у собі інституційні організації. У такому разі, якими ж є характеристики влади? Вона деспотична, бо дотримується основного закону – Конституції. Вона базується на відносинах, що характеризують класи чи групи певної соціальної формації. Вона є культурною, бо розрізняє такі значення, які несуть у собі навантаження обов'язку. Вона є прихованою через занадто розширену функціональність.

Влада символічного насильства притаманна і педагогічній дії [2; 3]. Посилаючись на теорію Бурдьє і Пасерона, Барб'ї описує умови, які цьому сприяють. До них відносяться: педагогічна інстанція, зумовлена різним рівнем досвідів суб'єктів учіння; єдиний адресат цілеспрямованої та інституційно запрограмованої навчально-виховної комунікації; легітимне право покарання засобами педагогічного авторитету, що зумовлює педагогічну дію, продуктивність якої вимірюється довговічністю, транспонуванням (переміщенням) і вичерпністю; генераторний принцип побудови і передачі думки, перцепції, аперцепції і дії; результативний принцип структур, що продукують відповідні практики і досягають відповідного рівня самореалізації адресата педагогічної дії (принцип організаційної культури).

Барб'ї [3] формулює висновок, що засвідчує подальший розвиток рефлексії про інституційну педагогіку. Вона є, як і будь-яка педагогічна дія,

символічним насильством, тому й зазнає ударів критичної аргументації. Вона, що є парадоксом, складає мету інституційного аналізу. Інституційна педагогіка у такий спосіб володіє, як і інші педагогіки, деспотизмом. Інституційна педагогіка аргіогі базується на виховній і є домінантною у діяльності державних інституцій. Вона прихована, бо відкрито не проповідує свої наміри. А вони зводяться до наступного: самоуправління є найкращою і найнеобхіднішою організацією суспільства; рівновага в суспільстві зумовлюється ієрархією знань: знання змісту наук, знання буття (як жити), знання життєвих ситуацій і комунікацій, знання практичної дії (праці) і т.п.

Отже кожна педагогічна дія, зокрема й інституційна, несе в собі функції символічного насильства, тому що передавач різних видів досвіду нав'язує тому, хто приймає, форму думки чи трактування інформації. Вона пояснює розуміння інтересів тих, хто володіє інституційним правом і символічним насильством, а також тих, хто зазнає цього насильства. Вона функціонує за принципом «бумерангу», часто-густо зриває маску зі свого внутрішнього механізму для того, щоб врешті-решт зробити зрозумілим символічне насильство. Це ставить проблему: як бути справедливим суддею і виконавцем педагогічної дії водночас?

Щодо педагогіки совісті й довіри. Ця теорія перегрупує підходи до виховання, сенсифікуючи студентів до їхньої ролі громадян суспільства (соціальних агентів). Умовно можна поділити науковців у цій сфері пошуку на дві групи: тих, хто дотримується позицій Пауло Фрейре [8] і тих, хто розвиває ідеї критичної педагогіки. Фрейрівці, розвиваючи кооперативне виховання, надзвичайно педагогічне в описах, прихильні також до критичної педагогіки, більш соціальної, але менш педагогічної. Йдеться у багатьох випадках передусім про нюанси. Захисники педагогіки совісті, зокрема Сапон-Шевін і Шнієдевінд [22], користуються технікою кооперативної праці і намагаються знайти відмінності у представників критичної педагогіки, передусім Жіру і Шор, на користь колективістського виховання. На цьому наголошує також дослідник Стенлі [25].

У контексті педагогіки совісті й довіри набув популярності так званий «Фрейрівський рух». Пауло Фрейре народився у Бразилії і розпочав педагогічну кар'єру на посаді вчителя португальської мови на північному сході країни. Між 19-22 роками зацікавився теоріями спілкування. Працюючи з дітьми землеробів та рибалок, відзначив відбиток різних соціальних прошарків на вивченні мови й зацікавився питаннями аналіфabetизму (позбуття неграмотності дорослих). Пізніше розробив методи освіти батьків та рекомендації для педагогів, які, працюючи з дорослими, були б співчутливими до їхніх соціальних і культурних умов життя. Його методологічні принципи освіти дорослих набули популярності у 1950-х роках і були висвітлені у праці «Виховання як практика свободи» [7]. Аналізуючи бразильське суспільство своєї епохи як замкнене, де народ відчужений від політики, культури, освіти, де людина є прирученою і не має критичності, Фрейре [7] намагається засобами педагогіки демократизувати суспільство,

зважаючи на те, що постійна потреба у вихованні поверне здатність до прийняття рішень, до соціальної і політичної відповідальності. Виховання, на його переконання, — це демократична практика свободи, що опирається на використання активного методу, заснованого на діалозі, на критиці і на формуванні судження.

