

*О. Є. Мілова, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ США У КОНТЕКСТІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ  
(60 – 90-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Мілова О. Є.

Педагогічні теорії США у контексті постмодернізму (60 – 90-ті роки ХХ століття)

У статті розглядаються та аналізуються американські педагогічні проекти другої половини ХХ століття, а саме феміністська педагогіка, педагогіки миру та педагогіка критичного мислення. У процесі дослідження виявлено, що постмодернізм став об'єднуючою філософсько-інтелектуальною та ідеологічною ланкою для означених педагогічних проектів й значною мірою вплинув на їх концептуальне обґрунтування. Успішність цього процесу обумовлюється вдалим проектуванням постмодерністських тенденцій у площину американської педагогічної науки та освітньої системи.

*Ключові слова:* філософія постмодернізму, феміністська педагогіка, педагогіка критичного мислення, педагогіка миру, підхід рівних можливостей, анти-сексуальний підхід, концепція позитивного миру, концепція полікультурного миру, концепція критичного миру.

Милова О. Е.

Педагогические теории США в контексте постмодернизма (60 – 90-е годы ХХ века)

В статье рассматриваются и анализируются американские педагогические проекты второй половины ХХ века, а именно педагогика феминизма, педагогика мира и педагогика критического мышления. В процессе исследования выявлено, что постмодернизм стал объединяющим философско-интеллектуальным и идеологическим звеном для обозначенных педагогических проектов, а также в значительной степени повлиял на их концептуальное обоснование, что обуславливается успешным проектированием его тенденций в сферу американской педагогической науки и системы образования.

*Ключевые слова:* философия постмодернизма, педагогика феминизма, педагогика критического мышления, педагогика мира, подход равных возможностей, анти-сексуальный подход, концепция позитивного мира, концепция поликультурного мира, концепция критического мира.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проходить процес формування та становлення нового покоління молоді, яке характеризується надзвичайним прагненням до свободи, справедливості, рівності, толерантності, мобільності й відкритості у відносинах. Таку молодь уже не влаштовують загальноприйняті суспільні норми, правила й ціннісні орієнтири. Їм уже не достатньо тих уніфікованих знань, які вони отримують в навчальних закладах, тому вони намагаються черпати інформацію з різних джерел, трансформуючи її у власні знання. Вони вимагають від батьків, вчителів і влади змінити своє ставлення до них, звернути увагу на їхній життєвий досвід та враховувати його у процесі розвитку всіх галузей суспільного життя. Саме нове покоління української молоді, вимагаючи якісних змін по відношенню до себе, спонукає до переоцінки педагогічних постулатів та трансформацій у системі національної освіти.

Подібний процес формування нового покоління молоді характеризує американське суспільство другої половини ХХ століття, яке визначають як постмодерністське. Відповідно нове покоління вважають як породженням, так і наслідком епохи постмодерну. Власне формування нового прошарку американської молоді спонукало науковців-педагогів до переосмислення загальних постулатів існуючої педагогічної теорії, виявлення в ній тенденцій постмодернізму та обґрунтування необхідності врахування постмодерністських ідей як у педагогічній теорії, так і у педагогічній практиці. Як наслідок, з'явилась можливість урізноманітнити освітній процес новими педагогічними проектами, якими стали педагогіка миру, феміністська педагогіка та педагогіка критичного мислення.

Проблема формування філософсько-педагогічної парадигми постмодернізму знаходить своє відображення у роботах американських науковців С. Ароновича (S. Aronowitz), К. Бека (C. Beck), Є. Боера (E. Boyer), Д. Глінки (D. Hlynka), В. Долла (W. Doll), Г. Жиро (H. Giroux), Д. Коррігана (D. Corrigan), Д. Лемке (J. Lemker), П. Слаттері (P. Slattery) та ін.

