

ГЕНДЕР И ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ СОГЛАСОВАНИЯ ЯЗЫКА

Ключевой проблемой освоения гендерной теории в отечественной педагогике 1990-х, так же как и в других общественных и гуманитарных науках, стало достижение научным сообществом консенсуса по определению основных дефиниций гендерного подхода в педагогике и образовании. С 1998 по 2008 г. в тринадцати ведущих научно-педагогических и научно-методических журналах по вопросам образования опубликовано в общей сложности около 40 статей, название которых непосредственно указывает на освоение гендерной теории в контексте вопросов педагогики и образования. В журнале «Высшее образование в России» с 2001 г. ведется специальный раздел «Высшая школа: гендерная парадигма». Среди всех статей, опубликованных в журналах за указанный период, работы, маркированные гендерной темой, составили незначительную долю (около 3 %). Если принять во внимание статьи по раздельному образованию (которое с некоторых пор тоже стало именоваться гендерным), общее количество работ, в которых так или иначе используется термин «гендер», увеличится вдвое. В результате можно сказать, что гендерная тематика в конце 1990-х — начале 2000-х гг. номинально репрезентирована педагогическому сообществу и легитимирована в педагогической периодике. Судя по всему, наиболее сложной научной дефиницией для педагогов остается понятие «гендер». Анализ статей выявил три основных варианта трактовки, которые используются авторами, демонстрируют степень понимания методологических оснований и сущности гендера как инновационной научной категории, задают направление последующим выводам и рекомендациям.

1. Первый вариант. Авторы цитируют растиражированное определение гендера как «социокультурного конструкта», но представляют отношения между полом и гендером как симбиотическую связь между «фундаментом» и «надстройкой», «природой» и «культурой», что в принципе является методологической ошибкой и ведет в последующем к ложным умозаключениям. Для приверженных этому варианту гендерные различия являются синонимом «социально-биологических и половых», «полоролевых» различий. Приведем типичный пример из статьи в научно-методическом журнале за 2008 г.: «Нередко под *гендером* понимают просто проблему *социального статуса* женщины и мужчины (половых ролей). Другая точка зрения рассматривает *гендер* как *социальный пол*, т. е. систему взаимоотношений между мужчиной и женщиной, созданную через социальные связи. Наиболее близкой педагогу будет следующая интерпретация данного понятия: *в дополнение к биологической основе существуют социально детерминированные представления о женщине и мужчине, которые оказывают мощнейшее влияние на культурный контекст развития мальчика и девочки, женщины и мужчины. <...> В этом контексте разным полам даются разные жизненные ориентиры*» (здесь и далее курсив в цитатах наш. — Л. Ш.) [12, с. 3—6]. В итоге под гендерным, или полоролевым, подходом в воспитании подразумевается «создание условий в воспитательных организациях для овладения мальчиками и девочками, юношами и девушками *нормами, моделями, сценариями и опытом полоролевого поведения, адекватными их возрастному статусу, психосексуальному развитию и социальным ожиданиям*» [5, с. 63].

На наш взгляд, такое толкование гендера дезориентирует читателей педагогических журналов, поскольку маскирует различия между биодетерминированным полоролевым

¹© Штылева Л. В., 2009

подходом, которому имманентна диада «два пола — две роли», и социально-конструктивистской парадигмой гендерного подхода, которая опровергает традиционные представления о незыблемости этой взаимосвязи, деконструирует ее.

На самом деле теория гендера помогает педагогу понять следующее: «Девочка становится девочкой, а мальчик — мальчиком (не в физиологическом, а культурном смысле) не автоматически, а потому что их так воспитывают. Стать девочкой — значит сначала неосознанно, потом осмысленно впитать и принять *свою подчиненность, зависимость и вторичность по отношению к мужчине* и, понимая это, вести себя, одеваться, говорить и действовать как “настоящая и правильная” девочка. Стать мальчиком — значит *осознать себя в качестве первого, основного и властного субъекта*» [6, с. 261]. Главная заслуга гендерного подхода, нам кажется, в том, что он ставит под вопрос «очевидность» «женского» и «мужского», показывает, как общество (со своей историей и ценностями), социальные институты (семья, система образования, культура, религия, СМИ), соседи и сверстники активно участвуют в их формировании.

