

Феминистские педагогики

Сегодня феминистские педагогики представляют собой зонтичное понятие, которое включает или пересекается с различными критическими переосмыслениями системы образования и процесса обучения. Понятие «феминистские педагогики» используется во множественном числе именно для того, чтобы подчеркнуть разнообразие подходов, которые входят в это понятие. При этом есть и существенные отличия, позволяющие говорить о феминистских педагогиках как особой методологии образования. В фокусе внимания феминистских педагогов — вопросы власти, гендерных отношений, различных форм угнетения, а также социальной справедливости. Феминистские педагогики появились в середине XX века в западной академии под влиянием различных факторов, среди которых активизация социальных движений, в частности студенческие социальные волнения и феминистские движения, критика институтов образования и появление радикальных критических педагогов, институционализация феминистских и гендерных исследований в академии. Появление феминистских курсов было закономерно связано с переосмыслением формы преподавания.

Главный вопрос заключался в том, что невозможно преподавать знание, критикующее отношения власти и дискриминацию, используя «традиционные» методы обучения и способы передачи знаний, которые воспроизводят разнообразные системы доминирования и угнетения. Более того, так же понятие «передачи» знания переосмысливалось и ставилось под сомнение в случае работы над властными иерархиями в классе, чтобы источник знания не был унифицирован исключительно преподаватель_ницами, а форма узнавания становилась более дифференцированной и проходила больше в виде дискуссий, обмена знаниями и опытом со студент_ками. Таким образом, феминистские педагогики поставили под вопрос роль и позицию преподавателя, источники знания и актуализировали необходимость учитывать опыт разных социальных групп. В 1984 году начал выходить журнал «Feminist Teacher»¹ («Феминистск_ая преподаватель_ница»²), поставивший своей задачей обсуждение вопросов о том, каким образом можно бороться с сексизмом, расизмом, гомофобией и другими системами угнетения в школах, университетах и других учебных заведениях. Журнал представляет собой площадку для обсуждения преподавательских стратегий и подходов, рефлексии своего опыта преподавания, теоретизирования и концептуализации места феминистских педагогов в системе образования. Сегодня, к примеру, в США курс по феминистской педагогике обязателен для преподающих студент_ок магистерских и докторских программ по исследованиям гендера и сексуальности.

Важно подчеркнуть, что феминистские педагогики появляются под влиянием возникших в 1960–1970-х годах радикальных / критических педагогов, которые определяют образование как политический процесс, связанный с вопросами социальной справедливости и преодоления различных форм угнетения. Эти педагогики возникают следом за критикой империализма и усилением социальных движений против колониализма, империализма и капитализма. Наиболее влиятельной работой по критическим педагогикам считается, и она же самая цитируемая, книга Пауло Фрейре «Педагогика угнетенных» (1968), результат образовательных проектов автора для бедного населения в Бразилии, Чили и Гвинеи-Бисау. Критикуя университеты за коммерциализацию и капиталистическую направленность, Фрейре акцентировал важность классовой солидарности, преодоления бедности и капитализма. При этом сексизм оставался вне его внимания, как, впрочем, и других радикальных педагогов. Цели и идеалы критической педагогики часто не учитывали различия в жизненных ситуациях у разных людей и не анализировали пересечения дискриминаций, с которыми может сталкиваться один человек (Weiler 1991). В свою очередь, феминистские педагогики акцентируют внимание на позициях преподаватель_ницы и студент_ок, которые не являются абстрактными, но определяются различными опытами, в частности, в связи с гендером, сексуальностью, классом, расой, этничностью, гражданством, возрастом, состоянием здоровья и т. д. Соответственно, знание также не может быть универсальным; оно ситуативно (Nagawa 1988), то есть определено контекстом, временем, местом, и его появление связано с различными системами власти: чей вклад считается более значимым, какое знание считается объективным, у кого есть доступ к образованию, какое знание преподается, а какое умалчивается и игнорируется. Белл хукс, вдохновленная работами Фрейре, написала текст «Наука трансгрессировать» (Teaching to Transgress 1994), до сих пор считающийся основополагающим в феминистской педагогике. В этой книге Белл хукс определяет образование как практику свободы, как форму антирасистской и антиколониальной феминистской борьбы.

Впоследствии постколониальные, деколониальные, квир- и трансгендерные исследования, интерсекциональный феминизм, критические расовые исследования повлияли не только на усложнение повестки феминистских исследований, но и на переосмысление феминистских педагогов. Сегодня сложно очертить границы и дать четкое определение, что такое феминистские педагогики. Скорее можно говорить о разных феминистских педагогиках и методах. Феминистские педагогики как зонтичное понятие охватывает различные

1 <https://www.facebook.com/Feminist-Teacher-A-Journal-of-Feminist-Theory-and-Practice-184979301563070/>

2 Я осознанно использую такой перевод, так как английский язык предполагает гендерную нейтральность, что невозможно в русском. Понимая, что у основатель_ниц журнала могло не быть интенций критиковать гендерные бинарности, сегодня я хочу обозначить и дать пространство разным гендерным репрезентациям и идентификациям преподаватель_ниц.

концептуализации, например, квир-педагогика (Плахотник 2014; Britzman 1995; Bryson & Castell 1993; Halberstam 2003; Kumashiro 2003; Shlasko 2005), трансформативная пограничная педагогика (Elenes 2013), деколониальная педагогика (Smith 2013), *black queer feminist pedagogy* / черная квир феминистская педагогика (Lewis 2011), *feminist disability studies pedagogy* / педагогика феминистских исследований инвалидности (Knoll 2009), норм-критическая педагогика (Плахотник 2014), *a critical raced-gendered pedagogy* / критическая расовая и гендерная педагогика (Delgado Bernal 2013) и др. Феминистские педагогика находятся в процессе постоянного диалога / коалиции с другими радикальными и трансформативными педагогиками и способами видения мира, что, с одной стороны, обогащает феминистские педагогика, а с другой стороны, порождает конфликты, разрывы и противоречия, выливающиеся в дискуссии и последующие трансформации и переосмысления форм и контента педагогик.

