

держави, провідних фахівців галузі має бути добре продумана стратегія спрямована на модернізацію української дитячої книги, на обов'язкове охопленням дитячою друкованою продукцією усіх без винятку областей України, у тому числі мешканців невеликих містечок і сіл.

Отже, практики благодійності та альтруїзму у стратегіях нової школи відкривають нові горизонти формування відповідальної людини, охоронця людяності та усього живого.

Література

Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації. – Київ : ППС–2002, 2007. – 436 с.

НОВИЙ УЧИТЕЛЬ ДЛЯ ОБ'ЄДНАНОЇ ЄВРОПИ І СТАРІ УПЕРЕДЖЕННЯ ЩОДО ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ПРОФЕСІЇ

М.Д. Култаєва, м. Харків

Вимога підготовки нового вчителя, здатного діяти у наявних соціокультурних контекстах і водночас виходити за їх межі, конструювати нову педагогічну і соціальну реальність, а найголовніше – виховувати підростаюче покоління так, щоб воно не тільки адаптувалось до нових умов своєї актуальної і потенціальної самореалізації, а й виступало активним суб'єктом модернізаційних перетворень, безумовно, відповідає духу часу і запитам об'єднаної Європи. Але, окрім раціональної складової, в цій вимозі сконцентровані також й утопічні смисли, енергія яких у парадоксальний спосіб надає натхнення і водночас на практиці гальмує темпи освітніх реформ, ключовою фігурою яких є вчитель. Дещо забігаючи наперед, треба зазначити, що така парадоксальність є стратегічно виправданою, бо дозволяє призупинятись з метою критичного осмислення і корекції результатів попередньої педагогічної творчості.

Для прояснення як рамкових умов цієї вимоги, так і відповідних стратегій її реалізації необхідна філософська-освітня рефлексія загальних

тенденцій розвитку освіти і змін у рольовій реальності сучасної школи як на національному, так і на наднаціональному рівнях. Це сприятиме також подоланню політичної романтики у розумінні завдань освітньої євроінтеграції України, покладених в основу курикулярної філософії європейських студій. Адже вчитель, який діє в умовах об'єднаної Європи, і вчитель, який робить свій посильний внесок для євроінтеграції своєї країни, виконують різні завдання і до того ж – в різних умовах. Але поза усяким сумнівом, і перший, і другий мають бути носіями і трансляторами ідеї Європи, а не тільки виконавцями вимог ЄС.

Завдання оновлення школи і педагогічної освіти ускладнюється також й тим, що в сучасних складноструктурованих системах, будь то об'єднана Європа чи глобалізоване світове суспільство, значно прискорюються темпи змін, за якими хронічно не встигає освіта, в тому числі й педагогічна. Д. Беннер, описуючи онтологічні передумови таких змін зауважує: «Відмінності між домодерними та модерними суспільствами полягають у тому, що майбутнє підростаючого покоління у домодерних суспільствах здебільшого вже наперед було відомим і визначеним, а у модерних суспільствах це майбутнє є невизначеним і контингентним. Неоднозначність опцій майбутнього посилює ризики, пов'язані з реалізацією стратегій оновлення сучасної освіти і підготовки вчителів, які мають діяти у контингентних гіпотетичних реаліях розвитку об'єднаної Європи.

В Україні такі ризики є ще більшими, бо тут домінуючою моделлю трансформаційних процесів стала наздоганяюча модернізація, яка змушує відтворювати «європейську» педагогічну реальність із хронічним запізненням, внаслідок чого виникає загроза, що ідеально-типовий конструкт учителя для об'єднаної Європи у східноєвропейській версії виявиться клоном емпіричного німецького чи французького учителя. Але й в осередді ЄС, наприклад у Німеччині, модернізаційні ризики викликають занепокоєння і стають предметом дискусій з метою запобігання освітніх і культурних

