

## СПРАВЕДЛИВІСТЬ, ЛІДЕРСТВО І ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Девід МакКіннон  
Факультет освіти  
Університет Акадія

### Резюме

В цій роботі розглядається глибоко укорінена природа ізоляції та соціальної незахищеності, а також приклади ініціатив з лідерства, які надають можливість гарантувати більш справедливе шкільне навчання. Ця робота побудована на матеріалах теоретичної літератури і результатах особистих роздумів, і має своєю ціллю: вивчити процес, за рахунок якого зберігається ізоляція, концептуально ознайомити з педагогікою соціальної справедливості, а також навести приклади ініціатив у сфері лідерства, які здатні привнести соціальну справедливість у шкільні навчальні програми і практику роботи. Наводяться аргументи, які свідчать про те, що педагогіка соціальної справедливості потребує виховання критичної самосвідомості у вчителів і адміністраторів, рішучості в оволодінні вмінням спілкуватися від імені учнів, використовуючи при цьому мову демократії та справедливості, а також забезпечення відкритого діалогу під час взаємодії в школах і класах.

### Вступ

Дебати відносно головних функцій державної освіти в Канаді та інших країнах мають довгу історію (Янг та Левін) (Young & Levin, 1998). Ці дебати мають багато напрямків і точок відліку, в кожній з яких висловлюється послідовне і правдоподібне виправдання державних шкіл і функцій, які вони виконують в демократичному суспільстві. В цій роботі немає ані місця, ані наміру занурюватись в специфічні деталі цих дебатів або філософські погляди, на яких вони ґрунтуються. Скоріше, в цій роботі висловлюється критична позиція щодо державної освіти, з приділенням особливої уваги укоріненій природі ізоляції та соціальної незахищеності, а також можливим типам лідерських дій, які пропонують можливість перебудови системи державної шкільної освіти на більш справедливих засадах.

Увагу в цій роботі сфокусовано на трьох аспектах: (1) короткий огляд шляхів, за рахунок яких зберігається статус-кво несправедливості в інституціях культури, особливо в школах; (2) концептуальна орієнтація в бік педагогіки соціальної справедливості; і (3) приклади ініціатив на базі шкіл, які здатні зробити неупередженість і соціальну справедливість ключовими компонентами шкільної освіти. Більшість наведених в роботі аргументів вже було презентовано, але в той час, коли на континенті скрізь використовуються неоконсервативні "реформи," такі як освіта, орієнтована на результати та стандартизовані екзамени, корисно мати перед собою надію, яку пропонують демократичні форми освіти і шляхи, якими шкільна освіта здатна зробити внесок в досягнення справедливого майбутнього.

### Неупередженість і виправлення ситуації

Хоча ми часто говоримо про рівне ставлення та соціальну рівноправність, я вважаю, що коли ми говоримо про добре ставлення до людей, вірніше буде використовувати термін неупередженість. Неупередженість означає справедливість, а справедливість говорить про необхідність приймати до уваги пом'якшувальну обставину - контексти, якщо бажаєте, в наших спробах як зрозуміти соціальні ситуації, так і приймати рішення, що виправляють несправедливе ставлення. Неупередженість складає підґрунтя соціальної справедливості, суть якої полягає в визначенні того, хто і від чого отримує користь (Коннелл) (Connell, 1993). Ми знаємо, що до людей не слід ставитися по-іншому, або, що вони не повинні несправедливо отримувати користь, на основі таких речей, як стать або колір шкіри. Тим не менш, в історичному аспекті, ця ідея є новою (Ігнат'єфф) (Ignatieff, 2000, стор. 14-15).

З точки зору шкільної освіти неупередженість фокусує нашу увагу на тих, хто отримує або не отримує користь від її надання, а також на тому, як в стінах школи забезпечується або не забезпечується справедливість. У людських справах рівноправні взаємовідносини є в рівній мірі важливими - як для тих, хто знаходиться в привілейованому становищі, так і для тих, хто знаходиться в ситуації утискання або в невідгідних обставинах. (Коннелл) (Connell) (1993) рішуче висловлюється на цю тему:

«Мені хочеться кричати про це з дахів будинків кожного разу, коли я чую ще один аргумент на користь програм "для обдарованих і талановитих", більш жорстких "стандартів" і більш вимогливого відбору, розподілу учнів по класах з урахуванням їх здібностей, винагород за заслуги, шкіл можливостей та програм з поглибленим вивченням предметів—коротше, на користь тих численних випадків ганьблення принципу рівних прав на отримання освіти. Освіта, яка надає привілеї одній дитині за рахунок іншої, надає привілейованій дитині викривлену освіту, навіть якщо вона надає цій дитині соціальні або економічні переваги (стор. 15).

Бичування Конеллом особливого ставлення до учнів висвічує важливу проблему і протиріччя, з якими пов'язані мерітократичні підходи до освіти: які полягають в тому, що винагороджуючи "найкращих" учнів, ми виправдовуємо інше і, можливо, сегреговане ставлення до інших через їхні "нижчі" здібності, і що вчиняючи таким чином, ми не лише говоримо "найкращім" учням, що вони є іншими, але при цьому ще й кращими за інших. Переконаливою демонстрацією цього є, наприклад, історія ставлення до дітей з порушеннями в Північно-Американських школах. Огляд минулих і теперішніх дебатів відносно обмежених можливостей виходить за межі цієї роботи, але буде корисно трохи зупинитися на одному з напрямків цього дискурсу, оскільки в ньому існують переконливі паралелі до аргументів, які будуть наведені в цій роботі пізніше.

За останню чверть століття заклики до інклюзії дітей з обмеженими можливостями головним чином оберталися навколо індивідуалістичних підходів до соціальної справедливості, тобто, аргументів, що будувалися на основі прав цих дітей як особистостей

(Крістенсен та Дорн, 1997, стор. 186) (Christensen & Dorn, 1997, p. 186). Крістенсен та Дорн (Christensen and Dorn) показують, що теорії соціальної справедливості, які будуються на індивідуальних правах є не надто корисними для дітей з особливими потребами, в значній мірі тому, що вони "в заплутаний спосіб пов'язані з мерітократичним поглядом на успіх і невдачу" (стор. 186). Замість цього вони виступають на користь теорії реляційної справедливості, яка тримається на трьох стовпах: наголос на взаємовідносини, потреба у структурі і мінливість справедливості (стор. 193-194).

