

Teorijska konceptualizacija feminističke pedagogije i mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu

Gorana Vojčić¹

Odsek za pedagogiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Apstrakt

Budući da je ostvarivanje rodne ravnopravnosti sve češća tema u savremenom društvu, predmet ovog rada odnosi se na feminističku pedagogiju, koja još od 70-ih godina 20. veka ističe obrazovanje kao značajno sredstvo ostvarivanja rodne ravnopravnosti u društvu. Polazeći od aktuelnosti teme, ali i činjenice da je o feminističkoj pedagogiji na našem jeziku vrlo malo pisano, cilj ovog rada je da pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, ali i da razmotri mogućnost primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu, koji je sve više pod uticajem neoliberalizma. Analizom literature zaključuje se da je feministička pedagogija kompleksan koncept, čije se određenje može razlikovati u zavisnosti od različitih polazišta onih koji je proučavaju i praktikuju. Ipak, svi pristupi usmereni su ka istom cilju, a to je ostvarivanje rodne ravnopravnosti, kako u obrazovanju, tako i u društvu. Zaključuje se i da bi primena ideja feminističke pedagogije mogla da ima brojne prednosti u savremenom obrazovnom kontekstu, ali i da bi mogla biti otežana, budući da su principi feminističke pedagogije u surotnosti sa principima dominantne, neoliberalne ideologije.

Ključne reči: *feministička pedagogija, kritička pedagogija, rodna ravnopravnost, društvene promene, neoliberalizam.*

Uvod

Proteklih godina, osnaživanje devojčica i žena u cilju ostvarivanja rodne ravnopravnosti u društvu predstavlja sve češću temu u političkom, naučnom, ali i javnom diskursu. Aktualizovanje ovog pitanja dovelo je do preduzimanja brojnih mera, uključujući menjanje zakonskih okvira, što predstavlja nezaobilazan korak, ali ne i dovoljan. Za dostizanje rodne ravnopravnosti potrebno je delovati i u pravcu menjanja kolektivne društvene svesti, u kontekstu čega se prepoznaje i potencijal obrazovanja.

¹ goranavojcic10@gmail.com

U tom smislu, predmet ovog rada odnosi se na feminističku pedagogiju, koja se još od 1970-ih godina zalaže za ostvarivanje rodne ravnopravnosti u obrazovanju, a potom i za korišćenje obrazovanja kao strategije za menjanje društva (Briskin & Coulter, 1992). Polazeći od aktuelnosti rodnih pitanja u savremenom društvu, ali i činjenice da je na našem jeziku o feminističkoj pedagogiji vrlo malo pisano, cilj ovog rada je da na osnovu postojeće literature pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, ali i da na teorijskom nivou razmotri mogućnost primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu. Budući da se feministička pedagogija razvija pod uticajem Freireove oslobađajuće pedagogije i drugih formi kritičke pedagogije (Briskin & Coulter, 1992; hooks, 2004), koje su isticale stav o političnosti obrazovanja, smatrajući da ono ne može da bude ideološki neutralno (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013), prvi deo rada posvećen je odnosu između obrazovanja i društvenih promena iz perspektive kritičke pedagogije, u okviru čega su predstavljene i neke od njenih osnovnih karakteristika. U drugom delu rada fokus je na feminističkoj pedagogiji, pri čemu se polazi od samog konteksta u kom ona nastaje i dalje se razvija. Predstavljene su i kritike tradicionalnog obrazovnog sistema iz ugla feminističke pedagogije, kao i pokušaj njenog definisanja i prikaza osnovnih karakteristika njenih ključnih principa. U poslednjem delu rada, polazeći od pretpostavke da potreba za primenom ideja feminističke pedagogije i dalje nije prevaziđena, data su teorijska promišljanja o tome da li bi primena njenih ideja bila moguća, budući da se savremeni obrazovni kontekst sve više nalazi pod uticajem neoliberalne ideologije, koja ekonomsku ulogu obrazovanja ističe kao primarnu, a ponekad i jedinu (Apple, 2012a).

Obrazovanje i društvene promene: perspektiva kritičke pedagogije

U razumevanju feminističke pedagogije i sagledavanju važnosti i mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu, nezaobilazno je poći od pitanja koje u svom delu postavlja istaknuti teoretičar kritičke pedagogije Majkl Epl (Michael Apple), a koje glasi: Može li obrazovanje da promeni društvo? (Apple, 2012b). U sociologiji obrazovanja, odnos između društva i obrazovanja uglavnom se posmatra kroz dve suprotstavljene teorijske orijentacije. Prema prvoj orijentaciji, obrazovanje predstavlja sredstvo reprodukcije postojeće društvene strukture; dok je prema drugoj orijentaciji obrazovanje sposobno da deluje kao reformator savremenih društava (Koković, 1994). Iako jedan pristup nije dovoljan da objasni kompleksnost odnosa između ova dva fenomena (Forić i sar., 2020; Gvozdrenović, 2008), kroz istoriju, različite teorije su često u fokusu imale jedan od pomenutih pristupa, posmatrajući obrazovanje kao sredstvo održavanja postojećih odnosa moći i društvene hijerarhije i „oružje“ za ponavljanju sadašnjost; ili, kao sredstvo ostvarivanja pozitivnih vrednosti u društvu i „oružje“ za bolju budućnost (Forić i sar., 2020).

Optimističan pogled na obrazovanje prisutan je u delima brazilskog pedagoga Paula Freirea (Paulo Freire), koji je tokom 60-ih i 70-ih godina 20. veka razvio tezu o oslobodilačkoj funkciji obrazovanja, zbog čega se njegova pedagogija naziva i oslobađajućom

pedagogijom (Milutinović, 2008; Weiler, 1991). Njeno osnovno polazište je da obrazovanje može biti sredstvo preko kojeg će obespravljeni osvestiti sopstveni položaj u društvu i uzroke koji su do njega doveli, i osnažiti se da preduzmu akcije koje će im pomoći da preoblikuju stvarnost u kojoj žive, kreirajući na taj način pravednije društvo (Aliakbari & Faraji, 2011; Mazić, 2019; Vassallo, 2013). Međutim, Freire (Freire, 2002) naglašava da emancipatorski potencijal obrazovanja ne može biti ostvaren u uslovima tradicionalnog sistema obrazovanja koji ljude posmatra kao objekte, pasivna i prilagodljiva bića, navodeći ih na uklapanje u postojeći poredak, umesto na njegovo preispitivanje. Kao alternativu obrazovanju za prilagođavanje, on razvija model obrazovanja za oslobođenje koji teži razvijanju kritičke svesti o kritičkoj intervenciji u stvarnosti. Kako bi se taj cilj ostvario neophodno je da dođe do promene odnosa između nastavnika i učenika tako da njihova aktivnost ne bude podeljena u smislu da nastavnik poučava, a učenik uči. Umesto o prenosu znanja, Freire (Freire, 2002) govori o njegovoj zajedničkoj izgradnji kroz dijalog, čime promovise ideju o znanju kao društvenoj konstrukciji, umesto nečeg što se može objektivno otkriti i/ili preneti (Currier, 2020). Prema Freireovoj koncepciji, znanje se kreira kada nastavnici i učenici dele i kritički promišljaju vlastita iskustva kroz otvoreni dijalog, čime i jedni i drugi postaju subjekti otkrivanja realnosti i re-kreiranja znanja, što omogućava njihovo učešće i angažovanje u društvu, a samim tim i njegovu transformaciju (Milutinović, 2008).

