

Л. В. Штылева

**ДЕТЕРМИНАНТЫ, ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ
ТРАНСФОРМАЦИЙ «ВОПРОСА ПОЛА»
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ (XVIII — начало XXI в.)**

Педагогические взгляды на половые различия школьников в образовании представляют собой разнообразные интерпретации их предпосылок и значения в обучении и воспитании учащихся разного пола, выступают важным компонентом педагогической культуры каждой эпохи, обуславливают гендерный аспект социально-педагогического идеала образования [2, с. 14]. Они реализуются как непосредственно в учебно-воспитательном процессе, так и на институциональном уровне образования, характеризуются изменчивостью подходов.

Исследование развития педагогических взглядов на половые различия школьников в отечественном образовании в XVIII — начале XXI в. показало, что тенденции и закономерности изменений обусловлены не объективными переменами в природе пола, а развитием «знания пола», трансформациями социокультурных детерминант интерпретаций различий между женщинами и мужчинами, важнейшими из которых являются религиозно-философские и/или научные парадигмы пола, гендерная идеология российского общества и гендерная политика государства.

Необходимо подчеркнуть, что основным объектом гендерной идеологии российского общества и гендерной политики государства, включая политику образования, в XVIII — начале XXI в. являлась женщина, проблема и мера ее эмансипации. Основными субъектами «знания пола», которые определяли взгляды на половые различия в образовании и педагогике XVIII — первой половины XIX в., выступали государство и церковь, со второй половины XIX и до начала XXI в. — государство, наука и общество (последнее составляют социально-политические, педагогические, феминистские и другие движения, а также видные деятели науки, искусства, литературы и политики).

В роли основного механизма перевода естественных различий между полами в социокультурные различия между мальчиками и девочками в образовании выступают когнитивные схемы познания на основе пола, сложившиеся в европейской философии и культуре: андроцентризм, гендерная поляризация и биологический эссенциализм [1, с. 33—34]. Они встроены в непрерывный процесс социального конструирования объективной и субъективной реальности, детерминируют гендерную идеологию общества, а также гендерные стратегии государства и личности в образовании.

В результате исследования трансформаций и взаимодействия этих факторов в XVIII — начале XXI в. вполне обоснованной представляется *периодизация* развития педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании, состоящая из четырех этапов:

— на первом этапе (XVIII — первая половина XIX в.) концепция биодетерминированного полоролевого подхода в образовании (Петр I, Ф. Прокопович, В. П. Татищев, С. Я. Десницкий, Ф. С. Салтыков, И. И. Бецкой, Екатерина II, И. Ф. Богданович, А. П. Куницын, А. А. Ширинский-Шихматов и др.) обусловлена андроцентричной идеологией традиционного российского общества, основанной на богословских идеях несовершенства женского рода и эссенциалистских представлениях о «естественном предназначении полов», парадигмой андроцентричного полоролевого подхода в западноевропейской философии и педагогике (Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон, И. Г. Кампе и др.), патриархатным типом государственной гендерной политики, т. е. институциональным неравенством полов в семье и обществе;

— на втором этапе (вторая половина XIX — начало XX в.) предпосылками модернизации педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, А. С. Воронов, Н. А. Вышнеградский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.) стали переход от эссенциалистской к биоисторической концепции половых различий в философии, общественных науках и общественно-педагогическом дискурсе, противоречия между тенденцией либерализации гендерной идеологии российского общества (дискурс «женского вопроса») и консервативным курсом государственной гендерной политики царского правительства;

— на третьем этапе (1917—1992 гг.) неополоролевой подход в педагогике советского периода обусловлен стремительным переходом российского общества и государства от идеологии «естественного неравенства полов» к идеологии «равенства полов при социализме», сменой парадигмы пола в общественных науках с биоисторической на биосоциальную, что на деле означало сочетание во взглядах на проблему половых различий биологического эссенциализма с социальным конструктивизмом государственных гендерных контрактов и латентной гендерной поляризацией социополовых ролей в семье и обществе;

— на современном этапе (1990-е — начало 2000-х гг.) развитие как биодетерминированных, так и социодетерминированных взглядов на половые различия школьников в образовании обусловлено фундаментальными трансформациями гендерной идеологии общества и гендерной политики государства, противоречиями между возрождением в обществе традиционной идеологии «естественного предназначения женщины» и одновременно неуклонной модернизацией канонов маскулинности и фемининности, структуры семьи и брака, противостоянием биодетерминированных и социодетерминированных парадигм пола в науках о человеке и обществе.

