

*Л.І. Лушнай
аспірантка,
Національний університет
"Острозька академія"*

РОЛЬ ФЕМІНІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВПРОВАДЖЕННІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ У СЕРЕДНІ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті досліджується вплив феміністських досліджень шкільної освіти на впровадження гендерного підходу у навчально-виховний процес середніх шкіл Великої Британії.

Ключові слова: фемінізм, феміністські дослідження, шкільна освіта, гендерний підхід.

В статті аналізується вплив феміністських досліджень навчально-виховного процесу середніх загальноосвітніх шкіл на впровадження гендерного підходу в систему шкільного освіти.

Ключевые слова: феминизм, феминистские исследования, школьное образование, гендерный подход.

The author investigates influence and contribution of feminist research of school system and education on gender approach implementation into educational process of secondary schools in Great Britain.

Keywords: feminism, feminist research, secondary education, gender approach.

Постановка проблеми. Виникнення та розвиток феміністської педагогіки у Великій Британії пов'язані з розвитком феміністичних рухів. У британській науково-педагогічній літературі велика кількість досліджень присвячена саме феміністській педагогіці та внеску, який зробили представники і представниці цього напрямку у впровадженні гендерного підходу у середню шкільну освіту. Це праці таких дослідників як Д. Бакінгем, Г. Вайнер, А. Гудсон, А. Коффі та інших. Важливе значення для формування феміністичної теорії мала робота М. Уолстонкрафт "Виправдання прав жінки", яка була опублікована в 1792 році. Авторка доводила, що вся система виховання тогочасного суспільства формує у жінок ті слабкості і недоліки, за які потім вони зазнають критики.

Велика Британія – країна, для якої характерні масовість і розмаїття феміністичних рухів (радикальний, ліберальний, марксистський, постмодерністський та інші види фемінізму). Виділяють фемінізм першої хвилі – XIX ст. – перша половина XX ст., фемінізм другої хвилі – 60-ті – 80-ті рр. XX ст. Дослідники фемінізму виділяють також період 90-х рр. XX ст. – початок XXI ст. як особливий період розвитку феміністичної теорії, коли вона зазнала значного впливу філософії постмодернізму та постструктуралізму [1; 2].

У всі періоди свого розвитку фемінізм піднімає питання освіти, навчання та виховання як дівчат і жінок, так і хлопців і чоловіків. Феміністки першої хвилі піднімали питання розширення доступу до середньої та вищої освіти для дівчат і жінок. Як зазначає А.Коффі, в той період, коли тільки хлопці у британських школах могли вивчати алгебру, грецьку мову, латину, фізику, метою феміністок було забезпечити таку можливість дівчатам, довести, що вони не гірше за хлопців можуть вивчати ці дисципліни [3, с. 6]. Представники і представниці другої хвилі фемінізму зосередилися на критичному аналізі змісту шкільної освіти, принципах побудови взаємин учитель-учень. Значну увагу було також приділено аналізу гендерного аспекту формування та розвитку професійної ідентичності шкільних вчителів.

Аналіз останніх публікацій. Феміністські дослідження періоду 90-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. присвячені аналізу ролі суспільних практик, з яких складається життя людини; досліджується як саме суспільні практики впливають на формування гендеру в суспільстві, на роботу шкільного вчителя, на формування його професійної ідентичності. Предметом особливої уваги феміністських досліджень цього періоду були жінки-вчителі у різні періоди британської історії. Феміністські дослідження шкільної освіти у Великій Британії активізувалися у 70-ті рр. минулого століття. Предметом аналізу були зміст шкільного курікулуму, способи і методи навчання (М. Абрахам, Г. Вайнер), гендерний аспект формування професійної ідентичності шкільних вчителів (К. Аверманн, І. Гудсон, Р. Коннел).

Шкільний курікулум визначається феміністами (-ками) як гендерно структурована система знань, записаних і переданих певними способами. Гендерна система, яка діє в суспільстві, як правило, відображується у шкільному навчальному плані і вбудовується в нього. Шкільний курікулум, у свою чергу, є вбудованим у повсякденну реальність учителя і учня. Г. Вайнер наголошує, що “шкільний курікулум – це набір різноманітних практик, в яких дівчата і хлопці, учителі і учні, різні соціальні групи презентуються як такі, що мають владу, або не мають її, хороші або погані, фемінініні або маскулініні, працівники або матері” [3, с. 31]. У шкільному курікулумі завжди є наявним домінуючий дискурс, який концептуалізується як норма для певного суспільства. Л. Стенлі і С. Уайз звертають увагу на той факт, що знання не можуть бути деконтекстуалізованими. Будь-які знання є невід’ємними від культурного, соціального, історичного, політичного контексту, в якому вони створюються (продукуються і репродукуються). У патріархатному суспільстві зміст шкільних навчальних програм складається з маскулінінізованих, андроцентрованих форм знання. Об’єктивним знанням вважається та інформація, яка визначається, відбирається та інтерпретується переважно чоловіками. В андроцентрованій системі знань чоловічий досвід визнається як універсальний [3, с. 30].

