

Отож, можна зробити висновок, що стосунки Лоуренса з усіма його жінками були приречені від самого початку, адже знайти ідеальну чи універсальну (в розумінні Лоуренса) жінку, тобто таку, яка б уміла поєднувати раціональне та тілесне, було своєю утопією кохання. Очевидно, Лоуренс не зміг цілком позбутись едіпового комплексу і його матір залишилась для нього саме тією єдиною та універсальною жінкою, яка поєднувала чи уміла поєднувати у собі ці два антропологічних аспекти - раціональне і тілесне.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лоуренс Д.Г. Коханець леді Чатерлей / Пер з англ. Соломії Павличко.- К.: Основи, 1999. - 461с.
2. Лоуренс Д.Г. Коханець леді Чаттерлі / Пер. з англ. Д.О. Радієнко. - Харків: Фоліо, 2005. - 380с.
3. Мілет К. Сексуальна політика / Пер. з англ. - К.: Основи, 1998. - 620 с.
4. Lawrence D.H. Lady Chatterley's Lover. Wordsworth Editions Limited, 2005. - 268 p.
5. Worthen John. Biography of D.H. Lawrence, 1997 // <http://www.nottingham.ac.uk/mss/online/dhlawrence/biog-full/index.phtml>

Ольга ПЛАХОТНИК

© 2008

ВЧИТЕЛЬ І ВЧИТЕЛЬКА: ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ОДНІЄЇ ПРОФЕСІЇ

«Моя перша вчителько...»: цей сентиментальний вислів одразу ж викликає в пам'яті букети квітів, величезні білі банти першокласниць, і добру й прекрасну, як фея, першу вчительку. Проте зачекайте: чому завжди вчителька, не вчитель? Значить, вчитель буває пізніше, потім, не першим?

Так, дійсно, просуваючись вгору по сходинках своєї освіти, ми помічаємо, що чоловіки й жінки у вчительській професії (мається на увазі: в ролі вчителів загальноосвітніх шкіл 1 - 3 ступеню, тобто «середньої освіти») розподілені дуже нерівномірно. Крім того, вони, як правило, нерівномірно розподіляються і за своєю спеціалізацією (предметам, які викладають), і за посадами, що займають.

Очевидно, що вказана «нерівномірність» видозмінюється при переході до вищої і післядипломної освіти, однак «рівновага» так ніколи й не настає. Однак в даній статті я планую зосередитися саме на шкільному рівні освітньої системи, називаючи далі «вчителями» і «вчительками» педагогічних працівників середньої школи. Відповідно, мета цього дослідження полягає в тому, щоб *проаналізувати механізми гендерної стратифікації всередині вчительської професії і подивитись, як ці механізми можуть видозмінюватись в умовах країн з перехідною економікою (на прикладі України).*

Отже, основний концепт, з яким ми далі будемо працювати - це феномен гендерної стратифікації як похідний від сучасної соціальної теорії, що визнає гендер як одну з базисних стратифікаційних категорій. При цьому під гендером ми будемо розуміти «сконструйовану суспільством соціальну модель жінок і чоловіків, яка визначає їх положення і роль в суспільстві та його інститутах (сім'ї, політичній структурі, економіці, культурі і освіті, та ін.) [1, 38]». Відповідно, гендерна система визначається як «соціально сконструйована система нерівності за статтю. Гендер, таким чином, виступає одним із способів соціальної стратифікації суспільства, котрий в поєднанні з такими соціально-демографічними факторами, як раса, національність, клас, вік організує систему соціальної ієрархії [там же, 40]».

