

Юр'єва О. Ю.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФЕМІНІСТСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У КАНАДІ

У статті проаналізовано передумови виникнення феміністської педагогіки у Канаді, визначено мету та завдання, які ставили перед собою педагоги-феміністки, та виділено шість основних принципів, які застосовувались у феміністичній аудиторії.

Ключові слова: феміністська педагогіка, фемінізм, принципи феміністської педагогіки.

В статье проанализировано предпосылки возникновения феминистской педагогики в Канаде, определено цель и задания, которые ставили перед собой педагоги-феминистки, и выделено шесть основных принципов, которые использовались в феминистской аудитории.

Ключевые слова: феминистская педагогика, феминизм, принципы феминистской педагогики.

The article deals with the feminist pedagogy and preconditions of its emergence in Canada. There have been its goals and objectives singled out as well as six basic principles.

Key words: feminist pedagogy, feminism, principles of feminist pedagogy.

Заклади освіти є важливими агентами соціалізації у суспільстві, перед якими стоїть завдання виховання гармонійної особистості, розвитку індивідуальних здібностей та задатків кожної людини. Оскільки європейська інтеграція нині є головним пріоритетом зовнішньої політики України, а гендерна рівність включена у зміст зобов'язань Української держави та є однією з умов її вступу до Європейської Спільноти, заклади освіти стали одними з основних засобів досягнення паритетної демократії. На шляху до впровадження рівності жінок та чоловіків на усіх рівнях суспільного життя важливо вивчати досвід розвинених країн, які уже досягли певних успіхів у питаннях гендерної рівності, зокрема, Канади, де широке застосування концепції гендеру, гендерних студій і досліджень відчутно вплинуло на еволюцію суспільних норм та уявлень про стосунки статей та поліпшило добробут країни в цілому. Одним із важливих напрямків розвитку гендер-

ного підходу в Канаді є становлення та розвиток феміністської педагогіки як однієї з важливих складових процесу впровадження нових соціальних змін у систему освіти Канади.

Питання впровадження гендерного підходу у систему освіти частково досліджували чимало вітчизняних науковців. Так, проблеми інтеграції гендерного підходу в систему освіти України та гендерного виховання молоді вивчають С. Вихор, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, Я. Кінчук, О. Луценко, Л. Міщик, Н. Приходькіна, О. Смоляр, О. Сухомлинська, Т. Голованова, І. Мунтян, О. Цокур та ін., розробки науково-теоретичних засад гендерної педагогіки – Н. Грицяк, О. Друзь, В. Кравець, О. Петренко, Л. Штильова; гендерних стереотипів та гендерних ролей – Т. Виноградова, В. Семенов, П. Горностай, М. Пірен, В. Суковата. Вивчення іноземного досвіду впровадження гендерного підходу проаналізовано в роботах Л. Ковальчук, М. Зубілевич. Проте питання аналізу гендерного підходу в освіті Канади не достатньо вивчено українськими вченими у сучасній педагогічній науці.

Метою статті є визначення місця феміністської педагогіки в процесі впровадження гендерного підходу в освіту Канади, що в свою чергу зумовлює постановку таких завдань: визначити передумови становлення феміністської педагогіки у Канаді, з'ясувати завдання, які ставили перед собою педагоги-феміністки, та принципи, якими вони користувались у намаганні створити егалітарну аудиторію.

Однією з особливостей впровадження гендерного підходу в освіту Канади є те, що його витоки починалися із зародження жіночого руху і залежали від його розвитку та практики. У політиці другої хвилі фемінізму освіта була необхідним першим кроком до колективних дій, які закликали до прогресивних соціальних змін. Оскільки більшість феміністичних течій надавали перевагу мирному еволюційному процесу перед жорстокими революційними змінами та демократичній організації і протесту перед індивідуальними чи колективними актами насильства, жіночий рух покладав великі надії на потенціал освіти та сили морального переконання змінити ставлення і розвіяти серед людей хибні і стереотипні поняття про жінок. Фемінізм звернувся до освітніх засобів – до аргументації, збору очевидних фактів та розповіді – як засобів зміни свідомості. Навіть групи підвищення суспільної свідомості ранніх днів другої хвилі фемінізму можна розглядати як освітні, оскільки вони певною мірою надавали феміністичну освіту для дорослих.

