

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Б.И.ХАСАН, Г.М. БРЕСЛАВ

ПОЛ И ОБРАЗОВАНИЕ

Анализ конфликтов половозрастной идентификации

Красноярск 1996

СЛЕЗЫ ТОЛИКА ПЕТРОВА

(Предупреждение читателю)

Лет шесть назад, в середине июня, как обычно, я заседал в комиссии по отбору учеников в старшую школу. Все участники нашей комиссии ориентировались на строгие критерии – не пускать в старшие классы двоечников и троечников. Многие были даже шокированы, когда на комиссию пришел Толик Петров. Он был известен не только своим, мягко говоря, бурным поведением. Все знали, что у Толика в табеле шесть (!) троек. Шансов у него не было. Судя по понурому виду, Толик это понимал. Однако на наши гневные вопросы он уверенно отвечал, что хочет учиться. Это не убедило комиссию. Толик заплакал и ушел.

Комиссия молчала. И лишь учительница литературы заметила с сомнением: «А ведь он хорошие книжки любит читать. Да и вообще, маловато у нас мальчиков». Мы стали считать и удивились. Мальчиков набиралась едва треть.

Толика приняли. Условно, с требованием исправить тройки. Через два года он получил аттестат, где большинство оценок составляли пятерки. А сейчас, когда я пишу эти строки, Анатолий Петров стажировался в Австралии как студент психолого-педагогического факультета Красноярского государственного университета.

Хорошо Толику. А каково тем тысячам мальчишек, которые не проходят сито приемных комиссий, проигрывая старательным и успешным девочкам? Так что же, можно говорить о подавлении девочками мальчиков? Или наоборот, надо соглашаться с теми, кто доказывает, что современная школа не дает возможности раскрыться девочкам?

Приходится признать, однако, что удивительным образом нашей школе удается подавлять и тех и других. Действительно, если подравнивать разных детей, то несладко приходится всем. Вот о таком «уравнивании» мальчиков и девочек эта книга. Она и о том, что может помочь будущему Толику Петрову не плакать, на вступительной комиссии.

Читатель, ожидающий, что перед ним очередная поло-просветительская книга, жестко обманется. Зато не обманется читатель, ищущий в книгах не «клубничку», не тривиальные советы, а увлекательную мысль, неожиданные факты и суждения о привычных вещах. Действительно, что может быть привычней и понятней, чем пол – мужчина или женщина. Глянул – и все понятно. Однако же, что может быть загадочней и удивительней, чем постепенное превращение младенца в маленького человека? И не просто человека, а мальчика или девочку, девушку или юношу. Авторы книги попытались заглянуть в тайну, увидеть и показать нам скрытые механизмы и условия становления мужского или женского образца. Конечно эту загадку видели многие. Немало перьев потрачено на глубокомысленные описания или физиологические очерки. Однако эта книга уникальна как минимум по двум причинам. Во-первых, в ней впервые в послереволюционной России систематически и научно рассматривается роль школы в оформлении половой ментальности. Во-вторых, особенность этой книги в том, что при всей научности и теоретичности она насквозь практична. При этом авторы практиковались не только в воспитании собственных детей. Под их руководством (и при непосредственном участии Б.И. Хасана) уже много лет в Красноярской экспериментальной школе "Универс" ведутся различные эксперименты, апробируются новые педагогические подходы, направленные на преодоление дискриминации половой самобытности. Это и раздельное преподавание некоторых предметов, и культивирование различных полодифференцированных деятельности школьников, и введение специальных учебных предметов и тренингов. Но главное, чего добились исследователи и экспериментаторы, – новое видение учеников учителями. Мы увидели их не просто работниками ручки и тетрадки, но мальчиками и девочками с особыми интересами и потребностями.

Не улыбайся, читатель. Оказывается, при всех разговорах об индивидуальном или дифференцированном подходе действовать мы продолжаем одинаково. И нужна действительно специальная работа, чтобы учитель смог по-разному обращаться с разными детьми. Поэтому книга будет безусловно полезна всем, кто работает с детьми: педагогам, психологам, организаторам образования и, конечно, родителям. Я мог бы ее также порекомендовать и всем любителям острого интеллектуального чтения.

Наконец, несколько слов о людях, решившихся на это рискованное предприятие.

Гершон Бреслав – доктор психологических наук, профессор Учительского колледжа из Риги. Он признан во всем мире как специалист по развитию эмоциональной сферы детей.

В последние годы он активно занимается проблемами реформирования образования.

Борис Хасан – кандидат юридических наук, заведующий кафедрой психологии развития Красноярского государственного университета. Его любимая исследовательская область – психология конфликта. Из нее он пришел к проблематике конфликтов в образовании и конфликтов становления половой ментальности. В течение десяти лет Б.И. Хасан проводит уроки в школе «Универс», ходит со своими учениками и ученицами в дальние походы, обсуждает с ними научные труды.

Мне остается лишь поздравить читателей с выходом этой книги и пожелать авторам и их ученикам продолжения теоретических исследований и практической работы.

И. Фрумин
директор Красноярской
экспериментальной школы «Универс» (№ 106),
кандидат педагогических наук.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Взяться за написание этой книжки нас заставило обнаружение некоторой асимметрии в обсуждении вопросов о том, происходит ли в современной школе нормальное половое воспитание.

Во-первых, уже в течение длительного времени этот вопрос обсуждают, в основном, женщины. Последнее мужское психолого-педагогически компетентное высказывание датируется в нашей стране 1931 годом. Конечно, были очень серьезные этнографические (И.С. Кон) медицинско-гигиенические (Д.В. Колесов, А.Г. Хрипкова), сексологические (И.С. Кон; В.Е. Коган) публикации, однако на фоне женского беспокойства об этом вопросе, нам их показалось мало. Конечно, мы рискуем быть как минимум, заподозренными в односторонности, как максимум - в просексистской ориентации. Поэтому сразу же хотим оговориться, что никакая идея восстановления полового равновесия во внимании к обсуждаемому вопросу, нас ни в малейшей мере не интересовала. Однако тот факт, что мужская часть психолого-педагогического профессионального цеха обходит вниманием проблему половой идентичности, насторожил нас именно по соображениям резко активизировавшихся в последнее время в том числе и в нашей стране радикальных, связанных с межполовыми отношениями, движений.

Оформляющийся буквально как серьезное массовое движение, феминизм на Западе уже имеет обширнейшую литературу по данному вопросу. Политизированный характер движения неизбежно придает тенденциозность и исследованиям, и практическим опытам в образовании, хотя нисколько не умаляет фактологической ценности получаемых результатов. Нарисованный феминистами противник – сексизм, хотя и не имеет четко определенных организационных форм, вполне реальная и безусловная сила в культуре в целом и в образовании в частности, причем сила, с нашей точки зрения, несомненно деструктивная.

При этом на поле научной полемики всякая критика феминистских подходов немедленно вызывает приклеивание ярлыка сексистов. В этих условиях даже сдержанность мужской части научного мира, именно в силу специфики проблемы, может быть истолкована как защита сексистских ценностей.

Мы не намерены занимать место ни с той, ни с другой стороны. Мы решили попробовать обсудить сложившуюся в образовательном институте под названием Школа ситуацию с точки зрения взаимовлияния процессов полоролевого становления личности и учебно-воспитательного. Причем в этом обсуждении нас интересует аспект, который по разным причинам не затрагивался исследователями.

То обстоятельство, что вопросы пола и образования вместе обсуждались лишь для обоснования совместного или раздельного обучения мальчиков и девочек или преимуществ доступности и образовательных перспектив в зависимости от половой принадлежности, связано, конечно же, с тем, что «чаша весов» двигалась от дискриминации женщин. Теперь, мы думаем, пришло время сделать предметом анализа специфичность собственно учебной процессуальности в связи с половозрастной динамикой и те конфликты, которые возникают на основании противоречий этих сосуществующих и весьма взаимозависимых процессов.