Развитию взглядов на половые различия школьников в отечественной педагогике XVIII — начала XXI в. присущи, с одной стороны, относительное постоянство, продуктивность, гуманистическая направленность. С другой стороны, процессу развития также присущи:

— неравномерность и недостаточная преемственность между отдельными этапами (к примеру, между разработкой взглядов на половые различия школь-

ников в русской педагогике конца XIX в. и направлением «половое воспитание» в педагогике советского периода);

— периферийное положение проблематики половых различий в образовании на этапе педагогики коммунистического воспитания (1917—1992 гг.) и, как следствие, отсутствие современной концептуально обоснованной педагогической теории по данному вопросу;

— диалектические противоречия и борьба между биодетерминированными и социодетерминированными объяснительными концептами (усиление на рубеже XIX—XX вв. социодетерминированных подходов, а на рубеже XX—XXI вв. — тенденции к преобладанию биодетерминизма в педагогических взглядах на половые различия школьников в образовании).

Динамика и направленность развития педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании, как показало исследование, зависят не только от ключевых социокультурных предпосылок, но и от состояния самого педагогического сообщества: его просвещенности, активности и организованности, методологической согласованности позиций его членов, отношения к гуманистической идее гендерного равенства полов в семье и обществе и др. Под этим углом зрения четыре этапа развития, заявленные выше, характеризуются как:

1) репродуктивный, основным признаком которого является заимствование и освоение отечественной педагогикой полоролевых теорий и подходов западноевропейской науки и школьной практики;

2) инновационный, связанный с активным общественно-педагогическим движением 1860—1880-х гг. и разработкой оригинальных проектов модернизации образования на основе биоисторической трактовки межполовых различий, либеральной теории прав человека и идеи эмансипации женщины;

3) конформистский, когда идеологический контроль науки и практики образования со стороны тоталитарного государства обусловил остановку развития и регресс научно-педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании;

4) переходный, основными признаками которого являются усиление как консервативных, так и инновационных течений в педагогике, борьба между сторонниками био- и социодетерминированных концепций половых различий в образовании.

На относительно устойчивые направления в развитии педагогических взглядов по вопросу пола в образовании указывает выявление и изучение следующих *тенденций*:

— тенденция к постепенному ослаблению в XVIII—XX вв. когнитивных стратегий андроцентризма, гендерной поляризации и биологического эссенциализма, переход от биодетерминированных к социодетерминированным концепциям.

Она выражается в переходе от эссенциализма в педагогических интерпретациях половых различий между мальчиками и девочками в образовании XVIII — первой половины XIX в. к биоисторическому (А. А. Чумиков, Г. А. Щербатов, К. Д. Ушинский, А. С. Воронов, Н. А. Вышнеградский и др.), биосоциальному (П. Ф. Каптерев, В. Я. Стоюнин, Н. И. Пирогов, В. М. Бехтерев и др.) и социокультурному подходам в образовании и педагогике конца XIX — начала XX в. (П. Ф. Лесгафт, Н. А. Добролюбов, Е. И. Бочечкарова-Конради, А. С. Макаренко

и др.), к пониманию необходимости рассматривать и предпосылки, и последствия различий между женщинами и мужчинами в широком историческом и культурном контексте;

— *тенденция полихронности, т. е. отображения в рамках педагогической культуры одного исторического периода как биодетерминированных, так и социодетерминированных взглядов.*

