
ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА: КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

ББК 74.044.93

Л. В. Штылёва

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ 10-х гг. XXI в.

В середине XIX в. русское педагогическое сообщество и русское общество в широком смысле слова были буквально «взорваны» статьей Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» [7]. Она открывалась вопросом «К чему Вы готовите Вашего сына?» и посвящалась размышлениям о соответствии образования вызовам времени. Этот ключевой в деле воспитания и образования вопрос приходит на ум всякий раз, когда читаешь авторефераты диссертаций «по гендеру», монографии или статьи про «гендерное образование» в современных школах, учреждениях дополнительного и дошкольного образования, потому что под видом гендерного дискурса в современной педагогике, на наш взгляд, уже более десяти лет обсуждается не менее актуальный «вопрос жизни» XXI в.: *«К чему мы готовим наших мальчиков и девочек как будущих мужчин и женщин, на какие гендерные стратегии и отношения ориентируем?»*

Педагогическое сообщество должно отдавать себе отчет, какие идеи пропагандируются авторами многочисленных трудов и публикаций по «гендерной педагогике». К каким стратегиям самореализации ведут предлагаемые идеалы и модели гендерной социализации современных мальчиков и девочек — мужчин и женщин XXI в.?

Данная статья — результат раздумий над учебным пособием Л. В. Градусовой «Гендерная педагогика» [1], рекомендованным УМО для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050703.65 «Дошкольная педагогика и психология», а также знакомства с материалами тематического выпуска «Гендерный подход в образовании» регионального издания «Педагогическое обозрение» [5] (Новосибирск, январь—февраль 2013 г.), статьей Н. Перетягиной и Г. Добшиковой «Целостное образование и перспективы его развития: гендерный подход» [6]. Авторами этих работ являются как ученые, так и практики. В фокусе нашего внимания два вопроса:

1) как интерпретируется гендерный подход в отечественной педагогике 10-х гг. XXI в.?

2) что предлагается взамен «бесполого образования»?

Рассуждения и выводы авторов «гендерной педагогики» определяются интерпретациями ключевых понятий «пол» и «гендер», о чем мы уже писали ранее в статьях, автореферате докторской диссертации и т. д. (см., напр.: [8]).

С одной стороны, в большинстве публикаций единодушно признается наличие двух систем межполовых различий: естественных (половых) и социокультурных (гендерных), с другой — истолкование смысла этих различий в трудах по педагогике существенно отличается от гендерной методологии в социогуманитарных науках. Например, «пол» интерпретируется авторами «гендерной педагогики» как комплекс репродуктивных и социально-культурных признаков [1, с. 8], вследствие чего в «половые различия» зачисляются женская «усидчивость, послушность, стремление нравиться» [5, с. 21], «свойственные мальчикам от природы задатки — риск, стремление быть смелым и мужественным» [там же], зато гендерными различиями, как и десять лет назад, объявляются психотипические особенности функционирования мозга, различия в эндокринном статусе мальчиков и девочек, анатомо-физиологические различия и т. д. [1, с. 67].

Анализ текстов показал, что авторы представляют соотношение пола и гендера как неразрывно связанных между собой «базиса» и «надстройки», где пол выступает «сырым материалом», который трансформируется культурой в гендер. Об этом свидетельствует тот факт, что после слова «гендерный» в скобках нередко указывается: «полоролевой», «пололичностный». Об «учете гендерных особенностей» мальчиков и девочек говорится как о некоей данности, безусловно коррелирующей с полом ученика [6, с. 23]. В учебном пособии и статьях «успешная полоролевая социализация детей» интерпретируется как «освоение ими гендерных ролей и формирование соответствующих качеств мужественности и женственности» [1, с. 41], отражающих «естественное положение вещей» [1, с. 85]. При этом в качестве «естественного» выступают понятия авторов о полоролевых различиях, типичные для представителей традиционного общества XVIII—XIX вв., о чем свидетельствует комплекс нормативных психологических характеристик, противопоставленных друг другу и одновременно взаимодополняющих (по мысли авторов) [5, с. 11].