Але те, що було вірним і правильним в одному контексті, в іншому контексті може виявитися невірним, недоречним та гальмуючим розвиток фактором. Знання необхідно передавати, враховуючи контекст, в якому їх було створено. Проаналізувавши навчальну програму з історії у школах Англії та Уельсу, Г. Вайнер, зробила висновок, що роль жінок, їх активна участь у історичних подіях і житті суспільства відображена недостатньо. В основному курсі історії, який згідно з шкільним курікулумом, вивчався всіма учнями, з 31 імені згаданих історичних діячів було лише 2 жінки. У додатковому курсі з історії з 93 імен згаданих історичних постатей лише 9 належали жінкам [3, с. 36]. Дослідниця зауважує, що в навчальній програмі з історії для середньої школи немає теми, яка була би цілком присвячена ролі жінок. Наприклад, рух суфражисток зображено невиразно, без висвітлення і аналізу його причин. Проте у розділі “Родинне життя і дитинство у

римську (вікторіанську) епоху”, увагу більше зосереджено на традиційних ролях жінок [3, с.37]. Таким чином, важливим результатом феміністських досліджень шкільної освіти є відкриття того факту, що шкільний курікулум відображує гендерну структуру суспільства. Наявність гендерного дисбалансу в суспільстві відтворюється і в шкільному курікулумі, і в навчальних програмах з шкільних дисциплін.

Іншим аспектом феміністських досліджень шкільної освіти періоду 70-х – 80-х рр. стали способи і методи навчання. Повсякденну роботу вчителя не можна відділити від процесу відтворення, передачі і контролю знань. Учитель і учень – ключові фігури навчально-виховного процесу, які взаємодіють між собою. Від ефективності взаємодії між учителем і учнем залежить результат навчально-виховного процесу. Згідно принципів традиційної (нарративної або радикальної) педагогіки роль учителя на уроці є домінуючою, роль учня – підпорядкованою. По суті і роль учителя, і роль учня є пасивною. Хоча учитель і домінує в класі, передаючи учням інформацію згідно навчального плану, проте, його участь у відборі знань (інформації) для цього плану є досить обмеженою, він не є активним творцем шкільного курікулуму. Учень має запам’ятовувати інформацію, яку дає вчитель, вміння відповісти на запитання вчителя, проте вміння самостійно ставити питання не заохочується. Таким чином, основне завдання вчителя – дати уже відібрану і певним чином проінтерпретовану інформацію, учня – цю інформацію запам’ятати і відтворити [3; 4].

Представники феміністської педагогіки пропонують змінити якість ролей вчителя і учня, а саме – зробити їх активними учасниками навчально-виховного процесу. Учитель повинен брати участь у відборі матеріалу для шкільного курікулуму, вибирати засоби, методи, механізми передачі змісту навчального плану учневі, вести з учнем діалог щодо питань, які вивчаються, враховуючи досвід учня. Учень засвоює матеріал, аналізуючи і критично осмислюючи, ставлячи запитання, а також ділиться своїм досвідом відносно навчального матеріалу.

Традиційна педагогіка		Феміністська педагогіка	
<i>Учитель</i>	<i>Учень</i>	<i>Учитель</i>	<i>Учень</i>
Не бере участі у створенні шкільного курікулуму, не впливає на його зміст	Інтереси учнів не враховуються при складанні шкільного курікулуму	Бере активну участь у відборі матеріалу для шкільного курікулуму	Інтереси учнів враховуються при складанні шкільного курікулуму
Відтворює зміст шкільного курікулуму, не здійснює	Сприймає матеріал, який подається вчителем, в основному	Вибирає засоби, методи, способи передачі на- вчального матеріалу	Засвоює і вивчає навчальний матеріал не тільки

