

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Факультет соціології
Кафедра теорії та історії соціології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

«ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТА ОСВІТИ У ФЕМІНІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІКАХ»

Спеціальність: 054 «Соціологія»
Освітня програма: «Гендерні студії»
Освітній ступінь: магістр
Кваліфікація: магістр соціології

Авторка:

Гайдук Наталія Миколаївна,
студентка магістратури

Наукова керівниця:

Червінська Тетяна Григорівна,
кандидатка соціологічних наук, доцентка

Магістерська робота допущена до захисту
рішенням кафедри теорії та історії соціології
Протокол № _____ від «___» _____ 2022 р.
Зав. кафедри _____ проф. Судаков В.І.

КИЇВ 2022

Реєстрація

номер

дата

підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано

до захисту

підпис наукового керівника

ініціали,

прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка

дата захисту

Голова ЕК

підпис

ініціали, прізвище

Члени ЕК

підпис

ініціали, прізвище

підпис

ініціали, прізвище

підпис

ініціали, прізвище

підпис

ініціали, прізвище

Секретар ЕК

підпис

ініціали, прізвище

АНОТАЦІЯ

Гайдук Н. Трансформація поняття суб'єкта освіти у феміністичних педагогіках.

Магістерська робота за спеціальністю 054 – Соціологія. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра теорії та історії соціології. – Київ, 2022. – 59 сторінок, список джерел – 46 найменувань.

Магістерська робота присвячена дослідженню трансформації поняття суб'єкта освіти у феміністичних педагогіках.

У дослідженні охарактеризовано теоретичні принципи формування поняття суб'єкта та зміни парадигми суб'єктивації у рамках постмодерністської теорії. Виокремлено передумови виникнення критичної теорії та проаналізовано формування дискурсивних практик суб'єкта освіти. Розглянуто феміністичні педагогіки, які ґрунтуються на понятті суб'єктивації, та які є можливості трансформації гендерних норм за допомогою рамки феміністичних педагогік. Виокремлено засади та принципи феміністичних та квір теорій педагогіки. Проаналізовано досвід впровадження критичних педагогічних практик у освітніх сферах.

Ключові слова: *влада, дискурс, критична теорія, нормативність, постмодернізм, суб'єкт освіти, суб'єктивація, феміністична педагогіка.*

ABSTRACT

Haiduk N. Transformation of the Concept of Agency of Education in the Feminist Pedagogies.

Master's thesis in specialty 054 - Sociology. - Taras Shevchenko National University of Kyiv, Department of Theory and History of Sociology. - Kyiv, 2022. - 59 pages, 46 sources.

The master's thesis is devoted to the study of the education agency transformation in feminist pedagogies.

The study describes the theoretical principles of forming the concept of subject and the subjectivation paradigm-changing in postmodern theory. The preconditions for the critical theory emergence are highlighted and the formation of discursive practices of the education subject is analyzed. Feminist pedagogies are considered, which are based on the concept of subjectivation, and what are the possibilities of transforming gender norms through the framework of feminist pedagogies. The principles of pedagogical feminist and queer theories are highlighted. The experience of the critical pedagogical practices introduction in educational spheres is analyzed.

Key words: *power, discourse, critical theory, normativeness, postmodernism, agency of education, subjectivation, feminist pedagogy.*

ЗМІСТ:

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТА У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ТЕОРІЙ.....	8
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	14
РОЗДІЛ 2. ПОСТМОДЕРНІСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУБ'ЄКТИВ ОСВІТИ: ВПЛИВ НА ФЕМІНІСТИЧНІ ТЕОРІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ.....	16
2.1. Критична педагогіка як нова парадигма педагогічної практики та досліджень освіти	16
2.2. Владні дискурси та формування суб'єктів освіти за М.Фуко	20
2.3. Вплив лінгвістичного та наративного повороту на виробництво наукових знань	23
2.4. Суб'єктивація та гендер: можливості трансформації гендерних норм за Дж.Батлер	25
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	28
РОЗДІЛ 3. ФЕМІНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІКИ: ПОГЛЯД НА СУБ'ЄКТА ОСВІТИ.....	30
3.1. Феміністична критика виробництва знань Д.Харувей.....	30
3.2. Значення досвіду у феміністичних педагогіках.....	35
3.3. Цілі та принципи педагогіки надії белл хукс	37
3.4. Реалізація квір-педагогіки засобами антиопресивної педагогіки: можливості та обмеження.....	39
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	44
РОЗДІЛ 4. ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ФЕМІНІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІК	46
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4	53
ВИСНОВКИ.....	54
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	58

ВСТУП

Актуальність. Освітні інституції, які є важливим соціальним елементом трансформацій у суспільстві і несуть відповідальну роль за його розвиток, завжди знаходяться у тісному зв'язку з суспільними проблемами. І хоча цей зв'язок не завжди є очевидним, наше дослідження спонукає звернути на нього увагу й показує його значущість. Часто стає проблемою ситуація, коли інституції не мають теоретичної та практичної інструменталізації для аналізу цього зв'язку. Отже, вони стикаються з питаннями відсутності інструментів задля їх адаптації у сучасних культурних та політичних дискурсах. Критичні студії дають змогу охарактеризувати проблеми, в яких освіта залишається виключеною з сучасного суспільного контексту, здійснюючи критику модерністської ідеї абсолютності знання та його автономності.

Феміністичні педагогіки в свою чергу піднімають важливі соціальні проблеми у освітніх інституціях, а також інструменталізують проблеми викладання соціально-проблематичних наукових дискурсів, якими самі феміністичні студії і являються. Дослідження тут фокусується на питаннях, котрі виникають у освітніх інституціях з точки зору постмодерністської критики, оскільки феміністичні педагогіки, які на них базуються, впроваджують нові освітні практики. Також дослідження звертає увагу, як критична теорія допомагає охарактеризувати суспільно важливі проблеми освітніх інституцій та надати інструментарій для їх вирішення.

Ці питання широко аналізуються у західному феміністичному дискурсі такими дослідницями, як Джудіт Батлер, Белл Хукс, Донною Харувей, Сарою Ахмед та багатьма іншими. Вони мають світове ім'я і широко відомі в публічному

просторі. В Україні, найбільш впізнаваними дослідницями у полі феміністичних педагогік є О.Плахотнік, М.Маєрчик, О.Стрельник та багато інших.

Об'єктом дослідження є феміністичні педагогіки, побудовані на постмодерністських аналізах суб'єкта та суб'єктивації.

Предметом є трансформація поняття суб'єкта освіти у феміністичних педагогіках.

Метою є дослідити та охарактеризувати трансформації, які відбуваються з суб'єктом освіти у феміністичних педагогіках.

Мета роботи зумовлює розв'язання наступних завдань:

- охарактеризувати теоретичні засади поняття суб'єкта та його трансформації у рамках постмодерністської теорії;
- дослідити витоки та передумови виникнення критичної педагогіки;
- визначити дискурсивні практики формування суб'єкта освіти у гендерній оптиці;
- з'ясувати як суб'єкт освіти інтерпретується у феміністичних педагогіках;
- визначити засади та принципи феміністичних педагогік, які ґрунтуються на понятті суб'єктивації;
- дослідити досвід впровадження феміністичних педагогік у освітніх інституціях.

Структура роботи. Робота викладена на 57 сторінках, містить вступ, 4 розділи, другий та третій з яких містять по 4 підрозділи, висновки, перелік використаних джерел (46 позицій).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТА У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ТЕОРІЇ

У цій роботі я опираюся на ті (квір-)феміністичні теорії, які враховують аспекти впливу влади та дискурсу на освіту та як це формує, впливає, продукує суб'єктів освіти. Ці теорії вперше були сформульовані М.Фуко і пізніше розроблені постмодерністськими теоретиками, зокрема Дж.Батлер.

Така перспектива звертає увагу на форми дискурсивної адресації до суб'єктів, їх позиціонування внаслідок цього звернення в просторі нерівностей, а також їх становлення як суб'єктів за допомогою цього звернення і всупереч йому. Ця перспектива визнає, що суб'єкти (освіти) створюються та формуються тільки в неспинних процесах суб'єктивації, та розуміє їх як носіїв контексту, в якому діють структури влади і які, одночасно з цим, являються продуктивними.

Як тільки люди народжуються (що означає, народжуються у певному соціальному контексті), до них звертаються і їх адресують [Nikolenko, 2015; p. 133]. Таким чином цей світ за допомогою мови, називання, визначення беззастережно опановує їх. Це перший момент, до якого звертається термін «суб'єктивація»: люди можуть бути визнані тільки як ті, хто може бути впізнаваним в рамках існуючої соціальної структури; вони отримують своє положення суб'єктів через впізнання.

Буття суб'єктом пов'язано із здатністю говорити та діяти. Домінуючі дискурсивні порядки зумовлюють та обмежують здатності суб'єктів діяти і говорити. Одні форми суб'єктивації допускаються, інші виключаються. Таким чином, суб'єкти ніколи не бувають «оригінальними», вони завжди є наслідками контексту, що виходить з владних відносин. Суб'єктивація відбувається за бінарними та ієрархічно організованими порядками відмінності та супроводжується спотвореннями та втратами.

Через суб'єктивні присвоєння процеси соціального унормування не тільки повторюються та втілюються, а й модифікуються. Різні переінтерпретації систематично впроваджуються у дії та манеру мови суб'єктів. Саме в цій здібності або можливості не тільки викликати в повторенні норму, наказ або заклик «знову і знову», а також одночасно зміщувати або варіювати їх, і бачиться здатність суб'єктів до дії. Таким чином, другим елементом, на який вказує поняття суб'єктивності, є реляційне і відкрите ставлення суб'єктів до конституюючих їх контекстів. Конституювання суб'єктів через дискурсивні порядки різноманітні та повні напруги. Суб'єкт не повністю визначається відносинами влади, він, у свою чергу, продукує владу. Повторення норм суб'єктом може бути прочитано і як форма визнання та закріплення цих норм, і потенційно як опорний, підричний момент у здійсненні влади [Nikolenko, 2015; p. 142].

Для того, щоб мати можливість зрозуміти процес суб'єктивності, потрібно ще пояснити питання, чому суб'єкти взагалі залучаються до інвокацій (реагують на заклик). Що стосується Джудіт Батлер, то її відповідь така: тому що людські суб'єкти конституюють себе як соціальні істоти через прагнення визнання. Вони виявляють готовність бути покликаними через прагнення соціального існування. Оскільки суб'єкти можливі лише завдяки символічному порядку, «закону», вони не можуть існувати і «без початкового прагнення закону, без пристрасної співучасті йому» [Butler, 2010; p. 103]. Ідеолого-дискурсивна структура, що закликає індивідів в якості конкретних суб'єктів, відповідає афективній схильності індивідів до бажання бути визнаними як конкретні суб'єкти. Одного разу визнані певним чином, люди наполягають на цьому визнанні, яке стає їх самопізнанням та поняттям про себе. Ця взаємодія пояснює, чому люди повторюють уявлення про себе та дії, навіть ті, які принижують їх. Отже, третій момент, який пояснює поняття суб'єктивності — це соціальність суб'єктивності. Суб'єкт стає можливим завдяки визнанню та увазі інших і, таким чином, також

«вимушений шукати визнання власного існування у категоріях, поняттях та іменах, які він не виробляв сам [...]» [Butler 2010; p. 25].

Порядки відмінностей форм суб'єктивності виникають за допомогою диференціації та демаркації, організуються в бінарній сітці відмінностей, всередині якої визнана позиція («гетеросексуальність», «маскулінність», «білість» (whiteness), «здоров'я») затверджується за допомогою одночасного виробництва іншої відкинutoї позиції («гомосексуальність», «бути жінкою», «бути чорним», «інвалідність»).

Той факт, що створення суб'єктних позицій завжди залежить від конституювання винятків, «від того, що не повинно бути або є зовсім іншим» [Butler 2010; p. 25], показує, що передбачувані протилежності нерозривно пов'язані один з одним і обумовлюють один одного. Проте суб'єктивація за умови відмінності досягається лише дуже обмеженою мірою, якщо загальна схема і взаємозв'язок позицій суб'єкта не розглядаються з погляду специфічної якості контекстів, які розрізняють визнані та дискредитовані позиції та породжують конкретних «інших» у кожному випадку.

Суб'єкти завжди формуються на фоні соціально-історичних рамок та їх специфічних порядків відмінності. Не всі суб'єкти повинні нести однакові наслідки дискурсивно обумовлених динамік відносин. Існують ієрархії, що діють не лише на символічному, а й на матеріальному (фізичному) рівні. Робляться розбіжності, за допомогою яких одні суб'єкти наділяються привілеями «ніби самі собою», інші ж позбавлені чи навіть перебувають під загрозою (соціальної) смерті. Таким чином, термін «суб'єктивація» бере до уваги конкретних суб'єктів, але також вказує на колективну якість, оскільки індивідууми відносяться до того «ми», яке знаходиться в них як образ, і, таким чином, також звертається до їхнього загального досвіду.

