

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ

Маргарита Воровка, Ганна Петрученя

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглядаються проблеми повноцінного розвитку української молоді в напрямі формування культури гендерної рівності, а також альтернативні підходи щодо формування суб'єкта освіти в гендерному вимірі. Аналіз гендерних підходів дав змогу з'ясувати, що для традиційної педагогіки характерним є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для наявної системи соціальних стосунків, для гендерного – ставлення до особистості в її розвитку і вихованні незалежно від традиційних рамок статі. Автори визнають школу одним із провідних агентів гендерної соціалізації, що актуалізує гендерні підходи в контексті педагогічних досліджень та задає вектор модернізації системи освіти; вони також характеризують вплив прихованого навчального плану на формування гендерної культури особистості.

Ключові слова:

гендер; гендерна культура; гендерна рівність; прихований навчальний план.

Аннотация:

Воровка Маргарита, Петрученя Анна. Философское осмысление гендерного подхода в педагогике.

В статье рассмотрены проблемы полноценного развития украинской молодежи в направлении формирования культуры гендерного равенства и альтернативные подходы к формированию субъекта образования в гендерном измерении. Анализ гендерных подходов позволил установить, что традиционная педагогика нацелена на формирование в процессе образования и воспитания типа личности, желательной для существующей системы социальных отношений, гендерная – предполагает отношение личности независимо от рамок, традиционно заданных полом. Авторы относят школу к одним из ведущих агентов гендерной социализации, что актуализирует гендерные подходы в педагогических исследованиях и задает вектор модернизации системы образования; они также характеризуют влияние скрытого учебного плана на формирование гендерной культуры личности.

Ключевые слова:

гендер; гендерная культура; гендерное равенство; скрытый учебный план.

Resume:

Vorovka Marharyta, Petruchenya Hanna. Philosophical comprehension of the gender approach in pedagogy.

The problems of full value development of the Ukrainian youth in the direction of gender equality culture creating and alternative approaches to the formation of the education subject in a gender measurement are discussed. The analysis of the gender approaches allowed us to establish that the traditional pedagogy is characterized by the formation of the personality type in the process of education and upbringing which is desired for the existing system of social relations. At the same time the gender pedagogy implies the attitude to personality apart from the traditional sexual restrictions. The education system is one of the leading agents of gender socialization, which actualizes the gender approaches in the context of educational research and sets the modernizing vector of the educational system. In addition, the influence of hidden curriculum on personal gender culture formation is characterized.

Key words:

gender, gender culture, gender equality, the hidden curriculum.

Постановка проблеми. Уявлення про рівність чоловіків і жінок, що є в нашій країні – одна з найбільш стійких ілюзій, укоріненіх у суспільній свідомості ще з радянських часів. Проте в 2012 році за індексом гендерної нерівності Україна посіла 57 місце зі 148 країн світу (дані взяті з доповіді про людський розвиток, підготовленої за підтримки ПРООН). Індекс відображає втрати у прогресі внаслідок гендерної нерівності у сферах репродуктивного здоров'я, прав і можливостей, а також участі у ринку праці.

У зв'язку з цим особливої значущості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти проблеми повноцінного гуманістичного розвитку української молоді в напрямі формування в неї культури гендерної рівності. Це потребує цілеспрямованого використання в українській освіті гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реалій сучасної дійсності шляхом подолання поляризації й усунення ієрархії «чоловічого» та «жіночого».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес для нас становлять дослідження, присвячені впровадженню

гендерного підходу та принципів гендерної рівності й демократії в освітній простір (О. Петренко, Т. Голованова, С. Вихор, О. Железняк, І. Іванова, Л. Бут, Т. Бучинська, Я. Кічук та ін.); праці, у яких розглядається зарубіжний досвід реалізації завдань гендерного виховання та освіти (М. Зубілевич, Л. Ковальчук, Н. Кутова, Н. Лавриченко, Н. Махія та інші), а також шляхи реалізації гендерного підходу у професійній підготовці (О. Горошко, С. Гришак, О. Кікінеджи, І. Мунтян, П. Терзі, Н. Приходкіна, Н. Сабат та ін.).

Вихідним для розуміння категорії «гендер» є поняття «стать», що за визначенням І. Кона, означає сукупність взаємно контрастних генеративних і пов'язаних з ними ознак. Тому сьогодні, вважає український фахівець із гендерних питань О. Плахотнік, більш коректно говорити про «умовність» статі, а всі можливі варіанти статевої організації людини розглядати як континуум значень між умовними полюсами «ж» і «ч». Саме поєднання різних характеристик кожного рівня статевої організації людини (а не лише морфологічних показників – наявність того чи іншого дітородного органа – як це прийнято й донині) визначає різноманітність конституціональних особливостей кожної особи і

змушує з недовірою поставитися до традиційного поділу людей тільки на дві статі. Говорити про «природну зумовленість» статі вже не доводиться: «таке природне, з погляду пересічного громадянина, протиставлення чоловічого й жіночого має не біологічне обґрунтування, а є відображенням ієрархічної структури суспільства, де чоловіки й жінки мають різний соціальний статус і виконують різні соціальні ролі, а також слугує обґрунтуванням для нормативності гетеросексуальності» [13, с. 57].

Із 60-х років на гребені другої хвилі фемінізму в науковий обіг починає входити нове поняття – «гендер», що первісно означало лексико-граматичну категорію, за якою в багатьох мовах іменники поділялися за родами. До цього поняття вдавалися, щоб акцентувати увагу на соціально-культурних аспектах існування жінки та чоловіка. За влучним висловом американського антрополога К. Марч, категорія «стать» пов'язана з категорією «гендер» як світло і колір. Стать і світло – природні фізичні явища, що припускають об'єктивний вимір. Гендер і колір – історичні, культурно зумовлені категорії, за допомогою яких люди групують певні властивості, надаючи їм символічного значення.

