

ВИХІДНІ ДЖЕРЕЛА ФРАНЦУЗЬКОЇ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Критична педагогіка характеризується соціальними засадами, своїми спрощеними описами педагогічних стратегій, необхідних для досягнення своїх цілей. Не можна плутати «критичну педагогіку» з педагогікою критичної думки. Перша є вірулентною (уїдливою) критикою суспільства, тоді як друга не має такого наміру, скоріш навпаки. Критична педагогіка виникла на роздоріжжі трьох тенденцій: ортодоксального марксизму, нової соціології виховання і культурних учинь («cultural studies»). Вона консолідувала рух, який черпав ідеї, за визначенням Станлей [15] з різноманітних джерел, таких як феміністичні вчення, критичні теорії культури тощо. Вона зумовила пошуки таких учених як Ельсворт, Ароновіч, Бейер, Аплъ, Пінар, Роман і Векслер. Кожна з означених тенденцій мала свої претензії і впливи на становлення критичної педагогіки, головним теоретиком якої є Жіру.

Ортодоксальний марксизм. Соціальна проблематика виховання значно еволюціонувала протягом 60-90 рр. Соціальна критика відійшла від економіки і перекинула свої устремління на культуру. «Ми відійшли від марксистської позиції, заклопотаної передусім економічними проблемами робітничого класу. Водночас марксизм став відправною точкою критичного обговорення проблем освіти і культури в нашому суспільстві. Школа є механізмом відтворення і економіки, і культури, і переваг, домінуючих у суспільстві класів» [16, с.31].

Англо-саксонські теоретики Бовлес і Гінтіс [4], Аплъ [1] досить поверхово представили критичну педагогіку у Великій Британії. Натомість французькі теоретики Бурдьє і Пасерон, легко її сприйнявши, глибоко висвітлили основні напрямки і методики на початку 70-х р. Розпочалися пошуки основної опорної базової сфери, замість віджилої економічної. У цьому напрямку виявили свої пошукові здібності Станлей [15], Жіру [6]. З радістю сприйнявши ідеї відтворення, вони інтенсивно використали її у сфері культури.

Жіру [6] зауважує, що праця Бовлеса і Гінтіса «Шкільництво в капіталістичній Америці. Освітньо-виховна реформа та протиріччя в економічному житті» «була знову прив'язана до теорії соціального відтворення та її концепції влади і не залишила місця для відступу у критиці соціальних процесів» [4].

Фундаментальною проблемою є служіння школи домінуючим класам суспільства. Вона легітимізує соціальні та культурні нерівності і виконує набагато важливішу функцію, ніж аскетичне передавання знань. Педагогіка причетна до реалізації стратегічної операції домінуючих суспільних класів: підготовки кожної людини до політичного, культурного й економічного життєвого вибору. Справжньою соціальною та політичною проблемою є проблема демократичних екзерсисів (вироблення навичок життя в умовах завжди бажаної «демократії»). Насправді, індустріалізовані суспільства не настільки демократичні, як того хочуть люди [3]. Організація суспільства фаворизує численні соціальні групи в ущерб іншим групам, зокрема етнічних меншин, жінок, груп соціально-критичних людей.

До фундаментальних відноситься також проблема соціалізації. Вона, як і інші, реалізується через посередництво освітніх інституцій і торкається всіх культурних закладів. Еліти контролюють розвиток суспільства за допомогою культурних закладів. Школа ніколи не народилася б, якби не була агентом соціальної трансформації [13]. Вона вибудовує суб'єктивні перцепції, соціальні відносини. Вона соціалізує індивіда. Вона його трансформує залежно від інтересів суспільства.

Школа продукує сенс, що не йде в розріз із соціальною динамікою. Школа відіграє історичну роль у культурній динаміці індустріалізованого суспільства: вона служить моральним цінностям груп, які контролюють суспільство і складає, виходячи з цього,

політичний інструмент. Суспільство підтримує дискусію дивальоризації (знецінення) соціальної критики груп, які критикують. «Гнобитель, зауважує Жіру [8], грає роль жертви. Завдяки цьому суспільство пригнічує індивідів, заважає їм заглиблюватися в аналіз соціальних проблем, породжених крайнощами індустріалізації». Культурні структури, зокрема телебачення, освітні заклади, радіо, друковані засоби слугують відверненню індивідів від справжніх проблем і поверненню їх до псевдо проблем. «Наш розум завантажується впродовж життя і ми переконуємося, що елітні групи, в руках яких зосереджена влада, збережуться ще дуже довго. Суспільство пропонує нам масову культуру під виглядом утилітарності чи кічу, власне посередності» [8]. У такий спосіб стає дуже важко формувати критичного громадянина, здатного при потребі суперечити і змінювати суспільство.

