

---

---

# ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

ББК 74.200.56. + 60.542.21

*Л. В. Штылева*

## ГЕНДЕРНЫЙ И КВАЗИГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Освоение методологии гендерного подхода в педагогике, экспериментальная работа в образовательных учреждениях и внедрение гендерных исследований в содержание непрерывного педагогического образования начались во второй половине 1990-х гг. практически одновременно и были неразрывно связаны между собой, а также с общей тенденцией развития отечественных гендерных исследований в общественных и гуманитарных науках.

Степень освоения новой теории в науке оценивается по количеству и содержанию научных публикаций, докладов, защите диссертационных исследований и др. Отражение подходов к «вопросу пола в образовании» в педагогической периодике уже охарактеризовано нами в нескольких статьях и докладах [9,10]. Цель данной статьи — охарактеризовать состояние институционализации гендерного подхода в педагогике на примере диссертационных исследований 1990—2000 гг.

Гендерная проблематика, по данным экспертов О. А. Хасбулатовой и Н. Б. Гафизовой, появилась в тематике диссертационных исследований в середине 1990-х [8]. В статьях, посвященных анализу укоренения гендерных исследований в общественных и гуманитарных науках, указывается, что начиная с середины 1990-х нарастает число кандидатских и докторских диссертаций по гендерной проблематике, но сведения о их количестве рознятся. По данным С. Л. Рыкова и В. И. Вдовюка, к концу 2001 г. общее количество кандидатских и докторских диссертаций превышало уже 80 (из них 7 — докторских) [7, с. 18]. К 2008 г. в списке авторефератов, собранных в Московском центре гендерных исследований — одной из ведущих российских организаций по вопросам разработки гендерной теории, значилось 96 диссертаций, в том числе 19 — докторских. Среди них одна докторская диссертация по педагогике С. Л. Рыкова «Совершенствование профессионального воспитания военнослужащих-женщин вооруженных сил РФ» (2003) и три кандидатские диссертации по психологии, затрагивающие педагогические аспекты\*.

---

© Штылева Л. В., 2011

\* Семенова Л. Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1999 ; Терешенкова Е. Ю. Социокультурные аспекты развития ген-

Несомненно, это далеко не исчерпывающий список. По нашим данным, в нем не отражены сведения о некоторых содержательных диссертациях по социологии образования, например исследованиям Л. Г. Шалаевой (Саратов, 2003), А. В. Смирновой (Иваново, 2005), и гендерному подходу к обучению школьников, гендерному подходу в педагогике. Первая диссертация по педагогике, в названии которой использовалась дефиниция «гендерный», была защищена в 2001 г. [2]. Тем не менее список МЦГИ достаточно показателен в части отражения доли и места педагогической проблематики в общей картине гендерных исследований в России. Анализ данных электронных каталогов Российской государственной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского и Российской государственной библиотеки (Москва) подтвердил наше предположение. В электронном каталоге РГБ (данные на 01.03.2009 г.) обнаружено 455 авторефератов по общественным и гуманитарным наукам, в названии которых упоминается дефиниция «гендер». Наибольшее количество диссертаций представлено в области филологии, социологии и психологии. Непосредственно по школьной педагогике — 25, т. е. 5,49 % (из них 3 докторские). По полоролевому подходу и половому воспитанию школьников в каталоге обнаружено 10 диссертаций (из них одна докторская). Из этого следует, что гендерная тематика в педагогических исследованиях отражалась в данный период менее активно, чем в других общественных и гуманитарных науках.

Наиболее распространенным приемом, указывающим на использование гендерной методологии в диссертационном исследовании по педагогике, является формулировка «гендерный подход в...», но чаще всего он рассматривается применительно к локальным педагогическим аспектам. Поэтому остановимся на двух диссертациях, которые, судя по названиям, претендовали на концептуализацию гендерного подхода в педагогике и образовании: исследованиях О. А. Константиновой по гендерному подходу к обучению школьников [5] и Е. Н. Каменской по гендерному подходу в педагогике [3]. Чтобы понять, в какой мере реализованы заявленные планы, необходимо убедиться в релевантности используемой методологии. Уже известно, что наибольшие проблемы у представителей педагогической науки связаны с квазигендерным подходом, эссенциалистской подменой гендера полом [9, с. 70—71].