Теоретичні джерела в галузі педагогічної науки, що використовуються для наукового забезпечення системи освіти Франції, звертають увагу на особливості людської особистості в умовах інформаційного суспільства. Своїми основними характеристиками, провідними рисами й засадами, інформаційне суспільство ставить перед поступом Франції важливі завдання. Серед них: інформація й інформаційні технології є нині стратегічним фактором розвитку продуктивних сил сучасного суспільства; глобалізація процесів і явищ, що формують єдиний світ, єдиний інформаційний простір, сприяє взаємопроникненню культур; інформаційний фактор підвищує свою значущість як у сфері послуг, так і у виробничій сфері в цілому; актуалізація інформації, знань і кваліфікації суб'єкта є основним чинником влади й управління; розуміння особистості як основного джерела оновлення світу, як мікрокосмосу, як цілісності, що реалізує свій творчий потенціал у взаємодії з природою, суспільством, іншими людьми; використання системно-інформаційного й еволюційно-синергетичного підходів в усіх сферах людської діяльності; розширення поля культури, зумовленого виявами інформаційних рис традиційних культур (нова комунікація, полікультурність, заміна монологу діалогом і полілогом тощо) породжує нові культури (культура електронних ЗМІ, екранна і сіткова культури тощо); перебудова пізнання — зміна характеру пізнавальної діяльності (нова типологія наукової раціональності; єдність процесів і методів наукового пізнання; гнучкість і різнобічність мислення; взаємозв'язок емоційно-почуттєвого, наочно-образного, формально-логічного й інтуїтивного мислення; еволюційно-синергетична, системно-інформаційна парадигма як новий стиль мислення); зміна статусу науки, набування нею інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань в різних сферах людської діяльності; цілісність наукового знання; зміна характеру наукової діяльності; розгляд розвитку науки в культурно-історичному контексті; гуманітаризація науки і переосмислення нею ролі й місця в розвитку людства; подолання вузької дисциплінарності; зближення природничо-наукового і гуманітарного знання і цих гілок культури за рахунок підвищення значущості емоційно-почуттєвої сфери, наявність трансдисциплінарних зв'язків; побудова єдиної картини світу, гуманізація і гуманітаризація наукового знання і т.п.; виникнення інформаційно-екологічних проблем; загроза психофізичному здоров'ю людини; різноманітні комп'ютерні залежності, інформаційна безпека особистості й суспільства; комунікативна девіація.

Для опанування змістового наповнення цих завдань, для їх реалізації у процесі творчої діяльності необхідно формувати і розвивати різновиди

людського досвіду засобами діалогічного і критичного мислення. До цього закликають педагогічні і психологічні дослідження численних теоретиків.

Діалог – це «не ієрархічні відносини між людьми». Він фаворизує комунікацію, на противагу антидіалогові, де один полюс домінує над іншим і зумовлює пасивність не лише окремої людини, але й суспільства в цілому. Наслідуючи Жаспера, Фрейре трактує діалог як відносини симпатії, де домінують любов, надія, віра, довіра і критичне судження. У кліматі діалогу людина розвиває сенс участі в суспільному житті. Акція діалогу включає в себе суспільну і політичну відповідальність людини. Діалог є моментом рефлексії, якою користуються люди для створення реалій свого буття [7].

Шор у діалозі вбачає демократичну комунікацію, яка витісняє домінування і стверджує свободу учасників у виробленні й розвитку культури. Фрейре додає, що діалог є «викликом домінуванню». Отже, у виховному процесі перманентний діалог долучається до здобування знань, до формування всіх видів людського досвіду, до забезпечення людської свободи.

Діалогічне виховання за допомогою життєвого досвіду мало впливає на якість навчання. Однак поза ним неможливо глибоко зануритися у своє власне життя [7, 24]. Воно також уможливує зв'язок наукового знання зі знаннями загального життєвого сенсу. На запитання: «Що таке небо для рибалки?» студент вимушений виявити свої астрономічні знання і зіставити й відповідно поєднати їх зі своїм буденним досвідом.

Домінантною характеристикою педагогічних підходів до виховання особистості є поняття соціальної альфабетизації [8]. Це – усвідомлення людьми власної культури, участь кожної людини в культурному самотворенні та творенні загальнолюдської культури й історії. Відбувається альфабетизація за рахунок опанування мовою, що має сенс лише для власного Я і завдяки власному Я. Роль викладача полягає в тому, щоб створити відповідну ситуацію, що презентує «культурне поле» діалогу як «кодифікацію» і «декодифікацію» інформації, відповідної конкретним реаліям життя кожної людини. У такий спосіб робітник, наприклад, стає суб'єктом свого власного виховання завдяки самовихованню. Педагог створює педагогічну ситуацію діалогу, пропонуючи засоби та інструментарій для його здійснення в контексті інтересу кожної людини розвивати власне Я.