Иначе говоря, представители первого варианта соглашаются с тем, что психологический пол ребенка формируется в процессе социализации и воспитания (социально конструируется), но выхолащивают экзистенциальный и критический смысл гендерного подхода в педагогике и образовании.

2. Второй вариант. Большая группа авторов педагогических журналов отождествляют «пол» и «гендер», приписывая последнему совершенно чуждый ему биодетерминизм. Во многих статьях предлагается принимать в расчет под видом гендерных различий в образовании различия между мальчиками и девочками на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом и других уровнях [10, с. 40—42]. В фокусе внимания, как и в конце XIX в., множественные различия между мальчиками и девочками социокультурного, психосоматического, нейрофизиологического и иного характера, которые слабо дифференцируются и объединяются новомодным термином «гендерные». Следуя этой логике, под «гендерным преподаванием» подразумевается обучение с «учетом различий (половых. — Л. Ш.) и связанных с ними особенностей (восприятия, познания, усвоения и т. д.)» [там же]. В конечном итоге недифференцированные представления, какие полоспецифические различия являются гендерными, а какие обусловлены психосоматикой и физиологией пола, приводят к тому, что педагогам рекомендуют поддерживать и укреплять гендерную асимметрию средствами образования, вместо того чтобы добиваться ослабления гендерной поляризации. Например, отмечая у мальчиков *социально сформированную* эмоциональную и коммуникативную недоразвитость, которая выражается в отсутствии интереса к школьному курсу русской литературы XIX века, ориентированной на воспитание духовности и чувств, учителям советуют изменить список произведений для мальчиков, ограничиться приключенческой и детективной литературой, что означает: не решать проблему, а, напротив, усугублять ее. На наш взгляд, проблема не в «маскулинном» или «фемининном» [9, с. 84] типе восприятия литературного произведения (сколько учеников в классе, столько и вариантов восприятия!), а в способности учителя видеть и понимать дефекты духовного развития учеников, связанные с гендерными стереотипами воспитания, умением компенсировать их с помощью содержания предмета и характера педагогического общения на уроке.

Если же следовать приведенным «научным рекомендациям», то вместо воспитания гармонично развитой личности, способной понимать чувства другого человека, ориентированной на партнерские отношения с окружающими, будет углубляться гендерная асимметрия социализации, формирующая категорическое недопонимание и множественное неравенство между полами в семье и обществе.

Основной прием, который используется в большинстве современных статей о «гендерной педагогике», — гипертрофированное подчеркивание «гендерных различий»

между мальчиками и девочками, которые иногда выглядят как длинное «меню». Из статьи в статью переходят сведения о том, что «в процессе эволюции мужского пола отбор шел на сообразительность, находчивость, изобретательность, а женского пола — на адаптируемость и выживаемость. Этим объясняются различия в *характерах* мальчиков и девочек. <...> ...Девочки легче справляются с алгеброй <...> а мальчики с геометрией. Мальчики превосходят девочек по пространственным способностям, а девочки мальчиков — по вербальным. <...> Девочки стремятся к сотрудничеству, у них отсутствует соревновательный дух. Мальчики стремятся установить правила, иерархию в группе» [11, с. 136—138]. Большинство подобных статей завершается предложением перейти к раздельному обучению или его вариантам. Все эти рассуждения выглядят слишком стереотипно, на самом деле мир детей более сложен, подвижен и текуч. Возникает вопрос: почему всех девочек нужно непременно сравнивать со всеми мальчиками? На наш взгляд, сторонники второго подхода преувеличивают гендерные различия, не замечают множественных вариаций внутри одного гендера (между мальчиками и мальчиками и между девочками и девочками), которые зависят от статуса родителей, национальных особенностей и т. п.

