

# VPRAŠANJE FEMINISTIČNE TEORIJE V ŠOLSKEM POLJU: KRITIČNO POZICIONIRANJE, IZKUSTVO, URADNA VEDNOST

*Valerija Vendramin*

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Uvod**

Teoretski in konceptualni okvir pričujočega prispevka sestavljajo prekrivajoča se polja feministične teorije, ženskih študij in sociologije izobraževanja. Zanimale nas bodo predvsem postavke feministične teorije in njihova pomembnost za polje edukacije. Naše izhodišče (kar je bolj usmeritev kot definicija) je, da gre pri feminizmu za kritičen pogled, »ki sledi kritičnemu pozicioniranju v ne-homogenem, spolno zaznamovanem družbenem prostoru (Haraway, 1999: 312). Lahko bi govorili npr. o feminizmu kot političnem projektu oziroma družbenem gibanju, a tu v ospredje postavljamo »feminizem kot epistemološki projekt«:<sup>1</sup> boj za pomene, koncepte, miselno tradicijo (Bahovec, 2001: 5) oziroma načrt za rekonstrukcijo običnih pomenov, boj za občo vednost (Haraway, 1999: 136).

Najprej pa – ker se bomo v tej refleksiji navezovali na šolsko polje oziroma poskusili zarisati nekatere točke, kjer je feministična refleksija najrelevantnejša (ali bi vsaj morala biti) – pa izpostavljamo, da je bil spol kot osrednje (ali eno od osrednjih) organizacijsko načelo v izobraževanju vse prepogosto spregledan (Leach, 1990: 455) oziroma razumljen kot nekaj, kar je nepomembno ali kar je morda bilo pomembno, pa ni več, kar je najbrž del iste retorike spregledovanja. Zanimalo nas bo, katere vidike edukacije lahko osvetli feministična teorija in katere so bistvene težave, kontradikcije ali celo pomanjkljivosti, ki jih najpogosteje razumemo kot del t. i. feministične pedagogike.<sup>2</sup> Refleksija tu zadeva epistemološke teme-

lje nekaterih praks in zavrnitev hierarhičnih razmerij/avtoritete – seveda ne brez razmisleka o morebitni problematičnosti teh stališč. Na področju (morda presečišču) ženskih študij, feministične pedagogike in edukacije širše je seveda treba ločevati tudi med poučevanjem/ozaveščanjem/opolnomočenjem žensk in pa vplivom konceptualnega aparata feministične teorije na šolsko polje širše (torej na vse). Tema dvema linijama vsaj delno sledimo vzporedno.

Ob teh problemih je mogoče načeti nekatera obsežna vprašanja, kot so: na kakšne načine lahko mislimo vpliv feministične teorije v šolskem polju? Katere so tiste točke, kjer se zdi refleksija nekako najnujnejša in najproduktivnejša? Kako reflektirati asimetričnost procesov, ki enemu spolu omogočajo, drugemu ne? Kako ne jemati kulturnih zgodb za univerzalne realnosti (Haraway, 1997: 60)? (In morda končno tudi: kako preseči enačnje ženskega in feminističnega ter dojetanje feminizma kot – domnevno – združujočega dejavnika vseh žensk?)<sup>3</sup>

### **Feminizem in pedagogika: skupno izkustvo?**

Literatura s področja feministične pedagogike poudarja transformacijo žensk iz pasivnih sprejemnic vednosti, ki dojemajo avtoriteto kot vir resnice, v aktivne spoznavajoče, ko so oziroma postanejo dejavne pri družbenih spremembah, pri konstrukciji vednosti. Ta transformacija je povezana s t. i. *consciousness-raising* oziroma ozaveščanjem kot eno osrednjih postavk feministične prakse,<sup>4</sup> samoaktualizacijo in političnim aktivizmom (Currie, 1992: 346). Načelo *consciousness-raising* naj bi bilo osrednje pri osvobajanju žensk in integralni del feminističnega poučevanja. Feministična pedagogika kot *consciousness-raising* pomeni povezovanje: med objektivnostjo analitične vednosti in žensko intuicijo; med učiteljico in učenko; med izkušnjo in teoretično vednostjo (nav. po Currie, 1992: 351). Feministična pedagogika je torej več kot le transformacija kurikula, je tudi transformacija žensk (učenk in učiteljic) kot spoznavajočih (prav tam: 343).