О. А. Константинова в общей характеристике диссертации «Гендерный подход к обучению школьников» в качестве персоналий педагогической науки, которые «все активнее начинают обращаться к проблемам научного обоснования гендерного обучения и воспитания» и основных методологов гендерного подхода указывает на В. Д. Еремееву, Н. В. Ерофееву, О. И. Крушельницкую, Н. Н. Куинджи, Т. П. Хризман, биодетерминистская направленность методологических установок которых не вызывает сомнений (см.: [10, с. 165—166; 6]). Трудно назвать релевантными теме диссертации и методологии *гендерного подхода* следующие положения, выносимые на защиту:

---

дерной идентичности в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005 ; *Тупицына И. А.* Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношений со сверстниками и сверстницами : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

«2. Гендерные различия в обучении учащихся обусловлены действием ряда факторов: а) *биологического*, затрагивающего *физиологию* (курсив мой. — Л. Ш.) и оказывающего влияние на проявления гендерных дифференцировок в речи; б) *нейропсихологического*, влияющего на формирование речи, детерминированного типом функциональной межполушарной асимметрии мозга, существенно отличающего мальчиков и девочек; в) психологического, направленного на становление психологического пола, основанного на половом самосознании и ценностных ориентациях полоролевой позиции личности, реализуемого ею в общении и деятельности и т. д. <...>

3. Реализация *гендерного подхода к обучению школьников* (курсив мой. — Л. Ш.) предусматривает: 1) учет учителем в учебном процессе специфики функциональной асимметрии полушарий мозга мальчиков и девочек; 2) определение стиля учебной деятельности каждого ученика в классе; 3) выявление стиля преподавания учителя (мужской, женский, нейтральный) и его соответствия особенностям функциональной межполушарной асимметрии мозга учащихся... 5) использование различных методов и приемов обучения, наиболее соответствующих гендерным особенностям учащихся» [5, с. 8].

Вызывает недоумение, каким образом автор анализировала «философские, лингвистические, психологические, социологические взгляды на проблему “гендера”», о чем упоминается во вступительной части автореферата, чтобы прийти к выводу, что «реальные различия между мальчиками (юношами) и девочками (девушками) на *биологическом, физиологическом, психологическом, социальном* и других... уровнях обуславливают необходимость гендерного подхода к обучению школьников» [5, с. 11]. Очевидно, что мы имеем дело с классическим примером *квазигендерного* подхода, ошибочным пониманием сущности дефиниций «гендер» и «гендерные различия», в результате чего термин «гендер», в интерпретации автора, стал играть роль, в значительной степени противоречащую изначальной идее. Вместо того чтобы выявлять социальную природу некоторых межполовых различий (в данном случае — в учебно-воспитательном процессе), термин маскирует ее, что свидетельствует, на наш взгляд, об имитации использования гендерной методологии.

Предположительно, речь могла бы идти о создании особо благоприятной среды для мыслительной деятельности учащихся на уроке на основе учета педагогом индивидуальных типов нейропсихологии мозга каждого ученика (что весьма проблематично при существующей классно-урочной системе и нормативной численности учащихся в классе не менее 25 человек), но никакого отношения к гендеру и гендерному подходу в обучении это не имеет. Определение гендерного подхода в обучении, сформулированное автором, на наш взгляд, не только противоречиво, но лишено всякого смысла и никакого полезного вклада в формирование теории гендерного подхода в образовании не вносит. Таким образом, обещанная концептуализация *гендерного подхода в обучении школьников* в работе О. А. Константиновой, на наш взгляд, не состоялась.