снюючи його критичного аналізу не заохочує учнів ставити запитання	вному, шляхом запам'ятовування, не осмислюючи його критично	вчального матеріалу, заохочує учнів ставити питання і критично осмислювати інформацію	шляхом запам'ятовування; критично його осмислює, ставить запитання вчителю
Виконує домінуючу (авторитарну) роль у навчально-виховному процесі	Виконує підпорядковану, пасивну роль	Веде з учнем діалог, щодо питань, які вивчаються	Є активним учасником навчально-виховного процесу і діалогу з учителем
Власний досвід не є важливим для навчання і виховання учнів, головне - виконувати накази центральних органів освіти	Власний досвід не береться до уваги і не є важливим в процесі опрацювання і засвоєння навчального матеріалу	Критично осмислює і аналізує навчальний матеріал, враховуючи свій власний досвід	Використовує власний досвід у процесі опрацювання і осмислення навчального матеріалу

Таким чином, представники феміністської педагогіки розвинули нову модель навчально-виховного процесу, запропоновану критичною педагогікою, підкресливши необхідність змінити пасивні ролі учня і учителя на активні. Учителі і учні розглядаються як головні діючі особи і активні творці шкільного навчально-виховного процесу.

Важливим внеском феміністок (-ів) у розвиток педагогіки, і, зокрема, гендерного виховання учнів середніх навчальних закладів є дослідження індивідуальних професійних біографій шкільних вчителів. В науковій англійській літературі такі дослідження називають біографічним або нарративним методом. А. Коффі, П. Манро, А. Гудсон зазначають, що концепт "кар'єра" може розглядатися на двох рівнях – структурному і індивідуальному. На структурному рівні кар'єра вчителя – це сукупність послідовних етапів, через які треба пройти, щоб досягти поставленої цілі, наприклад, посісти керівну посаду чи стати досвідченим, компетентним спеціалістом. Кожен етап кар'єри – це своєрідний структурний вимір, який також переживається на індивідуальному і особистісному рівнях. Професійний шлях кожного окремого вчителя включений у певний контекст (політичний, економічний, культурний, соціальний) і виражається також через індивідуальну історію. Індивідуальні біографії і особистісні траєкторії є складовими колективної біографії і колективного досвіду у будь-якій професії, в тому числі, й учительській [3; 4; 5].

Феміністські дослідники зазначають, що дослідження індивідуальних біографій шкільних вчителів є важливим для критичного вивчення професійного досвіду учительської діяльності. Професійна біографія кожного окремого вчителя пов'язана з реаліями суспільного життя певного періоду, з біографіями інших вчителів. Біографізація соціальної структури і структуралізація біографій були започатковані і використовувалися феміністками. Під структуралізацією розуміється визначальний вплив соціально-політичних, економічних і культурних реалій на професійний шлях шкільних вчителів і їх розвиток як фахівців, на формування їх соціальної і професійної ідентичності. Вони розпочали дослідження і документування індивідуальних професійних біографій шкільних вчителів-жінок минулого і сучасного періодів з метою виявлення тих реалій, які раніше були "невидимими", не помічалися. Ці дослідження також мали на меті виявити взаємозв'язок між соціокультурними факторами, політичною і економічною системою суспільства і індивідуальними професійними біографіями окремих людей. Ці дослідження привернули увагу до особистісного професійного досвіду жінок-вчителів, який є вбудованим, вплетеним у ширший соціально-економічний контекст, залежним від цього контексту і водночас впливає на формування цього контексту.

А. Гудсон виділяє головні принципи дослідницької роботи згідно біографічного методу:

1. Повага до особистої думки вчителів. Цей принцип полягає у тому, щоб розглядати особистий досвід і особисту думку вчителів як важливий спосіб розуміння повсякденної реальності учительської роботи.

2. Розуміння взаємозв'язку між особистим професійним досвідом учителя і його власною оцінкою педагогічної діяльності взагалі. Досвід шкільних учителів є складним і різноманітним і залежить від багатьох чинників.

3. Визнання важливості життєвого досвіду і соціального контексту для повсякденної практичної роботи вчителя. Життя і біографії вчителів не можуть бути відокремленими від роботи, яку вони виконують.

4. Розуміння взаємозв'язків між способом життя вчителя, його прихованими (латентними) ідентичностями і культурою суспільства.

5. Визнання і урахування взаємозв'язку між повсякденною професійною практикою вчителів і такими чинниками як вік, належність до певного покоління, соціальний статус, власний досвід батьківства.

6. Документування важливих рішень і критичних ситуацій. Це допомагає зрозуміти професійну діяльність вчителів, їх досвід; дає можливість визначити ключові фігури, події, визначальні моменти, які впливають на професійну діяльність вчителя [3, с. 63-64].