Слід відзначити, що гендер як стратифікаційна категорія розглядається в сукупності з іншими стратифікаційними категоріями (клас, раса, національність, вік). Сучасні дослідження гендерної стратифікації базуються, передусім, на традиціях критичного аналізу суспільства, запропонованих низкою сучасних соціологів і філософів, в тому числі й феміністського спрямування. В цій статті я буду спиратися як на праці науковців, що працюють в царині гендерних досліджень, так і на більш ранні теоретичні підходи до концептуалізації влади, статі й гендеру, представлені в текстах М.Фуко і Дж.Батлер. Однак, перед тим, як приступити до теоретичних роздумів на тему гендерної стратифікації всередині вчительської професії, необхідно

сказати кілька слів про основні теоретичні ідеї та концепти, що прийняті за методологічне підґрунтя даного тексту.

Теорія та методологія

Перша теоретична позиція, що обумовлює дане дослідження, може бути позначена в термінах постструктуралізму. Тут доречним видається посилання на роздуми Дж.Батлера, яка визначає завдання постструктуралістського підходу як проблематизацію легітимності основ теорій, концепцій і термінів, а також виявлення механізмів виключення, за допомогою яких ці основи формують свою цілісність, когерентність і універсальність. Інакше кажучи, завдання цього підходу полягає в тому, щоб «спитати, що санкціонує той теоретичний хід, який встановлює основи, і що конкретно він виключає або перекидає [2, 239]».

В контексті даного дослідження вказаний «антифундаменталізм постструктуралізму» може служити методологічним підґрунтям за кількома причинами. По-перше, завдяки особливій оптиці бачення суб'єкта: не будучи цілісним феноменом, суб'єкт дії в постструктуралізмі формується під впливом і завдяки дії влади (у фукіанському її розумінні). Звідси випливає, що мотивація вибору індивідами професії вчителя, так само, як і мотивація перебування у вказаному професійному полі на протязі певного часу є неможливою з точки зору їх вільного волевиявлення.

По-друге, антиуніверсалістський характер постструктуралістських підходів є очевидно «недружнім» по відношенню до дихотомічних категорій мислення, властивих класичній європейській традиції. Стає очевидним, що заяви про сутність предметів і людей, постулати про їх «істинну природу» повинні піддаватися такому ж сумніву, що й інші дихотомічні категорії мислення. Як доводить М.Фуко в «Археології знання», говорячи про історію і логіку розвитку соціальних інститутів, поняття про істинну природу речей, про те, що є натуральним (сутнісним) і природним, а що девіантним і неприродним, залежить від конкретного соціально-історичного періоду і напряду пов'язано з домінуючими на той час нормами й правилами [3, 5-29]. Тому в даному дослідженні різні есенціалістські позиції — заяви про начебто природні риси і якості чоловіків і жінок — будуть розглядатися як прояви певного гендерного режиму, що регулює життя й діяльність людей, і спрямованого на підтримку й відтворення існуючих відносин влади в суспільстві.

Але що може бути протиставлено есенціалістському розумінню гендерних ролей? У цьому питанні корисною видається теорія соціального конструювання гендеру, яка розглядає динамічний вимір гендерної культури - процес її створення і відтворення в процесі соціалізації. Визначаючи гендер як соціальний конструкт, соціологи мають на увазі три групи характеристик: біологічна стать; статево-рольові стереотипи, розповсюджені в тому чи іншому суспільстві; і так званий «гендерний дисплей» - різноманітні прояви, пов'язаних з нав'язаними суспільством нормами чоловічої і жіночої дії та взаємодії [4, 7; 5, 70].

Ключова ідея теорії соціального конструювання реальності (і соціального конструювання гендеру як інваріанту реальності) полягає в тому, що індивід засвоює певні культурні зразки в процесі соціалізації, що продовжується на протязі всього життя.

Наступним корисним поняттям для даного дослідження виступає «гендерна система», наприклад, в інтерпретації Хірлман (Hirdman): «як сукупність відносин між чоловіками й жінками, включаючи ідеї, неформальні й формальні правила та норми, визначені у відповідності з місцем, цілями й положенням статей в суспільстві [6, 190-191]». Гендерна система передбачає гендерний вимір публічної і приватної сфери; є відносно стійкою і відтворюється соціалізаційними механізмами.

