

ГЕНДЕРНІ ІНІЦІАТИВИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Розглядається сутність, завдання та методи здійснення гендерної політики в українському соціумі. Аналізуються можливі перспективи її розвитку у нашій державі.

На сучасному етапі розбудови демократичної держави в Україні одним із вагомих завдань освіти є сприяння формуванню демократичних цінностей, принципів рівності і людяності у суспільстві. Заклади освіти покликані навчити учнів розпізнавати передсуди і дискримінацію за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, непрацевдатності і класової належності, які існують в суспільстві, і протистояти їм.

Серйозної уваги, на наш погляд, заслуговує проблема осмислення дискримінаційної практики відносно жінок, яка існує в українському суспільстві, та утвердження принципів егалітарної політики. Значним потенціалом у трансформації суспільної свідомості від консервативно-патріархальних стереотипів щодо призначення жінки до політики рівних можливостей як для чоловіків, так і для жінок володіють заклади освіти. Однак на сьогодні освітня політика і практика є гендерно нейтральною, тобто вона не сприяє подоланню стереотипів за ознакою статі, а в навчальних програмах та шкільних підручниках ще й досі царюють патріархальні упередження. Не дивлячись на спроби окремих гендерних центрів України вживити гендерну проблематику в педагогічну освіту (наприклад, Сумський гендерний центр, Інформаційно-консультативний жіночий центр), впровадження гендерних стратегій у навчально-виховний процес школи відбувається дуже повільно і часто сприймається навіть з упередженням, а у переважній більшості вчителів та шкільної адміністрації відсутнє саме розуміння проблематики. Це великою мірою зумовлено тим, що гендерна методологія не представлена в системі професійної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

Гендерна методологія базується на розрізненні біологічної статі і соціальної категорії приналежності до статі. Первісно поняття “гендер” (gender) означало лише лексико-граматичну категорію, за якою в багатьох мовах іменники поділялися за родами: жіночим, чоловічим і середнім. Однак, в кінці 1980 – х років ХХ сторіччя це слово набуло нового значення. Його почали вживати, коли йшлося про соціально-культурні аспекти існування жінки і чоловіка, на відміну від терміну “стать” (sex), який характеризував біологічні особливості чоловічого чи жіночого організму. Таке розмежування виявилось надзвичайно плідним, оскільки дало змогу зосередити увагу на тій особливості, що багато відмінностей у поведінці та життєвому досвіді чоловіків і жінок не зумовлені біологічними відмінностями між статями, а є соціально-культурними утвореннями.

Розуміння того, що дихотомія статей змодельована і продовжує моделюватися культурою, є ключовим положенням, що ставить під сумнів правомірність сучасного стану речей, який проголошує стать онтологічною категорією, а тим самим виправдовує і надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок. Таке розуміння соціальної взаємодії статей, в свою чергу, актуалізує проблему з’ясування механізму, в результаті дії якого чоловіче і жіноче конструється, підтримується і відтворюється.

Як стверджують дані наукових досліджень, дитина засвоює, що вона хлопчик або дівчинка, у віці від 18 місяців до трьох років [5:148], тобто при народженні і протягом кількох наступних місяців вона перебуває в стані психостатевої байдужості, а її морфологічна статева диференціація проходить через стадію пластичності і податливості до стану стійкої нерухомості. Тобто усвідомлення особистістю своєї статевої самототожності не є природженим, інстинктивним, а підлягає впливу післяродового досвіду.

На розвиток гендерної ідентичності, що відбувається в дитинстві, впливає вся сукупність уявлень як батьків, ровесників, так і всієї соціальної культури про те, що є припустимим для кожного гендера з огляду на темперамент, характер, інтереси, статус, достоїнства. Кожен момент життя дитини є ключем до того, як він або вона мислитимуть або поводитимуться, щоб задовольнити потреби і вимоги, які висуваються гендером.

Розвиток гендерної ідентичності здійснюється у процесі моделювання, під час якого діти імітують поведінку дорослих, а також підкріплення, коли батьки заохочують ту чи іншу поведінку дітей, та самосоціалізації, в основі якої лежить процес самовідтворення тих взірців поведінки, які викликають повагу або осуд інших [5].