Досліджені матеріали дали змогу зробити висновок, що ставлення феміністок до офіційної освіти було двостороннім. Лінда Бріскін і Ребека Культе (Linda Briskin, Rebecca Coulter) зазначають, що фемінізм

визнає освіту і як місце, де має відбуватись боротьба, і як засіб, який допоможе творити зміни [1, 249]. Вимоги змін були спрямовані на отримання рівного з хлопчиками і чоловіками доступу до освітніх інститутів, до програм освіти та навчання, і до позицій викладачів та керівників в освітніх установах для дівчат і жінок. Одразу за боротьбою за рівний прийом до університетів та рівність на роботі прийшла боротьба за реформи у суті освіти – змісті навчальних програм, і методах, якими цей зміст викладався. Ці два останні поля битви представляли серйозний напад на існуючу систему освіти. Щодо змісту, то феміністки мали намір перетворити основи знань і вивільнити їх від патріархальних стереотипів та так званої “мейлстрім” теорії, у той час як стосовно методів вони були націлені на створення феміністської педагогіки.

Слід зазначити, що термін “феміністська педагогіка” почав обговорюватись у вищій освіті, і феміністки намагались увести дух фемінізму в університетські аудиторії. Через те, що фемінізм звертався до питань соціальної несправедливості та працював заради прогресивних соціальних змін, феміністська педагогіка приєдналась до низки інших “визвольних” педагогік [1, 251].

Відповідно до Л. Бріскін, феміністська педагогіка – це не просто набір навчальних технік, позиція. Позиція педагога-феміністки політична – розробити феміністський аналіз, який інформує та реформує спосіб дій викладачів та студентів у світі. Центральним тут є феміністський рух до соціальної справедливості, а педагогіка підкріплює цей рух. Наголос на соціальних змінах представляє феміністську педагогіку як форму феміністської практики, корені якої йдуть із жіночого руху, і чітко розміщує феміністську педагогіку у традиціях критичної педагогіки, яка бачить освіту як форму розширення можливостей та засіб для соціальних змін [2, 23].

Викладачки-феміністки, зазвичай привілейовані расово та класово, вирішили, що можуть змінити середовище в аудиторії, дотримуючись деяких характерних принципів білого фемінізму другої хвилі. Наприклад, керуючись феміністичною аксіомою “особисте – це політичне”, викладачки-феміністки заохочували студентів приносити власний досвід в аудиторію. Було зроблено спроби впроваджувати акцент раннього руху на неієрархічній організації і на взаємовідносинах сестринства у педагогічну практику. Феміністки намагались зменшити або навіть прибрати дистанцію між педагогом та студентом, особливо жінкою педагогом та студенткою, і таким чином досягти сестринського і неієрархічного егалітаризму. Вважалось, якщо ставитись до студентів як до рівних, вони будуть рівними.

Ще одним принципом фемінізму другої хвилі, що мав велике значення, було прославлення жіночої особливості. Ознакою цієї жіночої особливості була материнська турбота, яка асоціювалась з жіночою репродуктивною здатністю і долею більшості жінок бути матерями. Працюючи в університетах та школах, багато жінок вважали, що вони повинні ставитись до своїх учнів та студентів, особливо до дівчат і молодих жінок серед них, з материнською турботою та піклуванням.

Через деякий час феміністки усвідомили, що некритичне дотримання таких принципів було сповнене суперечностей. Виникали серйозні проблеми, коли ці принципи застосовувались з наївністю, а також без уваги до різниці у класі, расі та сексуальних уподобаннях. Аналізуючи статті, які були вміщені у спеціальному виданні "Канадського журналу освіти" (Canadian Journal of Education) за 1992 рік про феміністську педагогіку, Л. Бріскін і Р. Культе згрупували ці проблеми у п'ять тематичних груп: піклування, досвід, безпека, влада і опір [1]. Розглянемо детальніше кожну з них.