Эти многообразные пересечения в сфере педагогика подчеркивают необходимость более комплексного подхода к преподаванию, а также мультивекторного анализа различных систем угнетения, таких как империализм, глобализация, милитаризм, неолиберализм, институт гражданства, расизм, колониализм, национализм и др. Например, канадская исследовательница Кристин Смит (Smith 2013) обозначает «деколониацию квир-теории» как свою преподавательскую цель. Она отмечает, что рассматривает вопросы ЛГБТ прав в связке с вопросами гомонормативности и процессами колонизации коренного населения в Канаде. Это позволяет студент_кам рассмотреть конструирование сексуальности в связке с вопросами национального строительства, колониализма, социальной несправедливости, расизма и политик памяти (какой вариант истории становится доминирующим, а какие события исключаются).

В постсоветском пространстве Восточной Европы вопросы феминистских педагогик озвучиваются не так часто, как хотелось бы, но важно отметить исследования и статьи, выполненные Ольгой Плахотник, в которых она рассматривает специфику феминистских и квир-педагогик, предлагает их классификацию и возможности использования в постсоветском контексте. Большинство статей, интервью с Ольгой и расшифровки ее лекций есть в открытом доступе: «Я экспериментирую с квир-педагогикой на своих занятиях» (2013)³, «Радикальні педагогіки в контексті “студентоцентрованої” соціогуманітарної освіти» (2014),⁴ «Квир-педагогика и постсоветское образование: где выход из эпистемологического и политического тупика?» (2014)⁵, «Радикальные педагогика: как феминизм и квир-теория меняют образование» (2015)⁶.

Основываясь на своем опыте преподавания и обучения на курсе по феминистским педагогикам в США, я поделюсь основными принципами, которыми руководствуются феминистские педагогика в США сегодня. Но прежде необходимо сделать несколько оговорок. Во-первых, следует отметить, что хотя я в большей мере буду опираться на феминистские педагогика применительно к гендерным курсам и в рамках западной академии, на самом деле феминистские педагогика давно уже трансгрессировали рамки гендерных студий и часто используются как методологии в классах различных программ и дисциплин. Во-вторых, географическая привязанность возникновения феминистских педагогик в рамках западной академии также является одним из аспектов, рефлексии и дискуссии вокруг которого очень актуальны сегодня. И в-третьих, объем публикаций по феминистским педагогикам сегодня составляет сотни и тысячи книг и статей, что закономерно делает невозможным охватить все темы и аспекты.

Интерсекциональность

Понятие «интерсекциональность» ввела Кимберли Креншоу в 1989 году. Креншоу обратила внимание на то, что опыт дискриминации афроамериканок существенно отличается от опыта белых женщин в США в связи с пересекающимися категориями расы и гендера. В частности, Креншоу привела пример антидискриминационного законодательства США, которое не защищало афроамериканок в рамках категории гендера, так как женщины универсализировались под доминантной нормой белых женщин. Кроме того, афроамериканки были исключены из антидискриминационной защиты в рамках категории расы, так как эта категория относилась к опыту афроамериканских мужчин. Анализируя проблематику насилия в отношении афроамериканок, Креншоу (Crenshaw 1991) подчеркивает, что индивидуальный опыт формируется под одновременным взаимодействием таких категорий, как раса, гендер, класс, здоровье, сексуальность и т. д. Таким образом, интерсекциональный подход поставил под сомнение представление об универсальности опыта всех женщин, обозначив, что категория «женщины» часто включает лишь опыт белой, гетеросексуальной, среднего класса, цисгендерной женщины. В свою очередь, интерсекциональный подход основывается на представлении о многогранности опыта людей. Так, опыт дискриминации по признаку гендерной идентичности может быть в чем-то схожим у трансгендерных людей из одного контекста, но при этом и существенно разным в зависимости от этничности, класса, возраста и т. д. Соответственно, интерсекциональный подход позволяет избежать универсализации и игнорирования или замалчивания тех или иных опытов (Collins 2004).

3 http://n-europe.eu/article/2013/10/31/olga_plakhotnik_ya_eksperimentiruy_s_kvир_pedagogikoi_na_svoikh_zanyatiyakh

4 http://nbuv.gov.ua/UJRN/stmm_2014_4_10

5 http://cizr.ru/files/publ/Na_pereputye-book.pdf Видео выступления: <https://cizr.ru/news/queer-pedagogy/>

6 <https://makeout.by/2015/12/11/radikalnye-pedagogiki-kak-feminizm-i-kvir-teoriya-menyayut-obrazovanie.html>

Интерсекциональный подход — краеугольный камень феминистских или других критических студий, так как он позволяет расширить горизонты знаний студент_ок в сторону понимания сложных связей между гендером, сексуальностью, расой, этничностью, классом, гражданством, миграцией и т. д. По сути, интерсекциональный подход позволяет студент_кам научиться видеть более детальную картину того или иного явления, ситуации, события, в том числе и поставить под вопрос сам механизм производства знания и нормативности.

