

Дженіфер ГОР

ФЕМІНІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІКА ПО-ФЕМІНІСТСЬКИ*

У статті порушується питання про визначення феміністської педагогіки: що робить педагогіку феміністською — чи це педагогіка по-феміністськи або феміністська педагогіка? З огляду на це авторка розглядає феміністську педагогіку в двох контекстах — жіночих досліджень (Women's Studies) і теорії освіти, висвітлюючи специфіку та недоліки обох. Феміністська педагогіка, що розвивається у жіночих дослідженнях, фокусується на тому, як і що викладати, проте не приділяє достатньої уваги царині освіти і, отже, існує ізольовано від дискурсів освіти. Феміністська педагогіка, що просувається в теоріях освіти, збагачує феміністські нароби дослідженнями з історії, теорії і практики освіти. Проте, представники цього напрямку ігнорують критичну педагогіку і некритично ставляться до жіночих досліджень. Постструктуралістський фемінізм, який авторка розглядає як альтернативу існуючим педагогікам, поки що є лише перспективою для майбутнього, а саме — досліджень у галузі початкової і середньої ланки освіти.



До питання «Що таке феміністська педагогіка» дослідники підходять по-різному. Одні говорять про неї в контексті жіночих досліджень (Women's Studies), акцентуючи увагу на педагогіці — «Що таке педагогіка по-феміністськи», протиставляючи її, таким чином, феміністській теорії й дослідницькій методології. Хоча ця група дослідників і розмежує патріархальну й феміністську педагогіки, критерієм все ж таки залишається спосіб тлумачення педагогіки. Інші розглядають феміністську педагогіку в контексті освіти¹ й по-іншому порушують основне питання — «Що робить педагогіку фемі-

* Copyright © 1993. The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth by Jennifer Gore. Reproduced by permission of Routledge/Taylor & Francis Group, LLC. Пер. з англ. В. Гайдено. Фрагмент друкується з невеликими скороченнями.

¹ Тут я використовую термін «освіта» в значенні академічної дисципліни, що розробляється кафедрами методики викладання та освіти. Жіночі дослідження, звичайно, цікавляться освітою. Я використовую термін «дисципліни», щоб підкреслити інституційну локацію та уникнути громіздких назв.

ністською?» Описана ситуація виглядає досить іронічно: говорячи про феміністську педагогіку, прихильники жіночих досліджень цікавляться більше питаннями педагогіки/освіти, а прихильники теорій освіти звертаються до фемінізму. Моя мета – пошук можливих причин такого парадоксу. Але, насамперед, поясню, чому саме я зупиняюся на дослідженні цієї розбіжності, а не на типовій класифікації фемінізму у відповідності до ідеологій.

У порівнянні із критичною педагогікою, дискурс феміністської педагогіки не настільки добре представлений монографіями її провідних теоретиків. Основні ідеї переважно відображені в збірниках, антологіях і журнальних статтях. На перший погляд може здатися, що феміністське співтовариство виступає проти плеяди відомих авторів критичної педагогіки. Чи є така солідарність результатом якогось позитивного, несуперницького ставлення феміністів до розуміння педагогіки, або ця солідарність походить із загальної відмови від створення нових канонів феміністської думки,² або причина укорінена в тому, що не у владі жінок в академічному середовищі «залишити свій слід», чи ще якісь інші фактори? Фрагментація й розмаїтість позицій говорять про існування не просто феміністської педагогіки, а феміністських педагогік. Зокрема, нещодавно вийшла збірка з феміністської педагогіки [47], яка включила статті з «black феміністської педагогіки», феміністської педагогіки для «повернення жінок», феміністської педагогіки в «коледжі для жінок близьких за переконаннями», феміністської педагогіки для студентів і старшокласників. У цьому виданні хоча й показано, що феміністська педагогіка якоюсь мірою «чутлива» до тих незвичайних контекстів, де вона практикується, що й розрізняє педагогіки між собою, однак не простежується чітких розходжень у представлених напрямках дискурсу феміністської педагогіки, не показані закономірності в аналізованих контекстах. Має місце радше диференціація за розміщенням практик, що вказує на загальну тенденцію «контекстуалізувати» феміністську педагогіку й феміністське завдання в цілому. Зокрема, це стосується жіночих досліджень, де панує думка, що існує набагато більше контекстів, ніж теоретики освіти собі уявляють, тобто не тільки «безпосередній контекст» (школи). Водночас слід сказати, що феміністська педагогіка, досліджуючи освіту, звертає увагу й на контексти аудиторій. У цьому й полягає практичне застосування феміністської педагогіки. [...]

² Так, П. Коллінз у роботі «Чорна феміністська думка: свідомість і політики уповноваження» демонструє приклад уникнення розробки нових канонів: «Я свідомо наводжу цитати багатьох афроамериканських жінок-мислителів, деякі з яких відомі, а деякі – ні. Мій ґрунтовний аналіз численних голосів висвітлює різноманіття, багатство і силу ідей, що пропонуються black жінками як частиною давньої афроамериканської жіночої спільноти. Крім того, цей підхід перешкоджає посиленню тенденції, згідно з якою канонізується вибрана група жінок-спікерів, а решта відкидається» [8, р. xiii].

Найпростіший спосіб ідентифікації феміністської роботи – за теоретичними напрямками англо-фемінізму (ліберальний, радикальний і соціалістичний).³ Хоча ті, хто пишуть про феміністську педагогіку, не завжди відносять себе або свою роботу до певного напрямку феміністської думки, проте, вочевидь, що ліберальний, радикальний, соціалістичний і, не так давно, постструктуралістський фемінізми представлені. На сьогодні література з феміністської педагогіки, чи-то з жіночих досліджень або теорій освіти, відображає ліберальний і радикальний фемінізми. Нещодавно педагогіка стала предметом уваги постструктуралістського фемінізму в освіті [наприклад, 6; 14; 24; 25; 26; 27; 30; 40; 41]. Зазначу, що соціалістичний фемінізм у дискурсі феміністської педагогіки недостатньо репрезентований. Можливо, це пов'язано з тим, що соціалістичний фемінізм апелює до більш «широкого», абстрактного контексту, макропитань ідеологій та інституцій, а не до мікропроблем «педагогіки аудиторій», та/або пов'язано із близькістю соціалістичного фемінізму до критичних педагогік, де класові розходження виступають базисними соціальними відносинами.