Мы выражаем свою глубокую признательность тем, без чьей помощи не смогли бы провести такое количество наблюдений, опросов, интервью, тем кто искренне поделился с нами своими переживаниями: Анечке и Симону Бреславам, Татьяне и Маше Стойко, Александру Тримбачу, Татьяне Мартыновой, Раде Рябушкиной, комментировавшим для нас со своей детской и подростковой точки зрения многие результаты наших наблюдений; Геннадию Алексеевичу Бокатюку, снабдившему нас прекрасным социологическим инструментарием; Исаку Давидовичу Фрумину - постоянно критиковавшему нас и систематически подсказывающему новые направления исследований; учителям экспериментальной школы "Универс" (№ 106) - терпеливо сносившим наши приставания, а главное их ученикам, в течение пяти лет испытывавшим на себе наше бесцеремонное любопытство.

ВВЕДЕНИЕ

Интерес человека к собственному полу совершенно очевидно не исчерпывается индивидуальными и социокультурными особенностями узко сексуального поведения, а представляет, кроме того, основания для построения весьма значительного диапазона в общей картине жизни. Такое явление принято называть половой ментальностью.

По определению Оксфордского словаря "менталитет - духовный характер или способ видения жизни" [78]. Именно поэтому половая идентификация не ограничена только физиологическими признаками, но в естественных и искусственных педагогических процессах существенно дополняется определенными социальными формами. Последние в каждой культуре и формируют специфическую ментальность: мужскую или женскую. Эта собственно психологическая конструкция, по огромному числу наблюдений, хоть и связана генетически с половой принадлежностью, но может быть либо искусственно создана в образовательных процессах, специально с ориентацией на традиционные образцы, либо оформляться совершенно стихийно. И в том, и в другом случаях мы можем получить в конечном счете как адекватную происхождению ментальность, так и другой вариант, вплоть до противоположного.

Современная социокультурная ситуация с присущими ей тенденциями ориентации на крайние формы, представленные специфическими движениями (феминизм, сексизм) требует от нас не только считаться с ценностью свободы личностных проявлений в этой сфере, но и понимать перспективы этих тенденции и ответственность психологии и педагогики за построение и обеспечение образовательных механизмов, фактически формирующих ту или иную ментальную ориентацию.

Половая дифференциация осуществляется для ребенка, начиная с внешних императивов, фиксируясь затем как данность в большинстве случаев довольно непротиворечиво. И лишь функциональные характеристики взрослых в связи с вопросом о собственном происхождении составляют содержание первых конфликтов в этой сфере, от особенностей разрешения которых существенно зависит развитие идентификации уже как самоопределения [75; 85].

Однако взрослые старательно отодвигают от ребенка эту проблематику как его собственную, впадая в две весьма распространенные крайности. Они либо тотально табуируют вопросы, связанные с половой жизнью, либо с мельчайшими, совсем не нужными ребенку подробностями, отвечают на еще не заданные вопросы. Такие стратегии обычно имеют в виду благое намерение – избавить ребенка от конфликтов, но вместе с тем и от соответствующих шагов развития.

Стремление избавить ребенка от конфликтов в данной сфере понятно, поскольку взрослые до сих пор не могут определиться в плане их адекватного разрешения не только для ребенка, но и для себя. Отсюда и избегание, прикрываемое заботой о неразвитой детской психике, которая благодаря этим заботам вполне может остаться неразвитой - детской, либо приобрести весьма далекие от желаемых новообразования.

И все-таки куда сложнее обстоит дело в более позднем периоде вступления в школьную жизнь. В это время существенно различавшиеся до сих пор формы поведения для мальчиков и девочек (характер и сценарии игр, четко дифференцированное отношение взрослых) предельно жестко унифицируются формами и содержанием учебных занятий в школе.

Учитывая определенным образом ориентированное с точки зрения традиций половой идентификации дошкольное детство, можно уверенно утверждать о некоторой оформленности у ребенка оснований менталитета, по отношению к которому содержание и формы учебной работы чаще всего не просто индифферентны, как принято думать, а откровенно враждебны.

Совершенно однозначные правила поведения на уроках и работы с учебным материалом не просто отодвигают собственные способы познания и коммуникации ребенка, а претендуют на их захват и замещение. Педагогическая экспансия в этой области, по нашим наблюдениям, встречает довольно широкую родительскую поддержку. Таким образом, в разрешении этого противоречия ребенок остается один против достаточно организованного и прилично оснащенного отряда представителей бесполой культурной нормативности.

Нелепость и лицемерная сущность лозунга о равенстве полов, за которым стандартно перепутаны правовые (юридические), политические и ментальные характеристики, интуитивно ясна уже детям дошкольного возраста. Дальнейшее социальное бытие только укрепляет в отрицании якобы равенства. Теоретически можно было бы противопоставить этой декларации равнозначимое разное, но до этой идеи каждый должен доходить сам.

Достаточно жестко неприятие нормы равенства обнаруживается в начале подросткового возраста, когда девочки уже вступают в пубертатный период, а мальчики еще пребывают вдали

от вторичных половых признаков. Увы, здесь традиционная педагогическая парадигма не имеет предложить ничего, кроме удивительно нелогичных с точки зрения возрастно-специфических представлений обоих полов, совершенно взаимоисключающих наставлений. Жизненные реалии состоят в том, что по всем канонам школьности девочки усиливают свое доминирующее положение, к которому добавляется еще и физическое превосходство. Вместе с тем, нормы сверстничества, благодаря этим изменениям, уже не соответствуют актуальным условиям и требуют изменений.

Разрешение этих противоречий опять ложится на плечи, теперь уже переживающих свою недетскость, подростков.

Ментальные различия в школьном возрасте и, особенно, в пубертатный период в значительной мере связаны с подражанием, а значит и с наличием образцов. Причем важно не столько формальное явление образца, сколько возможность его достаточно длительного и глубокого раскрытия самим подростком. И здесь человек в школе опять сталкивается с тем, что ему представлена довольно однообразная фигура, осуществляющая довольно однообразную деятельность, половая отнесенность которой выглядит как женская, но в действительности и это вызывает сомнения. Отмеченное обстоятельство, по нашим данным, является серьезным препятствием в обсуждении многих вопросов, и в том числе чрезвычайно актуальной в данном возрасте сексуальной тематики. Оно также порождает конфликты половой идентификации, связанные с осознанной или неосознанной неадекватностью образцов.

В итоге, образовательные институты, в их современном виде, вместо того, чтобы способствовать разрешению нормальных конфликтов личностного развития, наоборот, выполняют функции явно деструктивного характера. Однако само по себе обнаружение некоторых феноменов деструктивности еще не является достаточным основанием для скоропалительных и сомнительных инноваций или просто вневременных реконструкций известных в прошлом схем. Образование не терпит резкого с собой обращения. Именно поэтому мы пытаемся внимательно взглянуть в накопленный опыт и соотнести его с быстро меняющейся ситуацией развития. Может быть появившиеся у нас предположения и предложения привлекут внимание коллег и послужат материалом для осторожного экспериментирования.

АНАЛИЗ СИТУАЦИИ ПОЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современное состояние половой дифференциации и идентификации. Специфические социально-культурные феномены

Предусмотрены ли в современной школе (или шире – в целом в системе образования) какие-нибудь механизмы, обеспечивающие формирование личности женщины и мужчины с достаточно развитым пониманием специфических социальных функций, обусловленных именно половой принадлежностью? Ответ на этот вопрос требует серьезной аналитической работы.

Попытки отыскать последние достаточно основательные обсуждения этой тематики в отечественной литературе привели нас к началу века, когда психологи и педагоги стояли перед выбором между двумя моделями: американской совмещенной школы и европейской раздельной [31; 59]. Поскольку эта тема в нашей стране практически исчезла с научного и культурного горизонта, по-видимому, следует посмотреть на нее не только в предметном (психологическом или психолого-педагогическом, но и в более широком - культурно-историческом контексте.