Культурні програми навчання. Дослідники критичної педагогіки черпали натхнення передусім у соціокультурних рефлексіях, що вони знаходили в різноманітних джерелах, зокрема в антропології, феміністичних вченнях, феноменології, Школі Франкфурта (Габермас, Адорно, Маркюз), структуралізмі і текстах про постмодернізм. Достатньо було проникнення ліво-європейських нео-марксистських творів, щоб створити нову мову про виховання. Такі вирази, як «класова свідомість» і «капітал» були замінені на «модернізм», «постмодернізм», «культурний фактор», «культурна метафора», «технократична культура».

Перекладені твори з німецької мови Школи Франкфурта впливали від початку шістдесятих і особливо протягом сімдесятих років на думку північно-американських науковців. Маркюз, безсумнівно, належав до найбільш популярних постатей свого часу, започаткувавши нео-марксистську критичну теорію. Інші автори потроху жилися з цього напрямку. Достатньо згадати Полоха, Ловенталя і Фрома, які мали великий вплив упродовж цих років. Ці автори надихали людей, які відкидали капіталістичне суспільство і які прагнули до соціальних змін – економічних і політичних.

Французька думка цього напрямку сформувалася набагато років швидше, ніж американська. Рефлексії французьких інтелектуалів не йшли в розріз із американськими. Останні, правда, страждали браком соціальної критики. Європейські автори, зокрема Альтюсер, Делез, Гатарі, Бордіяр і Фуко проаналізували соціальні механізми побудови культур. Саме ця критична думка Франції з початку 1968 р. вплинула на американські рефлексії про соціальне і освітньо-виховне призначення культури.

Прихід Жіру. Початок вісімдесятих років став поворотним у еволюції англосаксонської критики виховання. Починаючи з 1950 р. ця критика була досить обережною. Американська альтернативна «рефлексія» виявила велике зацікавлення британською, німецькою і французькою думкою про значущість соціальних впливів на культуру, що уможливило критику американського лібералізму фундаментально не ідентифікованого з марксизмом. Ця критика вилилась у «полювання на відьом» сенатора Макарті. Він знищуюче критикував інтелектуалів, виробників кіно й інших представників мистецтва та культури, тих, хто хотіли домогтися наукових чи мистецьких контрактів від американського уряду, але мали зблизька чи здалека бодай якесь звернення до комуністичної ідеології. Це частково пояснює, чому критична думка не мала практичного впливу на американську освіту і виховання. Якщо французькі інтелігенти почали рано критично аналізувати соціальну функцію шкільних інституцій, то американці були набагато повільнішими і скромнішими.

Аналіз освітніх теорій (Кубан [5]); (Озман і Кравер [12]); (Сіротнік, [14]); (Джойс, Вейль і ШOVERC [10]); (Станлей [15]), проведених у США, добре засвідчуює слабкість виховного напрямку соціальної критики впродовж 1945-1980 рр. Творчість Жіру є надзвичайно важливою в цій американській еволюції, бо відновила знову соціальну критику і викликала нові соціально-критичні підходи до освіти і виховання. Теоретик-критик Жіру висловив свою точку зору на цю нову соціологію виховання. Порівняно з європейцями, він представив полегшену критичну позицію, водночас позитивну і негативну.

Жіру [7] підтримує думку, що «нова соціологія виховання» (НСВ) піднімає ті ж самі проблеми і викликає такі ж дискусії, що й Фрейр: школи і ВНЗ є соціальними організаціями, що відтворюють економіку і культуру. Жіру особливо наполягає на відтворенні культури, тобто за допомогою системи освіти виховання культурних норм домінуючих класів. У цьому відношенні вчений є відкритим і зрозумілим.

