

М. М. Усольцева

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В ОКРУЗІ МАДРАС (1880–1910-ті рр.)

Соціальні реформи, що розгортаються у Британській Індії в 2-ій пол. XIX – на поч. XX ст., є результатом активної діяльності нових вестернізованих еліт, що формуються унаслідок розвитку капіталістичних відносин й виокремлення середнього класу у окрему страту. Діяльність соціальних реформаторів зазначеного періоду визначається “подвійною ідеологією” у сприйнятті жінки: традиційною, що пов’язана з терміном “завіса” (“purdah”), а також вікторіанською ідеологією, що породжує концепцію “відокремлених сфер” (“separate spheres”). Дослідження останніх десятиліть демонструють, що вплив вікторіанської ідеології кардинально змінює відношення до оселі. Дім стає уособленням прихистку від “неспокійного світу ринкових відносин” і постає у якості “жіночої сфери”, що конструює й визначає діяльність жінки. Оскільки концепція “відокремлених сфер” є класово маркованою, вона культивується в елітарних колах колоніальної Індії, й у її межах народжується модель ідеального жіноцтва, що покликана оберігати домашню сферу “моралі й чистоти”. Попри це, наприкінці XIX ст. жінки виходять за межі “відокремленої сфери” й потрапляють у публічний простір. Пропоноване дослідження намагається вирішити малодосліджене питання: яку роль у цьому процесі відіграє освіта? У статті порівнюються основні підходи у вирішенні проблем жіночої освіти, й з’ясовується, який рівень потенціалу мають ці підходи щодо розвитку жінки за межами “завіси”.

“Прогрес” у питанні жіночої освіти

Одні з найперших освітніх закладів на півдні Індії, що орієнтувалися на західну модель освіти, були засновані місіонерськими організаціями на поч. XVIII ст. для розповсюдження ідей християнської доктрини¹. Що стосується жіночої освіти, то

¹ Відкриття перших шкіл у Мадрасі у 1716 р. відбулося завдяки Датській Лютеранській Місії.

перші спроби у її запровадженні були здійснені такими місіонерськими організаціями, як “The Church of England Societies in Tinnevely”, що відкрили декілька шкіл-інтернатів у Тінневеллі, а також “Missionaries of the Scottish Church”, що відкрили декілька жіночих шкіл у 1841 р., які призначалися для дружин і дочок самих місіонерів та новонавернених християн. Лише у 1845 р. з’являється перша жіноча школа за сприяння місцевих громадян. І вже станом на 1854 р. в окрузі Мадрас нараховується 8 000 дівчат, що навчаються у місіонерських школах, і 1 110 – у школах-інтернатах, а загальна кількість жіночих шкіл дорівнює 256 [Hunter 1883].

У 80-ті рр. XIX ст. перед представниками “професійної еліти”² – соціальними реформаторами – постає питання про створення умов для більш якісної жіночої освіти, необхідність створення спеціальних програм і залучення жінок у навчальний процес. Як повідомляє У. Хантер, станом на 1882 р. в окрузі Мадрас нараховується 557 жіночих шкіл із 35 042 ученицями. Крім того, вже на початку 1880-х рр. Мадрас має організовану й розвинену систему жіночої освіти – від тренувальних шкіл для жінок-вчителів до початкових шкіл для дівчаток [Hunter 1883]. Отже, за даними перепису 1881–1882 рр., у Мадрасі спостерігаються надзвичайно високі результати у розвитку жіночої освіти, адже цей округ стає лідером за показниками освіченості серед жіночого населення у колонії. Так, у Мадраському окрузі у 1881–1882 рр. жінки, що навчаються, представлені числом – 3/1000³, а загальна кількість учениць дорівнює 39 104. Тоді як кількість письменних жінок (що вміють читати й/або писати, але не навчаються) становить 6/1000, а загальна кількість письменних дорівнює 94 571. Якщо порівняти ці показники з досить розвиненою Бенгалією, то остання значно програвала Мадрасу. У Бенгалії 1/1000 жінок – у процесі навчання, а загальна кількість учениць становить 35 760. Кількість письменних жінок дорівнює 61 449, що складає 2/1000.

² 1880–1890-ті рр. відзначилися для Південної Індії виходом на арену нових еліт – “адміністративної”, що отримала західну освіту та займала службове положення при колоніальному уряді, а також “професійної еліти”, що хоча й отримала подібну освіту, проте менше залежала від уряду.

³ Письменних жінок на тисячу жін. населення.

Отже, високі показники щодо кількості студенток та письменних жінок у Мадрасі неможливо переоцінити. Г. Райс повідомляє про подальший прогрес у розповсюдженні жіночої освіти. Якщо у 1881–1882 рр. загальна кількість учениць дорівнює 39 104 осіб, то у 1885–86 рр. кількість жінок, що навчаються, зростає до 58 797. Перепис 1887–88 рр. свідчить про таке: 64 328 дівчат навчаються у публічних школах, а 800 – у приватних [Rice, 101]. Крім того, державний “Мадраський медичний коледж” у 1880-ті рр. відзначився чотирма випускницями-бакалаврами. Недарма представники місіонерських організацій не могли приховати палкого передчуття “великих змін та стрімкого прогресу” в сфері жіночої освіти, щоправда, ці надії вони покладали на Захід. Так, місіонер Г. Райс зазначає: “Пригноблені жінки Індії повстануть, як під час відродження суспільства, і випросяються у своєму оновленому жіноцтві...” [Rice, 104].