Теоретичному обґрунтуванню концепцій феміністської педагогіки, педагогіки миру й критичного мислення присвячені роботи таких американських науковців, як Л. Бріскін (L. Briskin), К. Вейлер (K. Weiler), Дж. Вейнер (G. Weiner), С. Гарвієл (S. Garviel), І. Гаріс (I. Harris), А. Грейс (A. Grace), І. Гурзеєв (I. Gur-Ze'ev), М. Калі (M. Culley), Д. Келнер (D. Kellner), П. Лазер (P. Lather), П. Макларен (P. McLaren), А. Маніком (A. Manicom), Р. Меєр (R. Meyer), Б. Нево (B. Nevo), Г. Неміроф (H. Nemiroff), Н. Нодінгс (N. Noddings), Дж. Пагано (J. Pagano) та ін.

Урізноманітнення вітчизняної педагогічної теорії новими проектами, а педагогічної практики новими підходами, методиками та методами навчання й виховання нового покоління українців є найголовнішим завданням, яке стоїть перед сучасною національною системою освіти. Ось чому досвід США з обґрунтування та впровадження різних педагогічних проектів вважається надзвичайно важливим і вартим досконалого вивчення.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати такі американські педагогічні проекти як педагогіка миру, педагогіка критичного мислення та феміністська педагогіка у контексті постмодернізму.

Хоча в США постмодернізм прийшов значно пізніше, ніж в європейські країни, хоча американський постмодернізм не існував у чистому вигляді, він мав присмак прагматизму, але його вплив на педагогічну теорію та практику був дуже значним. У результаті цього впливу сформувалися такі педагогічні теорії, як педагогіка миру (peace pedagogy), феміністська педагогіка (feminist pedagogy), педагогіка кордонів (border pedagogy), рефлексивна педагогіка (reflective teaching), педагогіка критичного мислення (critical thinking pedagogy), педагогіка соціальної справедливості (social justice pedagogy), педагогіка альтернатив (pedagogy of alternatives), полікультурна педагогіка (pedagogy of multiculturalism). У нашій статті, ми хочемо звернути увагу на деякі з них, а саме педагогіку критичного мислення, феміністську педагогіку та педагогіку миру, які характеризували американську педагогічну думку в другій половині ХХ століття.

Педагогіка критичного мислення (Critical thinking pedagogy) або критична педагогіка (Critical pedagogy) базується на критичній теорії та критичному мисленні, інструментом якої є постмодерністська деконструкція [1]. Поширення її ідей припадає на другу половину XX століття, що пояснюється „тенденціями трансдисциплінарності та політизації сучасного гуманітарного знання” [2, с. 148-149]. Найбільшої популярності критична педагогіка набула в американських вищих навчальних закладах. Причини вбачали в тому, що: 1) критична педагогіка базується на критичній теорії, яка характеризується надзвичайною складністю для розуміння; 2) теоретичні засади критичної педагогіки розробляються виключно викладачами вищих навчальних закладів; 3) існування теоретичних засад без практичних рекомендацій щодо їх впровадження та адаптації не дають, зазвичай, очікуваних результатів [3]. Саме тому вчителі американських загальноосвітніх навчальних закладів не надавали належної уваги критичній педагогічній теорії. Вони не могли самотужки без спеціальної підготовки впроваджувати її ідеї у власну практику роботи.

Акцентуючись на визначенні сутності педагогіки критичного мислення, її американські теоретики, зокрема Г. Жіро (H. Giroux), зауважують, що „критичне питання пояснюється саме тим чиє майбутнє, чиї історії та чиї інтереси представляє школа” [4, с. 412]. Вони впевнені, що її сутність полягає в „аргументуванні” необхідності „філософської інформованості шкільної практики” щодо „життєвого досвіду як найважливішої риси навчання” [5, с. 187]. Доцільно звернути увагу і на роздуми американських теоретиків критичної педагогіки, котрі пов’язують визначення її сутності з цілями, яких вона прагне досягти. А саме, 1) створення нових форми знань – міждисциплінарні знання; 2) урівноваження відношень між тими, „хто за гранню” і тими, „хто представляє головну силу в школах”; 3) організування процесу вивчення історії як частини великого проекту відродження сили, значимості та індивідуальності, особливо, „коли все крутиться навколо категорій раса, стать, клас та етнічність” [6, с. 226]; 4) нівелювання різниці між „високою та популярною” культурою для того, щоб „зробити класичні

програмні знання більш чутливими до сучасних суспільних знань”; 5) доведення важливості та першорядності „етнічності” [6, с. 227] в „визначенні мови, яку вчителі використовують для створення культурної практики” [4, с. 413-416].