Paulo Freire danas važi za jednog od najuticajnijih predstavnika kritičkog obrazovanja (Aliakbari & Faraji, 2011; Currier, 2020; Gazetić, 2021; Mazić, 2019; Weiler, 1991), nakon čega su na njegovom tragu kritičku pedagogiju dalje razvijali drugi teoretičari i teoretičarke, među kojima su Anri Žiru (Henry Giroux), Majkl Epl (Michael Apple), Piter Meklaren (Peter McLaren), Ira Šor (Ira Shor), Glorije Džin Votkins – bel huks (Gloria Jean Watkins - bell hooks) i Džo Kinčelo (Joe Kincheloe) (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Mazić, 2019). Ipak, treba napomenuti i da ideje o promeni društva putem obrazovanja nisu nove (Gazetić, 2021). Veliki uticaj na razvoj kritičke pedagogije imao je predstavnik progresivnog obrazovanja Džon Džui (John Dewey), koji je isticao povezanost između obrazovanja i demokratije; pokret socijalnog rekonstrukcionizma; marksistički mislioci; i, neizostavno, kritička teorija Frankfurtske škole, čiji su istaknuti predstavnici ostvarili značajan uticaj na kritičke teorije obrazovanja (Aliakbari & Faraji, 2011; Gazetić, 2021; Milutinović, 2008; Vassallo, 2013).

Centralno obeležje kritičke pedagogije odnosi se na isticanje političnosti obrazovanja (Apple, 2012a; Freire, 2002; Žiru, 2013). Obrazovne institucije nikad nisu ideološki neutralne, već se posmatraju kao ključni mehanizam kojim se moć održava ili dovodi u pitanje (Apple, 2012a). Nemogućnost neutralnosti škole kao institucije sadržana je i u nemogućnosti neutralnosti znanja, zbog čega je jedna od središnjih tema kritičke pedagogije ispitivanje odnosa između moći i znanja, to jest ispitivanje funkcije znanja u reprodukciji postojećih, često opresivnih, društvenih odnosa (Marojević, 2016). Epl (Apple, 2012a) smatra da je potrebno zapitati se, ne samo koje znanje je najvrednije da bi bilo poučavano, već čije znanje je najvrednije, što je suštinski ideološko i političko pitanje. Selektivno znanje koje se prenosi obrazovanjem uvek je odraz verovanja i interesa vladajuće klase u društvu, što doprinosi održavanju *statusa quo*. U tom smi-

slu, kritička pedagogija se zalaže za preispitivanje skrivenog kurikulumu putem kog se određene norme i vrednosti implicitno prenose učenicama i učenicima; preispitivanje obrazovnog znanja i sadržaja kurikulumu – odakle ono potiče, kome pripada i koje društvene grupe ga podržavaju; kao i osvešćenje ideoloških i epistemoloških opredeljenja koje nastavnici i nastavnice implicitno prihvataju i promovišu time što u svom radu usvajaju određene modele i tradicije (Apple, 2012a). To podrazumeva i promenu uloge nastavnika i nastavnica, koji treba neprestano da dovode u pitanje uvrežene pretpostavke i da kod mladih razvijaju kritički odnos prema svetu (Žiru, 2013). Dakle, cilj kritičke pedagogije je da ukaže na postojeće odnose nejednakosti u obrazovnim sistemima i pomogne u preispitivanju i menjanju nepravednog društveno-ekonomskog poretka kroz formiranje progresivnih, kritički osvešćenih i aktivnih članova društva (Kuzmanović Jovanović, 2020).

Sa porastom problema sa kojima se savremeni svet suočava, proširivao se i predmet kritičke pedagogije koja se dalje razvijala u različitim teorijskim pravcima (Gazetić, 2021). Freireove ideje, koje su se isprva odnosile na klasnu obespravljenost (Freire, 2002), vremenom su dodatno obogaćene pomeranjem fokusa istraživanja na verska, rasna, polna/rodna, seksualna i nacionalna pitanja (Mazić, 2019). Angažovana pedagogija Glorije Džin Votkins (Gloria Jean Watkins), poznatije pod pseudonimom bel huks (bell hooks), predstavlja reprezentativan primer pedagogije koja se razvijala na temeljima Freireove oslobađajuće pedagogije, obuhvatajući pritom i pitanja rase i roda. Inače, bel huks je bila američka feministkinja i aktivistkinja, koja je kao potomak robova insistirala da se njen pseudonim, koji predstavlja ime i prezime njene čukunbabe, piše malim slovima (Gazetić, 2021). Zbog svog afroameričkog porekla, i sama je tokom školovanja bila svesna prisutnosti i perpetuiranja stereotipa zasnovanih na rasi, ali i rodu i klasi, uviđajući da je škola političko mesto koje svojim praksama teži da održi postojeće odnose dominacije. U svom poznatom delu posvećenom obrazovanju, bel huks (hooks, 1994) ističe da je upoznavanjem Freireovog rada stekla mentora, vodiča i nekog ko razume da učenje ima oslobađajući potencijal, u šta je i sama istinski verovala. U svom radu huks je prihvatila i nadogradila neke od ključnih principa Freireove pedagogije, dok je sa feminističkog stanovišta kritikovala određene aspekte njegovog rada. Istovremeno, koristila je Freireove pedagoške paradigme da kritikuje ograničenja feminističkih učionica koje su zapostavljale pitanja rase (hooks, 1994). Generalno, feministička pedagogija se u literaturi vrlo često dovodi u vezu sa kritičkom pedagogijom (Almansori, 2020; Busse et al., 2020; Currier, 2020; Shrewsbury, 1993; Vrcelj i Mušanović, 2011; Weiler, 1991). Međutim, pitanje da li se feministička pedagogija u potpunosti može podvesti pod kritičku pedagogiju i posmatrati kao njen pravac, različito se tumači. Bez obzira na to, uticaj kritičke pedagogije na razvoj feminističke pedagogije je neosporiv, kao i sličnosti koje među njima postoje. Pre svega, feministička pedagogija takođe polazi od ideje o mogućnosti ostvarivanja društvene transformacije putem obrazovanja (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Kao i Freire, i feministička pedagogija pretpostavlja postojanje opresije i mogućnost njenog okončanja, ali i ulogu razvoja kritičke svesti u tom procesu. Zalaže se i za preispitivanje dominantnih pretpostavki o saznavanju i znanju, kao i uvažavanje svih glasova u učionici (Weiler, 1991).