Феминистская критика системы образования первоначально ставила вопрос об исключении опыта женщин. В постсоветском пространстве существуют исследования и публикации на данную тему (Гендерована освіта 2017; Говорун і Кікінежді 2008; Марущенко 2015; Пушкарева 2001; Репина 2000; Смирнова 2005; Чикалова 2006; Штылева 2008; Щурко 2016; Я: Гендер і освіта 2016; Ярская-Смирнова 2000). Впоследствии, с появлением интерсекционального подхода и интеграцией критических расовых и квир-студий в феминистское знание, феминистские педагогики поставили вопрос о том, что опыты студент_ок разных этнических и расовых групп, сексуальных и гендерных идентификаций совершенно невидимы в пространстве системы образования (Delgado Bernal 2013, Macomber & Rusche 2011). Это касается и постсоветского контекста, где вопросы сексуальности, этничности, миграции, класса, здоровья очень часто не учитываются ни при разработке содержания курсов, ни при подборе текстов, ни в определении техник и форм преподавания и оценивания (см., например, Письмові зауваження Європейського центру з прав ромів та Міжнародної благодійної організації «Ромський жіночий фонд «Чіріклі»» щодо України для розгляду Комітетом з ліквідації дискримінації стосовно жінок 2016⁷).

В свою очередь, Даниель Солорзано (Solórzano 1998) и Долорес Делгадо Берналь (Delgado Bernal 2013) определяют пять основных элементов критической расовой и гендерной педагогики (a critical raced-gendered pedagogy).

1. Важность трансдисциплинарных подходов. Феминистские исследования, являясь междисциплинарными, придают такую же ориентацию на междисциплинарность и методам преподавания (Halberstam 2003). Гендерные курсы уже давно опираются на многообразие литературы, не замыкаясь в рамках одной дисциплины. Например, в курсах по введению в гендерные исследования можно увидеть как академические тексты по социологии, философии, антропологии, этнографии, филологии и литературе, так и литературные произведения, поэтические тексты, публицистические эссе, манифесты активистских групп, тексты по таким междисциплинарным направлениям, как критические расовые исследования, постколониальные и деколониальные исследования и т. д. Дисциплинарные границы преодолеваются не только внутри социогуманитарного блока, — привлекаются ресурсы и естественных и технических наук. К примеру, я на занятиях по введению в гендерные исследования использую видео «Неолиберализм как водяной шар»⁸, где на примере некоего физического эксперимента объясняется порядок функционирования неолиберализма. Также важно отметить, что гендерные курсы часто являются частью общих предметов для студент_ок разных специальностей, в том числе технических, многие из которых испытывают трудности в освоении гуманитарных дисциплин. Соответственно, важная задача преподаватель_ницы — включить образование и квалификацию студент_ок в освоение нового знания.

2. Упор на знание, включающее опыт различных групп. В данном случае речь идет о привлечении опыта студент_ок, а также нарративных текстов из устной истории и свидетельств. Так, «Педагогика феминистских исследований инвалидности» (Feminist Disability Studies Pedagogy) (Knoll 2009) обращает внимание на отсутствие опыта людей с инвалидностью в учебных планах курсов, а также на недостаточную рефлексивность доступности самого курса, форм работы и заданий для людей с инвалидностью. Так же чикана феминистки⁹ стали использовать в преподавании форму персонального нарратива / свидетельствования (testimonio), что дает пространство для опыта не-белых женщин и децентрализирует представления об «объективном знании» (Delgado, Burciaga & Flores 2012). Примером такого рода тестимонио может быть недавний флэшмоб «Я не боюсь сказать», когда женщины публично рассказывали о своем опыте насилия. Феминистские педагогики артикулируют важность таких нарративов и внутри учебного класса, когда студент_ки могут апеллировать к личному опыту столкновения с неравенством и насилием при обсуждении той или иной темы. Часто подобные testimonio используются для письменных работ, когда студент_кам дают задание описать свой опыт столкновения с той или иной проблемой или даже инициировать флэшмоб в социальных сетях. В данном случае проблематика через testimonio получает конкретную материализацию в опыте, телесности конкретной человека.

Феминистские педагогики акцентируют внимание не только на включении разных опытов, но и на анализе привилегий, системных преимуществ, которые человек получает в результате соответствия нормативным предписаниям (Ferber & O'Reilly Herrera 2013). Системы привилегий, так же как системы неравенства, основаны на категориях гендера, сексуальности, расы, класса, здоровья, возраста, гражданства и т. д.

3 и 4. Расшатывание доминантных идеологий, поддержание особого внимания к разным формам проявления расизма и его пересечений с другими формами угнетения. Например, появление квир-

7 <http://www.chirikli.com.ua/index.php/ua/dokumenti/item/204-pysmovi-zauvazhennia-yevropeiskoho-tsentr-z-prav-romiv-ta-mizhnarodnoi-blahodiinoi-orhanizatsii-romskiyi-zhinochy-fond-chirikli>

8 <https://www.youtube.com/watch?v=XIUWZnnHz2g>

9 Чикана феминизм — социальное движение латиноамериканских женщин в США за свои права.

исследований и квир-педагогик привлекло внимание к тому, как создается представление о «норме» и как эти представления влияют на жизни разных людей (Britzman 1995).

Квир-педагогика, как и феминистские педагогика, призваны расшатывать границы привычного и легитимного, устоявшихся моделей преподавания и способов мышления. Соответственно, цель преподавания — это не только включить разные опыты в программу курса, но и поставить под сомнение любую нормативность. Феминистские и квир-педагогика приглашают студент_ок проанализировать и поставить под сомнение привычные представления об идентичностях и социальных процессах (Alexander 2005). Феминистские и квир-педагогика ставят вопрос не только о том, кто исключены, но и том, кто включены, чей опыт приоритизируется, определяется как универсальный или важный. Например, Норма Аларкон (Alarcon 1991) проблематизировала категорию «женщины», которая часто делает видимыми лишь опыты белых, цисгендерных, гетеросексуальных, среднего класса женщин, исключая опыты тех, кто не вписывается в норму, например, не-белых бедных квир женщин. В постсоветском контексте как часто, преподавая гендерные курсы или любые другие курсы, затрагивающие вопросы социальной справедливости, мы включаем опыт ромских женщин, или трансгендерных женщин, или женщин с инвалидностью, оперируя категорией «женщина»? Как часто мы в целом проблематизируем категорию «женщина» как универсальную? Аларкон утверждает, что даже если мы включим в свои курсы тексты про разные опыты, но при этом не будем ставить под сомнение универсальные категории, то преподавание все равно будет воспроизводить репрессивные способы мышления. Соответственно, феминистские и квир-педагогика мотивируют преподаватель_ниц вместе со студент_ками рассматривать критично и в деталях универсальные конструкции.