На наш взгляд, психологические различия между мальчиками и девочками в педагогических трудах акцентируются и преувеличиваются неслучайно. Именно благодаря гипертрофированному представлению о «непреодолимых половых различиях» полоролевое воспитание в логике разделения и противопоставления «женского» и «мужского» выглядит как «соответствующее естественному положению вещей». Было бы ошибкой предположить, что наши педагоги незнакомы с исследованиями, в которых представлены иные точки зрения. В педагогических трудах встречаются ссылки на С. Бем, Ш. Берн, И. С. Кона, И. С. Клёцину, Д. Шеффера и других авторов, утверждающих, что представители обоих полов, как *представители вида Homo sapiens*, гораздо ближе друг к другу, нежели противоположны. В их исследованиях прямо говорится, что отношение педагога к детям, основанное на преувеличении и подчеркивании половых различий, способствует выработке у детей гендерно-схематизированного мышления и представления о себе, ограниченного рамками полоролевых стереотипов, которые препятствуют проявлению и развитию индивидуальности, способствуют *нарастанию противоречий и конфликтности в отношениях между полами* в семье и обществе.

В этой связи представляется весьма важным замечание эксперта в области гендерной психологии доктора психологических наук И. С. Клёциной о том, что

«все многообразие содержательных характеристик *межполовых* отношений может быть сведено к двум альтернативным моделям: *партнерской и доминантно-зависимой*. Первая модель — *партнерские отношения* — характеризуется направленностью участников взаимодействия на согласование целей, интересов и позиций друг друга. Партнерские отношения, как правило, склонны демонстрировать личности с нетрадиционными гендерными представлениями и установками. Противоположная модель не предполагает равноправия позиций: одна сторона занимает доминантную (силовую, подавляющую) позицию, другая — подчиненную, зависимую. Субъекты с традиционными гендерными представлениями, стереотипами и установками реализуют *доминантно-зависимую модель отношений*» [3, с. 39]. Актуальность этих положений несомненна. Сравнительное социологическое исследование, проведенное на рубеже 1990-х гг., показало, что российское общество в духовном и социальном смысле в тот момент представляло собой две (*женскую и мужскую*) гомосоциальные культуры, «ориентированные на отношения доверия, понимания, поддержки, уважения, подражания, равно как и открытой, осознанной борьбы преимущественно *внутри собственного пола*» [2, с. 16]. Иначе говоря, российские мужчины и женщины «лидировали» среди граждан других посткоммунистических стран по количеству тех, кто отказывал представителям противоположного пола в доверии, способности оказать практическую поддержку. Возможно, это расплата в числе прочего и за то, что в соответствии с педагогическими канонами полоролевого воспитания в детстве у мальчиков и девочек вместо установки на партнерство целенаправленно формировалось «чувство гордости за свой пол» [1, с. 64].

Итак, авторы публикаций по «гендерной педагогике», будучи знакомы с разными точками зрения на природу и предназначение межполовых различий, придерживаются идеи *обусловленности гендерных различий полами*. Эта ключевая методологическая предпосылка в большинстве педагогических статей и пособий по «гендерной педагогике» предопределяет логику дальнейших рассуждений. Она сводится к следующей последовательности заключений. Гендерные различия — это отражение и социокультурный коррелят половых различий. Далее, в зависимости от степени приятия или неприятия объективной реальности сближения гендерных ролей и статусных позиций полов не только в обществе, но и в семье, одни авторы настаивают на необходимости полоролевой социализации, основанной на репродукции традиционных нормативных моделей феминности и маскулинности, а другие — пытаются примирить традиционные идеалы полоролевой социализации с вызовами постиндустриальной эпохи. Во втором случае механически совмещается «старое» и «новое», создаются сложно-сочиненные педагогические «модели воспитания качеств женственности/мужественности, которые важно развивать в детях *в соответствии с их биологической природой* (курсив наш. — Л. Ш.) и взаимодополняющей компенсацией для лучшего понимания и сотрудничества друг с другом в обществе» [6, с. 27]. Основная идея подобных конструктов заключается в том, что «природу» девочек, в духе веяний времени, необходимо «социально дополнить» целеустремленностью, вооружить «конкретным видением процессов в их системном развитии», а «природу» мальчиков пополнить открытостью в проявлении чувств, отзывчивостью, заботливостью, внимательностью и т. п. [там же].

