

УДК 37.043.1

Тетяна Дороніна

ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ПАРАДИГМИ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

На основі огляду наявних у педагогічному дискурсі поглядів науковців на сутність поняття “парадигма”, подано визначення поняття “педагогічна парадигма” та окреслено її структуру; у тексті представлено варіанти типології педагогічних парадигм та актуалізовано проблему щодо правомірності виокремлення гендерної парадигми; встановлено особливості структурної побудови гендерної парадигми та визначено напрями подальшої розробки порушеного питання.

Ключові слова: освіта, парадигма, гендер, гендерна парадигма, педагогічна дійсність, педагогічна парадигма.

Вступ. Поширення наукового інтересу до гендерних досліджень обумовлено низкою факторів, серед яких чи не найголовніше – наполегливе прагнення вітчизняної системи освіти увійти до світової спільноти шляхом засвоєння організаційних та змістових складових системи європейської освіти. На практиці спостерігаємо переструктурування системи вітчизняної освіти, посилення уваги до процесу самоосвіти, декларування збільшення автономії вищих навчальних закладів із одночасно проголошеним процесом їхньої оптимізації. Щодо оновлення змісту освіти, то тут процес модернізації набуває інших рис. Головним критерієм визначення значущості (а отже, і подальшого існування) того чи того навчального закладу стає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, яка повинна визначатися якістю знань випускників. Таким чином відбувається перебудова освітньої парадигми: традиційна інформаційно-знанцева парадигма освіти поступається місцем освіті людино-центристській, особистісно-орієнтованій, ціннісній, а отже – компетентнісній.

У світовій спільноті процес оновлення змісту освіти проходить у двох напрямках – як значне перероблення змісту традиційних дисциплін та введення дисциплін нових. Саме останнє і є значним нововведенням нового Закону про вищу освіту України, який надає освітнім установам можливість суттєвого оновлення програмного насичення освітнього процесу. Вищий навчальний заклад має тепер можливість на свій розсуд вводити ті чи ті навчальні програми, які й забезпечуватимуть рівень кваліфікації випускника, відповідний до сучасних ринкових вимог. Очевидно, що гендерна проблематика, яка так інтенсивно розвивається в науковому дискурсі, матиме можливість інституціоналізуватися в межах відповідних навчальних програм, якщо навчальний заклад буде переконаний у необхідності оволодіння його випускниками

гендерної компетентності, а також якщо випускники, що набули кваліфікацію у галузі гендерних знань, будуть затребувані на ринку праці. Проте гендерна парадигма все ще недостатньо повно визначена в педагогічній теорії та освітній практиці.

Необхідності впровадження гендерної складової до навчально-виховного процесу вітчизняної освіти сьогодні присвячено чимало наукових публікацій, автори яких намагаються встановити шляхи імплементації гендерного знання до сучасної системи освіти, а отже, формулюють методологічну основу своїх досліджень. Із цих позицій здається важливим розглянути питання про можливість та доцільність введення до педагогічного дискурсу поняття гендерної парадигми, зважаючи на необхідність методологічного обґрунтування гендерної педагогіки та встановлення її “місця” в системі сучасного педагогічного знання. Загалом поняття педагогічної парадигми на сьогодні є одним із найбільш затребуваних у наукових публікаціях, у яких порушується низка взаємопов’язаних питань: від сутності поняття “парадигма” та доцільності його використання в педагогічній науці (О. Бережнова, Н. Дем’яненко, П. Денисенко, Г. Коджаспірова, Н. Коршунова, В. Краєвський, Н. Лизь, Н. Савотіна, Є. Ямбург та ін.) до питань про різновиди педагогічних парадигм із обґрунтуванням їх теоретичних засад та практичних надбань (Ш. Амонашвілі, О. Бондаревська, Т. Власова, І. Колеснікова, Б. Корнетов, С. Кульневич, М. Осмоловська, О. Прикот, І. Соловцова, Ю. Фокін, Н. Шубіна, Л. Ерштейн, Н. Ярошенко та ін.). Наявність значної кількості різнопланових наукових публікацій влучно пояснює О. Бондаревська: «Обґрунтовуючи ту чи іншу парадигму освіти, педагогічна наука реагує на виклики суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про

цінності та цілі освіти, про функції школи та принципи її діяльності, про організацію, зміст та технології навчання та виховання, способи взаємодії основних суб'єктів освіти» [4, с. 24]. Актуальність уведення гендерної складової до освітньої парадигми доведена в численних публікаціях учених-гендерологів, тому, відповідно до теми нашої роботи, вважаємо за необхідне визначити її *мету* як з'ясування сутності гендерної парадигми в сучасному педагогічному дискурсі.