Ольга Плахотник приводит пример Швеции, где получила распространение «норм-критическая педагогика». Я приведу цитату из лекции Ольги в Минске, где она подробно рассказывала об этой педагогике.

«По сути, они очень похожи на квир-педагогика, но создательницы этого термина сознательно отказались от слова «квир» и придумали свое название. Это глобальные образовательные стратегии, от детского садика до университета, которые проблематизируют нормы. Не в смысле «давайте откажемся от норм, и все у нас будет хорошо», а в смысле Батлер: что нормы постоянно воспроизводятся в обществе, но нормы могут изменяться, и если размываются одни нормы, то могут появляться другие. Однако критическое отношение к нормам и нормативности, к этому выиначиванию, позволяет создавать более справедливое общество, по крайней мере, внутри учебного заведения. Совершенно радикальный подход в Швеции был принят практически большинством школ и учебных заведений и был одобрен министерством (ну, у них это называется не Министерство образования, а агентство по образованию) по одной очень простой причине: первые пилотные проекты показали очень высокую эффективность норм-критического образования для предотвращения буллинга в школах, т. е. ситуации, когда одни дети травят других.

Это происходит не потому, что кто-то кого-то не любит, а потому что травят «иных». Иных по полу, по сексуальности, по цвету кожи, по происхождению, по экономическому благосостоянию и т. д. И когда вся школа и весь аппарат показывает детям, что нормы сконструированы, соответственно, они могут быть деконструированы, соответственно, эти выиначивания могут и не происходить: давайте посмотрим вместе, как это работает. И это оказывается очень продуктивной стратегией профилактики буллинга. Хотя я вижу в этом гораздо больший потенциал для подрыва власти, которой пронизаны все учебные заведения.

Я думаю, что в этом месте я могу поставить картинку.



Это обложка книжки, выпущенной общественной ЛГБТ-организацией, она включает массу различных упражнений на то, как работать в русле норм-критического подхода, называется «Break the norms». Это очень важный пример, и вообще сам концепт норм-критической педагогики является результатом очень тесного сотрудничества активистского и академического сообществ. И когда они работают вместе, и одни и те же люди являются активистками, и академичками, и учеными, и активистками опять, и они идут туда, а потом преподают, пишут диссертации, а потом опять участвуют в общественной организации. Я очень много видела таких людей. И это самый продуктивный и самый хороший способ, когда академия и активизм оказываются спаянными между собой. Тогда из этого получается что-то хорошее и интересное¹⁰.»

Ярким примером того, каким образом это возможно в классе, может быть медиа-проект «Unboxing with Dylan Marron»¹¹, что буквально можно перевести как «Распаковывание». Этот медиа-проект представляет собой серию саркастических видео, где ведущий «распаковывает» различные категории и понятия, например, «маскулинность», «белый феминизм», «политики идентичности».

Примеры видео:

«Unboxing Masculinity»

https://www.youtube.com/watch?v=rHOjDZP2SWY&list=PLPGwHnW-HgFmsoN9ed2M9_ioZ0RwTOnBU

«Unboxing White Feminism»

https://www.youtube.com/watch?v=6uZMEWolZvQ&index=3&list=PLPGwHnW-HgFmsoN9ed2M9_ioZ0RwTOnBU

«Unboxing Rape Culture»

https://www.youtube.com/watch?v=K5cg6MMQ3ow&list=PLPGwHnW-HgFmsoN9ed2M9_ioZ0RwTOnBU&index=4

Извлекая из ящика различные предметы, изображения, данные, утверждения, ведущий анализирует и/или саркастически комментирует то или иное понятие. Этот пример – яркая иллюстрация того, что делает квир-феминистск_ая преподаватель_ница в классе, «распаковывая» какие-либо события или такие понятия, как «гендер», «женщина», «мужчина», «патриархат» и т. д. и ставя вопросы о том, кто включены / исключены, кому это понятие / событие подходит, чей опыт видим, какие эффекты это имеет на разных людей, какие предубеждения были у нас прежде, на основании чего мы выносим суждения об опыте других людей (Winans 2006). Например, когда мы говорим о доступности системы образования, задумываемся ли мы о том, как институт образования привилегирует определенный образ жизни, какие принципы современного института образования мешают доступности образования для ромов, каким образом понятие об образовании можно изменить, чтобы оно стало доступным для людей с кочевым образом жизни? В данном случае приоритизация опыта маргинализированных групп в обсуждении позволяет раскатать границы устоявшихся представлений и мотивирует студент_ок к более комплексному анализу существующих систем и институций. Еще одна распространенная практика феминистских и квир-педагогов — феминистское / квир чтение и феминистское / квир письмо (Kumashiro 2002). В первом случае студент_кам предлагают использовать знания, полученные на курсе, в частности феминистские и гендерные знания, для анализа того или иного продукта культуры. Во втором случае речь идет о создании альтернативных продуктов культуры, например, альтернативных сказок.

5. Приверженность идеям социальной справедливости. Феминистские педагоги подчеркивают взаимосвязь между образованием и социальными трансформациями. Так как появление самих феминистских знаний было тесно связано с социальными движениями, то и феминистские педагоги уделяют большое внимание поддержке активизма в системе образования (Berta-Ávila, Tijerina & López 2011; Rose 1989; Scanlon 1993). Феминистские педагоги исходят из представления о том, что обучение должно давать студент_кам не только знания о вопросах социального неравенства, но и инструменты для активного участия в борьбе за социальную справедливость. Например, преподаватель_ницы могут давать студент_кам задания посетить событие, мероприятие или организацию и написать текст, анализирующий их связь с властными отношениями и вопросами социальной справедливости. Или студент_кам предлагается разработать проект какой-либо активности (акции, образовательного мероприятия и т. д.) на основании тем курса (в группе или индивидуально).