Поняття «гендер» стало вживатися з метою пояснення соціальних відмінностей між чоловіком і жінкою, що виникають унаслідок їх суспільної діяльності, визначають особливості їх співіснування в суспільстві та співвідношення «жіночого» й «чоловічого» в економіці, політиці, культурі, у соціальному й особистому житті – усе те, що врешті-решт визначає своєрідність соціальної поведінки представників різних статей, виправдовує їх наявну нерівність.

Упровадження нової категорії дало змогу уникнути «геттоїзації» жіночих досліджень, відійти від певної політичної заангажованості феміністичної критики науки, запобігти опозиції «чоловіче – жіноче», «публічне – приватне». У полі зору гендерних студій опинився не лише жіночий, а й чоловічий досвід, до того ж, різні форми статевої ідентичності, що виходять за межі традиційної статевої дихотомії («queer-ідентичності»).

Сучасні гендерні дослідження, на думку українського філософа В. Гайденко, – це експлорація також інших форм експлуатації та нерівності (расизму, класизму, ейджизму), що поєднує інтереси феміністських і постколоніальних (транснаціональних) студій. Вони виступають міждисциплінарною дослідницькою базою, що ґрунтується на постнекласичній методології (соціальний конструктивізм, когнітивна соціологія, етнометодологія, соціальна та культурна антропологія, критична, гранична та феміністська педагогіка та ін.) і забезпечують різні галузі наукового знання інсайтами щодо

гендерних дискримінаційних практик і можливостей їх викорінювання [2, с. 55–56].

Тож зміст поняття «гендер», яке спочатку використовувалося на позначення соціальних і культурних аспектів статі, з часом збагачувався, розвивався, набував внутрішніх суперечностей і методологічних тонкощів.

Щодо основних теорій гендеру, то їх можна схарактеризувати так [1]:

1) «гендер як стратифікаційна категорія» – ієрархізує соціальні відносини й ролі між чоловіками та жінками й розглядається серед інших стратифікаційних категорій, таких, як клас, раса, вік. Компонентами гендеру тут є комплекс культурних символів, у яких закріплені соціальні моделі поведінки статі; нормативні твердження, що визначають спектр інтерпретацій згаданих символів, що містяться в релігійних, педагогічних, наукових, правничих, політичних доктринах; соціальні інститути і організації, які охоплюють не тільки системи родинних стосунків, сім'ю, а й такі сексуально-детерміновані інститути, як ринок робочої сили, систему освіти, державний устрій; самоідентифікацію особи.

2) «гендер як культурна метафора» – гендер розуміється як складний соціокультурний процес конструювання суспільством відмінностей між чоловічими й жіночими ролями, поведінкою, ментальними та емоційними характеристиками. При цьому чоловіче й жіноче на онтологічному та гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічного ряду, у якому маскуліне автоматично маркується як раціональне – духовне – божественне – (...) – культурне, а отже, пріоритетне і панівне, а фемініне – як чуттєве – тілесне – гріховне – (...) – природне, а тому – вторинне й підпорядковане. Тобто не пов'язані зі статтю феномени й поняття (природа і культура, чуттєвість і раціональність, божественне і земне тощо) через наявний культурно-символічний ряд ототожнюються з «чоловічим» або «жіночим», створюючи ієрархію, супідрядність усередині вже цих – позастатевих пар понять, надаючи їм гендерного забарвлення;

3) теорія соціального конструювання піддає сумніву, що відносини, які складаються між статями в суспільстві, є дериватами належності до біологічної статі, що все соціальне – біологічно фундоване, а тому вважається природним і нормальним.

Гендер конструюється за допомогою соціалізації, розподілу праці, системи гендерних ролей, сім'ї, засобів масової інформації; гендер будується і самими індивідами – на рівні їх свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття затверджених суспільством норм і підлаштування під них (в одязі, зовнішності, манері поведінки тощо) [1, с. 12].

У вітчизняній науці категорія «гендер» тривалий час не використовувалася. Пов'язана з

цим поняттям галузь соціальної реальності аналізувалася в термінах взаємин між статями. Розкриваючи ці відносини, специфіку виховання дітей різних статей, соціологи, педагоги, психологи часто зверталися до соціальних аспектів цих стосунків. Тому розвиток гендерних досліджень в Україні й на пострадянському просторі загалом не можна розглядати як епігонство – «жіноча тема» була наявна у радянській науці (зокрема в історіографії), незважаючи на ідеологічний диктат. У 90-ті роки гендерні підходи, що сформувалися в інших соціокультурних умовах, в усьому їх розмаїтті, так би мовити, «у готовому вигляді» були перенесені на вітчизняний інтелектуальний ґрунт, на звільнене від догматичного диктату наукове поле, прищеплені вітчизняній науковій традиції. Це, за словами російських соціологів О. Здравомислової та А. Тьомкіної, створило ситуацію «дискурсивної всеїдності», призвело до певної методологічної невизначеності та розмитості підходів, схематизації, спрощення і, навіть, профанації гендерного знання. Проте, як вважає російський історик Н. Пушкарьова, у цьому є і позитивний смисл, адже ці явища свідчать про прагнення відобразити власний пізнавальний і культурно-історичний досвід, досягти більшої зв'язаності досліджень теоретичних основ і практичної діяльності, створити зрозумілу мову замість калькування західних понятійних категорій – саме так у вітчизняній науці вибудовується понятійний апарат сучасного гендерного дискурсу.