Освіта, яка в загальному розумінні може бути інтерпретована як визначення і трансформація людьми відносин до себе і світу [Nikolenko, 2015; p. 183], в цій перспективі не розглядається як продукт їх автономної діяльності (як «автономне виробництво»). Ці відносини будуються у певному середовищі і у взаємодії з матеріальними та символічними об'єктами, які суб'єкт не визначає самостійно, але через які він сам визначається у світі.

На цій дискурс-теоретичній основі освіту не можна помислити як вільний та самодетермінуючий процес трансформації суб'єкта. Скоріше, з цієї точки зору стає очевидним, що освіту неможливо чітко відокремити від процесів суб'єктивації. Освіта і суб'єкти освіти розглядаються тут виключно в рамках тих соціальних умов, які визначають їх можливості.

Розуміння освіти, вказує на певні зміни, засновані на досвіді. Як досвід, розглядаються феномени, які не лише біографічно конституційовані, але також є результатом соціальних, лінгвокультурних та політичних контекстів та вказують на відносини між людьми та цими контекстами. Досвід трансформує освітній процес у тому випадку, коли він викликає іритацію щодо попередніх відносин до себе і світу, пов'язаних із соціалізацією, або широко поширених у суспільних конвенціях [Gottuck, 2014; p. 93].

Освіта передбачає самостійну діяльність особистостей [Nikolenko, 2015; 197], що формуються. Однак розуміється не суб'єкт, який контролює власну освіту, а передбачається, що тільки люди в їхньому конкретному культурно-історичному часі та в їхньому конкретному соціальному становищі можуть бути відповідною точкою для визначення освіти. «У дискурсах, формах знання та мовах, гетерономних засобах суб'єктної конституції люди дуже різняться. Освітні процеси, таким чином, можуть бути зрозумілі та досліджені як присвоєння соціальних та індивідуальних значимостей, але також і відмінностей, які

викликають занепокоєння та у яких артикуються нерівність та диференційовані привілеї» [Broden, 2010; p. 11].

У цій роботі я розглядаю (квір-) феміністичні теорії педагогіки, в яких розуміння освіти корелюється з поняттям суб'єктивації. Освіта сприймається як можливість зміни значення центральних категорій опису себе та світу. У цьому сенсі освітні процеси розуміються як процеси, що виробляють нові артикуляції тимчасових та мінливих суб'єктивностей, які приймають атрибути належності за допомогою переважаючих дискурсів і тим самим переінтерпретують, зсувають або змінюють їх таким чином, що вони відкривають нові можливості для дії.

Ще один фактор, завдяки якому освіту можна охарактеризувати у суб'єктному значенні полягає в тому, що освіта може сприяти усвідомленню та міркуванню про власну участь, що призводить до процесів відповідальності. Ці процеси інтерпретуються як поведінка стосовно культурно та соціально значущих тем і проблем. [Gottuck, 2014; p. 99].

Відповідно до ідеї Юргена Хабермаса існують три можливі цілі і, відповідно, конфігурації соціального знання: заради отримання істини та можливості наукового передбачення (позитивізм), заради розуміння (різні інтерпретативні моделі) та заради емансипації (критичні теорії) [Habermas, 1972; p.143]. Патті Лезер доповнює запропоновану схему четвертим виміром — деконструкцією (постмодерністські способи пізнання і мислення) [Lather, 1991; p.7] (табл. 1).

Таблиця 1. Постпозитивістські дослідницькі підходи [Lather 1991: 7]

Передбачати	Розуміти	Емансипувати	Деконструювати
Позитивізм	Інтерпретативні, феноменологічні, герменевтичні та ін.	Критичні, феміністичні, практико-орієнтовані, освітні та ін.	Постмодерністські, постструктуралістські та ін.

Подивившись крізь призму епістемології на різноманітність феміністичних теорій та відповідних їм практик, у тому числі й освітніх, не важко помітити, що основна частина цих знань зосереджена у сфері критичних теорій (третій стовпець у схемі Лезер). Суспільство тут розуміється як сукупність взаємопов'язаних нерівностей та ієрархій, що виявляються, серед іншого, на матеріальному рівні – як нерівний доступ до ресурсів. Метою критичної практики є захист пригноблених і дискримінованих, і роль дослідження буде подібна до ролі адвоката. Більше того, шляхи досягнення цієї мети різняться залежно від вихідної теорії (наприклад, ідея рівних прав і можливостей у рамках ліберального підходу, особлива етика турботи та культивування специфічних рис і досвіду з позицій культурного фемінізму чи вуманізму тощо), проте більшість варіацій залишається в межах критичного підходу [Plakhotnik, 2014; p.12].

Головне питання полягає в тому, що неможливо викладати знання, що критикує відносини влади та дискримінацію, використовуючи «традиційні» методи навчання та способи передачі знань, які відтворюють різноманітні системи домінування та гноблення. Більше того, так само поняття «передачі» знання має бути переосмислено і ставитись під сумнів у разі роботи над владними

ієрархіями в класі – джерело знання не має бути уніфіковано виключно викладачкою, а форма впізнавання має ставати більш диференційованою і відбуватися більше у вигляді дискусій, обміну знаннями та досвідом зі студентками. Таким чином, феміністичні педагоги ставлять під питання роль та позицію викладача, джерела знання та актуалізували необхідність враховувати досвід різних соціальних груп [Plakhotnik, 2021, p.1].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

За постмодерністською теорією, суб'єкт формується, коли до нього звертаються. І це звернення безумовно відбувається у соціальному контексті. Таким чином, суб'єкт формується у соціальному просторі і за допомогою цього простору. Це і є першою концепцією, до якої апелює поняття «суб'єктивація»: люди отримують позицію суб'єктів, коли до них звертаються, коли їх визнають у існуючих соціальних структурах.

Звернення також має важливу форму – воно є перформативною дією, тому буття суб'єктом завжди пов'язано з мовними та владними дискурсами. Мова і влада формують суб'єкта в першу чергу, але також суб'єкт починає взаємодіяти з простором через ці дискурси, також впливаючи на них. Таким чином, суб'єкт завжди знаходиться у стані формування, коли на нього впливають дискурси та коли він сам їх формує.

За визначенням Дж.Батлер, суб'єкти потребують визнання, що вказує також на продуктивність контексту, таким чином можна пояснити чому суб'єкти репродукують навіть шкідливі для себе ідентифікації.

Суб'єктивація відбувається через присвоєння і продукування норм. Норми вибудовуються у бінарних структурах, у відношеннях «нормальний» - «інший», таким чином, відбувається привілеювання одних форм над іншими.

Освіта у цій структурі розглядається як один з дискурсів, який так само є залежним від соціального контексту і в той самий час є продукуючим суб'єктами. Отже освіта не є автономною, а також належить ієрархічній структурі. Тому освіту неможливо відокремити від процесів суб'єктивації. Освіта і суб'єкти освіти розглядаються тут виключно в рамках тих соціальних умов, які визначають їх можливості.

Феміністичні педагогіки, які звертаються до питань суб'єктивації, належать до критичного поля, де основною ціллю соціального знання є емансипація (критика)/ Ці теорії звертаються до поняття суб'єктивації, щоб показати гетерономію освітньої галузі, її ієрархізацію та інакшування. Феміністичні педагогіки грають роль адвокації, фокусуючись на нерівному розподілі ресурсів та практиках пригноблення, а також критикують позитивістські методи викладання, які продукують пригноблення та панування.

РОЗДІЛ 2. ПОСТМОДЕРНІСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ: ВПЛИВ НА ФЕМІНІСТИЧНІ ТЕОРІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

2.1. Критична педагогіка як нова парадигма педагогічної практики та досліджень освіти

Педагогіка все частіше втягується в політичний процес, стаючи не практикою свободи, а інструменталізованою теорією і практикою для домінування, особливо коли культура освіти була трансформована, щоб служити культурі бізнесу, або зведена до регресивної форми інструментальної раціональності. Критична педагогіка може забезпечити теоретичну та практичну основу для переосмислення мети освіти та природи самої політики, і показати, як ці дві сфери нерозривні. Вона, як морально-політична практика в педагогіці являє собою боротьбу не тільки за знання та цінності, а й за саму діяльність. Центральним у будь-якому життєздатному уявленні про критичну педагогіку є розуміння того, що педагогіка завжди є навмисною спробою педагогинь і педагогів вплинути на те, як і які знання та предмети виробляються в певних групах соціальних відносин. У цьому випадку вони звертають увагу на способи, за допомогою яких знання, сила, бажання та досвід виробляються в конкретних базових умовах навчання, і при цьому відкидають уявлення про те, що навчання є лише методом або відсторонене від цінностей та норм. Крім того, центральним у такому завданні є переосмислення ролі освітян як громадських інтелектуал(ів)ок та їх відповідальності не лише за вирішення важливих соціальних проблем, а й створення можливості критично досліджувати, що могло б означати створення тих педагогічних практик і формуючих культур, які є суттєвими для будь-якого суспільства. Важливе питання, яке розглядається в даному випадку, полягає в тому, що педагогіка завжди є моральною та політичною практикою і вказує не тільки на боротьбу за владу, але також

передбачає дискурси критики і надає можливості як частину більш широкого демократичного проекту, глибоко залученого до вирішення питань економічної та соціальної справедливості і підстав, на яких живе і переживається життя. [Giroux, 2020; p.1]

На цій підставі виникає критика модернізму. Хоча модернізм був надзвичайно вдалою і потужною орієнтацією, він також організував і конструював власні серйозні провали. Для Макса Вебера розум у формі інструментальної раціональності породив надмірно організований сучасний економічний порядок, який, у свою чергу, ув'язнив людей у «залізну клітку» стимулів до праці. Як пише Вебер, «цей стимул зараз прив'язаний до техніко-економічних умов машинного виробництва які сьогодні визначають життя всіх людей, які породжують цей механізм. . . з непереборною силою» [Weber, 1978; p. 181]. Франкфуртська школа критичної соціальної теорії, з такими світилами, як Теодор Адорно, Макс Хоркхаймер та Герберт Маркузе, запропонували песимістичні інтерпретації модернізму, вбачаючи в ньому зростання безликих, безхарактерних масових суспільств. Навіть Юрген Хабермас, провідний інтелектуал Франкфуртської школи нинішнього покоління, який вірить у цінності та цілі Просвітництва та чий проект полягає в порятунку модернізму, бачить, що раціональність була відхилена від свого правильного спрямування, що призвело до вкрай дисфункційних інститутів у світовому суспільстві.

Багато ідей Франкфуртської школи були включені до постмодерністської діатриби проти модернізму. Інструментальна раціональність у її нинішньому постмодерному прочитанні розглядається як причина формування суспільства споживання, в якому товаризація, визначення осіб і видів діяльності виключно з точки зору їх ринкової вартості, стала домінуючою. Наука тепер асоціюється так само зі смертю через знищення, з екологічними проблемами та неконтрольованістю технологій.

Річард Бернштейн нагадує нам, що терміни «розум» і «раціональність» тепер «викликають образи панування, гноблення, репресій, патріархату, безпліддя, насильства, тотальності, тоталітаризму і навіть терору» [Bernstein, 1986; p. 187]. Таким чином, фашизм, нацизм і комунізм, а також демократія, асоціюються з модернізмом. Як пише Стівен Уайт, «переваги західної модернізації чи раціоналізації поступово переоцінюються». У цей негативний образ модернізму постмодерністи глибоко втягують вищу освіту.

За дослідженням Лезер [Lather, 1991; p.38], у контексті Франкфуртської школи критичної теорії, критичний розум використовувався як співрозмовник інструментального розуму, рушійної сили модернізму. Те, що Ван Маанен називає «критичними розповідями», ставить питання про владу, економіку, історію та експлуатацію. За словами Постера, «критична теорія впливає з припущення, що ми живемо серед світу болю, що багато можна зробити, щоб полегшити цей біль, і що теорія відіграє вирішальну роль у цьому процесі. Різні фемінізми, неомарксизми та деякі постструктуралізми стають різновидом критичних теорій, які ґрунтуються на ідентифікації та інтересі до опозиційних соціальних рухів. Хоча на практиці невідомо, чи вони мають інструментальні моменти, критичні теорії позиціонують у відношенні до контрґегемоністських суспільних рухів і беруть на себе саме з'ясування боротьби та бажань епохи. Оскільки критичні практики отримують свої форми та значення у зв'язку з їх мінливими історичними умовами, позиція опору ніколи не може бути встановлена раз і назавжди, але її необхідно постійно переробляти та оновлювати, щоб адекватно вирішувати ті мінливі умови та обставини, які є її ґрунтом.

Постмодернізм можна розглядати як перспективу, засіб для розуміння умов, в яких ми зараз живемо. Його також можна розглядати як нову епоху, або нову історичну еру. У будь-якому випадку основні поняття та ідеї постмодернізму здійснюють нищівну атаку модернізму. Цей напад ставить під

сумнів основні припущення та утвердження нашої сучасної культури. Тобто це робить проблематичним те, що сприймається як належне в широкому колі тем. Постмодерністська проблематика зводиться до критики ієрархій будь-якого роду з розумінням того, що природних ієрархій не існує, тільки ті, які ми продукуємо.