Варто зазначити, що “прогрес” у жіночій освіті з роками ставав все помітнішим. Так, у 1880-ті рр., як вже зазначалося, ми спостерігаємо таку кількість письменних жінок: 8/1000. Вже у 1901 р. показник письменності зростає у Мадрасі до 11/1000. Далі, як зазначено у “Census 1911 р.”, в окрузі показник письменності становить 577/1000, що демонструє помітний стрибок у розвитку освіти. 81/1000 складають неписьменні, що перебувають у значній меншості. Що стосується розгалуження письменних жінок за релігіями, то індуїсти мають – 681/1000, мусульмани – 393/1000, християни – 355/1000 [Madras Census 1911]. С. Каматх у своїй критиці переписів 1901–1911 рр. демонструє дещо інші дані. Так, 1911 р. в окрузі Мадрас серед індуїсток письменних – 8/1000, серед брахмо – 648/1000, серед мусульманок – 4/1000 [Census of India in Analysis... 1914]. Розвівши індуїзм та брахмоїзм, С. Каматх наочно демонструє зусилля соціальних реформістів у процесі жіночої “просвіти”, що ж до даних про письменність мусульманських жінок, то вони вкрай розходяться.

Отже, від 80-х рр. XIX ст. по 10-ті рр. XX ст. спостерігається значний стрибок у поширенні освіти. Великий внесок у розвиток освіти у цей період належить місіонерським організаціям, помітні й значні зусилля брахмоїстів. Проте у питанні освіти на той час залишалася велика кількість “підводних каменів”. Зокрема,

існувала проблема щодо складання необхідної шкільної програми, адже дівчата лишалися у школі у середньому 1,5–2 роки, до того, як їх віддавали заміж [Hunter 1883]. Предмети ж, які викладали хлопцям: читання, письмо, арифметика, основи граматики, географія, історія. Окрім цього, додавали предмети, що стосувалися прикладних навичок: шиття, в'язання, вишивання тощо [Hunter 1883]. У результаті, за ті роки, що дівчина проводила у школі, вона могла винести із собою лише обмежений набір знань та вмінь – певні практичні навички, уміння читати й писати. Як зазначає С. Каматх, найбільшу кількість неписьменних жінок Мадрасу на поч. ХХ ст. становить контингент віком від 15 до 20 років, адже до цього віку жінки мають можливість навчатися, але згодом, після заміжжя, втрачають можливість використовувати набуті знання [Census of India in Analysis... 1914, 102].

Таким чином, збільшення кількості письменних жінок та збільшення кількості шкіл для дівчат ще не свідчить про “прорив” у їхньому інтелектуальному розвитку. Крім того, статистичні дані не пояснюють нам мотиви, якими послуговуються батьки або родичі дівчини, яку віддають до школи. Д-р Дж. Шарок, представник “Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts” (“S.P.G.”), повідомляє про складнощі впровадження жіночої освіти серед індійських християн, адже багато хто хоч і віддавав своїх дочок до школи, але ладен був відіслати їх звідти при зручній нагоді: “Складно змусити навіть християнських батьків відіслати своїх дочок до школи, адже призначення останніх у житті – це заміжжя та догляд за домом, і аж ніяк не заробіток грошей...” [Sharrock 1910, 221]. Отже, варто поглянути на це питання з точки зору ідеології, крізь яку артикулювалося питання жіночої освіти.

Ідеологічне підґрунтя жіночої освіти в індійському соціумі

“Зенана” й практики “завіси”

Одна з основних проблем щодо впровадження жіночої освіти – це ті межі, у яких перебувала жінка багато століть поспіль, обумовлені низкою культурних традицій. Набір соціокультурних практик, що регламентують поведінку жінки у соціумі й покликані відокремити її від зовнішнього світу, відомі під загальним

поняттям “завіса” (“*purdah*”). В історіографії існують декілька припущень щодо причин походження “завіси”. Перший і найбільш розповсюджений варіант, який запропонували історики ще у XIX ст., такий: практики “завіси” були прийняті під час панування моголів для запобігання змішаних шлюбів та контактів індійських жінок із мусульманами. Другою розповсюдженою версією є така: у часи правління Великих Моголів деякі індуїстські сім’ї засвоювали мусульманські аристократичні практики ізоляції жінки від суспільства у якості маркера престижу [Kent 2004, 135]. Проте, як продемонстрували дослідження У. Чакраварті, практики “завіси” формуються починаючи ще з VIII–VI ст. до н. е. разом із формуванням земельної аристократії. Такі практики були запобіжними заходами, до яких вдавалися землевласники, для переконання у достовірності свого потомства, адже земля передавалася у спадок по батьківській лінії [Chakravarti 1993]. Контроль над жіночою сексуальністю жорстко регламентувався брахманічними дгармашастрами, зокрема “Законами Ману” [Flood 2006, 39], проте на практиці ці приписи радше стосувалися представників вищих варн, через наведені причини. Крім того, обмежений контакт жінки з навколишнім світом мав гарантувати “чистоту” каст.

“Зенана” (від перс. “*zana*” – жінка + “*ana*” – кімната) – це внутрішній простір у “серцевині дому”, що гарантував чистоту жінки, яка була великою мірою ізольована від зовнішнього світу. Утримування жінки у “зенані” можна розглядати у якості традиційної практики “завіси”. Місіонерка-медик міс Біблі зазначає у 1885 р.: “Соціальний статус чоловіка у своєму класі залежить, великою мірою, від того, чи може він утримувати свою дружину і дочок у *зенані*, чи ні” [цит. за: Kent 2004, 137]. Отже, важливо наголосити на факторі елітарності, що несли практики “завіси”, адже жінки представників нижчих каст не мали можливості лишатися ізольованими від зовнішнього світу через включеність у сільськогосподарський або виробничий процес, спільний для обох статей. Проте реформістський проект “звільнення жінки через освіту” передбачає те, що у 2-й пол. XIX – на поч. XX ст. соціальні реформатори й елітарні кола, які підтримували реформи, воліли переозначити ці практики й вийти певною мірою за межі “завіси”.