В начале строительства СССР стирание граней между малоквалифицированной по своему педагогическому составу начальной школой социальных низов и высококвалифицированной гимназией социальных верхов привело к созданию особого типа массовой унифицированной школы. Несмотря на некоторые различия в педагогических концепциях, принципиально не изменивших общую логику развития, школа была максимально идеологизирована и регламентирована, что приводило к постепенному вымыванию педагогического творчества. К началу 40-х годов школа превратилась во внеполовое, внеэтническое, усредненное конвейерное производство трудящихся.

Понятно, что школа и другие педагогические структуры по своей функции – трансляции и ретрансляции культуры – выполняют роль консерватора общественного опыта. В то же время усвоение общественно-исторического опыта может выступать в учении как самоцель (воспроизведение данных учителем образцов) или как отправная точка в развитии ребенка. Если западная педагогика медленно, с бесконечными отступлениями и колебаниями, но последовательно шла по второму пути, то советская педагогика (за исключением сравнительно небольшого периода первой четверти века) твердо следовала логике социального конформизма.

В определенном смысле школа весьма эффективно отвечала так называемому социальному заказу – она обеспечивала воспроизводство данного типа социальных отношений, их устойчивость. Советский человек терял свои индивидуальные, региональные, этнические, половые и другие особенности. Ценности единичности и особенности были вытеснены ценностями равенства и коллективизма. Практически уже в школе 20-х годов, даже в условиях единоличного крестьянского хозяйства, идеи коллективизма в поверхностном, обывательском понимании как единственно правильной и наиболее прогрессивной формы жизни закладывались незыблемыми императивами в систему обучения.

В качестве одной из важных линий предистории современной школы можно выделить особенности ее кадровой феминизации. В силу биологических и психофизиологических свойств женщина является более конформной и внушаемой, чем мужчина. Ее восприятие более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней упорядоченности, а мышление более конкретно и прагматично, что ориентирует не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата.

Естественно, что к условиям данного типа школы легче адаптировались педагоги-женщины, которые достаточно легко приняли на себя роль проводника «прогрессивных» идей и знаний, т.е., в соответствии с официальной установкой – роль репродуктора и надзирателя, ибо эффективность обучения и воспитания в значительной степени определялась контролем правильности выполнения действия-образца и соответствующими карательными санкциями. Более склонные к самоанализу и рефлексии педагоги быстро исчезали из школы уже в силу своих сомнений в прогрессивности тех или иных вышестоящих идей и теорий в

условиях очень мощного социального контроля.

В качестве других факторов феминизации школы можно отметить ухудшение материального обеспечения, снижение статуса образования, резкое ухудшение демографической ситуации в результате войн, эмиграции, репрессий. Мужская часть населения мобилизовывалась на «фронты», а «мирная» педагогическая деятельность все больше приобретала статус женской сферы.

Конечно, приоритет женщин в школьной педагогике имеет общечеловеческие основания, ибо самые первые образцы педагогического процесса создаются матерью, да и вообще функция хранительницы семейного очага предполагает большую связь с детьми. Все это было бы самодостаточно, если бы неполная (женская) семья была бы в обществе не столь даже эталонной, но хотя бы более эффективной. При этом, согласно известным этнографическим и психологическим представлениям, одним из главных критериев эффективности семьи является обеспечение ею последовательного развития способности детей к самостоятельности [32; 56]. Однако в женских семьях этого не наблюдается. Материнство в весьма существенных моментах дополняется отцовством, образуя более эффективный в плане формирования личности симбиоз [38, с.315].

Важно отметить, что здесь обсуждается не общее женское начало в педагогическом взаимодействии, а реализация женщиной специфических организационно-управленческих функций в образовании. Такие функции – это прежде всего стратегический подход и предметная ориентация, в то время как женский психический склад предполагает ориентирование на конкретную ситуацию и межличностные отношения. Разумеется, это традиционное представление преодолимо, и ментальные характеристики могут быть существенно трансформированы. Остается только вопрос о радикальном характере таких трансформаций и их последствиях.

Естественно, что постепенное исчезновение мужчин из учительского корпуса несло за собой и дальнейшие изменения школы. Прежде всего, это приоритет внешнего над внутренним: преобладание ритуала взаимоотношений над содержанием, преобладание внешней дисциплины (подчинение и исполнение) над самоорганизацией поведения. Феминизация школы неизбежно вела к феминизации требований к учащимся. Инициатива и автономия не поощрялись, зато поощрялись женские формы социального контроля. Отсюда и извращенное понимание коллективизма в нашем обыденном сознании, когда личное самоопределение понимается как предательство интересов коллектива, а выражение собственного, отличного от общего, мнения – как строптивость и эгоизм.

Вот несколько наиболее заметных социально-психологических и культурных феноменов, которые можно квалифицировать как нежелательные отклонения в развитии, связанные с особенностями действия сложившейся образовательной системы.

Во-первых, это очевидная и все более усиливающаяся маскулинизация девочек и феминизация мальчиков. Причем у девочек развитие маскулистных характеристик легко сочетается с внешне ярко выражающимися сексистскими формами. Во-вторых, значительное повышение общей статистики проявления крайних, неадекватных форм поведения молодежи: агрессивных, вандалистских, депрессивных. В-третьих, значительное обострение проблемы одиночества в молодом возрасте и значительное усиление нестабильности супружеских отношений.

Как это связано с процессом образования в предлагаемом нами аспекте?

Общепринято считать возрастом учебной (школьной) готовности 6-7 лет (в Европе иные стандарты, но и начальная школа там существенно другая), независимо от половой принадлежности. В это время процесс школьного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики должны одинаково работать на уроках и отвечать общим требованиям школы. Вместе с тем, при внимательном взгляде, вполне очевидно, что и содержание, и формы учения дети разного пола воспринимают и строят по-разному, при условии, что семейное воспитание и дошкольное учреждение учитывало их половую принадлежность. Как показывают наши эмпирические данные, различия связаны с источниками и характером познавательной мотивации, основаниями саморегуляции. Достаточно убедительным примером могут служить игры дошкольников и младших школьников, имеющие хорошо выраженную половую специфику.

Следующий шаг усложнения проблемы связан с пубертатным периодом. Здесь очевидное хронологическое опережение в развитии девочек сразу же заявляет о себе как в условиях содержательной учебной работы, так и в формах межличностных и межгрупповых отношений. Наблюдения показывают, что в 5-6-х классах школы девочки доминируют физически, интеллектуально и социально, что позволяет им занимать ведущие

организационные роли. По сравнению с периодом начальной школы девочки начинают значительно опережать мальчиков в учебной успеваемости (по принятым в настоящее время критериям оценивания).

Кроме того, этот период характерен и существенными изменениями межличностных отношений. Новое психосоматическое состояние девочки вызывает не только повышенное внимание к себе, но и требования нового отношения со стороны окружающих, в том числе – а может быть прежде всего – иного пола. У сверстников эти требования (конечно еще неясно и неадекватно выражаемые) не находят понимания и соответствующего ответа. С этим связано демонстративно акцентированное размежевание по половому признаку. При этом обособление девочек носит и явно дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем, игнорирование мальчиков в 10-12-летний период сочетается с признанием и желательностью (по данным интервьюирования) совместного обучения и взаимодействия. В то же время у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не только к избеганию общения с противоположным полом, но к полному размежеванию, сочетающемуся с короткими преимущественно агрессивно окрашенными контактами.

Эти формы поведения и взаимодействия не только ежедневно и ежечасно воспроизводятся, закрепляясь, они еще и фиксируются с помощью учителей, поощряющих прилежание, учебную успешность, усидчивость и – что очень важно – требующих от мальчиков понимания сложившегося положения и социально позитивного (адекватного особенностям периода полового созревания) отношения к слабому полу. А этот пол – вернее, его представительницы – в субъективной интерпретации мальчика вовсе не слабый, а часто даже наоборот, и требуемые женским полом привилегии совершенно ему непонятны.