В рамках обґрунтування теоретичних засад критичної педагогіки, американські теоретики не оминають увагою і школи, які вони вважають потенційною базою для подальшого впровадження ідей вище означеної педагогіки. Вони визначають школи як: 1) джерела розширення „навчальної спільності” (community), під якою розуміють спільність вчителів, батьків, шкільної адміністрації та громадських організацій, що переймаються питаннями активізації та результативності педагогічного процесу; 2) „стратегічні ділянки” для вирішення соціальних проблем та усвідомлення учнями власних прав та обов’язків як критично налаштованих громадян; 3) заохочувальні інститути для підтримки суспільних цінностей та розвитку „інтелектуального споживання”, а не тільки для „просування надмірної індивідуальності та суперництва” [4, с. 419-420]. Акцентуючись на важливості ролі шкіл в процесі соціалізації та вивченні суспільних проблем, теоретики критичної педагогіки зосереджуються на складанні навчального плану, у якому розвиток „соціальної та суспільної грамотності” [7, с. 55] займає одне з провідних місць серед навчальних цілей та завдань. Вони впевнені в тому, що така „грамотність” дасть можливість зрозуміти значимість та необхідність культурних відмінностей, зробить людей здібними до критичного аналізу інформації, яка заповнює наше повсякденне життя „зі сторінок популярних газет, телевізійних програм та художніх фільмів” [7, с. 59].

Ще однією проблемою, яку висвітлюють американські теоретики критичної педагогіки в рамках обґрунтування її теоретичних постулатів, є питання складання сприятливих умов для роботи вчителів. Зокрема вони акцентуються на розширенні повноважень вчителів для контролю за умовами власної праці, за виконанням навчальних планів та програм, за співробітництвом з громадськими організаціями та вищими навчальними

зкладами [8, с. 140-141]. Вони вважають, що найголовнішим завданням для вчителів в педагогічному процесі залишається „не втратити зв'язок з громадськими організаціями та суспільством у цілому” [4, с. 419].

Отже, аналізуючи теорію критичної педагогіки, зазначимо, що їй притаманні деякі постмодерністські ознаки: критичне ставлення до процесу навчання та виховання; деконструкція існуючих форм знань та відносин між учасниками педагогічного процесу; критика „високої” культури; „діалог” між учасниками педагогічного процесу, школами, батьками, громадськими організаціями та суспільством у цілому.

Феміністська педагогіка (Feminist pedagogy) знайшла своє обґрунтування в філософії постмодернізму з її акцентом на різноманіття, зокрема у поглядах М. Фуко на сексуальність та статеву належність людини, який доводив, що жінка завжди розцінювалась як істота, котра повністю залежить від чоловіка і закликав до руйнування стереотипів щодо цієї проблеми. Як результат, культура постмодернізму зумовила виникнення нового жіночого руху за соціальну справедливість та рівноправність, який „мав більш принципове значення для жіночої культури і для розуміння соціальної ролі жінки порівняно з культурою чоловіка і розумінням ролі чоловіка” [9, с. 100].

Надзвичайна популярність жіночого руху в 60-70-х роках ХХ століття привела не тільки до відкритого протистояння та боротьби його представниць на вулицях, але й до теоретичного обґрунтування фемінізму як політичного та інтелектуального руху, а також до формування педагогіки фемінізму, або, як називають її американські теоретики „моделі педагогіки фемінізму” [10, с. 6]. Самою активною фазою розповсюдження ідей педагогіки фемінізму вважаються 90-ті роки ХХ століття, хоча, як доводять педагоги-теоретики, ще в 70-х роках вони широко та активно впливали на шкільну та вищу освіту.