Уряди не є нейтральними у розвитку культури, коли фінансують освіту і виховання. Однак освітні заклади у цьому відношенні не стають продуктивнішими і прогресивнішими. Часто-густо вони виключають з програм і цим ображають культуру меншин, їхній історичний досвід, їхні мрії і сподівання. Жіру у своїх наукових розвідках намагається подолати песимістичні і нігілістичні настрої щодо фатальності культурного поступу і звертається до Фрейра, до його педагогіки визволення, надзвичайно важливої, на його переконання, як для Північної, так і для Південної Америки та Африки. Жіру погоджується написати вступ до книги Фрейра, робить захисну промову щодо його ідей, підкреслює очевидну спорідненість власних поглядів із поглядами розробників і захисників НСВ.

У період кристалізації наукових поглядів Жіру, його вчителі Фрейр і Шор періодично зустрічаються (лютий 1984 – лютий 1986), щоб написати спільну книгу-діалог «Від педагогіки до визволення». Це характеризує їх як односторонців у питаннях освіти і виховання в навчальних закладах.

Жіру [7] намагався регулювати умови нової соціології і характеризував Фрейра як освіжаючий антидот для цинізму лівих критиків. Педагогіка й експериментальні дослідження Фрейра і Шора є найкращими антидотами до критичних пошуків Жіру, теоретично цілеспрямованих і багато в чому несподіваних для американської НСВ.

Проблематика. Освітня система з її навчальними закладами є системою відносин з суспільством: школа є культурним інструментом селекції і репродуктивності на службі домінуючих класів. Аронович, Жіру [3] стверджують, що первинна проблематика зосереджена в наступних запитаннях:

- що входить у поняття «шкільне життя»?
- як організоване шкільне знання?
- яким є небажаний код у структуруванні знань?
- як передаються шкільні знання?
- як визначаються акценти у шкільних знаннях?
- яку культурну систему легітимізують шкільні знання?
- якими є інтереси, що слугують виробництву і легітимізації шкільних знань?

Фундаментальною проблемою є служіння школи домінуючим класам суспільства. Вона легітимізує соціальні та культурні нерівності і виконує набагато важливішу функцію, ніж аскетичне передавання знань. Педагогіка причетна до реалізації стратегічної операції домінуючих суспільних класів: підготовки кожної людини до політичного, культурного й економічного життєвого вибору. Справжньою соціальною та політичною проблемою є проблема демократичних екзерсисів (вироблення навичок життя в умовах завжди бажаної «демократії»). Насправді, індустріалізовані суспільства не настільки демократичні, як того хочуть люди (Аронович і Жіру [3]). Організація суспільства фаворизує численні соціальні групи на шкоду іншим групам, зокрема етнічних меншин, жінок, груп соціально-критичних людей.

До фундаментальних відноситься також проблема соціалізації. Вона, як і інші, реалізується через посередництво освітніх інституцій і стосується всіх культурних закладів. Еліти контролюють розвиток суспільства за допомогою культурних закладів. Школа ніколи не народилася б, якби не була агентом соціальної трансформації (Аплъ [2]; Шор [13]). Вона вибудовує суб'єктивні перцепції, соціальні відносини. Вона соціалізує індивіда. Вона його трансформує залежно від інтересів суспільства.

Критична теорія з роками маніфестувала все більший і більший інтерес до поняття «індустрія культури». Інструментальний раціоналізм трансформував автентичну культуру у масову продукцію, що характеризується стандартизацією, копіюванням, дублюванням, посередністю і конформізмом, досягнутих за допомогою містифікацій і ілюзій. Ці рефлексії стають цікавими для аналізу виховання. Легко було зробити крок до того, щоб інтерпретувати виховання як культурну індустрію на службі домінуючого класу і як ідеологічний маневр (ідеологія інтерпретувалась як хибна свідомість соціальних протиріч зі спробою замаскувати істину за допомогою теорії і практики соціальної гармонії). Такий підхід дозволяє зрозуміти: як, у який спосіб аналіз соціальних проблем у вихованні став для багатьох науковців аналізом індустрії культури і, водночас, як народилась критична мова. Ця еволюція добре проглядається в американських авторів, зокрема Жіру і Сімона, для яких аналіз виховання пов'язаний з інтерпретацією шкільної системи як культурного фактору соціальної трансформації. Шкільна система аналізується в контексті культурної індустрії. Вона існує, функціонує і розвивається як і інші індустрії: кіно, телебачення, радіо, реклама, Інтернет.

Принципи. Дослідники виокремлюють три принципи критичної педагогіки: увага до соціальних цінностей; створення критичної мови; спільність знань.