Якщо гендерна ідентичність базується на суб’єктивному сприйнятті індивідом себе як чоловіка або жінки, то гендерні ролі засвоюються в процесі соціалізації, в ході якої індивід приймає за норму свою поведінку як чоловіка, або жінки в даному суспільстві [5:152].

Американська вчена, теоретик фемінізму Кейт Мілет, в своїй книзі “Сексуальна політика” підкреслює, що гендер як соціокультурний конструкт детермінує не тільки стиль одягу та поведінки, але й через певну систему соціалізації й культурні норми, психологічні якості (заохочуючи одні і пригнічуючи інші), здібності (наприклад, через стереотипи «математика - не жіноча справа»), види діяльності, професії і т.і. В цьому розумінні бути чоловіком чи жінкою зовсім не означає мати певні природні якості, а значить виконувати ту чи іншу соціостатеву роль [4].

Індивід засвоює певні правила поведінки і установки, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей у процесі соціалізації. Твердження про те, що саме суспільство формує ті чи інші стилі буття для чоловіків і жінок, дуже точно і лапідарно виражене у вислові французької вченої, дослідниці жіночих проблем, Сімони де Бовуар про те, що жінками не народжуються - ними стають [2]. Тобто, в суспільстві існують певні структури, які спонукають людей дотримуватися тих чи інших соціостатевих ролей.

До агентів (інститутів) соціалізації відносять сім'ю, школу, групу ровесників, "значимих інших" (сусідів, друзів, батьків і т.ін.), засоби масової інформації. Гендерна соціалізація при цьому розглядається як процес наслідування, прийняття й відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей. Особлива роль у процесі гендерної соціалізації відводиться закладам освіти.

Яскравим прикладом того, як гендерно соціологізуюча функція проявляється в освіті, може бути система виховання розроблена Ж.-Ж. Руссо в його літературному творі "Еміль" і особливо в 5-ій книзі "Софі, або жінка". Для чоловічої і жіночої статей Руссо пропонує діаметрально протилежні виховні процеси. Розглянемо деякі "поради" Руссо щодо того, як необхідно виховувати дівчину на прикладі релігії і моралі. Оскільки, як вважає Руссо, жінка є недостатньо розсудлива і не здатна самостійно розібратися в питаннях релігії, їй необхідно коротко і чітко викласти те, що вона повинна знати і в що повинна вірити. Для Емілі ж пропонується зовсім інше: вихователь зобов'язаний не диктувати правила, а сприяти їх відкриттю. Софі ж повинна приймати готові знання, їй не можна вчитися думати, їй не можна вчитися вчитися. Дівчина не тільки позбавляється внутрішньої самостійності, можливої інтелектуальної творчої діяльності, вона навіть не має можливості для того, щоб пізнати себе як суб'єкта власної активності. Руссо наполягає на тому, щоб дівчата завжди підкорялися чужій волі. Якщо Еміль може вільно відчувати себе в своїх діях, то дівчина повинна постійно орієнтуватися на схвалення своєї поведінки іншими, а кінцевим результатом її навчання є вміння подобатися своєму майбутньому чоловікові. Дівчата повністю позбавлені можливості проявляти власну ініціативу, їм навіть не дозволяється за власним бажанням розпочати гру, а оскільки їх життя часто буде обтяжене різними турботами, то Руссо радить готувати їх до цього: переривати гру в момент їхнього особливого захоплення нею та переключати їхню увагу на інші справи. Дякуючи такій профілактичній муштрі, спрямованій на те, щоб виховати у дівчат готовність віддати себе в розпорядження іншого, як запевняє Руссо, у них навіть не буде виникати думки, що вони самі могли б чогось бажати або здійснити щось своє. Єдине бажання - бути корисною для інших - стане потребою їх життя, а отже їх "природою". Такою мірою любити свої обов'язки, щоб заглушити свої бажання і при цьому відчувати потребу в самопожертвуванні – ось кінцевий результат виховання дівчини, як вважає Руссо.