Результати дослідження. Виявлення сутності гендерної парадигми в сучасній освіті потребує попереднього встановлення сутності самого поняття “гендерної парадигми” і насамперед передбачає дефініцію ключового поняття “парадигма” в педагогічному контексті.

Автори «Соціолого-педагогічного словника» подають таке визначення: «парадигма (грец. Paradeigma – приклад, зразок) – система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, які поділяються більшістю й беруться за зразок членами наукового співтовариства» [17, с. 170]. Аналогічне визначення міститься в іншому словниковому виданні: «парадигма – (грец. – приклад, взірць) – по-перше, точна наукова теорія, втілена в системі понять, що

відображає суттєві ознаки дійсності. По-друге, визнані всіма науковими досягненнями, що дають науковій спільноті модель постановки проблеми та її розв'язання протягом певного історичного періоду» [11, с. 227].

Слід зазначити, що вчені в різний спосіб висвітлюють питання сутності освітньої (педагогічної, виховної) парадигми, посилаючись на судження Т. Куна («Структура наукових революцій»; «Structure of Scientific Revolutions», 1962 р.), якому належить популяризація поняття та уведення його до широкого наукового обігу в якості «...визнаних усіма науковими досягнень, які впродовж певного часу дають науковому товариству модель постановки проблем та їх вирішення» [12, с. 11]. І попри надзвичайну популярність поняття, його широке використання в педагогіці та суміжних соціогуманітарних науках, дискусія щодо його сутності, методологічної значущості та доцільності виокремлення часткових освітніх парадигм не припиняється й сьогодні. Не вдаючись до розлогих коментарів із цього приводу, оскільки вони достатньо повно представлені в науковій літературі, вважаємо за доцільне представити часткове узагальнення думок сучасних учених щодо сутності “педагогічної парадигми” у вигляді таблиці (таблиця 1.)

Таблиця 1

Поняття “педагогічна парадигма” в сучасному освітньому дискурсі

№ з/п	Визначення поняття “педагогічна парадигма”	Автор визначення
1.	...педагогічну парадигму трактуємо як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі. Отже, парадигма є моделлю певної освітньої системи.	Н. Дем'яненко (2006, с. 256)
2.	Парадигма педагогічна (від. грец. paradeigma – приклад, взірць) – сукупність теоретичних та інших настанов, які прийняті науковим педагогічним товариством на кожному етапі розвитку педагогіки; якими керуються у якості взірця (моделі, стандарти) при розв'язанні педагогічних проблем, певна сукупність настанов (регулятивів.)	Г. Коджаспирова (2005, с. 103)
3.	Парадигма в педагогіці (<i>педагогічна парадигма</i>) – це стала, звичайна точка зору, визначений стандарт, взірць у розв'язанні освітніх та дослідницьких завдань.	І. Колеснікова (2001, с. 35)
4.	Сукупність сталих повторюваних змістоутворювальних характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті незалежно від ступеня та форм їхньої рефлексії	Г.Б. Корнетов (2001, с. 35)
5.	<i>Наукова педагогічна парадигма</i> – це онтологічні та гносеологічні уявлення про освіту та науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження та слугують основою методології педагогіки. <i>Освітня парадигма</i> – сукупність прийнятих у педагогічному співтоваристві світоглядних та теоретичних передумов, які визначають конкретні підходи до проектування освіти та саму освітню практику.	Н. Лизь (2005, с. 19)