Увага до соціальних цінностей. До соціальних цінностей дослідники відносять соціальну рівність, соціальну справедливість, повагу до особистості, знищення соціальних бар'єрів, Жіру [8] звертає увагу також на свободу і рівність. Завдання критичної педагогіки він зводить до творення уявної політики, яка уможливує нову соціальну спільність на принципах рівності, свободи, справедливості. Критична педагогіка повинна фаворизувати розвиток сенсу соціальної відповідальності. Студенти мають навчитися захищати права людини і боротися проти соціальної нерівності.

Критична педагогіка намагається бути альтернативною до традиційної й індустріальної освіти. Своєю кінцевою метою вона вбачає демократію, тобто збільшення влади індивідів і груп меншин (Аронович, Жіру [3]). Демократія у цьому контексті розуміється як правдива влада більшості, а не як просте застосування правил демократичного співжиття. Шкільництво є соціальною практикою, в основному пов'язаною з екзерсисами влади.

Створення критичної мови. Критична педагогіка вписується в «радикальну парадигму» (Жіру [8]). Відносини між соціальними очікуваннями і соціальними можливостями означають, що все залежить від людських здібностей. Вихована у такому сенсі людина, критично сприймаючи й оцінюючи світ, обов'язково прийде до розуміння й участі у вирішенні питань соціальної організації. Демократія опирається на цю критичність, добре розвинену в кожного індивіда. Критичність людського мислення відкидає звичку (сталу) мову і забезпечує себе новим дискурсом «Ми наполягаємо на важливості створення критичної мови. З її можливостями ми можемо себе запитати: чи критична педагогіка не є обмеженою лише цією однією функцією? Критична педагогіка потребує мови, яка б не була лише простою луною від звичайної великої дискусії про незчисленні блага капіталістичного і індустріального суспільства. Потрібно вчитися критикувати цю звичайну мову, що ми зустрічаємо повсюдно в культурі. Потрібно вчитися атакувати цю звичайну мову і розбити її монолітність. Мовою критичної педагогіки є мова «критичної демократії». Ми наполягаємо на знаннях правонаступності досвіду, який слід набути, щоб стати критичним, а отже, справжнім громадянином. Ми повинні відповісти на наступні запитання:

- який тип громадянина потрібно формувати в рамках публічного виховання для постмодерної культури?
- який тип суспільства хочемо створити, враховуючи сучасну культурну і соціальну еволюцію?
- як зумовити жити разом свободу і справедливість, рівність і визнання різності?» [8, с.119].

Спільність знання. Знання не можуть бути об'єктивними в собі. Вони є скоріше міцно переплетеними з соціальною і культурною практикою суспільства.

Критична педагогіка є ансамблем практик текстуальних, вербальних і візуальних, за допомогою яких люди вчаться розуміти самі себе й аналізувати свої відносини з іншими людьми і навколишнім середовищем. Вона є також, за твердженнями Жіру [8], контекстуацією домінантних форм символічного продукування, якщо сприймається ідея, що символічні зображення виникають у різних культурних сферах, маніфестуючи суперечливі ставлення до несправедливої влади.

Суб'єктивність студентів вибудовується в контексті соціальних і політичних чинників. Студент повинен вчитися поважати відмінності між індивідами і між групами. Вони повинні розвивати в собі мультиетнічне, екологічне, антирасистське, антипатріархальне бачення демократичного суспільства. Перцепції, засновані на расовій нерівності, на нерівності між чоловіком і жінкою, повинні зникнути на користь більш демократичного суспільства. Студенти повинні засвоїти також, що негативні судження підтримуються групами, що домінують в суспільстві з метою збереження їхнього привілейованого статусу.

Педагоги і вихователі є культурними працівниками, тому що куррікулум є результатом культурної політики. Концепт «культурних працівників» був зарезервований для акторів, письменників, винахідників, можна продовжити перелік і інших професій. Педагог і вихователі – «інтелектуальні трансформатори». Як інтелектуали, вони повинні аналізувати власну соціальну і культурну історію. Вони повинні задавати собі запитання про зміст освіти і виявляти «приховану напругу», тобто прихований «куррікулум» [8,с.45].