Альфабетизація – фундаментальний процес соціального і культурного пізнання й усвідомлення довкілля [8, 9]. Це означає, що студент переймається проблемами суспільства, в якому живе. Ця проблематизація повинна бути критичною і нести в собі досвід кожного студента з повним самоконтролем над власним досвідом і власною культурою. Він повинен демістифікувати правлячу ідеологію, звільнитися від недосяжних якостей домінуючого класу і бути переконаним у захоплюючій перевазі власної культури.

Важливою характеристикою педагогіки пізнання й усвідомлення є виховання соціальної інтервенції [9, 24]. Фрейре повстає проти анархічних педагогів, які розмірковують лише про свободу людини. «Виховувати, – каже він, – означає показувати студентові життєвий напрямок» [8]. У цьому

випадкові йдеться про виховання соціального артиста, метою якого є самозвільнення і звільнення інших від впливу домінуючих класів. Свобода є фундаментальною соціальною цінністю. Вона не може обмежуватися індивідуальною свідомістю. Свобода – всезагальна категорія і можлива лише для всіх, а не лише для панівних класів.

Фрейре критикує також виховні теорії, які ставлять за мету приручення народу [8]. Ці теорії описують виключно трансфери (зміни, переходи) свідомості, зовсім не дискутують «приховані» якості виховання. Фрейре і Маседо [9] пропонують фундаментально уніфіковану, соціально зорієнтовану теорію виховання. Теорія і практика злиті в єдину мету: визволити людей від домінуючих класів і передати їм контроль над своїм власним життям.

Учені-педагоги багатьох країн зацікавилися ідеями Фрейре. Вони мали великий вплив у Південній Америці, Мексиці, Африці. З початку сімдесятих років спостерігається вплив виховних теорій Фрейре на виховні теорії в Європі й Америці, особливо у Бельгії, Франції та США. Численні автори, зокрема Ада, Банк, Бровн, Кумін, Давідсон, Франкенштейн, Ортон, Оляв, Сапон-Шевін, Шайвінд, Шор, Слітер, перейняли факел свободи від Фрейре і долучилися до творення соціальної педагогіки. Шор, зокрема, належить до тих науковців, хто у 1980-1990 рр. в США використала ідеї Фрейре і започаткувала педагогіку соціального порозуміння.

Розробляючи соціальну проблематику виховання, Шор ставить запитання: чи може виховання формувати критичне мислення студентів, розвивати їх як активних громадян? Чи може розвивати демократію? Чи може надати їм можливості змінювати суспільство на демократичних засадах? Дослідниця описує характеристики такої педагогіки у праці «Empowering Education» – «Стимулююче виховання» [23]. Вона розвиває думку, що демократична і критична педагогіка має концентруватися на особистості і соціальних змінах. Наведемо декілька резюме-характеристик педагогіки свободи Шор.

Участь – домінантна, інтерактивна характеристика критичної педагогіки тією мірою, якою індивід і суспільство взаємно зумовлюються і розвиваються. Участь не реалізується безпосередньо лише в навчальному класі чи студентській аудиторії, а супроводжує особистість повсюдно у її соціальних зв'язках і діяннях. Завдяки участі студент активний у численних навчальних і позанавчальних акціях. Педагог створює умови для студентської активності, зменшуючи до мінімуму його пасивність.

Учіння постає у єдності і зумовленості когнітивного й афективного складників. Традиційна освіта, підтримуючи змагання між студентами, фаворизує більш забезпечених і тим самим генерує негативні почуття у більшості людей, які не можуть бути переможцями у цій грі. Учіння не повинне базуватися на брехні й заздрощах [11]. Вони викликають психологічний опір, пасивність і небажання участі в освітніх і соціальних програмах. Освітньо-виховні програми слід реалізовувати лише на позитивних почуттях усіх студентів.

Педагогіка повинна робити ставку на питаннях, які постійно ставить перед собою кожен студент. Саме на цій основі зав'язуються життєво-навчальні діалоги між студентами і педагогами. Діалог зрушує з місця «критичну деконструкцію» інформативного потоку, що лавиною продукується різноманітними медіа й освітніми інституціями. Педагогіка започатковує активний пошук, за допомогою якого студент вибудовує градацію своїх знань і створює ситуацію більш критичного бачення й аналізу суспільства. Шор пропонує низку запитань, якими започатковується навчальний діалог: для журналістів – що таке новина? для мовників і літераторів – що таке американська мрія? на загальноосвітніх заняттях – що ми знаємо про Христофора Колумба? на заняттях із соціальних наук – де беруться банани і що ми їмо?

Останнє запитання, на перший погляд, просте до наївності, насправді може швидко призвести до роздумів про соціальну нерівність та експлуатацію селян у малорозвинених країнах.