№ з/п	Визначення поняття “педагогічна парадигма”	Автор визначення
6.	Сукупність стійких змістоутворюючих характеристик, що повторюються та визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті, незалежно від ступеня форм їх рефлексії. Педагогічні парадигми концептуально визначають певні базові моделі освіти.	І. Осмоловська (2007, с. 25)
7.	Педагогічна парадигма неминуче фіксує домінуюче уявлення про те, що вважати головним стогом та результатом освіти.	Є. Ямбург (2004, с. 14)

Отже, сьогодні педагогічна парадигма розглядається і як складова загальнонаукової методологічної категорії “парадигми”, і як “механізм” реалізації освітніх та дослідницьких завдань. Крім того, сумарний огляд наявних публікацій дозволяє констатувати, що сучасними вченими зроблено декілька спроб встановлення типології освітніх парадигм як сукупності: «напрямків розвитку освіти» – *академічна педагогічна парадигма, професійно-орієнтована педагогічна парадигма, професійно-технологічна освітня парадигма та гуманітарна педагогічна парадигма* (за Н. Дем’яненко); освітніх систем із відповідним домінуванням певного елемента – *знаннева та культурологічна; технократична та гуманістична, соцієнтарна та антропо-центрична, педоцентрична та дитино-центрична* (за Н. Шубіною) тощо. До цих типів Н. Лизь додає ще низку різновидів педагогічної парадигми: *«формуюча та гуманістична* (О. Бондаревська), *особистісно-орієнтована та духовно-орієнтована* (Т. Власова), *науково-технократична, гуманітарна, ізотерична* (І. Колеснікова); *авторитарна, маніпулятивна та підтримуюча* (Г. Корнетов); *традиційно-формуюча, традиційно-розвиваюча, особистісно-орієнтована* (С. Кульневич); *традиціоналістська, раціоналістична та гуманістична* (І. Соловцова); *педагогічна, андрагогічна, акмеологічна та комунікативна* (Ю. Фокін)» [13, с. 16]. У такому напрямі йдуть і інші вчені. Так, Є. Ямбург виокремлює *когнітивно-інформативну* (знаннєву), *особистісну, культурологічну та компетентнісну парадигми; езотеричну, традиційно-консервативну, технократичну, природничо-наукову та поліфонічну* пропонує виділяти О. Прикот. Крім того, на сьогодні відомі виокремлення парадигм *авторитарно-імперативної та гуманної педагогіки* (Ш. Амонашвілі), *парадигм когнітивної педагогіки та особистісної педагогіки* (Є. Ямбург).

Попри наявність значної кількості

нововведених “парадигм” у сьогоденному педагогічному дискурсі (“парад парадигм”, за В. Краєвським), надзвичайно слушною вважаємо думку Є. Бережної та В. Краєвського, які застерігали від небезпеки певної термінологічної підміни поняття “парадигма”, через розширення його значення та “перенесення” з наукового (методологічного) дискурсу в суто практичний (освітній), який призводить до «помноження сутностей» (Є. Бережнова). На думку вчених, значна кількість “парадигм”, що виділяються педагогами, свідчить про те, що відбувається «заміна аналізу способів формування уявлень про об’єкт аналізом самого об’єкту» [2]. І цей процес можна звести до «тенденції включення до своєї галузі різних ідей, концепцій, підходів, моделей, систем, стилів та інших модифікацій наукової та практичної педагогічної діяльності» [2].

Отже, виокремлюючи “гендерну парадигму” в освітньому дискурсі, маємо на увазі саме практичний (освітній) бік проблеми, тобто педагогічну діяльність. Оскільки також переконані, що сьогодні говорити про виключну значущість в освіті однієї парадигми так само складно, як складно доводити її (освіти) поліпарадигмальний характер. Тому поділяємо точку зору Є. Ямбурга про те, що варіанти педагогічних парадигм – це лише вектори можливого розвитку освіти, а в основі «конфлікту парадигм – дидактична проблема, що нагадує з точки зору перспектив розв’язання, задачу квадратури кола: досягнення оптимального поєднання фундаментальних та практичних знань» [20, с. 5].