Вітчизняні дослідники розглядають гендер як: соціально детерміновані ролі, ідентичності і сфери діяльності чоловіків і жінок, які залежать не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства (І. Кон); специфічний набір культурних і поведінкових характеристик, які визначають соціальну поведінку чоловіків і жінок (Л. Градусова); соціальний інститут, що містить гендерні статуси, гендерний поділ праці, гендерно визначене споріднення, гендерний соціальний контроль, гендерну ідеологію та гендерні іміджі (Н. Лавриненко, І. Жеребкіна); соціально-психологічну статтю, сукупність психологічних характеристик і особливостей соціальної поведінки, що виявляються у спілкуванні і взаємодії (А. Чекаліна).

Українська дослідниця Т. Мельник визначає гендер у найширшому розумінні як змодельовану суспільством і підтримувану соціальними інститутами систему цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, відносин між жінками й чоловіками та ролей, набутих ними як особистостями у процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття і фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі.

У науковій літературі це поняття вживається в кількох значеннях: як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної; як набуття соціальності індивідами, що народилися у біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей; як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації. Гендерні дослідження охоплюють усі ці іпостасі гендеру, який як система та предмет міждисциплінарних досліджень містить три складники: систему гендерних знань, гендерну систему суспільства та гендерні практики [9, с. 11–12].

Гендерна методологія, зауважує український дослідник Н. Кутова, базується на розрізненні біологічної статі та соціальної категорії належності до статі. Вона акцентує, що багато відмінностей у поведінці та життєвому досвіді чоловіків і жінок зумовлені не біологічними відмінностями, а моделюються культурою і суспільством. А отже, правомірність сучасного стану речей, що проголошує статтю онтологічною категорією, виправдовуючи тим самим надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок, уявляється сумнівною. Це, так само, актуалізує проблему з'ясування механізму, у результаті дії якого чоловіче й жіноче конструюється, підтримується і відтворюється [7, с. 54].

До найважливіших соціальних інститутів, що забезпечують конструювання та відтворення гендеру, належить система освіти. Можна припустити, що забезпечення рівного доступу молодих людей до отримання знань пом'якшує масштаби соціальної нерівності на рівні їх добробуту та соціального статусу. Саме тому освіта може розглядатися як засіб забезпечення рівності між усіма людьми, незалежно від їх походження, матеріальних статків, національності, громадянства, віросповідання чи статі. Однак, як свідчать дані багатьох досліджень, і зокрема англійського соціолога Е. Гіденса, «освіта більшою мірою схильна відображати й підтверджувати наявну нерівність, аніж сприяти її подоланню». Отже, відтворення гендерної нерівності у системі освіти артикулює проблему формування впровадження гендерного підходу в педагогічну теорію і практику.

Сьогодні гендерні дослідження у вітчизняній педагогіці набувають все більшого поширення, все більше науковців сприймають їх не як наукову екзотику, а як необхідність, невіддільний складник узгодження вітчизняної системи освіти з європейськими та світовими стандартами, а гендерну збалансованість в Україні загалом – як один із індикаторів її визнання розвиненою державою, що стоїть перед європейським вибором [11, с. 1]. Разом із тим, у вітчизняній педагогічній науці процеси аналітичного осмислення гендерного виміру

дійсності розпочалися набагато пізніше, ніж на Заході, а тому впровадження гендерних ініціатив в освітньо-виховний простір ще потребує розробки методологічних засад, чіткого обґрунтування мети, змісту, принципів, визначення доцільності та значущості гендерно зорієнтованих наукових пошуків і педагогічної практики.

Як уже зазначалося, поняття «гендер» не вживалося у вітчизняному науковому обігу фактично до кінця ХХ століття, а аспекти освіти і виховання, пов'язані зі статевою належністю особистості, маркувалися як «статева освіта», «статеве виховання» з соціальним акцентом у формуванні чоловічого та жіночого, у переважну увагу до загальноособистісних й соціокультурних характеристик, аніж сексуальних. Прагнучи зробити наголос на соціальних аспектах статі, вчені вживали терміни «соціостатевий» і «статоворольовий». Медико-біологічні аспекти статевого виховання пов'язувалися з термінами «секс», «сексуальний», при чому акцентувалися, насамперед, репродуктивні властивості особистості. Тому навіть сьогодні, як справедливо зазначає В. Кравець, у багатьох публікаціях з означеної проблеми відбувається постійне змішування й підміна понять «статеве», «сексуальне», «статоворольове», «гендерне» [6, с. 5].

Використання всіх цих термінів, як рівнозначних, переважно більшістю вітчизняних педагогів ХХ століття, що підкреслювали взаємодію природного й соціального у становленні жіночності й мужності, необхідність врахування чинників соціального оточення, впливу батьків, однолітків, шанованих дорослих, спеціально організованої просвіти для дівчат і хлопців, на думку відомого соціолога І. Кона, не тільки не відбивало суті предмета, але й ускладнювало його розуміння, оскільки у вітчизняній культурі наявні численні й неадекватні конотації слова «стать». Лише останнім часом у вітчизняній педагогічній науці намітилася тенденція до розмежування термінів і процесів «гендерний», «соціостатевий», «статоворольовий».

Російська дослідниця Л. Шгильова більш категорична у свої висновках і припускає, що вітчизняна педагогіка в минулому випустила з поля зору гендерний аспект соціалізації індивіда. Розвиток гендерної освіти дасть змогу сформувати у вихованців уявлення про те, що стать не є підставою для дискримінації за будь-яким критерієм або показником, що вона дає можливість жінці й чоловікові користуватися правами людини в усій повноті цього поняття, дає сили для «ламання скляних стель», вільного вибору шляхів і форм самореалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності [19, с. 63].