Гендерна стратифікація в учительській професії: існуючі тенденції

Освіта як соціальний інститут має істотний (припустимо, що навіть визначальний) вплив на гендерні ідентичності особистостей, що проходять через цю систему, а у зв'язку з вищевказаним — на наявні в них можливості особистісного, громадянського і професійного вибору. Така мета, як правило, не ставиться свідомо і не прописується в уставних паперах освітніх закладів. Проте всім ступеням освіти (від ясельної групи дитячого садочка до післядипломних навчальних закладів) є притаманним, окрім явного, «прихований курикулум» - той неявний, латентний зміст, котрий існує здебільше як різноманітні форми дискурсів.

Поняття «прихованого курикулуму» (hidden curriculum) було введено в науковий обіг наприкінці 60-х рр. XX сторіччя представниками так званої критичної педагогіки в США, і його

«винахід» приписується соціологу П.Джесону [7, 28]. Цей термін має відношення до прихованих аспектів освіти, що відтворюють різноманітні інваріанти соціальної нерівності - расову, класову, етнічну, гендерну і т.п. Якщо ж говорити про його гендерний аспект, то це, по-перше, організація власне навчального закладу, включаючи гендерні відносини на роботі, гендерну стратифікацію вчительської (викладацької) професії, і навіть архітектурну своєрідність навчальних закладів, що відбивають дискурси контролю, влади (найбільш доречною методологією тут може бути теорія М.Фуко). По-друге, сюди відноситься власне зміст навчальних предметів, а по-третє, стиль викладання. Вказані три виміри прихованого курикулуму плану не просто відображають гендерні стереотипи в процесі соціалізації, але й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому й домінантному і недооцінюючи жіноче й нетипове [8, 297].

Отже, гендерна стратифікація вчительської професії відноситься до однієї із сторін прихованого курикулуму. Подивимося, якими ж є дані й тенденції цієї стратифікації.

1. Передусім, чоловіки в ролі шкільних вчителів знаходяться в явній чисельній меншості. Як пише про це П.П.Горностаєв, "педагогіка є високофемінізованою професійною галуззю, що здатна спричинити дисгармонійний розвиток гендерних ролей дітей [9, 149]". Українська статистика (яка тільки-но почала ставати гендерно-чутливою) наводить дуже скромні дані: на кінець 2003 року 75% працівників освіти становили жінки і, відповідно, 25% - чоловіки [10, 76]. Зрозуміло, що на рівні середньої освіти дисбаланс є ще вищим. За даними російської статистики 1999 року, чоловіки становлять всього лиш приблизно п'яту частину викладацького складу в міських та сільських школах (наведено за Т.Суспіциною, [11, 307]).

2. Існує виражена тенденція зростання питомої ваги мужчин серед учительського складу по мірі підвищення ступеню освіти. Мінімальна кількість учителів-чоловіків працюють безпосередньо вчителями початкової школи (якщо вони там і є, то це, як правило, не спеціалісти з початкової освіти, а «суміжники» - вчителі фізкультури, англійської мови, малювання, тощо.). Максимум учителів-чоловіків працюють викладачами старшого ступеню ЗОШ (в Україні це 10-11 або 11-12 клас).

3. Яскраво вираженою є гендерна стратифікація всередині вчительських спеціальностей. Є написано «жіночі» спеціальності - крім згаданих учителів початкової школи, до них відносяться «філологія», «література», «історія мистецтв» та інші, як правило, гуманітарні області знання. Вчителі-мужчини, як правило, «окупають» точні та природничі науки (в той час як жінки, наслідуючи знамениту класифікацію фізика В.Ландау, займаються, скоріше, «протиприродними науками»...).