На думку Е. Кент, освіта у “зенані” стала відповіддю місіонерів на невдачу у започаткуванні жіночих шкіл, що починають відкриватися місіонерами з 1819 р. [Kent 2004, 142]. У. Хантер зазначає, що “зенана” відповідала таким двом основним проблемам жіночої освіти 2-ої пол. XIX ст., як: 1) короткий термін перебування жінки у школі; 2) ізоляція жінки після заміжжя [Hunter 1883]. Освіта у “зенані”, спершу запроваджена місіями, а згодом підхоплена секуляризованими соціальними організаціями, брахмоїстами та теософами, мала вирішити ці проблеми, надавши жінці шанс розвиватися інтелектуально. Станом на 1881 рік в усіх містах округу для “заможних місцевих” стало можливим надання секуляризованої освіти жінкам в їхніх власних будинках [Hunter 1883]. Іншими словами, “зенана”, що надавала секуляризовану освіту для жінки, ставала своєрідним маркером середнього класу, адже вона на той час через згадані нами вище причини була доступна не кожному. Місіонерські організації, у свою чергу, перші, хто зробив освіту доступною для низьких каст та маргінальних спільнот, адже основною метою перших було поширення ідей християнства.

*Вікторіанська модель жінки – ідеальна модель
для освіченого середнього класу*

У 1880-ті рр. починається активна реформістська діяльність на півдні Індії. Перед соціальними реформаторами постає важливе завдання – створити умови для покращення стану існування “принижених класів” та маргінальних спільнот. Серед них – “панчама” (санскр. “п’яти”, п’ята каста, або “недоторкані”), безпритульні, сироти, вдови, девадасі (храмові танцівниці) та ін. Жінки риторично підпадали під визначення “приниженого класу”, адже у дискурсі соціальних реформаторів 2-ої пол. XIX ст. – поч. XX ст. (від місіонерів до брахмоїстів) часто проглядає тема “повстання пригнобленого жіноцтва”, “повернення жіночої гідності”, “просвіти жіноцтва” тощо.

Освічений середній клас, що був творцем і активним учасником реформізму, у своєму сприйнятті жінки орієнтувався на вікторіанську модель, яку він засвоював разом з європейською освітою і під час постійної взаємодії з європейською культурою у колонії та за її межами. Під “вікторіанською моделлю” у

сприйнятті жінки мають на увазі насамперед характеристики, що позначають її як “хранительку моралі й чистоти” й асоціюються з оселею. Ця модель віддзеркалює ту економічну трансформацію, що відбулася у Британії наприкінці XVIII – на поч. XIX ст., яку умовно можна назвати “відділенням сфери дому від роботи”. Відокремлення локусу виробництва від дому, як зазначають Л. Давідофф та К. Холл, й разом із тим реконструкція домашньої оселі як жіночої території та своєрідного “райського притулку від потойбічного хаосу” – були ідеологічним ядром розвитку англійського середнього класу під егідою капіталізму [цит. за: Shreenivas 2003]. І варто додати, що зведення оселі у ранг “священного притулку” чітко позначало межі середнього класу, відділяючи його від аграріїв чи робітничого класу, де жінки були включені у процес виробництва й не могли відповідати вищевказаній ролі.

Модель вікторіанської “матрони” завжди була близькою для індійців, адже практики “завіси” відображають і класичний брахманічний ідеал жінки, закріплений Законами Ману, й мусульманські соціокультурні практики, що століттями регламентували відокремлення статей у їхній соціальній діяльності. Таким чином, у парадигмі соціальних реформаторів вікторіанська ідеологія досить зручно накладалася на ідеологію “завіси” і являла собою певну “подвійну ідеологію”. З іншого боку, у дискурсі соціальних реформаторів про “звільнення жінки” відчувається явне бажання переозначити жорстку систему “завіси” й вийти за її межі.

Як ми вже зазначали, жінки у реформістському проєкті розглядаються як “принижений клас”. Тут варто згадати, що Британія, на відміну від Індії, не знала таких соціальних ролей для жінки, які у модерному дискурсі визначалися як “соціальні лиха”, а саме: вдівство без права на повторне одруження й соціальну активність, що доступна заміжнім жінкам, дитячі шлюби, дитяче вдівство, храмове служіння, що регламентується шлюбом “дитини й бога”, тощо. Тому соціальні реформатори Індії та Заходу, розглядаючи ці “соціальні лиха” як камінь спотикання на шляху до вільного розвитку суспільства, вважали, що “реабілітація жіноцтва” можлива завдяки їхній “просвіті” за допомогою освіти, а також покращенню умов їхнього існування. Успішність будь-якого проєкту покращення умов існування жіноцтва для соціальних

реформаторів служила своєрідним “індексом щодо їхнього власного прогресу й сучасності” [Saguna 2009, 22].

З другого боку, існувала й інша, більш прагматична мотивація щодо впровадження жіночої освіти. Досить часто навчання жінки як таке перетворювалося на демонстрацію “прогресивних поглядів” представників індійських елітарних кіл. Як зазначає Дж. Молоні у “Census of India, 1911”: “...у багатьох випадках дочка з’являється у школі у якості реклами ліберальних поглядів свого батька. Віддана у школу дитиною... дівчинка буде забрана звідти раніше, ніж їй виповниться дев’ять чи десять, до того часу, як вона отримає можливість навчитися чому-небудь” [Census of India... 1912, 120]. Подібні думки ми зустрічаємо у документі під назвою “Progress of Education in India 1917–1922”: «Консерватизм та забобони, що посилені системою “завіси”, а також традиція раннього шлюбу, відіграють вирішальну роль навіть тоді, коли батько достатньо емансипований, щоб віддати свою дочку до школи, адже вона вийде звідти раніше, ніж досягне стану освіченості». Й там само: “Освічені чоловіки бажають освічених жінок для їхніх синів, й, очевидно, віддають своїх дочок вчитися з тією ж думкою, але, як правило, вони відкликають їх зі школи після будь-якого натяку на бажання здобути професію або продовжити навчання, якщо це може стати на заваді шлюбу або може стати причиною його відстрочення” [Progress of Education in India 1923, 126, 129]. Отже, питання освіти знімалося настільки швидко, наскільки на горизонті опинялася вигідна пропозиція щодо укладення шлюбу.