Дж. Блекмор наголошує, що у феміністських дослідженнях професійної діяльності шкільних вчителів професійне, особисте і політичне розглядається як єдність. А. Гудсон і П. Манро вважають, що індивідуальні

професійні біографії вчителів, з одного боку, вбудовані у структуру владних відносин суспільства, а з іншого боку, здатні висвітлити гендерну структуру владних взаємин, діючих у цьому суспільстві.

Значний внесок зробили представники феміністської педагогіки у дослідження проблем, пов'язаних з професійною підготовкою вчителів. Це праці таких науковців як А. Едвардс, М. Магваер, П. Махоні, Д. Хартлі, А. Хекстол [3; 4; 5]. М. Магваер зазначає, що у Великій Британії шкільний вчитель – це, передусім, фахівець-практик, виконавець, а не мислитель, організатор, а не дослідник. Основне призначення шкільного вчителя – передати учням певну суму знань з різних дисциплін, не ставлячи під сумнів їх істинність і об'єктивність [3, с. 79]. П. Махоні наголошує на необхідності введення гендерного компоненту у професійну підготовку майбутніх вчителів. Шкільні вчителі мають бути обізнаними у таких питаннях як гендер, гендерна рівність, оскільки це є важливі виміри соціальної справедливості. Одним із ключових критеріїв аналізу навчальних програм з професійної підготовки майбутніх вчителів має бути гендерна рівність [3, с. 80]. Ці дослідження і озвучення проблем, які існували у професійній підготовці майбутніх вчителів сприяли створенню спеціальних проектів, спрямованих на її підвищення якості і покращення. З 1988 по 1991 рік Велика Британія брала участь у проєкті TENET (Teacher Education Network) – Освітня мережа для вчителів, який здійснювався під егідою Європейської Комісії у 11 країнах-членах Євросоюзу. Основною метою проєкту було інтегрувати ідею рівних можливостей для всіх членів суспільства у навчальні плани для професійної підготовки вчителів. Ідея рівних можливостей означає також гендерну рівність, досягнення якої є одним з пріоритетів суспільного розвитку [3, с. 81].

У 1994 році у Великій Британії було створено Відділ професійного навчання для вчителів (Teacher Training Agency- ТТА), метою якого було запровадження необхідних змін у систему професійної освіти вчителів – підвищення її стандартів і відповідності до особливостей розвитку сучасного суспільства. Проте, як відмічають П. Махоні і А. Хекстол, основну увагу у діяльності ТТА було зосереджено на тому, як поглибити знання вчителя з предмету, який він викладає, і як підвищити показники успішності учнів. Це – важливі питання, однак, необхідно брати до уваги, що актуальним питанням для професійної підготовки вчителів на сучасному етапі є розвиток креативного професіоналізму. Креативний професіоналізм – це вміння учителя критично осмислити і проаналізувати особливості розвитку суспільства на сучасному етапі і відповідно до цього визначити мету, завдання, стратегію і практики навчання і виховання молодого покоління. Обізнаність шкільного вчителя у гендерних питаннях є необхідною і важливою складовою креативного професіоналізму [3, с. 81].

Особлива увага у феміністських дослідженнях приділяється вивченню професійного досвіду вчителів-жінок. Праці Г. Вайнер, З. Джойс, Дж.

Ніас, П. Манро, М. Шульц присвячені дослідженню біографій вчителів-жінок, які намагалися у своїй роботі втілювати принципи феміністської педагогіки; формуванню професійної ідентичності вчителів з урахуванням гендерної складової. М. Шульц зазначає, що професійна біографія шкільного вчителя вбудована в певний соціокультурний і політико-економічний контекст, важливою складовою якого є гендер. Цей контекст відіграє важливу роль у визначенні основних подій біографії людини, у формуванні її професійної ідентичності. Дослідниця наголошує, що і в учительській професії (як і в інших) існує гендерна сегрегація, яка є результатом дії патріархатних гендерних стереотипів [3, с.66]. З. Джойс, вивчаючи професійний досвід вчителів-феміністів(-ок), працюючих переважно в Лондоні, стверджує, що всі вони стикалися з нерозумінням, неприйняттям, навіть проявами сексизму і мізогінії, коли намагалися переосмислити діяльність шкільного вчителя з точки зору феміністської педагогіки і працювати згідно її принципів. Ці вчителі, які ідентифікували себе як феміністки (-ти), майже кожного дня чули негативні відгуки про свою роботу від керівництва і колег, часто опиняючись в ізоляції, зазнаючи психологічного пресингу [3, с.67].