Тексти з феміністської педагогіки могли бути диференційовані за їх основними філософськими і політичними принципами та далі категоризовані у відповідності з напрямками феміністської думки. Однак це скоріше б означало встановлення (нав'язування), а не допущення (визнання) відмінностей, що виникають у дискурсі феміністської педагогіки. Тобто автори, які розробляють феміністську педагогіку, не називають одні теорії «ліберальною феміністською педагогікою», а інші – «радикальною». Також *неможливо* нав'язування подібних категорій без вивчення типового співіснування різних традицій феміністської думки в будь-якій роботі з феміністської педагогіки⁴. У зв'язку з тим, що розбіжності в контекстах практики й феміністської теорії не настільки очевидні при конструюванні певних напрямків феміністської педагогіки, я повертаюся до дослідження найбільш важливої розбіжності між «педагогікою по-феміністські» в жіночих дослідженнях і «феміністською педагогікою» у теоріях освіти.

³ С. Екер називає три головні течії західного фемінізму (ліберальний, соціалістичний і радикальний), які застосовуються в освіті так: «Ліберальні феміністи пишуть про освіту у світлі рівних можливостей, соціалізації, статевої ролі і дискримінації. Їхні стратегії спрямовані на зміну практик соціалізації, установок і створення відповідної законодавчої бази. Критики лібералів вказують на концептуальну обмеженість і небажання протидіяти владі і патріархату. Соціалістичні феміністи аналізують роль школи в контексті посилення гендерних відмінностей під впливом капіталізму. Основним поняттям тут є соціально-культурна репродукція, а також прийняття і опір гендерним моделям поведінки. Поки що соціалістичний фемінізм лише теоретизує щодо освітніх питань і тому критикується за надмірний детермінізм і брак емпіричної бази. Радикальні феміністи головним чином концентруються на чоловічій монополії в галузі знання і культури та статевої політики в школі. Пропонується віддавати перевагу дівчатам, навіть організувати одностатеві групи для навчання. Критики говорять, що радикальний фемінізм схильний до біологічного редукціонізму, опису, а не до пояснення, тобто також має слабкі сторони» [1, 419].

⁴ Наприклад, М. Льюїс [Lewis], хоча й спирається на постструктуралістський фемінізм, працюючи над феміністською педагогікою, все ж таки доходить радикальних феміністських висновків [...].

Феміністська педагогіка, що розвивається в жіночих дослідженнях

Поява навчальних курсів і факультетів жіночих досліджень в університетах була результатом жіночого визвольного руху, тривалої соціальної й політичної боротьби. Дослідники з факультетів жіночих досліджень звичайно звертають увагу на методику викладання, фокусуючись на педагогіці – як і що викладати. Як буде показано в розділі 4, у літературі присутні часті посилання на «нові» тексти, «нові» прочитання, особисті досвіди, кооперативне й недидактичне навчання [наприклад, 5; 33; 39]. Якраз акцент на певних типах навчання, а не на специфічній феміністській соціальній позиції й пояснює, чому немає «ліберальної» або «радикальної» феміністської педагогіки. Навпаки, передбачається широке феміністське бачення. Питання «як», «що» й «чому» [вивчати] у педагогіці не пов'язуються між собою, а ізолюються від «феміністського» феміністської педагогіки, або, принаймні, сприймаються як відособлені. Таким чином, педагогіка спрямована на вивчення центрів дискусій з питань навчальних процедур і принципів.

Незважаючи на те, що в цьому річищі феміністської педагогіки центральне місце посідають процеси викладання, педагогіка тут (ре)презентована неісторично відносно освітньої практики. Присутні випадкові посилання на праці Пауло Фрейре та його критику «накопичувальної освіти». В інших випадках посилання на теоретиків освіти зустрічаються рідко [...] Навіть у вичерпній бібліографії з феміністської педагогіки в *Women's Studies Quarterly* [48] значна кількість цитат узятя з робіт, написаних не з теорії освіти. Таким чином, багато наробок з феміністської педагогіки в освіті залишилися не вивченими. Винятки становлять публікації Ф. Махер, яка займає посаду на факультеті освіти. Її статті є в журналах і з освіти, і з жіночих досліджень, тобто цитуються обома групами дослідників. Можливо, причина її популярності серед представників двох напрямків феміністської педагогіки в тому, що основна частина її праць написана в період роботи в Уїтон Коледжі, який до 1988 року був жіночим навчальним закладом. У цьому випадку, так само, як у разі з жіночими дослідженнями, йдеться про потреби жінок мати власне місце для розвитку своєї освітньої культури з метою «знаходження свого голосу» й росту без страху перед чоловічим насильством (фізичним та/або символічним). Ці доводи часто підносять як особливість феміністської боротьби за «самовизначення» [8]. Таким чином, виникла загальна проблема, пов'язана зі студентством, що фігурує в різних напрямках радикальної педагогіки. Пізніше я повернуся до цього питання.

Недостатня увага до царини освіти деякою мірою може бути пов'язана з тим фактом, що робота в академічному середовищі, зокрема, у випадку окремих галузей і осіб, які намагаються «влаштуватися» в науці, залишає обмаль часу для ретельного й систематичного вивчення будь-якої проблеми поза сферою своїх наукових інтересів. Цілком імовірно, що випадкові згадування Фрейре дослідниками *Women's Studies* стали скоріше частиною «фольклору» феміністської педагогіки, який перекочує з однієї роботи в іншу, що не свід-

чить про глибоке розуміння його «Педагогіки пригноблених» (1968). При цьому автори не посилаються на його останні роботи. Довести те, що є хоча б одне посилання на «людей з галузі освіти», стає частиною гри – пошуку можливості локалізувати феміністську педагогіку усередині академічного знання взагалі. Гра, таким чином, зводиться до того, що хтось демонструє (поверхневе) знання освітнього дискурсу, відмовляючись і зміщаючи його при цьому феміністською педагогікою. Основна ідея полягає у тому, що жіночі дослідження роблять те, що не зробили теорії освіти: «Якщо шлях, по якому йдуть Women's Studies, сьогодні легше, ніж двадцять років тому, це означає, що стала очевидною перевага Women's Studies над вищою освітою. Перевага в тому, як забезпечити для молоді й старшого покоління таку освіту, що збагатила б їх, і, у свою чергу, привела б до демократичного суспільства» [19, 17]. Дискурс феміністської педагогіки часто виступає як виклик існуючим академічним структурам [46].