Таким чином, у групу *піклування* Л. Бріскін та Р. Культе об'єднують ряд матерналістичних припущень (пов'язаних з материнством), які не були достатньо критично осмислені та продовжували превалювати у багатьох роботах з феміністської педагогіки. У середині 1980-х філософ Kathrin Morgan дала назву "Парадокс бородатої матері" (The Paradox of the Bearded Mother) тим суперечностям, з якими стикались педагоги феміністки, котрі повинні були забезпечити турботливу підтримку (певну форму безумовної любові) своїм "символічним дочкам" і в той самий час надавати критичну оцінку і пораду [10, 50]. Сприйняття викладачок як матерів не лише підриває їх авторитет як носіїв критичного мислення, але й, як стверджує Kathleen Martindale, затіняє суть викладання, яка полягає у тому, що аудиторія – це робоче місце [9].

Щодо *досвіду* Л. Бріскін та Р. Культе відзначають, що відродження, називання і теоретизування жіночої перспективи були центральними у творенні нового знання, розробці навчальних планів більш відповідних жінкам і перегляду досліджень [1, 254]. Зокрема, Блума Літнер, Емі Россітер та Мерілін Тейлор (Bluma Litner, Amy Rossiter, Marilyn Taylor) рекомендували заохочувати студентів розповідати про свій досвід в аудиторіях і підтверджувати спільність досвіду між студентами та педагогами [7, 295]. Проте, як зазначають інші дослідниці, така практика може створити ефект наполягання на спільності і у зв'язку з цим подальшої маргіналізації, замовчування та вигнання іншого. Наприклад, Шерін Разак (Sherene Razack) стверджувала, що

саме очікування того, що хтось повинен висловлювати власний досвід публічно перед аудиторією, впливає з привілеїв [12, 45]. Тим часом, Енн Манікон (Ann Manicon) говорить, що потреба “оголосити чинним” та визнати жіночий досвід джерелом автентичного знання, яку відчували деякі жінки, була поставлена під питання постмодерністськими феміністками-епістемологами, які критикували твердження, що жінки є єдиними автентичними літописцями власного досвіду, найкращими знавцями свого світу, оскільки навіть їх власні розповіді пронизані теорією з керуючим дискурсом і домінуючою ідеологією [8, 372].

Під *безпекою* розумілося, що можна було обговорювати особисте, висловлюючись в аудиторії і не зазнаючи висміювання, засудження чи будь-яких інших наслідків. Проте занадто часто модель безпеки означала однорідність. Відчуття безпеки для деяких студентів означало, що з чиеюсь точкою зору будуть постійно погоджуватись. Для забезпечення такої атмосфери необхідним було придушення конфліктів і суперечностей. У такому аспекті безпека дорівнювала комфорту, особливо у випадках, коли студенти стикались з текстами чи коментарями, які піддавали їх соціальні привілеї критичному розгляду. Іншими словами, освіта, яка ставила під питання чиесь відчуття благополуччя у світі, замість того, щоб підтверджувати його, вважалась “небезпечною”. Педагоги-феміністки, зокрема Кейтлін Мартіндейл (Katheleen Martindale), яка критично ставилась до комфорту як освітньої мети, схвалювала більш конфронтаційний стиль у педагогіці, як, наприклад, у бел хукс (bell hooks) [9, 335]. У той же час вони продовжували намагатись створювати “безпечну” аудиторію для обговорення тем, що можуть спричинити значний біль для окремих членів аудиторії, надаючи їм можливість, наприклад, бути відсутніми, коли ця тема обговорюється, і виконувати письмове завдання замість того.