Позиция преподаватель_ницы и техники преподавания

Позиция преподаватель_ницы — один из ключевых аспектов в фокусе внимания феминистских педагогов. Феминистские педагоги критикуют иерархичность позиции преподаватель_ницы в классе,

10 <https://makeout.by/2015/12/11/radikalnye-pedagogiki-kak-feminizm-i-kvir-teoriya-menyayut-obrazovanie.html>

11 https://www.youtube.com/watch?v=rHOjDZP2SWY&list=PLPGwHnW-HgFmsoN9ed2M9_ioZ0RwTOnBU

подчеркивая важность горизонтальных и совместных форм обучения. Более традиционная форма обучения представляет собой жесткую иерархию между студентами и преподаватель_ницами, где у студентов минимальная возможность влиять на содержание курса, высказывать свое мнение о курсе, вступать в дискуссии с преподаватель_ницами, а не выступать пассивными реципиентами информации. Феминистские же педагогики видят процесс обучения как форму совместной деятельности, где преподаватель_ница, хотя и определяет направление курса, при этом также учится чему-то новому посредством коммуникации со студент_ками, которые более активно вовлечены в процесс обучения.

С одной стороны, феминистские курсы требовали переосмыслить формы преподавания и позиции преподаватель_ницы: от введения новых технологий обучения до переосмысления самого понимания, чем является обучение. Появление новых технологий позволило существенно расширить возможности преподаватель_ниц изменять пространство учебного класса, а также предоставлять студент_кам новые возможности для коммуникации и осваивания знаний (Chick & Hassel 2009; Guillard 2016; Hawkins 2016; Sandoval & Latorre 2008; Sapra 2013). С другой стороны, преподавание в стенах академии накладывает и определенные ограничения в возможности изменить позицию преподаватель_ницы. Соответственно, сегодня как минимум два вопроса в отношении позиции преподаватель_ницы не теряют своей актуальности.

Первый вопрос о позиции преподаватель_ницы — это вопрос о том, как идентичность и опыт преподаватель_ницы влияет на выстраивание отношений со студент_кам. Гендерная идентичность, сексуальность, раса, этничность — маркеры, которые влияют на восприятие преподаватель_ницы в классе, а также усиливают их уязвимость столкнуться со случаями неприятия, агрессии или даже насилия. Как указывают феминистские педагогики, социально доминирующие представления о том, чье мнение может считаться экспертным, авторитетным и универсальным, связаны с определенным типом идентичности (белый, гетеросексуальный, цисгендерный мужчина). Соответственно, перед преподаватель_ницами, не вписывающимися в нормативные рамки, встает задача — соблюдая стремление к неиерархичным отношениям в классе, установить авторитетность своей позиции.

Кетлин Вейлер отмечает, что, согласно феминистской педагогике, «авторитет феминистск_ой преподаватель_ницы как интеллектуал_ки и теоретик_ини находит свое выражение в цели сделать студент_ок теоретик_инями собственных жизней через исследование и анализ своего собственного опыта» (Weiler 1991: 462).

Второй вопрос касается власти, предписанной преподаватель_ницам самим фактом их включенности в институциональную иерархию. Преподаватель_ницы должны оценивать студент_ок, определять содержание курсов, приводить содержание курса в соответствие с правилами и целями учебного заведения, проходить оценку со стороны администрации и коллектива и т. д. Эти институциональные ограничения достаточно сложно преодолеть, создавая неиерархичное пространство в классе (Плахотник 2014). Преподаватель_ницы, разделяющие принципы феминистской педагогики, стараются преодолеть это ограничение разнообразными способами.

Так, сегодня большую часть литературы по феминистским педагогикам составляют рефлексии преподаватель_ниц над своими методами, техниками и направлениями педагогики. Этот огромный пласт литературы демонстрирует, во-первых, многообразие подходов, относящихся тем или иным образом к феминистским педагогикам, во-вторых, динамичную, меняющуюся и постоянно рефлекслируемую позицию преподаватель_ницы. Рефлексия своего преподавания и постоянная работа над программой курса являются неотъемлемой частью феминистских педагогик. При этом феминистские педагогики основываются на антииерархичных отношениях между преподаватель_ницами и студент_ками в процессе обучения. Преподаватель_ница выступает в роли модератор_ки. В нашем пространстве я могу отметить одну подобную рефлексию — «Викладання масового онлайн-курсу “Жінки і чоловіки: гендер для всіх”: виклики і можливості» Тамары Марценюк об опыте преподавания массового онлайн курса (Я: Гендер і освіта 2016: 26–29). Тамара рассказывает о трудностях и вызовах, с которыми она столкнулась, а также о техниках и приемах, которые ей показались наиболее релевантными и успешными.

Соответственно, феминистские педагогики пересматривают и позицию студент_ок как активных участн_иц процесса обучения через использование разнообразных форм работы, коллективных заданий, варьирование пространства для занятий, привлечение студент_ок к наполнению содержания курса, предоставление возможностей для обратной связи. Это значит, что курс не только постоянно меняется от семестра к семестру, но меняется и в процессе преподавания в течение семестра. Например, задания, чтения, формы работы могут меняться в зависимости от динамики курса. При этом личный опыт студент_ок является также важной частью дискуссий в классе. Это во многом связано и с историей возникновения феминистских педагогик вслед за феминистским движением 1960-х годов и практиками групп роста самосознания.