Недостатня увага до царини освіти також може бути пов'язана із загальним відкиданням освіти, що зумовлено критикою основних освітніх процедур як патріархатних. З цієї точки зору, «патріархат – це парадигма освіти» [50, 157]; «найцінніше в освіті визначається чоловічими інтересами; найбільш відповідними адресатами освітніх зусиль, основними зразками й носіями просунутого знання вважаються хлопчики й чоловіки» [37, 16]. Зваживши на такий підхід, феміністська педагогіка, яка «озброєна» радикальним фемінізмом, може неохоче сприймати чоловіків-педагогів або теоретиків освіти як авторитетів у педагогіці.

Цікаво, чому Фрейре став свого роду винятком. Незважаючи на його приналежність до надзвичайно патріархатної культури й нехтування гендерними питаннями, роботи Фрейре були прийняті більшістю в дискурсі феміністської педагогіки. Включеність і близькість Фрейре до кола ідентичностей і політик «третього світу» щонайкраще вписується в соціальну програму феміністської педагогіки: звільнення «жінок і меншин» [33] від гноблення білим чоловічим патріархатом.

Кенвей і Модра [23] переконують феміністських теоретиків освіти не застосовувати бездумно ідеї П. Фрейре, а критично підійти до його спадщини. «У даний момент замість розвитку критичної свідомості як *мети самого проекту визвольної освіти* має місце культ Фрейре» [23, 12]. До того ж, як зазначає Меглін, називати Фрейре «батьком» феміністської педагогіки досить спірно; вона рекомендує відшукувати «наших матерів педагогіки» [35, 15]. Очевидно, дослідники Women's Studies не знаходять таких «матерів» у школах або в галузі освіти. Навпаки, маловивченим є внесок жінок-вчителів як до державної освіти в другій половині XIX століття у більшості західних країн [3], так і в зростаючій літературі з феміністської педагогіки, що походить з галузі освіти.

Ще одна причина, що пояснює недостатню увагу до розвитку педагогічного дискурсу, пов'язана з тим, що багато авторів аналізованого напрямку розглядають освітні установи як інституції, які відкидали, замовчували їхній

досвід. Інакше кажучи, дослідники на своєму досвіді відчули патріархатність навчання і, в свою чергу, не сприймають ідеї із сфери освіти. Тому вважають їх нерелевантними та такими, що суперечать феміністській практиці. Якщо у дослідників й збереглися теплі спогади про окремих учителів, поштовхом звернутися до фемінізму стали не педагогіка й чудові (або жажливі) викладачі, а невдоволення школою як навчальним закладом. «Коли ми прийшли в коледж, ми зіткнулися зі структурами чоловічої влади, що мали намір залякати та вразити нас своїми академічними досягненнями» [20, 30].

Таким чином, педагогіка, яку розвивають автори першої групи [10; 38; 46; 50], безпосередньо бере початок у жіночому визвольному русі й групах «росту свідомості» [15, 7], а не у визнаній царині освіти. Д. Спендер пише, що «рівність і співробітництво стали неминучим результатом тих обставин, у яких опинилися феміністи» [50, 169]. На думку Спендер, із розростанням феміністського знання й можливістю його «передачі», Women's Studies можуть стати таким само ієрархічним і суперницьким знанням, яким є патріархатне. Спендер попереджає про ослаблення феміністського руху як наслідок інституціоналізації фемінізму через Women's Studies. [...]

Більшість професорів Women's Studies не мають академічної підготовки з теорії освіти. Вони прийшли в Women's Studies з гуманітарних і соціальних наук. Ось ще одна причина недостатньої уваги до царини освіти: елітизм деяких дослідників Women's Studies – вважати інші дисципліни «вищими» і важливішими за професійну підготовку з освіти (педагогіки). [...] У зв'язку з цим С. Лерд зауважує, що брак уваги до царини освіти (шкіл, коледжів і факультетів освіти) зумовлений «жіночою боротьбою за інтелектуальне достоїнство» [21, 462]. З такої точки зору, жінка-вчитель постає як «безпомічна жертва необдуманих претензій і втрат; якщо вона хоче зберегти самоповагу, то їй краще шукати іншу роботу (поза сферою освіти)» [21, 461]. Лерд стверджує, що для жінок, які мріють викладати, подібна настанова відбивається в таких «феміністських перешкодах»: «Жіночі коледжі не стимулюють здібних учнів у дитячому й підлітковому віці; жіночі дослідницькі центри розробляють проекти щодо зміни навчального плану за спадною схемою (коледжі/школи); існує тенденція локалізувати Women's Studies у гуманітарних коледжах, подальше від «практичних» навчальних закладів, де жінки традиційно домінували; має місце загальна феміністська бездіяльність у відповідь на освітні реформи, що впроваджуються державою; «феміністська педагогіка» як рух в основному фокусується на жінках-викладачах (професорах) або теоретиках освіти (дорослих)» [21, 457].

Саме тут слід згадати про різні студентські групи. Цільова група розглянутого напрямку феміністської педагогіки – студентки курсів з Women's Studies. Першими, хто входить до освітнього процесу, є учні початкової й середньої шкіл – хлопчики й дівчатка. Ця група сприймається як така, що цілком відрізняється і немає нічого спільного із цільовою. Смітсон, наприклад, заявляє, що «дослідники в рамках Women's Studies далекі від розуміння розбіжностей у навчанні чоловіків і жінок» [49, 8]. Підтвердження цієї думки він

шукає виключно в галузі літературознавства. Смітсон ймовірно недооцінив і знехтував величезний масив літератури в галузі освіти з диференціації навчання для чоловіків і жінок [22; 52]. Відсутність визнання чоловічого й жіночого внеску в теорію освіти, дослідження й викладання в рамках осмислення практики феміністської педагогіки не дивує. Цей факт має місце в контексті боротьби усередині певної галузі або дискурсу. [...]