Цікаво, що педагогіка фемінізму, з точки зору її теоретиків, „виросла не з теоретичних дебатів в сфері освіти”, а по більшій мірі з „практичних інтересів та бажань вчителів-феміністів звернутися на своїх заняттях та лекціях до статевої проблеми, особливо до питання про рівноправність та соціальну

справедливість” [11, с. 10]. Її ядром стали традиції критичної та радикальної педагогіки, які розглядають освіту як форму права та можливостей, як інструмент соціальної справедливості та „феміністський проект”, який представляє собою політичну трансформацію або „роботу по запобіганню приниження класів, статей, рас та гетеросексуальності” [12, с. 368].

У процесі свого формування педагогіка фемінізму, як і інші прогресивні педагогіки кінця ХХ століття, взяла за основу нові педагогічні принципи характерні для епохи постмодерну. А саме, критику авторитарних відношень між учасниками навчально-виховного процесу; ідею зародження знання всередині навчального простору, можливість та необхідність його конструювання; визнання цінності життєвого досвіду та знань учнів. Тому і ключовими темами, які вона розглядає, є досвід (experience), співробітництво (collaboration) та авторитетність (authority) [12, с. 368].

Під досвідом теоретики педагогіки фемінізму розуміють якраз життєвий досвід жінок, який необхідно підкреслювати та виділяти в процесі навчання, акцентуватися на ньому, вказувати на його значимість та важливість на рівні з життєвим досвідом чоловіків. Співробітництво та розподіл розглядається як процес, який допоможе жінкам зрозуміти факт свого пригнічення і розвине колективну силу та взаємну підтримку в боротьбі жінок за соціальні зміни. А під авторитетністю вчені-феміністи розуміють руйнування авторитарних відношень в класі, маючи на увазі не тільки відношення між вчителем та учнями, а в цілому урівноваження співвідношення сил [12, с. 368; 13, с. 132].

Для реалізації ключової ідеї педагогіки фемінізму, а саме „навчання для трансформацій”, в загальноосвітніх школах США її теоретики пропонують використовувати два підходи: підхід рівних можливостей (equal opportunity approach) та анти-сексуальний підхід (anti-sexist approach) [14, с. 145].

Сутність першого, тобто рівних можливостей (equal opportunity approach), містить у собі наступні напрямки: 1) підтримка жінок в вивченні предметів науково-технічного блоку; 2) критика програмних матеріалів з теорії статевих відношень; 3) аналіз шкільної практики з точки зору гендерного стереотипу [14,

с. 146]. Цей підхід характеризується більше окресленням силових позицій жінок щодо таких же позицій чоловіків і менше стосується трансформацій відношень між расами та класами. Виходячи із його сутності, теоретики педагогіки фемінізму визначають завдання для шкіл. Вони вважають, що школа зобов'язана дати дівчаткам такі знання та розвинути такі навички, які допомогли б їм зайняти ті робочі місця, що прийнято розцінювати суто чоловічими; школа повинна пояснювати, що боротьба проти пригнічення жінок чоловіками у сучасному суспільстві є актуальною і „потребує особливої уваги та вивчення” [11, с. 10-11]. Сутність другого підходу, а саме анти-сексуального (анти-статевого) (anti-sexist approach), окреслює активну політичну боротьбу за досягнення бажаних соціальних змін. Боротьбу пропонується здійснювати за допомогою фундаментальної критики соціального устрою. До неї закликають абсолютно всіх членів суспільства. Саме анти-сексуальний підхід характеризується своєю загальністю, тому що стосується не тільки і не стільки статевих трансформацій, а більше відношень між расами та класами, закликаючи їх до відкритого політичного протистояння. Саме цей підхід, з точки зору теоретиків педагогіки фемінізму, не має ніякого відношення до однойменної педагогіки [11, с. 12].

Отже, аналізуючи теоретичні основи педагогіки фемінізму, необхідно, в першу чергу, зазначити, що складання та обґрунтування її ідей стало можливим виключно в епоху постмодерну, яка дала „зелене світло” не тільки даному педагогічному проекту, але й багатьом іншим прогресивним педагогічним теоріям. Саме постмодернізм запропонував низку ідей, які склали теоретичну базу педагогіки фемінізму.