Če bi bilo treba vse to povedati nekoliko drugače, bi šlo nekako takole: feministična pedagogika si prizadeva za egalitarna razmerja v razredu, pod vprašaj postavlja vlogo in avtoriteto učitelja (ali učiteljice), osredotoča se na osebne izkušnje oziroma jih uporablja pri konstrukciji vednosti (nav. po Jackson, 1997: 458). S tem poskuša vzpostaviti drugačno naravo socialnih razmerij, ki konstruirajo spoznavajoči subjekt.

Nekatere avtorice to tipologijo glavnih tem razširjajo: konstrukciji vednosti in problemu avtoritete pridružujejo še glas (glas tistih, ki so vključeni v proces izobraževanja, ki ga je treba slišati in ceniti, ne glede na njihovo politično prepričanje) in pa pozicionalnost (pripadnost določeni skupini po spolu, rasi, razredna pripadnost ipd. vseh, ki so vključeni v izobraževalni proces) (Tisdell, 1998: 139 in nasl.). Na ta način so udeleženske vključene v proces na vseh stopnjah, kar vodi v zavrnitev hierarhičnih razmerij in v omejitev ali celo izločitev pojma objektivnosti (Currie: 1992: 342).

A ključni pri tem ostajata dve temi - avtoriteta in vednost - katerih preučitev je bistvena za kakršnokoli govorjenje o pedagogiki. Pri tem bomo sledili Constance Penley, ki feminizem misli skupaj s psihoanalizo kot feminizem *in* psihoanalizo.<sup>5</sup> Z avtoriteto se feministična pedagogika spopade z uvedbo specifičnih pedagoških prijemov, ki merijo na njeno oslabitev ali odpravo. To so recimo: krožna razporeditev stolov v učilnici, naslavljanje vseh udeležениh z imeni ipd. Bistveno vprašanje ob tem je seveda, ali s tem ne izgubimo tudi moči transfernega odnosa, moči učitelja, ki v polni meri sprejme »ogrinjalo subjekta, ki se zanj predpostavlja, da ve« (Penley, 1992: 258).<sup>6</sup> Problem vednosti je še obširnejši, po eni strani povezan z dvoumnim mestom vednosti,<sup>7</sup> po drugi z zahtevami po drugačni epistemologiji, ki bo, med drugim, »opravila« z dihotomijo subjekta in objekta.

Omenimo še feministično zahtevo po »osebnem izkustvu« kot zanesljivi informaciji o svetu, ki resno spregleduje potencial »samosubverzivne samorefleksije« (Felman, nav. po Penley, 1992: 267), kar pomeni, da ne gre le za pripovedovanje, ampak tudi za interpretacijo tega govorjenja, in preveč stavi na empirizem. »Doživetje« ali »izkustvo« namreč ne pomeni »pojavnosti realnosti, ki bi jo bilo treba prek govornice priklicati v spomin in zavest. Govorica, ki jo analiziranec uporablja za podajanje in poročanje o doživetjih, je prvi material analize, ne pa doživetje 'samo'« (prav tam: 267).<sup>8</sup>

Kaj pravzaprav sestavlja izkustvo - dogodek ali interpretacija dogodka? Izkustvo ni resnica, ki bi predhodila kulturno podanim reprezentacijam izkustva, ampak ga te reprezentacije posredujejo. »Svet, kot ga zaznavamo, je produkt družbenih in zgodovinskih sil, izkustvo pa se sooča z zgodovinsko eksistenco kot z golim dejstvom« (Stone-Mediatore, 2000: 111-112). Naše izkustvo nam ne konec koncev lahko tudi laže, ko nam zgodovinsko konstruirane družbene ureditve predstavlja kot naravne (Harding, nav. po prav tam).