Метою (швидше за все, ненавмисною) цього підходу до феміністської педагогіки є стирання досвідів тих викладачів, які практикують «демократичні» форми педагогіки. У цьому сенсі цікавим видається висловлення двох учителів старшої школи. Вони впевнені, що феміністська педагогіка «спирається на існуючі традиції в освіті... групове навчання, навчання рівних, атестацію, диференційовані стандарти, методи оцінювання, діалектику пізнавальної й емоційної сфер, процес написання, теорію навчання, критичне й творче мислення, case studies методи і рух за освітні реформи. Без особливої уваги до гендерних питань, багато вчителів, таким чином, уже впроваджують педагогіку, співзвучну феміністській» [43, 110–111].

Учителі мали на увазі, як мені здалося, що феміністська педагогіка ніби-то знехтувала їхнім знанням й досвідом. Вони начебто висловилися на кшталт: «Агов, ви – не перші, хто думає, говорить і втілює подібні речі. Ми все життя цим займалися, і дотепер у нас виходить досить непогано». Оскільки педагогічні практики, на які посилаються Рой і Шен [43], не пов'язані безпосередньо з усвідомленням жіночого гноблення та його скасуванням, існуючі практики в галузі освіти були зігноровані.

Таким чином, в рамках цього напрямку феміністської педагогіки має місце протиріччя: незважаючи на заяву, що «феміністська педагогіка сприяє поглибленню нашого уявлення про жіночу чутливість до світу, розумінню й відшуканню наших подібностей і відмінностей» [4, 77]⁵, досвід жінок-викладачів тут відкидається. Прихильники Women's Studies працюють із феміністською педагогікою в ізолюваності (часто стратегічній) від шкіл і дискурсів освіти. А «незначні гуманістичні, прогресивні або критичні виклики, що теоретики освіти – чоловіки, жінки, феміністи – кидають пануючій концепції», призводять не тільки до «недоречних претензій щодо винахідливості педагогіки Women's Studies, але й позбавляють потужної підтримки праці самих авторів» [23, 13–14]. [...]

Феміністська педагогіка, що розвивається в теорії освіти

Звернуся до іншого напрямку феміністської педагогіки, що розробляється на факультетах освіти (іноді й у системі середньої освіти [43]). Як було вже сказано, прихильники цього напрямку збагачують феміністську педаго-

⁵ Див. також: Haywoode T. L., Scanlon L. P. World of Our Mothers: College for Neighborhood Women // Women's Studies Quarterly. – 1987. – No. 15 (3, 4). – P. 101–109.

гіку дослідженнями з історії, теорії й практики освіти, у якій домінував сцієнтизм, професіоналізм, технічна раціональність і патріархатність. Феміністська педагогіка виникла в теорії освіти зі зростаючого невдоволення патріархатністю навчання й загальноприйнятим і радикальним маскуліністськими освітніми дискурсами, аналіз яких тісно пов'язаний з феміністським (-и) рухом (-ами).

Ця феміністська педагогіка значною мірою відмовляється від технічного, навчально-виховного значення педагогіки як методу викладання в контексті усвідомлення жіночого гноблення й прагнення скасувати його (саме такий підхід звучав в *Women's Studies*). Навпаки, педагогіка тут розуміється в більш широкому значенні: як виробляються гендерне знання й досвід. У нижченаведеній цитаті дослідники Махер і Ресбоун більш повно висвітлюють історію педагогічної практики й акцентують на гендерних питаннях як характеристичні феміністської педагогіки: «Хоча колаборативні й інтерактивні педагогічні техніки мають тривалу історію в освіті поза сферою *Women's Studies* (наприклад, у роботах Дж. Дьюї й П. Фрейре), ці техніки збагатилися саме за рахунок нового контексту – *Women's Studies*» [34, 217]. Тут центром уваги є гендер і саме це робить педагогіку феміністською.

В іншій роботі Ф. Махер порівнює феміністську педагогіку з конвенціональними підходами до проблеми навчання. Вона заявляє, що «найбільш істотним у плані розуміння феміністської педагогіки є той факт, що вона залучає й чоловіків, і жінок в освітній процес, що осягає їх і робить предметом дослідження їх життя як у публічній, так і у приватній сферах. У такий спосіб студенти стають цілісними суб'єктами навчання» [32, 192]. Феміністська педагогіка покликана «допомогти студентам і нам самим прислухатися й примиритися з відмінностями, безліччю позицій і варіантів соціальної відповідальності, що існують усередині нас» [32, 192].

Хтось може задатися питанням, як П. Тобмен [51], – чим у такому випадку феміністська педагогіка відрізняється від «якісного навчання?» Тобмен описує феміністську педагогіку як «педагогічний метод, заснований значною мірою на прогресивній освітній теорії й радикальній критиці освіти, що виникла наприкінці 60-х – початку 70-х років (XX ст.)» [51, 89]. Як вважає Тобмен, «відмінність всієї критики освіти, навчання й педагогічного методу... від радикальних підходів, перед якими схиляються, у тому, що ця критика перейнята феміністською теорією. У багатьох випадках феміністська педагогіка – це переформульована версія радикальної педагогіки» [51, 89]. Феміністи можуть ображатися на Тобмена через зіставлення феміністської педагогіки із «центром» білого, чоловічого дискурсу (нехай і радикального), проте певна схожість феміністської й радикальної педагогіки у теорії освіти незаперечна. Ф. Махер, наприклад, бачить своє завдання у привнесенні «нового знання про жінок» в освіту й підготовку вчителів [33; 34; 35]. Хоча цей напрямок феміністської педагогіки було названо «переформульованою версією радикальної педагогіки», проте тут має місце, з одного боку, невдоволення феміністських педагогів «великодушним прийняттям» гендерної чутливості представника-

ми критичної педагогіки, а з іншого боку – брак взаємодії з феміністськими авторами [23].