Педагогічні стратегії. Представники критичної педагогіки надзвичайно скупі на коментарі щодо предмету педагогічних стратегій. Є дуже мало відповідей на наступне питання: як викладати критичним способом? Необхідно наголосити, що педагогіка у цьому відношенні поки- що є об'єктом аналізу, а не об'єктом стратегії викладання і виховання. Ще більше критична педагогіка не стала об'єктом дидактики і методики. І все ж таки вона структурує інформацію і відіграє визначальну роль у розвитку критичної свідомості: «студенти повинні екзамінувати педагогічні відносини в аудиторії, а потім у суспільстві і показувати, як ці відносини структурують конституцію сенсу у людей» [7].

Жіру зауважує, що педагогіка завжди пов'язана з владою, а отже з політикою. А відтак «виховні теорії є ідеологіями, які мають інтимні зв'язки з владою. Тому учіння повинно передбачати трансформацію суспільства». Натомість, педагог, виконуючи роль «інтелектуального трансформатора», повинен боротися за демократію. Будучи міждисциплінарною, критична педагогіка аналізує основи дисциплін, їхню відірваність від життєвої практики людини, часто-густо від її природних здатностей. Водночас вона проголошує ідею зробити суспільство більш демократичним, а отже людину – більш освіченою, культурною, переконаною у своїх здатностях демократизувати суспільні відносини.

Екосоціальні теорії виховання. Інституціональні теорії пов'язані, як правило, з соціальними змінами. Що стосується макропроблемних теорій (ГрандМезона, Ж. де Роснея, Жанча і Тофлера), то вони затурбовані проблемами, народженими соціальними, економічними, політичними і культурними структурами. Запропоновані ними зміни у вихованні є глобальними з точки зору відносин людини з суспільством і всесвітнім універсуумом. У цьому контексті можна вести мову про «екосоціальне» бачення виховання.

Людське суспільство переживає перехідний період, що позначає, скоріше всього, кінець історичного циклу на нашій планеті: нестримної індустріалізації суспільства. Повинні здійснитися величезні зміни із забезпеченням здорової еволюції людського суспільства, здорового розвитку індивіда і живої природи. Великі екологічні проблеми, що ми зустрічаємо на зорі ХХІ ст., показують на якому високому рівні розвитку знаходиться екологічна думка, якою вона стала необхідною в глобальній організації планети Земля.

Природа вже використала всі свої ліміти антропоморфичної рівноваги. Після цього – прірва. Виховання в системі освіти має слугувати створенню нового майбутнього для планети. Про це добре сказав Морен: «Часу більше немає для того, щоб створювати постійні екологічні катастрофи. Ні уявляти собі, що лише самим злетом технологій зможемо знайти від цього ліки і уникнути до краю звеличених і загострених дисфункцій, що загрожують життю. Різкий порух рятівника може викликати лише трагічне потрясіння. Потрібно, щоб екологічно згуртована свідомість підтримувалася культурою людських відносин, звільнених від агресії, яка править сучасним світом» [11, с.63].

Потрібно зауважити, що ці теорії не консервативні. Вони не пропонують повернення до класицизму, а навпаки. Більш того, вони мають тенденцію скоріш атакувати ар'єр-гардну культуру і всіх тих, хто її продукує і захищає, трактуючи часто-густо традиціоналістів як чудних і несвідомих.

Соціальна педагогіка саморозвитку. Типологія шкіл. Гранд Мезон (301) атакує соціальну невідповідність шкіл і пропонує виховну теорію, сконцентровану на пізнанні основних засобів виховання. Він зауважує, що сучасні структури шкільної системи є ще своєрідним виявом феодальних відносин, особливо у школах великих міст, дуже розбурханих різними рухами і контр-рухами, як соціальними, так і культурними, економічними, політичними, ідеологічними. Освіта і виховання глибоко індустріалізувалися, залишаючись у власному світі самими собою, повернутими до самих себе. Вчений констатує, що школа страждає від редукаціонізму (від лат. *reductio* – зменшення, спрощення, повернення). Помітно, що школа спрощує систему своїх функцій, намагаючись фокусувати увагу на одній із них, наведених Гранд Мезоном у семи моделях.