4. Чоловіки набагато частіше, ніж жінки, займають керівні посади й набагато швидше просуваються по вчительським «кар'єрним сходінкам» - від завуча і директора школи до керівництва районним, міським і т.д. відділом освіти. Як зазначає статистика Офіційного сайту економічної комісії ООН у Європі, "хоча переважна більшість вчителів є жінками, вони концентруються, переважно, на рівні молодшої та середньої школи. Гендерна сегрегація на цьому ринку праці виражена також тим, що більшість директорів і управлінців у сфері освіти є чоловіками [12]".

5. Навіть якщо вчитель-мужчина не є керівником, він має більшу символічну вартість, ніж його колега-жінка. За спостереженням Т.Суспіциної, нечисленні західні дослідження чоловіків у фемінізованих професіях зазначають, що, «незалежно від їх власного бажання, чоловіки не лише зберігають привілеї, асоційовані з маскуліністю, але вони додатково відчувають постійний тиск, пов'язаний з необхідністю постійно демонструвати стереотипні ознаки маскуліності [11, 311]». В повсякденності це проявляється в «усаджуванні на почесне місце» під час учительських вечірок, вимог «услуговувати за дамами й розважати їх» і т.п., а також в застосуванні «чоловічого авторитету» в кризових ситуаціях, що виникають при спілкуванні вчителів з учнями-хлопчиками.

Батьки теж віддають перевагу (при наявності вибору вчителя як предметника або класного керівника) «строгу чоловічу руку». І в цьому випадку як раз реальна спеціальність і кваліфікація вчителя («фізкультурник» без вищої освіти чи «високошкільний» фізик з університетським дипломом) грає, скоріше, другорядне значення: головне - що він «мужчина» і демонструє відповідний стереотипний поведінковий репертуар.

Як це можна пояснити?

За допомогою вибраних мною методологічних позицій постструктуралізму та соціального конструювання, можна інтерпретувати вищенаведені тенденції наступним чином.

Чому вчительська професія має переважно «жіноче обличчя»? Власне, за своїм характером педагогічна праця — виховання й навчання дітей — традиційно вважається жіночим заняттям. В посполитій свідомості (і згідно з есенціалістським підходом до проблеми гендерних відмінностей) фемінінність жінки багато в чому визначається її здатністю до емоційної праці турботи, обслуговування і виховання (що в свою чергу асоціюється з приналежністю до малопrestiжної домашньої сфери). Недарма по відношенню до вчительки дуже часто вживається «материнська» метафора - «класна мама» (класний керівник), «друга мама» і т.п. Особливо важливою «материнська» складова проявляється в (культурно сконструйованому в буденній свідомості) образі вчительки початкової школи, де любов і турбота набувають набагато більшого значення, ніж власне когнітивна складова професії (залучення до знань).

В даному контексті цікаво проаналізувати, яка риторика супроводжує обґрунтування «природного призначення» жінок до вчительської роботи. Наприклад, на початку ХХ сторіччя Г.Мюнстерберг писав про це так: «не можна не бачити природної схильності жінок до вчительської професії. Їх співчуття і терпіння, привітність і веселість, турботливість і працелюбність доповнили найблагородніші риси вчителів, які працюють в численних класах між Атлантичним і Тихим океанами. Проте все ж неможна залишити без уваги тієї небезпеки, з якою пов'язане скорочення чоловічої участі в освіті [13, 54]». Можна дивуватися, але й через сто років поспіль вчительок описують тими ж словами і в тих же виразах.

Крім того, неважко помітити, що мова як символічне «схоплювання реальності» також відображає нерівність понять «вчитель» і «вчителька». Перше має ширше значення (пригадайте: «Ленін - наш вождь і учитель») і набагато вищий статус. Це слово часто пишеться з великої літери і вживається в пишномовній риторичі: «Учитель! Перед іменем твоїм дозволяю смиренно стати на коліна.». Поняття «вчитель» часто вживається в значенні «особистий наставник» - наприклад, в духовних практиках - і має відношення до взаємодії лише дорослих людей. Це надає йому набагато вищого статусу в нашій культурі.