У той же час дослідники феміністської педагогіки в галузі освіти мало звертають увагу на роботи із критичної педагогіки. Дискурс критичної педагогіки часто відкидається як патріархатний і маскуліністський без усякого на те пояснення. Причини такого «виключення», можливо, полягають у небажанні витратити інтелектуальну енергію й час на цей матеріал, у впевненості/«знанні», що критична педагогіка за визначенням є патріархатною і маскуліністською, у типовій для пригноблених настанові – «крім усього іншого, чому феміністи повинні постійно робити чоловікам послуги?» [23, 1]⁶.

Таким чином, хоча до історії освіти й навчання представниці цього напрямку феміністської педагогіки ставляться з більшою зацікавленістю, ніж у педагогіці Women's Studies, однак, як справедливо зауважила М. Грамет (і про що я теж скажу), все-таки простежується тенденція зближення скоріше з феміністськими, ніж з освітніми дискурсами: «Ми перенесли всі труднощі вчительської професії, з їх суперечністю й неправдою, що віддалили вчителів від їхнього власного досвіду – від їхніх тіл, пам'яті, мрій, один одного, дітей, а також наших сестер – матерів наших учнів. Ймовірно, наступив час для жінок, які вважають себе педагогами, переглянути наші стосунки й роботу в школі» [18, 57].

Так само, як прихильники Women's Studies апелюють до П. Фрейре у пошуках своєї легітимації в сфері освіти, дослідники теорії освіти шукають підтримку в Women's Studies і феміністській теорії, висловлюючи підтримку загальній концепції феміністської педагогіки. Виявляється, що майже ніяких змін не додається до феміністської педагогіки; вона схвалюється некритично, цитуються зазвичай великі збірники, але без дискусій і критичних зауважень. Можливо, дослідники керуються прислів'ям «не брудни криниці, бо схоцеш водиці». Некритичний підхід також може бути пов'язаний з почуттям дискомфорту: внесення виправлень у концепцію феміністської педагогіки саме з феміністської перспективи дехто може сприйняти як зрадництво, що призведе до виключення. Напевно, все-таки цей дискомфорт існує, оскільки рефлексивність є нерозвиненою. Досить цікаво, що донедавна⁷ одним з найсерйозніших критиків феміністської педагогіки був чоловік-педагог – П. Тобмен.

Незважаючи на наполегливе цитування антологій *Gendered Subjects* [11] і *Learning Our Way* [7], спеціального випуску *Women's Studies Quarterly* з феміністської педагогіки [47], дослідники цієї групи відштовхуються безпосеред-

⁶ Деякі сучасні феміністські роботи з освіти радше спрямовані на вивчення літератури з критичної педагогіки, аніж на захист феміністської педагогіки per se (Ellsworth, Gore, Kenway and Modra, Lather, Luke). Можливо, це натяк критичним педагогам, щоб вони переглянули свої тези.

⁷ Див.: Gore, Kenway and Modra з критики феміністської педагогіки. А також роботу Laird, де менше критики, проте представлений важливий аналіз різних поглядів на поняття викладання як «справжню жіночу професію».

ньо від феміністської теорії й Women's Studies у цілому. Така обмежена й некритична взаємодія з напрямком Women's Studies у феміністській педагогіці є наслідком певного елітизму – звернення до педагогічної проблематики вважається не зовсім виправданим (можливо, на це є причина, як свідчить мій аналіз конструювання феміністської педагогіки в Women's Studies). Більше того, поспішаючи висловитися на підтримку феміністської позиції в освіті, ці автори некритично ставляться до феміністських робіт.

Моє завдання – переконати феміністів, що працюють із проблематикою освіти, стати рефлексивними й критичними до самих себе й нашого дискурсу (-ів) феміністської педагогіки. Як приклад, проаналізую статтю С. Грінберг [17], опубліковану в *Journal of Curriculum Theorizing*. У статті наголошується на певній небезпечності, що пов'язана з некритичним прийняттям «усього феміністського» в ім'я просування феміністської педагогіки. Грінберг стверджує, що «феміністи із приголомшливою ефективністю змогли впровадити ті ідеї, інсайти й практики, які мислителі й теоретики освіти створили й проголосили» [17, 194]. Хоча тут передбачається, що феміністи взяли за основу роботи теоретиків освіти, однак не говориться, як було вище зазначено, що викладацька діяльність в Women's Studies спирається на дослідження в галузі освіти: вона скоріше виникла із прагматичного контексту – тих обставин, у яких опинилися феміністи. Грінберг також заявляє, що в жіночому русі «феміністи апробували ті теорії, які теоретики освіти тільки проповідують; феміністи створили освітні стратегії, які є одночасно потужними, неієрархічними, відкритими й добровільними» [17, 193]. Тут Грінберг намагається в узагальненому вигляді показати, що таке «добра педагогіка». В одному лише коментарі Грінберг із приводу «добровільності» участі жінок у групах росту свідомості нехтуються інституціональні обмеження більшої частини освітньої практики. Навчальні заклади вкрай рідко є тим середовищем (якщо взагалі можуть бути ним), де заохочується «взаємна підтримка, теплі, неієрархічні, відкриті відносини» для груп росту свідомості, про які пише Грінберг [17, 196]. Вона дещо перебільшує роль Women's Studies, що, як для мене, виглядає трохи самовпевнено й спрощено. Такий підхід відображає, на думку Шилб, «заповітне бажання бачити феміністське навчання як місце нескінченного колаборативного блаженства» [45, 256]. Льюїс підкреслює, що цей міф не визнає існування «труднощів, пов'язаних із дослідженням соціальних реалій, розчаруванням від того, що ми не знали того, що знаємо, і підриває політичні аспекти феміністського аналізу й жіночого руху» [28, 154–155]. Отже, без критичної взаємодії з феміністськими роботами, ми ризикуємо робити безпідставні заяви, відкидаючи досвід й знання інших, руйнуючи потенціал в ім'я більш масштабної легітимності.