Постмодернізм ставить питання до сучасної системи, на якій побудовані постійні, наполегливі зусилля щодо тоталізації або уніфікації, вказуючи на те, що тоталізацію приховують суперечності, неоднозначності та протилежності. Але також створюються інституції сучасності під критичним постмодерністським поглядом і серед первинних інституцій відкритими для критики є коледж та університет. Бачити постмодернізм як спосіб розуміння меж модернізму означає дивитися на наш світ у розпал глибоких змін і зосередитися на розчаруванні, яке ми відчуваємо щодо надій, що стосуються наших найважливіших установ. «Ми шукали раціональних рішень у світі, який дедалі більше не довіряє розуму, як законному підходу до вирішення проблеми. Ми намагаємося рухатися вперед у своєму житті та через наші інституції в середовищі занепаду віри в можливість прогресу.» [Bloland, 1995; p.67]

Петті Лезер [Lather, 1991; p. 19] пише, що критика, яка накопичилася за останні 20 років або близько того, що стосується неадекватності позитивістських припущень перед обличчям людської складності, відкрила відчуття можливостей у науках про людину. У освітніх дослідженнях, в той час як позитивізм зберігає гегемонію над практикою, його давно втрачена теоретична гегемонія була порушена і витіснена новим гегемоністським дискурсом змін парадигм. Інтерпретаційні та все більше критичні «парадигми» постулюються та сформульовані [Bredo and Feinberg, 1982; p.91]. Неврегульованість та заперечення пронизують обговорення того, що означає займатися освітнім дослідженням. Деякі з них говорять про кризу, інші говорять про поширення легітимності та

відкритості до «експериментального моменту в науках про людину» [Marcus and Fischer, 1986; p.71].

2.2. Владні дискурси та формування суб'єктів освіти за М.Фуко

Якщо ми думаємо про критичне освітнє дослідження як про соціальну кімнату різних груп людей, ми виявимо, що в кінці 1980-х «нові діти» прибули, щоб сформулювати та досліджувати питання та ідеї щодо політики знання, якої не торкалися або які не були розроблені в інших критичних ситуаціях або традиціях; ці ідеї пізніше були названі «постмодернізмом» і «постструктуралізмом», а також, у деяких випадках, переосмисленим марксизмом, який підкреслював те, що Стюарт Холл [Hall, 1986; p. 25] назвав «марксизмом без гарантій». Поставлені питання стосуються не лише інтелектуальної боротьби, а втілення змін у побудові влади в сучасності, важливою частиною якої є інтелектуальна праця. Вагнер, наприклад, стверджує, що починаючи з дев'ятнадцятого століття відбулася реконструкція контролю в соціальних практиках, оскільки старі кордони соціальної довіри та безпеки були змінені [Popkewitz, 1998; p. 28]

Як цей землетрус змінює наші традиційні погляди на силу та знання? Іншу картину створює те, що М.Фуко називає генеалогією, яка, запозичена у Ніцше, та змінена для його власного використання. Історики були обурені нападами Ніцше та Фуко на історію. Проте М.Фуко не претендував, наприклад, на написання історії в'язниці, він фокусувався на тому, щоб використовувати в'язницю та інші дисциплінарні інституції для того, щоб проілюструвати тему сучасної влади або влади/знання, як він це називає [Marshall, 1989; p.24].

М.Фуко [Foucault, 1977; p.119] виходить на рівень політики зі своїм аналізом мікрофізики влади та того, як різні механізми дисципліни та управління призводять до нормалізації. Ця концепція нормалізації та її аналітична пара,

аномалія, дає нам доступ до аналізу політики. Ми можемо проаналізувати категорії різних етнічних груп у школах, як деяких учнів називають особливими учнями, конструкцію інвалідності та які способи представлення статі та сексуальності називають ненормальними. Аналіз того, як змінюються ці категоризації, дає нам доступ до питання, хто що отримує, і до питань зміни нерівності [Hannus, 2010; p.5]. Аналіз влади за Фуко як реляційної мережі, мабуть, найяскравіше проявляється в його концепції правління. Він представляє її як історичний процес, у якому у вісімнадцятому столітті правління, включаючи певні види технік і форм знання, взяло перевагу над попередніми формами влади, такими як суверенітет і дисципліна. Поняття державності також можна розуміти як аналітичну основу для панівного ансамблю сучасного правління в конкретній суспільно-історичній ситуації [Hannus, 2010; p.10]

Фуко зазначає, що юридичні системи влади породжують суб'єктів, яких вони згодом представляють. Юридичні поняття влади, здається, регулюють політичне життя в суто негативних термінах, тобто через обмеження, заборону, регулювання, контроль і навіть «захист» осіб, пов'язаних із цією політичною структурою за допомогою умовної та відступної операції вибору. Але предмети, що регулюються такими структурами, через те, що вони підпорядковані їм, формуються, визначаються і відтворюються відповідно до вимог цих структур. Якщо цей аналіз правильний, то юридична формація мови та політики, як «суб'єкта» освіти, сама по собі є дискурсивною формацією та наслідком даної версії репрезентативної політики. І освітній суб'єкт виявляється дискурсивно конститутованим тією самою політичною системою, хоча він має сприяти її емансипації. Це стає політично проблематичним, якщо можна продемонструвати, що ця система породжує суб'єктів вздовж диференційної осі домінування або створює суб'єктів, які її продукують [Butler, 2010].

Це можна розглянути на прикладах. По-перше, є припущення про те, що влада нав'язується іншому кимось, хто нею володіє — на прикладі вчителя на учня. По-друге, є припущення, що ця влада в деякому сенсі є репресивною – вона не максимізує та не просуває інформовані, консенсусні та егалітарні ідеї. По-третє, є припущення, що ця сила діє на переконання студентів. Нарешті, є припущення, що, можливо, деякі речі, які ми робимо з учнями, є законними, а інші – ні – ті, що не діють в інтересах учнів, явно ні. Це поняття легітимності, пов'язане з поняттям нав'язування, як наслідок відвертає нашу увагу від окремих випадків влади до ширших теорій легітимності та державної влади. У традиційній ліберальній політичній теорії це зазвичай звертає нас до певної версії теорії контракту, відстороненої від політики повсякденного життя, на якій фокусується Фуко [Marshall, 1989; p.67]

Залишаючи осторонь будь-які переваги, які буржуазія чи держава могли визнати у освіті, або потреби капіталістичної економіки в її послугах, реальні, матеріальні, технічні та ефективні основи загальнообов'язкової, державної системи освіти можна виявити в процесі «дисциплінаризації» освіти. Роботи Фуко повинні зробити нас більш допитливими щодо переходу в ХХ столітті до більш орієнтованої на студентство педагогіки участі, не в останню чергу з огляду на те, що педагогічні методи не просто нав'язуються, а формуються з власних адаптацій індивідів до освітніх функцій. Є також ознаки того, що сім'я, яка, за словами Фуко, була звільнена кілька століть тому з позиції зразка для державного правління і, мабуть, освіти, сьогодні знову набуває свого колишнього значення у вигляді безпосередньої участі батьків і громади у фінансуванні та управлінні державними освітніми закладами, а також у феномені домашнього навчання. Нарешті, варто пам'ятати про те, до якої міри сучасне бачення прогресивного накопичення наукових знань, групування та поділ навчальних програм, еволюційна диференціація та класифікація циклів і фаз навчання, а також

сепарація за віком і стандартами, що є центральним для сучасних систем освіти, є продуктом історично обумовлених дисциплінарних процедур [Deacon, 2003; p. 177–187].

Концепції, методи та аргументи Фуко запрошують нас зазирнути як перед, так і за прагматичні формулювання політики та за абстрактну теоретичну критику, щоб дослідити повсякденне функціонування та наслідки відносин влади, форм знання і освіти, та способів етичного ставлення до себе та інших.

2.3. Вплив лінгвістичного та наративного повороту на виробництво наукових знань

Для Патті Лезер мова – це місцевість, на якій дискурси, що привілейовані по-різному, борються через конфронтацію та витіснення. Будь-яка дискурсивна політика розташована у зв'язку мова/влада.

Таким чином, постмодернізм легко відкинути як останній приклад теоретизму, відсторонення теорії та практики. Ця тенденція доповнюється бажанням (тих, хто пише в цих сферах), хотіти «перервати» академічні норми, написавши всередині іншої логіки, логіки, яка витісняє очікування лінійності, чіткого авторського голосу та замкнутості. Люсі Ірігаре, наприклад, ключова гравчиня у нових французьких фемінізмах, пише: «Як опанувати цими дияволами, цими рухомими привидами несвідомого, коли довга історія навчила вас шукати і прагнути лише ясності, ясного сприйняття (фіксованих) ідей?» [Irigaray, 1985; p. 136]. Крім того, Морріс [Lather, 1991; p 23] виступає проти «тиску тих самих старих закликів до простої мови, здорового глузду, твердих фактів, негайної практичності... тенденції говорити, що зараз речі занадто нагальні, щоб серйозних людей турбувати». Те, що Морріс називає «шантажом невідкладності», описує цю тенденцію наполягати на тому, щоб постструктуралізм прояснив свою практичність ще до того, як він ледве почав

розвиватися. Речі є надто нагальними, щоб відмовитися від нашого дослідження таємниці відповідності між дискурсом і світом і «задирливої втечі об'єкта», як пише Морріс, вказуючи на парадоксальне спостереження Ліотара про те, що постмодернізм є головною розповіддю про кінець головних наративів [Lather, 1991; p.23].

Ж.Дерріда пише про «текст, [який] створює власну мову, сам по собі, який, продовжуючи працювати через традицію, постає в певний момент як монстр, жахлива мутація без традиції чи нормативний прецедент» [Lather, 1991, p.85].

Важливо виділити методологічні наслідки так званого лінгвістичного та наративного повороту, тобто повороту до лінгвістичного, дискурсивного та наративного вимірів суспільства та культури, що також передбачає відмову від можливості наближення до «до -дискурсивних фактів» неопосередкованим способом. Цей поворот, який був методологічно важливим для дослідниць, інформованих постмодерністською думкою, у тому числі феміністичною, був радикальним викликом для всіх видів реалістичних онтологій, які ґрунтуються на припущенні, що мову, предмет і «дійсність» можна відокремити. Як наслідок лінгвістичного та наративного повороту, мова, яка вважається прозорим засобом у більш традиційних розуміннях виробництва знань і науки, а також у марксистських і феміністичних теоріях, натомість сприймається як активно творчий і завжди плинний процес у його виробництві сенсу. Вважається, що суб'єкти та «реалії» побудовані в мові та дискурсі, а також у драматизованих історіях із сюжетною структурою. Передбачається, що відбувається постійне узгодження значень, що унеможливорює підтримку усталених понять, визначень та онтологій. Концептуальні рамки та онтології можуть мати лише проміжний характер і повинні розумітися як вузлові точки [Laclau, 2001; p. 112], в яких на

мить локалізуються дослідницькі енергії, перш ніж знову перейти до інших означаючих просторів.

Цей лінгвістичний та наративний поворот був дуже впливовим у феміністичних дослідженнях. Це означає, що в (анти)методологічному сенсі постмодерністські феміністичні дослідження часто характеризуються сильною тенденцією проводити лінгвістичні експерименти та досліджувати наратив як аналітичний інструмент, здатний критикувати головні наративи гегемоністської влади, а також формулювати альтернативу, неесенціалізуючи підходи до аналізу опору та суб'єктивної дії [Lykke, 2010; p. 212].

2.4. Суб'єктивація та гендер: можливості трансформації гендерних норм за Дж.Батлер

Тема, яку розглядає Дж.Батлер [Butler, 2011; p.11], передусім стосується того, як кожен із нас стає мислячою і мовною істотою. Іншими словами, нас також навчають мати гендер, а це означає, що ми отримуємо гендерну освіту до того, як прийдемо до будь-якої школи. Справді, у школі, якщо ми ходимо до школи, гендерна освіта продовжується, а це означає, що ми навчаємося нормам і конвенціям, які регулюють гендерне життя. Якщо уявити, що якщо у нас не буде впізнаваної статі, то нас не можна буде визнати як осіб. Нормативна гетеросексуальність визначає, з погляду Батлер, те, що вважається впізнаваною статтю. Таким чином сама система влади визначає, хто вважається людиною. Батлер пише [Butler, 2011; p.11], що здається очевидним, що не існує єдиної системи, яка «визначає», хто ми є, або, точніше, жодної системи, що працює, яка визначає, що ми є. Якщо ми починаємо існувати як особи, чи дійсно, як суб'єкти, це тому, що нам доступна якась мова, за допомогою якої ми можемо говорити, мова, якою ми навчилися говорити. І це також означає, що існують певні медіа, через які ми можемо з'являтися, що нас навчили з'являтися у впізнаваному

вигляді. Звісно, навіть тут ми знаємо, що не існує єдиної мови, яка б встановлювала чинсь впізнаваність як суб'єкта. І навіть якщо ми навчаємося мовам, що домінують у всьому світі, як-от англійська, це не означає, що ми маємо статус впізнаваного суб'єкта, чия розповідь про себе має певну репутацію, чий доступ до правового захисту та права гарантовано.