Стосовно *влади*, педагоги-феміністки швидко зрозуміли наївність припущень, що у феміністській аудиторії вони можуть створити егалітарний оазис у межах ієрархічних структур освітньої системи. Не заперечувати, але відкрито визнавати владні відмінності між студентами і викладачами було визнано як більш реалістичний підхід. На владу, як стисло зазначає К. Мартіндейл, не можна закривати очі [9, 330]. Проте у той же час викладачки, які визнавали владу, що містилась у їх посаді, також стикались з труднощами, коли вони вимагали влади, авторитету та заявляли про власну компетентність, особливо у вищій освіті, оскільки така влада простіше надавалась чоловікам, ніж жінкам. Проблема часто загострювалась, коли викладачем універси-

тету була жінка, що належала до расової меншини. Хофман Худфар (Hofman Hoodfar), наприклад, як іранська мусульманська жінка, говорить, що її авторитет і знання легко піддавались сумніву [6, 311]. Роксана Енджи (Roxana Ng), яка ідентифікує себе феміністкою і представницею расової меншини, проаналізувала гендерні і расові відносини та їх взаємодію, і дійшла висновку, що вони підривають авторитет та переконливість меншин професорсько-викладацького складу [11, 190]. Р. Енджи вважає, що критика її викладання мало пов'язана з її компетентністю як викладача, але пов'язана з тим, хто вона є. Тим часом, влада, якої зазнають студенти, і владні стосунки, які існують серед студентів, значною мірою ігнорувались феміністками педагогами-теоретиками. Проте педагог – не єдина особа, відповідальна за владну динаміку в аудиторії чи здатна усунути відмінності у владі і привілеях, які студенти приносять туди. Ще більшим ускладненням владної динаміки є психостатева динаміка, яка часто існує на підсвідомому рівні, між студентами і викладачами та серед студентів.

Ще однією проблемою, з якою стикались викладачки-феміністки протягом тривалого часу, був *опір* до феміністичних поглядів, який ішов не лише від студентів чоловічої, але й жіночої статі. За словами Дон Кюрі (Dawn Currie), значною мірою то був класово– і расово-специфічний опір до домінування у фемінізмі привілейованих жінок [4, 358]. Так само як основна течія жіночого руху взагалі, жіночі студії і феміністська педагогіка у Канаді показали значний опір у вивченні питання різноманітності. У 1991 році Лінда Карті (Linda Carty) писала, що систематичне виключення кольорових жінок з курсів жіночих студій по усій країні, навіть тоді, коли вони фізично були присутні в аудиторії, мало спустошуючий ефект заперечення їх існування. Анет Генрі (Annette Henry) стверджує у 1993 році стосовно усіх рівнів освіти, що у ті критичні часи у канадських расових відносинах, необхідність саморепрезентації чорних є аксіоматичною [5, 45]. Те, що навчальні плани курсів жіночих студій і пріоритети педагогів феміністок змінюються є ознакою прогресу. Деякі білі викладачки-феміністки, наприклад Лорна Біє (Lorna Weir), почали розробляти анти-расистську феміністську педагогіку [13]. Проте Ш. Разак стверджує, допоки фемінізм не зверне увагу на інституційний расизм і кампанії не зроблять професорсько-викладацький склад та студентство расово різноманітнішими, ніж вони є, проблеми виключення, символічних заходів, нерівномірного розподілу та спотвореної інформації залишаться [12, 45]. Подібним чином, Мері Брайсон та Сюзан де Кастел (Mary Bryson, Suzanne de Castell) пишуть про опір до різноманітності

сексуальних ідентичностей, який глибоко вкорінився в аудиторію. У курсі жіночих студій, який вони викладали, ввели “квір-педагогіку”, яку описують, як радикальну форму освітньої практики, створену, щоб зупинити сприйняття білого гетеросексуального домінування як норми. Але, зрештою, вони все одно стикались з підлеглими ідентичностями, які лишались маргіналізованими [3].

Узагальнюючи вищесказане, можна назвати шість базових принципів феміністської педагогіки, які виділила канадська дослідниця Linda Briskin: а) визнання систематичного пригнічення жінок у культурі; б) розпізнання владних відносин в аудиторії і наголошення на процесі викладання; в) особисте – це політичне, тобто особистий досвід – це політична і соціальна реальність; г) переоцінка жіночого досвіду та визнання дійсною множинності досвідів, що ґрунтуються на класі, расі, сексуальній орієнтації і т. ін.; д) включення емоційного та емпіричного у навчальний процес з метою заміни конкуруючого стилю навчання на співпрацю; е) відображення зв’язку між аудиторією і зовнішнім світом у зв’язку між феміністською педагогікою і творенням соціальних змін [2]. Таким чином, викладання за принципами феміністської педагогіки повинне відбуватись на засадах толерантності, партнерства та визнанні права кожного висловлювати свій досвід в аудиторії, без страху бути засудженим.