Одними з найбільших каменів спотикання на шляху впровадження “лібералізму” та “модерності” в індійському суспільстві були такі проблеми, як *варасулкам*, або посаг (що сплачувався родиною нареченої) та *кан’ясулкам*, або “викуп за наречену” (що, відповідно, сплачувався батьками нареченого), які століттями обтяжували індійців. Впровадження нових економічних відносин і супроводжуюча гонитва за статусами сприяла лише підвищенню цін на вигідне укладення шлюбу. І якщо проблема “викупу за наречену” відійшла на межі XIX–XX століть, то проблема посагу лише посилилася через такі причини: зростання освіченості серед чоловічого населення і відповідне зростання можливостей для здобуття престижних адміністративних професій. Це призвело

до того, що на поч. ХХ ст. обсяг посагу для укладення шлюбу з нареченим, що отримав статус “В.А.” (*Bachelor of Arts*), зріс від 5.000 рупій до 10.000 [Reddy 1998, 117]. На той час це була досить значна сума. Для порівняння зазначимо, що відомий меценат, раджа міста Пітхапур Рао Бахадур у 1910-х рр. виділяв щорічно для підтримання школи зі ста студентами 500 рупій, а для підтримання “Жіночого Університету” у Пуні – 70.000 рупій [Ramalakshmi 1995]. Невипадковими виявляються інциденти самогубств серед молодих жінок, які, за словами І. Редді, “намагалися звільнити свою родину від економічних складнощів, що йшли услід за весіллям” [Reddy 1998, 118].

Отже, риторика звільнення жінки через освіту, що червоною ниткою проходить крізь усі “жіночі проекти”, відображає, з одного боку, бажання нових індійських еліт ствердити свій соціальний статус, продемонструвавши їхні “ліберальні погляди”. Проте, зважаючи на економічні реалії того часу й проблеми, які виникали у зв’язку з весіллям для родини нареченої, батьки були ладні поступитися останніми заради вирішення економічних проблем сім’ї завдяки укладенню шлюбу. З іншого боку, риторика звільнення через освіту демонструє бажання індійських соціальних реформаторів та інтелектуальних кіл здобути необхідний маркер “цивілізованості” й “прогресу” суспільства через “прогрес” у жіночій освіті.

Спроби вирішення проблем жіночої освіти в окрузі Мадрас

*Андгра Прадеш. “Канадське баптистське товариство”
й “Брахмо Самадж”*

Кількість письмених жінок у телугумовному регіоні Андгра прадеш була значно меншою, ніж у Таміл наду, адже місіонерська діяльність була активніша у довколишніх районах Мадрасу. З іншого боку, освітні інституції у Андгрі були значно вільніші від місіонерського впливу [Reddy 1998, 66]. Що стосується місіонерських навчальних закладів, то лідером у запровадженні жіночої освіти у цьому регіоні було “Канадське баптистське місіонерське товариство”, яке функціонувало у м. Какінад із 1869 р. Завдяки товариству у телугумовному регіоні відкрилися школи у м. Какінаді, Пітхапурі, Рамачандрапурі, Раджагмандрі, Педапурі.

У 1870–1880-ті рр. відкриваються й навчальні заклади для дівчат: “Girls’ School” у м. Какінаді, 1885 р. – “Timpany Memorial School”, 1876 р. – “Boarding School for Girls” поблизу м. Какінад [Ramalaksmi 1995, 4].

Окрім місіонерських навчальних закладів, тут відкривалися школи як на кошти урядових грантів, так і на кошти місцевих меценатів [Hunter 1883]. З кінця 70-х рр. – поч. 80-х рр. XIX ст. питаннями освіти починають активно займатися члени товариства “Брахмо Самадж”, точніше його південного крила у Андгра прадеші. Серед них найактивнішими були такі постаті, як Кандукурі Віресалінгам, Венкатаратнам Найду, Райасам Венката Шівуду – вестернізовані інтелектуали, представники згаданої нами професійної еліти [Ramalaksmi 1995]. У 1870-х рр. К. Віресалінгам формує гілку “Брахмо Самаджу” – “Пратхана Самадж” у власному будинку у Раджагмандрі, згодом туди прямує багато представників ліберальних інтелектуальних кіл регіону, які вступають до організації [Anjaneyulu 1976]. На пожертви членів товариства, а також меценатів-землевласників відкривається низка шкіл. К. Віресалінгам засновує першу школу для дівчат у Доулаішварамі у 1874 р., яка, окрім того, що була секуляризованою, мало чим відрізнялася від інших, їй подібних. Соціальний реформатор усвідомлює необхідність створення вищого навчального закладу для секуляризованої освіти молодих жінок. У 1881 р. К. Віресалінгам відкриває “High School for Girls and Panchama Boys” [Ramalaksmi 1995]. Навчання у цій школі здійснювалося на безкоштовній основі. Проте більшість студенток у “Школі” все ж таки були представницями середнього класу (з наближених до брахмоїзму елітарних прошарків), і, попри присутність у ній представників із “харіджанів”, школа мала досить елітарний вигляд.

У своїй концепції реформованого суспільства К. Віресалінгам керувався моделлю ідеалізованої британської жінки, що “вдосконалювала себе завдяки освіті” [Rani 2012, 4]. Метою освіти для ідеології “Брахмо Самаджу” було зруйнування традиційних уявлень, що гальмують розвиток суспільства. Метою жіночої освіти брахмоїсти бачили народження нової “домашньої богині” для реструктурування інституту сім’ї, а надалі – реорганізації всього суспільства. Як слушно зазначає К. Каннабіран, “утопія звільнення жінки часто відображала ідею звільнення нації” [Kannabiran

2004, 283]. Теза Дж. Молоні у “Census of India 1911” наочно демонструє риторичну “прогресу жінки – прогресу нації”: “...суспільство, що складається зі 104 тисяч освічених жінок, серед яких 37 тисяч зараз є віком від 10 до 20, це – матері майбутнього покоління, що відображає дійсний крок уперед” [Census of India... 1912, 120].