Практичні рекомендації і виховні засоби для жінок переконливо демонструють, як можна досягти тих якостей, які приписувалися жіночій "природі", як із потенційного дерева, за висловом німецької дослідниці Верени Еріх-Хефелі, вирощується плінь [5]. В образі Софі Руссо закладає всі ті риси, які через 150 років Фрейд de facto буде виявляти в психіці своїх пацієнок як специфічні особливості жіночого: пасивність, жіночий мазохізм, жіночий нарцисизм, "темний континент" жіночої сексуальності і таке інше – тобто все те, що сьогодні сприймається скоріше як ознаки фундаментального нарцистичного відхилення, яке перешкоджає розвитку самостійного буття жінки як суб'єкта.

Може виникнути заперечення, що це – історія, а зараз – все по-іншому. В той час, як більшість викладачів вважають, що дискримінація по відношенню до жінок є перебільшенням або "явищем минулого", сексизм міцно вкорінився в нашій мові і поведінці, і, насамперед, в змістовному компоненті освіти.

Першими були феміністки Заходу, які ще в 70-х роках ХХ сторіччя довели, що знання, які викладаються в традиційних академічних дисциплінах є неповними, частковими і викривленими, а концепції знань, істини, які є сьогодні загальноприйнятими, були сформовані впродовж усієї історії лише однією частиною людства - чоловічою. Французький психоаналітик Жак Лакан писав: «Жінки не існують», оскільки вона принципово не представлена в культурному досвіді людства, а її існування в культурі подається крізь призму чоловічої оцінки, чоловічого погляду на неї [3:20]. Щоб змінити той стан речей, при якому жінки були невидимою і маргіальною діючою силою в культурі, необхідно було реорганізувати знання, змінити сам ракурс, під яким жінки розглядалися в культурі, та інструменти аналізу, щоб оцінити їхню політичну, історичну і особисту ситуацію, та серйозно приступити до створення більш збалансованої культури та забезпечення якісно іншого процесу соціалізації, який приведе до виникнення більш ліберальних і егалітарних гендерних стосунків.

Для усунення гендерної нерівності феміністки пропонують програми, які сприяють підвищенню самосвідомості, перешкоджають дискримінації і по-новому соціалізують як жінок, так і чоловіків, оскільки, як показує зарубіжний досвід, патріархатних забобів законом не викоріниш, тут треба чогось більшого ніж сам закон. Як слушно зазначила американська вчена Марта Богачевська-Хомяк: «щоб викорінити негативні тенденції, треба зрозуміти, чому вони постали і, як треба, щоб самі жертви забобів зрозуміли свою гідність, свою вартість, свій внесок в історичний розвиток світу»[1:9].

Жіночі студії, які виникли в університетах США та Західної Європи в кінці 1970-х років, саме і були народжені розумінням цієї задачі. Намагаючись здійснити радикальну трансформацію змісту і форм академічних дисциплін, їх патріархатної структури, жіночі студії розглядалися як частина політичної трансформації ролі жінок у суспільстві, оскільки вважалося, що можна змінити життя як жінок, так і чоловіків, змінюючи те, що ми вчимо і знаємо про жінок. Тобто, процес навчання розглядався як політичний акт, в якому певним ідеям, цінностям, припущенням була надана перевага, тоді ж як інші випускалися, в результаті чого була створена модель знань, в якій ігнорувалася половина людства. Включити жінок зі всією серйозністю і широтою є інший вид політичної дії, яку й ставили собі за мету здійснити жіночі студії, і які ось уже декілька десятиріч розвиваються, намагаючись створити, по-перше, знання, а по-друге, програми, в яких жінки є діючою силою знань.