Традиційний підхід у педагогіці полягає в тому, що система освіти (дитячий садок, школа,

університет) має допомогти людині пристосуватися до наявних соціальних відносин. У межах цього підходу школи розглядаються як засіб раціонального розподілу індивідів у суспільстві [8, с. 478], який вважався справедливим і недискримінаційним, мовляв, здібні, талановиті люди завжди можуть знайти свою соціальну нішу й досягти успіху. Традиційний підхід, уточнює Н. Приходькіна, розглядає освіту як соціальний інститут і аналізує її роль через соціально значущі функції, які вона виконує. Важливою проблемою такого підходу є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для наявної системи соціальних стосунків [14]. На переконання українського психолога Т. Говорун, прихильники такого підходу не готові сприйняти жінку нарівні з чоловіком, а проблему кризи сім'ї у перехідний етап соціально-економічного розвитку пояснюють «втраченими» фемінністю й маскуліністю.

Завдання освіти зводилося до того, щоб допомогти людині адаптуватися до наявних соціальних відносин. При цьому школа як соціальна установа була і «носієм», і «ретранслятором» патріархальних жорстких стандартів і стереотипів «жіночого» та «чоловічого», а традиційний механізм гендерної соціалізації особистості на несвідомому рівні сприяв безапеляційному засвоєнню загальноприйнятих, домінантних настанов «маскуліності» й «фемінності». У такому ракурсі традиційна система освіти суттєво обмежувала формування й розвиток вільної, творчої, егалітарно свідомої особистості рамками жорсткої (передбачуваної), загальноприйнятої статоворольової ідентичності, позиціонуванням «особливого призначення» чоловіка та жінки, орієнтацією на акцентування відмінностей між статями, наявністю стандартних, культурно сформованих гендерних схем і моделей. Це фактично призводило до утвердження прихованої нерівності між представниками різної статі й закріплення в суспільній практиці гендерної упередженості, ініціювання гендерно-рольових конфліктів [14, с. 3], а отже – до гендерної дискримінації й асиметрії суспільства загалом [5, с. 25].

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути альтернативні підходи до формування суб'єкта освіти в гендерному вимірі.

Методи дослідження. Історико-педагогічний, історико-порівняльний, історико-генетичний, історико-ретроспективний, порівняльно-зіставний, проблемний і логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, державних освітніх документів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи методологічні підвалини традиційної освітньої системи, дослідники відзначають, що вона формально орієнтується на

такого індивідуального суб'єкта, що позбавлений гендерних ознак. Проте фактично такий суб'єкт є однозначною репрезентацією чоловічого, оскільки чоловіче начало асоціюється з розумом у бінарній опозиції «розум (центральне) – тіло (маргінальне)». Говорити про суб'єкта освіти в гендерному вимірі означає розглядати суб'єкта як гендерно-означеного, що передбачає певні зміни в освітньому просторі [12, с. 130].

Тому в другій половині ХХ ст. виникають альтернативні підходи до освіти:

1) критична педагогіка, представники якої доводили, що школа є не засобом пристосування людини до суспільства, а основним засобом відтворення виробничих відносин. Школи прагнуть прищеплювати пасивне споживання – некритичне сприйняття наявного соціального порядку. Такі уроки не проводять свідомо, вони імпліцитно передбачені у шкільних заходах і способах організації освіти в так званому прихованому навчальному плані.

Основна боротьба в сучасному світі, як наголошували представники критичної педагогіки, ведеться навколо категорії відмінності, до якої, на їх думку, належать раса, клас і гендер у їх взаємозв'язку, контекстуальній специфіці та за певних історичних обставин, що утворюють ускладнені гібридні форми пригнічення. Критичне розуміння взаємин між Я та іншими зумовлює принципову зміну сучасних педагогічних практик в епоху постмодерну. Педагогіка «відмінності» не наділяє «іншого» демонічними або екзотичними рисами, а прагне усвідомити відмінності в їх специфіці та пропонує критичне осмислення соціальних відносин і культурних практик.

Прийняття відмінностей у критичній педагогіці – це більше, ніж демократична толерантність, це зобов'язання розширити свободу людини. У зв'язку з цим школи розглядаються вже не як засіб адаптації людини до суспільства, а як «джерело соціальної трансформації та емансипації» [17, с. 57], що формує особистість нового егалітарного зразка.

Навчальний план сприймається критичною педагогікою як форма культурної політики, що пов'язана з поняттям «прихований навчальний план» – ті цінності, диспозиції, норми, атитюди та навички, які розглядаються незалежно від теми уроку чи предмета. Такі неявні (імпліцитні) форми і смисли освіти, що у традиційному освітньому просторі зумовлюють не лише деструкцію головного механізму соціалізації, а й створюють ризик епідемії масової патології ідентичності й масових форм соціально-деструктивної адаптації значної частини випускників, стають, серед іншого, предметом аналізу критичної педагогіки. А її метою є подолання нерівності й несправедливості у системі освіти, зокрема шляхом зміни системи підготовки вчителів, які мають бути зорієнтовані на комплексну освіту особистості.

Аналізуючи теорію критичної педагогіки, О. Мілова акцентувала увагу на притаманних їй деяких постмодерністських ознаках: критичне ставлення до процесу навчання і виховання; деконструкція наявних форм знань і відносин між учасниками педагогічного процесу; критика «високої» культури; діалог між учасниками педагогічного процесу, школами, батьками, громадськими організаціями та суспільством загалом [10].