В своїх аргументах Крістенсен і Дорн торкаються трьох важливих моментів: (1) стосовно взаємовідносин вони знов повторюють добре відому посилку із сфери соціальної психології: що наша індивідуальність формується в процесі контактів з іншими людьми, і що "саме через якість цих взаємовідношень ми розпізнаємо справедливість або її брак" (стор. 193); (2) в своїй дискусії відносно структури вони вважають, що "будь-яка теорія соціальної справедливості повинна включати конкретні настанови щодо структур, які повинні підтримувати бажані якості взаємовідносин" (стор. 194); і (3) стосовно мінливості справедливості вони стверджують, що можливість поліпшення не є чимось одноразовим, і що "потреба в більш високому рівні соціальної справедливості являє собою річ, яку для себе відкриває кожне покоління" (стор. 194).

Головна ціль освітнього лідерства, спрямованого на досягнення соціальної справедливості, в тому вигляді, як його описано далі в цій роботі, полягає в забезпеченні якості взаємовідносин між всіма людьми, які складають "школу", а також в особливостей шкільної атмосфери, в якій діти навчаються. Крім того, воно не виходить з припущення, що соціальна справедливість – це щось таке, чого необхідно досягати, а скоріше вважає, що вона є такою ж безперервною, як і навчання на протязі всього життя, що це ідеал, який ніколи не втрачається, спосіб надання шкільної освіти, а не шкільний проект. Однак, шкільне лідерство, спрямоване на забезпечення справедливості, може виникнути лише в разі критичного перегляду статус-кво, яке ґрунтується на переконанні, що шкільна освіта повинна бути демократичною, а також розуміння того, що шкільна освіта не є демократичною, "якщо практика її роботи не буде відмінною та неупередженою" (Скртіч, 1991, стор.199) (Skrtic, 1991, p. 199) (наголос зроблено в оригіналі).

### ***Все так і повинно бути***

В повсякденній практиці ми часто говоримо про соціальні умови так, начебто вони є непорушними, начебто "все так і повинно бути". Кажучи це, ми робимо себе пасивними і безсилимими справляти вплив на зміни. В цьому розділі я не збираю розглядати минуле або теперішній час, начебто вони існують без якихось змін. Замість цього я маю намір переглянути те, в який спосіб використовується влада домінуючих груп, зазвичай ледь

помітно, іноді - непомітно, для збереження привілеїв, а також продемонструвати, яким чином школи є співучасниками цього. На цю тему існує багато добро відомої літератури, тому тут я зупинюся на цьому коротко.

Гегемонією називається обставина "культурного лідерства, яке здійснює правлячий клас" (Ріцер, 1988, стор.128) (Ritzer, 1988, p. 128). Це слово походить від грецького *egemon* – лідер або правитель. В наш час суть цього явища проявляється в домінуванні однієї аморфної групи, еліти, над іншими людьми в соціальному, політичному і економічному відношенні (Уільямс, 1983, стор.144-146) (Williams, 1983, pp. 144-146). В режимах, що не є автократичними, гегемонія здійснюється за рахунок процесу культурного проникнення. Тобто, окремі точки зору впливових груп втілюються за допомогою культурних інституцій суспільства, таких як церкви, школи, музеї, засоби масової інформації та родина. В конкретному випадку шкільної освіти гегемонія проявляється через навчальні програми, викладання і загальну організацію, функціонування і керування школою. За допомогою цих засобів учнів пропонуються нормативні точки зору на те, у що вірити, що є правильним, що є соціально прийнятним і що складає припустимі області вивчення. Вона не є такою ж неприкритою або спрощенською як промивання мозків або пропаганда, але його довгостроковий вплив може бути схожим. Завдяки школам у дітей розвиваються погляди на соціальне, політичне та економічне життя. Формальне навчання полягає в тому, що учням пропонують історії—погоджені інтерпретації, але коли їх надають у такому вигляді, що їх неможливо оспорити, ці історії можуть набути статусу таких, які необхідно приймати на віру без будь-яких сумнівів. Звичайно, таке бачення є доволі спрощеним. Учні не сприймають все, про що їм говорять в школі, пасивно, як якусь єдину істину. У повсякденній взаємодії між викладанням і навчанням є багато речей, що характеризуються опором і протиріччями (Епл, 1982; МакЛарен, 1989; Уїлліс, 1977) (Apple, 1982; McLaren, 1989; Willis, 1977). Однак реальна практика може полягати в тому, що історію можна розповідати (викладати) певним чином, передаючи конкретні погляди на цінності і при цьому, можливо ненавмисно, ігнорувати інші. Хоча це не може пройти непоміченим, цілком можливо, що такий стан речей не викликати заперечень. Як нам нагадує Грін (Greene) (1988), несправедливість, що існує в суспільстві, можуть помічати як привілейовані учні, так і ті, що знаходяться в невивідному становищі, при цьому вони можуть бачити, як школи її увічнюють, але при цьому вони можуть вважати такий стан речей нормальним (стор. 125). Одним з найбільш очевидних проявів гегемонії є залежність жінок, яка історично склалася і яка частково проявляється в тому, що про них рідко згадують в шкільних текстах (чи їх непомітно), або в тому, що їх зображують стереотипно та відособлено (Гескел) (Gaskell, 1993). Це особливо варто відмітити з огляду на те, що більшість учителів - жінки, і це наводить на думку, що вони активно, хоча може й несвідомо, приймають участь у своєму власному відособленні. В історичному аспекті це відрізняється від замовчування в текстах і

в процесі викладання, наприклад, перекрученого зображення афро-канадців і корінних народів, і різниця полягає в тому, що "розповідачі історій" (учителі) не були членами цих груп. На прикладі ситуації, в якій знаходяться жінки, ми починаємо дивитися на гегемонію як на складний переплетений процес, в якому ті, хто є відокремленими, приймають участь в створенні цього відокремлення.