Педагогіка миру (Peace pedagogy) виникла на фоні демократичного соціального руху за мир, який „відноситься до області постмодерністської культури” [9, с. 101]. В епоху постмодерну рух за мир набув масового характеру і не тільки в США, але й в усьому світі. Причиною стало „незадоволення, небажання населення бути причетними до прийняття рішень

про воєнні дії, які у випадку ядерної війни будуть мати екстремальні наслідки для людей” [9, с. 101].

Прийняттям „Акту про розвиток освіти з метою національної оборони” в США в 1958 році, було зроблено перший крок до формування засад освіти миру та педагогіки миру. Але, варто зазначити, що не тільки проблеми глобального масштабу такі, як боротьба за мир в усьому світі та мирне співіснування людей планети, були головною концепцією педагогіки миру. З часом багато інших протиріч склали її ідеологічну та теоретичну базу. Серед них, мирне співіснування „відмінностей” тобто різних націй, національностей, етнічних, соціальних, сексуальних груп в рамках одного суспільства; мирне співіснування особистості й суспільства, що знайшло своє вираження в американських школах у формі мирного співіснування учня та вчителя в класі [6, с. 216].

Педагогіка миру, як і в кінці ХХ століття, так і на сучасному етапі, характеризується відсутністю концептуалізму. Причина в тому, що її основою є різні конфліктуючі ідеології та філософські концепції такі, як фундаменталізм, прагматизм, постмодернізм, конструктивізм та інші [15, с. 5]. Відсутність єдиної концепції свідчить про те, що відсутня єдина теорія педагогіки миру та, навіть, єдине поняття того, що вона повинна включати в себе. Доказом можуть слугувати роздуми американських теоретиків, які підкреслюють, що „велика кількість існуючих програм” вважається теоретичною основою педагогіки миру: від програм присвячених „боротьбі з жорстокістю та приниженням в школах” до програм „вивчення війни та миру”; від програм „демократичної освіти” до програм, які „культивують розвиток самоповаги та самооцінки” [16, 144-145]. Між тим, змішуючи всі програми в одну категорію педагогіки миру, теоретики стирають кордони їх відмінностей.

Але щоб там не говорилося про відсутність єдиної теоретичної бази педагогіки миру, все ж таки, незалежно від філософських поглядів та ідеологічних уподобань, її ядром вважаються дві концепції – „миру” та „насилля”. Звертаючись до аналізу першої, а саме концепції „миру”, варто

зазначити, що вона характеризується умілим поєднанням різноманітних точок зору та роздумів на проблему миру. Серед цієї різноманітності варті уваги такі, як концепція позитивного, конструктивного, полікультурного та критичного миру [17, с. 312].

Сутністю концепції позитивного миру (conception of positive peace) є подолання світових конфліктів та встановлення миру, який виступає в ролі універсальної цінності сучасного суспільства. Вчителя, в свою чергу, вважають його активним будівельником [17, с. 314]. Сутністю концепції конструктивного миру (conception of constructive peace) є спроба довести той факт, що встановлення миру – це не просто відсутність конфліктів, це вміння жити в конфлікті. Для досягнення позитивних результатів недостатньо спиратися тільки на роботу та досвід учителя як будівельника миру, але й на персональний внесок кожної окремої людини у вирішення цієї проблеми. Сутністю концепції полікультурного миру (conception of multicultural peace) є наполягання на виділенні „відмінностей”, мається на увазі національні, етнічні, расові, сексуальні „відмінності”, як передумови миру [17, с. 317]; на недопустимості протистояння та здійснення опору боротьбі націй, етнічних, расових та сексуальних груп за свої права та свободи; на „розумінні та сприйнятті різновидностей нової сили, яка проявляється в процесі опору концепції пригнічення” [18, с. 163]. Сутність концепції критичного миру (conception of critical peace) полягає в критичному аналізі ситуації, в необхідності створення нової альтернативної педагогіки миру, яка буде базуватися не на поглядах, бажаннях та інтересах „гегемонів”, а напроти на інтересах тих, хто „мовчить”, хто знаходиться „за гранню”, кого „не помічають” [5, с. 188].