Vendar je izkustvo s svojimi vedno problematičnimi pomeni odločilnega pomena v inštituciji ženskih študij, sporni so, kot pravi Donna Haraway, pogoji njegovega artikuliranja (1999: 179). Kako je mogoče misliti kolektivno izkustvo, ki je zlasti težaven in pogosto zelo zavajajoč pojem? Kako pristopiti k sporom o različnih artikulacijah izkustva in različnih pozicijah tega artikuliranja? Harawayeva izkustva ne postavlja neposredno kot »epistemološko pravilnega«, pač pa kot nameren konstrukt, kot artefakt velikega pomena, in hkrati opozarja, da si ne smemo dovoliti – to je lahko primeren nastavek za to, kako vsaj poskusiti preseči to dvojnost popolnega zavračanja izkustva in njegove glorifikacije – »da bi izkustvo razumele kot neskončno pluralen in neoporečen pojav; kot nekaj samoumevnega in ob pogledu vase z lahkoto dosegljivega; kot nekaj, kar pripada samo nam ali samo eni skupini« (prav tam: 179 in 184).

Slabo izhodišče bi bilo tudi zavračanje teorije v prid izkustva ali zoperstavljanje enega in drugega: izkustvo kot resnično in pomembno proti teoriji kot »abstraktni« in odtujeni od materialnosti življenja žensk. Recimo, da teorija ni le intelektualno zanimiva, pač pa bistvenega pomena za feminizem. Teorija ni le akademska vaja v slogu ali spisec za ženske pomembnih vprašanj, pač pa temelj za razumevanje različnih področij našega življenja (Ch. Bunch, nav. po Mulinari in Sandell, 1999: 295).

Poskušali smo nakazati, v čem je spornost in v čem aktualnost pojma »izkustvo« tako za feministično teorijo in ženske študije kot tudi za povezavo »feminizma in pedagogike«. Če ponovimo, izkustvo ne more biti kategorija, ki bi jo presojali po kriteriju epistemološke pravilnosti, od tod tudi kritika izkustva kot neposredovanega, kot nereprezentiranega, hkrati pa apriorna zavrnitev izkustva morda pomeni izgubiti kategorijo žensk, kategorijo, ki se zdi nujna vsaj v aktualnih, vsakodnevnih zahtevah in spopadih. Pomeni marginalizacijo in izključitev, kar ima posledice tudi na področju edukacije, manifestira se, recimo, tudi v polju t. i. uradne vednosti.

## Uradna vednost

Feministično raziskovanje temelji na spopadanju s hierarhičnimi modeli ustvarjanja in distribucije vednosti ter kritičnem odnosu do tradicionalnih znanstvenih izjav kot »univerzalnih« resnic.

»Feminizem hoče prodreti pod površino pojavov, ki jih lahko opazujemo, in pretehtati ne le predpostavke o ženskih 'naravnih' sposobnostih, temveč tudi način, po katerem družbeni sistemi prek teh sposobnosti racionalno opravičijo

oblike neenakosti (delitev dela po spolu, merila za plače, ki temeljijo na spolu ipd.). Pravzaprav so največja ovira za družbene spremembe, ki bi jih utegnil prinesiti feminizem, tiste ustaljene ideje, ki se opirajo na 'zdrav razum' ali na to, kar je pri ženskah 'očitno' in 'naravno'.« (Penley, 1992: 267–268.)

Na bolj epistemološki ravni to pogosto (sicer mamljivo, a sporno) pomeni diferenciacijo dveh epistemoloških sistemov: »uradnega, v katerem prevladujejo moška racionalnost in načini delovanja, skozi katerega se uveljavljajo patriarhalni interesi, in drugega, ki je vdolan v vsakdanje dejavnosti in izkušnje žensk, ki so izključene iz javnega/političnega diskurza« (Currie, 1992: 354 in nasl.).

Ta dihotomija se pogosto ponuja kar sama, je pa problematična, saj nekako predpostavlja, da slaba znanost, zgoraj omenjeni prvi epistemološki sistem, ni vzniknila naključno, pač pa sistematično, in tako kritika te znanosti drsi v doktrino, da so vse znanstvene izjave zgodovinske izmišljije, ki so se s pomočjo oblastnih razmerij spremenile v dejstva. Ta kritika prihaja iz feminizma samega – ki seveda ni neka enotna entiteta, nasprotno, govori s številnimi glasovi (Haraway, 1999: 130). Kot njen protipol pa se vzpostavlja nič manj problematična subjektivna vednost, ki jo srečamo tudi v feministični pedagogiki, ki pogosto izzveni v trditve o relativnosti vse vednosti.<sup>9</sup> Taka pozicija, v kateri subjektivnosti ne ovira nikakršna objektivnost ali težnja po njej, lahko hitro zdrsne v čisti subjektivizem, v katerem vednostne trditve temeljijo izključno na občutjih, mnenjih, preferencah ipd. (Currie, 1992: 344).<sup>10</sup>