Завдяки такому стану речей ми розуміємо, яким чином школа є майданчиком для передачі конкретних точок зору — вибраних історій, які відбивають соціальні побудови домінуючих груп. Як відмічає Муфолетто (Muffoletto) (1994) в статті, яка вивчає технологію як сучасну ідеологію, "всі тексти є гегемоністськими і складають частку більш масштабного дискурсу, закодованого значеннями, цінностями та ідеологічними поглядами на інших і на себе\* (стор. 53). Це стосується не лише друкованого або промовленого слова. Структура і функціонування шкіл виявляють схильність до груп, що знаходяться в соціально сприятливому становищі, які отримують найбільшу користь від навчання (Конелл), 1993, стор.12-13; Бесі, 1996, стор.38) (Connell, 1993, pp. 12-13; Basse, 1996, p. 38). Як в минулому, так і зараз школи приймають на озброєння практику, яка узаконює відмінності на основі расової приналежності, статі та соціального класу, часто в ім'я правильної педагогічної практики. Бесі (Basse) (1996) цитує добре відомий приклад тестування інтелектуальних здібностей.

Ще одним джерелом позбавлення можливостей в американських школах є *продовження* існування довіри до тестування інтелектуальних здібностей як засобу визначення того, куди поміщати учнів, навіть попри те, що ці тести знецінюють і позбавляють прав бідних учнів, які є представниками меншин, тому що вони часто є схильними до учнів з середнього класу, що не належать до меншин (стор. 39) (наголос додано).

В останні десятиріччя було розпочато здійснення багатьох цінних ініціатив, спрямованих на підвищення присутності груп меншин в шкільних навчальних програмах, головним чином у відповідь на критичні зауваження з боку критично налаштованих освітян відносно співучасті шкіл у відтворенні невігідного становища. Незважаючи на це, хоча підвищення видимості може бути корисним, навіть якщо воно має місце лише періодично і не дуже очевидно, воно не здатне привести до значних змін. Ранні підходи до мультикультурності є корисним прикладом шкільної практики, яка здатна підтримувати статус-кво, навіть попри те, що вона надає можливість побачити, що на собі відчувають групи меншин. На поверхні мультикультурна діяльність має на меті поважати різноманітність і вітати більш справедливе ставлення до всіх людей. Однак, складність здійснення практичної роботи в школі та громаді полягає в існуванні тенденції до виділення часу на визнання культур, які не є домінуючими, замість того аби інтегрувати їх в існуючу практику. Як відмічає де ла

Торре (de la Torre) (1996): "багато мультикультурних підходів до навчальних програм мають схильність до того, аби робити з культур меншин щось екзотичне. Ми виділяємо дні для святкування їхніх свят, їмо їхню їжу, танцюємо їхні танці. Однак ми ніколи не піддаємо сумніву статус домінуючої культури" (стор. 322). Навіть найкращі наміри можуть мати неочікувані та контр-продуктивні наслідки.

Мультикультурна освіта за межі цих ранніх підходів. Наприклад, акцент на антирасистській освіті, який має місце останнім часом, демонструє, що здійснення соціальних змін через шкільну освіту, яким би складним і довгостроковим не був цей процес, виходить найкращим чином тоді, коли акцент уваги на досягнення змін проникає в устрій школи, коли він стає однією з ключових цінностей (Блумер та Татум, 1999; Карр, 1999) (Blumer & Tatum, 1999; Carr, 1999).

### ***Елементи педагогіки соціальної справедливості***

В опублікованому варіанті публічного звернення до учасників Міжнародної конференції Асоціації емпіричної освіти, що проходила в США в 1993 році, Річард Крафт (Richard Kraft) (1994) розпочав з наступного:

Під час моєї роботи в багатьох бідних країнах в усьому світі мене переслідувало питання: чому майже всі зразки великої моральної мужності являють люди з іншим кольором шкіри, особи, що знаходяться в тюрмах за свої переконання, люди, що народилися в бідних родинах, або такі, що страждають від жорсткої дискримінації (стор. 28).

У дещо меншому масштабі, людям, які знаходяться у школі, потрібно лише поглянути на ізольованих учнів, аби побачити приклади моральної мужності. Оскільки я – представник середнього класу європейського походження, я не можу говорити про виклики, з якими стикаються ці учні щодня, окрім того, що я можу слухати їхні слова, читати їхні історії та уявляти все, з чим їм доводиться мати справу в житті. Однак, працюючи викладачем в економічно депресивному регіоні провінції Нова Шотландія на протязі багатьох років, я був очевидцем і іноді дивувався мужністю багатьох моїх учнів, які щодня приходили до навчального закладу, в якому їм говорили ущипливі слова, дражнили їх, а іноді і вживали по відношенню до них фізичну силу за колір їхньої шкіри (афро-канадці), і/або їхнім зовнішнім виглядом, в якому все кричало про їхню бідність. Багато з них реагували в передбачливий спосіб: говорячи ущипливі речі у відповідь, іноді вдаючись до фізичної сили. Хоча деякі з них кидали школу, інші знаходили в собі мужність залишатися. У мене немає жодних сумнівів відносно того, що вони відчували себе ображеними, скривдженими і зі шрамами в душі.

Розмірковуючи над ситуацією, в якій знаходились учні яких я навчав, я пригадую слова

Мартіна Лютера Кінга (цитата у Крафта (Kraft), 1994):

Кожен може бути великим, тому що служити здатний будь-хто, зовсім непотрібно мати ступінь коледжу, аби служити, зовсім не потрібно погоджувати підмет з присудком, аби служити, для цього потрібно лише серце, сповнене милосердя, душу, яку народжує любов. (стор. 33)

В суспільстві, яке стає у всі більшій мірі залежним від дипломів про вищу освіту, легко упустити з виду той факт, що самі ступені та дипломи не ведуть до кращих соціальних умов, до гармонійних та безпечних громад, до спроможності бути в мирі з самим собою, до надання громадських послуг без очікування винагороди або компенсації, або до ставлення до інших людей з гідністю. Незважаючи на це, здається, що шкільна освіта в значній мірі стала саме цим: гонитвою за дипломами в спробах створити з себе особу, яка має прийнятну ринкову ціну. Педагогіка соціальної справедливості є контрапунктом до такої очевидної самозакоханості. Вона пропонує нам будувати шкільне навчання, пам'ятаючи не про переваги, а про невідгідне становище (Конелл, 1993, стор. 43-45) (Connell, 1993, pp. 43-45).