1. Технократична школа. Підпорядкована місцевому адміністративному апарату і уряду.
2. Нео-корпоративна школа. Характеризується професіоналізмом і синдикалізмом: противладна в бюрократичній грі.
3. Школа з привідними механізмами економічної машини. Слугує капіталістичному суспільству і владним економічним домінуючим структурам, владним домінуючим економікам.
4. Школа як політико-ідеологічний інструмент. Високий рівень ідеологічної критики. Інструмент ідеологічних сил як лівого, так і правого спрямування.
5. Школа-комунарка. Жити і відчувати. Ми робимо те, що ми любимо.
6. Школа як інтегруючий центр учінь. У тенетах технологічної революції ставить акцент на технічні процеси, раціональні винаходи.
7. Загальна школа. Повернення до базових цінностей, які приховують неоконсерватизм (приватна школа і сільська школа з древніми ремеслами, релігією тощо).

За цією типологією, на думку автора, приховується атака на завоювання позицій з різними підходами до опанування знань: особистісним, утилітарним, критико-ідеологічним, політичним, адміністративним, педагогічним. У протигагу цим різноманітним ідеологіям школа, за переконаннями Гранд Мезона, повинна розвивати свою гуманістичну і соціальну базу. Відкидаючи різні типи редукаціонізму, він пропонує більш глобальний підхід, тобто соціальну педагогіку глобального саморозвитку. «Ми поважаємо фундаментальну педагогічну відповідальність школи, ставлячи перед нею головним завданням відновлення соціальної бази, більш скоординованої, більш динамічної, більш налаштованої до культури, економіки і політики саморозвитку. Маємо на увазі педагогіку, здатну бути експериментальною в головних інституціях соціального середовища для колективної промоції, краще керованої і краще організованої для досягнення кінцевого результату» [9].

Педагогічна стратегія. Педагогіка вважається успішною, коли трансформується в соціальну практику саморозвитку (передусім, самоосвіти і самовиховання), тобто, коли вона

сконцентрована довкола життєвих проблем особистості і базується на трьох принципових характеристиках:

- робить опис і використання засобів;
- є інтеграцією для множинності підсистем, категорій артистів, раціоналізаторів (адміністративних, культурних, технічних, соціальних), ідеологій;
- забезпечує бодай мінімальний консенсус.

Соціальна практика, як оригінальний життєвий досвід, завжди знаходить свої форми вираження, критичного розуміння, солідарності і трансформативної дії. Педагогічний поступ розпочинається за допомогою однієї з цих динамік, лиш би вона виявляла ознаки синергетизму. Соціальний праксис є синергетикою інтерпретації, трансформації, вираження і структурування. Соціальна педагогіка саморозвитку постає завжди рекомпозицією (переробкою заново) фундаментальних актів виховання в основах базового учіння.

Педагогіка встановлює, стверджує Гранд'Мезон, синергетику людських фундаментальних дій там, де ми вчимося говорити, вважати, розподіляти і трансформувати щоденний досвід. Автор пояснює це на прикладі мови, яка відображає довкілля, в якому людина живе. Мову не можна відривати від реальних ситуацій, в яких ми її використовуємо і в яких людина перебуває. Не потрібно забувати, що мова завжди відбиває економічні, політичні і культурні виміри оточуючого середовища. Відповідно, викладати мову в школі, залишаючись відірваним від життєвого середовища, означає просто збіднювати її і поступати нерозважливо.

Стратегія підтримує базове учіння і «педагогічний запал» фундаментальних виховних дій. Цей запал безпосередньо пов'язаний зі щоденним процесом набування досвіду і характеризується:

- вмінням робити: зменшення дихотомії між ручною працею і розумовою дією;
- вмінням думати: щоденно розвивати філософське мислення, використовуючи логічне судження (автономне, вільне і рішуче);
- вмінням жити: послуговуючись демократичною свободою, що вимагає підтримки дуже вимогливого учіння і виховання відповідальної свободи. У мистецтві жити, людина і суспільство повинні безперервно поновлювати свої діалектичні відносини між свободою і необхідністю для всіх. Людська свобода притаманна конкретному віз-а-ві, що є життєвою необхідністю для перебування і діяльності в реальному світі разом зі своїми неминучими можливостями.
- вмінням віддавати: випереджувати індивідуальні інтереси і потреби добротворністю, розуміючи і задовольняючи інтереси та потреби спільноти;
- вмінням сказати: заглиблювати своє вміння мислити і мовити в життєвий розвиток, у філософствування – основу любові і боротьби в поступі.