Не зупиняючись детально на фактах, які свідчать про той феноменальний прогрес, якого зазнали у своєму розвитку жіночі та гендерні студії у міжнародному освітньому просторі, зазначимо лише, що за даними Американської ради з освіти, більш ніж дві третіх від усієї кількості університетів, близько половини чотирирічних коледжів та близько однієї четвертої частини всіх двоохрічних інститутів в США ввели навчальні курси з жіно-

чих студій. У 1982 році була створена Національна рада досліджень з жіночої проблематики, яка виконувала функцію консорціуму і координуючого центру для налагодження співробітництва між окремими організаціями та дослідницькими центрами, а з 1983 року Міністерство освіти Сполучених Штатів постійно повідомляє про тих, хто отримав науковий ступінь та захистив докторські дисертації з жіночої проблематики. Ці дослідження класифікуються як міждисциплінарні, що, безумовно, є свідченням визнання їх наукової значущості.

Відрадно, що «вітер перемін», хай краще пізно ніж ніколи, прийшов і в Україну, і сьогодні вже на рівні Міністерства освіти обговорюються проблеми подолання упереджень в освіті, а у вищих навчальних закладах все активніше впроваджуються спекурси з гендерних досліджень. Осмислення важливості формування критичного мислення майбутніх учителів та адміністраторів закладів освіти щодо гендерних стереотипів і упереджень, які існують у суспільстві та репродукуються навчально-виховними засобами, спонукало науковців Київського науково-освітнього гендерного центру взятися за розробку спекурсу “Освіта і гендерна соціалізація: теоретико-методичний підхід” для вищих навчальних закладів педагогічного профілю, мета якого полягає в тому, щоб сприяти усвідомленню студентами - майбутніми педагогами - ролі освіти як важливого механізму гендерної соціалізації особистості та озброїти їх необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками для впровадження гендерно сензитивних стратегій у навчально-виховний процес закладів освіти.

Численні дослідження західних учених давно і неодноразово підтвердили традиційну орієнтацію в навчанні, яка приводить до формування гендерних ролей дівчат і хлопців таким чином, що спонукає перших бути пасивними, а других - активними. У книзі французької дослідниці Андре Мішель «Геть стереотипи!» чітко визначені загальні для всього західного світу тенденції гендерних стереотипів.

Так, в своїй більшості, шкільні підручники і книги для дітей написані традиційною мовою, яка змальовує хлопчиків і чоловіків як людей, здатних на великі звершення (підкорення стихій, перемога у війні, створення нового), а дівчат і жінок - орієнтованих тільки на успіхи в «приватній сфері» сім'ї. При цьому традиційно «жіноча» діяльність зображується, як правило, зневажливо, а жінки представлені як подружки, дружини, або в кращому випадку помічниці, які сприяють успіху чоловіків.

Так, проведений аналіз сюжетів, які пропонувалися для читання американським школярам, показав, що в 554 із них чоловіки були представлені більш інтелектуально розвиненими, ніж жінки.