Rešitve, ki bi lahko odpravile vsaj nekatere stereotipizacije, predsodke in pristranskosti glede razlike med spoloma, so raznolike, čeprav neredko tudi problematične, ker pogosto poenostavljajoče predpostavljajo, da v naši, »patriarhalni« civilizaciji moški načrtno zatirajo ženske in da je rešitev v (zavestnem) ozaveščanju zatiranih. Poenostavljene interpretacije tu predstavljajo enodimenzionalno različico družbe, v kateri gre za nekakšno teorijo zarote, načrtno vzdrževano nevednost, možnost neproblematičnega ozaveščanja in neproblematično naravo naše vsakdanje realnosti.

Sem sodi tudi za kurikularno polje nadvse aktualen problem »kanonične«, »uradne«, »avtoritarne« vednosti. Eden od pristopov, ki ima svoje prednosti in morda tudi slabosti, takole povzema probleme na polju »kurikula in spolne razlike«: kot problem androcentričnega poučevanja, pri katerem gre za videnje in vrednotenje sveta z moškega stališča in za predpostavko, da je to univerzalno izkustvo; kot problem kurikula kot spolno obeleženega besedila, pri katerem gre za neenakopravne načine, kako sprejemamo ljudi glede na njihov spol in seksualnost, in načinov, kako

razvijamo svojo vednost in vrednote v obstoječem sistemu (Marsh, 1996: 143).

Ob tem se je treba zavedati, da je že sam izbor vsebin in materialov problematičen. Pravzaprav smo vedno nepopolni in pristranski: izbor nikoli ni nevtralen, ampak se oblikuje iz kulturnih, političnih in tudi ekonomskih napetosti in kompromisov, ki organizirajo, združujejo in razdružujejo ljudi. Skupna kultura tako nikoli ne more biti zgolj širitev na vse družbene skupine, ne le vključitev dotlej odsotnih reprezentacij družbenih skupin, ampak je njen predpogoj ustvarjanje pogojev, ki bi vsem družbenim skupinam omogočali ustvarjati pomene in vrednote (Apple, 1992: 70), pogojev, ki bi omogočili tudi konceptualno delo in rekonstrukcijo občin pomenov.

Torej je treba pripoznati, da je izbor vedno že tudi izključitev oziroma da vsebuje tudi beline, prazna mesta, ki so prav toliko indikativna kot tisto, kar je vključeno, kar je eksplicitno povedano. Kurikulum je del selektivne tradicije, ki lahko na primer marginalizira ali podreprezentira ženske, ljudi drugih ras ali druge, ki so manj vplivni, oziroma njihove družbene in kulturne prispevke.

»Površinska« analiza kurikula oziroma pregled stanja z vidika spola, kulture, stereotipov ipd. se v določeni meri pokriva z zgodnjo stopnjo feminističnega raziskovanja, ki so ga opisali kot iskanje »izgubljenih« žensk«, »izgubljenih« ženskih imen, kar je vodilo domnevno uravnoteženje kurikula in izobraževalnih vsebin nasploh. Ob strani pa tako ostajajo bistvena vprašanja o »spolno zaznamovanih [engendered] vednostih, praksah in kompetencah«, ki bi morala biti osrednja pri kurikularnih reformah, ki naj bi na novo premislile vednost in ne le producirale »gender inclusive« različice (npr. Luke, 1993: 118). Z drugimi besedami, kot pravi Donna Haraway v svojem še vedno aktualnem delu o vprašanju znanosti v feminizmu (1991: 301 in nasl.),<sup>11</sup> morali (morale) bi destabilizirali naše predpostavke o »božjem pogledu«, ko se vidi vse od nikoder, ko je vid neskončno mobilni, neskončen. V destabilizaciji ali vsaj poskusu destabilizacije gre za boj – če se še enkrat navežemo na Donno Haraway – za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta, za to, kako sploh gledati ... videnje je vprašanje moči gledanja (prav tam: 307).