Недарма організація “Брахмо Самадж” багато уваги приділяла домашній освіті. Освіта у “зенані”, яку запроваджували брахмоїсти, з одного боку, тяжіла до секуляризованої, а з другого – не уникала ідеологічного навантаження. Як правило, освічені жінки, дружини активних брахмоїстів, ходили від будинку до будинку, й, подібно до місіонерів, розповсюджували ідеї брахмоїзму – монотеїзму, толерантності до інших релігій та народів, необхідності отримувати освіту тощо. Ведучи бесіду, жінки-активістки збирали навколо себе невеликі гуртки жінок, з якими потім займалися колективно або індивідуально. У домашніх умовах жінкам надавалася базова освіта: грамота (письмо й читання), основи домашнього господарства й гігієни. Крім того, навчали шиттю (або іншому рукоділлю), іноді – музиці (найчастіше – співам) [Ramalaksmi 1995; Hunter 1883].

Незважаючи на те, що “зенана” якнайкраще відображала ідеологію “відокремлених сфер”, жінка, вступаючи у ряди членів товариства “Брахмо”, отримувала можливість з’явитися у публічній сфері: на літературних або творчих вечорах, молитовних зустрічах, що влаштовували леді-брахмо, на зібраннях товариства тощо. Услід за прикладом Калькутти, гілка самаджу з Андгри почала залучати жінок до публічної діяльності – спочатку жінки разом зі своїми чоловіками починають відвідувати зібрання товариства як пасивні слухачі, пізніше – починають збиратися на власних зібраннях й обговорювати “жіночі проблеми”. Багато освічених жінок здійснювали своєрідне паломництво у Калькутту, адже вона була для брахмо культурною столицею. Звідти жінки поверталися як *прачараки* – публічні особистості. Багато жінок серед брахмо зробили кар’єру вчителів, директорів шкіл, сирітських притулків, письменниць, журналісток тощо [Ramalaksmi 1995]. А вже з початку ХХ ст. на базі “Брахмо Самаджу” починають виникати жіночі організації, спершу – соціальні, згодом – політичні [Reddy 1998]. Отже, “зенана”, незважаючи на

свою обмеженість, ставала першою сходинкою для включення жінки до публічної сфери.

Тамільський регіон. “Теософське товариство”

Великі зусилля у питанні освіти, й жіночої освіти зокрема, були здійснені у часи Анні Безант, що керувала “Теософським Товариством” із 1907 по 1933 рр. Усі три перші президенти “Теософського товариства” визначали освіту як основну проблему індійського суспільства, проте А. Безант була першою, хто приділив значну увагу розвитку жіночої освіти в Індії [Chaganti 1996]. Для А. Безант, яка пройшла шлях від дружини католицького священника до голови “Теософського товариства”, від самого початку актуальними були питання свободи, освіти й соціального статусу жінки. Проте варто зазначити, що її погляди протягом життя зазнавали кардинальних змін: від християнства до атеїзму й соціалізму, від атеїзму – до теософії [Evolution... 1914]. Концепція жіночої освіти, про яку йтиметься у нашому дослідженні, остаточно сформувалася у А. Безант під впливом теософії.

У 1913 р. “Теософським товариством” засновується організація “Theosophical Educational Trust”, основною метою якої було забезпечення освіти для всіх (включаючи принижені класи, раси, касти й статі). При А. Безант в окрузі Мадрас у 1916–17 рр. відкриваються такі навчальні заклади для дівчат: дві “Lower Elementary Schools” у Коїмбатторі та одна “Lower Elementary School” у Вайалпаду, дві “Higher Elementary Schools” у Кумбгаконамі та Мадурі відповідно. Тоді як більш якісні освітні заклади для жінок відкриваються ними у інших регіонах Індії: “Коледж для дівчат” та “Вища школа” у Бенаресі, “Санскритська школа” у Горакхпурі (Уттар Прадеш), “Вища школа” у Банкіпорі (Біхар). Кількість дівчат у цих інституціях становила 1114 осіб. Вчительський склад дорівнював 237 особам, серед яких 48 були випускниками університетів. Лише в одному Мадурі 350 дівчат вивчали санскрит [Chaganti 1996, 66]. Ці факти свідчать про досить високий на той час рівень освіти, який впроваджували теософи.

Варто зазначити, що оскільки теософи належали до ревайвалістів⁴, одним із найголовніших завдань, що ставили перед собою

⁴ Ревайвалізм – рух за відродження й реабілітацію індійської духовної спадщини. Найяскравішими представниками руху у 2-ій пол. XIX ст. були організації “Ар’я Самадж” та “Теософське товариство”.

члени організації, було виховання молодих громадян майбутньої самостійної держави, з усвідомленням значущості власної духовної спадщини; релігієзнавча складова, зі значною увагою до індуїзму (основної релігії Індії) – була однією з найнеобхідніших у концепції освіти теософів. Загалом їхня концепція мала холистичний характер та була представлена чотирма основними напрямками: 1) релігійна освіта; 2) емоційна (моральна й ментальна); 3) фізична; 4) т. з. “environmental subjects”. Крім того, обов’язковим в освіті обох статей був предмет під назвою “фізіологія статі”, метою якого було виховання толерантності до обох статей та сприяння гармонійному розвитку особистості [Chaganti 1996, 54–55]. Установку на холізм підтримувала ідея про необхідність у зміні “природи людини” завдяки “силі провітленого розуму” для розбудови нового суспільства [Besant 1910, 80–81].