Очевидно, что как простая замена в статьях по педагогике «пола» на «гендер», так и использование термина «гендерное воспитание» в качестве синонима «полоролевого воспитания» являют примеры «псевдогендерного» подхода (по определению О. А. Ворониной), который под видом нового предлагает школьной практике устаревшие идеи и теории, противоречащие магистральному направлению гуманизации образования. Конечно, встречаются и исключения. Так, в одной из статей учительница математики И. Я. Каплунович, рассматривая различия в математическом мышлении мальчиков и девочек, не ограничивается констатацией известных фактов, а ставит их под сомнение и формулирует задачу: найти путь и технологию развития новых математических талантов и среди мальчиков, и среди девочек. Анализируя разные аспекты и факторы различий под гендерным углом зрения, автор приходит к следующим выводам:

— половые различия в математическом мышлении существуют. Они обусловлены различием его структур, которые, в свою очередь, порождены разным отношением и требованиями к мальчикам и девочкам;

— нельзя констатировать преимущество «мужского» математического мышления над «женским»: оно не лучше и не хуже, а просто другое. Поэтому в одних математических областях более успешны мужчины, а в других — женщины;

— для продуктивного формирования математического мышления девочек необходимо учитывать его особенности. Одним из педагогически эффективных путей можно считать решение задач, требующих оперирования отношениями, адекватными доминантным в мышлении подструктурам, и формирование способности не столько создавать пространственные представления, сколько оперировать ими.

Впрочем, этот путь, как показали исследования автора статьи, достаточно продуктивен при обучении математике не только девочек [2].

Статья И. Я. Каплунович убедительно демонстрирует, что миссия гендерного подхода в педагогических исследованиях состоит не в простом выявлении и подчеркивании различий, а в *разоблачении механизмов формирования фундаментально неравных условий для развития индивидов женского и мужского пола и в поиске путей преодоления гендерного неравенства*. Тот факт, что в статье предлагается «*учитывать особенности мышления девочек*» косвенным образом подтверждает: типичные методики преподавания гендерно нечувствительны, ориентированы на «средневзвешенный (гипотетический) мужской тип мышления».

К сожалению, примеров взвешенных педагогических исследований и статей на основе квалифицированного гендерного подхода в научно-педагогической периодике удалось обнаружить совсем немного, что, на наш взгляд, свидетельствует о серьезных проблемах в освоении гендерной методологии педагогической наукой и теми

представителями других наук, которые пишут рекомендации для учителей и воспитателей. Среди авторов статей, написанных на основе псевдогендерного подхода, кроме специалистов в области педагогики (докторов и кандидатов педагогических наук, доцентов кафедр педагогики университетов и др.), больше половины — ведущие специалисты в области медицинских наук и психологии. Из этого следует, что на этапе становления *контекст включения гендерного подхода в российскую педагогику формируется учеными из традиционно биодетерминированных секторов отечественной науки, к примеру медицины, психофизиологии, психологии, в то время как на Западе ведущую роль играли феминистски ориентированные социологи и антропологи.*

3. Третий вариант. Более современное понимание «гендера» и гендерного подхода в образовании предлагается в статьях социологов и философов И. Кона, И. Костиковой, А. Митрофановой, Ю. Градской, Е. Трофимовой, психологов И. Клециной, Л. Поповой и других. Они подчеркивают: «Гендерный подход в целом, при наличии отдельных теоретических расхождений, предполагает, что различия в поведении, мышлении и восприятии мужчин и женщин определяются не только их психофизиологическими особенностями, но и социальными факторами, такими как воспитание в духе распространения в каждой культуре представлений о мужском и женском предназначении. <...> В отличие от многих других подходов к образованию, гендерный исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не безликие “учащиеся”, но мальчики и девочки. Дело не только в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателя. <...> Дело еще и в том, что, как внутри, так и вне образовательных учреждений, и школьники, и взрослые вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся представлений и стереотипов, касающихся того, какое поведение, внешний вид, мышление приемлемы для представителей данного пола. Часто стереотипные представления, усвоенные от других, приходят в противоречие

с личными желаниями и склонностями человека. Объяснять природу стереотипов, показать их историческую изменчивость и социальную обусловленность — таковы основные задачи гендерного образования» [7, с. 182—183]. Таким образом, вместо «раздельного образования» предлагается обратиться к «гендерному образованию» школьников. В тексте как синонимы используются понятия «гендерный подход в образовании» и «гендерное образование», что, на наш взгляд, не одно и то же. Гендерное образование, по мнению авторов, должно быть направлено к тому, чтобы помочь им справиться с проблемами гендерной социализации. Для этого оно «должно ориентироваться на конкретные трудности, с которыми сталкиваются дети: взаимоотношения мальчиков и девочек в классе, разное отношение учителей к мальчикам и девочкам, дружба, первая любовь, насилие во взаимоотношениях подростков и др. *Основной целью гендерного образования в школах должно быть преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка, сосредоточение внимания на том, чтобы поведение ребенка больше зависело от его личных склонностей, а не от необходимости вести себя в соответствии со своим полом* [7]. Но поскольку авторы цитируемой статьи не являются специалистами в области школьной педагогики и образования, их рекомендации носят очень общий характер.