Vendar pa po drugi strani mimo te stopnje ne moremo, jo je pa treba dopolniti in nadgraditi z analizami in s kritikami razlik med spoloma ter teorijo distribucije moči v družbi – kar nazadnje pomeni tudi pretres raziskav, ki pogosto veljajo za objektivne, v resnici pa so polne vrednostnih sodb (Marsh, 1996: 149).

## Nastavki za naprej

Teoriziranje spolne razlike je kompleksno in dinamično, tudi na polju edukacije. Feministična teorija (ali teorije) o edukaciji (hkrati se s tem izrazom ognemo problematični feministični pedagogiki) in širše lahko pomembno prispeva h konfrontaciji temeljnih kategorij in pojmov, kot sta, recimo, »objektivnost« ali »univerzalna« resnica. Teorija edukacije, ki se ne meni za feministične kritike in analize spola, »dela slabo uslugo obojim, ženskam in moškim, ker ne prepozna načinov, kako je mogoče obogatiti obstoječe pedagogike« (Jackson, 1997: 466) – predvsem prek vprašanj o oblastnih razmerjih in epistemoloških vprašanj, ki zadevajo izjave o resnici ter posredovanju in konstituiranju vednosti.

Feministično delo (torej tudi teorijo) je pomembno podpirati (Luke 1993: 116–117) – vendar ne zgolj kot »dodatek« taktikam in strategijam, ki si prizadevajo za večjo socialno pravičnost, ne s spolom kot dodatkom rasi in razredu, osrednji trojici v tematiki socialne pravičnosti. Ženske študije in/ali feministična teorija sicer ne govorita le o zanimanju za spolno razliko, ampak se ta (paradigmatska) razlika povezuje tudi z vprašanji drugih razlik ali različnosti med ljudmi.<sup>12</sup>

Feministična pedagogika kot na učenca ali predvsem učenko osredotočeno poučevanje je – če spregledamo raznolikost njenih definicij – sporno polje feministične refleksije; ali pa morda polje, kjer manjka določene refleksije, recimo refleksije o njenih omejitvah, kar smo poskušali pokazati zgoraj. Toda dejansko obstajajo izključujoče prakse, ki učencem in učenkam onemogočajo »partnerstvo v vednosti«. Obstaja pa tudi specifičen neksus razmerij, ki konstituirajo učni proces (nav. po Currie, 1992: 359) – in privilegirani vlogi, ki jo ima učitelj/-ica v njem, se morda ni mogoče izogniti, lahko pa razvijemo občutljivost na učinke moči, ki jih ta vloga omogoča. Ali drugače: težnja ali zahteva po odpravi oblasti je kar tvegana, saj tako zlahka spregledamo, kako močna in prevladujoča so ta razmerja (Penley, 1992: 264).

## Opombe

- [1] Ne na konceptualni ravni ne na ravni poimenovanja »feminizmov« to ni mišljeno kot opozicija.
- [2] Tudi to ni neka enotna usmeritev. J. Gore govori, recimo, o »fragmentiranem diskurzu« in identificira različne usmeritve feministične in kritične pedagogike, glede na poudarke, ki jih v imenu pedagogike namenjajo poučevanju in