катастроф, обумовлених хибними рішеннями в освітній політиці. До таких хибних рішень більшість представників німецької філософської та педагогічної громадськості відносить спотворення у просторі вищої освіти, які виникли внаслідок Болонського процесу, до якого, до речі, відмовилась приєднуватись Великобританія, щоб не руйнувати своєї системи освіти. Цей процес, на думку деяких західних авторитетних експертів (Р. Дарендорф, К.П. Лісман, Ю. Ніда-Рюмелін та ін.) унаочнює тенденцію перетворення освіти на антиосвіту. Остання підпорядкована потребам постмодерного рабовласництва, що знаходить прояв у ланцюгових реакціях відтоку зі східноєвропейських країн наукових кадрів, високоосвічених інженерно-технічних працівників і лікарів. На жаль, до такого донорства оптимально залучена Україна, не розуміючи у повному обсязі наслідків своїх щедрот щодо дарування власної студентської популяції країнам близького і далекого зарубіжжя. В оптиці німецького бачення цієї проблеми Ю. Ніда-Рюмелін, президент німецького філософського товариства, зауважує: «Проект європейської інтеграції тільки тоді матиме успіх, якщо набагато більше, ніж тепер, буде поглиблюватись взаємне сприйняття сусідських культур і освітніх традицій. Моноцентрична орієнтація європейських освітніх культур на США маргіналізує Європу як ціле, а через політику щодо науки несе загрозу європейській інтеграції. Європейська наукова і освітня традиція є багатогою, вона здатна конкурувати з американською».

Посилання на німецький досвід у даному випадку не слід розуміти як заклик наслідувати німцям в освітніх реформах і ще менш – як пропозицію відмовитись від розробки спільними зусиллями стратегії освітньої євроінтеграції. Запропоновані нижче роздуми є радше спробою відійти від онтологічно близького, що, як відомо, швидко перетворюється на гносеологічне віддалене. Отже, німецький досвід дозволяє тримати дистанцію, необхідну для критичної рефлексії, і водночас певною мірою відтворює українські реалії, які торкаються проблем подолання духовних залишків тоталітаризму, розвитку демократії і зрештою – повернення до

Європи, шлях до якої не є таким прямим і найждженим, як інколи видається вітчизняним реформаторам. Адже, на відміну від українців, німці через притаманну їм критичну саморефлексію завжди ставили під сумнів свою європейськість, бо саме ідея Європи, а не її фактичність, була для них орієнтиром і спонуканням для самоудосконалення, в тому числі й освіти та виховання. Варто нагадати, що через це в ФРН в 60-х рр. минулого століття було розроблено комплекс заходів для перетворення європейського виховання на загальнонаціональне завдання, метою якого було формування «європейської свідомості» на основі ідеї Європи.

Треба зазначити, що навчальний предмет «європознавство», введений у ці роки в школах ФРН, був також одним з принципів системної організації навчально-виховного процесу, бо тема Європи ставала наскрізною у викладанні усіх дисциплін і забезпечувала їхню цілісність. Зацікавлені і прискіпливі спостерігачі цих процесів, філософи і педагоги колишньої НДР, ретельно документують перші кроки у цьому напрямку. Зокрема, вони вказують на єдність європейського і національно-патріотичного виховання молоді у ФРН, внаслідок чого там сформувалось нове широкомасштабне державницьке мислення, яке принципово відрізнялось від настанов комуністичного виховання. Так, К.-Г. Гайна зауважує: «Проблемне коло «Європа» розглядається у ФРН як комплексна сфера, присутня в усіх предметах, забезпечуючи їхню структурну єдність. ... До того ж, ця проблематика входила до змістовного наповнення навчальних планів з історії, суспільствознавства, а також географії в окремих землях ФРН. ...Ці процеси у цілому були підпорядковані формуванню мотивації для подолання проблем, складнощів і напружень усередині західноєвропейських інтеграційних процесів.