Группы роста самосознания представляли собой регулярные встречи разных женщин, чтобы делиться и обсуждать личный опыт, касающийся сексуальности, работы, семьи, политического участия и т. д. Эти группы ставили своей целью политические изменения через осознание женщинами структурных и институциональных причин их личного опыта. Группы строились на принципах антииерархичности, не имели четкой структуры и формальных правил. Группы роста самосознания привилегировали личный опыт и эмоциональные переживания как основание для понимания хитросплетений систем угнетения и насилия, при этом апелляция к личному опыту подрывала привычные каноны объективного знания и создавала предпосылки к социальной активности и солидарности.

Кэти Сарачайлд (1973), стоявшая у истоков формирования групп роста самосознания, описывает эту ситуацию следующим образом:

«Объявлялось, что целые сферы жизни женщин не подлежат обсуждению. Те темы, о которых мы говорили во время групп, называли “мелкими” и “не имеющими отношения к политике”. Очень часто это были те самые сферы, в которых женщины угнетаются как группа, — работа по дому, уход за детьми и секс. Все, от республиканцев до коммунистов, говорили, что они считают равную плату за равный труд важной проблемой. Однако когда женщины пытались понять, почему же мы в реальности не получаем равную плату за равный труд, говорили, что это не политика, не экономика и даже не наука, что это “психотерапия”, то, с чем женщины должны справляться индивидуально».

Фокусирование на личном опыте и переживаниях становится основным принципом феминистских педагогик для критического понимания сил, сформировавших этот опыт.

Многие активности в классах, использующих феминистские педагогики, ориентированы на построение коллективности и формы совместной работы. К примеру, моя преподавательница в конце курса предлагала всем студент_кам сделать совместный «килт» — лоскутное покрывало из наших историй, которые мы коллективно «сошьем вместе». Также популярной формой работы является изготовление совместного журнала или зина (Gabai 2016; Hays 2017; Weida 2013; арт-издания с женской редакцией 2015¹²). Такие самиздатские проекты, как электронный зин (e-zine), ориентированы на процесс коллективного творчества и совместного высказывания вне институциональных и коммерческих рамок. Зин представляет собой любительское малотиражное периодическое или непериодическое издание (журнал, информационный бюллетень, фотоальбом, альманах и т. д.). Нет никаких правил и ограничений, как зин может или должен выглядеть, что должен содержать. Зин позволяет создать пространство ситуативной солидарности и сотрудничества, в результате которого может быть произведено некоторое коллективное высказывание.

Именно поэтому, когда я была на арт-резиденции в Бишкеке весной 2014 года, где читала курс «Квир-исследования», я предложила своим слушательницам и слушателям в качестве отчетного проекта по курсу сделать совместный зин. Сам зин представлял собой работы участниц и участников программы на основании практических мини-исследований, а также некоторые материалы, предлагавшиеся на лекциях и семинарских занятиях.

Посредством текстовых и визуальных форм авторки и авторы зина представляли свои мини-исследования локального контекста различных практик конструирования «нормы», угнетения и дискриминации.

Хочу привести в качестве примера несколько проектов. Первый — это коллажи Оксаны Шаталовой «Фитнес как способ вернуться к природному предназначению». Оксана исследовала риторiku сайтов различных фитнес-центров в Бишкеке и обратила внимание, как на сайтах обсуждается то, к чему должна стремиться женщина. Оксана подчеркивает, что сайты пестрят утверждениями о том, что женщина должна стремиться к «природному» и «естественному», однако предписания в виде упражнений, диет и прочего для достижения этого очень далеки от какой-либо природы. В результате проекта авторка сделала серию коллажей, иронично критикующих это понятие «природа».

Второй проект также представляет собой серию коллажей. Айканыш Абылова и Мохира Суяркулова обратили внимание, что в женских гламурных журналах, помимо большого количества сексуализированных изображений женщин, советов и статей по красоте и кулинарии, часто есть раздел с анекдотами, где женщины выступают объектами для насмешек и сексизма. Два этих аспекта — визуальная объективация женщин и сексистский юмор — служат рычагами подавления и угнетения женщин в современном мире, где декларируется формальная эмансипация женщин. Айканыш и Мохира сделали из материалов журналов коллажи, на которых с одной стороны изображались различные примеры объективации женщин, а с другой, оборотной стороны были наклеены анекдоты.

Айканыш также подготовила несколько графических работ, критикующих нормативные предписания в отношении репродуктивного выбора женщин.

Эмоции в обучении

Одри Лорд (Lorde 1984) считала, что чувства — это источник альтернативного знания, источник подрыва западных андроцентричных эпистемологий / способов видения мира. Хотя общество формирует наши эмоции и переживания, отмечает Лорд, глубокие переживания могут подорвать доминирующие представления об истине и, соответственно, способствуют появлению альтернативного видения. Основываясь на идеях Лорд, Айми

¹²https://www.academia.edu/27224771/%D0%90%D0%A0%D0%A2-%D0%98%D0%97%D0%94%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%AF_%D0%A1_%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%A1%D0%9A%D0%9E%D0%98_%D0%A0%D0%95%D0%94%D0%90%D0%9A%D0%A6%D0%98%D0%95%D0%98_

Каррилло Роу (Carrillo Rowe 2012) разрабатывает понятие *erotic pedagogies* («эротические педагогик») как разновидности трансформативных педагогик в условиях неолиберализации. Каррилло Роу исходит из того, что эротическое сдерживается через доминирующие идеологии, лежащие в основе образования: что класс — это место для обучения, а не переживания; что преподавание — это процесс передачи знания, а не вовлеченности; и что привилегирование известного и устоявшегося порождает страх перед неизвестным. Соответственно, Каррилло Роу считает, что эротика — это сила, которая может быть продуктивно вовлечена и мобилизована в образовании. Для Роу использование эротики — это акцентирование внимания на коллективности, вовлеченности людей в коммуникацию друг с другом в процессе обучения, что противостоит индивидуализации как проекту неолиберальной идеологии, которая замыкает переживания и коммуникацию между людьми предзаданными интерпретациями и рамками гетеронормативной матрицы. В частности, она определяет *erotic pedagogies* как методологию, связанную с задействованием двух типов энергий — саморефлексии и формирования сообщества через апелляцию к личным переживаниям стыда, уязвимости, привязанности, сопричастности и т. д.