Здається очевидним, що гендерні норми викладаються та вивчаються частково через узгодження соціального простору. Звісно, гендерні норми можна викладати таким чином, що їх буде неможливо засвоїти, і іноді ми отримуємо уроки про гендер, яким нас ніколи не навчали. І хоча існують норми, які вчать нас говорити і якою мовою говорити, правда також, що мова діє на нас, перш ніж ми навчимося говорити. Отже, ми знаходимося в орбіті мови і в її владі, перш ніж знайти там нашу агенцію.

У всіх цих ситуаціях існує набір рамок, у яких влада входить у рівняння: регулювання, покарання, винагорода та насильство обрамляють запровадження та втілення гендерних норм у публічному просторі. Так само, як і задоволення, опір і зв'язок. Ми знаємо, що ті, хто не вписуються у рамки своєї статі, піддаються підвищеному ризику переслідувань і насильства. Гендерні норми пов'язані з тим, як і яким чином ми можемо з'являтися в публічному просторі; як і яким чином розрізняють публічне і приватне і як це розмежування використовується на службі сексуальної політики; хто буде криміналізований на підставі публічної видимості [Butler, 2011, p.12] (тобто: кого зроблять злочинцем, що не зовсім те саме, що бути об'єктом кримінального кодексу, який дискримінує публічний вигляд); хто не буде захищений законом чи, точніше, поліцією, на вулиці, на роботі чи вдома. Хто буде стигматизованим і позбавленим прав у той же час, коли стане об'єктом захоплення та споживчого задоволення? Втілення гендеру не є розкішшю, не є простим стилем чи навіть насправді вибором ліберальної моделі. Багато важливих засобів захисту та прав залежать від того, як гендер було

впроваджено. Зрештою, хто матиме медичні пільги перед законом? Чиї інтимні та споріднені стосунки, власне, будуть визнані перед законом або криміналізовані законом? Ми знаємо ці питання з трансгендерної активності, з фемінізму, з політики квір-спорідненості, а також із руху одностатевих шлюбів і проблем, які порушують секс-працівниці щодо громадської безпеки, медичного страхування та економічного забезпечення громадян. Отже, ці норми є не лише прикладами влади; і вони не лише відображають ширші відносини влади; вони є одним втіленим способом, яким діє влада, одним із способів, яким влада вимагає тіла для свого функціонування. Справді, неможливо описати дії влади без урахування того, як діють такі норми, як вони формують тіло, а також те, що тіло робить зі своєю силою. Батлер впевнена, що є сила, яка належить тілу, але, можливо, є сила, якою тіла наділені, переміщені, оживлені, або, дійсно, зупинені чи підпорядковані. Це означає, що ми повинні разом поставити два питання: що влада робить з тілом, а також: що робить тіло з владою? Зрештою, влада не може залишатися при владі, не відтворюючи себе певним чином. При цьому єдиного способу його відтворення не існує. А коли справа доходить до статті, влада не може відтворювати себе без інвестування в тіло, а це означає, що тіло формує у владу і формується нею, у межах її умов [Butler, 2011; p.10].

Це повертає нас до питання гендеру та освіти, оскільки якщо тіло формується у владі і отримує владу від такого утворення, то виникає питання про те, як гендер виховується, формується, будується, супроводжується питанням агенції: як це сталося з тілом, яке побудоване або сформоване таким чином, як воно є? Звичайно, цей процес становлення не є ані єдиною історією, ані єдиною послідовністю, тому що ми виховуємось різними способами, на різних етапах, і іноді нам доводиться відмінювати свою освіту, розучувати те, чому ми навчилися. Ми сприймаємо освіту як благо, яке має розподілятися порівну, але спочатку маємо запитати, чи дійсно освіта, яку ми отримали, є хорошою, і чи варто її

поширювати серед інших. Звичайно, ми повинні навести вагомі аргументи, які підтримують освітні можливості для всіх жінок, особливо коли ми продовжуємо спостерігати, наприклад, різний рівень грамотності в усьому світі, який дає нам знати, що жінки залишаються під загрозою більш високого рівня неписьменності. Це означає, що право на освіту слід розглядати в феміністичних термінах. Але саме тому, що існують форми освіти, які пригнічують критичні здібності, ми повинні визнати, що критика є мірою освіти, яку ми хочемо бачити інституціалізованою та розподіленою. Важко сказати, але не всяку освіту можна вважати абсолютним благом. Ми можемо навчитися неправильного, або нас можуть змусити відокремити освіту від критики. Ми можемо бути примушеними до форм монологізму в навчальних закладах, які знецінюють або знищують неінституційні форми знання, які ми отримали за межами навчальних закладів. У національних інституціях нас можуть навчати націоналізму як передумови хорошої освіти. Іншими словами, освіта, яка пропагує певну критичну практику щодо інституційних вимог освітнього процесу, здається, має цінуватися понад усе.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Постмодернізм кидає виклик світоглядам, пов'язаним з раціональністю позитивізму і відкидає можливість неопосередкованої реальності або об'єктивно-раціонального знання, стверджуючи, що всі інтерпретації залежать від перспективи, з якої вони зроблені; претензії на об'єктивний факт відкидаються як наївний реалізм. Проблематика, яку перед собою ставить постмодернізм полягає в тому, щоб критикувати ієрархії всіх видів, розуміючи, що не існує природних ієрархій, є лише ті, які ми створюємо.

Критична педагогіка виникає як наслідок постмодерністської критики освіти і також наголошує на гетерономних на гегемонних процесах в освіті, у її

політизованості та належності до владних і мовних дискурсів. Так, М.Фуко, досліджуючи владу і освіту, описує формування суб'єктів, як залежних від контекстів. Аналізуючи владу на мікрорівні, автор досліджує дисциплінаризацію та управління як фактори нормалізації, а також те як ця нормалізація, в свою чергу, створює аномалії, «іншого». Таким чином, постає питання яким чином освітні суб'єкти можуть бути емансиповані від освітньої системи, якщо вони являються дисциплінарно сконструйованими політичними дискурсами цієї системи.

Дослідження Ж.Дерріда та Л.Ірігаре фокусуються на мовних дискурсах, но взаємодії мова-влада. Вони вказують на те, що суб'єкта формує не тільки дисциплінарність, а й мова, якою до нього звертаються. Мова стає інструментом контролю системи, а самі мовні практики є перформативними, продукуючими. Це призводить до повороту у виробництві знань, оскільки мова більше не може бути відділена від контекстів, від знання, вона не є пасивним способом відтворення знань, а активно впливає на їх продукування, маючи тісний зв'язок з владним полем. Так, стають проблематичним онтологічні терміни і визначення, і натомість приходять більш плинні розуміння, які вибудовуються у взаємодії і ніколи не є сталими.

Дж.Батлер, в свою чергу, поєднує владні і мовні дискурси у рамці гендерної проблематики. Вона звертає нашу увагу на те, що гендер так само являється формою адресації до суб'єктів. І що мова, формує з нас цих суб'єктів ще до того, як ми можемо себе такими помислити. Так, ми отримуємо гендер ще не маючи уявлення про нього і починаємо його репродукувати. Батлер також звертається до гендерованості освіти і аналізує, як гендер виховується, роблячи висновки, що важливим для освіти є критичність, коли ми не сприймаємо останню як абсолютне благо, а можемо вибудовувати в ній критичні практики.

РОЗДІЛ 3. ФЕМІНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІКИ: ПОГЛЯД НА СУБ'ЄКТА ОСВІТИ

Сьогодні феміністичні педагогіки представляють собою комплексну концепцію, яка включає або перетинається з різними критичними переосмисленнями системи освіти та процесу навчання. Термін «феміністичні педагогіки» вживається у множині саме для того, щоб підкреслити різноманітність підходів, які охоплює це поняття. Феміністичні педагогіки зосереджуються на питаннях влади, гендерних відносин, різних форм пригнічення та соціальної справедливості. Вони з'являються в середині ХХ століття в західній академії під впливом різних факторів, серед яких активізації громадських рухів, зокрема студентських соціальних заворушень і феміністичних рухів, критики навчальних закладів і появи радикальних критичних педагогік, інституціоналізація феміністичних та гендерних досліджень в академії. Поява феміністичних педагогік закономірно пов'язана з переосмисленням форми навчання [Plakhotnik, 2021; p.5].

Фокус цього дослідження спрямований на ті феміністичні та квір-теорії педагогіки, для яких суб'єкт освіти відіграє важливу роль і які спираються на постмодерністські засади формування суб'єкта у владному, мовному та інших дискурсах.

3.1. Феміністична критика виробництва знань Д.Харувей

Широкою популярністю в області феміністичних досліджень користується теорія, в якій стверджується, що все виробництво знань слід розуміти як розташоване або «ситуйоване», як це сформулювала вчена-феміністка Донна Харувей [Haraway, 1991; p. 183–201]. Харувей артикулює

гносеологічну традицію у феміністичних дослідженнях, яку часто називають політикою розташування.

Артикуляція Харувей принципу ситуаційного знання ґрунтується на критиці того, що вона називає «трюком Бога» позитивістської епістемології [Haraway, 1991; p. 191–196]. Під терміном «трюк Бога» вона має на увазі наукову віру в безликого, безтілесного та без контекстного знавця, який може відокремитися від світу та об'єктів дослідження, а потім осторонь і на підвищеній позиції спостереження може дати об'єктивні знання. За словами Харувей, трюк Бога— це ілюзія. У своїй критиці позитивістської науки вона та інші дослідниці-феміністки, які виступають за політику локації, значною мірою відповідають постмодерністським філософіям науки. Подібно до них, феміністичні критики позитивізму наголошують на тому, що той, хто знає, завжди знаходиться *in medias res* (тобто в середині), є учасником аналізованого світу та відповідає йому. У тому, що стало відомою фразою, Харувей підкреслює, що ми завжди «в животі монстра» [Haraway, 1991; p. 188]. Відповідно до такого типу концептуалізації науки та виробництва знань, не існує «зовнішньої», комфортно віддаленої позиції, з якої можна було б аналізувати світ. Навпаки, дослідниця бере участь, дотримується і несе співвідповідальність; а виробництво знань завжди має суб'єктивний вимір. Як підкреслює Харувей, повторюючи одного з постмодерністських класиків філософії науки, наука є «практикою розповіді історії» [Haraway, 1989; p. 4]; дослідник не може дати об'єктивне зображення світу «там», але створює історію, частиною якої вона або він є.

Для деяких постмодерністських мислительок ця філософія науки призвела до релятивізму та відмови від усіх критеріїв об'єктивності. «Смерть правди» була поставлена на порядок денний, підкреслюючи, що наука — це не що інше, як історії, і що ніякі критерії не можуть визначити, чому одна історія краща чи гірша за іншу. Для багатьох феміністичних теоретикинь, які часто мали

сильні політичні та моральні переконання, релятивізм постмодерністської філософії був каменем спотикання. Релятивізм сприймається як проблематичний, і деякі феміністки стверджують, що він може перетворитися на простий вихід із вимоги, що дослідниці завжди повинні розмірковувати про етичні наслідки та брати моральну та політичну відповідальність за результати своїх досліджень. Однак принцип ситуаційного знання Харувей пропонує відповідь на постмодерністську феміністичну дилему: бажання зайняти чітку моральну та політичну позицію, але водночас бажання уникнути універсалізації головних наративів з їхньою ілюзорною заявою про те, що можна дати «нейтральне» та «об'єктивне» зображення світу.

Щоб подолати дилему, Харувей спирається на постмодерністське твердження, що ми, як дослідниці, ніколи не можемо вийти за межі світу та реальності, яку ми аналізуємо, або дослідницьких технологій, які ми маємо в своєму розпорядженні. До цього принципу, який є вирішальним для її світогляду, вона додає розуміння ситуаційних знань і стверджує, що дослідниця, через свідоме відображення свого місця розташування та своїх дослідницьких технологій, може отримати частково об'єктивне знання, тобто знання конкретної частини реальності, яку вона чи він може «бачити» з позиції, в якій вона чи він матеріально дискурсивно розташована в часі, просторі, тілі та історичних відносинах влади [Lykke, 2010; p. 146].

Наприклад, в якісних дослідженнях те, що кажуть респонденти, часто залежить від того, як вони читають, відчувають, реагують на інтерв'юерку та ставляться до неї в будь-який момент. Таким чином, дослідниця не повинна прикидатися відстороненою або зацікавленою, а брати участь у цьому процесі якомога чесніше. Дослідниці-активістки також критикують заклики до відсторонення і об'єктивності, але замість того, щоб зосередитися на розкритті та

взаємодії один на один під час інтерв'ю з учасником, вони зосереджуються на дії та втручанні в громаду, клас або ситуацію учасника.