- družbeni viziji (Gore, 1993: 6–7).
- [3] Tole je naš temeljni okvir. Ne moremo pa trditi, da ne gre za povezave z določenimi drugimi (političnimi) projekti, recimo t. i. radikalne/kritične pedagogike, ki jo zanima, čigava vednost ima največjo veljavo, v čigavem interesu se ta vednost proizvaja in kako (gl. tudi Gore, 1993: 5 in nasl.).
  - [4] V grobem pomeni to proces, v katerem se zavemo nečesa, česar prej nismo opazili – v tem primeru patriarhalne narave družbene realnosti in njene konstrukcije (Cassell, nav. po Currie, 1992: 349).
  - [5] Analiza C. Penley je namenjena predvsem preučevanju skupnega poučevanja feminizma in psihoanalize prek – kot pravi sama – ovinka, ki ga predstavlja razmerje feminizma in psihoanalize do vednosti in avtoritete, do etike poučevanja (Penley, 1992: 256–257). Penleyjeva zaključí – če smo že pri tem – da ne gre za vprašanje, kaj obljubljata ali ponujata drug drugemu, pač pa kako »drug drugega pozivata k poučevanju tako razmerja do vednosti in avtoritete kot tudi do pojmovanje identitete in spolne razlike« (Penley, 1992: 273).
  - [6] Transfer je oblika identifikacije in učiteljevo poglavitno pedagoško orodje, opustitev te imaginarne pozicije, pravi C. Penley, bi pomenila izgubo tega orodja (prav tam: 257 in 258). Ob strani sedaj puščamo pomen transferja v psihoanalizi oziroma pomen za analiziranca.
  - [7] Na kratko: vednost ne v analitični situaciji ne v feminizmu ni umestljiva na točno določeno mesto (prim. Penley, 1992: 265 in nasl.).
  - [8] Gotovo ne moremo v popolnosti enačiti doživetja v analizi in doživetja v feminizmu, če temu tako rečemo. Je pa pri refleksiji doživetja (ne pa tudi njegovem razvrednotenju) smiselno imeti v mislih zadržke o »resničnosti« dogodka in pomen fantazem.
  - [9] Ta relativizem je zrcalni dvojček totalizacije v ideologijah objektivnosti – oba sta božja trika, ki obljubljata pogled od povsod in nikoder (Haraway, 1999: 306).
  - [10] Ni pa seveda nujno, da imajo vse družbene vrednote ali interesi slabe učinke.
  - [11] Gre za poglavje Umeščene vednosti: vprašanje znanosti v feminizmu in privilegij parcialne perspektive v njenem delu *Opice, kiborgi in ženske*.
  - [12] Oziroma se *lahko* povezuje. Nedvomno je tu potencial za tako povezovanje, odstiranje samoumevnosti, povezanih z različnimi družbenimi skupinami, seveda pa to ni nujno: feminizmi (in feministke) lahko tudi marsikaj spregledajo, ne reflektirajo ali se pustijo ujeti v omejitve samoumevnosti.

## Literatura

- Apple, M. W., Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text, *The School Field*, III, 1/2, 1992, str. 49–76.
- Adler, S., in Goodman, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses, *Journal of Teacher Education*, 2, XXXVII, str. 2–8.
- Bahovec, E. D. (2001). Hysteria magistra vitae, *Delta*, 1–2, VII, str. 5–10.
- Currie, D. H. (1992). Subject-ivity in the Classroom: Feminism Meets the Academe, *Canadian Journal of Education*, 3, XVII, str. 341–364.



- Gore, J. M. (1993). *The Struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York in London: Routledge.
- Gray, C., in Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective, *Educational Studies*, 1, XXX, str. 3–17.
- Haraway, D. J. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvencija narave*, Ljubljana: Študentska založba.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan\_Meets\_Onco-Mouse. Feminism and Technoscience*, London in New York: Routledge.
- Jackson, S. (1997). Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education, *Gender and Education*, 4, IX, str. 457–467.
- Leach, M. (1990). Toward Writing Feminist Scholarship into History of Education, *Educational Theory*, 4, XL, str. 453–462.
- Luke, A. (1993). On Reading and Sexual Division of Literacy, *The School Field*, 3–4, IV, str. 113–147.
- Marsh, C. J. (1996). Feministična pedagogika, *Delta*, 3–4, II, str. 143–153.
- Mulinari, D., in Sandell, K. (1999). Exploring the Notion of Experience in Feminist Thought, *Acta Sociologica*, 287, XLII, str. 287–297.
- Penley, C. (1992). Poučevati v tvojih sanjah: feminizem in psihoanaliza, v Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 255–273.
- Stone-Mediatore, S. (2000). Chandra Mohanty and the Revaluing of »Experience«, v Narayan, U., in Harding, S. (ur.). *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*, Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press, str. 110–127.
- Tisdell, E. J. (1998). Postructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice, *Adult Education Quaterly*, 3, IIL, str. 139–156.