Отдельно следует отметить еще один аспект, связанный с эмоциями и переживаниями. В случае феминистских и гендерных курсов есть своя специфика, так как темы, озвучиваемые на таких курсах, часто связаны с личным опытом дискриминации, угнетения, травмирования, насилия, фрустрации, отрицания, и дискомфорта. Соответственно, преподавание ставит перед собой цель помочь студент_кам осознать и проанализировать свои ощущения невозможности контролировать какие-то аспекты своей жизни, тем самым подчеркивая важность осознания своей уязвимости (O'Reilly 1998: 2). Так, Джудит / Джек Халберстам и Кэлин Александер ввели понятие преподавания «неудач» или «дискомфорта». Книга Халберстам «Квир-искусство неудачи» (*Queer Art of Failure*, 2011¹³) проблематизирует идею об успехе и позитивном мышлении, которая поддерживает неолиберальную идеологию и гетеропатриархат. Халберстам, подчеркивая необходимость преодоления мышления в рамках логики успех—неудача, обозначает, что в определенных условиях ощущения неудачи, потери, разрушения, несоответствия, незнания могут в итоге открыть более креативные способы существования. В свою очередь, Александер (Alexander 2014), размышляя о педагогическом потенциале дискомфорта, задает вопрос: является ли радость целью системы образования? Александер (Alexander 2014: 57) апеллирует к тому факту, что в современной неолиберальной академии при оценке курсов ценятся только позитивные отзывы студент_ок, в то время как «негативные эффекты» (например, печаль, стыд, смущение) воспринимаются как индикаторы неуспешного преподавания. Александер (Alexander 2014: 60), наоборот, рассматривает ощущения дискомфорта как неотъемлемый эффект квир-педагогик, потому что эти ощущения отражают дестабилизацию привычного знания и осознание привилегий. Ощущение «неудачи» и «дискомфорта» — это первые шаги к расшатыванию привычных доминантных паттернов мышления.

Таким образом, феминистские педагогик демонстрируют, как система образования и пространство учебного класса могут способствовать критическому мышлению и целям социальной справедливости. Феминистские педагогик находятся в постоянном поиске новых методов и способов взаимодействия в классе. Однако ключевым аспектом всех радикальных педагогик является преодоление властных отношений и разрушение дискриминационных способов видения мира. Феминистские педагогик неотделимы от вопросов социальной справедливости, а система образования выступает мощным инструментом в реализации феминистских задач. Феминистские педагогик не имеют какого-либо одного рецепта в своей реализации, подчеркивая необходимость для преподаватель_ниц быть креативными в поиске методов и техник преподавания.

Литература

Гендерована освіта: як навчальні заклади перетворюють дітей у дівчат і хлопців. *Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей*, за ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової. Вид. 3-тє, випр. і доп. Київ: Критика, 2017: 135–150. https://ua.boell.org/sites/default/files/gender_dlya_medii_2017.pdf

Говорун Т. і Кікінежді О. (2008). Гендерна дискримінація в сфері освіти. *Українська Гельсінська спілка з прав людини*, URL: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1200305760>

Марущенко, О. А. (2015). Гендерні стереотипи вчительства сучасної української школи: соціологічний аналіз // *Гендерна парадигма освітнього простору*, за заг. ред. Т. О. Дороніної. Вип. 2. Кривий Ріг : ВЦ КПП ДВНЗ «КНУ»: 88–95.

Плахотник, О. (2014). Квир-педагогика и постсоветское образование: где выход из эпистемологического и политического тупика? *На перепутье: методология, теория и практика ЛГБТ и квир-исследований*: сборник статей / ред.-сост. А. А. Кондаков. СПб.: Центр независимых социологических исследований: 359–378.

Пушкарева, Н. (2001). Гендерная проблематика в исторических науках. *Введение в гендерные исследования*, под ред. И. А. Жеребкиной. Ч. I: Учеб. пособ. Харьков: ХЦГИ; СПб: Алетейя: 277–312.

Репина, Л. (2000). Пол, власть и концепция «раздельных сфер»: от истории женщин к гендерной истории. *Общественные науки и современность*, № 4: 123–137.

Сарачайлд, К. (1973). Рост самосознания: радикальное оружие. Пер. с англ. Е. Морозова. *Московская Феминистская группа*, <https://sites.google.com/site/moscowfeministgroup/keti-saracajld-rost-samosoznania-radikalnoe-oruzie-1973->

Смирнова, А. (2005). *Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников*. Москва: издательство ЗАО «Олита», 2005.

Чикалова, И. (2006). Социальная идентичность ученых-белорусок. *Перекрестки*, № 3/4: 168–170.

Штылева, Л. (2008). *Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ*. Москва: ПЭР СЭ.

Щурко, Т. (2016). Репрезентация женщин в учебниках по «Истории Беларуси» (2009–2012). *Политическая сфера*, № 24 (1): 56–77.

Я: Гендер і освіта, № 1, 2016.

Ярская-Смирнова, Е. (2000). Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана. *Гендерные исследования*, № 5: 295–301.

Alarcón, N. (1991). The Theoretical Subjects of “This Bridge Called My Back and Anglo-American Feminism”. *Criticism in the Borderlands. Studies in Chicana Literature, Culture, and Ideology*, ed. by H. Calderón and J. D. Saldiva. Duke University Press.