Педагогіка миру, з точки зору постмодернізму – це педагогіка мирного співіснування: в широкому значенні – особистості і суспільства, в вузькому – учня й учителя в класі. Під мирним співіснування особистості і суспільства розуміється вміння кожної окремої людини жити в суспільстві, а не просто протистояти його законам, стилю, звичкам, правилам та нормам. Під мирним

співіснуванням учня й учителя в класі розуміється здатність учнів критикувати та протистояти комунікативній владі вчителя. І не тільки протистояти, але й навчитися самим творити своє життя, жити без жорстокості в суспільстві конкуренції та боротьби.

Повертаючись до концепцій педагогіки миру, слід зазначити, що всі вони є дійсними та становлять теоретичну базу для освіти миру. Сутність цієї освіти полягає в тому, щоб за допомогою „навчальних стратегій” розвинути у дітей „бажання жити мирно”, сформувати „культуру миру – культуру життя без насилля”, а також „повагу до конфліктів та їх ролі у сучасному суспільстві” [16]. Освіта миру, на думку її прихильників, повинна включати в себе два компоненти. Перший – ідеологічний компонент, а саме усвідомлення бажання жити в мирі. Другий – навчальний компонент тобто як досягти миру. Припускається, що всі люди за своєю природою схильні до мирного життя, але їх необхідно навчити „встановлювати мир для того, щоб вижити в вік ядерної зброї” [19, с. 22]. А для цього важливо розвивати освітній проект миру, який „затверджує мир і підтримує нові роздуми про природу конфліктів та укладання миру” [19, с. 23].

Аналізуючи теоретичну базу педагогіки миру, ми зазначили, що її основою є дві концепції – концепція „миру” та концепція „насилля”. Розмірковуючи про ступінь впливу кожної з них на формування ідеології даної педагогіки, вважаємо за необхідне звернути увагу на той факт, що перша тобто концепція „миру” є найглибше дослідженою і тому розцінюється як найвпливовіша в процесі формування теоретичної основи педагогіки миру. Між тим, що стосується другої тобто концепції „насилля”, можна сказати, що дослідженню її „позитивної та конструктивної ролі” в рамках педагогіки миру не надається належної уваги [17, с. 318]. Теоретики забувають про той факт, що боротьба за мир є актуальною тільки в тому випадку, коли людям загрожує вороже ставлення, жорстокість та насилля. Тому розглядати концепцію „насилля”, як одну із складових цієї педагогіки, просто необхідно, оскільки без

неї педагогіка миру втрачає сенс і право на існування, а весь світ – рівновагу та гармонію [15, с. 6].

Отже, постмодерністські тенденції, які розцінювалися та сприймалися як загальні напрямки розвитку нової теоретичної бази освіти США в 60 – 90-х роках ХХ століття, ініціювали появу великої кількості різноманітних педагогічних проєктів. Об'єднуючою філософсько-інтелектуальною та ідеологічною ланкою для всіх цих проєктів став постмодернізм, оскільки його концептуальні засади достатньо успішно спроектували в площину американської педагогічної науки та освітньої системи.

### Література

1. **Тягло А. В.** Критическое мышление : проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Изд-во ун-та внутренних дел, 1999. – 248 с.
2. **Радіонова І. О.** Ідеї критичної педагогіки в українському контексті / І. О. Радіонова // Американська філософія освіти очима українських дослідників : Всеукр. наук.-практ. конф., Полтава, 22 груд. 2005 р. – Полтава, 2005. – С. 148 – 153.
3. **McLaren P.** Critical pedagogy and predatory culture : oppositional politics in a postmodern era / P. McLaren. – New York : Routledge, 1995. – 286 p.
4. **Giroux H. A.** Rage and Hope / H. A. Giroux // Educational Philosophy and Theory. – 2001. – № 33 (3/4). – P. 411 – 425.
5. **Giroux H. A.** Public philosophy and the crises in education / H. A. Giroux // Harvard Educational Review. – 1984. – May. – P. 186 – 194.
6. **Kellner D.** Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society / D. Kellner // In the promise of multiculturalism : education and autonomy in the 21<sup>st</sup> century / ed. by G. Katsiaficas and T. Kiros. – New York, 1998. – P. 211 – 236.
7. **McLaren P.** Critical pedagogy / P. McLaren // Teaching and Teacher Education. – 1997. – № 1. – Vol. 9. – P. 53 – 67.