С одной стороны, эти идеи отражают социокультурные трансформации отношений на рынке труда в эпоху глобализации (отказ от традиционного разделения труда на сферы женского и мужского, принцип равной оплаты за равный труд и др.) и изменения приоритетов современной семьи (с двумя работающими родителями), где наряду с экономическими резонами на первое место выходят ценности взаимопонимания и взаимоподдержки, морального удовлетворения отношениями и пр.; с другой — свидетельствуют о недооценке авторами сущности, глубины и направленности происходящих изменений.

Для решения вопроса «на технологическом уровне» в педагогических трудах предлагается перейти от «бесполого образования» современных дошколят и школьников к «гендерному», под которым, как правило, подразумевается *раздельное образование* (или его инвариант), чтобы «сформировать в маленьком человеке социальный тип, *характер, который соответствует его половой принадлежности* (курсив наш. — Л. Ш.)» [5, с. 21]. Под этим углом зрения проводится ревизия воспитательного потенциала как основного, так и дополнительного образования, предлагаются стратегии половой и гендерной дифференциации в разных видах деятельности (физкультурно-оздоровительной, трудовой, игровой, учебно-познавательной и др.), ориентированные на дальнейшее углубление и закрепление полоролевых различий в сознании, представлениях и поведении воспитанников [1, с. 142—153; 5, с. 16].

В связи с вышеизложенным невозможно пройти мимо статьи «Внедрение гендерного подхода в систему дополнительного образования через занятия балетными танцами» педагогов гимназии № 11 «Гармония» А. В. и А. А. Скробот (Новосибирск). Авторы рассматривают занятия балетными танцами как «достойный тип мужского проявления творческой активности», потому что «именно здесь мальчики могут, наконец, взять на себя ответственность за результаты творчества своей команды — танцевальной пары. <...> Мальчики в паре отвечают за начало и направление движения, за соблюдение основного музыкального ритма. <...> Правда, если партнер не различает музыкально ритма (!), девочка может ему помочь в этом, но решение о начале движения принимает все равно мальчик. А девочки могут себе позволить быть женственными, чуткими, истинным украшением танцевальной пары. Принятие решений девочки могут доверить своим партнерам, за это они их глубоко уважают и ценят. <...> Не правда ли, это и есть та модель взаимоотношений, которую мы хотим видеть в современной семье, в нашем обществе!» [5, с. 16]. Перед нами классический пример квазигендерного подхода.

Во-первых, хотелось бы возразить авторам. Любой парный танец — это партнерство, коллективное творчество, предполагающее равную ответственность и вклад участников. Восхищение и уважение должна вызывать не половая принадлежность, а отношение к делу, трудолюбие, мастерство и т. п. Во-вторых, танец — это все же символическое и всегда гипертрофированное выражение чувств, эмоций и отношений, презентация социальных мифов о мужской брутальности, женской чувственности и страстности. Любой танец, как народный, так и классический, можно интерпретировать с точки зрения гендерных символов и значений, но не стоит выдавать иллюзию за реальность. Гендерный подход в данном случае должен выражаться в изменении стерео-

типного восприятия бального танца как «не мужского занятия», в защите права мальчиков на индивидуальность, права быть собой и заниматься тем, к чему есть призвание и способности, а не тем, чем с точки зрения гендерных стереотипов пристало заниматься «настоящему» мужчине и т. п. Уместно в этой связи вспомнить фильм «Давайте потанцуем» (в главных ролях — Р. Гир и Д. Лопес), который ярко выражает именно эту идею.

И наконец, почему идеал современной крепкой и дружной семьи исключает участие женщин в принятии решений, оставляя это право исключительно за мужчинами и возвращая нас к средневековому «Домострою»? И без того, как свидетельствуют недавние исследования психологов (Е. Мещеркина, И. Клёцина и др.), стереотипы мужского и женского сознания россиян настолько архаичны и традиционны, что плохо согласуются с новыми социальными реалиями гендерных отношений [4, с. 19—22].