А. Безант також наполягала на спеціалізації жіночої освіти. Тому основними предметами, згідно з А. Безант, мають бути такі: історія Індії; священні писання, драма, мистецтво [Chaganti 1996, 62]. Крім того, молодим жінкам і дівчатам у процесі навчання прищеплювали такі моделі жіночності, що були традиційними для індієць: Сіта, Драупаді, Дамаянті тощо. Процес засвоєння досягався завдяки вивченню сакральних текстів індуїзму, відомих епосів, повчальних історій та ін. Для цього організація видавала адаптовані версії “Рамаїни”, “Махабхарати” та інших значущих індуїстських творів, де поведінка героїв у інтерпретації вихолощувалася до зразкової самодостатності⁵. Практика введення в експлуатацію джерел, що апелюють до давнини, які функціонували б як путівники й посібники з етики, здійснювалася А. Безант ще з 1870-х рр. до знайомства з теософією, у часи видання нею перекладу т. з. “Китайської біблії” (у співавторстві з Ч. Брэдлоу) [Fruits of Philosophy...].

Незважаючи на холістську концепцію щодо розвитку особистості, А. Безант не підтримувала незалежну позицію жінки. Вона вважала, що освіта, яку пропонує теософська організація, “зробить жінку як незалежною, так і залежною одночасно, але гармонійно, а також зробить сімейне життя народів мирним та радісним” [цит. за: Chaganti 1996, 64]. Отже, незважаючи на те,

⁵ Див.: Besant A. Shri Rama Chandra: The Ideal King. Benares, 1905; Besant A. The Story of the Great War. London, 1899.

що А. Безант до кінця своїх днів підтримувала суфражистський рух як в Індії, так і в Англії, концепція незалежної жінки поза сферою дому була неприйнятною, зважаючи на більш широкі перспективи, які бачили перед собою теософи. Як і товариство “Брахмо Самадж”, одним з основних завдань теософи вважали створення нового суспільства, де жінка відігравала б роль гаранта однієї з найважливіших складових цього суспільства – сім’ї.

Що стосується потреби у секуляризованій освіті, що була заявлена теософами, то їхня власна концепція навчання не була звільненою від релігії. Загалом, усі студенти теософських навчальних закладів мали притримуватися традиційного (брагманічного) етапу у період навчання – брагмачар’ї⁶. Крім цього, кожного дня заняття у школах починалися з духовної практики – садгани [Chaganti 1996, 66].

Варто зауважити, що А. Безант майже не застосовувала модель свого власного життя, тобто життя емансипованої інтелектуалки, до розбудови концепції жіночої освіти. Навпаки, такі обов’язки, як домогосподарство й заміжжя, яких сама А. Безант намагалася у своєму житті уникнути, втілилися у її концепції жіночого виховання. Перша жінка-президент “Теософського товариства” прагнула реформувати інститут сім’ї шляхом трансформації соціальних практик жінки, її “просвіти” та реартикулювання її обов’язків. Й, звісно, у цьому А. Безант використовувала свій власний досвід “заплутаної жінки-дитини”, що “належала своєму власнику” й “не мала нічого, що належало б їй самій”, якою вона була під час шлюбу [Besant]. Проте у ставленні А. Безант до призначення жінки та її свободи проглядається певна амбівалентність, що відобразилася у її мемуарах: “Звісно, це було жіночою справою, забезпечувати комфорт чоловіка та доглядати за своїми дітьми... й не турбувати мозок запитаннями, що заводили у глухий кут найвидатніших мислителів... Й дійсно, жінці чи чоловікові, кого займають питання світобудови, не варто поспіхом одружуватися... душа має йти самою у пустелю, де ховається диявол, замість того, щоб тягти свою велич разом зі своїми бісами у мирну сферу дому” [Besant].

Отже, концепція жіночої освіти А. Безант коливалася між традиційною індуїстською та вікторіанською ідеологіями. Хоча

⁶ Самодисципліна, контроль над бажаннями; традиція передбачала уникання відносин із протилежною статтю.

основною метою теософів щодо жіночої освіти було реформування інституту сім'ї, де жінка посідала важливе місце, А. Безант не до кінця приймала концепцію “відокремлених сфер” й, радше, схилилася до проміжної позиції “залежності-незалежності”, надаючи жінці можливість займатися специфічною діяльністю: мистецтвом, гуманітарними науками й, звісно, – домашнім менеджментом.

Місії Таміл наду

Впливовими місіонерськими організаціями на півдні Індії у 2-й пол. XIX ст. були “Society for the Propagation of the Gospel” (англійські протестанти), “Church Missionary Society” (англіканці), “American Board of Commissioners for Foreign Missions”, “American Madurai Mission” (американські протестанти), “London Missionary Society”, “Baptist Protestant Society” (канадські протестанти) та ін. Перші спроби місіонерів запровадити школи для дівчат у 1820-ті рр. на півдні колонії завершилися невдачею. Освіта у “зенані”, як перший вдалий “проект”, що набув широкого розголосу й поширення, була також здійснена місіонерами. Вдале впровадження домашньої освіти, як зауважує Е. Кент, пов’язане з приходом у ряди колоніальних місіонерів освічених жінок, які сформували низку організацій, спрямованих на пропаганду й реалізацію жіночої освіти в Індії [Kent 2004, 93]. Одна з найвідоміших жіночих організацій мала назву “Committee of Women’s Work” [Sharrock 1910, 251]. “Scottish Free Church Mission” вперше здійснили проект по “зенані” у Калькутті 1855 року. Що стосується Півдня, то перші успішні проекти домашньої жіночої освіти були здійснені англійськими й американськими місіями у 1880–1890-ті рр.