Feministička pedagogija teži stvaranju demokratskih učionica, u kojima će se opresivni sistemi kritički analizirati, ali i koristiti određene metode, koje će dovesti do promene strukture moći u učionici, pregovaranja o sadržaju predmeta i korišćenja dijaloških praksi za postavljanje pitanja o društvu (Cannizzo, 2021). Ipak, ono što razlikuje feminističku pedagogiju od drugih pristupa je njena analiza patrijarhata koju su druge teorije zapostavljale, kao i stavljanje kategorije roda u centar interesovanja i analize (Cannizzo, 2021; Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991).

Teorijska konceptualizacija feminističke pedagogije

Razvoj feminističke pedagogije

Razvoj feminističke pedagogije počinje tokom 70-ih i 80-ih godina 20. veka (Almansori, 2020; Currier, 2020; Luke & Gore, 1992) i pretežno se vezuje za Sjedinjene Američke Države (Luke & Gore, 1992; Weiler, 1991). Pored kritičke pedagogije, važno je spomenuti i uticaj samog društvenog konteksta u kom se feministička pedagogija razvija, a koji, pre svega, karakteriše ženski pokret aktuelan tokom 60-ih i 70-ih godina 20. veka, koji je poznat i kao drugi talas feminizma. On je, između ostalog, bio inspirisan činjenicom da prethodno izborna građanska prava žena nisu dovela do potpune promene u rodnom odnosima moći, zbog čega je novi talas bio orijentisan ka radikalnijoj društvenoj promeni. Dok se prvi talas obraćao državi, drugi talas je bio usmeren na promenu kolektivne svesti društva, zbog čega su ključne strategije promene bile usmerene na takozvano „podizanje svesti“ putem obrazovanja (Milojević, 2011). Krajem 60-ih godina u SAD-u počinju da se oformljuju neformalne grupe za podizanje svesti koje su vođene osnažujućom idejom tog perioda - lično je političko (Zaharijević, 2012). Bazirale su se na deljenju ličnih iskustava žena iz različitih domena njihovih života, što je imalo za cilj da pokaže da sve one dele slična ili ista iskustva podređenosti, sa ciljem njihovog osnaživanja i stvaranja promene (Zaharijević, 2012; Weiler, 1991). Tradicija ovih grupa svoje utemeljenje pronašla je i u okvirima univerziteta, kroz porast kurseva i programa ženskih studija. Osnivačice pomenutih kurseva i programa uglavnom su bile politički posvećene feministkinje koje su i same imale iskustvo u neformalnim grupama za podizanje svesti i koje su, kao i Freire, pretpostavljale da obrazovanje može i treba da bude sredstvo društvene promene (Weiler, 1991).

Za razliku od kritičke pedagogije, čiji počeci se vezuju za Freirea i druge teoretičare, feministička pedagogija u svojim počecima nije imala istaknute teorijske vođe (Almansori, 2020). Interes za feminističku pedagogiju nije proizašao iz teorijskih debata unutar feminizma ili obrazovanja, već iz praktičnih briga feministički orijentisanih nastavnica koje su želele da adresiraju rodne i druge neravnopravnosti prisutne u učionicama (Weiner, 2006). U nadi da će promeniti obrazovanje i koristiti ga kao jednu od strategija za promenu društva, nastavnice su tokom 70-ih i 80-ih godina počele da preispituju tradicionalni kurikulum i da se zalažu za njegovu transformaciju (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Počele su da dokumentuju svoja nastavna iskustva i da na taj način teoretizuju feminističku pedagogiju, koja je zatim upoređivana i razlikovana od drugih,

srodnih pedagogija, poput kritičke, a ubrzo su počele da se razvijaju i njene prve definicije, vizije i principi (Almansori, 2020).

U tom smislu, u literaturi su identifikovana dva tipa feminističke pedagogije koja se pojavila 80-ih godina (Gore, 1990, prema: Almansori, 2020). Prvi tip se odnosi na feminističku pedagogiju nastavnica koje su delovale u okvirima ženskih studija i koje su prevashodno bile usredsređene na nastavne strategije; dok se drugi tip odnosi na nastavnice koje su feminističku pedagogiju razvijale u okvirima škola za obrazovanje, a koje su naglašavale feministički inspirisanu društvenu viziju. Toj podeli, autorka Almansori (Almansori, 2020) dodaje i rad nastavnica sa departmana za psihologiju i sociologiju tokom 70-ih i 80-ih, koji je takođe bio pod uticajem feminističke teorije i prakse. Nastanak feminističke pedagogije vezuje se za visoko obrazovanje, gde se ona najčešće i praktikuje, zbog čega se i u literaturi najviše govori o feminističkoj pedagogiji u tom kontekstu. Međutim, primena feminističke pedagogije nije ograničena samo na polje visokog obrazovanja (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Kritike tradicionalnog sistema obrazovanja iz ugla feminističke pedagogije

Na osnovu opsežnog pregleda literature u oblasti feminističke pedagogije, autorke Forest i Rozenberg (Forrest & Rosenberg, 1997: 182) su feminističku kritiku tradicionalnih obrazovnih praksi sistematizovale u sedam tačaka:

Učionica kao mikrokosmos opresije – prva tačka odnosi se na stav da obrazovna okruženja predstavljaju mikrokosmos širih društvenih uređenja (Forrest & Rosenberg, 1997). Feministička pedagogija prepoznaje rodnost svih društvenih odnosa, a samim tim i svih društvenih institucija i struktura, zbog čega se njen osnovni cilj odnosi na dostizanje rodne pravde i prevazilaženje postojeće opresije (Shrewsbury, 1993). Pored rodnih, feministička pedagogija prepoznaje učionicu i kao mesto rasnih, klasnih i drugih nejednakosti (Briskin & Coulter, 1992).

Patrijarhat kreira neravnopravnost – druga tačka odnosi se na posmatranje patrijarhata kao okvira koji stvara neravnopravnost i opresiju, kako u široj kulturi, tako i u školama (Forrest & Rosenberg, 1997). Upravo je analiza patrijarhata ono što feminističku pedagogiju razlikuje od drugih pristupa (Weiler, 1991). Patrijarhalne tradicije u okviru formalnog obrazovnog sistema viđene su na različite načine: kroz istorijsko isključivanje žena iz obrazovanja; nedostatak žena na profesorskim i rukovodećim pozicijama; nedostatak sadržaja posvećenog ženama i učešća žena u svim nivoima društva; kao i načine na koje su učionice kroz istoriju organizovane i vođene (Currier, 2020).

Dominantnost androcentričnog sadržaja i jezika – tokom 70-ih i 80-ih godina 20. veka, feministički orijentisane nastavnice otpočele su kritiku postojećih kurikuluma, za koje su smatrale da jačaju i održavaju seksističku opresiju. Razotkrile su da je postojeći sadržaj androcentričan i da odražava specifične političke interese belih, privilegovanih muškaraca, dok sadržaj koji se odnosi na iskustvo žena ne postoji (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992). Androcentrični pogledi na svet bili su sastavni deo tradicionalnih disciplina,

kontinuirano se predstavljajući kao univerzalni (Forrest & Rosenberg, 1997). Umesto toga, izmenjeni kurikulumi nastojali bi da uključe različite glasove i iskustva, a posebno one koji su kroz istoriju bili marginalizovani na osnovu roda, rase, klase, seksualne orijentacije i drugog (Almansori, 2020; Briskin & Coulter, 1992).