Важливим тут є визнання того, що в процесі дослідження та конструювання знань дослідниця не може не впливати на контекст дослідження та людей у ньому. Зіткнувшись з неможливістю відстороненості, дослідниці повинні прагнути до того, щоб те, що вони роблять, діяло проти, а не сприяло пригніченню [Kumashiro, 2002; p.33].

Поняття про моральну відповідальність дослідниці («підзвітність») за її чи його інтерпретацію реальності є, як уже згадувалося, невід'ємним виміром теоретизації Донни Харувей про ситуаційні знання та часткову об'єктивність [Haraway, 1991; p. 190]. Теорія агентного реалізму Барад розробляє не лише онтоепістемологічні розуміння Харувей, а й етичні перспективи. Барад підкреслює, що агентський реалізм включає в себе те, що вона називає «етикою знання» [Barad, 1996; p. 183]. Онтологія, епістемологія та етика сплетені разом у тому, що Барад за допомогою ще однієї телескопії, називає «етико-онто-епістемологією» [Barad, 2007; p. 185].

Як стверджують як Харувей, так і Барад, усі дослідження переконфігурують реальність і світ у семіотично-матеріальному або дискурсивно-матеріальному сенсі. Наукові дослідження породжують реальність і світи, і саме тому, що дослідження, як на користь, так і на шкоду, ніколи не бувають без реальних наслідків, дослідник не може дозволити собі або іншим уникнути моральної спільної відповідальності за наслідки. Це справедливо для всіх, чи для інженерки, яка проектує міст, чи для літературознавиці, яка публікує аналіз вірша, чи до вчителя на уроці. На додаток до цього, як стверджують Харувей і Барад, важливо також відзначити, що дослідники знаходяться в реальності, яку вони досліджують, і є частиною цієї реальності. Етичне відношення між пізнаючим і відомим, між суб'єктом і об'єктом дослідження,

таким чином, отримує ще один поворот. Як уточнює Карен Барад, на цьому тлі ми не повинні говорити про абстрактну, етичну тему, яка пов'язана з радикально екстерналізованим іншим. Замість цього ми повинні думати про позицію дослідниці як про позицію, яка має передбачати прийняття моральної відповідальності за ті мережі, процеси і відносини, в яких вона або він бере участь як втілений суб'єкт.

Таким чином, етика полягає не в правильному реагуванні на радикально екстер'єрного/зрізаного іншого, а у відповідальності за живі відносини становлення, частиною яких ми є [Lykke, 2010, p.21].

Також, для багатьох феміністок більш продуктивною відповіддю на дилеми позиції фемінізму навколо теоретичного осягнення проблем інтерсекційності стало пов'язування ідеї множинних точок зору з постмодерністською критикою наративів великих майстрів. Альтернативний фокус на «невеликих» історіях, розташованих у конкретних локальних контекстах, запропонований постмодерністською філософією добре поєднується з політичною та теоретичною критикою універсалізуючого поняття «жінок» класичного фемінізму з точок зору, які були сформульовані постколоніальними, антирасистськими та чорними феміністками, а також лесбійками та квір-феміністками. Поняття американської феміністки Едрієн Річ про «політику розташування» [Rich, 1986; p.93] і концепція «розміщеного знання» Донни Харувей [Haraway, 1991; p. 82] чітко співзвучні з припущенням Ліотара про те, що постмодерністське виробництво знань має бути заснованим на бриколажі багатьох маленьких різнорідних історій, а не на одній, грандіозній, цілісній головній розповіді [Lyotard, 1984; p.109].

Це і є важливим (анти)методологічним принципом постмодерного фемінізму – зосередитися на невеликих, локалізованих і контекстуально специфічних історіях, а не досліджувати всеохоплюючі головні наративи, які

приймають як належне конкретні припущення про суспільство, гендерні відмінності влади, емансипацію та конкретні пріоритети щодо перетинань. Стосовно уваги до невеликих локальних історій, важливо також зазначити, що критика влади тут розглядається методологічно інакше, ніж у не феміністичних дослідженнях. Замість того, щоб будувати дослідження на методологіях, які сприяють зосередженню на «головних наративах» всеосяжних структур влади, постмодерністські феміністки, керуючись, наприклад, фукодіанським аналізом влади та опору, будуть шукати способи, за допомогою яких влада здійснюється як децентралізована, локалізована, дискурсивно та інституційно нормалізуючий процес, а також продуктивно породжує різноманітні та численні локальні форми опору.

3.2. Значення досвіду у феміністичних педагогіках

Іншою важливою складовою постмодерністської феміністичної педагогіки є поняття «досвід». У цьому погляді і феміністичний емпіризм, і епістемологія точки зору зосереджені на досвіді жінок. Феміністичний емпіризм прагне розширити існуючі знання про суспільство, культуру, тіло тощо, додаючи досі невидимий досвід жінок, тоді як позиція фемінізму, більш радикально, бере їх за відправну точку. Спільною основою обох, однак, є те, що вони надають центральне гносеологічне значення «досвіду»; «досвід» стає гносеологічно встановленим як самоочевидне й авторитетне свідчення [Scott, 1992; p. 24]. Як і у випадку гетеронормативного гендерного порядку та двогендерної моделі, постмодерністські критики стверджують, що феміністичний емпіризм і теорія позицій тут теж роблять гносеологічну помилку, базуючи виробництво знань на базовій категорії, яка не проблематизується. У багатьох феміністично-емпіричних аналізах «досвід» просто пов'язаний із тим, що розглядається як спонтанне, автентичне й дискурсивно неопосередковане зіткнення між

індивідуальним суб'єктом і світом. Натомість постмодерністські феміністичні дослідження визначають «досвід» як самодостатній, і наголошують на важливості нових теоретичних перспектив з його ракурсу.

Як приклад, Люкке коротко згадує одну з центральних фігур класичного фемінізму, канадську соціологиню Дороті Сміт, та її ідеї про радикальну трансформацію соціологічної дисципліни. Сміт наголошує на тому, як традиційна соціологія визначається в її теоретичній, методологічній та емпіричній орієнтації з позиції, яка представляє погляд на суспільство зверху вниз, розроблений для того, щоб полегшити державне управління «згори», яке задумано протилежно до локальних, конкретних, втілених життєвих світів повсякденності. На відміну від цього виду традиційної соціології, Сміт розробляє програму альтернативної соціології, продуману з перспективи знизу вгору, яка, з точки зору теоретичного сенсу, визначається як «жіноча перспектива» [Smith, 1987; p.45] , тобто соціологія, яка бере вихідну точку в жіночій роботі, повсякденному житті та досвіді з конкретних життєвих світів, в яких їх розташував гендерний поділ праці. За словами Сміт, це не програма «жіночої соціології», яка була б просто «додатком» до існуючої соціології. Центральне питання для Сміт — «як могла б виглядати соціологія, якби вона починалася з точки зору традиційного місця жінки в ній» [Smith, 1987; p. 85].

Загалом, з постмодерністської феміністичної точки зору, методології ґрунтуються на критичному реалізмі, тобто на онтологічному припущенні, що не існує реального світу «там», який можна аналізувати як сутність, відокремлену від дослідника, від мови та дискурсу. Дослідниця розглядається як та, хто приймає чийось сторону та втручається в реальність через свою точку зору, що залежить від влади. Але коли вона теоретизує і розмірковує над цією перспективою, вона може, відповідно до позиційно-теоретичного сприйняття виробництва знань, досягти розуміння реальності, яке є як політично

обґрунтованим. Критерії побудови дослідницького дизайну та вибору методів базуються на базових онтологічних припущеннях про конкретну соціальну формацію, її відмінності в силі та найкращі шляхи до соціальної трансформації та емансипації [Lykke, 2010, p.119].

3.3. Цілі та принципи педагогіки надії белл хукс

Луїз Барье, досліджуючи «педагогіку надії», яку вперше концептуалізувала белл хукс у своїй книзі «Вчительська спільнота. Педагогіка надії» (2003), зазначає, що освіта є місцем радикальної політичної роботи.

Справді, хукс розвиває свою концепцію в опозиції до педагогіки домінування на чолі з цинізмом, авторитаризмом і конкуренцією між студентами. Як вона стверджує, педагогіка домінування зміцнює структури капіталізму, сексизму, патріархату, расизму та переваги білих. Така педагогіка домінування поширюється в суспільстві засобами масової інформації та іншими способами. Хукс спирається на такі приклади, як 11 вересня 2001 року, коли ЗМІ поширювали страх серед людей, зміцнюючи структури расизму та беручи участь у педагогіці домінування [hooks, 2003; p. 12].

Цинізм зміцнює цю структуру, роблячи невидимою будь-яку можливість для трансформації, ніби все було приречене структурами соціального панування і опір неможливий. За словами Піпмайера, «нездатність уяви здається невід'ємною частиною цього явища: надія і бачення кращого майбутнього можуть здаватися майже патетично наївними. Таким чином, цинізм виключає активність соціальної справедливості; він функціонує для того, щоб усі форми виклику статус-кво здавалися безнадійними в тому сенсі, що багато хто з нас не в змозі уявити щось краще або уявити, що це краще насправді з'явиться. Це перетворюється на культурний момент, коли опір здається обмеженим або неможливим» [hooks, 2013; p. 12].

У класах авторитарна освіта спирається на «неповагу, зневагу, ганьбу» [hooks, 2003; p. 87], приховані за заявами про «серйозність». Однак, за словами хукс, це лише «дегуманізує і таким чином припиняє «магію», яка завжди присутня, коли люди активно навчаються» [hooks, 2013; p. 12]. Подібним чином конкуренція заохочує культуру страху, яка «підриває здатність студентів вчитися» [hooks, 2013; p. 12], особливо якщо ці учні є представниками пригноблених груп (наприклад, жінки, ЛГБТК та кольорові люди).

Навпаки, заклик до педагогіки надії — це заклик «вчити з любов'ю, поєднуючи турботу, прихильність, знання, відповідальність, повагу та довіру», розвиваючи цінності, які «[не] зміцнюють системи панування, імперії» (ейблізм, расизм, сексизм або класова елітарність) [hooks, 2013; p. 13]. Хукс наголошує на важливості поєднання теорії та практики та сподівається зробити студентів акторами у власній освіті. Крім того, хукс спирається на Пауло Фрейре:

Говорячи про необхідність виховувати надію, бразильський педагог Пауло Фрейре нагадує нам: «Боротьба за надію означає викриття всіх зловживань... Засуджуючи їх, ми пробуджуємо в інших і в собі потребу, і також смак до надії.» Надія дає нам силу продовжувати нашу роботу заради справедливості, навіть якщо сили несправедливості можуть на деякий час отримати більшу могутність [Плахотнік, 2005; с. 123]

Цим хукс показує концепцію надії, яка тісно пов'язана з соціальною боротьбою та трансформацією. Вона пише: «Моя надія впливає з тих місць боротьби, де я бачу, як люди позитивно змінюють своє життя та світ навколо себе» [hooks, 2013; p. 12].

Хоча хукс провела значну частину своєї кар'єри, викладаючи в північноамериканських університетах і коледжах, така феміністична й антирасистська педагогіка не має на меті бути присутньою лише в традиційних класах. Щоб досягти своєї політичної мети, прихильники педагогіки надії

повинні «прагнути написати теорію, яка б зверталася безпосередньо до інклюзивної аудиторії» [hooks, 2003; p. 85]. Цю інклюзивну аудиторію цілком можна знайти в коледжах чи університетах, але, безсумнівно, вона також присутня у феміністичній активності та громадських просторах [Barrière, 2021; p.13].

3.4. Реалізація квір-педагогіки засобами антиопресивної педагогіки: можливості та обмеження

Якщо бел хукс критикує педагогіку домінування як ту, що підтверджує статус-кво відносин, побудованих на нерівності, то квір-педагогіка, як її формулює О.Плахотнік, — це переосмислення освіти та відповідні експерименти в практичному викладанні, що ґрунтуються на квір-теоретичній критиці ідентичності та нормативності, зосереджені навколо тематики статі, гендеру та сексуальності, але також аналізують нормативності в ширшому (інтерсекційному) значенні [Plakhotnik, 2014; p.10]. Цитуючи Плахотнік:

«Дещо спрощуючи, я б сказала, що квір-педагогіка – це дуже незвичайні освітні стратегії, де поставлені під сумнів не лише всі базові передумови відомих теорій навчання та філософії освіти, але також їх епістемологічні та онтологічні основи, наприклад: що таке знання, як воно утворюється? Або: хто така людина, що пізнає? Тобто це дуже постмодерністський спосіб помислити освіту і особливі деконструюючі практики» [Плахотнік, 2017, с.2].

Говорячи мовою математичних пропорцій, квір-педагогіка належить до феміністичної педагогіки, оскільки квір-теорія належить до гендерної теорії. Буде невірно сказати, що одне поняття підпорядковане іншому, але водночас вони обидва називають етапи розвитку одного й того самого процесу — критичного переосмислення проблематики статі, гендеру та сексуальності [Plakhotnik, 2014; p.9].