Під впливом Фрейре Шор стверджує, що педагогіка повинна у принципі базуватися на критичному діалозі, тобто стати антиподом магістрального традиційного методу, коли педагог здійснює свій лекційний монолог, а студент напружено його конспектує. Педагог повинен не лише передавати знання, а пов'язувати їх із життєвим і культурно-логічним контекстом студента. Педагогіка ж повинна враховувати культурні й соціальні умови студентів, різноманітні відмінності, зокрема, культурні, мовні, расові тощо.

Педагоги вибудовують навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб своїми програмами й діями соціалізувати студентів. Чим продуктивніше реалізується соціалізація, тим більше і глибинніше відбувається «десоціалізація», бо студенти, завдяки соціалізації, пізнають соціальну нерівність, класовий поділ, соціально-класову експлуатацію, расовий антагонізм.

Навчаючись у традиційній системі освіти, студенти отупіло відповідають на поставлені їм питання замість того, щоб самим ставити їх до своїх відповідей. Демократичне учіння передбачає вільне висловлювання, оприлюднення намірів, згідно з обставинами у навчально-виховному універсумі. Колективістське учіння сприяє створенню своєї виховної стратегії у протистоянні малодемократичним змінним педагогічним моделям.

Література:

1. *Ardoino J.* Les pedagogies institutionnelles. Dans L'Histoire mondiale de l'éducation. Paris: PUF, 1980.
2. *Barbier R.* Violence symbolique et pedagogie institutionnelle. Dans (Collectif) Psychologie sociale et nouvelles approches pedagogiques. Paris: Epi, 1974.
3. *Barbier R.* La recherche-action dans l'institution educative. Paris: Gauthier-Villars, 1977.
4. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Les heritiers. Paris: Editions de Minuit, 1964.
5. *Bower S., Hilgard E.* Theories of Learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

6. *Brown S., Collins A., Doguid P.* Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18, n 1, 1989.
7. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin, Traduction française: La pédagogie des opprimés. Maspero, 1980. Nouvelle édition anglaise, chez Continuum, New York, en 1993, 1970.
8. *Freire P.* The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
9. *Freire P., Macedo D.* Literacy: Reading the Word and. South Hadley: Bergin and Garvey, 1987.
10. *Giroux H.* Introduction. Dans P. Freire, Politics of Education: South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
11. *Giroux H.* Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.
12. *Giroux H.* Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.
13. *Giroux H.* Introduction. Dans P. Freire, Politics of Education: South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
14. *Gore J.* The Struggle for Pedagogies. New York: Routledge, 1993.
15. *Grand' Maison J.* Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Montreal: Stanke, 1976.
16. *Hess R.* La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1975.
17. *Lapassade G.* Groupes, Organisations et Institutions. Paris: Gauthier-Villars, 1967.
18. *Lapassade G.* L'autogestion pédagogique. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
19. *Lourau R.* L'analyse institutionnelle. Paris: Editions de Minuit, 1970. 20. *Morin E.* Pour une nouvelle conscience planétaire. Le Monde diplomatique, n 427, octobre, 1989.
20. *Oury J.* Exercices sur la psychothérapie institutionnelle. Connexions, №7, 1973.
21. *Sapon-Schevin M., Schniedewind N.* Cooperative Learning as Empowering Pedagogy. Dans C. Sleeter (Ed.), Empowerment through Multicultural Education. Albany: State University of New York, 1991.
22. *Shor I.* Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1991. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
23. *Shor I., Freire P.* A. Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming education. Westport: Greenwood, Bergin & Garvey, 1987.
24. *Stanley W.B.* Curriculum for Utopia, Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. New York: SUNI, 1992.
25. *Шевченко В. І.* Філософія освіти: проблеми самовизначення // Філософія освіти, 1/2005. – С. 18-29.

Лариса Зязюн. Радикалізм педагогічних рефлексій в системі освіти і виховання Франції

В філософії освіти як «чоловікоцентричному ученні про мудре відношення до освіти» [26, 20] і відповідно до розвитку мудрості освітньою системою для досягнення чоловікоцентризму, важне місце можуть зайняти пошуки французьких теоретиків

педагогика о значении образования в воспроизводстве человека, его научного, социально-культурного и государственного статуса. В статье обобщаются основные идеи научных работников институционального, недирективного, саморазвивающего и других педагогических подходов к развитию личности.

Larysa Ziazyun. Radicalism of Pedagogical Reflections in the Educational System of France

Achievements of the French pedagogical theorists on significance of education in man's reproduction, his scientific, socio-cultural and public status could play an important role in Philosophy of Education as «an anthropocentric teaching about wisdom regarding education» [26, 20] and, correspondingly, about wisdom developed by educational system as for the anthropocentrism realization. The article generalizes major ideas of the scholars of institutional, non-directive, self-developing and other pedagogical approaches to the development of a personality.