Оскільки прихований навчальний план закріплює, серед іншого, й гендерні стереотипи та підтримує цим самим гендерну нерівність, надаючи перевагу чоловічому та недооцінюючи жіноче й нетипове, у межах критичної педагогіки згодом виокремився новий напрям, що отримав назву «феміністична педагогіка» і знайшов своє обґрунтування у філософії постмодернізму;

2) феміністична педагогіка має своїм ядром традиції критичної та радикальної педагогіки, які розглядають освіту як форму права та можливостей, як інструмент соціальної справедливості та «феміністський проект» [10]. Її мета – створення методології освіти без сексизму (наскільки це є можливим). Особлива заслуга у виявленні й обґрунтуванні важелів, за допомогою яких здійснюється гендерна соціалізація суб'єкта освіти, належить саме теоретикам фемінізму. Вони вперше довели, що знання, які викладаються у традиційних академічних дисциплінах, є неповними, частковими й деформованими, а загальноприйняті концепції істини формувалися впродовж усієї історії розвитку людства тільки однією його частиною – чоловічою. Щоб змінити такий стан речей, за якого жінки були невидимою й маргінальною діючою силою в культурі, необхідно реорганізувати знання, змінити ракурс, у якому жінка розглядається в культурі [12, с. 130].

Свою увагу феміністична педагогіка центрує на гендерних відносинах, критиці сексистських проявів і маскуліноцентрованої системі освіти як контрольованій чоловіками для чоловіків, де вважається важливим той досвід і передаються ті знання, що відбивають чоловічу історію, чоловічі ідеї, цінності й культуру [5, с. 28].

Незважаючи на фрагментарність і розмаїтість позицій феміністської педагогіки, загалом вона чутлива до різноманітних і незвичайних контекстів аудиторії, а не лише до «безпосереднього контексту» (школи). Феміністська педагогіка спрямована на виявлення й розвінчання не суто гендерних упереджень, а взаємопов'язаних систем забобонів і стереотипів, що базуються на статевих, расових, класових відмінностях. Тому програми гендерних і жіночих досліджень та відповідних їм університетських курсів набувають не лише гендерної, але й расової, класової, етнічної сенситивності, а отже,

працюють над деконструкцією всього складного конструкту прихованого навчального плану.

Не можна не згадати й найбільш впливові методологічні теорії фемінізму в педагогічній практиці:

– концепція ліберального фемінізму або «фемінізм рівності», що передбачає зрівняння у правах, можливостях і шансах усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (здобуття освіти, доступність шкіл різного профілю, можливість вивчати однакові предмети, складати на паритетних правах іспити тощо) незалежно від статі й раси;

– концепція соціал-фемінізму пов'язує нерівність статей із класовою нерівністю. Школи існують для того, щоб відтворювати сегреговану робочу силу, вони тісно пов'язані з нерівним розподілом праці вдома. Як наслідок, хлопці та дівчата соціалізуються і вчаться виконувати різні ролі в сексистському капіталістичному суспільстві;

– концепція радикального фемінізму, спираючись на філософські засади есенціалізму, розглядає жінок як біологічний «клас», який дискримінується і експлуатується чоловіками в усьому суспільстві. У цьому руслі гострій феміністській критиці піддається зміст навчальних планів, програм, навчальних підручників, посібників, структура, зміст і методи самої освіти [8, с. 479; 5, с. 26–27].

Феміністична педагогіка розглядає навчальний процес як більш інтерактивний, аніж традиційний підхід. Пропонована нею концепція залучення студентів певною мірою відповідає концепції загальної освіти щодо стимулювання активного навчання студента. Проте феміністична педагогіка не виділяє активної ролі викладача як наставника, тим самим вона стимулює студентів стати наставниками самим собі, заохочує їх до активної ролі в навчальному процесі. Це означає арсенал більш активних ролей для студента й не зміну, а зменшення значення ролі викладача;

3) гендерна педагогіка, що розкриває механізми формування гендерних відносин в освітніх закладах, сформувалася на перетині критичної та феміністської. Вона спирається на необхідність визнання рівних можливостей між чоловіками й жінками щодо здобуття освіти, що визначаються як обов'язкова умова забезпечення рівноправності чоловіків і жінок у всіх сферах життя, досліджує неформальні, неявні сторони навчальних практик, ураховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів і психологічних відмінностей дівчат і хлопців, гендерну ситуацію в суспільстві. Її представники стверджують, що назріла необхідність перегляду понять освіти і виховання з позицій гендерного підходу, який передбачає гармонізацію статоворольової взаємодії на основі рівних прав і можливостей особистості незалежно від статі.

Українська «Енциклопедія освіти» визначає гендерний підхід як вимір суспільних явищ крізь призму сукупності світоглядних положень, які виходять з ідеї про те, що важливі не біологічні та фізичні відмінності між чоловіками й жінками як такі, а культурна й соціальна значущість, яка надається суспільством цим відмінностям у напрямі досягнення гендерної рівності [3, с. 129]. Позиціонуючи нову етику наукового пізнання, у якій «...необхідними стають вимоги відкритості до нового й незвичного, а також терпимість до відмінностей між людьми», гендерний підхід виступає своєрідним результатом соціального замовлення суспільства, викликом на його модернізаційні процеси, що потребували «...реконструкції індивідуального, родинного, суспільного та державного співжиття статей» [9, с. 17], розширення жіночого соціуму не лише у межах національних, а й світових масштабів [5, с. 22].

ООН визначила гендерний підхід як «... процес оцінки будь-якого заходу, що планується, з погляду його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невіддільним критерієм при розробці загальної концепції, при здійсненні моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості й шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалася» [4, с. 78–80].