Таким образом, официальная педагогическая установка сама по себе непоследовательна: с одной стороны, она декларирует паритетность в отношениях, с другой – требует от одного пола признания своеобразного приоритета другого пола. И все это в целом, в свою очередь, приходит в противоречие с субъективной действительностью людей, включенных в организованный учебный процесс.

Мы хотели бы зафиксировать здесь очень емкую конфликтогенную зону, в которой берут начало многие конфликты школьной жизни: межличностные (в детском сообществе), внутренние, конфликты детей со взрослыми и пр. По-видимому, в последних конфликтах реализуется один из механизмов компенсации, толкающий мальчиков на специфические девиантные формы поведения защитного, самоутверждающегося типа.

Логика развития образовательного процесса приводит в подростковом возрасте к резкому различию в отношениях к требованиям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию учебной работы, а в целом критичное к социальным формам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще. В результате такого распределения ситуация принятия решения о дальнейшем образовании после окончания школы второй ступени у девушек в значительной мере опирается на "приличные" результаты учебы, у мальчиков же в большей степени – на социальный стереотип и семейное давление, зачастую не подкрепленное соответствующим уровнем базовой подготовки. Да и школьная администрация неохотно идет на перевод в старшую школу учеников-аутсайдеров.

Так складывается картина, когда на высшее образование, в основном, претендуют представители женского пола. Ситуация во многих высших учебных заведениях сейчас такова, что на технических, традиционно мужских, специальностях считается удачным 50%-е половое распределение.

Является ли школа с совместным обучением необходимым итогом развития образования на данном этапе?

Является ли вопрос о совместном или раздельном характере обучения ключевым в обсуждении эффективности образовательной практики с точки зрения формирования адекватной половой ментальности?

Как известно, впервые практика совместного обучения получила широкое распространение во вновь осваиваемых землях Северной Америки по чисто экономическим соображениям [71]. Затем обобщение этого опыта было идеологизировано и санкционировано наукой и моралью. Правда, параллельно с передачей нового опыта в Европу, американские педагоги критиковали совместное обучения. Факты уменьшения количества браков среди образованных людей они объясняли тем, что "общая товарищеская жизнь воспитывает чисто братские отношения, полы нейтрализуются, так как сила физиологического притяжения обратно пропорциональна чувству дружбы" [41, с. 136]. Интересно, что сторонники совместного обучения в Маннгейме начала века также подчеркивали, но уже как позитивный факт, появление чувства товарищества и

соревнования в учении и, соответственно, "исчезновение романтической тоски и полумистической идеализации".

Исследователь истории образования А.Ф. Музыченко приводит тонкие замечания доктора Л. Лангеманна по поводу возможных последствий попадания девочек в мужские учебные заведения: "Немец не боится образованной женщины, он боится "эмансипированной" женщины, сердцу которой наука, искусство и общественные обязанности ближе, чем супружество, дети, хозяйство..." [41, с. 139]. Даже сторонники совместного обучения отмечают необходимость добровольности и специфического содержания образования, не противоречащего той роли, которую ученик или ученица будут выполнять в будущем. Прогнозируя последствия внедрения американской модели школы, Г. Компейре замечал, что "в один прекрасный день может оказаться, что остался только женский пол, но исчезла женственность" [31, с.86].

Следует также отметить аргумент сторонников совместного обучения об элиминации романтических чувств и идеализации партнера. На наш взгляд, это аргумент не "за" а "против". Мы абсолютно уверены, что романтическая любовь и соответствующая идеализация предмета привязанности являются важнейшим условием глубокого чувства и обеспечивают пространство развития не только самого любящего, но и любимого им человека. Романтическая идеализация оказывается, таким образом, не столько проходящим возрастным рудиментом, сколько необходимым атрибутивным элементом любого сильного чувства, обеспечивая ориентиры самосовершенствования в смысловом поле. При этом романтические переживания не исключают чувства реальности, а дополняют его, задавая новые возможности движения.

Индифферентность нашего образования к половым различиям выражается не только в малоосмысленной совместности обучения, но еще и в содержательной безадресности. Так, содержание учебных планов и учебных предметов до сих пор имеет довольно сильную технократическую, естественнонаучную тенденцию и построено с расчетом (в идеале) на включение подготовленного ученика в технологические процессы. Таким образом, его можно рассматривать как преимущественно мужское. Формы же организации обучения построены таким образом, что требуют с самых первых шагов прилежания, сосредоточенного внимания, дисциплины, усидчивости. Эти требования по психофизиологическим параметрам ближе к женским. При этом большое количество попыток так называемой гуманитаризации школьных программ за счет включения дисциплин искусства, культуры, истории и т.п. без специальной работы по ориентации системы как ментально адекватной, представляет собой обычные механические приемы, и приводит только к усложнению образовательной организационной действительности.

Это противоречие и несбалансированность с необходимостью содержат в себе механизмы формирования неспецифической для данного пола направленности умственного развития и социальных искажений.

Благие намерения основателей моделей совместного обучения и их апологетов опирались и на представления о "смягчающем и возвышающем женском влиянии, которое привносит долю сдержанности и деликатности. Находясь в общении с девочками, они (мальчики) научаются уважать женщин. Что касается девиц, то они освобождаются от излишней робости, становятся более резвыми и вместе с тем более серьезными, менее легкомысленными [17]. Но уже в то время звучит предупреждение: «Тот и другой пол приобретают чуждые ему свойства. Особенно девочкам может грозить такая опасность» [35].

Проведенные нами в 5-6 и 8-10 классах исследования по данной проблеме показали, что в 10- и 11-летнем возрасте вопрос о половой дифференциации и специфике взаимоотношений полов подросткам формально ясен, и их ответы в опросниках достаточно конформны, но вместе с тем такие формальные представления никак не определяют реальное поведение и, более того, агрессивные проявления с обеих сторон воспринимаются школьниками как норма. Вот характерный пример. На уроке в 5-м классе мальчик - учителю (одному из авторов): «Вы в 10 лет тоже наверняка девчонок били?! А теперь говорите как надо правильно поступать. Ну и мы потом тоже будем к ним правильно относиться, А пока будем бить». И добавил: «Если заслужат, конечно».

Однако эта мудрость сомнительна. Исследования дифференцированности мужских и женских образов в 8-10 классах показывают весьма незначительные различия. И девушки, и юноши называют желательными у женщин такие черты, как мужественность, целеустремленность, независимость, уверенность в себе. Эти черты (традиционно мужские), будучи сами по себе вполне достойными, явно доминируют над традиционно женскими. Проективные исследования и наблюдения в юношеской возрастной группе не обнаруживают существенных отличий от начала пубертатного периода. В юношеском возрасте также явно

преобладают силовые грубые формы взаимодействия, причем девушки, которые уже оформились как слабый пол, успешно используют именно «мужские» средства, что дает весьма уродливый симбиоз как с точки зрения внешней представленности, так и со стороны внутреннего мира, постоянно производя внутриличностные конфликты с неясным и весьма тревожным содержанием.

Все эти соображения требуют серьезного восстановления оснований сложившихся форм организации и их соответствия целевым установкам образовательных институтов; сравнительного исследования разных форм совместной и отдельной учебной практики с тщательным анализом их эффектов.

Пока такая работа не будет организована и не представит досрочно данных, говорить о явных преимуществах совместного или отдельной обучения просто преждевременно.

1.2. Полоролевые противоречия в истории Западной культуры

Практически все работы по истории культуры можно разделять на три группы по типу понимания половой роли в жизни общества.

1. Понимание истории человеческого рода как последовательного чередования сначала неинституционализированных, а затем и институционализированных форм доминирования того или другого пола (Л. Морган, Ю. Липперт, И. Бахофен).
2. Понимание филогенеза как смены типов социального доминирования мужчин (Л.Н. Модзалевский, Л. Браун, П. Монро, Э. Мольтман-Вендель).
3. Понимание филогенеза как разделения труда и взаимодополнения (Т. Парсонс, Р. Бейлс, Дж. Олдз и др.).