Наиболее квалифицированная про-педагогическая интерпретация новых терминов, связанных с гендерной теорией, представлена в трудах доктора философских наук, академика РАО И. С. Кона. В журнале «Педагогика» за 2006 г. нами обнаружена одна его публикация, в которой педагогическая проблематика обсуждается под гендерным углом зрения, но автор не останавливается на определении гендера, видимо, считая, что оно уже достаточно легитимировано в научной среде. В статье о достоинствах и недостатках раздельного и совместного обучения [3] И. С. Кон подчеркивает, что эти вопросы являются не столько психолого-педагогическими, как их усиленно представляют сторонники медико-биологического направления, сколько социально-антропологиче-

скими и являют собой часть более или менее сознательной системы гендерной социализации, принятой в соответствующем обществе. Таким образом, Кон акцентирует внимание педагогической науки *на постановке и осознании целей гендерной социализации* и призывает соотнести их с реалиями современного общества, которое несовместимо с жесткой гендерной стратификацией, поскольку социальные роли, профессии и т. п. становятся не «бесполоыми», а все более гендерно нейтральными и сменными. Новые социальные отношения между мужчинами и женщинами, которые сегодня разворачиваются во всех сферах трудовой и общественной деятельности, по его мнению, предполагают равенство и не могут строиться по «домостроевским рецептам», как к тому призывает, например, автор статьи в «Вестнике Московского университета» директор московской школы № 343 Ж. А. Корнеева [4]. Следуя заключительному выводу ее статьи, чтобы помочь детям справиться с задачами гендерной социализации, необходимо использовать «гендерную педагогику», цель которой — «не стереотипное типовое смешанное образование, а педагогический процесс, базирующийся *на идущих из глубины народного сознания обычаях идентификации образа мужчины и женщины, необходимых для сохранения и выживания народа*» [4, с. 96]. Точка зрения И. С. Кона по этому вопросу диаметрально противоположна: «Хотя традиционные образы “мужественности” и “женственности” часто выглядят привлекательными, они односторонни и нередко дисфункциональны. <...> Социологи и психологи единодушны в том, что современное воспитание чувств должно не столько углублять гендерные стереотипы, сколько восполнять то, чего детям не хватает, причем сделать это можно лишь в живом взаимодействии разнополых детей» (т. е. в условиях совместного обучения и воспитания. — Л. Ш.) [3, с. 18]. При этом ученый согласен, что психологические особенности мальчиков и девочек, в чем бы они ни состояли, равно как и тенденция самих детей к гендерной сегрегации, никуда не исчезают, давая пищу новым теоретическим спорам, но *научные данные о различиях мужских и женских способностей очень неоднозначны*. «Во-первых, гендерные различия — тонкие различия, их трудно зафиксировать объективно, а разница между индивидами всегда больше, чем между полами. Во-вторых, они, как и прочие когнитивные способности, во многом являются результатом процесса научения, с изменением характера деятельности их размеры и формы проявления могут изменяться» [3, с. 19]. Очевидно, что точка зрения И. С. Кона во многом совпадает с подходом западных специалистов, для которых гендерный подход в образовании — более знакомая и приемлемая профессиональная точка зрения. В итоге задача гендерно чувствительной педагогики и образования, по мнению И. Кона, заключается в том, чтобы «понять, как уменьшить гендерную разницу» [там же]. Ученый придерживается следующей позиции: «Есть ведь, условно говоря, гендерно чувствительные предметы, где отчетливо идет перевес в сторону мальчиков или девочек, поэтому социально-психологическая нецелесообразность возвращения к раздельному обучению

в целом не исключает вариантов раздельных уроков для мальчиков по тем предметам, темам или вопросам, где влияние гендерных стереотипов особенно сильно» [там же]. Иными словами, право на педагогический эксперимент остается, если принимаются во внимание не только психофизиологические и медико-биологические вопросы обучения, но также задачи гендерной социализации, которые ставит перед школой общество, оцениваются близкие и отсроченные социальные последствия школьного образования.