Необхідність і доцільність розробки й упровадження гендерного підходу в освіту український розвідник О. Ільченко виводить із такої низки соціально-педагогічних суперечностей:

– між прагненням української держави до подальшого інтегрування з європейським і світовим освітнім простором та домінуванням у вітчизняному суспільстві патріархатної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності й маскуліності;

– між завданнями національної освіти щодо формування демократичних цінностей, утвердження принципів рівності й гуманності, розвитку гендерної культури егалітарного зразка та окремими дискримінаційними тенденціями (за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, класової належності, майнового статку тощо), які мають місце в суспільному житті країни;

– між усвідомленням прогресивним освітянським колом необхідності впровадження нового дослідницького напрямку – гендерного підходу і тривалим панування практики «однієї думки», що сформувала специфічну ментальність вітчизняного науковця, здатного використовувати в пошуках істини один із можливих шляхів, а інші – відкидати;

– між потребою здійснення «гендерної інвентаризації» традиційної методології соціальних і соціоанітарних наук, необхідністю створення інноваційних методів і підходів, упровадження нових тем і курсів із гендерної проблематики та браком матеріальних і моральних стимулів для їх розроблення й упровадження, недостатністю узагальнювальних праць із теорії і методології гендерних досліджень тощо;

– між об'єктивною потребою у вихованні нової генерації молоді з гендерно-чутливим форматом мислення й традиційною гендерно-нейтральною (нечутливою) освітньою політикою і практикою [5, с. 23].

З огляду на вітчизняну наукову традицію, що веде до змішування статевого й гендерного підходів, необхідно усвідомити різницю між ними. На думку Л. Семенової, перший спирається на такі принципи: підкреслення відмінностей між особами жіночої і чоловічої статі; орієнтація на їх «особливе призначення» і взаємодоповнювальні соціальні ролі; закріплення гендерно-стереотипних інтересів і переваг; ігнорування індивідуальності особистості й обмеження свободи вибору, які «не відповідають» статевої належності; гендерно-схематизоване виховання [15, с. 215].

Гендерний підхід спирається на таке: відмова від диференційованих за статевою ознакою виховних впливів; нейтралізація і пом'якшення соціально зумовлених розходжень між особами жіночої та чоловічої статі; відсутність орієнтації на їх «особливе призначення» та визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; реалізація ідей гендерної рівності; надання кожній особистості свободи вибору, заохочення її індивідуальних інтересів і вподобань; забезпечення можливостей бути різними для осіб будь-якої статі [15, с. 217].

Упровадження гендерного підходу в педагогічну науку пов'язується:

– із необхідністю розуміння соціального, конструктивістського походження категорій «чоловічого» та «жіночого» в суспільстві, потребою ставити особистість та індивідуальність дитини у процесі її розвитку та виховання вище від традиційних меж статі (О. Цокур) [18, с. 11–15];

– із усвідомленням того, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених у певній культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого (О. Луценко) [8, с. 478];

– із можливістю людини виявити свою ідентичність, забезпечити їй більшу свободу вибору та самореалізації, допомогти стати гнучкою і здатною використовувати різні можливості поведінки (В. Кравець) [6, с. 184];

– із можливістю відійти від передбачуваності чоловічих і жіночих характеристик і демонструванням перед учнями особистісних шляхів розвитку, не обмежених традиційними гендерними стереотипами (Л. Шустова) [20].

Місія впровадження гендерного підходу в освіту полягає в тому, щоб відмовитися від асиметрії соціалізації бінарного типу (слабка залежна жінка – сильний рішучий чоловік) і перейти до багатополосної моделі соціального конструювання статі. Гендерні підходи в освітньому процесі забезпечать розвиток нової особистості, яка самореалізується, що адекватно співвідноситься з концепцією демократичного суспільства.

Використання гендерного підходу в педагогічній науці та практиці, на думку російського дослідника Л. Столярчук, передбачає: інтеграцію та переробку знань, отриманих різними науками про людину, подальшим обмеженням власного предмета дослідження в кожній науці; виявлення педагогічних аспектів процесу гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків, дівчат і юнаків, чоловіків і жінок як суб'єктів навчання і виховання в системі освіти; вивчення механізмів складних і багатогранних взаємодій учнів із педагогами, однолітками обох статей в одностатевих і різностатевих групах; вікових та індивідуальних особливостей становлення гендерної ідентичності; аналіз ролі дошкільних, шкільних, середніх і вищих професійних освітніх установ, закладів додаткової освіти та професійної перепідготовки як соціальних інститутів у гендерній соціалізації дітей, молоді та дорослих, що допомагають ліквідації дискримінації за статтю, подоланню гендерних стереотипів у педагогічній практиці; виявлення закономірностей і розробка нових технологій, що створюють умови для найбільш повної самореалізації учнів обох статей, які сприяють вихованню нової особистості з високими інтенціями відкритості та адаптивності до різних культур, пріоритетами миролюбності та паритетної демократії в усіх сферах життя, здатної до індивідуального життєвого вибору в динамічному сучасному суспільстві [16].

Послідовне застосування гендерного підходу в системі професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів, на думку І. Мунтяна, забезпечує інституалізацію гендерного компонента змісту вищої педагогічної освіти, засвоєння якого, так само, відкриває нові перспективи для усвідомлення кожним випускником і випускницею своїх можливостей; гендерний компонент може стати центром і рушійною силою розвитку кожної особистості, її більш адекватного самовизначення щодо ролі та місця в суспільному виробництві, професійній кар'єрі та житті [11, с. 15].

Отже, головна ідея гендерного підходу в педагогіці полягає не в описі біологічних відмінностей та фіксуванні різниці в соціальних статусах, ролях, нормах і правилах життя представників різної статі, а в оцінці гармонії взаємодії статей, в аналітичному осмисленні та поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньо-виховному середовищі, з урахуванням впливу всіх чинників педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її саморух. Гендерна педагогічна теорія спрямована на забезпечення й підтримання змін і перетворень у становищі й статусі обох статей, регулювання їх гендерного балансу з визначенням при цьому реальних перспективних завдань утвердження справедливості й гуманізму у стосунках між чоловіками й жінками і як наслідок – створення цивілізованого суспільства гендерної рівності [5].