Слово «вчителька» має статус незрівнянно нижчий. Крім того, в останній час воно додатково знецінюється перенесенням в сексуально-порнографічний контекст: якщо задати в пошуковій Інтернет-системі Google ключові слова "перша вчителька", то отримуємо тисячі посилань на порно-оповідання, де «вчителькою» виступає дівчина/ жінка, що вводить автора до світу сексуальних насолод. Це слово містить явну вказівку на жіночу стать (на відміну від першого, більш узагальненого поняття), і пов'язані з ним асоціації.

Такого роду есенціалістські установки супроводжуються кількома важливими і взаємно обумовленими обставинами. Це, по-перше, більш низька оплата «фемінінної» праці, що полягає в любові й турботі: навіщо платити за те, що не потребує зусиль і являє собою «природну рису жінки» (на відміну від «більш інтелектуального» труда вчителів - предметників)? По-друге, чоловіки витісняються із освітньої сфери - як низькооплачуваної і традиційно «фемінінної» області, де їх маскулинність піддається сумніву.

Наступним моментом, що чекає на роз'яснення, є особливості розподілу чоловіків і жінок за спеціальностями всередині вчительської професії. Легко помітити, що тут має місце вже згадана і критикована мною дихотомізація наук, а вслід за ними й навчальних предметів, що має виражений гендерний характер. Точні науки "маскулінізуються", а неточні "фемінізуються" символічно і буквально: як пишуть про це Р. та П.Гілберти, «мається на увазі, що жіноча інтуїція, емоції й експресивність природно поєднуються з гуманітарними науками, тоді як математика і фізика привертають хлопчиків завдяки раціональності, властивій цим предметам» [14, 122]. Отже, розмірковує посполита свідомість, хлопчики вибирають раціональні науки, тому що вони самі є раціональними, і навпаки, раціональні науки роблять хлопчиків більш раціональними і тому вибираються ними. Біологічне зручним чином пояснює соціальне, а соціальне пояснює біологічне, і ми потрапляємо до відьомського замкненого кола традиційно-есенціалістських уявлень.

Невеличка поправка щодо висновків Гілбертів може бути зроблена з огляду на пост-радянську дійсність. В радянські часи ще однією предметною областю, де зосереджувалась символічна влада (а значить, вона набувала маскулинних рис), були історія і суспільствознавство - як прямі засоби трансляції ідеології. Саме цією, ще не втраченою за пост-радянські часи, традицією може пояснюватися порівняно висока частка істориків серед чоловіків-учителів.

Тобто не єдиним, проте цілком реальним способом збереження маскулінності чоловіка в «жіночому полі» вчительської професії є перенесення на них маскулінності навчальних предметів. Вже згадане дослідження Т.Суспіциної зазначає: «Символічне ототожнення раціональності та абстрактності математики і фізики з особистісними характеристиками викладачів цих предметів повертає їх в поле маскулінності, що визначається як нежіноче, неемоційне і неконкретне [11, 315]». При цьому, якщо у випадку точних наук маскулінні ознаки описують силу розуму чоловіка, то у випадку з фізкультурою носієм, знаком маскулінності виступає тіло: сам предмет фізичної культури в даному аспекті може розглядатися як гендерна практика, як один із процесів створення, «конструювання» статі.

Ще одним способом «легітимного» утвердження маскулінності чоловіків-вчителів є зайняття ними керівних посад як шлях до реального і символічного капіталу. З позицій традиційного та/ або есенціалістського підходу поширеність такого стану речей пояснюється доволі просто й «раціонально»: чоловік менше переймається сімейними проблемами, з нього виходить кращий керівник. І той факт, що коли директором школи все ж працює жінка, то вона, як правило, не має (маленьких) дітей, підтверджує вказане правило.