Alexander, J. (2005). Straightboyz4Nsync’: Queer theory and the composition of heterosexuality. *A Journal of Rhetoric, Culture and Politics*, Vol. 25, No. 2: 371–395.

Alexander, K. B. C. (2014). Teaching Discomfort? Uncomfortable Attachments, Ambivalent. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, Vol. 22, No. 2: 57–71.

Berta-Ávila, M., Tijerina, R. A., & López, F. J. (2011). *Marching Students: Chicana and Chicano Activism in Education, 1968 to the present*. Reno: University of Nevada Press.

Britzman, D. P. (June 06, 1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, Vol. 45, No. 2, 151–165.

Bryson, M., & De, C. S. (January 01, 1993). Queer pedagogy (lesbian studies): praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, Vol. 18, No. 3: 285–305.

Carrillo Rowe, A. (2012). Erotic Pedagogies. *Journal of Homosexuality*, Vol. 59: 1031–1056.

Chick, N. L., & Hassel, H. (January 01, 2009). “Don’t Hate Me Because I’m Virtual”: Feminist Pedagogy in the Online Classroom. *Feminist Teacher*, Vol. 19, No. 3: 195–215.

Collins, P. H. (2004). *Black sexual politics: African Americans, gender, and the new racism*. New York, NY: Routledge.

Crenshaw, K. (July 01, 1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6, 1241–1299.

Delgado Bernal, D. (2013). Critical Race Theory, Latino Critical Theory, and Critical Raced-Centered Epistemologies. Recognizing Students of Color as Holders and Creators of Knowledge. *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. Albany: State University of New York Press: 389–408.

- Delgado, B. D., Burciaga, R., & Flores, C. J. (January 01, 2012). Chicana/Latina “Testimonios”: Mapping the Methodological, Pedagogical, and Political. *Equity & Excellence in Education*, Vol. 45, No. 3: 363–372.
- Elenes, A. (2013). Transformando Fronteras. Chicana Feminist Transformative Pedagogies. *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. Albany: State University of New York Press: 341–353.
- Ferber, A. L. and O’Reilly Herrera, A. (2013). Teaching Privilege through an Intersectional Lens. *Deconstructing privilege: Teaching and learning as allies in the classroom*, ed. by K. Case. New York: Routledge: 83–101.
- Gabai, S. (January 01, 2016). Teaching authorship, gender and identity through Grrrl zines production. *Journal of International Women’s Studies*, Vol. 18, No. 1: 20–32. <http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1909&context=jiws>
- Guillard, J. (August 01, 2016). Is Feminism Trending? Pedagogical Approaches to Countering (SI)activism. *Gender & Education*, Vol. 28, No. 5: 609–626.
- Hays, A. (2017), Reading the Margins: Embedded Narratives in Feminist Personal Zines. *J Pop Cult*, Vol. 50: 86–108 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpcu.12504/full>
- Hawkins, T. L. (January 01, 2016). “Can You Tweet That?” Twitter in the Classroom. *Feminist Teacher*, Vol. 25, No. 2/3: 153–168.
- Halberstam, J. (2003). Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy. *Journal of Homosexuality*, Vol. 45, No. 2/4: 361–364.
- Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham and London: Duke University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3: 575–599
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Knoll, K. R. (January 01, 2009). Feminist Disability Studies Pedagogy. *Feminist Teacher: a Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching*, Vol. 19, No. 2, 122–133.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Education*. New York & London: Routledge Falmer: 31–71.
- Kumashiro, K. (2003) Queer Ideals in Education. *Journal of Homosexuality*, Vol. 45, No. 2/4, 365–367.
- Lewis, M. M. (2011). Body of Knowledge: Black Queer Feminist Pedagogy, Praxis, and Embodies Text. *Journal of Lesbian Studies*, Vol. 15: 49–57.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches by Audre Lorde*. Freedom, CA: The Crossing Press.
- Macomber K. & Rusche S. N. (2011). Using Students’ Racial Memories to Teach about Racial Inequality. *Feminist Teacher*, Vol. 20, No. 3: 214–225.
- O’Reilly, M. R. (1998). *Radical presence: Teaching as contemplative practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rose, S. (March 01, 1989). The Protest as a Teaching Technique for Promoting Feminist Activism. *NWSA Journal*, Vol. 1, No. 3: 486–490.
- Sandoval, Ch. and Latorre G. (2008). Chicana/o Artivism: Judy Baca’s Digital Work with Youth of Color. *Learning Race and Ethnicity: Youth and Digital Media*, edited by Anna Everett. Cambridge, MA: The MIT Press: 81–108.
- Sapra, S. K. (January 01, 2013). “Post It on the Wall!”: Using Facebook to Complement Student Learning in Gender and Women’s Studies Courses. *Feminist Teacher*, Vol. 23, No. 2: 142–157.
- Shlasko, G. D. (2005). Queer (v.) Pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, Vol. 38, No. 2: 123–134.

Scanlon, J. (1993). Keeping Our Activist Selves Alive in the Classroom: Feminist Pedagogy and Political Activism. *Feminist Teacher*, Vol. 7, No. 2: 8–14.

Smith, K. (October 17, 2013). Decolonizing Queer Pedagogy. *Affilia*, Vol. 28, No. 4: 468–470.

Solórzano D. G. (1998). Critical Race Theory, Race and Gender Microaggressions, and the Experience of Chicana and Chicano Scholars. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 11: 121–136.

Weida, C. (2013). Feminist Zines: (Pre)Occupations of Gender, Politics, and D.I.Y. in a Digital Age. *The Journal of Social Theory in Art Education*, Vol. 33: 67–85.
<http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1395&context=jstae>

Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, Vol. 61, No. 4: 449–474.

Winans, A. E. (2006). Queering Pedagogy in the English Classroom: Engaging with the Places where Thinking Stops. *Pedagogy*, Vol. 6, No. 1: 103–122.