Застосування гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу має забезпечити:

- 1) гармонізацію відносин між статями на основі егалітаризму та гендерної рівності;
- 2) розкриття й аналітичне осмислення гендерних відмінностей у педагогічному процесі, упередженості у змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті загалом;
- 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму та дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці;
- 4) коригування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації;
- 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості;
- 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин;
- 7) деконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статоворольових стандартів і гендерних упереджень;
- 8) створення моделі гендерного виховання і реалізація педагогічного процесу на основі особистісно-зорієнтованих стратегій гендерного виховання [5, с. 29].

Висновки. Отже, використання гендерного підходу в усіх ланках суспільного життя – важлива передумова входження України до європейського та світового соціокультурного простору, що потребує осмислення гендерної методології, вітчизняного та зарубіжного досвіду реалізації ідей гендерної рівності.

Виокремлення гендеру як об'єкта наукового пізнання стало результатом постмодерністського осмислення проблем взаємовідносин статей та статевої нерівності в умовах другої хвилі фемінізму. Категорія «гендер» охоплює і пояснює соціальні відмінності між чоловіками та жінками, що виникають унаслідок їх суспільної діяльності, легалізують особливості їх співіснування в суспільстві та співвідношення «жіночого» й «чоловічого» в економіці, політиці, культурі, в соціальному й особистісному житті – усе те, що зрештою визначає своєрідність соціальної поведінки представників різних статей, виправдовує наявне у традиційних культурах дискримінаційне становище жінки відповідно до так званого «природного призначення».

Система освіти є одним із провідних агентів гендерної соціалізації, що актуалізує гендерні підходи в контексті педагогічних досліджень та задає вектор модернізації системи освіти. Аналіз генези гендерних підходів дав змогу з'ясувати, що для традиційної педагогіки характерним є формування у процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для наявної системи соціальних стосунків; для критичної – сприяння учасників навчально-виховного процесу трансформаціям в освіті й в усьому суспільстві; для феміністської – орієнтація на закріплення традиційних статевої ролі; для гендерної – ставлення до особистості в її розвитку і вихованні вищими за традиційні рамки статі. Підкреслимо, що традиційна педагогіка ґрунтується на «культурі мовчання студента»; критична – на «культурі голосу студентів», феміністська – на «культурі традиційної поведінки статі студента»; гендерна – на «культурі демократичної поведінки студента».

Але маємо визнати, що критичні ідеї західної педагогіки в сучасній вітчизняній освітній практиці мають характер не більше ніж інтенцій, не передбачають детальної програми практичної реалізації. Критична та феміністська педагогіка мають сигнальну функцію, бо орієнтують, насамперед, на пізнавальне ставлення до особистості, влади, держави, до своїх можливостей і обмежень. Їх досвід із урахуванням усієї його специфічності доцільно використовувати при виконанні стратегічних завдань, що постали перед вітчизняною освітою у період посткомуністичних трансформацій.

Проте шляхи побудови гендерно-чутливого суспільства на основі ідей гендерної рівності, а також вибудовування відповідно до цієї мети системи освіти залежать від конкретної освітньої системи, соціально-культурної, економічної, політично-правової ситуації, наукової традиції та унікального національного досвіду. Гендерний підхід в освіті України є не лише методологічним орієнтиром, а й вектором модернізації системи освіти відповідно до цінностей демократичного суспільства, що

забезпечити можливість її ненасильницької, особистісно-орієнтованої організації, сприятиме створенню умов для найповнішої самореалізації вихованців, їх високої адаптивності до полікультурного середовища, миролюбності,

толерантності, демократичності, здатності до індивідуального життєвого вибору в динамічному сучасному суспільстві, формуватиме в особистості й суспільстві гендерної культури егалітарного типу.

Список використаних джерел

1. Воронина О.А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе / Ольга Александровна Воронина // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 4. – С. 920.
2. Гайденко В. Гендерна освіта для мінливого світу / Вікторія Олександрівна Гайденко // *Філософія освіти*. – 2006. – № 1(3). – С. 5462.
3. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол.ред. В.Г. Кремень. – К.: ЮрінкомІнтер, 2008. – 1040 с.
4. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики / О. Іващенко // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. – 1998. — № 6. – С. 78—91.
5. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку / Олена Ільченко // *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. – № 3(2011). – Полтава, 2011. – С. 22–30.
6. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. / Володимир Петрович Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
7. Кутова Н.А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті / Наталія Андріївна Кутова // *Вісн. Житомир. пед. ун-ту*. – 2000. – Вип. 6. – Житомир: Видав. центр ЖДПУ. – С. 54–58.
8. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка / Олена Анатоліївна Луценко // *Основи теорії гендеру: навч. посіб.* – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 476—503.
9. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна / Тамара Михайлівна Мельник // *Основи теорії гендеру: навч. посіб.* – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 10—29.
10. Мілова О.Є. Педагогічні теорії США у контексті постмодернізму (60–90-ті роки ХХ століття) / О.Є. Мілова // *Науковий вісник Донбасу. Серія «Педагогічні науки»*. Електронне наукове видання. — 2012. – № 1(17). – Режим доступу: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/index.htm
11. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Іван Савелійович Мунтян. — Одеса, 2004. – 21 с.
12. Плахотнік О.В. Гендерний вимір сучасної освіти: здобутки американських феміністсько-педагогічних студій / Ольга Василівна Плахотнік // *Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р.* – Полтава: ПОШПО, 2005. – С. 128—135.
13. Плахотнік О.В. Філософсько-методологічні парадокси української гендерної політики / Ольга Василівна Плахотнік // *Інтелект. Особистість. Цивілізація: темат. зб. наук. праць із соц.-філос. пробл.* – Вип. 8. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2010. – С. 56—63.