Poučavanje kao politički akt – četvrta tačka odnosi se na stav da obrazovanje, kao i znanje, nikad nije vrednosno neutralno (hooks, 1994). Međutim, nastavnici i nastavnice ponekad nisu svesni da su samom prirodom institucije obrazovanja primorani da učestvuju u političkom činu, zbog čega pogrešno pretpostavljaju da su njihove aktivnosti neutralne, a pristup objektivan (Apple, 2012a). Na taj način implicitna rodna očekivanja utiču na njihovu interakciju sa učenicima i učenicama, kao i na celokupni nastavni proces, zbog čega se veliki broj diskriminirajućih praksi svakodnevno odvija u školi (Bartulović, 2013). Feministička pedagogija prepoznaje da je učionica mesto rodnih, rasnih i klasnih nejednakosti, ali je istovremeno vidi i kao mesto političke borbe i promene, prepoznajući da poučavanje i učenje imaju potencijal da dovedu do oslobođenja (Briskin & Coulter, 1992). Feministička transformacija teži da kreira iskustvo poučavanja i učenja koja neće reprodukovati *status quo* (Forrest & Rosenberg, 1997).

Ženama je porican status stvaranja značenja – kroz istoriju, biti supruga i majka bile su najvažnije uloge žene u mnogim kulturama, dok je javna sfera tradicionalno bila područje muškaraca, uključujući visoko obrazovanje i nauku (Vrcelj i Mušanović, 2011). To je dovelo do neučestvovanja žena u produkciji akademskog znanja, a samim tim i do nedostatka i ignorisanja perspektive ove društvene grupe, čak i onda kada je pisano o samim ženama. Tek je pojava ženskih studija dovela do kritike dotadašnjeg znanja, pri čemu nisu bile kritikovane i preispitivane samo izjave o ženama, njihova nevidljivost, pseudouključenost i problematizovanje u akademskom diskursu, već i nedostatak njihove perspektive na sveukupnu ljudsku misao (Milojević, 2011).

Rodni odnosi u porodici se ogledaju u učionici – šesta tačka odnosi se na činjenicu da je u patrijarhalnim društvima identitet žene povezan sa dužnostima prema državi, suprugu i deci, i da se njena vrednost meri uspešnošću u tim domenima. To utiče i na primarnu socijalizaciju dece koja se odvija u porodici, a putem koje deca uče prihvatljive ženske i muške uloge, ponašanja i norme (Vrcelj i Mušanović, 2011). U porodici devojčice uče i da uloge i ponašanja poput samopouzdanja, asertivnosti i ljutnje nisu prihvatljiva ponašanja, što se kasnije dodatno osnažuje i u učionicama (Forrest & Rosenberg, 1997). Nastavnici i nastavnice često posreduju prenos dominantne kulture društva, te se škola posmatra kao institucija masovnog prenosa dominantne kulture. Sa druge strane, feminizam ukazuje na potrebu dekonstrukcije takvog identiteta i usmeren je ka oslobađanju, stvaranjem novog identiteta koji uključuje slobodu i nezavisnost svake žene (Vrcelj i Mušanović, 2011).

Učionica kao mesto višestruke opresije – poslednja tačka odnosi se na stav da nasleđe patrijarhata, kako u kulturi, tako i u učionicama, nije opresivno samo za žene, već i za druge potlačene grupe (Forrest & Rosenberg, 1997). Rod se shvata kao jedna od brojnih dimenzija različitosti, a njen uticaj se u nastavnom procesu prepliće sa uticajima ostalih dimenzija socijalnog identiteta, poput rase, etniciteta, seksualne orijentacije ili klase. Sva-

ka od dimenzija je na specifičan način povezana sa rodom, a njihovim ukrštanjem rodna dimenzija interakcija u učionici je često dodatno naglašena (Bartulović, 2013). U tom smislu, feministička pedagogija se ne zadržava samo na preispitivanju patrijarhalnog sistema dominacije, već osporava i druge sisteme ugnjetavanja koji su u sprezi sa njim, poput rasizma, klasizma, homofobije, transfobije i ksenofobije (Currier, 2020).

Iako je ostvaren veliki napredak, rodna ravnopravnost ni u jednoj zemlji sveta i dalje nije u potpunosti dostignuta (World Economic Forum, 2022). Kada je reč o oblasti obrazovanja, prema Indeksu rodne ravnopravnosti u Republici Srbiji (Babović i Petrović, 2021) žene danas čine veći udeo među licima koja su stekla visoko obrazovanje, ali, veća je i njihova zastupljenost u oblastima kao što su zdravlje, društvene nauke, socijalna zaštita i umetnost; dok muškarci dominiraju u oblastima koje se smatraju ključnim za ekonomski napredak zemlje, pri čemu su te oblasti visoko društveno vrednovane i bolje plaćene (Jakšić, 2021). Prisutan je i određen broj savremenih istraživanja u kojima se pitanja roda dovode u vezu sa obrazovnim procesom. Ona su usmerena na rodnu analizu nastavnih programa i/ili udžbenika (Ćeriman i sar., 2019; Đorić i sar., 2010; Stjepanović Zaharijevski i sar., 2010), ispitivanje prisutnosti rodnih stereotipa i stavova prema rodnim ulogama nastavnika i nastavnica (Ćeriman i sar., 2015; Ćirović i Malinić, 2013; Jakšić, 2021) i drugo. Na osnovu tih istraživanja možemo zaključiti da, iako određeni napredak u odnosu na prošlost nesumnjivo postoji, tradicionalni stavovi prema rodnim ulogama i rodni stereotipi su i dalje prisutni kod svih aktera obrazovnog procesa; a sadržaji koji se tiču roda i rodne ravnopravnosti sistemski još nisu uvedeni u nastavne programe i udžbenike. Ipak, sadržaji koji obuhvataju pitanja roda su u značajnoj meri, u vidu skrivenog kurikuluma, prisutni u obrazovnom procesu i najčešće se nalaze u funkciji perpetuiranja postojećih rodnih normi i stereotipa. Imajući sve to u vidu, možemo pretpostaviti da potreba za feminističkom pedagogijom, kao pristupom koji bi doprineo osnaživanju, ali i razotkrilo određena pitanja koja ostaju nevidljiva i pozvao na otvoreno diskutovanje o njima (McCusker, 2009), i dalje nije prevaziđena.