Грінберг все-таки торкається таких питань, як переваги Women's Studies перед загальноприйнятою системою освіти, що, на мій погляд, доречно. Вона стверджує, що фемінізм розвив здатність спокійно реагувати на чиєсь незнання: «Один із принципів фемінізму говорить, що сексизм «обкрадає» як жінок, так і чоловіків, віднімаючи в них половину всього різноманіття знань»

ня, здібностей й умінь» [17, 195]. Такий підхід вигідно відрізняє феміністську позицію від критичної. Замість «критичного» припущення, що хибна свідомість може бути трансформована кимось, хто «знає», фемінізм заявляє, що жінки просто були позбавлені можливості розвивати й впроваджувати свої знання, по-різному витлумачувати свої досвіди. [...]

Наступне зауваження Грінберг стосується «офіційних реформаторів», які «україн неісторичні» [17, 196]. Вона пише, що «іронія полягає у тому, що саме педагоги-теоретики часто виявляються групою з нереалістичними педагогічними експектаціями» [17, 195]. З іншого боку, Грінберг вказує на те, що «феміністи завжди розуміли, що впровадження їхніх пропозицій по реосвіті — це тривалий процес. Знаючи, що відмінність інтелектуальних, соціальних й емоційних характеристик чоловіків і жінок була наслідком поведінкової активності, що розпочалася ще до зародження свідомості, феміністи не уявляли, яке величезне завдання вони поставили перед собою» [17, 196]. Простежується тенденція серед педагогів-реформаторів не визнавати історію невдалих реформ [9; 12; 44; 42]. Те, що педагоги-реформатори головним чином стикаються з ідеологіями технічної раціональності, сцієнтизму й професіоналізму, тобто всього відверто аполітичного, пояснює цю тенденцію. А те, що феміністи перебувають у центрі соціально-політичного руху із тривалою історією боротьби, пояснює точку зору Грінберг із приводу визначення феміністами більш реальних педагогічних завдань.

Робота Грінберг є типовою для ранніх етапів розвитку феміністської педагогіки в галузі освіти. Представники цього напрямку у феміністській педагогіці не зіставляють себе зі своїм «однодумцем» в Women's Studies, а протиставляють і вихваляють свою діяльність і роботу самих Women's Studies з критики освітньої парадигми. У той час, як у Women's Studies має місце загальна критика зміщення патріархатних інституцій, у теорії освіти увага приділяється аналізу окремих освітніх теорій і практик (хоча такий аналіз рідко веде до «явної деконструкції освітніх теоретичних метанаративів» [29, 1]).

Підсумовуючи, Грінберг пише, що було б добре, якби професійний педагог застеріг феміністів від «спокуси перетворювати ріст свідомості в необхідну умову [освітнього процесу]» [17, 198]. Можливо, це зауваження Грінберг вчасне, оскільки Women's Studies поступово починають займати важливе місце в університетах: з'являється більше курсів з Women's Studies, у багатьох навчальних закладах ці курси стають обов'язковими для здобуття ступеня бакалавра. Поглиблення інституціоналізації фемінізму й одночасний відхід від «відкритих і добровільних» контекстів росту свідомості можуть слугувати поясненням того, чому в рамках дискурсу феміністської педагогіки зростає інтерес до питань влади й повноважень, проблем врахування відмінностей у навчанні: гендерно-змішані аудиторії [26]; аудиторії, де відмінності в знаннях за ознаками класу, сексуальності (раси, віку, релігії й т. д.) стають видимими й не можуть ігноруватися [16]; групи, у яких, незважаючи на феміністські старання, заняття однаково проходять за «стандартним академічним зразком» [36]. Зазначені підходи відображають основну думку моєї книги —

інституціональна необхідність педагогічної практики й природа самої педагогіки. Поворот до викладання фемінізму відрізняється від *практикування* фемінізму поза академічним середовищем.

Незважаючи на мою стурбованість із приводу суджень Грінберг, її стаття – приклад істотних розбіжностей між феміністськими педагогіками, розвиненими в дискурсі освіти й Women's Studies. У теоріях освіти фемінізм висувається на перший план: під час обговорення феміністської педагогіки йдеться не про деталі педагогічної практики в класі, а про привнесення фемінізму й установаження теоретичних взаємозв'язків. Природно, що методика викладання за такої постановки питання часто ігнорувалася. Хоча освіта як галузь знання є більш легітимізованою, а, отже, має більш тривалу історію в академічній науці, ніж Women's Studies, феміністи-педагоги не знайшли ще своєї ніші в царині освіти. Проте вони почуваються досить комфортно в Women's Studies. Доказом тому служить той факт, що жіночі/феміністські/гендерні питання не досягли статусу «секції» в Американській асоціації з вивчення освіти (1992). Вони відносяться до «спеціальних інтересів»: «Дослідження жінок й освіти» й «Критичне вивчення раси, етнічності, класу й гендеру в освіті». Справа не в захисті або вихвалянні такого поділу/сепаратизму/геттоїзації, а в тому, щоб показати, що не тільки матеріальні умови диференціюють ці два напрямки феміністської педагогіки, але й відмінності, які демонструють пріоритет фемінізму й відкидання методики. Це, власне, й характеризує даний напрямок.

Підхід Women's Studies, де фемінізм уже й так виступає відправною точкою, більше орієнтований на розгляд феміністської педагогіки як стратегії, техніки, методології. Тут особлива увага приділяється аудиторним практикам, оскільки гендерність знання є предметом вивчення всієї царини Women's Studies. Проте, позаісторичність у тлумаченні педагогіки виявляється в тому, що феміністська педагогіка виглядає описовою: некритичною, часто вихваляє емоції й переживання із приводу заходів, що мали місце у феміністських аудиторіях [53].

Цікаво, що, незважаючи на різні інституціональні локації, теоретичні історії й традиції, ці два напрямки феміністської педагогіки мають багато спільного в підході до студентів. Можливо, це пов'язано з тим, що в обох контекстах жінки були головними діючими особами в аудиторіях, що жіночий спільний досвід пригноблення зобов'язав не відтворювати патріархатні відносини в аудиторії. Хоча жінки неодноразово виступали носіями патріархатності [18], їх відмова від патріархату може бути викликана увагою до питань виховання, знання, що ґрунтується на досвіді, етиці турботи. Все вищезазначене становить педагогічні умови, які відстоюють обидва напрямки. Укорінення жіночого руху в групах «росту свідомості» також привело до виникнення низки загальних положень щодо феміністської педагогіки: акцент на досвіді, «голосі» [суб'єкта], уповноваженні (буде уточнено нижче). [...]