Збіг впровадження теорії європейського у практику виховання західних німців з метою подолання залишків тоталітарного мислення з початковою фазою формування спільного європейського простору сприяв усвідомленню значущості ідеї Європи як спільного орієнтиру політико-економічних і

політико-педагогічних перетворень, які зрештою визначили модернізаційні пріоритети Західної Європи. Усе це спричинило відхід від традиційних методик у викладанні такої навчальної дисципліни, як європознавство. К.-Г. Гайна зазначає у цьому зв'язку: «У методичному плані тут спостерігається відмова від традиційної систематизації матеріалу на користь синхронізації розгляду загальнозначущих нагальних проблем у середніх та старших класах народних, професійних і торгівельних шкіл, а також у гімназіях, але обсяг матеріалу, глибина та інтенсивність його опрацювання визначались віковими особливостями учнів».

Окрім того, німецькі освітянські реалії дають нам ще один привід для провокаційної практики «пригадування майбутнього». Це суспільне ставлення до вчительської професії. В Україні, як відомо, її престиж стрімко падає. Це відбувається не в останню чергу через свідому або напівсвідому дискредитацію вітчизняної освіти, що, як вже зазначалось вище, сприяє відтоку молоді за кордон. Фетишизація європейського диплому, міфи про чудодійних фахівців з Заходу, які силою розуму можуть створити в Україні економічне диво, також спричинили зневажливе ставлення суспільства до вітчизняних педагогів і зрештою – руйнації української системи освіти. Але нового вчителя для об'єднаної Європи, здатного діяти в українських реаліях із урахуванням ризиків невизначеного майбутнього, не можна сформувати чи виготувати на замовлення або запозичити з інших країн. Його професійне становлення відбувається не тільки в опціях належного і бажаного, а й під жорстким диктатом умов і можливостей суспільства, а також далеко не в останню чергу – під тиском збережених смислів національної культурної традиції, яка впливає на визначення статусної позиції вчителя. Розглянемо це детальніше.

В Німеччині, як і в Україні, суспільне визнання вчителів є не найкращим. Відомий німецький есеїст К. Норберт у нещодавньому бестселері «Ідіоти made in Germany» констатує: «У ніякій іншій європейській країні професія вчителя не ціниться так мало, як у Німеччині. Фінський вчитель,

навіть з урахуванням його купівельної спроможності, заробляє лише третину з того, що отримують його німецькі колеги. Але його винагородою є те, що для наших вчителів становить радше виняток, – соціальний престиж». Стереотипні уявлення, покладені в основу зневажливого ставлення широких верств населення до вчительської професії, відтворюються через традиційне для німців ототожнення його діяльності учителя зі сферою обслуговування, або ще гірше – «з бродячими блазнями та іншими волоцюгами, їх так само зневажали, навіть цькували і відповідно мізерне оплачували їхню роботу». Навіть перелік компетенцій майбутнього вчителя і припущення їхньої повної реалізації, на думку К. Норберта, не змінить стану речей. Німецька суспільна свідомість, не менш за українську, закріплює стереотип меншовартості учителя. Навіть колишній канцлер ФРН Герхард Шрьодер дозволив собі публічно обізвати вчителів «ледащими лантухами», чим викликав обурення педагогів своєї країни. Таке ставлення до вчителів у Німеччині має довгу традицію, збережені смисли якої актуалізуються навіть у XXI ст., коли об'єднана Європа переживає кризу розвитку. Щоб розглянути ці смисли, треба здійснити невеличкий історичний відступ у роки європейського і національного самоствердження ФРН.

ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ЯК ОСВІТНЯ ПРАКТИКА ТА ДОСЛІДНИЦЬКА СТРАТЕГІЯ

О.Є. Гомілко, м. Київ

Концепт філософія для дітей (*P4C*) є нині вельми популярним у осмисленні змін, що відбуваються у сучасній школі. Йдеться не стільки про залучення предмету філософії до навчальних шкільних програм, скільки про зміну парадигми знань, на котрі вони спираються. Вивчення філософії у середній школі має свою традицію, наприклад, у Великій Британії чи Франції. Вітчизняний досвід залучення до навчальних шкільних програм