Першим кроком, який необхідно зробити, концентруючи увагу на забезпечення неупередженості в школах, це визнати важливість розвитку *комунікативної компетенції* і працювати над її створенням. Як відмічає Соучек (Soucek) (1995): "соціально свідомий громадський дискурс більш за все потребує компетентних учасників" (стор. 246). Це означає дещо значно більш глибоке, аніж просте уміння розмовляти з іншими, або, повертаючись до висловлювання Мартіна Лютера Кінга, яке було наведено вище, погоджувати підмет з присудком. Це означає важливість мови справедливості, навмисних педагогічних дій, спрямованих на поінформовану свідомість, а також розвиток політичної обізнаності. Також говориться про необхідність надати всім учасникам дискурсу можливість висловлювати свої точки зору вільно, без остраху взаємних звинувачень або покарання. Попри те, що це може видаватися ідеалістичним і нереалістичним, чимось, чого ніколи не вдається досягти в повній мірі в повсякденному діалозі, це на зменшує важливість роботи заради досягнення утопічної цілі (стор. 247). Таким чином, оволодіння мовою — вирішальним проявом грамотності — стає головним центром уваги вільного шкільного навчання.

Другий крок полягає у встановленні *відкритого діалогу*. Цю задачу виконати нелегко в закладі, в якому історично голоси учителів поважали більше, аніж голоси учнів, або деякі учні мали перевагу над іншими під час спілкування в класі. Це потребує переосмислення педагогічних ролей учителів\* та їх ролі, як представників держави. В якомусь сенсі для цього необхідно увійти в світ дітей і підлітків, бачити його їхніми очима і, в метафоричному сенсі, жити в ньому так, як живуть вони. Як відмічає Ван Манен (Van Manen) (1991):

Дитина фактично є творцем своєї власної долі — як на особистому, так і на соціальному рівні. Таким чином, нова педагогіка, що полягає в теорії та практиці життя з дітьми, повинна знати, що треба робити у взаємовідносинах, що ґрунтуються на поміркованості та відкритості по відношенню до дітей і молоді, замість того, аби керуватися традиційними переконаннями, відкинутими цінностями, старими ролями і встановленими вимогами (стор. 3).

Бесі (Bassegy) (1996) коментує, що "одним із шляхів започаткування діалогу в класі є розглядання повсякденного життя як проблеми" (стор. 49). Для того аби це зробити, учителі починають з чогось місцевого, з власних історій та історій своїх учнів. Цей шлях може виявитися небезпечним, тому що він полягає в наданні власній школі та місцевій громаді можливості подивитися у дзеркало і вивчити життєві умови своїх членів, а також історичні умови, які привели до теперішніх шляхів буття.

Однак педагогіка соціальної справедливості цього вимагає. Як стверджують Бетман та Мур (Bettman and Moore) (1994): "для сприяння суспільним цінностям демократії, школи, фактично, зобов'язані надавати конструкт для інтеграції соціальної справедливості в освітню практику" (стор. 12). Корисним відправним пунктом є місцеві проблеми. Вважати місцеві проблеми занадто чутливими і замість цього переносити акцент уваги на національні або міжнародні проблеми означає помилкову спробу сказати, що ці проблеми належать іншим, що вони не існують в нашому власному дворі, що змінюватися потрібно всім іншим.

Існує ще третя вимога до педагогіки соціальної справедливості. Критична рефлексія та критична свідомість – це не теми, які потрібно викладати так як інші шкільні предмети. Вони – це шляхи буття в цьому світі. *Розвиток критичної свідомості* – це розвиток практики, зливання теорії та практики шляхом проведення критичної рефлексії (Уінк, 1997, сторю47-48) (Wink, 1997, pp. 47-48). Попри деяку спірність, це може вимагати "знаходження там", забезпечуючи, принаймні, типи міжкультурного досвіду, на який вище посилався Бесі (Bassegy) (1996). Такий досвід підвищення свідомості, необхідності "пройти мілю в моїх черевиках", надає учителям можливість перейти до розуміння обставини, яку неможна повністю оцінити за допомогою письмового тексту. Розглядаючи питання про роль учителів у боротьбі бразильських робітників, Гадоті (Gadotti) (1996) надає наступний коментар:

Якось під час зустрічі з Луїзом Ігнасіо (Лула) да Сілва, який на той час був лідером робітників-металістів, я сказав, що місце робітника – біля воріт заводу, а місце учителя – в класі. Він відповів, що місце учителя також біля воріт заводу. Навіть сьогодні я не в повній

мірі переконаний його відповіддю. Я розумію, що освітянин, як робітник, повинен боротися біля воріт школи, а не біля воріт заводу. Однак, в разі необхідності, освітянин повинен піти до воріт заводу і, особливо, на вулицю, для того аби зрозуміти боротьбу працівників фізичної праці, тому що ми – єдиний клас і повинні навчатися солідарності в боротьбі наших класових братів. Це той урок, який учителі повинні отримати, а не провести. Необхідно бути з ними для того, аби завтра не виявитися проти них або проти їхніх дітей, які відвідують наші школи (стор. 90).

Учителі, які привносять до класу такий досвід, здатні більш переконливо говорити про випадки несправедливості. Завдяки такому досвіду вони можуть зрозуміти яким чином вони, як представники держави, несвідомо приймають участь в увічненні несправедливості (де ла Торре, 1996, стор.332) (de la Torre, 1996, p. 332).

Якщо ми хочемо організувати навчання по-іншому як діяльність, що має на меті підвищити соціальну поінформованість і допомогти учням в розвитку критичної свідомості, а також у вихованні мужності, потрібної для політичних дій, нам потрібно трансформувати ці теоретичні посилки в реальну шкільну практику.

### ***Перетворення лідерства***

Існує небагато прикладів знаходження освітніх лідерів на передньому краї, коли йдеться про соціальну справедливість (Коль, 1999, стор.310) (Kohl, 1999, p. 310). Тому, для того щоб мати можливість стверджувати, що вона здатна допомогти нам в здійсненні педагогіки соціальної справедливості, ми повинні перебудувати її таким чином, аби вона відійшла від своїх адміністративно-управлінських та воєнних коренів. Традиційні концепції практики лідерства тлумачать його як використання впливу і вузька увага до цілей (Нортгауз, 1997, стор.3) (Northouse, 1997, p. 3). Такий підхід рідко спричиняє заперечення. Від робітників вимагається слідування цілям організації, а від лідерів вимагається використання різноманітних відповідних (а іноді і невідповідних) засобів заради досягнення цих цілей. Це – раціоналістична концепція організацій (Скотт) (Scott, 1987), і, як вважають Рейес та Скрібнер (Reyes and Scribner) (1995), застаріла і недоречна концепція, коли її застосовують по відношенню до сучасної шкільної освіти і питань справедливості (стор. 222).