Е. Н. Каменская цель своей диссертации видит в разработке *педагогической теории гендерного подхода* [3]. Автореферат изобилует перечислением теорий и концепций разного рода, которые, по утверждению автора, составили «методологическую основу исследования». Несомненно, гендерные исследова-

ния — область междисциплинарная. Чтобы интерпретировать гендерный подход применительно к педагогике и образованию, необходимо в равной степени хорошо владеть и социологически детерминированной теорией гендера, и педагогической теорией. Необходимо также четко представлять специфику объектов и предметов исследований в педагогической науке и практике образования. Как известно, они различаются [1, с. 21—24]. Бесспорным достоинством диссертации Е. Н. Каменской является желание автора «вписать гендер в педагогику», понимание уникальной значимости гендерных аспектов образования для самоактуализации и развития личности ребенка, стремление соответствовать социально-конструктивистской парадигме гендера. В диссертации также предпринята попытка представить панорамный обзор сведений об исследованиях и теориях пола разных эпох и разных научных школ. Три главы диссертации посвящены репродукции более или менее известных теорий и фактов о разного рода различиях между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами. В этом диссертация, на наш взгляд, соответствует подходу «все обо всем», который типичен для первопроходцев в любой теме, где еще, по их мнению, мало сделано. При знакомстве с работой возникают две группы вопросов: первая связана с качеством методологического аппарата диссертации в принципе, вторая — с интерпретацией гендера и гендерного подхода как методологического фундамента диссертационного исследования.

На наш взгляд, в методологическом аппарате диссертации имеются содержательные и терминологические погрешности, которые затрудняют восприятие работы и ставят под сомнение ее результаты. Если в качестве объекта исследования означена «теория гендерного подхода в педагогике», закономерен вопрос: «Такая теория уже существует?» А если она существует, тогда непонятно, почему цель диссертации — ее разработка? В предмете исследования помимо «гендерного подхода» фигурирует еще одна неизвестная категория — «гендерное воспитание», которая не является легитимной, никоим образом не представлена в аппарате исследования.

Небрежное, на наш взгляд, отношение к ключевому понятию «подход» создает проблемы в работе с диссертацией в целом, но в методологической части особенно. В гипотезе исследования предполагается, что «разработка педагогической теории гендерного подхода возможна, если в процессе исследования... будут обоснованы основные понятия, принципы, методы, закономерности гендерного подхода как одного из методологических принципов современной педагогики...» [3, с. 7]. «Подход» в науке, как известно, — это определенный угол зрения, методологический ориентир последовательной реализации какой-либо научной парадигмы.

Мы согласны с Каменской, что «гендерный подход» можно обосновать как методологический принцип в педагогике. Это означает критическое переосмысление традиционных интерпретаций целей и задач образования в свете полоспецифической социализации мальчиков и девочек; интерпретации различий между ними, наблюдаемых учителем в учебно-воспитательном процессе, и т. д. Но в таком случае невозможно рассуждать о «методах, закономерностях и принципах» *принципа*, обосновывать их. Далее в гипотезе предполагается, что «если разработанную педагогическую теорию гендерного подхода с соблюде-

нием условий ее реализации (совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек; развитие гендерного самосознания воспитанников; отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному гендерному самоизменению...) внедрить в практику образования, то это значительно повысит эффективность нравственного воспитания и создаст условия для полноценного развития и саморазвития учащихся» [там же]. Если в этом нагромождении слов вместо «гендерного» подставить «полоролевой», то ничего не изменится. Из данного фрагмента гипотезы вообще трудно понять, что, наконец, будет внедряться в практику образования: теория гендерного подхода или гендерный подход? На наш взгляд, доминирует малопродуктивный для науки принцип: добавить к «гендеру» педагогику и размешать.

Но что подразумевается под *гендером*, какой методологией пользуется сам автор диссертации? Начиная с определения гендера [3, с. 3], и далее на протяжении всего текста мы встречаемся с тенденцией к симбиозу «пола» и «гендера», с определением гендерных различий через психофизиологические различия между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами. Показательными, на наш взгляд, для понимания позиции автора в области гендерной методологии являются следующие умозаключения: а) «Понятие “система” точно отражает сущность термина “гендер”, т. к. именно в системной связи находятся в гендере биологические и социальные компоненты: они *неразрывны, неделимы, устойчивы* (курсив мой. — *Л. Ш.*), т. е. гендер — система социокультурных половых отношений, возникающих у мужчин и женщин в результате их общения между собой и с внешним миром...»; б) «...фундаментальные исследования отечественных ученых... посвященные изучению половых характеристик как первичных свойств человека, что также является одним из оснований гендерного подхода в педагогике...»; в) «На формирование гендерной идентичности человека оказывают влияние три группы факторов: 1. Пренатальные факторы, обусловленные наследственностью и общим ходом развития плода. 2. Факторы младенчества и детства. 3. Факторы пубертатного периода» [3, с. 13—16] и т. п.