Відзначаючи внесок Т. Куна в розробку проблеми парадигмальності наукового знання, вчені підкреслюють думку про революційність парадигмальних змін, що в освіті взагалі є неможливим. Оскільки вона розвиваються за еволюційними законами, тому здається привабливою думка тих науковців (Н. Коршунова, П. Денісенко,

Н. Савотіна, Є. Ямбург, М. Ярошенко та ін.), які вважають, що будь-яка новітня педагогічна парадигма має внутрішні зв'язки з уже наявною (традиційною?) парадигмою, будується на її системі цілісних ідей, законів та закономірностей, категорій, визначень, тощо. Тому вираженою здається думка М. Ярошенка щодо наявності у структурі парадигми: 1) ядра, у якому містяться елементи попередніх парадигм; 2) частини, яка виправдала себе (забезпечує спадковість); фундаментальні основи нової парадигми, які увійдуть до складу успадкованого генотипу; 3) перехідна частина нової парадигми, яку

необхідно змінити на наступній еволюційній сходинці [21, с. 32; 16, с. 4]. Цей підхід було розвинуто П. Денисенком, який дав достатньо повну характеристику структурних складових парадигми, визначивши їх як ендегенний (внутрішній), мезогенний (середній) та екзогенний (зовнішній) рівні [6, с. 93]. Кумуляція поглядів М. Ярошенка та П. Денисенка щодо рівнів педагогічної парадигми надає можливість встановити функціональність структурних рівнів гендерної парадигми в педагогічному аспекті (рис.1.)

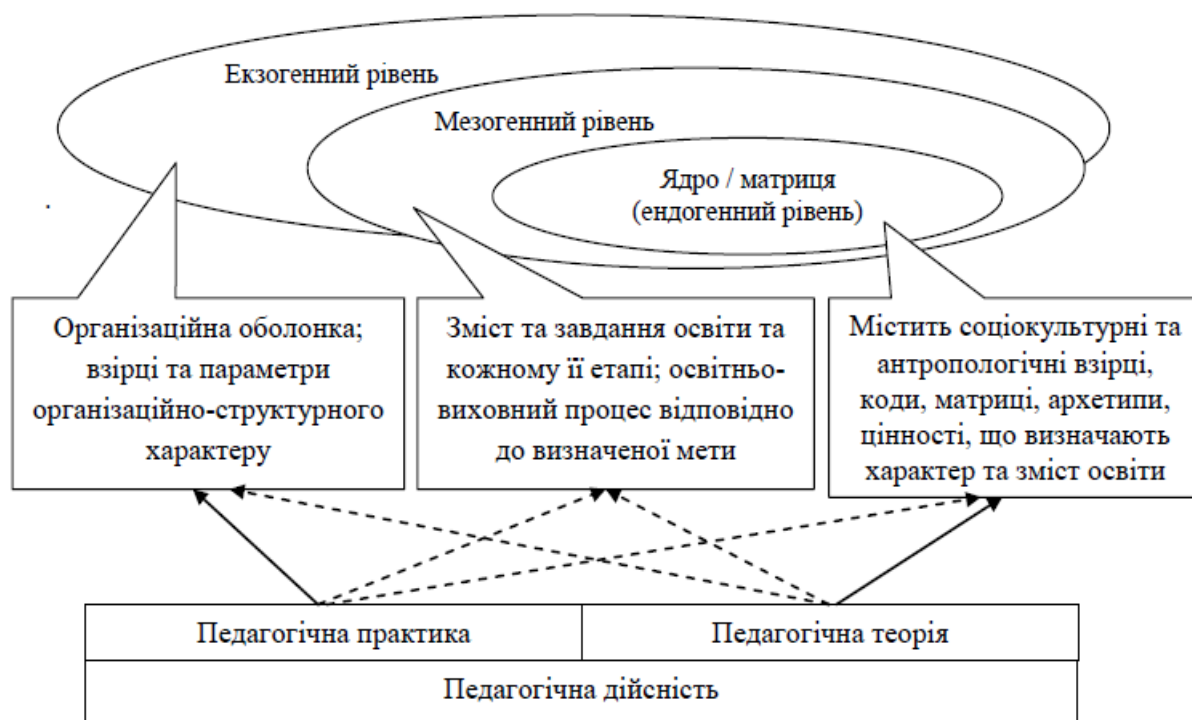


Рис. 1. Структура педагогічної парадигми (за П. Денисенком, М. Ярошенком)

Вірогідно, у найбільш спрощеному вигляді ці три складові можемо уявити як 1) незмінна; 2) стало-змінювальна та 3) потенційно-змінювальна.