Ко второй группе работ относятся и наиболее известные труды по истории образования, где вообще проблема пола не ставится, но образование понимается как мужской институт, создаваемый мужчинами для мужчин и ориентированный на реализацию идей, ценностей и образа жизни (П. Монро, 1917, С.И. Гессен, 1923, К. Обшейнс, 1930). Если мы встречаем в этих работах упоминание об обучении девочек, то лишь как вспомогательное и подчиненное.

Анализ всех трех групп работ позволяет выделить инварианты половых ролей в истории культуры. Практически ни в одном из направлений не подвергается сомнению факт ассиметрии взаимоотношений полов и их роли в обществе. Далее уже эти взаимоотношения дифференцируются как по степени субординации, так и по характеру взаимодополнения. При этом, конечно, разделение лидерства и сфер влияния обладает различной степенью однозначности и регламентированности в традиционных и нетрадиционных культурах. Понятно, что место женщины (как и мужчины) в немецком княжестве XVIII в. является менее фиксированным, чем место женщины в Южной Индии того же периода. И сегодня мы находим достаточно большой разброс в половых ролях и их взаимоотношениях в интегрированном европейском обществе и в ортодоксальных религиозных общинах.

Принципиальный характер, на наш взгляд, носит гипотеза об онтологических различиях происхождения матриархата и патриархата, распространенная в конце XIX в. (Ю. Липперт, Л. Морган). Если материнское право и происхождение по материнской линии, как правило, представляют естественный этап в жизни общества, где организация складывается на основе кровно-родственных связей, близких к симбиотическим отношениям, то патриархат начинает строиться по мере развития института собственности. «Между тем как на основании указанных представлений и отношений господство матери в ее узкой сфере было естественным, господство мужчины является приобретенным» [35, с.172]. По мнению Липперта, все три способа заключения патриархального брака – путем похищения (захвата), купли и соглашения – предполагают отношения собственности и появления соответствующих конвенциональных прав, фиксируемых в нормах естественного права.

По-видимому, именно этот момент произвольного построения взаимоотношений является принципиальным для всех искусственных, т.е. культурных институтов, в том числе и для образования. Это не значит, что данные институты строят только мужчины, но сценарий и режиссура этого строительства определяются именно ими. Классическим примером такого построения может быть в самом простом варианте описание структуры селения племени «бороро» в известной работе К. Леви-Строса [34, С.125-132]

По-видимому, новым этапом становления половых ролей и межполовых отношений является развитие института гражданского права, оформленного в древнем Риме, где половая принадлежность перестает коррелировать с более важным имущественным правом, хотя

мужчины сохраняют приоритет и в распоряжении имуществом. Именно гражданское право в борьбе с каноническим правом закладывает основы полного равноправия, осознанного в XVII - XVIII вв. и превратившегося в фактор социального развития в начале XX века.

Особо можно отметить роль Реформации в Европе, которая не только объективно способствовала развитию капитализма, но и разрушила как универсальность канонического права, так и полодифференцированную и сегрегированную сельскую, да и городскую общину. Переход к постулату о спасении личной верой и соответствующая автономизация верующего, наряду с гражданским правом и демократическими институтами (всеобщего голосования, местного самоуправления и др.), заложили основу реального полового равноправия в Европе и Северной Америке.

Вместе с тем в современном цивилизованном мире мы имеем практически одну модель унифицированного по отношению к полу образования, вплоть до полной тождественности содержания обучения. Фактически это можно сказать и обо всех предшествующих этапах в истории образования, где процесс обучения строился индифферентно к полу учеников. При этом, конечно, реальное воспитание как-то учитывало и половые особенности.

Следует подчеркнуть, что педагогический институт многие века имел чисто мужской характер, был ориентирован на подготовку воинов и управленцев (клириков и государственных деятелей чиновников) и развивался по мере усложнения этих гражданских обязанностей и осознания недостаточности семейного воспитания. Последнее связано и с тем, что женщина является первичным агентом социализации и обладает многолетним приоритетом во влиянии на ребенка, что создает противоречие в процессе социализации и ставит вопрос о необходимости компенсации этой асимметрии и усиления маскулинного начала в процессе образования. По-видимому, развитие образования приводило к такому уравниванию ситуации раннего развития без специальной задачи восполнить дефицит мужских образцов поведения. Тем не менее, частичное или полное изъятие мальчиков из семьи объективно было направлено именно на это.

Действительно, зависимость мужского от женского в динамике индивидуального развития проявляется достаточно остро, по крайней мере, трижды: первый раз как осознание факта происхождения, второй – как проблема первичной идентификации (для девочки - подобие, для мальчика - преодоление, противопоставление), третий - как проблема сексуальных межличностных отношений, в которых партнерша выступает и как объект желания, и как супервизор относительно мужских качеств. Немаловажными являются и такие обстоятельства в общей системе и истории сексуальных отношений, как явные преимущества женщины и в длительности сексуальной жизни, и в потенциальной готовности и способности к совокуплению (мужчина для формального полового акта зависим от эрекции). Возможно, это вовсе не дополнительные обстоятельства асимметрии, вызывающие компенсаторные тенденции, а первичные, получившие сложное культурное оформление и соответствующую идеологизацию [20; 68].

Еще более архаичная реконструкция может представить для размышления женский и мужской способы жизни, из которых первый находится в соответствии с естественными циклами жизни природы вообще, поэтому о его приспособлении не идет и речи, - женское и есть природа; мужское же для приспособления (здесь это слово вполне уместно) с необходимостью требует специальной искусственной организации, что проявляется в определенных управленческих инициативах. Скорее всего, эти обстоятельства и создают плохоосознаваемые противоречия, существующие на разных уровнях культурной предметности и пока никак не разрешаемые в образовании, хотя, вроде бы, именно образование есть то место, где это противоречие являет себя наиболее очевидно и как ключевое, стратегическое в вопросе о перспективах цивилизации.

Следует сказать, что даже интеллектуальная революция, произведенная софистами в Греции и Малой Азии, и институализация школ не приводят к перемещению образования в центр внимания античных историков. По-видимому, вопросы обучения освещаются лишь постольку, поскольку они (а не что-нибудь другое) могут объяснить военные успехи и неудачи, эффективность государственного управления или эмоциональный эффект народных зрелищ. Поэтому картина образования на древнем Востоке и в античном мире довольно скудна и фрагментарна.

Так, например, у Плутарха мы встречаем весьма краткое описание спартанского воспитания: «Все дети, которым исполнилось семь лет, собирались вместе и делились на отряды, «агелы». Они жили и ели вместе и приучались играть и проводить время друг с другом. Начальником «агелы» становился тот, кто оказывался понятливее других и более смелым в гимнастических упражнениях. Остальным следовало брать с него пример,

исполнять его приказания и беспрекословно подвергаться от него наказанию, так что школа эта была школой послушания... Чтению и письму они учились, но по необходимости, остальное же их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать» [48, с. 108-109].

По Плутарху, у которого речь, конечно, идет только о мальчиках, именно легендарный законодатель Ликург приучал мальчиков с помощью длительного молчания выражать в немногих словах - многое, своевременно давать меткие, глубокомысленные ответы.

Переход античного мира к монотеизму и появление надгосударственных религиозных институтов приводит к необходимости длительной подготовки обоих полов к сложным формам светской и религиозной жизни. При этом, правда, женское образование сохраняет свой вспомогательный, обслуживающий характер, ограниченный священным писанием, этическими наставлениями и музыкальными развлечениями при феодальных дворах. В средние века появляются и женские монастырские школы, готовящие своих воспитанниц для грамотного служения Господу и ведения хозяйственной жизни в монастыре. Особое внимание в этих школах уделяется развитию "дисциплинарных" христианских добродетелей: послушания, терпения, умеренности и т.п. В курсе обучения встречаются и элементы мужского образования, но в изрядно сокращенном виде и в контексте определенной сакральной деятельности. Например, музыка преподавалась как некоторая прикладная деятельность, состоящая из воскресных служб, отпеваний и других церковных ритуалов.