В конечном итоге методологическая невнятность, перегруженность квази-гендерной терминологией под видом «языка гендерного подхода в педагогике» и определения типа: «Гендерный подход в педагогике — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий (каких? — *Л. Ш.*) обеспечить и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. ... [Он] характеризуется ориентацией на смягчение различий между полами... (переход от взаимодополняемости к взаимозаменяемости. — *Л. Ш.*)» — мало что проясняют, а вернее, затрудняют понимание вопросов: на что нацелен гендерный подход в педагогике и образовании?; в чем он выражается и в чем его целесообразность? Наряду с вполне релевантными интерпретациями направленности гендерного подхода в образовании на «поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности... на преодоление традиционных патриархатных моделей устройства общества» среди «наиболее адекватных данной ориентации способов педагогической деятельности» (видимо, форм и методов

реализации) указывается «гендерная игра — форма воссоздания предметного и социального содержания деятельности в соответствии с полом, направленная на формирование адекватной (чему или кому? — Л. Ш.) гендерной идентичности» [3, с. 51]. К «гендерным особенностям обучающихся» вновь отнесены «психофизиологические особенности восприятия, памяти, внимания, разные стратегии мышления, различия в речевых, эмоциональных характеристиках и др.» [3, с. 56]. Под видом «гендерных педагогических мифологем» представлена общеметодологическая классификация гендерных стереотипов, неоднократно описанная еще в середине 1990-х в работах известного психолога И. С. Клециной [3, с. 57]. Иными словами, обещанная автором «концептуализация гендерного подхода в педагогике», на наш взгляд, осталась в зачаточном состоянии и нуждается в тщательной теоретической доработке.

Приведенные примеры подтверждают заключение исследовательницы философских оснований гендера в педагогических диссертациях доктора философских наук О. И. Ключко о том, что наряду с желанием овладеть новыми подходами «обнаруживается тенденция упрощенного и формального заимствования гендерных концептов, а также использования устаревших теорий» [4, с. 35].

В то же время нам известны содержательные и методологически безупречные диссертационные исследования гендерных аспектов школьного образования и учебно-воспитательной среды, выполненные в рамках других научных дисциплин (например, социологии, культурологи). В качестве положительного примера диссертаций, продуктивных для развития теории гендерного подхода в образовании, можно привести исследования Л. Г. Шалаевой «Гендерная социализация в образовании» (Саратов, 2003) и А. В. Смирновой «Гендерная социализация в общеобразовательной школе» (Иваново ; Н. Новгород, 2005), магистерские диссертации по гендерным исследованиям выпускников факультета политических наук и социологии Европейского университета в Санкт-Петербурге (2005) М. Потаповой «Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943—1954 гг.)» и О. Паченкова «Формирование гендерной идентичности у ребенка: случай Ани».

*Подводя итоги*, подчеркнем, что проблемы концептуализации гендерного подхода в педагогике отражают трудности становления новой научной парадигмы пола в общественных и гуманитарных науках, которые, в свою очередь, связаны с сильными традициями биодетерминизма в отечественной социологии, психологии и философии. В условиях методологического плюрализма рубежа XX—XXI вв., выбирая между традиционными и новыми интерпретациями «вопроса пола», педагогика пока еще слабо отражает новые подходы.

На наш взгляд, для завершения интеграции гендерного подхода в педагогику необходимо преодолеть негативные факторы институционального и организационно-методического характера.

К институциональным факторам относятся: 1) маргинальное положение и одновременно избыточная политизация темы пола в российской педагогике; 2) отсутствие поддержки гендерных исследований в педагогике со стороны РАО, научных фондов и ведущих научно-педагогических журналов; 3) отсутствие уполномоченных научно-методических центров по гендерным исследованиям в

школьной педагогике на базе отраслевых НИИ и ведущих педагогических университетов; 4) периферийный статус педагогической тематики в ведущих центрах гендерных исследований (МЦГИ, ТЦГИ, РЦГИ, СЦГИ, ИвЦГИ и др.).

