
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, детерминируемого 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».