Отже, феміністська педагогіка займає важливе місце у процесі становлення гендерного підходу в освіті, оскільки вона має на меті встановлення рівних відносин у навчальній аудиторії, розширення можливостей кожної особистості та соціальних змін, що ведуть до справедливого суспільства. Більше чотирьох десятиліть феміністки намагаються змінити андроцентричне визначення знання і монополії білих чоловіків на його творення і поширення з метою трансформувати патріархальні освітні заклади. У контексті університетів збільшення програм із жіночих студій та зростання феміністичних наукових досліджень – дві важливі ознаки прогресу в досягненні цієї мети. Феміністок також цікавить зміст жіночих студій та феміністські підходи у процесі викладання. Згідно з принципами феміністської педагогіки, феміністичний підхід наголошує на емоційному та емпіричному як складових навчального процесу, які допомагають замінити традиційну конкуренцію в аудиторіях на більш партнерські методи роботи. Цей підхід також спрямований на зменшення владних відмінностей між студентами та викладачем, і в той же час отримання студентами необхідних лідерських якостей.

Література:

1. Briskin, Linda and Rebecca Priegert C. Introduction – feminist pedagogy: Challenging the Normative /L. Briskin and R. Coulter // Canadian Journal of Education. – 1992. – Vol. 17. – № 3. – P. 247-263.
2. Briskin, L. Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation. – Ottawa: CRIAW/ICREF, 1994. – 46 p.
3. Bryson, Mary and Suzanne de Castell Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect/ Bryson M., de Castell S. // Canadian Journal of education. – 1993. – Vol. 18. – № 3. – P. 285-305.
4. Currie, Dawn H. Subject-ivity in the Classroom: Feminism Meets Academe/ Currie D. // Canadian Journal of education. – 1992. – Vol. 17, № 3. – P. 341-364.
5. Henry, Annette Missing: Black Self-Representation in Canadian Educational Research/ Henry A. // Canadian Journal of Education. – 1993. – Vol. 18. – № 3. – P. 206-222.
6. Hoodfar, Homa Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms' Excluded Voices/ Hoodfar H. // Canadian Journal of Education. – 1992. – Vol. 17. – №3. – P. 303-320.
7. Litner, Bluma, Amy Rossiter, and Marilyn Taylor The Equitable Inclusion of Women in Higher Education: Some Consequences for Teaching/Litner B., Rossiter A., Taylor M. // Canadian Journal of education. – 1992. – Vol. 17. – № 3. – P. 286-302.
8. Manicom, Ann Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics/ Manicom A. // Canadian Journal of Education. – 1992. – Vol. 17. – №3. – P. 365-389.
9. Martindale, Katheleen Theorizing Autobiography and Materialist Feminist Pedagogy/ Martindale K. // Canadian Journal of Education. – 1992. – Vol. 17. – №3. – P. 321-340.
10. Morgan, Kathryn The Perils and Paradoxes of Feminist Pedagogy/ Morgan K. // Resources for Feminist Research. – 1987. – Vol. 16. – № 3. – P. 49-52.
11. Ng, Roxana 'A Woman Out of Control': Deconstructing Sexism and Racism in the University/ Ng R. // Canadian Journal of Education. – 1993. – Vol. 18. – № 3. – P. 189-205.
12. Razack, Sherene Issues of Difference in Women's Studies: A Personal Reflection / Razack S. // Resources for Feminist Research. – 1991. – Vol. 20, nos. 3/4. – P. 45-47.
13. Weir, Lorna Anti-racist Feminist Pedagogy, Self-Observed/ Weir L. // Resources for Feminist Research. – 1991. – Vol. 20, nos. 3/4. – P. 19-26.