Створення підходу до лідерства, який вимагатиме справедливості в усіх аспектах шкільної освіти, потребує необхідності спростування її (поширеної) націоналістської побудови і визнання того факту, що школи є ареною політичних дій. Як відмічають Дальстром, Сварц та Цайхнер (Dahlstrom, Swarts, and Zeichner) (1999): "Освіта не може бути самостійною і незалежною від ідеології. Вона одночасно залучена до створення ідеології і є театром воєнних дій у боротьбі за ідеології" (стор. 159). Тому всі підходи до шкільного лідерства, а особливо ті, що є «схваленими», потрібно піддати сумніву з точки зору того, кому вони йдуть на користь, а кого ізолюють або змушують замовчати (Гроган, 1999, стор.525) (Grogan, 1999, p.

525). Як сказав Мексі (Махсу) (1991) у заключній частині своєї великої роботи з питань критичного і прагматичного лідерства:

...нам необхідно перебудувати і переосмислити лідерство як поінформовану, критичну і прагматичну дію—ідея лідерства, яка вимагає від кожного, хто приймає участь в викладанні/навчанні таких думок і зусиль, які приведуть до реформування освіти. Саме на це ми сподіваємося. (стор. 199)

Таким чином, ми розглядаємо лідерство не як зусилля однієї особи, а як спільні зусилля. Мова йде не про чітке розподілення між лідерами і тими, хто за ними слідує, а про колективні зацікавлені (політичні) дії. Суть такої форми лідерства, за словами Ламберта (Lambert) (1998), полягає "у спільному навчанні, у створенні значення і знань шляхом колективних і об'єднаних зусиль" (стор. 5). Сенс спільноти, яка виникає завдяки спільній зацікавленості у вдосконаленні, складає частину дискурсів, що ведуться в критичній педагогіці та теології визволення, і цей сенс вважається невід'ємною частиною "зміни свого власного світу" (Олденскі, 1997, стор.99) (Oldenski, 1997, p. 99).

Мьюбора (Mewbora) (1999) говорить про можливості позитивних колективних дій, фокусуючи особливу увагу на питаннях статі. Він торкається діяльності з підвищення кваліфікації, в яких особлива увага приділяється питанням справедливості, про учителів, які пропонують заняття з використанням рольових ігор, в яких виявляється практика упередженості, а також повторення певних дій з неупередженим відтворенням сценаріїв. В основі його аргументації лежить нагадування про те, що покращення справедливості, скоріше за все, можна досягти за рахунок колективних дій, і що це ясно виявляється, коли учителі беруть на себе зобов'язання підтримувати один одного в зусиллях, спрямованих на зміну практики, а також коли адміністратори беруть на себе зобов'язання виділяти спеціальний час і надавати учителям інші види підтримки (стор. 114).

Корсон (Corson) (2000) розповідає про конкретний випадок вивчення школи на Річмонд-роуд і про зусилля директора і учителів, спрямовані на вирішення проблем упередженого ставлення, які виявляються в традиційних формах шкільного навчання. Що є особливо цікавим стосовно цього випадку, це не лише рівень зацікавлених, спільних і сталих дій від імені школи, але й той факт, що каталізатором змін виявився директор. Корсон відмічає, що "завдяки своїй [директора] власній критичній відкритості, він надав працівникам свободу виявлення насущних питань в проблемному контексті школи" (стор. 115).

Оцінка освітнього лідерства, яку зробив Коль (Kohl) (1999), і про яку вже говорилося раніше, звичайно є вірною, але при цьому існують виключення. Одним з них є історія школи на Річмонд-роуд, про яку розповів Корсон (Corson) (2000). Є й інші приклади цього

(наприклад, Блумер та Татум (Blumer & Tatum), 1999; Карр (Carr, 1999).

Отримавши натхнення від цього, нижче я пропоную можливості проведення в житті ініціативи з лідерства, які просувають практичні підходи, притаманні для неупередженої школи. При цьому я повертаюсь до трьох головних вимог створення педагогіки соціальної справедливості, визначених раніше. В кожній з них, безпосередньо або непрямо говориться про якість взаємовідносин між учнями в пов'язаних з навчанням ситуаціях.

*Діяльність з розвитку критичної свідомості.* Було б чудово думати, що за рахунок якогось спонсора можна надати вибраним учителям можливість побути серед людей, які живуть в ізолюваних умовах, що надало б їм можливість зрозуміти повсякденне життя цих людей, а також вивчити шляхи, за рахунок яких освіта була б здатна кинути виклик не вигідному становищу людей, замість того, аби його закріплювати. Очевидно, що це нереально. Однак немає нічого нереального в тому, аби побачити учителів, залучених до діяльності з розвитку критичної свідомості. Це може набувати різноманітних форм. Наприклад, я уявляю, як зацікавлені учителі регулярно зустрічаються для того, аби поділитися своїми особистими історіями, вивчити обставини ізоляції, особливо, якщо вони наочно проявляються в їхніх школах, а також розглянути питання про використання отриманих нових знань в повсякденній практиці роботи шкільної освіти. При цьому можна залучати інших людей, таких, що самі належать до соціально незахищених груп, або таких, чиє положення надає їм можливість піднімати питання, які можуть привести до пробудження розуміння серед учителів. Значна частина цієї роботи потребує необхідності ділитися історіями повсякденного життя і торкатися пов'язаних з ним проблемних питань, створювати контр-нарлативи<sup>1</sup> про освітню роботу (Нілсен) (Neilsen, 1999). В якості частини процесу групової роботи, члени групи вивчатимуть шляхи включення цієї нової свідомості у навчальні програми і донесення її до класів, наповнення своєї педагогічної практики спрямованістю на досягнення соціальної справедливості.

В останні роки освітні партнери в провінції Нова Шотландія, включаючи Спілку учителів Нової Шотландії і Департамент освіти, надають фінансову підтримку у проведенні щорічної конференції з питань дитячої бідності. Сотні учителів і адміністраторів приймають участь в семінарах і лекціях, які вивчають вплив бідності на шкільну освіту і шляхи покращення ситуації в цьому напрямку. Надання спонсорської допомоги у проведенні професійного зібрання не гарантує зобов'язання вирішувати проблему бідності як проблеми школи, але воно відкриває можливості діалогу між фахівцями, що може мати позитивні наслідки для перебування у школі дітей, що живуть у бідності.