Основне завдання, яке ставили перед собою зенана-місії, – перетворення жінки на активного транслятора ідей Писання. Для цього, на думку місіонерів, необхідно було розширити світоглядні рамки жінок, дати їхній свідомості вихід за межі “завіси” [Kent 2004, 145]. Виходячи з вікторіанської ідеології, як брахмоїсти та теософи, місіонери прагнули реконструювати “жіночу сферу”, тобто дім, для створення сприятливих умов передачі ідей Писання у наступні покоління. Соціально сконструйоване західне бачення індійського дому породило установку про те, що це – найбільш слабе місце індійського суспільства, це та “прогалина”,

що має бути заповнена, за словами Моньє-Вільямса, “здоровим християнським домогосподарством” [цит за: Rice, 103].

Як вже було зазначено, великими зусиллями місіонерок зенана-місії успішно займалися “просвітою” жінок вдома. Програма домашньої освіти, через наведені вище причини, була обмежена, а двома основними предметами цієї програми були грамота й шиття. Вважалося, що шиття може виховати у жінки такі якості, як концентрація уваги та терпіння, що має, у свою чергу, призвести до формування необхідних для християнського світогляду моральних якостей [Kent 1999, 128]. Викладання грамоти конструювалося довкола памфлетів та трактатів, що включали такі концепції, як сонячна система, “теорія мікроорганізмів” (“germ theory”), а також повчальні історії на євангелічні сюжети [Kent 1999; Hunter 1883]. Все це мало закріпити уявлення про безмежні можливості й силу християнського Бога.

Одними з найвідоміших місіонерок Півдня були дві американки – Еммі Кармайкл та Ева Сміт, що проживали в окрузі Мадрас із 1880-х. Пресвітеріанка Е. Кармайкл стала відомою відкриттям установи “Dohnavur Fellowship” – інституції, що включала у себе школи, інтернат, госпіталь та інші допоміжні установи. Випускниці такого “товариства” здебільшого ставали вчителями або помічниками центру і вели “суворе аскетичне життя”, рідше – виходили заміж. Що стосується Е. Свіфт, представниці “American Madurai Mission”, то вона стала відомою відкриттям інституції під назвою “Rachanyapuram” (від *таміл.* “місце спасіння”), яка, окрім дочок локальної християнської спільноти, приймала й жінок-маргіналів (вдів і тих, що пережили насилля у сім’ї, тощо). На базі інституції функціонувала власна фабрика, де жінки, що не мали можливості платити за навчання, виконували певну роботу (виготовлення одягу, прикрас та ін.). З часом студентки могли продовжити навчання в інших інституціях, які утримувала Мадурайська місія. До того ж, жінки виносили зі свіфтівської інституції низку практичних навичок, що мали сприяти отриманню роботи. Проте ані Е. Кармайкл, ані Е. Сміт не залишили по собі продовжувачів своєї справи, вважаючи, що серед індійських жінок немає гідної їм заміни, що свідчить, на думку Е. Кент, про європоцентристську позицію перших [Kent 2004, 119].

Що стосується англійських місіонерських організацій, то в останні десятиліття XIX ст. рівень їхніх навчальних закладів

значно перевищує американські. Англійські місії відкривають такі вищі навчальні заклади, як “S.P.G.College”, “St. Peter’s College”, “Christian College in Madras”, “The Principal Roman Catholic College”, “Caldwell College”. У більшості вишів замість пропаганди християнської релігії запроваджувалися релігієзнавчі дисципліни [Sharrock 1910, 230]. Крім того, у більшість коледжів починають приймати жінок. Великим здобутком коледжу “S.P.G.” був випуск 1907 року, коли дві християнки отримали ступінь бакалавра з математики. Це були найперші випускниці точних наук в окрузі Мадрас [Sharrock 1910, 244]. Окрім них, кінець XIX – поч. XX ст. відзначився випускницями, що отримали ступінь бакалавра за іншими напрямками підготовки. У всякому разі, вища освіта відкривала перед випускниками перспективи вироблення критичного світосприйняття, пошуку професії, а отже – економічної та соціальної реалізації.

Виходячи із завдання, що ставили перед собою місіонери – виховати “гідних” матерів та дружин для поширення євангелічних ідей, християнські місії не ставили за мету подолати межі “відокремленої сфери”. Проте на практиці ідея “відокремлених сфер” часто підривалася, адже гуманістична християнська ідеологія створила нові механізми самоідентифікації поза межами класу і каст [Mosse 1999]. Місії, окрім відкриття освітніх інституцій покращеного рівня, виховували при своїх освітніх закладах покоління т. з. “Bible women”, що були вихідцями з різних каст. В основному це були бездітні, вдови або жінки, що за певних обставин віддалилися від своїх чоловіків, – ті, чиє становище було вкрай небезпечним, як потенційно вразливих для сексуальної чи економічної експлуатації [Kent 1999, 144]. Освіта при християнських закладах та робота у якості “агента зенані” надавала цим жінкам можливість подолати межі “завіси”, але при цьому виробити образ “гідної жінки”, завдяки маркерам аскетичного життя (біле сарі, сакральний текст під рукою тощо). Як зазначає Дж. Шарок, представник “S.P.G. in Foreign Parts”, кожна така жінка мала у середньому 40 будинків, закріплених за нею [Sharrock 1910, 235]. Вони мали добре орієнтуватися у Писанні й вміти заохочувати людей будь-якого соціального статусу, що потребувало від них значних інтелектуальних зусиль. Крім того, працюючи у зенані, агенти спілкувалися не лише із жінками, а й із чоловіками різного соціального статусу [Kent 1999, 136]. Отже конструювання

необхідного образу, який асоціювався із сакральною роботою та аскетизмом, дало можливість освіченим жінкам будь-якого походження вийти у публічний простір і вести діалог із людьми різного соціального статусу й статі.