Так, во второй половине XIX в. — начале XX в. развивались как биодетерминированные теории половых различий в образовании (И. Ф. Богданович, Н. Г. Дебольский, В. П. Мещерский, А. А. Ширинский-Шихматов, Л. Н. Толстой и др.), так и биоисторические (К. Д. Ушинский, М. Л. Ларионов, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Е. И. Бочечкарова-Конради, П. Ф. Каптерев, В. Я. Стоюнин и др.). На рубеже XX—XXI вв. развиваются как модернизированные полоролевые теории различий в обучении и воспитании школьников (Л. И. Столярчук, А. В. Мудрик, Л. Н. Тимощенко, А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов, В. Е. Каган, Д. С. Исаев, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и др.), так и социодетерминированный гендерный подход (С. Л. Рыков, Е. Н. Каменская, И. С. Кон, И. В. Костикова, М. К. Уланова, И. Е. Евтушенко, Е. Р. Ярская-Смирнова, А. В. Смирнова, И. Я. Каплунович, Л. В. Попова, Н. К. Радина и др.);

— *тенденция к идеологизации и политизации, т. е. переводу взглядов из педагогической плоскости в плоскость идеологии и политики, обусловленная социально-конструктивистской природой вопроса пола в образовании. Наиболее ярко эта тенденция проявилась на втором и последующих этапах, в частности на современном — в связи с проблемой модернизации полового воспитания и просвещения школьников [3].*

Исследование факторов, этапов и тенденций развития педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании подводит нас к пониманию того, что *педагогическая культура каждой эпохи с необходимостью включает социально-педагогический идеал гендерной социализации мальчиков и девочек, отражающий педагогические взгляды на половые различия школьников, обусловленные, в свою очередь, гендерной идеологией общества и гендерной политикой государства, доминирующими канонами маскулинности и фемининности и др.*

Исходя из понимания магистрального направления развития современного общества, принципов работы на равных и равной оплаты за равный труд, социально-педагогический идеал и стратегия российского образования в XXI в. должны ориентироваться на дальнейшее ослабление гендерной поляризации и сокращение гендерного разрыва в стратегиях самореализации выпускников. Из этого вытекает необходимость модернизации и развития педагогических взглядов на половые различия школьников в образовании, приведения их в соответствие с современным «знанием пола» и парадигмой личностно-ориентированного образования. Исследованием установлено, что *биодетерминированный полоролевой подход*, преобладающий в современном отечественном образовании и педагогике, не отвечает целям и задачам образования, ориентированного на воспитание самореализующейся личности, и не отражает ключевой парадигмы гендерных отношений в XXI в., основанной на идеях равенства полов в семье и обществе [4, 6].

Различия между полоролевым и гендерным подходами в современной педагогике состоят прежде всего в том, что традиционный *полоролевой подход*, основанный на переоценке биологических аспектов пола и недооценке социокультурного контекста, способствует утверждению и воспроизводству в образовании гендерных стереотипов, препятствует всестороннему раскрытию личностного потенциала как девочек, так и мальчиков, обуславливает существенные гендерные различия в целях и стратегиях самореализации выпускников. *Гендерный подход*, основанный на понимании социокультурных детерминант половых различий и влияния гендерных стереотипов в образовании, переносит акцент на развитие индивидуальности и гуманизацию гендерных аспектов учебно-воспитательного процесса, воспитание мальчиков и девочек в духе эгалитарных отношений между полами, ориентацию на максимальную самореализацию независимо от пола [5].

Библиографический список

1. Бем С. Линзы гендера : трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М. : РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Видт И. Е. Образование как феномен культуры : эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 50 с.
3. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Дубна : Феникс +, 2001. 320 с.
4. Штылева Л. В. Гендерные аспекты политики Российской Федерации в области образования (конец XX — начало XXI века) // Женщина в российском обществе. 2006. № 3. С. 61—71.
5. Штылева Л. В. Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике // Женщина в российском обществе. 2011. № 2. С. 62—69.
6. Штылева Л. В. Сущность полоролевого подхода в образовании // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2 : Психолого-педагогические науки. С. 260—262.