<sup>1</sup> Наратив – новий термін, що з'явився в області політичної лінгвістики, який означає текст, що описує якусь послідовність подій, те ж саме, що *історія, розповідь, оповідь*

Програма соціально неблагополучних шкіл в Австралії, яку коротко описав Конелл (Connell) (1993), є програмою компенсаторної освіти, в центрі уваги якої знаходиться проблема бідності. Ця програма за своєю організацією та виконанням передбачала залучення учителів, адміністраторів і інших людей до різноманітних шкільних проектів і діяльності, покликаних зменшити вплив бідності на шкільну освіту. Одним з результатів програми стало створення мереж активних учителів і батьків. (стор. 91). Хоча цю групу не було створено на базі школи, вона являє собою приклад того, як учителі та інші люди поєднують свої зусилля заради розвитку діяльності з забезпечення соціальної справедливості в школах. Попри коментарі Конелла про те, що в перші роки існування програми в ній існував певний безлад (стор. 90), він відмічає, що програма привела до невеликих досягнень і, в деяких випадках, стала основою системних змін (стор. 101).

Блумер і Татум (Blumer and Tatum) (1999) описують діяльність одного шкільного округу в штаті Масачусетс, спрямовану на подолання замовчення фактів расизму і на створення антирасистської шкільної спільноти. Таким чином, вони говорять про важливість того, аби взяти під сумнів свої власні припущення відносно расового питання, а також про необхідність відповідних зобов'язань на верхньому рівні управління школою і системою. Блумер, начальник управління освіти округу, говорить про важливість визначення школами і округами головних цінностей: "Я був переконаний, що будь-яку з головних цінностей можна і необхідно зважувати, виходячи з того, наскільки сильний та вагомий внесок вона робить у справу створення вільної від расизму шкільної спільноти". Пані Татум, консультанта з питань освіти, яка багато писала про проблеми расизму, було запрошено приєднатися до ініціативи в якості керівника. Вона описує процеси, мета яких полягала в заохоченні учителів до аналізу своїх власних точок зору на расові питання і того, яким чином вони могли ненавмисно увічнювати негативні стереотипи (стор. 260). З точки зору готовності підтримати ініціативу, вони коментують: «Вплив відданого ідеї лідерства на верхньому щаблі організації не можна недооцінювати. Очевидно, що це – найважливіший компонент, який забезпечує довгостроковий успіх» " (стор. 266).

Знайомство учителів з такою діяльністю з розвитку критичної свідомості потребує від адміністраторів саме такої відданості цій справі, про яку говорять Блумер і Татум (Blumer and Tatum) (1999). Воно потребує відданості педагогіці соціальної справедливості, вбачання в соціальній справедливості дещо більшого, аніж додавання чогось до вже перевантаженої навчальної програми. Саме від такої відданості залежить здійснення колективних дій (Беніс та Бідерман, 1997, стр. 13-14) (Bennis & Biederman, 1997, pp. 13-14).

*Робота з розвитку комунікативної компетенції. Грамотність вважається однією з підвалин*

державної освіти. Однак, як вже відмічалось раніше, грамотність означає не лише уміння читати, а скоріше грамотність у питаннях соціальної справедливості. Вона будується на протязі шкільного навчання так само, як більш пізніші математичні поняття будуються на основі таких, які були засвоєні раніше. Вона розпочинається в початковій школі, можливо, з приділення акценту уваги внутрішній динаміці класу. Якщо соціальна справедливість вимагає права голосу і справедливих дій, обидва ці аспекти необхідно моделювати в класах. Для цього необхідно відійти від учителя як людини, що має повноваження, до створення класу, який був би демократичним форумом. Головний принцип полягає в тому, що голос кожної дитини має значення. Провідні питання визначення процесів, які відбуваються в класі, необхідно сфокусувати на динаміці міжособистісних відносин. Що є справедливим у кожній даній ситуації? Як нам діяти таким чином, аби цінувати думки і дії інших людей? Що нам робити з образами на адресу особистої цінності та гідності? Як нам брати до уваги учнів під час планування і здійснення практичної роботи в класі?

Пол (Paul) (1998) описує різноманітні процеси, які вона використовує для того, аби зробити свій перший клас більш демократичним. Вона каже, що "кожна особа в нашому класі повинна узнати, що вона є важливою частиною нашої навчальної спільноти". Це знаходить своє вираження, наприклад, в залученні учнів до процесу прийняття рішень і проведення класних зборів під керівництвом учнів. Пол описує ситуації, коли якийсь учень призначає збори для того, аби вирішити питання того, як учні прибирають свої речі, або коли інший учень часто призначає збори для вирішення питань справедливості.

Побудувати клас в такий спосіб означає змоделювати педагогіку справедливості та самоповаги. В класах, відданих справі забезпечення соціальної справедливості, багато уваги приділяється рефлексії про здійснені в класі дії, піклуються про розвиток центральних понять справедливості і демократичних вчинків, а також про обставини соціального неблагополуччя. Класи, які вимагають повної уваги до учителя, які не чують голосів учнів (незалежно від того, наскільки малі ці учні), моделюють використання влади і навчають поступливості та мовчанню перед лицем авторитету. В класі, в якому поважають соціальну справедливість, все роблять навпаки.

### **Забезпечення відкритого діалогу.**

Забезпечити відкритий діалог в класах, в яких традиційно домінували голоси учителів. Окрім того, можна поставити питання, як насправді виглядає відкритий діалог. Градін (Gradin) (1996) описує такий діалог наступним чином:

Головні складові – це взаємність та чудність. Під взаємністю я розумію взаємні поступки і компроміси між двома або більше розумами, або між двома чи більше аспектами того ж самого розуму. Такі взаємні поступки і компроміси є відкритими і *не контролюються або*

обмежуються одним з учасників. Під чудністю я розумію шок нової інформації—точка зору, що розходиться, непередбачені дані, раптова емоція, тощо—для тих, для кого ця інформація висловлюється. Взаємність і чудність виносять діалог далеко за межі простої бесіди між двома монолітними джерелами інформації. Завдяки взаємності і чудності діалог стає еволюційним процесом, в якому сторони міняються по мірі його ведення (стор. 12) (виділення в тексті додано).