За дослідженням Плахотнік [Plakhotnik, 2014; р.10] публікації з квір-педагогіки з'явилися в Канаді, США та Австрії в останні десятиліття, і їх все ще дуже небагато. Їх попередній аналіз дозволяє зробити висновок, що можливі численні тлумачення квір-педагогіки: так, різночитання в розумінні квір-теорії (ЛГБТ-дослідження, які базується на критиці концепту ідентичності суб'єкта) повною мірою відображаються і в розумінні квір-педагогік. Деякі публікації називають квір-педагогікою включення ЛГБТ-тематики до програми або політики афірмативних дій щодо ЛГБТ-студентства тощо. Інші дотримуються протилежної позиції. Далі в цьому тексті і квір-теорія, і квір-педагогіки розумітимуться лише у постмодерністському конструкціоністському ключі.

Кевін Кумашіро у своїй книзі «Освіта неспокою: квір-активізм і антиопресивні педагогіки» наводить чотири підходи антиопресивної педагогіки для впровадження та реалізації квір-педагогіки.

Один з таких підходів зосереджується на покращенні досвіду студентів, які є «іншими» або якимось чином пригнічені в загальному суспільстві – освіта про «інших». Дослідники цього підходу концептуалізували пригнічення в освітніх закладах двома способами. По-перше, заклади освіти – це простір, де до «іншого» ставляться шкідливо. Іноді шкода є результатом дій однолітків або навіть вчителів і персоналу. Наприклад, численні дослідники задокументували дискримінацію, переслідування, фізичне та словесне насильство, відчуження та ізоляцію, з якими стикаються студентки [Kenway, 1998, р.42], квір-студенти або студенти, які сприймаються як квір, а також кольорові студенти, такі як азіатсько-американські студенти. Однак іноді шкода виникає через бездіяльність педагогів, адміністраторів і політиків [Kumashiro, 2002; р. 42].

Другий підхід, освіта для «інших», говорить про те, що нам потрібно сфокусувати ресурси на пригніченій групі. І також направити нашу увагу на безпеку – на створення безпечних та комфортних просторів для пригнічених груп.

Як пише Кумашіро [Kumashiro, 2002; р. 112], педагоги не можуть зосереджуватися виключно на ставленні до «іншого» та ігнорувати інші способи пригнічення в школах. Переходячи від шкільного середовища до шкільної програми, деякі дослідження намагалися працювати проти пригнічення, зосереджуючись на тому, що всі учні — привілейовані та маргінальні — знають і повинні знати про «іншого». Дослідники вказали на два види знань (або, можливо, точніше, два способи мислення), які можуть нанести шкоду «іншому» за допомогою інших (через, наприклад, міжособистісні взаємодії та бездіяльність вихователя, описані раніше) та ним або нею самим або самою (наприклад, коли людина засвоює негативні повідомлення). Перший вид знань — це знання (тільки) про те, що суспільство визначає як «нормальне» (як речі загалом є) і що є нормативним (так, як все має бути). В цьому випадку «іншість» пізнається лише шляхом умовиводу, і часто у контрасті з нормою, і тому є лише частковою. Таке часткове знання часто призводить до хибних уявлень, таких як уявлення про те, що «автентичні» американці є поселенцями з Нової Англії та їхніми нащадками, тобто люди кольору не є справжніми американцями; або що нормальні й моральні людські істоти закохуються, одружуються та розмножуються з представниками протилежної статі, тобто потяг до однієї статі відображає хворобу, гріх та/або злочин; або що є дві статі і що представники кожної статі демонструють лише певну поведінку, зовнішній вигляд, почуття, заняття тощо, тобто кожен, хто відхиляється, має неприродну або невідповідну стать [Connell, 1987; р.32]. Освітні заклади часто вносять свій внесок у це часткове знання, вибираючи теми для навчальної програми. Наприклад, коли в підручниках для дітей жінки відображаються в ролі піклувальниць за дітьми, домогосподарок, а чоловіки у ролі активних працівників різних професій. Другий тип знань стосується «іншого», але заохочує до спотвореного й оманливого розуміння «іншого», яке ґрунтується на стереотипах та міфах. Іншими словами, другий вид знань є

частковим, тобто упередженим. Студентки та студенти навчаються або здобувають цю другу форму знань як поза освітнім закладом, так і всередині нього. За межами навчальних закладів, наприклад, студенти дізнаються про квірів із сенсаційних і стереотипних розповідей у ЗМІ та масовій культурі; вони дізнаються про азіатсько-американських чоловіків і жінок з екзотичних зображень у фільмах і телебаченні; і вони дізнаються про «належні» ролі для дівчат чи жінок і хлопчиків чи чоловіків із їхньої родини, їхніх громад, популярної преси тощо. Але навіть всередині освітнього простору студенти майже не вчаться тому, що кидає виклик цим стереотипам і хибним уявленням. Наприклад, у підручниках історії студенти мало що дізнаються про визвольний рух геїв; вони бачать мало зображень квірів у підручниках зі здоров'я, і багато з них лише в контексті захворювань, що передаються статевим шляхом; вони чують та/або беруть участь у нечисленних дискусіях про квірів, за винятком випадків, коли жартують чи кидають зневажливі коментарі, і оскільки вчитель часто їх не заперечує, вони дізнаються, що принижувати квірів прийнятно; хлопчики, зокрема, дізнаються, що нормальне життя не включає квір-сексуальність. Коротше кажучи, дослідники припустили, що «знання», які багато студентів мають про «іншого», або неповні через виключення, невидимість і мовчання, або спотворені через приниження та маргіналізацію. Що робить ці часткові знання такими проблематичними, так це те, що вони часто викладаються за неформальним або «прихованим» навчальним планом, що означає, що, оскільки вони викладаються опосередковано, повсюдно і часто ненавмисно, вони мають більше освітнього значення, ніж офіційний навчальний план [Kumashiro, 2002; p.20].

Третій підхід називає недоліком припущення, що викладачі можуть точно оцінити потреби своїх студентів, особливо «інших» студентів. Як стверджує Кумашіро, навчання передбачає великий ступінь непізнаваності.

Наприклад, Елізабет Еллсворт вказує на те, що завжди існує «простір між» вчителем/викладанням та учнем/навчанням, наприклад, між тим, ким учитель вважає учнів, і тим, ким вони є насправді, або між тим, що вчитель викладає і те, чого навчаються учні.

Кумашіро називає цей підхід освітою, що критикує привілеювання й іншування (education that is critical of privileging and othering)[Kumashiro, 2002; p.20]. Така освіта пропонує аналітичну оптику, щоб побачити не тільки існуючий стан речей, але й нюанси внутрішніх механізмів складного соціального світу: зрозуміти, як саме будуються норми та відхилення, привілеї та пригнічення, а значить, бачити можливості альтернативних конструкцій. Важливо, наполягає Кумашіро, не робити аналітичне критичне мислення настільки теоретично, а формувати навички аналізувати власний життєвий досвід за допомогою критичних інструментів і при цьому бачити в особистому досвіді відображення глобальної соціальної системи [Плахотнік, 2018, с.2].

Суть цього методу полягає в тому, що воно зобов'язує викладачів усвідомити, що серед студентства існує велика розбіжність та, що більш важливо те, що більшість студентів – а саме, всі ті, хто не є білими американцями, чоловіками, гегемоністами, гетеросексуалами, представниками середнього класу чи багатими – є маргіналізованими та постраждалими від різних форм пригнічення в освітніх закладах. Вчителі несуть відповідальність за те, щоб зробити навчальні заклади місцями, які створені для всіх їхніх учнів і які намагаються навчати. Не працювати проти різних форм пригнічення означає бути їх співучасником. Проте освітяни не можуть використовувати лише цей підхід, оскільки він має принаймні три обмеження. По-перше, зосереджуючи увагу на індивідуальних упередженнях, культурних відмінностях та міжособистісному дискримінаційному ставленні до «іншого», освітяни не звертають уваги на інші причини пригнічення, а також інші ознаки пригнічення [Kumashiro, 2002, p.90].

Пригнічення складається не тільки з маргіналізації «іншого»: воно також складається з привілеювання «нормального». Зосереджуючись на негативному досвіді «іншого», цей підхід передбачає, що «інший» є проблемою: без «іншого» навчальні заклади нікого б не пригнічували. Більше того, цей підхід мало що може сказати щодо закладів без традиційно маргіналізованих груп студентів (наприклад, школи з білими американцями, середні класи без гендерних відмінностей у класах та без «посторонніх» учнів-квірів). Однак, як незабаром з'являться інші підходи, оскільки динаміка пригнічення не обмежується тим, як певні студенти ставляться до певних освітян з боку викладачів та інших студентів, знищення пригнічення вимагає більше, ніж запобігання шкідливим міжособистісним взаємодіям.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Цей розділ розглядає ті феміністичні педагогіки, які спираються на постмодерністські теорії суб'єкта, та виокремлює їх засади та принципи.

Так, Харувей звертає свою увагу на проблему об'єктивності у науковому полі, на те, що знання не може бути відділеним від суб'єкта, котрий його продукує, а отже, знання теж є ситуйованим, залежним від контексту та різних дискурсів, що на нього впливають. З чого виникає моральна дилема відповідальності за продуковане знання, яку несуть суб'єкти освіти, оскільки ситуйоване знання завжди має наслідки.

Іншою важливою темою є включення досвіду в освітні та наукові практики. Дороті Сміт, розробляючи концепцію «жіночої перспективи», наголошує на необхідності вибудовування та впровадження практик, які фокусуються передусім на інтеракційному рівні, «з перспективи знизу вгору», таким чином стверджуючи «досвід» як самодостатній. Ця точка зору також

підкреслює значимість суб'єктивації та повертає нас до фукодіанських теорій влади, які будувалися на дослідженні повсякденності.

Белл Хукс звертає нашу увагу на проблеми педагогіки домінування, як авторитарної, репресивної та неінклюзивної й пропонує альтернативу – «педагогіку надії», яка базується на феміністичних та антирасистських практиках включення, і надає нам практичну рамку для теоретичних досліджень Харувей, Дороти Сміт та інших. Белл Хукс наголошує, що викладання завжди має поєднувати турботу, прихильність, знання, відповідальність, повагу та довіру.

Доповнюючи критику педагогіки домінування, квір-педагогіка фокусується на проблематиці нормативності, коли суб'єкти формуються в залежності від норм, продукують їх та входять в залежність з ними. Так, Кумашіро, фокусує свою увагу на створенні «іншого», який не є нормою і аналізує, як навчальні заклади взаємодіють з інакшістю. Кумашіро підкреслює, що ми одночасно маємо звертати увагу на проблеми, з якими стикаються всі маргіналізовані групи, але також розуміти, що фокусування тільки на групах «інших» породжує хибні висновки щодо джерела проблеми.

РОЗДІЛ 4. ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ФЕМІНІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІК

Продовжуючи критику Кумашіро щодо маргіналізації «іншого», в уривку зі своєї книги «Жити феміністичним життям» Сара Ахмед ділиться своїм сприйняттям та поглядами на роботу з різноманітністю та підкреслює їх своїм особистим досвідом та дискусіями з іншими людьми.

Спочатку вона пояснює, що робота щодо різноманітності — це не лише, як може здатися, «робота, яку ми робимо, коли намагаємося трансформувати інституцію» [Ahmed, 2017; p. 91], але й «робота, яку ми виконуємо, коли ми цього не робимо» [Ahmed, 2017; p. 91] також. Це означає, що сприйняття «різноманітного» чи «іншого» вже схиляє до роботи. Обидві форми різноманітної роботи несуть із собою свої проблеми та питання, але нерідко вони збігаються.

Бути працівницею різноманітності в класичному значенні цього слова означає бути призначеною допомогти установі змінитися або трансформуватися. Однак, як неодноразово зазначала Сара Ахмед, «призначення трансформувати установи не обов'язково означає, що установа бажає трансформуватися» [Ahmed, 2017; p. 94]. Навпаки, призначення працівниці різноманітності може стати причиною того, що ситуація не змінюється. Найм людини, яка має допомогти установі трансформуватися, вже розглядається як трансформація, тому «воля» до змін вже сприймається як зміна. Призначення працівника з питань різноманітності часто використовується як «техніка перестановка речей, щоб організації виглядали краще або щасливіше» [Ahmed, 2017; p. 98]. «Перестановка речей» означає, що самі речі зовсім не змінюються. Якщо ми подивимося на цю фразу в сенсі меблів, оскільки меблі часто переставляються, перестановка меблів не змінює меблі або саму кімнату, в ідеалі вона просто робить кімнату більшою, легшою або зручнішою. Це означає, що «різноманітність» часто стосується лише

зовнішнього вигляду речі чи організації, а проблеми, які виникають під цим виглядом, не вирішуються. В інтерв'ю з Сарою Ахмед фахівчиня з різноманітності описує різноманітність як «велике блискуче червоне яблуко» [Ahmed, 2017; p. 102], яке зовні виглядає красивим і смачним, але, коли його розрізати, розкриває повністю гниле нутро. Ця проблема стає видимою через програми різноманітності або квоти різноманітності, які часто видаються в університетах, на робочих місцях, у семінарах, або наприклад на письмових конкурсах, щоб залучити або гарантувати більш «різноманітних» учасників та більш «різноманітну» участь. Той факт, що ці програми різноманітності вже існують, показує, що суть проблеми жодним чином не вирішується. Саме існування цих програм доводить, що без них «різноманітні» учасники, ймовірно, не змогли б брати участь, тому що справжня проблема, яка лежить у системі (капіталізм), яка дає змогу їх пригнічувати, жодним чином не вирішена.