Однак з позиції соціального конструювання соціальної нерівності стає очевидним, що вищенаведене «просте» пояснення являє собою наслідок глибоко вкорінених уявлень про гендерні відмінності, а також економічної нерівності. Наприклад, в Матеріалах Міжнародної організації праці пишеться про це так: «Широко розповсюдженою є думка, що головна причина гендерної нерівності доходів - нижчий рівень людського капіталу серед жінок, а також характерні для них перерви в кар'єрі й професійній діяльності. Однак розрив між чоловіками й жінками в доступі до початкової і середньої освіти скорочується скрізь у світі, а за чисельністю спеціалістів з вищою освітою жінки є рівними з чоловіками і навіть їх переважають. Але, не дивлячись на все це, при рівній освіті та професійному досвіді жінки так само займають нижче оплачувані посади [15, 22]».

Пост-радянська специфіка гендерної стратифікації учительства

Для того, щоб охарактеризувати своєрідність ситуації з гендерною стратифікацією вчителів у країнах з перехідною економікою, до яких можна віднести колишні республіки СРСР, звернемося до нижченаведених даних.

В уже згаданому звіті МОП про жіночу зайнятість наведено таблицю "Середня заробітна платня/ доходи жінок в окремих професіях як частка від заробітної платні чоловіків". Вона ілюструє, що в професії «вчитель початкової школи» жіноча зарплата нижче відповідної чоловічої в державах розвинутих (94%) і тих, що розвиваються (90%). Однак в країнах з перехідною економікою вона вище чоловічої, оскільки складає від неї 103%. Як це можна пояснити? Чи йдеться тут про зміни в гендерній системі, зокрема, заміну «класичного базового гендерного контракту» (характерного для капіталістичного патріархату) контрактом «рівного статусу» (equal status), як зазначає Хірдман [6, 19-20]?

Я припускаю, що навряд. Гіпотеза Хірдман може бути віднесена до суспільств так званого «розвинутого капіталізму», з високим рівнем соціальної та гендерної політики (наприклад, сьогодні такими вважаються скандинавські країни). Якщо ж говорити про пост-радянський простір, то пояснення вищенаведених даних може мати принципово інший модус. Наприклад, за допомогою концепту «тіньової економіки», коли до статистики потрапляє офіційна заробітна платня, в той час коли реальні статки вчителя/ вчительки можуть включати також «тіньовий» доход від репетиторства або від (на жаль!) хабарництва.

Однак я пропоную інше пояснення: навіть якщо наведена статистика відповідає дійсності, слід звернути увагу на те, що йдеться саме про вчителів початкової школи! На цьому ступені, як говорилося раніше, чоловіки представлені мінімально й довго не затримуються, а жінки працюють, як правило, довго, і отримують надбавки за стаж роботи і високу категорію. Так що це може бути схожим на правду. Але!

По-перше, таблиця не відображає розміру заробітної платні - а він, насправді, є вкрай низьким в порівнянні з іншими сферами. По-друге, мова йде про перевищення жіночої зарплатні над чоловічою всього на три відсотки, що в контексті загалом низького розміру заробітної платні перетворюється в копійки. По-третє, навіть не маючи статистичних даних, я впевнена, що на вищих ступенях середньої освіти зарплатня вчительок відстає від розміру середньої зарплатні чоловіків-вчителів.

Та й сам графік, що аналізується, показує: в жодній більше сфері і в жодному типі економіки заробітна платня жінок не перевищує, а часто й близько не наближається до розмірів зарплатні чоловіків.

Відповідно, мій перший висновок відносно особливостей гендерної стратифікації учительства в пост-радянських країнах такий: з причин низької оплати учительської праці представництво мужчин в цій професії нижче, ніж в індустріально розвинутих країнах. Не розглядаючи в даній статті специфічні риси країн, що розвиваються, варто все ж зазначити, що в них більш висока питома вага мужчин серед учителів пояснюється, головним чином, все тими ж економічними причинами: жінки мають нижчу освіту і зайняті менш оплачуваною неінтелектуальною працею.