Якщо експлікувати концепцію М. Ярошенка на структуру гендерної парадигми в освіті, то безперечно, її ядро складають педагогічні концепції щодо сутності освіти, її спрямування на розвиток та формування особистості. Тобто засадничі основи дидактики та теорії виховання залишаються незмінними (ядро – незмінна складова), проте власне мета освіти (як бажаний результат освітніх зусиль) має конкретно-історичні модифікації.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» серед ключових напрямів державної освітньої політики першим названо «реформування системи

освіти на основі філософії людиноцентризму», як стратегії національної освіти» [14, с. 3], тому серед актуальних проблем, що стоять перед освітою сьогодні, можна виокремити недостатність «переорієнтованості змісту і організації національної освіти на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, активної їх соціалізації» [14, с. 7]. Отже, на нормативно-правовому рівні задекларовано людиноцентричну освітню парадигму, проте, як вказують вчені, парадигма не виникає сама по собі, вона – свідчення зловбодених освітніх потреб суспільства: «Парадигму неможливо декларативно вводити, оскільки вона є констатацією певного образу життя, статусних положень її суб'єктів, характер взаємовідносин усіх систем, які існують у просторово-часовому вимірі. У цьому зв'язку

очевидно, що парадигма – це передусім метахарактеристика динамічної системи, компонентами якої є суб'єкт- суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини» [1]. Сьогодні потреба в поколінні, здатному до адекватної та успішної соціалізації («адаптивної активності»), надзвичайно гостро актуалізована, і її успішне досягнення неможливе без урахування гендерного чинника. Отже, до другої (стало-змінювальної) частини парадигми повинні увійти концептуальні положення гендерної освіти.

Серед низки таких положень вважаємо за головні такі: поняття рівності в різноманітності; категоричну відмову від уявлень про обумовленість інтересів, нахилів, здібностей та якостей дитини її статтю та розвиток і у дівчат, і у хлопців якостей, які є загальнолюдськими, тобто не є виключно жіночими чи чоловічими; запобігання будь-яким обмеженням, зокрема дискримінаційним (за ознакою статі) проявам в освітньо-виховному процесі; визнання рівності не лише прав, а й можливостей для реалізації цих прав і жінок, і чоловіків на якісну освіту та її однакову реалізацію (як працевлаштування) для осіб жіночої та чоловічої статі тощо. Система таких вихідних принципів (які можна і слід розширити і конкретизувати) повинна стати основою для побудови гендерної парадигми в сучасному педагогічному просторі як практичної педагогічної діяльності.

Саме тут (стало-змінювальна частина) повинен відбутися перехід від статево-рольової концепції освіти до концепції гендерної, і тоді на третьому (потенційно-змінювальному) рівні відбуватимуться значні зміни в освіті, а впровадження гендерної складової буде ефективним. Цей рівень є найбільш рухливим, оскільки він, на нашу думку, і є освітньою практикою, форми, методи та засоби якої знаходяться в постійному розвитку.

Власне формування гендерної парадигми у вітчизняному педагогічному дискурсі почалося із цього – третього рівня. Сьогодні існує значна кількість наукових і методичних публікацій з гендерної тематики, численність яких, на перший погляд, дає підстави стверджувати про сформованість гендерної парадигми в освіті. Проте, на нашу думку, цей зворотній розвиток небезпечний, оскільки не зважає на особливість педагогічного дискурсу – його поступово-еволюційний характер. Так, нехтування складовими

другого рівня (як от, необхідність остаточної відмови від статево-рольової концепції, заперечення приреченості дитини на “особливе” виховання відповідно до її статі тощо) може призвести та призводить до небажаних результатів.