Ця відсутність інституційної прихильності та невідповідність між зовнішнім виглядом інституції та реальністю робить роботу впровадження недискримінуючих практик складною. Як уже згадувалося, призначення працівниці різноманітності не обов'язково означає, що установа бажає або планує змінитися. Насправді Сара Ахмед підкреслює, що призначення працівниці різноманітності може стати тим, що зупинить події. Або іншими словами: «Можливо, її зусилля блокуються, не незважаючи на те, що їй призначено зустріч, а через це призначення». [Ahmed, 2017; p. 96]. Інститути не тільки неохоче трансформуються, в також, щоб зупинити трансформацію, вони створюють ілюзію, що вони вже трансформовані. Одна зі стратегій для цього полягає в тому, щоб позначити роботу, пов'язану з різноманітністю, а саме різноманіття зробити «мейнстрімом» [Ahmed, 2017; p. 108]. Таким чином вони можуть не тільки створити кращий зовнішній вигляд, але й скоротити кошти та підтримку

працівниць різноманітності, що просто забирає у них змогу належним чином виконувати свою роботу.

З огляду на це стає зрозумілим, що працівниці різноманітності стикаються з дуже великою силою невігластва і, як це називає Сара Ахмед, «непродуктивності» [Ahmed, 2017; p. 106]. «Коли щось називають – це не означає ввести щось у дію, або навіть коли щось було названо саме для того, щоб щось не втілювати». [Ahmed, 2017; p. 106-107]. Працівниця, з якою Сара Ахмед брала інтерв'ю, описує це як «биття головою об цегляну стіну». Цей мотив цегляної стіни, який Сара Ахмед досліджує далі у своїй роботі, передбачає жорстке блокування зусиль до будь-яких змін. Стіна не просто з'являється раптово, її потрібно активно і ретельно зводити, щоб вона функціонувала. Це означає, що існують активні зусилля проти критичних, феміністичних практик.

Якщо вам постійно говорять, що проблема з'являється тільки тоді, коли ви з'являєтеся, що без вас проблеми не існує, ви можете почати відчувати, що ви самі є проблемою, «коли проблема не вирішена, її вирішення стає проблемою. ». [Ahmed, 2017; p. 110]. Навіть коли доведено та задокументовано, що проблема існує, ця документація часто розглядається як вирішення проблеми. «Написання документів чи політики стає заміною дій» [Ahmed, 2017; p. 104]. Таким чином, «наші власні зусилля щодо трансформації інституцій можуть бути використані установами як доказ того, що вони трансформовані» [Ahmed, 2017; p. 103].

Інститути можна описати за допомогою метафори пружини: «Здається, як тільки тиск на зміну форми дисциплін припиняється, вони дуже швидко повертаються у стару форму» [Ahmed, 2017; p.112]. Якщо нема кому постійно підштовхувати заклад до нової форми, він просто повернеться до комфортної форми, ніби нічого й не було. Однак зміни неможливі без дискомфорту або дезорієнтації. Ось чому працівниці різноманітності завжди повинні штовхатися, ніколи не відпочиваючи. Сара Ахмед називає це «потужною роботою». І оскільки

вони є тими, хто штовхає, решті інституції, пружині, не потрібно штовхати себе, «коли одна людина стає справедливою особою, інші люди не повинні ставати людьми справедливості» [Ahmed, 2017; p. 108] Це постійне штовхання, яке вимагається від працівниць різноманітності, зрештою призведе до їх виснаження, що знову ж таки може призвести до того, що установа, джерело, повернеться до стану комфорту. Це означає, що «сама необхідність наполягати на тому, щоб деякі речі стали можливими, може зробити їх (зрештою) неможливими» [Ahmed, 2017; p. 113].

Невідповідність нормі Сара Ахмед описує як «перебуваючи під питанням» [Ahmed, 2017; p. 115]. Почуття «перебуваючи під питанням» часто починається із запитання, одним із найпоширеніших є «звідки ти?». Це питання в основному задають не білим людям, за яким часто слідує деякі варіанти «але звідки ви насправді?». Якщо задати друге запитання, то стає зрозуміло, що відповідь вони шукають і чекають «не звідси». Тіла, які не відповідають «нормі» (у цьому випадку «нормою» є білий колір), активно витісняються з просторів, позначаючи їх як «не звідси», як інші, чужі, показуючи нам, що «чужий не будь-хто, а хтось ; [...] постать незнайомця вказує на якісь тіла» [Ahmed, 2017; p. 117]. Тут важливо зазначити, що термін «незнайомець» переважно має негативний зміст. Постать «іншого» розглядається як щось невідоме, а тому краще вважати небезпечним, навчати дітей як «чужий-небезпека».

Як бачимо, приміщення та інституції створені лише для певної групи тіл, «як старий одяг» [Ahmed, 2017; p. 125] для тіл, для яких він створений і які носили його довгий час, він зручний, сидить, обіймає, легко одягається. По суті, «привілей – це енергозберігаючий пристрій» [Ahmed, 2017; p. 125], вам не потрібно думати, що одягнути чи як його одягнути, щоб він вам краще підходив. Приміщення, що проектується під певні тіла, найбільше помітно для людей з обмеженими можливостями. Якщо в Києві людина хоче швидко дістатися з однієї

точки в іншу, то, напевно, піде на метро, адже це найшвидший спосіб громадського транспорту. Однак людині на інвалідному візку доведеться отримати спеціально виготовлений автомобіль, в який вони могли б поміститися, і принаймні потрібен один помічник, який би їй допомагав або посадив на крісло, тому що ні в метро, ні в інших транспортних засобах, таких як автобуси, для них немає доступних варіантів. Навіть якщо ця людина має інвалідний візок, який може підніматися і спускатися по сходах, їм часто відмовляють у вході в метро. Це означає, що їм доводиться витратити багато енергії на такі важливі речі, як пересування, коли працездатним людям не потрібно навіть задумуватись над цим.

Бути під питанням означає мати складнощі пройти. Щоб функціонувати в нормі, до якої ви не відповідаєте, ви повинні пристосуватися до себе, щоб ваше виключення було якомога мінімальним. Будучи кольоровою жінкою в університеті, Сара Ахмед описує свій досвід, коли вона не вписується в норми професора [Ahmed, 2017; p. 127] і її ставлять під питання як професорку. Часто вона була єдиною на нараді, яку не представили як професорку, що залишило її в скрутному становищі, коли їй доводилося наполягати на тому, щоб бути професоркою, через що вона виглядала ще менш схожою на професорку. Їй довелося наполягати на тому, що «просто дається іншим» [Ahmed, 2017; p. 127], щоб різноманітність працювала «роботою, яку ти виконуєш, коли зникаєш із кімнати. Треба працювати, щоб з'явитися» [Ahmed, 2017; p. 127]. Деякі тіла, як у цьому прикладі Сари Ахмед, не можуть перейти в норму, тому що вони явно «ненормальні» (занадто помітно чорні, дивні, з інвалідністю, транс, жінки). Ось чому вони повинні принаймні намагатися пристосуватися до норми, можливо, протиставляючи себе стереотипу.

Людей, які не підходять під інституційну норму, які все-таки встигли перейти до цього інституту, потім часто розглядають як доказ того, що стіни не існують, стаючи «дитиною з плакатів різноманітності» [Ahmed, 2017; p. 147]. Це

також про те, що пройти крізь стіну не означає пройти повз стіну. «Стіна може виникнути через те, що вона стає доказом того, що стін немає (приклад: її не зупинило те, що вона коричнева чи жінка); або за тим, як її прогрес стає дефляцією (приклад: якщо вона може стати професором, може будь-хто) [Ahmed, 2017; p. 147].

Цими прикладами та дослідженнями Сара Ахмед показує нам, що все одно існує прірва між теоріями та їх впровадженнями. Адже навіть коли учасники освітнього процесу мають на меті впроваджувати критичні практики так феміністичні педагогіки, вони стикаються з інституційними проблемами, коли система не хоче або не готова піддаватись критиці та змінюватись. Тому стає зрозумілим, що феміністичні та квір педагогіки потребують інституційного та системного бекграунду для можливості їх впровадження. І за словами Сари Ахмед це не повинно бути лише декларування, документування про впровадження тих чи інших процесів. До прикладу, організація курсу про гендерно-зумовлене насильство в університеті не дорівнює вирішенню проблеми насильства, і навіть, не означає, що ця проблема була розкрита. О.Плахотнік приводить свої дослідження того, що впровадження гендерної проблематики в українських освітніх інституціях також часто є декларативним. Вона аналізує збірник звітів за 2008-2009 навчальний рік Харківського обласного управління у справах сім'ї, молоді та спорту, яке раз на рік збирає інформацію про «впровадження» гендерної проблематики у діяльність усіх вишів міста Харкова, в тому числі, які «гендерні курси» викладаються на яких факультетах вищих навчальних закладів. Згідно цього аналізу, Плахотнік наводить приклади курсів, які не мають відношення до гендерної проблематики, але є задекларованими у звіті як ті, що є «навчальними курсами з гендерних питань» (наприклад, курс «Духовне здоров'я (моніторинг здоров'я)») [Плахотнік, 2009]. Таким чином,

зادля звітності відбувається процес декларування, який є більш пріоритетним за значимість та наповнення курсів освітніх програм.

Використовуючи досвід впровадження «різноманітності» Сарою Ахмед, ми можемо його яскраво віддзеркалити на сучасних проблемах впровадження феміністичних та критичних практик в Україні. Ми бачимо, що критичні педагогіки також стикаються в Україні з тим, що Ахмед описує, як «велике блискуче червоне яблуко», яке гниле зсередини. Коли замість того, щоб досліджувати проблематику, інституції намагаються зробити видимість вирішення проблеми за допомогою декларування.

Плахотнік також задається питанням [Plakhotnik, 2014; p.14], «як можуть (і чи можуть взагалі) феміністичні та квір-педагогічні проекти проникнути та розвиватися у вищій школі?» Важливо пам'ятати, що сама структура сучасних університетів, як і будь-які інші навчальні заклади, перешкоджає проникненню критичних і деконструктивних теорій і педагогік, оскільки вони підточують або навіть підривають усталені структури та ієрархії, руйнують інституції. Радикальні педагогіки можуть поставити під сумнів практично все: систему організації та управління, цілі та місію, форми оцінки та контролю, схеми набору та підбору персоналу. За словами Хальберштама, «оскільки квір-дослідження не мають домівки серед усталених дисциплін, вони представляють собою потенційну критику дисципліни як такої», але саме цей принцип організації знань лежить в основі домінантної гумбольдівської моделі університету. Цю модель не хочеться руйнувати, особливо в умовах переходу до ринкового регулювання, так званої маркетизації вищої освіти [Plakhotnik, 2014; p.14].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Одним з прикладів досвіду роботи критичних практик є дослідження Сари Ахмед, які вона будує на практиці впровадження програм «різноманітності» в університетських інституціях (у Англії створюються комітети «різноманітності», які мають на меті вирішити проблеми расизму, сексизму та нетолерантності) та аналізує як ці проблеми апелюють до сучасної освітньої галузі. Вона показує, як освітні заклади опираються новим критичним практикам, які інструменти для цього застосовують і з яким досвідом стикаються працівниці, які намагаються ці практики впроваджувати. Сара Ахмед підкреслює, що навіть коли інституція декларує своє бажання трансформуватися – це не обов'язково означає, що установа бажає трансформуватися насправді. Часто декларування реагування на проблеми навпаки є способом уникнути реальних змін. Так, Ахмед, спираючись на проведені дослідження, наводить приклади труднощів, з якими стикаються працівниці у інституціях, намагаючись їх трансформувати. Ахмед називає цей досвід «биттям головою об цегляну стіну» – коли працівниці стикаються з жорстким блокуванням зусиль до будь-яких змін. О.Плахотнік, аналізуючи сучасний український освітній контекст, показує, що ці проблеми є актуальними і для освітньої галузі в Україні. Так, за результатами аналізу звітів інституцій, які відповідають за інтеграцію гендерного компоненту у заклади освіти, вона робить висновки, що проблема декларування є наявною, що інституції ставлять перед собою задачу «показати» зміни, а не робити їх.