Слова Грудіна (Grudin) (1996) допомагають мені уявити клас, в якому учні можуть ділитися своїми точками зору в атмосфері повної безпеки, де їх заохочують демонструвати неупередженість, яка надає можливість змінювати точки зору. Можливо, це – ідеалізоване уявлення. Зазвичай класи не працюють таким чином. Учителі мають значний контроль над голосами учнів, визначають правила участі в заняттях, а також вирішують, що входить в програму роботи кожного дня, а що – ні. Крім того, учні можуть не поважати один одного. З цих і з інших причин багато учнів вирішують, що краще мовчати, аніж приймати участь у відкритому форумі. Як можна змінити такий стан речей?

Існує багато доказів того, що вимоги учителя справляють значний вплив на те, що відбувається в класі (Гуд та Брофі) (Good & Brophy, 1997). При використанні педагогіки соціальної справедливості, вимоги, які необхідно висувати, повинні сприяти створенню відкритого діалогу, про який писав Грудін (Grudin) (1996). Це не те ж саме, що й підписуватися під переконанням про те, що " дозволено все". Передумовою відкритого діалогу є створення безпечного середовища, а безпечне середовище, це таке, в якому учні відчувають, що вони можуть приймати участь відкрито і без остраху за можливі наслідки. Перш за все, це досягається за рахунок того, що учителі демонструють модель відповідної неупередженої участі в ситуаціях, коли має місце діалог. Необхідно поважати голоси учнів (якщо вони не мають на меті навмисно образити окремих осіб або групи), дозволяти не погоджуватися, а учителі повинні бути готовими змінити свою точку зору в результаті діалогу.

Чинторіно (Cintorino) (1994), учитель середньої школи, стверджує, що обговорення в малих групах може надавати учням чудові можливості для розвитку, а також кидати їм певний виклик.

В своєму аналізі розшифрованих результатів обговорення учнями старших класів роману **Вбити пересмішника**, вона демонструє, як учні приносять свій власний досвід до класу і використовують його як засіб усвідомити практичний досвід свого перебування в школі. Учні заохочують висловлювати свої почуття та емоції, а також працювати для отримання спільного розуміння обставин роману і його персонажів. Однак Чинторіно заявляє, що такий відкритий діалог може мати місце лише в класі, в якому цінують голоси учнів (стор. 69).

## Висновок

Лідерство для соціальної справедливості може і, мабуть, повинно походити з багатьох джерел. Розвиток педагогіки соціальної справедливості потребує реальної відданості справі винесення питань неупередженості і справедливості на передову лінію шкільної практики, створенню критичної шкільної спільноти. Створення такої спільноти вимагає виховання критичної свідомості у учителів і адміністраторів, відданості справі розвитку у учнів комунікативної компетенції, яка ґрунтується на використанні мови демократичних дій та справедливості, а також забезпечення відкритого діалогу під час взаємодії в школі та класі. Воно вимагає відданості справі дбайливого піклування про якість взаємовідносин між учнями та учителями в класі, а також визнання, що ця робота ніколи не закінчується. Іноді надруковане на папері видається легким. Будь-якій особі, лідерство якої ґрунтується на глибокій етиці турботи, добре знайома емоціональна данина, якої вимагає такий рівень відданості справі (Черч) (Church, 1999). Це особливо стосується випадків, коли люди, які ведуть боротьбу за зміни, роблять це самі або з невеликою підтримкою. Проте, разом з поширенням обурення практикою ізоляції, з ростом протидії антидемократичним конструкціям шкільної освіти, створюється спільнота. А в спільноті полягає надія на зміни.

## Література

- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. (Епл, М.У. (1982) *Освіта і влада*) Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Basse, M. O. (1996). Teachers as cultural brokers in the midst of diversity. (Басі, М.О. (1996) Учителі в якості культурних брокерів в різноманітному середовищі) *Educational Foundations*, 10 (2), 37-52.
- Bennis, W., & Biedennan, P. W. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. (Беніс, У. та Біденан, П.У. (1997) *Організаційний геній: Секрети творчого співробітництва*) Don Mills, ON: Addison-Wesley.
- Bettman, E. H., & Moore, P. (1994). Conflict resolution programs and social justice. (Беттман, Е.Г. та Мур, П (1994) Програми вирішення конфліктів і соціальна справедливість) *Education and Urban Society*, 27 (1), 11-21.
- Blumer, I., & Tatum, B. D. (1999). Creating a community of allies: How one school system attempted to create an anti-racist environment. (Блумер, І. та Татум, Б.Д. (1999) Створення спільноти союзників: Як одна шкільна система намагалась створити антирасистське середовище) *International Journal of Leadership in Education*, 2 (3), 255-267.
- Carr, P. R. (1999). Transforming the institution, or institutionalizing the transformation?: Anti-racism and equity in education in Toronto. (Карр, П.Р. (1999) Трансформування установи чи інституалізація трансформацій? Анти-расизм і неупередженість в освіті міста Торонто) *McGill Journal of Education*, 34 (1), 49-77.
- Christensen, C. A., & Dorn, S. (1997). Competing notions of social justice and contradictions in