Feministička pedagogija – određenje i ključni principi

U literaturi o feminističkoj pedagogiji postoji jednoglasan stav da ona ne predstavlja monolitan, unitaran i statičan koncept (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017; Vrcelj i Mušanović, 2011; Webber, 2006). Naprotiv, o njoj se pre može govoriti kao o raznovrsnoj literaturi sa centralnim temama i/ili konceptima, kojima se na različite načine pristupa (Webber, 2006). Razlike u pristupima proizlaze iz toga što, kao što postoji više oblika feminizama, tako postoji i više oblika feminističkih pedagogija (Briskin & Coulter, 1992; Kolarić, 2018; McCusker, 2017). Takođe, pristupi se razlikuju i u zavisnosti od toga da li se autor/autorka bavi feminističkom pedagogijom u okviru programa ženskih studija i studija roda ili škola/fakulteta za obrazovanje; kao i u zavisnosti od toga da li feminističku pedagogiju analizira u kontekstu osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja ili univerziteta (Kolarić, 2018). Uz to, feministička pedagogija se posmatra kao proces koji je nedovršen i koji se kontinuirano razvija, te se njena značenja mogu menjati u toku vremena i u zavisnosti od društvenih, kulturnih i političkih okolnosti (Almansori, 2020). Iako je na osnovu

navedenog očigledno da bi se pre moglo govoriti o feminističkim pedagogijama u množini, veliki broj autora i autorki bira da termin koristi u jednini (Almansori, 2020; McCusker, 2017; Forrest & Rosenberg, 1997), ne želeći da negira raznolikost feminističke pedagogije, već da naglasi zajedničku svrhu svih tih različitih pristupa i istakne njenu suprotnost u odnosu na druge forme pedagogije (McCusker, 2017). Ta raznolikost pristupa ujedno znači i da, iako su napravljeni različiti pokušaji definisanja feminističke pedagogije, njeno precizno određenje nije bilo moguće (Currier, 2020).

Feministička pedagogija od 1970-ih godina ističe rod kao centralni aspekt ljudskog iskustva, a samim tim i nastave i učenja. Razvila se kao teorijsko i praktično sredstvo putem kog bi se kreirala i promovisala rodna ravnopravnost u učionici i van nje, putem individualne, društvene i institucionalne promene (Currier, 2020). U tom smislu, u feminističkoj učionici su često prisutna različita društvena i rodna pitanja, međutim, ona se ne odnosi samo na nastavni sadržaj, već i na nastavnu praksu (Cannizzo, 2021). Feministička pedagogija se definiše i kao ulivanje feminističkih vrednosti u nastavni proces i nastavne metode (Forrest & Rosenberg, 1997), pri čemu je važno naglasiti da ona ne polazi od pretpostavke da su sve učionice iste, zbog čega se ne govori o univerzalnim nastavnim strategijama, već se one moraju konstantno osmišljavati i prilagođavati (hooks, 2004; Shrewsbury, 1993). Autorka Šruzberi (Shrewsbury, 1993) daje potpuniju definiciju feminističke pedagogije, navodeći da ona predstavlja teoriju o procesu poučavanja/učenja koja usmerava naše izbore rada u učionici, pružajući nam kriterijume za evaluaciju određenih nastavnih strategija i tehnika, s obzirom na ciljeve i ishode koje želimo da ostvarimo u okviru određenog predmeta.

Iako nije moguće dati sasvim precizno određenje feminističke pedagogije, opsežnim pregledom multidisciplinarnе literature, identifikovano je njenih šest ključnih principa (Webb et al., 2002: 68): promena odnosa između nastavnika i učenika; osnaživanje; izgradnja zajednice; privilegovanje individualnog glasa kao načina saznavanja; poštovanje različitosti ličnih iskustava; kao i preispitivanje tradicionalnih stanovišta i praksi. Međutim, interpretaciji navedenih principa autori/autorke pristupaju na različite načine, upućujući im različite kritike koje se odnose, kako na teorijsku konceptualizaciju, tako i na njihovu primenu u praksi. Budući da složenost tumačenja pomenutih principa prevazilazi okvire ovog rada, u daljem tekstu biće predstavljene samo neke od njihovih osnovnih karakteristika.

Feministička pedagogija se suprotstavlja tradicionalnom pogledu na moć i autoritet nastavnika, prepoznajući da znanje nije isključivo u njihovom vlasništvu. Umesto toga, ona smatra da nastavnici/nastavnice treba da ožive „lične autoritete“ onih čiji glas nije mogao da se čuje primenom tradicionalnih obrazovnih praksi (Forrest & Rosenberg, 1997). Zalaže se za zajedničku konstrukciju znanja nastavnika i učenika, što decentrira normativne pretpostavke o moći i stvaranju znanja i izaziva maskuline i patrijarhalne temelje obrazovanja (Currier, 2020). U tom smislu, promena odnosa između nastavnika i učenika zapravo podrazumeva deljenje moći među njima, što se postiže time što učenici preuzimaju više odgovornosti za poučavanje, a nastavnici za učenje (Webb et al., 2002). To ne znači ukidanje autoriteta ili moći nastavnika ili nastavnice; feministička pedagogija koncept moći ne posmatra kao dominaciju, već pre kao kapacitet ili potencijal koji doprinosi

povećanju moći svih koji učestvuju u obrazovnom procesu (Shrewsbury, 1993). Moć koju nastavnici i nastavnice posедуju nije sama po sebi negativna, ukoliko se iskoristi za uvećanje moći svih, a ne za jačanje i održavanje postojeće hijerarhije (hooks, 1994).

Pojam moći je u bliskoj vezi sa pojmom osnaživanja, jer da bi do osnaživanja došlo, neophodno je da bar deo moći bude podeljen (Webb et al., 2002). O principu osnaživanja je najviše diskutovano, delimično zbog veze koja postoji između feminističke pedagogije i Freireovog dijaloškog obrazovanja (Shrewsbury, 1993). Poput Freire (Freire, 2002), i feministička pedagogija vidi obrazovanje kao mesto nejednakosti, ali i mesto borbe i društvene promene (Briskin & Coulter, 1992). Da bi do promene došlo, neophodno je kroz nastavnu praksu podizati nivo kritičke i feminističke svesti učenika i učenica, kako bi se osposobili za identifikovanje načina na koje moć i ugnjetavanje deluju u njihovim životima i životima drugih, kao i za preduzimanje aktivnosti u cilju borbe protiv neravnopravnosti (Cannizzo, 2021). Dakle, u feminističkoj učionici, nastavnici i učenici uče da dele moć; i jedni i drugi su sposobni da identifikuju i realizuju lične, ciljeve učenja i društvene ciljeve, što se retko kad podstiče u tradicionalnim učionicama. Učenje učenika i učenica da imaju moć u socijalnim interakcijama je od ključne važnosti za njihovo osposobljavanje da tu moć koriste i izvan obrazovanja (Currier, 2020).