По оценке И. С. Кона, сегодня в России много говорится о «гендерной педагогике», но мало понимается, а зачастую с точностью до наоборот извращается ее суть. Свою лепту внесли и отечественные психологи, у которых «нет и не может быть в этом вопросе единой точки зрения. Помимо объективной сложности предмета, значительная часть отечественной психологии остается, как и раньше, бесполой. Пол/гендер присутствует в ней не как содержательная научная категория, а лишь как некая демографическая рубрика, которую можно заполнить чем угодно. Новая, социологически ориентированная,

гендерная психология по многим вопросам настолько радикально расходится с традиционными, биологически ориентированными исследованиями, что они чаще всего просто игнорируют друг друга, а некоторые учебники механически соединяют под одной обложкой совершенно несовместимые теории и взгляды» [3, с. 22]. Как ответственный ученый, озабоченный судьбой российского образования и социализации молодого поколения, И. С. Кон не дает готовых рецептов, но показывает *необходимость широкого социологического подхода к оценке ситуации и проектированию изменений*, призывает к диалогу ученых разных отраслей психологии, педагогики, социологии.

В целом детальному разъяснению большого комплекса новых понятий, составляющих базис гендерного дискурса (*патриархатный и патриархальный, маскулинный, гендер и гендерные исследования, феминизм, постмодерн и постмодернизм* и др.), в научно-педагогических журналах посвящена только одна статья — философа и филолога Е. Трофимовой («Высшее образование в России», 2001 г.; «Общественные науки и современность», 2002 г. [13]). Понятию «гендер» в тексте уделено два абзаца, из которых можно узнать, что «гендер — культурно-символическое определение пола, которое подчеркивает не природную, а социокультурную причину межполовых различий», «гендер как понятие используется для обозначения всех тех социальных и культурных норм, правил и ролей, которые приписываются людям обществом в зависимости от их биологического пола» [13, с. 180]. Очевидно, для специалистов в вопросах филологии и социологии, интересующихся гендерной проблематикой, этих определений достаточно. Кроме того, одной статьей в 10 лет, даже самой квалифицированной, вопрос методологической грамотности не решается. Но для достижения «консенсуса по вопросам терминологии, определений гендерного подхода в педагогике и т. п.», как показал анализ педагогических публикаций, этого крайне недостаточно.

Подводя черту под методологической рефлексией отражения новых подходов к вопросу пола в образовании в научно-педагогических журналах рубежа XX—XXI вв., мы констатируем:

— освоение гендерной методологии в педагогике, очевидно, испытывает те же трудности, которые типичны для отечественных гендерных исследований в целом: биологический фундаментализм, эссенциализм и редукционизм в интерпретации гендерных характеристик, а также упрощенные и формальные заимствования зарубежных концептов;

— значительная часть статей, в которых интерпретируется гендерный подход в обучении и воспитании детей, написана представителями традиционно биодетерминированных направлений отечественной науки: медицины, биологии, нейрофизиологии, возрастной и педагогической психологии. Они содержат серьезные методологические погрешности в истолковании как сущности, так и понятийного аппарата гендерного подхода. Это особенно ярко проявилось в дискурсе о преимуществах и недостатках отдельного образования, привело к ошибочному отождествлению отдельного образования с «гендерным подходом» и «гендерным образованием»;

— публикации педагогов-ученых, связанные с разработкой теории и методики гендерного подхода в педагогике, зачастую малоинформативны по существу вопроса, не отражают социального контекста и лишены социологического угла зрения, без которого немислим гендерный подход, отличаются стереотипностью и описательностью на уровне обыденного мышления;

— в статьях под грифом «гендерная педагогика» мало уделяется внимания обсуждению и разработке специфического терминологического аппарата, связанного с использованием гендерного подхода в педагогике и образовании, не обсуждаются различия между прежним (полоролевым) и новым подходом в социализации полов с точки зрения целей и социальных последствий;

— некоторые статьи, отражающие важные теоретические вопросы гендерного подхода в педагогике, значимые для самообразования педагогов-ученых и педагогов-практиков, опубликованы в специализированных научно-педагогических журналах, ориентированных на более узкие целевые категории читателей, и остаются неизвестными широкому кругу педагогов;