References

1. Voronina, O.A. (2000). *Socio-cultural determinants of gender theory development in Russia and in the West*. *Social Sciences and Modernity*. 4. pp 9-20 [in Russian].
2. Haydenko, V.O. (2006). *Gender education for a changing world*. *Philosophy of Education*. 1(3), pp. 54-62 [in Ukrainian].
3. Kremen' V.H. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv, YurinkomInter Publ., 1040 p. [in Ukrainian].
4. Ivashhenko, O. (1998) *Gender scientific perspective: from world outlook to politics*. *Sociology: Theory, Methods, Marketing*. (6), pp. 78-91. [in Ukrainian].
5. Il'chenko, O. (2011). *A gender approach as a new research methodology in pedagogical field: genesis of development*. *Teaching Sciences. Collected papers*. (3), Poltava, pp. 22-30 [in Ukrainian].
6. Kravets', V.P. (2003). *Gender Pedagogy: tutorial*. Ternopil' : Dzhura Publ., 416 p. [in Ukrainian].
7. Kutova, N. A. (2000) *Gender initiatives in Teacher Education*. *Herald of Zhytomyr Pedagogical University*. (6), pp. 54-58. [in Ukrainian].
8. Lutsenko, O.A. (2004). *Gender education and pedagogy*. *Basic theory of gender: tutorial*. Kyiv, K.I.S. Publ., pp. 476-503. [in Ukrainian].
9. Mel'nyk, T. M. (2004). *Gender as science and an academic discipline*. *Basic theory of gender: tutorial*. Kyiv, K.I.S. Publ., pp. 10-29. [in Ukrainian].
10. Milova, O. Y. (2012). *Pedagogical theories of the USA in the postmodernism context (60 - 90 years of the twentieth century)*. *Scientific Bulletin of the Donbass. Series "Teaching Sciences."* (1) Available at: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/index.htm [in Ukrainian].
11. Muntyan, I. S. (2004). *Gender perspective in the training of students in higher educational institutions*. Thesis for a candidate degree in Pedagogical sciences. Odesa, 21 p. [in Ukrainian].
12. Plakhotnik, O. B. (2005). *The Gender Dimension of Modern Education: achievements of American feminist pedagogical studies*. *American philosophy of education through the eyes of Ukrainian researchers*. *Materials of the All-Ukraine Scientific Conference*. – Poltava, POIPPO Publ. , December 22, 2005, pp. 128-135. [in Ukrainian].
13. Plaxotnik, O. V. (2010). *Philosophical and methodological paradoxes of Ukrainian Gender Policy*. *Intelligence. Personality. Civilization: Thematic collection of scientific papers*. (8), Donetsk, pp.56-63. [in Ukrainian].
14. Prykhod'kina, N. O. (2009). *Pedagogical conditions of gender approach implementation in professional training of the humanities students*. Thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.04 "Theory and Teaching Techniques of professional education". Kyiv, 173 p. [in Ukrainian].
15. Semenova, L. E., Semenova, V. E. (2009). *Education for modern girls and boys from the standpoint of gender approach*. *Gender psychology*.

14. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Приходькіна Наталя Олексіївна. — К., 2009. — 173 с.
15. Семенова Л.Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Гендерная психология. Практикум / под ред. И. С. Клециной. — СПб.: «Питер», 2009. — С. 211–235.
16. Столярчук Л.И. Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов / Людмила Ивановна Столярчук // 9-я Международная научно-практическая Интернет-конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке». — Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/2/24.doc>
17. Фруммин И.Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фруммин // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 55—66.
18. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / Ольга Степанівна Цокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції: міжвуз. наук.-практ. конф. — Одеса, 2004. — С. 11–15.
19. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Любовь Васильевна Штылева // Женщина в российском обществе. — 2000. — № 3. — С. 61—66.
20. Шустова Л.П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированому образованию [Электронный ресурс] / Любовь Порфирьевна Шустова. — Режим доступа: http://ipk.ulstu.ru/files/ipk/internet_tribuna/shustova.doc
- Workshop. St. Petersburg, Piter Publ., pp. 211-235. [in Russian].
16. Stolyarchuk, L. Y. (2011). *Gender approach as a condition for humanitarian training of specialists*. 9th International Scientific and Practical Internet Conference "High school teachers in the twenty-first century." Available at: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/2/24.doc> [in Russian].
17. Frumyn, Y. D. (1998). *Challenge of critical pedagogy*. Problems of Philosophy. (12), pp. 55-66. [in Russian].
18. Tsokur, O. S. (2004). *About the specificity of gender pedagogy as a new branch of modern scientific knowledge*. Gender education in higher education institutions: problems and prospects of integration: inter-university scientific conference. Odesa, pp. 11-15. [in Russian].
19. Shtyleva, L. V. (2000). *Pedagogy and gender: development of gender approaches in education*. Woman in Russian society. (3), pp.61-66. [in Russian].
20. Shustova, L. P. *From "asexual" pedagogy to gender-oriented education*. Available at: http://ipk.ulstu.ru/files/ipk/internet_tribuna/shustova.doc. [in Russian].

Рецензент: Троїцька Т.С. — д.філос.н., професор

Відомості про авторів:
Воровка Маргарита Іванівна,
Петрученя Ганна Григорівна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна
 doi:10.7905/нвмдпу.v0i1.1.743

Надійшла до редакції: 08.11.2013 р.

Прийнята до друку: 02.12.2013 р.