Другий висновок пропонує додаткові аргументи до першого: мужчин в пост-радянській школі мало також тому, що в межах переважаючого патріархатного світогляду учительська професія залишає мало можливостей для конструювання «маскулинної» гендерної ролі, пропонуючи вузький коридор винятків для тілесної (вчитель фізкультури) і символічної (директор) маскулинності.

Третій, поки що попередній, висновок може бути зробленим виходячи з реальної освітньої ситуації в Україні і сусідніх пост-радянських країнах: поява приватного сектора в середній освіті надає розширені можливості для включення мужчин у цю сферу. За моїми спостереженнями, серед вчителів приватних загальноосвітніх навчальних закладів м.Харкова питома вага мужчин дещо вища, ніж в державних. Поясненням тут можуть слугувати як економічні причини, так і категорії «престижу», «символічного капіталу» або «більшої свободи». Проте в цілому ця ситуація потребує додаткового вивчення й аналізу.

Висновки

Проаналізувавши під кутом зору гендерного підходу та теорії соціального конструктивізму механізми гендерної стратифікації всередині вчительської професії (і в умовах сучасної України також), ми дійшли таких висновків. Учителство є професією з яскраво вираженою гендерною нерівномірністю. Особливо гендерно стратифікованою ця професія виступає в тих суспільствах (і на тих рівнях освіти), де вона відноситься до низькооплачуваних і малопrestiжних. На жаль, саме такою є сьогодні середня школа в Україні. Пануючі в суспільній свідомості уявлення про "гендерні норми" (так само, як економічна політика держави по відношенню до освіти) ніяк не сприяють вирівнюванню становища в бік гендерної рівноваги. Можливо, позитивну роль в цьому питанні відіграє формування приватного сектору освіти, а також упровадження заходів, передбачених Законом України "Про рівні права та можливості жінок та чоловіків" [16], що набув чинності з 1 січня 2006 року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронина О.А. // Словарь гендерных терминов. М: Информация — XXI век, 2002. - 256 с.
2. Батлер Д. Случайно сложившиеся основания: феминизм и вопрос о "постмодернизме"// Введение в гендерные исследования. Часть II: Хрестоматия. — ХЦГИ, Санкт-Петербург, Алетейя, 2001. - С. 235 - 257.
3. Фуко М. Археология знания. Пер. з франц. - К.: Видавництво Соломії Павличко "ОСНОВИ", 2003. - 326 с.
4. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Введение. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период (сборник научных статей) / Центр независимых социальных исследований. - СПб, 1996. - С. 5-13.
5. Goffman, E. Gender Display // Studies in the Anthropology of Visual Communication. - 1976. #3, - Pp.69-77.
6. Hirdman, Y. The Gender System. In: T. Andreasen, et al. (Eds.) Moving on. New Perspective on the Women's Movement. - Aarhus Univ. Press, 1991. - Pp. 208-220.
7. Jackson P.W. Life in Classroom. - N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
8. Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. - 2000. - №5. - С.295-301.
9. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. - К.: К.І.С., 2004. - С. 132-156.
10. Праця України 2003: Статистичний збірник. - Державний комітет статистики України, 2003. - 386 с.
11. Суспицына Т. Об учителях, муже и чине: (ре) конструкция маскулинностей мужчин-работников средней школы // О муже(н)ственности: Сборник статей. - М.: Издательство "Новое литературное обозрение", 2002. — С.303-326.