Отже, за допомогою досліджень С.Ахмед та О.Плахотнік ми можемо поглянути на інструментальну рамку проблем, з якими стикаються працівниці і працівники в освітніх галузях, коли вони намагаються впровадити нові феміністичні, критичні, квір-практики.

ВИСНОВКИ

У результаті цього дослідження було проаналізовано як освіта тісно пов'язана з політичними, культурними та іншими суспільними дискурсами; як постмодерністська теорія піддає критиці модерністські поняття про освіту як окрему, неполітизовану сферу; як за допомогою постмодерністських теорій, виникає аналіз формування суб'єкта в бінарних структурах, залежного від таких дискурсів, як владний (описаний Фуко), мовний (описаний Дерріда та Ірігаре), та гендерний (описаний Батлер).

Важливим перетином всіх цих дискурсів є адресація до суб'єкта як обов'язковий символічний порядок, «закон» конституювання його у соціальному полі. Таким чином, суб'єктивація відбувається у перформативній дії звернення, яке опановує суб'єкта ще до того, як він починає взаємодіяти у соціальному полі. Формуючись у даних умовах, суб'єкт потребує визнання і тому має його завжди репродукувати і таким чином, суб'єкт також репродукує дискурси і являється активним їх учасником. Отже, суб'єкт завжди знаходиться у трансформації ніколи не зупиняючи процес самодетермінації.

Передумовами виникнення такої постмодерністської рамки є критика світоглядів Просвітництва, яке підкреслювало автономність суб'єктів, абсолютність знання, об'єктивність реальності та можливість раціональності. Постмодернізм натомість ставить під питання прогрес, раціональність та абсолютизм і звертає свою увагу на аналіз латентних взаємозв'язків у суспільстві. Так дискурсивність та дисциплінаризація за М.Фуко показує що влада не є ієрархічною, а є реляційною, самопродукуючою на всіх суспільних рівнях. Так само як і мова не є автономною від влади, а слугує інструментом для її відтворення. Постмодерністська рамка надає нам інструменти для аналізу цих проблем на всіх рівнях, фокусуючи нашу увагу на суб'єктивації, як на процесі

створення та продукування норм, владних дискурсів, які дискримінують, породжують нерівності та наносять шкоду навчальному процесу.

Так, критичні педагогіки, які виходять з постмодерністської критики, інструменталізують трансформації у освітніх інституціях, включаючи в них критику об'єктивності, досвід учасників, проблеми дискримінації, нормативності, та інші, з якими стикаються дослідники при впровадженні критичних практик в освітні заклади.

Дж.Батлер, у свою чергу, звертає нашу увагу на гендерний вимір суб'єктивації – на те, що владні і мовні дискурси перформативно відтворюючи норми, вибудовують бінарну структуру. Таким чином, гендер також продукується як норма у цій бінарності і будь-яка інакшість стикається зі структурним опором як та, що не має місця в системі. Гендер як ще один дискурсивний вимір породжує нерівності у всіх сферах, і в освітній також. Тому освітні інституції знову є елементом відтворення та продукування гендерних норм, які наносять шкоду освітньому процесу. Таким чином, Батлер підкреслює важливість критичного поля в освіті як способу подолання нормативності та створення емансипуючого простору.

Феміністичні педагогіки в свою чергу надають широкий інструментарій практик, які можуть допомогти у вирішенні проблем, з якими стикаються навчальні інституції сьогодення.

Д.Харувей звертає увагу на проблему об'єктивності в науковій сфері, вказує на те, що знання не можна відокремити від суб'єкта, який його виробляє, і тому знання розташоване залежно від контексту та різних дискурсів, які його стосуються. З цього виникає моральна дилема відповідальності за вироблення знання, оскільки ситуаційне знання завжди має наслідки.

Ще одна важлива тема – включення досвіду в педагогічну та наукову практику. Дороті Сміт, яка розробляє концепцію «жіночого погляду», наголошує

на необхідності побудови та впровадження практик, які зосереджуються насамперед на рівні взаємодії, «перспективі знизу вгору», таким чином стверджуючи, що «досвід» є самодостатнім. Ця точка зору також підкреслює важливість суб'єктивації і повертає нас до теорій влади Фуко, які базувалися на вивченні повсякденного життя.

Звертаючи увагу на проблему педагогіки домінування як авторитарної, репресивної та неінклюзивної, Белл Хукс пропонує альтернативу – «педагогіку надії», засновану на феміністичних та антирасистських практиках інклюзії – і надає нам практичну основу для постмодерністських теорій. Белл Хукс наголошує, що навчання завжди має поєднувати турботу, відданість, знання, відповідальність, повагу та довіру.

Окрім критики педагогіки домінування, квір-педагогіка зосереджується на питанні нормативності, коли суб'єкти формуються, виробляються та залежать від норм. Тому Кумашіро зосереджується на дослідженні «іншого», який не є нормою, і аналізує, як навчальні заклади взаємодіють з іншим. Кумашіро наголошує, що ми повинні одночасно звернути увагу на проблеми всіх маргіналізованих груп, але також розуміти, що фокусування лише на групах «інших» призводить до неправильних висновків про причину проблеми.

Але, навіть маючи теоретичні напрацювання для поліпшення процесів у освітніх інституціях, сама практика їх впровадження теж потребує теоретизування. Так, Сара Ахмед наводить свої дослідження з досвіду впровадження практик різноманітності і підкреслює проблеми з якими стикаються ті, хто намагається ці практики закріпити у освітніх інституціях. Однією з основних проблем, на якій фокусується дослідниця, є проблема декларування, коли за допомогою формулювань і документації інституції не вирішують проблеми дискримінацій та нерівностей, а намагаються зробити вигляд вирішення. О.Плахотнік наводить приклади того, що в Україні також існує

практика, коли освітні заклади декларують введення освітніх програм на гендерну тематику, але, проаналізувавши їх, авторка робить висновок, що гендерна проблематика в цих освітніх програмах відсутня.

Як загальний висновок до даного дослідження, можна сказати, що звернення до аналізу поняття суб'єкта надає важливу рамку аналізу суспільних процесів, і окреслення суб'єктів як гетерономних є значущою трансформацією у науковому полі, яке впливає на всі процеси сьогодення. Ця рамка дає змогу проаналізувати невидимі модерністському аналізу латентні взаємозв'язки та впливи у суспільстві, які дискурсивно репродукуються у соціальних просторах і формують, визначають через адресацію і конструюють бінарні схеми ієрархій, дискримінацій та нерівностей. Також цей аналіз показує і досліджує освітню сферу як дискурсивну практику, яка не може існувати окремо від суспільних процесів. Таким чином, це дослідження спонукає нас критично дивитись на освітні практики і показує, що цей погляд має велику цінність.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Плахотнік О. Гендерний вимір сучасної освіти : здобутки американських феміністсько-педагогічних студій / Ольга Плахотнік // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОІППО, 2005. – С. 128–135.
2. Плахотнік О. «Освіта неспокою», активізм і академія: нотатки на полях корисної книжки / О. Плахотнік // Критика феміністична. - 2018. - №1. - С.77-99.
3. Плахотнік О. «Разрешить нельзя запретить»: к вопросу об институционализации гендерных исследований как учебной дисциплины в современной Украине / Ольга Плахотник. // Гендерные исследования. – 2009. – №19. – С. 156–165.
4. Плахотнік О. Я експериментую с квир-педагогикой на своих занятиях [Електронний ресурс] / Ольга Плахотнік – Режим доступу до ресурсу: <https://genderindetail.org.ua/library/osvita/ya-experimentiruyyu-s-kvir-pedagogikoy-na-svoih-zanyatiyah-134159.html>.
5. Щурко Т. Феминистские педагогики [Електронний ресурс] / Татьяна Щурко – Режим доступу до ресурсу: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/feministskie-pedagogiki-134074.html>.
6. Ahmed S. Living a Feminist Life / Sara Ahmed., 2017.
7. Barad K. Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning / Karen Barad., 2007.
8. Barad K. Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction / Karen Barad. // Feminism, Science, and the Philosophy of Science. – 1996. – С. 161–194.

9. Barrière L. Underground Pedagogy of Hope: German Punk-Feminist Festivals as Education in Feminist Theories and Actions / Louise Barrière. // *Open Gender Journal*. – 2021. – №5. – С. 1-19.
10. Bernstein R. The rage against reason / Richard Bernstein // *Philosophy and literature*. – 1986. – Vol. 10, no. 2. – С. 186-210.
11. Bloland H. G. Postmodernism and higher education/ Harland G. Bloland // *The journal of higher education*. – 1995. – Vol. 66, no. 5. – С. 521-55
12. Bredo E. Knowledge and values in social and educational research / Eric Bredo, Walter Feinberg. – Philadelphia: Temple University Press, 1982. – 442 p.
13. Broden A. Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft / A. Broden, P. Mecheril. 2010.
14. Butler J. Gender and Education / Judith Butler // *Judith Butler: Pedagogical Lectures* / Judith Butler., 2011.
15. Butler J. Gender trouble: feminism and the subversion of identity / Judith Butler. – Routledge, 2010. – 236 p.
16. Connell R. W. Gender and power: society, the person and sexual politics / R. W. Connell. – Stanford, Calif : Stanford University Press. – 1987. – 334 p.
17. Deacon R. A. Fabricating Foucault: rationalising the management of individuals/ Roger Alan Deacon. – Marquette University Press, 2003. – 306 p.
18. Education to support LGBT+ communities in Georgia, Kyrgyzstan and Ukraine/ [O. Plakhotnik, R. Jones, P. Keogh and oth.]., 2021.
19. Foucault M. Discipline and Punish: The Birth of the Prison / Michel Foucault., 1977. – 352 c.
20. Giroux H. A. On critical pedagogy / Henry A. Giroux. – Bloomsbury Publishing Plc, 2020. – 280 p.
21. Gottuck S. Giving meaning to a practice means contextualizing it. Methodology of cultural-scientific educational research / S. Gottuck, P. Mecheril // A. Geimer

- & F. von Rosenberg, *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität*, 2014; p. 87-108
22. Habermas J. *Knowledge and human interests* / Jürgen Habermas. – Boston : Beacon Press, 1972. – 356 p.
 23. Hall S. *Critical Dialogues in Cultural Studies* / Stuart Hall., 1986. – 541 c.
 24. Hannus S. *The effects of power mechanisms in education: bringing Foucault and Bourdieu together* / S. Hannus, H. Simola. // *Power and Education*. – 2010. – №2. – C. 1-17.
 25. Haraway D. J. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* / Donna J. Haraway. – Routledge, 1989. – 496 p.
 26. Haraway D. J. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* / Donna J. Haraway. – Free Association Books, 1991. – 288 p.
 27. hooks b. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* / bell hooks. – Routledge, 2003. – 160 p.
 28. hooks b. *Writing Beyond Race: Living Theory and Practice* / bell hooks. – New York: Routledge, 2013.
 29. Irigaray L. *This Sex Which is Not One* / Luce Irigaray. – Ithaca, N.Y : Cornell University Press, 1985. – 223 p.
 30. Kenway J. *Answering Back: Girls, Boys and Feminism in Schools* / J. Kenway, S. Willis., 1998. – 250 c.
 31. Kumashiro K. K. *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Education* / Kevin K. Kumashiro. – New York : RoutledgeFalmer, 2002. – 228 p.
 32. Laclau E. *Hegemony and Socialist Strategy* / E. Laclau, C. Mouffe., 2001. – 240 c.
 33. Lather P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern* / Patricia Lather., 1991. – 212 c.
 34. Lykke N. *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing* / Nina Lykke. – New York : Routledge, 2010.

35. Lyotard J.-F. The postmodern condition: a report on knowledge/ Jean-Francois Lyotard// Poetics today. – 1984. – Vol. 5, no. 4.
36. Marcus G. Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences / G. Marcus, M. Fischer., 2014. – 350 c.
37. Marshall J. D. Foucault and education/ James D. Marshall // Australian journal of education. – 1989. – Vol. 33, no. 2. – P. 99-113.
38. Motherhood: experience, institution, theology. – Edinburgh : T&T Clark, 1989. – 154 p.
39. Nikolenko A. EXklusionen und INklusionen / A. Nikolenko, K. Sander., 2015. – 82 c.
40. Popkewitz T. Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education / T. Popkewitz, B. Marie T., 1997. – 408 c.
41. Plakhotnik O. Queer pedagogy and post-soviet education: where is the exit from epistemological and political deadlock (in russian) / A. Kondakov, Olga Plakhotnik // Center for independent sociological research. – 2014. – C. 359–378.
42. Rich A. Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution / Adrienne Rich., 1986. – 322 c.
43. Scott W. Feminists theorize the political / Judith Butler, Joan W. Scott. – New York : Routledge, 1992. – 485 p.
44. Smith D. The Everyday World As Problematic: A Feminist Sociology / Dorothy E. Smith., 1987. – 251 c.
45. Stark W. Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology / Werner Stark. // Sociology of Religion. – 1970. – №31. – C. 223-228.
46. Weber M. Economy And Society; An Outline On Interpretive Sociology / Max Weber., 1978. – 1469 c.