В отличие от этих убогих школ мужское образование в монастырях не только восстанавливает дошедшие из античности тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия, музыка), но и становится истоком новых форм духовной жизни, получившей свое оформление в университетах XII-XIII вв. Эти школы становятся центрами исследований с прекрасными библиотеками и типографиями. Именно в этих школах развивается философская мысль, проходят диспуты и расцветает ученость. "Самыми знаменитыми монастырями повсюду считались такие, которые выделялись образованностью своих монахов и их воспитательно-образовательной деятельностью... В Сент-Галленс в последней части X века, читались лекции о Цицероне, Квентилиане, Горации, Теренции, Ювенале, Персее, Овидии и Софокле» [35, с.245].

Следует отметить, что, в отличие от женских, мужские монастырские школы готовят своих воспитанников не только к монастырской или церковной жизни, но и к престижным светским занятиям. Так, в частности, согласно указу Карла Великого от 789 г. «каждый монастырь и каждое аббатство имели свои школы, где бы мальчиков обучали псалмам, музыкальным нотам, пению, арифметике и грамматике..." [35, с.263], а преемник Карла открывает эти школы для приходящих экстернов, т.е., не связанных с клиром.

Появляющиеся на пороге эпохи Возрождения цеховые и городские школы в итальянских и немецких городах также носят сугубо мужской и достаточно специализированный характер, хотя именно из светских частных школ, ориентированных на изучение юриспруденции, и вырастают, в основном, первые университеты. Как известно, путь к высшему образованию, практически, вплоть до XX в. был для женщин закрыт, что соответствовало общепринятым представлениям о профессиональной карьере (для чего, собственно, и нужно было хорошее образование) как исключительной прерогативе мужчин. Так, вплоть до конца XVIII века преподавателями и в женских школах являются мужчины, в силу той же доступности для них высокого уровня образования.

Практически, в Европе до XIX в. проникновение женщин в образовательные институты носит спорадический характер и связывается с а) развитием светского образования в эпоху Возрождения, б) развитием юридических прав женщин и, прежде всего, прав собственности, в) развитием городской культуры Нового времени (книгопечатанье, салоны, допуск в хозяйственную жизнь общества и т.п.), г) секуляризацией общества, д) превращением начального образования в массовое явление.

Здесь мы не будем касаться вопроса о сословных ограничениях в доступности хорошего образования. Достаточно вспомнить резкое охлаждение отношений Александра к Аристотелю, чтобы принимать такое положение как имеющее глубокие корни и стойкую традицию.

При этом важно подчеркнуть, что женское образование или выступает как сокращенный вариант мужского (в монастырских и городских школах, а затем в гимназиях и лицеях), или строится скорее как домашнее воспитание с ориентацией на обслуживающую деятельность.

Естественно, что вопрос о влиянии обучения на половое становление возникает лишь в XIX в., когда элементарное школьное образование становится массовым явлением и когда, под влиянием Северной Америки, в Европе начинает вводиться совместное обучение.

Конечно, уже в Новое Время, в частности в IX главе "Великой дидактики" Я.-А.

Комениуса, отмечается, что нет никаких оснований препятствовать обучению женщин. «Женщины - также образ божий. Равно причастим они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены (зато более нашего пола) быстрым и воспринимающим мудрость умом» [29, с.28].

Комениус отвергает традиционную для канонического права цитату из первого послания к Тимофею апостола Павла, где речь идет лишь о необходимости женской покорности, а вовсе не о категорическом запрете на учение. В то же время, и для Комениуса, и для его последователей вплоть до конца XIX века очевидна необходимость раздельного обучения (по словам Комениуса "приличия ради") и локальность женского обучения, т.е. не общеобразовательный, а прикладной характер этого образования: "...мы советуем образовывать женщин не ради пустой любознательности, учить особенно тому, что подобает им знать, чем владеть как для достойного устройства своей домашней жизни, так и для попечения о своем собственном благополучии и о благополучии мужа, детей и семьи" [29, с 29].

Другим обстоятельством, подготовившим обсуждение половых особенностей в образовании, послужило создание высших женских школ в Германии, Швейцарии и России в XIX в. Так в частности, в 1850 г. в Гамбурге А. Дистерверг вместе с Ф.Фребелем основывают высшую женскую школу и детский сад, который планируется как учебная и экспериментальная площадка, а также место последующей профессиональной деятельности. По свидетельству К. Ушинского, в Пруссии уже с 1831 г. начали устраивать особые семинарии для подготовки учительниц. В своих поездках по Швейцарии, Германии и Пруссии Ушинский специально изучает организацию и специфику женского образования. В последнем он выделяет два основных стиля: "немецко-хозяйственный" и "французско-галантерейный". Первый из них сложился под влиянием строгой протестантской этики и предполагает сделать женщину доброй христианкой, доброй женой, доброй матерью и, наконец, умной и бережливой хозяйкой. Второй происходит из монастырско-придворных институтов Франции и акцентирует стремление сделать женщину возможно более привлекательной и приготовить ее для парадных, а не для хозяйственных комнат [59, с.225-226].

Подвергая критике немецкие стили женского образования, Ушинский противопоставляет им американское образование, которое, продолжая в определенной степени традиции английского образования, отличалось уже на этапе своего становления рядом особенностей. Во-первых, только здесь «общественное образование могло приобрести вполне государственное значение» [59, с. 218], т.е. хотя школы в эпоху президента Джексона и до этого создавались в рамках местного самоуправления, однако финансирование народного образования составляло львиную долю бюджетов государственных расходов штатов. Во-вторых, это полная секуляризация школ. В-третьих, это почти повсеместное совместное обучение девочек и мальчиков, а также преобладание учителей-женщин. В-четвертых, это непродолжительность занятия должности учителя молодыми людьми. Причем отмечается, что преобладание женщин на учительских местах объясняется не только экономической выгодностью женщин (зарплата в 2-3 раза ниже, чем у мужчин) и большей привлекательностью для мужчин других профессий, но и представлением североамериканцев о большей педагогической способности женщин.

Размышляя над спецификой женской ментальности, Ушинский отмечает: "Не в умеренных способностях женщины, но в характере ее природы скрыты богатые средства для воспитания детей. Сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость), любовь к порядку, нежность, манеры, вкус и, наконец, врожденная любовь к детям - все это такие качества, которые встречаются скорее и в большей степени в женщине, нежели в мужчине" [59. с.284].

Следует отметить, что не только данная ситуация в образовании США середины XIX в., анализируемая европейскими исследователями, но и закладка этой системы первыми переселенцами из Старого Света в XVII в. включала все перечисленные особенности. Школа выступала в сознании переселенцев как необходимое средство сохранения и преемственности культуры, как залог и основа человеческих нравов и сообщества. К тому же школа обеспечивала своеобразный "мост" между Старым и Новым Светом. Создание совместных школ, где, впрочем, иногда девочки и мальчики разделялись по классам, рассматривалось переселенцами, не очень отягощенными каноническим правом, как экономически неизбежная реальность. В середине XIX в. эта реальность воспринималась уже как типичное проявление культуры североамериканских штатов.

Естественно, что первая рефлексия совместного обучения девочек и мальчиков появляется не в Америке, а в Европе, обладающей научным потенциалом и традицией изучения и "научного" построения образовательных институтов, по крайней мере со времен Я.-А. Комениуса.

Во второй половине XIX в. в ряде городов Швеции, Германии, Швейцарии и других стран пионеры совместного обучения, выразив свое восхищение американским опытом, сами переходят на ту систему. Русский исследователь образования А.Ф. Музыченко, побывав в совместных баденских гимназиях, отмечает здоровую атмосферу половых взаимоотношений и полную поддержку учителями нового типа школьной организации: "Учителя в один голос высказывались за совместное обучение, говоря, что оно вызывает чувство товарищества и соревнования в области знаний", [41, с.138].