Наприклад, останнім часом спостерігаємо появу методичних рекомендацій з гендерної освіти та виховання учнівської молоді різних вікових груп, які лише за назвою є гендерними, зміст таких публікацій переконує, що автор/авторка все ще залишається на позиціях статево-рольового (а не гендерного підходів). Проілюструємо наше судження зверненням до методичних рекомендацій «Формування гендерної компетентності дошкільників у процесі організації навчально-виховної роботи за Базовою програмою розвитку “Я у Світі”» (автор-укладач В. М. Гурєєва; Херсон, 2012).

У першому розділі «Теоретичні засади гендерного виховання» коротко проте достатньо коректно подані головні визначення, що супроводжується натхненним авторським словом про «велику місію у формуванні гендерної культури особистості, як необхідної передумови існування демократичного суспільства»; проте, «що більшість сучасних освітніх працівників відчули на собі вплив традиційної освіти, що пов'язана з традиціями есенціалізму (представляє абсолютну істину) та біологічного детермінізму, в основі яких лежить статево-рольовий підхід у вихованні особистості. Він залишається домінуючим у сучасній педагогіці. Тому саме педагог є носієм патріархальних гендерних стереотипів і секситських (негативні статеві вчинки, *сталій розвиток* (наше виділення. – Т. Д.), сексуальне домагання) установок по відношенню до хлопчиків і дівчаток» [18, с. 7]. Наведена цитата може викликати певні застереження, однак загалом твердження про єдність біологічного детермінізму та статево-рольового підходу не викликає заперечень. Проте, якщо далі вчитатися в текст рекомендацій, то знову бачимо сплутування не лише статево-рольового та гендерного підходів, а й гендерного та статевого виховання: «Підготовку дітей до виконання свого життєвого призначення, різних соціальних ролей – мужнього сина, турботливої доньки, доброго брата чи сестри, онука чи онучки, надійного друга чи подруги – треба починати з раннього віку,

- доступа : http://vestnik.adygnet.ru/files/2009.3/860/autleva2009_3.pdf.
2. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22-28.
 3. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 3-10.
 4. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
 5. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 256-265.
 6. Денисенко П. Парадигмальность образования / П. Денисенко // Власть. – 2009. – № 4. – С. 91-94.
 7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
 8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 208 с.
 9. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 121 с.
 10. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11-19.
 11. Краткий философский словарь / [Под ред. А. П. Алексеева]. – М. : Проспект, 1998. – 397 с.
 12. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
 13. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16-26.
 14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
 15. Осмоловская И. М. О парадигмах в педагогике / И. М. Осмоловская // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 20-29.
 16. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3-10.
 17. Соціолого-педагогічний словник / [Уклад. : С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.]; за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.
 18. Формування гендерної компетентності дошкільників у процесі організації навчально-виховної роботи за Базовою програмою розвитку «Я у Світі»: [методичні рекомендації] / [За заг. ред. Туркот Т. І.]. – Херсон; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. – 2012. – 48 с.
 19. Хімічук Т. Гендерне виховання на уроках української літератури (на прикладі творчості Т. Шевченка) / Т. Хімічук // Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 2010. – № 21. – С. 315-322.
 20. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования роки [Электронный ресурс] / Е. А. Ямбург, Е. А. Ямбург. – Режим доступа : <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159>.
 21. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Н. Н. Ярошенко. – М., 2000. – 48 с.

Доронина Татьяна

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ВОПРОСА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

На основе существующих в педагогическом дискурсе взглядов современных ученых относительно сущности понятия гендерная парадигма дано определение понятия педагогическая парадигма и очерчена его структура; в тексте статьи поданы представлены варианты типологии педагогических парадигм и актуализирована проблема относительно правомерности выделения гендерной парадигмы, установлены особенности структурного строения гендерной парадигмы и определены направления дальнейшей разработки рассматриваемого вопроса.

Ключевые слова: образование, парадигма, гендер, гендерная парадигма, педагогическая реальность, педагогическая парадигма.