К организационно-методическим факторам можно отнести: 1) малочисленность и невысокий статус группы ученых, занимающихся разработкой гендерного подхода в педагогике «снизу»; 2) методологические трудности освоения гендерной теории и разработки понятийно-терминологического аппарата; 3) формирование учеными контекста включения гендерного подхода в педагогику из традиционно биодетерминированных секторов науки: медицины, психофизиологии, психологии и других, в то время как на Западе ведущую роль играют феминистски ориентированные социологи и антропологи; 4) низкий уровень разделения труда в научном сообществе разработчиков (исследователи, учителя, администраторы, эксперты); 5) недостаточность ресурсов для исследований и публикаций, организации семинаров, летних школ и конференций по гендерному подходу в педагогике и образовании.

Отвечая сомневающимся в целесообразности и необходимости интеграции гендерного подхода в педагогику, мы утверждаем: недостаток в педагогике рубежа веков глубокой научной рефлексии существенных различий между эссенциалистским и гендерным подходами к «вопросу пола», уже осмысленных в современных общественных науках, обуславливает функционирование в школьной практике биодетерминированного полоролевого подхода, который противоречит магистральной установке на индивидуализацию образования, препятствует максимальному раскрытию потенциала каждого ученика независимо от пола.

### *Библиографический список*

1. Вульфова Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие. М. : УРАО, 1997. 288 с.
2. Ерофеева Н. Ю. Гендерный аспект управления в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2001. 40 с.
3. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 61 с.
4. Ключко О. И. Интегративная теория гендерного подхода в социальном познании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Саранск, 2009. 35 с.
5. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. 22 с.
6. Куинджи Н. Н., Лапонова Е. Д. Здоровьесберегающие возможности гендерных педагогических технологий на примере раздельного обучения девочек // Образование и здоровое развитие учащихся : материалы Всерос. форума с междунар. участием : в 3 ч. М. : Ключ-С, 2005. Ч. 3. С. 77—80.
7. Рыков С. Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. 2001. № 7. С. 17—22.
8. Хасбулатова О. А., Гафизова Н. Б. Гендерное образование в Ивановском государственном университете: этапы становления, перспективы развития // Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Иваново, 24—25 июня 2003 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2003. С. 242—245.

9. *Штылева Л. В.* Гендер и педагогика: проблемы согласования языка // Женщина в российском обществе. 2009. № 4. С. 66—75.
10. *Штылева Л. В.* Какие идеи лежат в основе экспериментов с раздельным образованием в современной российской школе? // Мир образования — образование в мире. 2009. № 3. С. 86—97.

ББК 60.56+74.58

*С. Н. Макарова*

## **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Где необходимость, там и возможность.

*Пифагор*

В нашем обыденном представлении современный менеджер — это, как правило, мужчина. В офисах многочисленных фирм, а тем более крупных предприятий нас встречают менеджеры-мужчины.

В Правительстве России, в администрациях регионов они пусть и яркие, но все-таки исключения из общей массы министров и руководителей. Каждое новое появление женщины на уровне высшего руководства представляется чуть ли не как сенсация. При этом сама личность женщины вызывает повышенное внимание и воспринимается более критично, чем любой мужчина.

Но зайдём в студенческие аудитории, где готовятся будущие менеджеры, — и картина совсем другая. Студенток-девушек, поступающих на экономические и управленческие специальности, больше. Причины такой ситуации понятны: девушки в учебе усерднее, лучше учатся, им больше помогают родители и, как следствие, их значительно больше на престижных управленческих специальностях. Но ждет ли их управленческое будущее? И чем вузы могут им в этом помочь?

Уровень конкурентоспособности личности, а также степень развития некоторых ее показателей различаются у мужчин и женщин и имеют гендерные особенности. Женщины должны быть на порядок сильнее мужчин, чтобы успешно конкурировать с ними на рынке управленческого труда. Во многом карьерный рост зависит от усилий самих женщин, а осознанное формирование личной конкурентоспособности начинается именно со студенческой скамьи.

---

© Макарова С. Н., 2011

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательского проекта РГНФ 11-16-58001a/B, тема «Педагогика подготовки женской части студенчества к активному продвижению женщин в бизнесе и структурах управленческой деятельности».