Перш, ніж звернутися до дискурсів критичної педагогіки, я хотіла б коротко зупинитися на артикуляції постструктуралістського фемінізму в педагогіч-

ній практиці теоретиками освіти. Можливо, він є найбільш значним викликом існуючим дискурсам радикальної педагогіки. Але я не виокремлюю постструктуралізм як третій напрямок дискурсу феміністської педагогіки, тому що на даному етапі він не ставить за мету створення «феміністської педагогіки».

Постструктуралістський вплив на дискурси феміністської педагогіки

Звернення до постструктуралістського феміністського аналізу педагогіки серед феміністів-педагогів може бути розглянуто як істотне зрушення в жіночому русі: перехід від акценту на схожості жінок, що привело до стирання відмінностей і виключенню певної групи жінок, до перспективи відмінностей. Ці зміни вже латентно існували у феміністській педагогіці в Women's Studies (феміністський інтерес до специфічних контекстів) і в соціалістичному фемінізмі (аналіз «подвійного гноблення», класового й гендерного, що підірвало есенціалістські позиції ліберального й радикального фемінізмів). Поворот до постструктуралістського фемінізму в педагогіці (більше в теоріях освіти, ніж в Women's Studies) — це також доказ феміністської теоретичної роботи в освіті й інформованості самих теорій освіти про зміни, що відбуваються у фемінізмі.

Хоча постструктуралістський фемінізм в освіті й висуває на перший план освітню практику, він не намагається створити альтернативу або постструктуралістську «феміністську педагогіку» [30]. Навпаки, тут підкреслюється непридатність педагогічних інструкцій і відстоюються педагогіки, які «чутливі» до безлічі окремих контекстів. На сьогоднішній день така робота була проведена, в основному, у контексті освітньої діяльності студентів й аспірантів [6; 13; 14; 24; 25; 26; 27; 40; 41], не торкаючись проблем початкової й середньої ланки освіти. Постструктуралістський фемінізм багато в чому схожий з феміністською педагогікою, що розвивається в Women's Studies. Слабкою стороною постструктуралістського фемінізму є обмеженість його застосування педагогами-практиками, які працюють із конкретними контекстами в навчальних закладах (з мого досвіду роботи у педагогічних структурах). [...]

Література:

1. Acker S. Feminist Theory and the Study of Gender and Education // International Review. — 1987. — No. 33 (4). — P. 419–435.
2. Apple M. (ed.) Cultural and Economic Reproduction in Education. — Routledge: Boston, 1982.
3. Apple M. Gendered Teaching, Gendered Labor // Critical Studies in Teacher Education, Its Folklore, Theory and Practice, ed. by T. S. Popkewits. — Falmer Press, 1987. — P. 57–83.

4. Bell L. Hearing All Our Voices: Applications of Feminist Pedagogy to Conferences, Speeches and Panel Presentations // *Women's Studies Quarterly*. – 1987. – No. 15 (3, 4). – P. 74–80.
5. Boxer M. J. For and About Women: The Theory and Practice of Women's Studies in the US // *Reconstructing the Academy: Women's Education and Women's Studies*, eds. by E. Minnich, J. O. Barr, R. Rosenfeld. – The University of Chicago Press: Chicago and London, 1988. – P. 69–103.
6. Britzman D. Reconstructing our Teaching Practices: Relationships among Literacy Theory, Pedagogical Process and Self-Critique // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
7. Bunch C., Pollack S. *Learning Our Ways: Essay in Feminist Education*. – Crossing Press: NY, 1983.
8. Collins P.H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. – Boston: Unwin Hyman, 1990.
9. Cuban L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980*. – Longman: NY, 1984.
10. Culley M. Anger and Authority in the Introductory Women's Studies Classroom // *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, eds. by M. Culley and C. Portuges. – Routledge: Boston & London, 1985. – P. 209–218.
11. Culley M., Portuges C. (eds.) *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, eds. by – Routledge: Boston & London, 1985.
12. DeLone P. H. *Small Futures: Children, Inequality and the Limits of Liberal Reform*. – Harcourt Brace Jovanovich: NY, 1979.
13. Ellsworth E. Speaking Out of Place: Education Politics from the Third Wave of Feminism // Paper presented at the 12th Conference on Curriculum Theory and Classroom Practices, Dayton, Ohio, 1990.
14. Ellsworth E. Why Doesn't It Feel Empowering: Working through the Repressive Myth of Critical Pedagogy // *Harvard Educational Review*. – 1989. – No. 59 (3). – P. 297–324.
15. Fisher B. The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community-Building in Feminist Education // *Women's Studies Quarterly*. – 1987. – No. 15 (3,4). – P. 47–58.
16. Gardner S., Dean C., McKaiz D. Responding to Difference in the Classroom: The Politics of Knowledge, Class and Sexuality // *Sociology of Education*. – 1989. – No.62 (Jan). – P. 64–74.
17. Greenberg S. The Women's Movement: Putting Educational Theory in Practice // *Journal of Curriculum Theorizing*. – 1982. – No.4 (2). – P. 193–198.
18. Grumet M.R. *Bitter Milk*. – Amherst: The University of Massachusetts Press, 1988.
19. Harding S. The Permanent Revolution // *The Women's Review of Books*. – 1990. – No. 7(5). – P. 17.
20. Jhirad S. Gender Gaps // *Women's Review of Books*. – 1990. – No. 7(5). – P. 30.
21. Laird S. Reforming 'Women's True Profession': A Case for Feminist Pedagogy in Teacher Education? // *Harvard Education Review*. – 1988. – No. 58(4). – P. 449–463.