Педагогічна організація. Стратегія, запропонована Гранд'Мезоном, повинна тепер реалізуватися в життєві освітньо-виховні ситуації. Необхідно пам'ятати при цьому, що школа є невіддільною від особистості, від групи (колективу), від оточуючого середовища (соціального передусім). Процес реалізації потребує засобів, що як правило, набувають життєвості і творчого розвитку в соціальному середовищі школи, що є наближеним до всіх суб'єктів учіння. Педагогіка, у такий спосіб, допомагає досягнути, зрозуміти і розвивати досвід кожної особистості в ситуаціях реального життя. В кінцевому результаті педагогіка здатна взяти на себе забезпечення культурних, економічних, політичних змін у суспільстві і в його життєвому просторі. Автор пропонує своє бачення вирішення комплексу проблем за допомогою освіти і виховання, передбачаючи й інші шляхи їх реалізації. Для цього потрібно щоденно працювати над створенням постійної сітки зв'язків індивіда з оточуючим середовищем. Цей ансамбль зв'язків здійснюється у трьох виявах :

- спонтанному, стихійному, довільному досвіді: сітка між- людських відносин, сітка місць і привілейованих моментів, сітка дій і центрів інтересів;
- структурованому досвіді: сітка приналежності (організації, інституції), сітка можливостей і лідерства; сітка використаних технік;
- значущий прихований досвід (символи, кінцеві цілі, ідеології): сітка понять і ключових виразів, сітка повсякденних знаків, сітка тенденцій (моральних і естетичних цінностей, ідеологій, світоглядів, переконань).

Враховуючи ці сітки, студент і педагог володітимуть багатогранністю освітнього процесу, кращим усвідомленням його змісту, кращим розумінням кінцевих цілей освіти і виховання.

Модульна синергетична педагогіка. За теорією Гранд'Мезона педагогіка є способом синергетичного і глобального трактування щоденного досвіду чи ситуацій, в яких людина перебуває й живе. Потрібно змінити соціальну базу, послуговуючись соціальною педагогікою саморозвитку, спільною для основних інституцій оточуючого середовища. Педагогіка повинна запліднювати «ядра первинних відносин».

Це повинно відбуватися у здійсненні систематичної праці, яка перегруповує «визвольні сили» оточуючого середовища в середині модуля, тобто це – організована група на полі окреслених і відносно однорідних діяльностей, незважаючи на різноманітність завдань і партнерств. Модуль не є чистою спільнотою, центрованою виключно на людях, ні групою дій, ні групою завдань. Модуль є місцем щоденних активностей, розмірковувань і солідарностей, організованих із визначеною кінцевою метою, інституційно детермінованою на соціальному полі. Модуль є кадром життя.

Література:

1. Apple M. Ideology and Curriculum. – London: Routledge and Kegan Paul. – 1979.
2. Apple M. Teachers and Texts. – New York: Routledge and Kegan Paul. – 1988.
3. Aronovitz S., Giroux H. Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. – South Hadley: Bergin and Garvey. – 1985.
4. Bowles S., Gintis R. Scholism in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. – New York: Basic Books. – 1976.
5. Cuban I. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980. – New York: Longman. – 1984.
6. Giroux H. Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education. – New York: Routledge. – 1992.
7. Giroux H. Introduction. Dans P. Freire // Politics of Education: South Hadley. – Bergin & Garvey. – 1985.
8. Giroux H. Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition South Hadley. – Bergin & Garvey. – 1983.
9. Grand'Maison J. Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. – Montréal: Stanké. – 1976.
10. Joyce B., Weil M. et Showers B. Models of Teaching. 4-e édition. – Boston: Allyn and Bacon. Première édition en 1972 par Joyce et Weil. – 1992.
11. Morin E. Pour une nouvelle conscience planétaire. // Le Monde diplomatique. – 1989. № 427, octobre.
12. Ozmon H., Craver S. Philosophical Foundations of Education. – Columbus: Merrill Publishing. – 1986.
13. Shor I. Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1991. – Chicago: 1992.
14. Sirotnik K.A. What Goes on in Classrooms? Is This the Way We Want It? Dans I. Beyer et M.W. Apple (Éd.). The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities. – New York: SUNY. – 1989.
15. Stanley W.B. Curriculum for Utopia. Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. – New York: SUNI. – 1992.
16. Wexler P. Social Analysis of Education. After the New Sociology. – New York: Routledge. – 1990.