Висновки

Основні напрямки реформування жіночої освіти – брахмоїстський, теософський і місіонерський – формують свої концепції освіченої жінки, відштовхуючись від ідеології освіченого середнього класу. Кожен підхід експлуатує вікторіанську концепцію “відокремлених сфер”, обстоює впровадження специфічної жіночої освіти та спеціалізованої діяльності, виходячи з вікторіанського уявлення про фемінність, що часто перетинається з традиційним брахманічним уявленням про “ідеальну жінку” – матір і дружину. В усіх трьох підходах до вирішення проблем жіночої освіти проявляється спільна мета – реформування суспільства через реконструювання інституту сім’ї, де жінка виступає у якості медіума й зберігача моральних цінностей дому та цивілізації і несе відповідальність за майбутні покоління. Тому усі жіночі практики обертаються довкола домашньої сфери й регламентуються останньою. Отже, така модель ідеального жіноцтва, що є прерогативою освіченого середнього класу, виключає досвід жінок із “низьких каст”, які через економічні причини були змушені залишити “чисту” домашню сферу. Відштовхуючись від такої моделі ідеального жіноцтва, більшість організацій роблять акцент на освіті у “зенані” та спеціалізованій жіночій освіті, проте трапляються й певні відступи від зазначеної ідеології.

З іншого боку, освіта стає “трампліном”, завдяки якому жінки потрапляють у публічний простір, тобто у простір діалогу, хоч і спершу у якості *іншого*. Діяльність вестернізованих соціальних реформаторів та представників Заходу розхитувала межі “завіси” й “відокремлених сфер”. Переозначуючи концепт фемінності, створювалися інші, часто неочікувані, “жіночі сценарії”. Навіть обмежена освіта жінок-брахмо у “зенані” сприяла їхньому виходу в інтелектуальне коло: спочатку жінки разом зі своїми чоловіками починають відвідувати зібрання товариства як пасивні слухачі, пізніше – починають збиратися на власних зібраннях й обговорювати власні проблеми. Так, освіта надавала можливість вступати у жіночі організації, отримувати професії (вчителів,

директорів шкіл, редакторів) або здійснювати кар'єру у якості *прачарака*. Проте варто відмітити елітарний характер цього "сценарію", що був загалом доступний дружинам представників самаджу, рідше – жінкам, що побували на "маргінесі". Що стосується "Теософського товариства", то воно сприяло розвитку більш широких інтелектуальних можливостей, освіти у вищих навчальних закладах. Проте процес навчання узгоджувався з основною метою запровадження освіти, що ставили перед собою теософи, – виховання майбутніх громадян незалежної держави. Місіонерські організації, у свою чергу, виховуючи покоління освічених "Bible women", створили можливість виходу у публічну сферу як для представниць середнього класу, так і для жінок-маргіналіїв, сконструювавши образ "гідної жінки". Крім того, місіонерські організації Англії, відкривши в окрузі Мадрас низку вищих навчальних закладів, відзначилися першими жінками-бакалаврами з точних наук, а також випускницями гуманітарних спеціальностей, які були тією меншістю, що мали можливість відійти за межі "відокремленої сфери".

ЛІТЕРАТУРА

Anjaneyulu D. Builders of Modern India: Kandukuri Veeresalingam. New-Delhi, 1976.

Besant A. The Story of the Great War. Some Lessons from the Mahabharata. London, 1899.

Besant A. Shri Rama Chandra: the Ideal King. Some Lessons from the Ramayana. Benares, London, 1905.

Besant A. The Changing World and Lectures to Theosophical Students. London, 1910.

Besant A. An Autobiography. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.org/stream/anniebesantautob00besaiala#page/n7/mode/2up>

Census of India, 1901. Madras, 1902.

Census of India, 1911. Vol. XII. Madras. Madras, 1912.

Census of India in Analysis and Criticism. Madras, 1914.

Chaganti A. Dr. Annie Besant and Her Contribution to Society and Politics: 1893–1933. Hyderabad, 1996.

Chakravarti U. Conceptualizing Brahmanical Purity in Early India: Gender, Caste, Class and State // Economic and Political Weekly. Vol. 28, No.14, 1993.

Evolution of Mrs. Besant: Life and Public Activities. Justice Printing Works. Madras, 1914.

Flood G. **The Tantric Body: the Secret Tradition of Hindu Religion.** London, 2006.

Hunter W. **Report of the Indian Education Commission, 1881–1882.** Calcutta, 1883.

Kannabiran K. **Gender and Changing Social Values in Hinduism // Contemporary Hinduism: Ritual, Culture, and Practice.** Oxford, 2004.

Kent E. **Tamil Bible Women and the Zenana Missions of Colonial South India // History of Religions.** Vol. 39, No. 2: Christianity in India. 1999.

Kent E. F. **Converting women: gender and Protestant Christianity in colonial South India.** New York, 2004.

Mantena R. S. **Vernacular Publics and Political Modernity: Language and Progress in Colonial South India // Modern Asian Studies.** Vol. 47, Issue 05, 2013.

Mosse D. **Responding to Subordination: The Politics of Identity Change Among South Indian Untouchable Castes // Identity and Affect: Experiences of Identity in a Globalising World.** London, 1999.

Progress of Education in India. Vol. I. 1917–1922. Calcutta, 1923.

Ramalakshmi P. **Reform Movement in Godavari District (1878–1939). An Attempt To-Wards Social Justice.** Ramachandrapuram, 1995.

Rani S. **Women's Worlds in the Novels of Kandukuri and Gilman. Comparative Literature and Culture.** Purdue University Press, 2012.

Reddy I. **Social Reform Movements in Andhra (1920–1947).** Hyderabad, 1998.

Rice H. **Native Life in South India.** Madras.

Sharrock J. **South Indian Missions.** Westminster, 1910.

Shreenivas M. **Emotion, Identity, and the Female Subject: Tamil Women's Magazines in Colonial India, 1890–1940 // Journal of Women's History.** Vol. 14, No. 4, 2003.

Suguna B. **Women's Movements.** New-Delhi, 2009.

Westcott A. **Our Oldest Indian Mission: a Brief History of the Vepery (Madras) Mission / Madras Diocesan Committee of the Society for Promoting Christian Knowledge.** 1897.