В то же время, по мере распространения опыта совместного обучения, в Америке развилось движение против этой формы. Сторонники такого контр-движения у казывали на следующие факты.

1. Число браков среди руководящего, наиболее образованного общества стало заметно меньше.

2. Старшие классы средних учебных заведений наполнены, главным образом, девушками, тогда как мальчики обыкновенно покидают школу в младших классах и в связи с этим по всей Америке школа находится в руках учительниц.

Первый факт объясняется нейтрализацией полов в результате общей товарищеской жизни и братских отношений. Второй факт, по мнению Х.Мюнстерберга, означает "чрезмерное владычество женщин и феминизацию всего народа, что ослабляет его мужество" [42].

Далее Музыченко отмечает, что "спор в Германии ведется на основе этики, психологии и гигиены и сводится к трем вопросам: 1) не нарушает ли совместное обучение нравственное развитие юношества; 2) не наносится ли ущерба индивидуальному развитию полов одинаковым обучением лиц, столь различных в анатомическом и физиологическом отношениях, период возмужалости которых при том же приходится на различные годы жизни; 3) не будет ли нанесено ущерба здоровью девочек" [41, с. 139]. По мнению Музыченко, наиболее здравый подход сформулирован профессором Рейном: "...необходимо дать возможность свободно развиваться и совместному и раздельному обучению, чтобы свободная конкуренция выяснила на деле преимущества и теневые стороны того и другого" [41, с.139].

Однако в истории образования вплоть до нашего времени мы не находим ни свободной конкуренции, ни специальных сравнительных исследований раздельного и совместного обучения, ибо расширение участия женщин в общественной жизни неизбежно приводило к полной победе совместного обучения в соответствии с общей моделью проникновения женщин в "мужские" социальные институты (см., например, [8; 13; 87]).

Известный интерес представляет обобщение руководителем национального Бюро воспитания в Вашингтоне У.Харрисом основных выгод и преимуществ системы совместного обучения: 1) естественность, т.е. соответствие структуре семьи; 2) привычность и доверие со стороны американского общества; 3) предоставление равных шансов в развитии; 4) экономическая выгода; 5) выгодно отражающаяся на учителях и дисциплине; 6) благотворно действующая на духовное и на моральное развитие учащихся [90].

Хотя это обобщение сделано в начале XX в., однако большинство из аргументов, за исключением двух последних, весьма неопределенных и трудно доказуемых, вполне приемлемы и для конца века.

В то же время и первые четыре преимущества этой системы достаточно легко могут быть подвернуты сомнению. Является ли преимуществом школы как весьма "искусственного" социального института ее соответствие такому "ее естественному" социальному институту как семья?! Должна ли школа воспроизводить условия семьи? Понятно, что пункты 2 и 4 вообще не относятся к характеристике качества обучения и его влияния на развитие полов. Практически, в обсуждении нуждается лишь преимущество совместного обучения, связанное с предоставлением равных возможностей обоим полам.

Естественно, что в демократическом и правовом обществе предоставление равных исходных возможностей является безусловной ценностью. Однако можно ли утверждать, что мальчики и девочки, приходящие в школу, имеют равные шансы лишь на основании единого учебного пространства и унифицированного учебного плана? Может ли эта уравниловка нивелировать то, что школа создавалась мужчинами, но постепенно была "захвачена" женщинами?

Мнения по этому вопросу расходятся, но накал дискуссий по сравнению с началом века явно упал. Совместное обучение было принято как единственно возможная система, недостатки которой должны компенсироваться в процессе ее реализации и развития. В конце 80-х г. интерес к этой проблематике вновь активизировался в США в связи с усилением борьбы с сексизмом. В научных журналах появляются специальные обзоры психологических и педагогических публикации, которые, как правило, носят политический

характер и содержат статистический материал для выявления той или иной (Сексистской или феминистской) тенденции в образовании, культуре, науке, политике. Причем сексистскими признаются вообще почти всякие попытки обсуждать половые различия [77; 83; 86; 87]. В специализированных психологических периодических изданиях появились сообщения об исследованиях феноменов женского образования, которое обсуждается как сильнейший ресурс, "дающий женщине возможность изменять мир независимо от мужчин, является способом освобождения от любых ограничений, силой, которая способствует реализации феминистских целей» [89, p.183]. В рамках феминистского движения появилась и начала реализовывался парадоксальная для исходных ценностей этого движения отдельных женских курсов для школьниц и студенток [77].

Целый ряд заметных в этой области работ достаточно сильно акцентирован на вопросах о сравнительных исследованиях успешностей мальчиков и девочек, юношей и девушек в овладении общим образовательным материалом [74 76, 93; 98, 107]. Особое внимание уделяется отношению учителей и требованиям родителей к образовательному движению детей. Центральным пунктом здесь является беспристрастность в оценках [83]. Значительное место занимают американские и европейские исследования связи образования, половых характеристик и социальных перспектив как в субъективной интерпретации учащихся обоих полов, так и в действительности ведущих в образовательном отношении стран [88, 103]

Вместе с тем, многие феминистки настроенные авторы буквально жалуются на то, что девушки без особого энтузиазма воспринимают предоставившиеся им наравне с юношами возможности. "Исследования показали, что некоторые студентки выпускного курса Вассар-колледжа за четыре года достигли очень высокого уровня самореализации, сравнимого с тем, к которому подходят в 30 и даже 40 и 50 лет. Но у многих девушек не обнаружилось никаких сдвигов. Часть из них оказала стойкое сопротивление попыткам заразить их какими-либо идеями, научной работой, интересом к умственному труду, ценностям духовной жизни. Они игнорируют интеллектуальное развитие и саморазвитие ради сохранения "женственности", пытаясь быть не слишком умными, не слишком интересными, не слишком отличающимися от других. «Дело не в том, - замечает Б. Фридан, - что тут замешано сексуальное влечение. Согласно наблюдениям психологов, у многих таких девушек интерес к мужчинам и браку - это своего рода защита против необходимости интеллектуального усилия» [63, с.229-230].

Это интересный поворот в обсуждении проблемы. Действительно, многие зарубежные исследователи приводят, правда не прямые, данные о том, что совершенно различный по структуре и организации материал вызывает мотивационные напряжения у мальчиков и девочек.

Отечественных работ в обсуждаемой области за последние годы настолько мало, что складывается впечатление об абсолютной беспроblemности или иных неясных причинах подобного игнорирования.

Попытка открыть дискуссию, закрытую правительственным декретом 1918 г. "О единой трудовой школе РСФСР" была предпринята нами в журнале "Вопросы психологии" в 1990 г., еще через год в этом же журнале появилась статья Ю. Алешиной и А. Волович. Откликнулись на вызов "Магистр" в 1992 г. и издаваемый в Красноярске Бюллетень клуба конфликтологов [1; 2; 9; 11].

Вместе с тем хорошо известно, что в России педагогическая и практико-психологическая инициатива значительно опережают теоретические дискуссии и тщательное экспериментирование. Пример – тому – уже многочисленные женские (почему-то, как правило, именно женские, - опять компенсаторные механизмы?) частые и государственные школы, классы с новыми, специально для женской ментальности, программами (?).

По-видимому, вопрос надо поставить так: "Какой материал учебной предметности (в широком смысле) и в какой логике выстроенный; в каких формах организации образовательного процесса представленный, будет способствовать сохранению и развитию образовательной мотивации и достижению максимально возможных для учащихся результатов в их становлении как полноценных современных мужчин и женщин?

ОНТОГЕНЕЗ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

2. 1. ПЕРВЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Начальная школа – возрастной период в 4 года, от 7 до 11 лет (так принято у нас в стране). Это первый опыт ответственной жизни. Данный период вмещает в себя очень важные пробы самоопределения и сложнейших конфликтов со взрослым миром. В это время ребенок переходит по определению С.И. Гессена на ступень гетерономии (чужезакония), которая, в свою очередь, есть переходный период к автономии (самозаконию). Так, по крайней мере, представлены и приняты нами задачи образовательного института. Любопытно, что в сформулированных в разных источниках культурных заданиях развития проблема половой асинхронности и познавательной специфичности практически никак не учтена, несмотря на ее декларативную очевидность (см., например, [5; 18; 23; 72]).