12. <http://www.unece.org/stats/gender/web/genpols/keyinds/genpols-2edu.htm>
13. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Пер. с англ. А.А. Громбаха. 3-е изд., испр. М.: Совершенство, 1997.
14. Gilbert, R. and P. Masculinity Goes to School. - Sydney, Allen & Unwin, 1998.
15. Женская занятость: Глобальные тенденции и действия МОТ // Материалы МОТ, 49-ая сессия Комиссии по положению женщин, Организация Объединенных Наций, Нью-Йорк, 28 февраля - 11 марта 2005 года // www.ilo.ru/gender/files/WomenEmploymentrus.pdf
16. Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків": <http://www.president.gov.ua/documents/3308.html>

Любов СЕМЕНЕНКО

© 2008

АНТРОПОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МОТИВУ КОХАННЯ В ЛІРИЦІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

Олександр Олесь увійшов в українську літературу на межі XIX та XX століть, у переламний час, коли поглиблювався конфлікт між старим і новим і в літературі, і в суспільно-історичних процесах. Усе це зумовило унікальність співіснування в літературному процесі різноманітних поетичних напрямків та стилів; відбувалося також взаємопроникнення та асиміляція елементів різних напрямків і концепцій. Окремі ж поети або поєднували риси цих напрямків, або вели активні пошуки новаторських підходів до літератури. Початок нового тисячоліття був ознаменований в українській поезії появою модернізму або, принаймні, модерністських маніфестів [5, 120], у центрі яких так чи інакше перебувала людина. Творчість Олександра Олеся стала етапною для української поезії своєї доби, оскільки відбивала складні перипетії боротьби народницької та модерністської тенденцій. Високу художню й естетичну цінність творчості митця та актуальність для неї мотиву кохання відзначали літературні критики різного спрямування: М.Гнатюк [1], Л.Голомб [2], М.Грушевський [3], О.Денисюк [4], С.Єфремов [5], М.Зеров [6], М.Неврлий [8], С.Павличко [10], І.Чернова [11]. Зокрема, М.Грушевський зазначав, указуючи на особливості розкриття інтимних мотивів у ліриці автора: «...В поезії серця, що нерозлучно спливаєється з поезією природи і займає таке велике місце в перших збірках Олеся, він являється магістром півтонів. Сердечні відчуття лежать в одній площині з відчуттями природи. В них дуже мало еротизму, дуже рідко виступає похадливе почуття, зовсім чуже задоволене міркування...» [3, 258] Відомий дослідник творчості поета М.Неврлий розкривав сутність «людського й мистецького феномену Олеся», вважаючи, що його винятковість полягає в «глибоко оригінальному поєднанні загальнолюдського з національним, в легкому, мелодійному, високо артистичному характері його поезій. В одному з його романсів традиційний український соловейко, оспівуваний Шевченком та іншими українськими поетами, закликає милувати й цілувати кохану, бо ж, мовляв, «знов молодість не буде». Вселюдське сагре діет в українській одежі» [8, 11]. Є й інші думки: С. Павличко наголошувала, ніби поетові бракувало слів, що він виробив певні кліше, які переходять із вірша у вірш, його лірика «ще не вмiла по-справжньому говорити про любов, тому вона непереконлива, декларативна» [10, 97]. Однак, актуальність мотиву кохання для поетичного доробку поета бачиться безсумнівною.

Розглядаючи антропологічні аспекти інтерпретації мотиву кохання у творах Олександра Олеся, осмислюємо образи ліричного героя та образ коханої як їх складові частини. Саме ці образи утворюють специфічне семантичне поле, в межах якого функціонують ліричні почуття. Завдяки особливостям їх художнього втілення створюється певний настрій, символізуються культурософські цінності доби, як традиційні, так і модерністські.

Розкриття мотиву кохання у ліриці Олександра Олеся реалізується через створення складної та неоднозначної взаємодії відповідної парадигми ліричного героя та збірного жіночого образу.

Основним засобом передачі почуттів закоханих у творах Олександра Олеся першого періоду творчості є традиційне для українського поетичного дискурсу співвіднесення почуттів та переживань людини із станами природи. Образи природи використовуються поетом для передачі