Treći princip podrazumeva izgradnju zajednice. Da bi dijalog između učenika i nastavnika bio ostvariv, neophodno je da u učionici bude uspostavljena struktura demokratske zajednice (Forrest & Rosenberg, 1997). Kako bi se to postiglo, potrebno je da dođe do dekonstrukcije tradicionalnog shvatanja prema kom su samo nastavnici odgovorni za dinamiku moći u učionici. Njihov zadatak je da ukažu na to da svako doprinosi dinamici u učionici, jer kada učenici i učenice sebe vide kao odgovorne za razvoj zajednice, spremniji su da joj pruže konstruktivan doprinos. Dakle, cilj je kreiranje prostora u kom će se čuti svi glasovi i u kom će se svi osećati slobodno da govore, jer znaju da će njihovo prisustvo biti prepoznato i uvaženo (hooks, 1994). Feministička pedagogija učionicu vidi kao zajednicu onih koji uče, u kojoj postoje individualna autonomija i zajedništvo (Shrewsbury, 1993). Postojanje zajedništva u učionici stvara osećaj da postoji zajednička posvećenost učenju i opšte dobro koje ih povezuje (hooks, 2004), a samim tim i potreba i želja da se učenje proširi i izvan zidova učionice (Shrewsbury, 1993).

Četvrti i peti princip su blisko povezani, a odnose se na privilegovanje individualnog glasa kao načina saznavanja i uvažavanje različitosti ličnih iskustava. Kako bi do društvene promene došlo, neophodno je preispitati i suočiti se sa sistemima privilegije i opresije, koji su kroz istoriju dozvoljavali da se samo određeni glasovi i iskustva čuju i smatraju stvarnim (Currier, 2020). U feminističkoj učionici, cilj je da se čuju svi glasovi, ali je važno istaći da se feministička pedagogija ne zaustavlja na odnosu između nastavnika i učenika kada govori o podeli moći, već prepoznaje i složenu dinamiku koja postoji među učenicima, odnosno to da pol, rasa, klasne privilegije i druga obeležja osnažuju i daju „autoritet“ nekim glasovima više nego drugim (hooks, 2004). Takođe, dok se tradicionalne obrazovne prakse zalažu za ostavljanje emocija, iskustava i subjektivnih realnosti izvan obrazovnih okruženja, ističući ideju da ono što je u suprotnosti sa logikom, racionalnošću i objektivnošću nije poželjno u obrazovanju (Forrest & Rosenberg, 1997), centralni aspekt feminističke pedagogije odnosi se na prepoznavanje

proživljenog iskustva kao stvarnog i značajnog (Currier, 2020). Proživljeno iskustvo se vrednuje kao oblik znanja i važno oruđe za proizvodnju znanja, posebno kada se govori o temama kao što su rodna nepravda, rasizam, klasizam i drugo, što su nastavnici/nastavnice i učenici/učenice mogli lično iskusiti (Potvin & Dority, 2022). Međutim, autorka Kolarić (Kolarić, 2018) dodatno naglašava da to ne znači da treba razmatrati i kritikovati sama iskustva koja su izneta, već društvene, kulturne i materijalne uslove u kojima su ta iskustva konstruisana, artikulisana i moguća.

Poslednji princip, koji se može posmatrati i kao sastavni deo svih prethodno navedenih principa, odnosi se na preispitivanje tradicionalnih shvatanja i praksi (Webb et al., 2002). Jedan od prvih koraka u transformisanju rodne prirode obrazovanja je preispitivanje i osporavanje tradicionalnih načina poučavanja i učenja (Currier, 2020). Feministička pedagogija dovodi u pitanje široko prihvaćene teorije, kao i znanja na kojima se te teorije baziraju, sa ciljem da kreira iskustvo nastave i učenja koje neće reprodukovati *status quo*. Zbog toga feministička pedagogija postavlja alternativna pitanja o ljudskom iskustvu i traži nova shvatanja koja će fundamentalno reorganizovati teorije i metode kojima se nastava i učenje sada vode (Forrest & Rosenberg, 1997). Ona izaziva normativno i teži da rekonstruiše sve ono što je normalizovano i naturalizovano u tradicionalnim pogledima na žene i obrazovanje (Briskin & Coulter, 1992), zbog čega može doći i do različitih oblika otpora prema feminističkoj pedagogiji, kako kod nastavnika i nastavnica, tako i kod učenika i učenica (hooks, 2004; McCusker, 2009; Weiler, 1991).

Feministička pedagogija u kontekstu neoliberalnog obrazovanja

Polazeći od pretpostavke da potreba za primenom feminističke pedagogije u obrazovanju i dalje nije prevaziđena, postavlja se pitanje da li bi njene ideje mogle biti implementirane, budući da se savremeno obrazovanje sve više nalazi pod uticajem neoliberalne ideologije.

Neoliberalizam se, pre svega, odnosi na teoriju političko-ekonomskih praksi koja pretpostavlja da bi ljudsko blagostanje moglo biti unapređeno putem oslobađanja individualnih preduzetničkih sloboda i veština unutar institucionalnih okvira koje karakterišu prava privatne svojine, slobodno tržište i slobodna trgovina. Uloga države je da kreira i očuva institucionalne okvire koji odgovaraju takvim praksama, nakon čega njena intervencija treba da bude svedena na minimum (Harvey, 2007). Ona ne može, niti bi trebalo da bude odgovorna za obezbeđivanje svih potreba društva u vezi sa bezbednošću, zdravljem, obrazovanjem i drugim potrebama, već svaki pojedinac preuzima odgovornost za sopstvenu dobrobit (Davies & Bansel, 2007). Do zaokreta ka neoliberalizmu dolazi od 1970-ih, kada deregulacija, privatizacija i povlačenje države iz mnogih sfera postaje svakodnevna praksa. Neoliberalizam je značajno uticao i na razmišljanje ljudi i to do te mere da se ugradio u zdravorazumski način na koji mnogi tumače, žive i razumeju svet (Harvey, 2007).

Kada je reč o oblasti obrazovanja, neoliberalna logika polazi od pretpostavke da ekonomska produktivnost ne dolazi od državnog ulaganja u obrazovanje, već od njegove transformacije u proizvod koji se može kupiti i prodati (Davies & Bansel, 2007). U

tom smislu, govoreći o neoliberalizmu u kontekstu visokog obrazovanja, gde je njegov uticaj najizraženiji, autorka Bodroški Spariosu (Bodroški Spariosu, 2012) navodi njegove dve ključne karakteristike. Prva se odnosi na to da se visokoškolsko obrazovanje posmatra više kao privatno nego kao javno dobro, čime se ističe njegov rivalski karakter i mogućnost isključivanja, što podrazumeva da se usluge visokog obrazovanja mogu prodavati i kupovati na tržištu, kao i svaka druga roba. U skladu sa neoliberalnim shvaćanjem, pojedinci treba da finansiraju svoje visokoškolsko obrazovanje jer im ono donosi lične koristi, kao što je mogućnost zaposlenja. Druga karakteristika odnosi se na to da se visokoškolske ustanove tretiraju kao preduzeća na tržištu obrazovnih usluga, gde se studenti tretiraju kao korisnici, kupci ili klijenti; profesori kao proizvođači ili oni koji obezbeđuju usluge, dok se obrazovna dobra tretiraju kao roba kojom se trguje na tržištu. Stoga, škole, vođene idealom efikasnosti i produktivnosti, nastoje da optimizuju izbor, podrže konkurenciju i neguju kompetencije neophodne za funkcionisanje unutar neoliberalnih okruženja (Vassallo, 2013). Prema ovakvom modelu obrazovanja, škole se direktno povezuju sa tržištem, potrebama i procesima na tom tržištu (Apple, 2012a), obrazovanje se svodi na obuku za određena zanimanja, a znanje se definiše sa aspekta tržišne upotrebljivosti (Žiru, 2013).