А. Коффі, С. Деламонт, А. Едвардс, Д. Хартлі наголошують у своїх працях, що мета педагогів-феміністок не в тому, щоб змінити процес шкільного навчання. Діти так само навчаються згідно шкільного навчального плану, складають іспити і дотримуються дисципліни. Мета полягає в тому, щоб змінити цілі шкільного навчання, а не сам навчально-виховний процес [3; 4]. Наприклад, у навчанні літератури важливо допомогти учням середньої школи по-новому прочитати і інтерпретувати художні тексти, формуючи нове бачення і розуміння життя жінок і чоловіків. У процесі викладання історії важливо висвітлити роль жінок у важливих історичних подіях, розвитку людства [3, с. 68;].

Вчителі-феміністки розробляли нові стилі викладання і навчання, намагалися аналізувати навчально-виховний процес, застосовуючи положення теорії фемінізму. Ці завдання були дуже важкими, оскільки працювали вчителі-феміністки у системі шкільної освіти, яка по суті була патріархатною гендерною ієрархією, як і інші сфери суспільного буття [3, с. 69]. Таким чином, феміністські дослідження досвіду вчителів-жінок були аналізом і рефлексією діяльності шкільних вчителів. Вихідним положенням феміністських досліджень біографій шкільних вчителів був взаємозв'язок між особистим, політичним, професійним. Наголошувалося, що, незважаючи на те, що діяльність шкільного учителя залежить від соціокультурного і політично-економічного контексту, в той же час основною метою педагогічної діяльності є формування передумов для зміни цього контексту і прогресивного розвитку суспільства.

Висновки. Отже, феміністські дослідження шкільної освіти присвячені таким важливим проблемам, як гендерний аналіз шкільного навчального плану і шкільних дисциплін, способи і методи навчання, модель на-

вчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, біографії і професійний досвід шкільних вчителів, у значній мірі сприяли впровадженню гендерного підходу у систему шкільної освіти Великої Британії. Напрацювання цих досліджень можуть бути творчо використані у впровадженні гендерного підходу у середніх загальноосвітніх школах України.

Список використаних джерел

1. Лавриченко Н.М. Гендерна освітня політика у сучасній Великій Британії / Н.М.Лавриченко // Директор школи. – 2004. – № 43. – с. 15-17.
 2. Лавриченко Н.М. Гендерна освітня політика у сучасній Великій Британії / Н.М.Лавриченко // Директор школи. – 2004. – № 45. – с. 21-22.
 3. Coffey A., Delamont S. *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy.* – Routledge Falmer, 2000. – 189 p.
 4. Edwards A., Gilroy P., Hartley D. *Rethinking Teacher Education. Collaborative Responses to Uncertainty.* – London Routledge Falmer. – 2002. – 169 p.
 5. Loufti M. *Women, Gender and Work: What is Equality and How do We Get There?* – International Labour Office Bureau, 2001. – 573 p.
- Стаття надійшла до редакції 27.06.2010р.

УДК 37.064.3:316.6

*Н.О. Мухіна
аспірантка,
Київський НПУ
імені М.П. Драгоманова*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОДНОЛІТКАМИ

В статті розглядається тренінг як засіб корекції, що сприяє особистісному розвитку підлітка в общенні со сверстниками.

Ключевые слова: тренінг, структура тренінга, общення со сверстниками.

У статті розглядається тренінг як засіб корекції, що сприяє особистісному зростанню підлітка у спілкуванні з однолітками.

Ключові слова: тренінг, структура тренінгу, спілкування з однолітками.

In article training as a way of correction that promotes personal growth of the teenager in dialogue with contemporaries is considered.

Key words: training, training structure, dialogue with contemporaries is considered

Постановка проблеми. Сьогодні система освіти має забезпечувати всі умови для всебічного розкриття потенціалу особистості, створювати умови для прояву її власної активності, самостійного руху, самоорганізації. Отже, молодь має стати не тільки об'єктом впливу навчальних та виховних факторів, а й суб'єктом самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. У зв'язку з цим виникають проблеми управління, планування і прогнозування певної навчальної діяльності, стимулювання самостійності розвитку особистості під час навчання.

На жаль, традиційні форми навчання мало що дають в цьому плані учнівській молоді. Вона озброєна теорією, але у ході навчання позбавлена можливості застосувати свої знання для розуміння конкретних людей. Цю