Почему же «*воспитание в соответствии с половой принадлежностью*» именуется в современной российской педагогике «гендерным»? На наш взгляд, это можно объяснить тем, что для педагогов наиболее понятной (в теории гендера) оказалась идея социального конструирования женской и мужской ролей. Но и полоролевое воспитание основано на идее конструирования «женского» и «мужского» поведения, на обучении мальчиков и девочек «соответствующим их полу ролям». Судя по всему, авторы «гендерной педагогики» не видят разницы между полоролевым и гендерным подходами, которая состоит в том, что и классическая полоролевая (Ж.-Ж. Руссо), и современная (структурно-функционалистская) теории *оправдывают неравенство полов в семье и обществе* естественными половыми различиями, а теория гендера утверждает, что социокультурное неравенство между женщинами и мужчинами конструируется государством и обществом независимо от естественных половых различий [9].

Многочисленные исследования подтверждают, что социокультурные установки традиционного общества, закрепляющие профессиональные и публичные роли исключительно за мужчинами, а семейные — за женщинами, в условиях перехода от традиционного общества к индустриальному и постиндустриальному негативно сказываются на психологическом самочувствии как женщин, так и мужчин. Они ограничивают возможности личностного развития индивида, препятствуют эффективной самореализации, основанной на осознанном и свободном выборе, служат предпосылкой пресловутой «войны полов», которая обнаружилась не сегодня (Ш. Берн, С. Бем, С. Бовуар, А. М. Коллонтай, И. С. Кон, Л. В. Попова, Н. И. Пирогов, Д. С. Милль, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский, Д. Шеффер и др.) и выходит на уровень социальной видимости нарастающей конфликтностью межгрупповых и межличностных гендерных отношений.

Резюмируя, мы вынуждены констатировать, что авторы трудов по «гендерной педагогике», отражая гендерный алармизм* российского общества,

* Алармизм (от *фр.* *alarme* — тревога!, к оружию!) — умонастроение, характеризующееся тревогой, представлением будущего человечества или отдельной страны в крайне пессимистических тонах, требование срочных, обязательно чрезвычайных, меняющих сложившийся уклад действий, чтобы остановить или задержать катастрофу.

негативно оценивают изменения традиционных нормативных моделей полоролевой идентичности женщин и мужчин, которые уже произошли в XIX—XX вв. при переходе от доиндустриальной (традиционной) культуры к индустриальной и которые во всем мире рассматриваются как эмансипация (освобождение) личности, движение к правам человека, к гуманизму и прогрессу. Идеи авторов о воспитании современной маскулинности и фемининности, предлагаемые технологии полодифференцированного образования и социально-педагогические модели гендерной социализации обучающихся, на наш взгляд, диссонируют как с зарубежными, так и с отечественными гендерными исследованиями в образовании, обращены не в будущее, а в прошлое.

Библиографический список

1. *Градусова Л. В.* Гендерная педагогика : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2011. 176 с.
2. *Здравомыслова О. М., Арутюнян М. Ю.* Российская семья на европейском фоне : (по материалам международного социологического исследования). М. : Эдиториал УРСС, 1998. 175 с.
3. *Клёцина И. С.* Психология гендерных отношений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2004. 45 с.
4. *Мещеркина Е.* Зазеркалье гендерных стереотипов // Вы и Мы : альманах. 1997. № 1. С. 19—22.
5. Педагогическое обозрение : гендерный подход в образовании. Новосибирск : ГЦРО, 2013. № 1/2 (131/132). 22 с.
6. *Перетягина Н., Добшикова Г.* Целостное образование и перспективы его развития: гендерный подход // Социальная педагогика в России. 2013. № 6. С. 21—29.
7. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни // Морской сборник. 1856. № 9. С. 559—597.
8. *Штылёва Л. В.* Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике // Мир образования — образование в мире. 2011. № 2. С. 91—98.
9. *Штылёва Л. В.* Концепция полоролевого воспитания в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» // Педагогическое образование в России. 2011. Вып. 5. С. 117—124.