22. Kelly G., Nihlen A. Scholing and the Reproduction of Patriarchy // Cultural and Economic Reproduction in Education, ed. by M.Apple. – Routledge: Boston, 1982. – P.162–180.
23. Kenway J., Modra H. Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities // Critical Pedagogical Networker. – 1989. – No. 2 (2,3). – P. 2–14.
24. Lather P. Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. – Routledge: NY, 1991.
25. Lather P. Staying Dumb? Student resistance to Liberatory Curriculum // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
26. Lewis M. Framing Women and Silence: Disrupting the Hierarchy of Discursive Practices // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
27. Lewis M. Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom // Harvard Educational Review. – 1989. – No. 60 (4). – P. 467–488.
28. Lewis M. Without a Word: Sources and Themes for a Feminist Pedagogy. – Unpublished PhD thesis, University of Toronto, 1988.
29. Luke C. Feminist Politics in Radical Pedagogy // Feminisms and Critical Pedagogics, eds. by C. Luke and J.Gore. – Routledge: NY, 1989. – P. 25–53.
30. Luke C., Gore J. (eds.) Feminisms and Critical Pedagogics. – Routledge: NY, 1989.
31. Maher F. Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women // Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching, eds. by M.Culley and C.Portuges.– Routledge: Boston & London, 1985. – P. 29–48.
32. Maher F. Inquiry Teaching and Feminist Pedagogy // Social Education. – 1987. – No. 51 (3). – P. 186–192.
33. Maher F. Pedagogies for Gender-Balanced Classroom // Journal of Thought: Special Issue: Feminist Education. – 1985. – No.20 (3). – P. 48–64.
34. Maher F.A., Rathbone C.H. Teacher Education and Feminist Theory: Some Implications for Practice // American Journal of Education. – 1986. – No.94 (2). – P. 214–235.
35. Maglin N.B. A Review of M.Culley and C.Portuges «Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching» // Radical Teacher.– 1987. – P. 15–16.
36. Mahony P. Oppressive Pedagogy: The Importance of Process in Women's Studies // Women's Studies International Forum. – 1988. – No. 11 (2). – P. 103–108.
37. Morgan K.P. The Paradox of the Bearded Mother: The Role of Authority in Feminist Pedagogy // University of Toronto.
38. Morgan K.P. The Pevils and Paradoxes of Feminist Pedagogy // Resources for Feminist Teaching. – 1987. – No.16. – P. 49–52.
39. Mumford L.S. Who Do We Have to Do all This Old Stuff? Conflict in the Feminist Theory Classroom // Journal of Thought: Special Issue: Feminist Education. – 1985. – No. 20(2). – P. 88–98.
40. Orner M. Con/textual Critiques in the Classroom: Interpretation and Politics of Identity // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.

41. Orner M. Sit Up and Speak: Exploring the meanings of Student Voice and Silence // Paper presented at the American Education Studies Association Convention, Chicago, 1989.
42. Popkewitz T.S. Culture, Pedagogy and Power: Issues in the Production of Values and Colonization // Journal of Education. – 1991. – No. 170 (2). – P. 77–90.
43. Roy P.A., Schen M. Feminist Pedagogy Transforming the High School Classroom // Women's Studies Quarterly. – 1987. – No. 15 (3,4). – P. 110–115.
44. Sarason S.B. The Culture of the School and the Problem of Change. – Allyn & Bacon: Boston, 1982.
45. Schilb J. Pedagogy of the Opressors? // Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching, eds. by M.Culley and C.Portuges. – Routledge: Boston & London, 1985. – P. 253–264.
46. Schniedewind N. Teaching Feminist Process // Women's Studies Quarterly. – 1987. – No. 15 (3,4). – P. 15–31.
47. Schniedewind N., Maher F. Special Feature: Feminist Pedagogy // Women's Studies Quarterly. – 1987. – No. 15 (3,4).
48. Shrewsbury C.M. Feminist Pedagogy: A Bibliography // // Women's Studies Quarterly. – 1987. – No. 15 (3,4). – P. 116–124.
49. Smithson I. Introduction: Investigating Gender, Power, and Pedagogy // Gender in the Classroom: Power and Pedagogy, eds. by S.L.Gabriel and I.Smithson. – University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1990. – P. 1–27.
50. Spender D. Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism // Men's Studies Modified. – Pergamon: Oxford and NY, 1981.
51. Taubman P. Review Article on «Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching», eds. by M.Culley and C.Portuges (Routledge: Boston & London, 1985) // Phenomenology + Pedagogy. – 1986. – No. 4 (2). – P. 89–94.
52. Walkerdine V. The Mastery of Reason. – Routledge: NY, 1988.
53. The Women's Review of Books. Entering the Nineties. – Feb., 1990. – No.7 (5). – P. 17–32.

Дженіфер Гор. Феміністська педагогіка і педагогіка по-феміністски

В статті піднімається питання про визначення феміністської педагогіки: що робить педагогіку феміністською – то чи це педагогіка по-феміністски чи ж феміністська педагогіка. В зв'язі з цим автор розглядає феміністську педагогіку в двох контекстах – жіночих дослідженнях (Women's Studies) і теоріях освіти, показуючи специфіку і недоліки обох. Феміністська педагогіка, розвивається в жіночих дослідженнях, фокусується на тому, як і що викладати, однак не надає належної уваги освітнім теоріям і існує в ізоляції від дискурсів освіти. Феміністська педагогіка, розвивається в теоріях освіти, поглиблює феміністські напрацювання дослідників з історії, теорії і практики освіти, хоча представники цього напрямку не критично ставляться до жіночих досліджень і ігнори-

руют критическую педагогику. Постструктуралистский феминизм, который автор считает альтернативой существующим педагогикам, пока является все еще перспективой для будущего, в частности, исследований в области начального и среднего образования.

Jenifer Gore. Feminist Pedagogy or Feminist Pedagogy?

The article questions a definition of feminist pedagogy: what makes pedagogy feminist – whether it is feminist pedagogy or feminist pedagogy? Therefore the author considers feminist pedagogy in the contexts of Women’s Studies and education theories by pointing at their specifics and shortcomings. Feminist pedagogy developed in Women’s studies focuses on how and what to teach. However, it neglects the education theories and exists in isolation from education discourses. Feminist pedagogy advanced inside theories of education enriches feminist approach by researching on history, theory and practices of education. Although the scholars of this trend are uncritical towards Women’s Studies and ignores the critical pedagogy. Poststructural feminism suggested as an alternative to existing pedagogies is still only a prospect for future, in particular, research in elementary and middle education.