8. **McLaren P.** Teaching against globalization and the new imperialism : Toward a revolutionary pedagogy / P. McLaren, Farahmandpur // Journal of Teacher Education. – 2001. – № 52. – P. 136 – 150.

9. **Козловски П.** Культура Постмодерна / П. Козловски ; пер. с нем. Л. В. Федорова. – М. : Изд-во „Республика”, 1997. – 238 с.

10. **Grace A. P.** Using models of feminist pedagogy to think about issues and directions in graduate education for women studies / A. P. Grace, P. A. Gouthro // Studies in continuing education. – 2000. – № 22 (1). – P. 5 – 28.

11. **Weiner G.** Equal opportunities, feminism and girl's education / G. Weiner // In just a bunch of girls / ed. by G. Weiner. – Milton Keynes : Open University Press, 1985. – P. 1 – 13.

12. **Manicom A.** Essay critique : Review essay feminist pedagogy : Transformations, standpoints and politics / A. Manicom // Canadian Journal of Education. – 1992. – № 17 (3). – P. 365 – 389.

13. **Lather P.** Getting smart : Feminist research and pedagogy with/in the postmodern / P. Lather. – New York : Routledge, 1991. – 236 p.

14. **Pagano J.** Women and education : In what ways does gender affect the educational process / J. Pagano, J. Miller // In thirteen questions : Reframing education's conversation / eds. by J. Kincheloe and S. Sreinberg. – New York : Peter Lang, 1996. – P. 139 – 156.

15. **Garviel S.** Peace education : An active field in need for research / S. Garviel, B. Nevo // Peace education conference. The University of Haifa, November 7 – 8, 1999. – P.5 – 6.

16. **Rivage-Seul M. K.** Peace education : Imagination and pedagogy of oppressed / M. K. Rivage-Seul // Harvard Educational Review. – 1987. – № 57 (2). – P. 143 – 168.

17. **Gur-Ze'ev I.** Philosophy of peace education in a postmodern era / I. Gur-Ze'ev // Educational Theory. – 2001. – № 3. – Vol. 51. – P. 310 – 321.

18. **Foucault** and the critique of institutions / ed. by J. D. Caputo, M. Yount. – Pennsylvania : Pennsylvania State University, 1993. – 271 p.

19. Meyer R. S. Peace education : Problems and promise / R. S. Meyer // Women's Studies. – 1984. – № 12 (2). – P. 18 – 31.

**Milova O.Ye. USA Theories of Pedagogy in Postmodern context.**

This article deals with the concept analysis of the following Theories of Pedagogy. They are Feminist Pedagogy, Peace Pedagogy and Critical Pedagogy. As a result of research is found that Postmodernism was a philosophical, intellectual and ideological link, which united and defined the following Theories of Pedagogy. Postmodernism had considerable influence on the context of American Feminist Pedagogy, Peace Pedagogy and Critical Pedagogy and also national system of Education. Because of successful projecting postmodern tendencies on the sphere of Education, USA Theory of Pedagogy has got postmodern features.

*Key words:* postmodern philosophy, Feminist Pedagogy, Critical Pedagogy, Peace Pedagogy, equal opportunity approach, anti-sexist approach, conception of positive peace, conception of multicultural peace, conception of critical peace.

Відомості про автора

*Мілова Оксана Євгенівна* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджено навколо проблематики тенденцій постмодернізму у сучасному педагогічному процесі.

*Стаття надійшла до редакції 10.01.2012 р.*

*Прийнято до друку 24.02.2012 р.*