— сравнительный анализ статей по гендерной педагогике в научно-педагогических журналах со статьями в журналах по общественным и социальным наукам свидетельствует, что если гендерные исследования в отечественном обществознании достигли этапа методологической рефлексии, критики методологических искажений и некорректного использования принципов гендерного подхода, то гендерные исследования в педагогике находятся еще на начальном уровне освоения гендерной теории;

— анализ статей педагогов-практиков показал, что они ориентируются на точку зрения той части ученых-обществоведов, которая, к сожалению, «не отличается взвешенной оценкой выявленных половых различий в психологических характеристиках», поддерживает сексистские предубеждения в отношении психологических характеристик девушек и женщин. Как подчеркивает И. С. Кон, «... гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культурой, а затем и наукой множественности индивидуальных различий, которые не укладываются в привычные дихотомические схемы» [1, с. 27];

— в большинстве статей по так называемой гендерной педагогике проводится идея «возвращения к прошлому», воспеваются опыт народной педагогики и традиционного подхода к воспитанию девочек и мальчиков. Недостаток глубокой научной рефлексии существенных различий в целях и задачах воспитания в традиционной и современной педагогике провоцирует и поддерживает ложные направления воспитания в современной школьной практике, которые противоречат современной установке на индивидуализацию воспитательных подходов, создание возможностей для самореализации каждого ребенка, независимо от его пола [8, с. 28—29].

На наш взгляд, эти недостатки, с одной стороны, свидетельствуют о проблемах интеграции гендерной теории в педагогику и использования гендерного подхода в образовании, с другой — они выявляют состояние самой педагогики, ее способность отражать происходящие изменения и отвечать на вызовы жизни. Они показывают, что интеграция и разработка гендерного подхода в педагогике находятся в зачаточном состоянии и развиваются в недружелюбной среде гендерного алармизма [14]. Гендерный алармизм проявляется в том, что любые трансформации в области гендерных ролей и отношений рассматриваются педагогическим сообществом как угроза сохранению традиционной семьи, нормативных моделей женственности и мужественности, патриархатных устоев российского общества.

Фронтальный анализ статусов авторов статей в научно-педагогических и научно-методических журналах свидетельствует о низком уровне разделения труда в научном сообществе (исследователи, учителя, администраторы, эксперты). Такое разделение труда имеет место в рамках функционирующих экспериментальных площадок по раздельному обучению. В то же время очень многие учителя и руководители образовательных учреждений, психологи, воспитатели и методисты ДОУ, как в рамках институционализированных коллективов, так и за их пределами, самостоятельно выступают на страницах журналов, смешивая жанры теории и практики, именуя себя специалистами по проблеме гендерного образования. На наш взгляд, в случае с освоением и внедрением в практику сложной междисциплинарной научной теории, это не идет на пользу делу.

Библиографический список

1. Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 8—42.

2. *Каплунович И. Я.* О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек // Педагогика. 2001. № 10. С. 30—35.
3. *Кон И. С.* Плюсы и минусы раздельного и совместного образования // Там же. 2006. № 9. С. 16—22.
4. *Корнеева Ж. А.* Гендерные стереотипы в средней школе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. 2008. № 1. С. 93—96.
5. *Мудрик А. В.* Психология и воспитание. М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2006. 472 с.
6. *Омельченко Е. Л.* Молодежные культуры и субкультуры. М. : Ин-т социологии РАН, 2000. 261 с.
7. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога / И. Костикова и др. // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 182—189.
8. *Пушкарева Н. Л.* Критическое переосмысление проблемы преемственности поколений и необходимость гендерного образования // Женщина в российском обществе. 2003. № 1/2. С. 23—30.
9. *Сабиров Р.* Наука — «бесполой школе» // Народное образование. 2002. № 6. С. 84—90.
10. *Симонов В. П.* Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. 2005. № 4. С. 40—44.
11. *Сиротюк А.* Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. 2008. № 3. С. 136—139.
12. *Соломенникова О. А., Баранникова Н. А.* Преемственность в работе начальной школы и дошкольного учреждения. Гендерный подход // Начальная школа. 2008. № 2. С. 3—6.
13. *Трофимова Е. И.* Терминологические вопросы в гендерных исследованиях // Обществ. науки и современность. 2002. № 6. С. 178—188.
14. *Штылева Л.* Институционализация гендерного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 10. С. 142—146.