Tetyana Doronina

THE ISSUE OF GENDER PARADIGM FORMATION IN THE MODERN PEDAGOGICAL DISCOURSE

The notion of pedagogical paradigm has been defined and its structure has been outlined on the base

of the overall review of scholars' views as for the essence of the notion of paradigm existing within the discourse; the ideas of the pedagogical paradigm typology are represented in the text and the issue that corresponds to the appropriateness of singling out the gender paradigm is actualized; the peculiarities of gender paradigm structure are defined and directions of further study and development of the stated issue are outlined.

Key words: education, paradigm, gender, gender paradigm, pedagogical reality, pedagogical paradigm.

Матеріал надійшов до редакції 2.01.2015

УДК 305:378.4(485)

Тамара Марценюк
ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ РЕГУЛЮВАННЯ
ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У ШВЕЦІЇ

Охарактеризовано процес інституціоналізації гендерних досліджень у Швеції, важливим аспектом якого є їх використання в роботі органів державної влади. Гендерна статистика, соціологічні гендерні дослідження, міжнародні дослідження гендерних відносин – складові гендерних досліджень у Швеції. Міждисциплінарність, міжсекційність, розмаїття – важливі ознаки результату інституціоналізації гендерних досліджень. Швеція має низку університетів, де на різних кафедрах досліджуються питання гендерних відносин. На прикладі аналізу гендерних досліджень у Гетеборзькому університеті показано, що основна тематика досліджень (домашнє насильство, гендерна нерівність на ринку праці) відображає гендерну проблематику шведського суспільства, а їхні результати використовуються для вдосконалення гендерної політики в країні.

Ключові слова: гендерні дослідження, інституціоналізація, гендерні відносини, Швеція, Гетеборзький університет.

Вступ. Знання міжнародного досвіду становлення інституційних засад та успішного регулювання гендерних відносин могло б суттєво допомогти при вивченні відповідних процесів в українському суспільстві. Йдеться, насамперед, про скандинавські країни, зокрема Швецію, яка вважається одним зі світових лідерів забезпечення гендерної рівності. У цій країні на державному рівні впроваджено комплексний інституційний механізм регулювання гендерних відносин, невід'ємну складову якого становлять фахові гендерні дослідження.

Певна увага порівняльному аналізу стану гендерних відносин в Україні та Швеції приділяється в роботах лише окремих дослідниць гендерних відносин, як-от, Т. Бурейчак, Л. Кобелянської, Т. Мельник, О. Ярош. Натомість тематика гендерних досліджень залишається мало вивченою, хоча й важливою складовою в загальному процесі регулювання гендерних відносин, покращення стану гендерної рівності у шведському суспільстві.

Мета статті охарактеризувати особливості гендерних досліджень у Швеції в контексті процесу регулювання гендерних відносин.

Результати дослідження. У процесі регулювання гендерних відносин важливо не обмежуватися інституціями політики і

держави, а залучати низку інших інституцій (зокрема науку та освіту). Гендерні дослідження, які здійснюються на рівні інституцій науки і освіти, виступають як основа для вироблення відповідної гендерної політики, а також засобом для її подальшого моніторингу. У Швеції було приділено особливу увагу постійному моніторингу та фаховим дослідженням питань гендерної рівності в країні на рівні інституцій науки і освіти. Таким чином, у статті проаналізовано гендерні дослідження у шведських університетах як складову процесу регулювання гендерних відносин. Зокрема, здійснено аналіз інституційних особливостей проведення гендерних досліджень і практичного втілення їхніх результатів у процес регулювання гендерних відносин у Швеції, виокремлено актуальну тематику гендерних досліджень (на прикладі Гетеборзького університету). Теоретичну базу дослідження становлять праці провідних шведських науковиць із гендерних досліджень. Емпірична база цієї статті містить результати звітів шведських дослідницьких організацій і структур, а також 23 напівструктуровані фокусовані інтерв'ю з експертками у сфері гендерних досліджень Гетеборзького університету.

Відповідно до мети публікації, розглянемо питання інституціоналізації