Neoliberalnu logiku kritikuju mnogi koji se zalažu za primenu kritičke i feminističke pedagogije (Apple, 2012a; Busse et al., 2020; Freire, 2002; Potvin & Dority, 2022; Žiru, 2013). Žiru (Žiru, 2013) ističe da se čitav potencijal obrazovanja za razvijanje kritičke svesti, dijaloga i delovanja našao na udaru ovog tržišno-orijentisanog modela, jer uobličavanje školstva prema principima neoliberalizma podstiče standardizaciju školskog programa, postojanje hijerarhijske strukture u rukovođenju školama i svođenje svih nivoa obrazovanja na obuku za određene poslove. Samim tim, cilj prenošenja znanja postaje priprema za testiranje. Prednost se daje učenju napamet, memorisanju i stalnim testiranjima (Žiru, 2013), što je sve neminovno uticalo i na nastavnu praksu i odnose između nastavnika i učenika (Potvin & Dority, 2022). Koliko god priprema za posao bila važan cilj obrazovanja, ne smeju se zanemariti ni ciljevi koji se odnose na ostvarivanje pravde, društvenih sloboda i sposobnosti demokratskog delovanja, akcije i promene (Žiru, 2013). Značaj ekonomske perspektive je neupitan, ali obrazovanje ne može da se svodi samo na ekonomiju i potrebe tržišta. Ono predstavlja složen sistem, oblikovan određenim društveno-političkim dešavanjima, te nikako ne sme biti sveden na jednu perspektivu, zanemarujući humanističke vrednosti (Purešević i sar., 2020).

Žiru (Žiru, 2013) smatra da nastavnici/nastavnice snose značajnu odgovornost po pitanju suprotstavljanja ovoj ideologiji i da treba da teže vraćanju demokratske političke kulture u život. Međutim, školska okruženja su politička i ideološka mesta koja štite određene strukture koje nije lako promeniti. Tako, neoliberalna logika nastavlja da transformiše školovanje na određene načine koji su zaštićeni njenim politikama, vrednostima i kulturom (Vassallo, 2013), zbog čega bi primena kritičke i feminističke pedagogije u takvim uslovima mogla da bude otežana. Iako u literaturi postoji mišljenje da je primena kritičke i feminističke pedagogije u okviru neoliberalnog obrazovanja moguća ukoliko su nastavnici i nastavnice voljni da je primenjuju bez institucionalne podrške, nekoliko

autorki (Busse et al., 2020) tvrdi suprotno, ukazujući u svom radu na prepreke sa kojima su se suočile prilikom pokušaja primene ideja feminističke pedagogije u tri različita univerziteta i dve države. Primeri se kreću od ekstremnih, poput ukidanja akademskog programa koji je bio posebno pogodan za primenu kritičke/feminističke pedagogije, do primera koji se odnose na svakodnevno funkcionisanje univerziteta. Na primer, hijerarhijski uređene učionice, koje su u suprotnosti sa principima feminističke pedagogije, i izazovi prilikom pokušaja njihove reorganizacije; isti nastavni plan i program za sve koji predaju isti predmet, a koji ostavlja malo prostora za individualno prilagođavanje; kao i standardizovane evaluacije nastave koje doprinose viziji onog kako odgovarajuća nastavna praksa treba da izgleda, što ne mora uvek biti u skladu sa principima feminističke pedagogije i drugo. Autorke ističu da zbog toga ključno pitanje ne treba da se odnosi na to kako praktikovati kritičku/feminističku pedagogiju u savremenim učionicama, već, da li i na koji način visoko obrazovanje može postati deo šire borbe za socijalnu pravdu (Busse et al., 2020).

Zaključak

Cilj ovog rada bio je da na osnovu postojeće literature pruži kratak pregled ključnih teorijskih postavki feminističke pedagogije, kao i da sagleda mogućnosti primene njenih ideja u savremenom obrazovnom kontekstu. Analiza literature je pokazala da je koncept feminističke pedagogije veoma kompleksan, te da nije moguće dati njegovo jednoznačno određenje, što potencijalno može biti izazov kada je reč o njegovom prihvatanju i implementaciji u praksi. Ipak, sve pristupe feminističkoj pedagogiji povezuje zajednička ideja - težnja ka ostvarivanju rodne ravnopravnosti, kako u obrazovanju, tako i u društvu, kroz preispitivanje i menjanje tradicionalnih stanovišta i praksi. Imajući u vidu teorijske postavke feminističke pedagogije navedene u radu, ali i rezultate savremenih istraživanja, koja dovode u vezu pitanja rodne ravnopravnosti i obrazovni proces, možemo pretpostaviti da bi primena ideja feminističke pedagogije mogla da ima brojne prednosti i u savremenom obrazovnom kontekstu. Ipak, potrebno je detaljnije razmotriti mogućnosti primene njenih ideja, potencijalne prepreke, kao i otpore koji se mogu javiti u tom procesu koji nisu bili tema ovog rada, ali su neizostavni deo literature o feminističkoj pedagogiji kada se govori o njenoj implementaciji u praksi. Jedna od ozbiljnijih prepreka u primeni ideja feminističke pedagogije svakako se odnosi na uslove u kojima se savremeni obrazovni proces odvija, a koji je pod značajnim uticajem neoliberalne ideologije, što je posebno vidljivo u oblasti visokog obrazovanja. Sa jedne strane, feministička pedagogija se može posmatrati kao vrsta otpora neoliberalizmu, dok, sa druge strane, treba imati u vidu da su neoliberalni principi u suprotnosti sa principima feminističke pedagogije, što otežava njenu primenu, čak i kada je reč o primeni na individualnom nivou, bez institucionalne i systemske podrške. Da bi se to promenilo, prvo je neophodno promišljanje i menjanje brojnih praksi u obrazovanju koje su pod značajnim uticajem neoliberalne ideologije.