У процесі шкільного навчання відношення до хлопчиків і дівчат теж не однаково. У 1982 році Роберта Холл і Берніс Сандлер написали свою першу доповідь про те, що в класі з жінками часто поводяться по-іншому ніж з чоловіками. Вони ввели термін “прохолодний клімат” для того, щоб описати численні приклади нерівноправного ставлення до жінок, які самі по собі є незначними, але коли вони практикуються в комплексі, то створюють несприятливу обстановку. Наведу лише декілька з таких прикладів, знову ж таки звертаючись до зарубіжного досвіду, хоча цікаво було б провести таке дослідження і на матеріалі вітчизняної школи. Отже, автори книги “Прохолодний клімат у класі. Посібник, як сприяти освіті жінок” зазначають: вчителі своєю поведінкою демонструють, що їхні очікування щодо рівня знань дівчат є нижчими, ніж стосовно хлопців [7]. Вони задають дівчатам більш легкі запитання (в основному фактологічного характеру), тоді ж як хлопців запитання вчителя більш заохочують до критичного мислення, власної оцінки того чи іншого явища. У разі успішно виконаного завдання вчитель нерідко виражає сумнів, перепитуючи ученицю, чи самостійно вона виконувала роботу і чи ніхто їй не допомагав. Часто в класі можна почути й такі стереотипи, що жінки менш здатні до абстрактного мислення, або нездібні до освоєння техніки. Дівчат рідше питають, навіть якщо вони піднімають руку, та частіше перебивають їх відповіді. Недостатня увага до дівчат проявляється ще й в тому, що їм менше допомагають, їх рідше критикують, але й не так часто хвалять, а якщо й хвалять, то це, як правило, стосується їх зовнішності. Як зазначає американська дослідниця Б.Сандлер, якщо дівчина просить допомоги їй, то вчитель розцінює це як підтвердження того, що вона не знає матеріал. Тоді ж як хлопці в такому випадку сприймаються як розумні, допитливі, зацікавлені темою [7]. Хлопцям надається більше часу для занять з технікою, в комп'ютерних класах, від них частіше чекають успіху і націлюють на успіх, тоді як на дівчат дивляться як на майбутніх матерів. Існує навіть особливий феномен, який називається «боязнь успіху», і цей стан відчувають не лише дівчата-підлітки, він характеризує всю норму жіночої поведінки в сучасній культурі. Через постійне нав'язування стереотипних уявлень про принципову неуспішність жіночих починань, жінкам вселяють думку, що від них активна компетентна поведінка не очікується, тобто, їх ніби постійно «підштовхують» до пасивності, яка потім розглядається не тільки як «природна властивість», але майже як сама суть жіночого характеру. Причому самі жінки схильються до того, щоб оцінювати свій успіх як випадковий, виправдати свої досягнення, пояснивши їх збігом обставин, або якими-небудь іншими зовнішніми обставинами, і, таким чином, зняти з себе особисто ідентифікацію з успішно діючим соціальним агентом [3:22].

Вже лише на підставі цих прикладів можна зробити висновок, що для гендерної освіти, яка передбачає подолання стереотипів та упереджень, що базуються на ставевих відмінностях, необхідне усвідомлення кожним учителем та викладачем педагогічних шляхів впровадження гендерно чутливих стратегій не залежно від того, який предмет він читає. А тому розробка спекурсу “Освіта і гендерна соціалізація: теоретико-методичний підхід” для вищих навчальних закладів педагогічного профілю, ідея створення якого була підтримана проектом “Гендерна освіта в Україні” в рамках напряму, ініційованого ООН “Сприяння гендерній рівності”, є справою актуальною і важливою.



1. Богачевська-Хом'як М. Українки схожі на американських негрів. За наслідками дискримінації. //Молодь України, 14 квітня 1998 р. - С.3.
2. Бовуар С. Друга стаття / Перекл. з французької Н.Воробійової, П.Воробійова, Я.Собко: в 2 т. - Т.1. – К.: Основи, 1994.-390с..
3. Клименкова Т.А. Женщина как феномен культуры. Взгляд из России. М.: Преобразование, 1996. – 155с.
4. Мілет К. Сексуальна політика / Пер. з англ. – К.: Основи, 1998. – 619 с.
5. Прокопенко М. Социологическая теория гендерной стратификации //Терия и история феминизма. Под ред. И.А.Жеребкиной. – Харьков: Харьковский Центр Гендерных Исследований, Ф-Пресс, 1996. - С.145-181.
6. Эрих-Хэфели, Верена. Ж.-Ж Руссо Софи. Пол, гендер, культура. Немецкие и русские исследования. - М.: РГГУ, 1999. – С.109-130.
7. Sandler, Bernice, Lisa Silverbeg and Roberta Hall. The Chilly Classroom Climate. A Guide to Improve the Education of Women. Washington: NAWA, 1996. - 123 p.

Матеріал надійшов до редакції 11.09.2000 р.

Кутова Н.А. Гендерные инициативы в педагогическом образовании.

Рассматривается сущность, задания и методы осуществления гендерной политики в украинском социуме. Анализируются возможные перспективы ее развития в нашем государстве.

Kutova N.A. Gender Initiatives in Pedagogical Education.

Theb article considers essence, tasks and methods of gender policy realization in the Ukrainian Society. The author analyses possible perspectives of its development in our country.