- special education reform. (Крістенсен, Ч.А. та Дорн, С. (1997) Конкуруючі уявлення про соціальну справедливість і протиріччя в реформуванні спеціальної освіти) *The Journal of Special Education*, 31 (2), 181-198.
- Church, S. (1999). The emotional labour of school leadership. In A. R. Neilsen (Ed.), *Daily meaning: Counternarratives of teachers' work* (pp. 99-118). (Черч, С. (1999) Емоційна праця шкільних лідерів. В збірці А.Р.Нілсен (Ред.) *Повсякденне значення: Контр-нарративи учительської роботи*) Mill Bay, BC: Bendall Books.
- Cintorino, M. A. (1994). Discovering their voices, valuing their words. (Чінторіно, М.А. (1994) Відкриття їхніх голосів, цінування їхніх слів) *English Journal*, 83 (6), 62-29.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. (Конелл, Р.У. (1993) *Школи і соціальна справедливість*) Philadelphia: Temple University Press.
- Corson, D. (2000). Emancipatory leadership. (Корсон, Д. (2000) Лідерство, що визволяє) *International Journal of Leadership in Education*, 3 (2), 93-120.
- Dahlstrom, L., Swarts, P., & Zeichner, K. (1999). Reconstructive education and the road to social justice: The case of post-colonial teacher education in Namibia. (Далстром, Л., Сварц, П. та Цайхнер, К. (1999) Реконструктивна освіта і шлях до соціальної справедливості: Підготовка учителів в Намібії в пост-колоніальний період) *International Journal of Leadership in Education*, 2 (3), 149-164.
- de la Torre, W. (1996). Multiculturalism: A redefinition of citizenship and community. (де ла Торре, У. (1996) Мультикультуралізм: Нове визначення громадянськості та спільноти) *Urban Education*, 31 (3), 314-345.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. (Гадотті, М. (1996) *Педагогіка практики: Діалектична філософія освіти*) Albany, NY: State University of New York Press.
- Gaskell, J. (1993). Feminism and its impact on educational scholarship in Canada. (Гескел, Дж. (1993) Фемінізм та його вплив на освітню ерудицію в Канаді) In L. L. Stewin & S. J. H. McCann (Eds.), *Contemporary educational issues: The Canadian mosaic* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 145-160). Toronto: Copp Clark Pitman.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7<sup>th</sup> ed.). (Гуд, Т.Л. та Брофі, Дж. Е. (1997) *Якщо зазирнути в класу*) 7 видання. Don Mills, ON: Longman.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. (Грін, М. (1988) Діалектика свободи) New York: Teachers College Press.
- Grogan, M. (1999). Equity/equality issues of gender, race, and class. (Гроган, М. (1999) Пов'язані із справедливістю/рівністю питання статі, раси і класу) *Educational Administration Quarterly*, 35 (4), 518-536.
- Grudin, R. (1996). *On dialogue: An essay in free thought*. (Грудін, Р. (1996) *Про діалог: Етюд на тему вільної думки*) Boston: Houghton Mifflin.

- Ignatoff, M. (2000). *The rights revolution*. (Ігнат'єфф, М. (2000) *Революція прав*) Toronto, ON: Anansi Press.
- Kohl, H. (1999). Social justice and leadership: Commentary. (Коль, Г. (1999) Соціальна справедливість і лідерство: Коментар) *International Journal of Leadership in Education*, 2 (3), 307-311.
- Kraft, R. J. (1994). Moral courage in an indifferent and hostile world: The Kurt Hahn address at the 1993 AEE international conference. (Крафт, Р.Дж. (1994) Моральна мужність в байдужому і ворожому світі: Виступ Курта Гана на Міжнародній конференції АЕО 1993 р.) *The Journal of Experiential Education*, /7 (1), 28-33.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. (Ламберт, Л. (1998) *Розвиток лідерського потенціалу в школах*) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxcy, S. J. (1991). *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. (Максі, С.Дж. (1991) *Освітнє лідерство: Критична прагматична точка зору*) Toronto; OISE Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (МакЛарен, П. (1989) *Життя в школах: Вступ до критичної педагогіки в основах освіти*) Toronto: Irwin.
- Mewborn, D. S. (1999). Creating a gender equitable school environment. (Мьюборн, Д.С. (1999) Створення в шкільному середовищі рівних умов для представників обох статей) *International Journal of Leadership in Education*, 2 (2), 103-115.
- Muffoletto, R. (1994). Schools and technology in a democratic society. (Муфолетто, Р. (1994) Школи і технологія в демократичному суспільстві) *Educational Technology*, 34 (2), 52-54.
- Neilsen, A. R. (Ed.). (1999). *Daily meaning: Counternarratives of teachers' work*. (Нілсен, А.Р. (Ред.) (1999) *Повсякденні значення: Контр-нарративи учительської роботи*) Mill Bay, BC: Bendall Books.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. (Нортгаус, П.Г. (1997) *Лідерство: Теорія і практика*) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okienski, T. (1997). *Liberation theology and critical pedagogy in today's Catholic schools*. (Окенські, Т. (1997) *Теологія визволення і критична педагогіка в сучасних католицьких школах*) New York: Garland Publishing.
- Paul, K. C. (1998), Democracy in room 122. *Primary Voices K-6*, 7 (2). Retrieved January 8, 2000, from Acadia University's on-line subscription: <http://jasper.acadiau.ca/cgi-bin/pqissues.pl7000036607>. (Пол, К.С. (1998) Демократія в кімнаті 122: Голоси учнів з дошкільних груп до 6, 7 класів школи. Взято 8 січня 2000 р. з онлайн-підписки університету Акадія за адресою: <http://jasper.acadiau.ca/cgi-bin/pqissues.pl7000036607>.
- Reyes, P., & Scribner, A. P. (1995). Educational reform, students of color, and potential outcomes.

- (Рейес, П. та Скрібнер, А.П. (1995) Освітня реформа, учні з різним кольором шкіри і можливі результати) *The High School Journal*, 78 (4), 215-225.
- Ritzer, G. (1988). *Contemporary sociological theory* (2<sup>nd</sup> ed). (Рітцер, Г. (1988) *Сучасна соціологічна теорія. 2 видання*) New York: Alfred A. Knopf.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (2<sup>nd</sup> ed.). (Скотт, У.Р. (1987) *Організації: Раціональні, природні та відкриті системи. 2 видання*) Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. (Скртіч, Т.М. (1991) *Що стоїть за спеціальною освітою: Критичний аналіз професійної культури і шкільної організації*) Denver, CO: Love Publishing.
- Soucek, V. (1995). Public education and the post-Fordist accumulation regime: A case study of Australia. (Соучек, В. (1995) *Державна освіта і пост-фордистський режим накопичення: Вивчення конкретного випадку Австралії*) *Interchange*, 26 (3), 241-255.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. (Ван Менен, М. (1991) *Такт викладання: Значення педагогічної вдумливості*) London, ON: The Althouse Press.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. (Уільямс, Р. (1983) *Ключові слова: Словник культури і суспільства*) London: Fontana Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. (Уїліс, П. (1977) *Навчання працювати: Як діти з робочих родин отримують роботу робочого класу*) Lexington, MA: D. C. Heath.
- Wink, J. (1997). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (Уінк, Дж. (1997) *Критична педагогіка: Нотатки з реального світу*) Don Mills, ON: Longman.
- Young, J., & Levin, B. (1998). *Understanding Canadian schools: An introduction to educational administration* (2<sup>nd</sup> ed.). (Янг, Дж. та Левін, Б. (1998) *Як зрозуміти канадські школи: Вступ до керування освітою*) Toronto: Harcourt Brace.