Literatura

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *Second International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 78–85.
- Almansori, S. (2020). Feminist Pedagogy From Pre-Access to Post-Truth: A Literature Review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(1), 54–68.
- Apple, M. W. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2012b). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Babović, M., i Petrović, M. (2021). *Indeks rodne ravnopravnosti u Republici Srbiji. Digitalizacija, budućnost rada i rodna ravnopravnost*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 265–281.
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 645–661.
- Briskin, L., & Coulter, R. P. (1992). Introduction: Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 247–263. <https://doi.org/10.2307/1495295>
- Busse, E., Krausch, M., & Liao, W. (2020). How the „neutral“ university makes critical feminist pedagogy impossible: intersectional analysis from marginalized faculty on three campuses. *Sociological Spectrum*, 41(1), 29–52. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1850377>
- Cannizzo, H. A. (2021). Implementing Feminist Language Pedagogy: Development of Students' Critical Consciousness and L2 Writing. *Education Sciences*, 11(8), 393. <https://doi.org/10.3390/educsci11080393>
- Currier, D. M. (2020). Feminist Pedagogy. In A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (pp. 339–356). Wiley Blackwell.
- Ćeriman, J., Duhaček, N., Perišić, K., Bogdanović, M., i Duhaček, D. (2015). *Istraživanje rodno zasnovanog zasnovanog nasilja u školama u Srbiji*. Centar za studije roda i politike Fakulteta političkih nauka u Beogradu; UNICEF.
- Ćeriman, J., Stefanović, J., Glamočak, S. i Korolija, M., (2019). *Rodna analiza nastavnih programa i udžbenika za srpski jezik od prvog do četvrtog razreda osnovne škole*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Ćirović, I., i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 322–341. <https://doi.org/10.2298/ZIP11302322C>
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Đorić, G., Žunić, N., i Obradović Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza rodno osetljivog sadržaja za Građansko vaspitanje*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).
- Forić, S., Krčalo, N., i Džafić, A. (2020). Uticaj obrazovanja na društvene promjene. *Pregled: časopis za društvena pitanja*, 61(2), 145–157.

- Forrest, L., & Rosenberg, F. (1997). A review of the feminist pedagogy literature: The neglected child of feminist psychology. *Applied and Preventive Psychology, 6*(4), 179–192. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(97\)80007-8](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(97)80007-8)
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Odras - Održivi razvoj zajednice.
- Gazetić, D. (2021). *Paulo Freire, kritička pedagogija i savremena škola*. Smashwords.
- Gvozdenović, S. (2008). Predmet i konstituisanje sociologije obrazovanja. *Sociološka luča, 2*(2), 87–97.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Jakšić, I. (2021). *Rodni stereotipi o matematičkim i jezičkim sposobnostima u osnovnoj školi: mehanizmi uticaja na obrazovne ishode* (doktorska disertacija). NaRDuS (123456789/ 18365)
- Koković, D. (1994). *Sociologija obrazovanja: osnovni pojmovi i problemi*. Dnevnik - Euro preduzetnik.
- Kolarić, A. (2018). Feministička pedagogija i studije književnosti. U A. Zaharijević i K. Lončarević (ur.), *Feministička teorija je za sve* (str. 57–75). Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.
- Kuzmanović Jovanović, A. (2020). Akademsko pisanje iz perspektive kritičke pedagogije: vid otpora neoliberalnoj ideologiji u visokom obrazovanju. *Andragoške studije, 26*(1), 163–177. <https://doi.org/10.5937/AndStud2001163K>
- Luke, C., & Gore, J. (1992). Introduction. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 1–14). Routledge.
- Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma – kritička vs bankovna pedagoška perspektiva. *Nastava i vaspitanje, 65*(1), 125–138. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601125M>
- Mazić, D. (2019). Obrazovanjem protiv društvenih nepravdi. *Genero: časopis za feminističku teoriju i studije kulture, 23*, 245–250.
- McCusker, G. (2009). Teaching from a feminist agenda – the influence of feminist pedagogy on initial teacher training. In Y. Appleby, & C. Banks (Eds.), *Looking back to move forward – reflecting on our practices as teacher educators* (pp. 59–70). University of Central Lancashire.
- McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education, 29*(4), 445–460. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>
- Milojević, I. (2011). Tri talasa feminizma, istorijski i društveni kontekst. U I. Milojević i S. Markov (ur.), *Uvod u rodne teorije* (str. 27–37). Mediterran Publishing.
- Milojević, I. (2011). Uvod. U I. Milojević i S. Markov (ur.), *Uvod u rodne teorije* (str. 15–23). Mediterran Publishing.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Potvin, J., & Dority, K. (2022). Feminist Pedagogy in the Neoliberal University: The Limits of Precarious Labour. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice, 43*(1).
- Purešević, D. L., Mitranić, N. N., i Milojević, T. D. (2021). Čemu/čije još obrazovanje – o putevima i raspućima. *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva, 2*(1), 156–164.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly, 21*(3–4), 8–16.
- Stjepanović Zaharijevski, D., Gavrilović, D., i Petrušić, N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP).

- Vassallo, S. (2013). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563–580. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9337-0>
- Vrcelj, S., i Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?!* Hrvatsko futurološko društvo.
- Webb, L. M., Allen, M. W., & Walker, K. L. (2002). Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles. *Academic Exchange*, 6(1), 67–72.
- Webber, M. (2006). Transgressive pedagogies? Exploring the difficult realities of enacting feminist pedagogies in undergraduate classrooms in a Canadian university. *Studies in Higher Education*, 31(4), 453–467. <https://doi.org/10.1080/03075070600800582>
- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard educational review*, 61(4), 449–475. <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84>
- Weiner, G. (2006). Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 79–92). SAGE Publications.
- World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report*. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/>
- Zaharijević, A. (2012). Kratka istorija sporova: šta je feminizam? U A. Zaharijević (ur.), *Neko je rekao feminizam? Kako je feminizam uticao na žene XXI veka* (str. 384–415). Heinrich Böll Stiftung.
- Žiru, A (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Eduka.

Primljeno: 10.08.2022.

Korigovana verzija primljena: 05.11.2022.

Prihvaćeno za štampu: 15.11.2022.

Theoretical Conceptualization of the Feminist Pedagogy and the Possibility of the Application of Its Ideas in the Contemporary Educational Context

Gorana Vojčić

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract *Due to the fact that the question of achieving gender equality is becoming increasingly frequent in modern society, the subject of this paper refers to feminist pedagogy. Since the 1970s it has emphasized education as an important means of achieving gender equality in society. Based on the relevance of the topic, but also the fact that very little has been written about feminist pedagogy in the Serbian language, the main aim of this paper is to provide a brief overview of the key theoretical concepts of feminist pedagogy, but also to consider the possibility of applying its ideas in the modern educational context, which is increasingly under the influence of neoliberalism. Based on an analysis of the literature, it can be concluded that feminist pedagogy is a complex concept, and its definition can differ depending on the different starting points of those who study and practice it. Nonetheless, all approaches are directed towards the same goal – the achievement of gender equality, both in education and in society. Further, it can also be concluded that the application of the ideas of feminist pedagogy could have numerous advantages in the modern educational context, but also that this application could be challenging, due to the fact that the principles of feminist pedagogy are in opposition to the principles of the dominant, neoliberal ideology.*

Keywords: *feminist pedagogy, critical pedagogy, gender equality, social changes, neoliberalism.*