По сути, с этого периода начинается специально предметно-программно организованное, жестко институционализированное и значительно унифицированное образование человека.

Однако важность его определяется не только стартовым расположением, но и содержанием наполняющей его деятельности и характером тех отношений, которые, реализуясь, задают изначальные образцы духовности, человечности, женственности и мужественности, гражданственности, профессиональности.

2.1.1. Мальчик и девочка приходят в школу

Приход в школу – одно из важнейших событий в жизни человека. Прежде всего, это включение в принципиально новую систему отношений с жестким ролевым распределением, с заданными технологиями и четко формализованной ответственностью. Последнее означает, что есть установленные правила и есть вполне ясные и достаточно жесткие санкции, непременно следующие не только вслед за их нарушением, но и за попытками невыполнения. Иными словами, школьнику императивно предписана определенная активность.

Система, в которую включают ребенка, практически всегда каким-то образом представлена ему еще в дошкольном детстве. Мы не случайно говорим именно о включении, так как школьная жизнь – это неизбежное будущее, которое и манит, и страшит, но которое есть воля взрослого мира, ступень, не ступать на которую позволяет только болезнь.

Подготовительный к школе период в наше время уже связан для ребенка с серьезными изменениями в его отношениях и в отношениях к нему. Он (она) и самостоятельно готовится к школе, и его (ее) готовят.

Где проходит эта подготовка? Что она собой представляет? Каков ее эффект?

В течение ряда лет мы различными способами пробовали отвечать на эти вопросы, используя интервью, опросники, проективные методы и наблюдения естественного поведения детей. Теперь мы уверены, что последний метод самый информативный. Он явно незаслуженно отодвинут современной научной психологией и, по-видимому, пора восстановить его статус. В течение последних пяти лет мы старались наблюдать относительно независимую жизнь детей на прогулках и в игровых комнатах детских садов, во дворах, на школьных переменах, и теперь мы хорошо знаем, что одним из самых интенсивных мест жизни детей является "двор" ("улица"). Во дворе происходит встреча возрастов. Во дворе формируется детское сообщество как иерархизированное и субординированное. Там реализуются принятые нормы и проверяются "на прочность" установки, идущие из внешнего мира. Именно "двор" задает основные установки на школу. И зависят они от того, какие образцы школьности представлены в данном дворе.

Очень важным источником является, конечно же, и семья, но только тогда, когда в ней уже есть школьник, т.е. тогда, когда ребенку очевидно представлены его преимущества и недостатки. Вместе с тем, нам показалось чрезвычайно важным и интересным, что в семье, за редким исключением, старший ребенок-школьник значительно дистанцируется от младшего-дошкольника, оставляя лишь небольшие по времени и содержанию "кусочки" совместных игр или каких-либо других форм общения. И это несмотря на активные попытки взрослых сблизить детей и даже организовать прямое влияние.

Наиболее значителен тот факт, что возникающие здесь дистанцирующие тенденции исходят от обеих сторон (это наиболее ярко проявляется в семьях, где только двое детей). Причем

младший ребенок, по нашим наблюдениям, явно испытывает амбивалентные отношения. Как правило, он или она внешне стремится к сближению, но затем сам же (сама) его и разрушает, провоцируя при этом старшего. Именно поэтому мы считаем, что в подобных ситуациях трансляция образцов школьности сильно "зашумлена", и отдаем предпочтение в этом смысле "двору".

Мы убедились и в том, что члены семей (за исключением старших братьев и сестер-школьников) не определяются как значимые источники и образцы, так как не идентифицируются детьми со школой. Игры "в школу" - не являются распространенными "домашними", "семейными" играми.

Почему же все-таки "двор"?

Обычная дворовая структура представляет собой разделенные и временами частично интегрированные возрастные группы, из которых наиболее близки младшие школьники и старшие дошкольники. Влечение вторых к первым можно считать достаточно очевидным и повсеместно распространенным явлением. Особняком стоят более старшие группы и совсем малыши.

Взаимоотношения внутри этой группы обычно строго субординированы младшие школьники выступают как безусловно авторитетные практически во всех вопросах. Им предоставляются ведущие роли вне зависимости от их способностей к реализации. Причем, по нашим наблюдениям, даже нежелание занимать определенное "верхнее" положение в детской компании не освобождает школьника от формального "места". Вплоть до того, что положенные ему действия будут исполняться кем-то другим или просто подразумеваться.

То есть сам факт "школьности" является в детском обществе, точнее, в этом его возрастном слое, положительным, весьма уважаемым маркером, а его носитель, как правило, представляет собой образец и источник информации о ближайшем будущем дошкольника. Но вот что особенно интересно. Школьницы-девочки, по нашим наблюдениям (и другие методы это достоверно подтверждают), гораздо более, если так можно выразиться, "школьны", нежели мальчики. Это же обстоятельство отмечают в своих исследованиях психологи университета штата Иллинойс США [93]. Прежде всего, это проявляется в стремлениях девочек реализовать полученные в школе образцы дидактических форм отношений. В определении сюжетного содержания дворовых игр только девочки вносят школьный материал и соответствующие роли. Мальчики играют в школу только как исполнители и, как правило, не очень долго и увлеченно. Кроме того, не всякого мальчика, даже дошкольника, удастся уговорить на такого рода игры.

Установки на формы школьности, задающие нормы современного школьного поведения, обеспечивающего комфортный контакт с учителем, по нашим наблюдениям, безусловно присутствуют на старте школьной жизни у абсолютного большинства девочек. Сведениями этого характера располагают и мальчики, но разница в характере отношения к формам школьности весьма существенна, т.е. там, где исполнение школьного ритуала доставляет девочкам истинное удовольствие, мальчики проявляют или индифферентность или (что чаще) досаду.

Поэтому первый предварительный опыт ученичества дошколята чаще всего получают дважды: пробуя ученическую роль в подготовительных группах по инициативе воспитателя или в семье по инициативе родителя и в дворовых играх по собственной инициативе, включаясь в игры младших школьников. Эти два варианта предварительного освоения школьности по понятным причинам находятся в противоречии. Если детсадовская и семейная подготовка предполагает в большей степени базовую знаниевую готовность, то дворовая поведенческую нормативно-ролевою. Для детей вторая понятней, интересней, а потому предпочтительней. Отсюда источник (в основном, девочки-школьницы) субъективно более авторитетен.

Вместе с тем, в таких условиях формы школьности как образцы ролевого поведения, по понятным причинам, лучше усваиваются девочками. Мальчики также получают, в основном, девческие образцы положительной школьности. От представителей своего пола у мальчиков принимаются традиционно либо индифферентные к школьным правилам, либо оппозиционные формы поведения.

Таким образом, если следовать естественному ходу событий, то первые школьные дни для мальчиков и девочек существенно различаются с точки зрения внешних мотивационных детерминант. Притягательность школы для мальчиков значительно падает уже после первого месяца, в основном, в силу неприемлемости большого числа ограничений. К середине первого года обучения тема школы безусловно присутствует в рисунках произвольной тематики девочек и чрезвычайно редко встречается у мальчиков.

Существенная разница наблюдается и в тематических рисунках (задание экспериментаторов любые сюжеты из школьной жизни на выбор). Если для девочек в рисунках характерна фигу

учительницы, а изображаемым эпизодом является урок, то для мальчиков - сюжеты в основном околошкольные. В их рисунках школа обычно представлена как здание, на фоне которого что-то происходит.

Аналогичную картину представили нам и результаты проведенных интервью, и экспериментальные рисунками подготовительных групп детских садов и детей, проходящих собеседование при записи в первый класс. Как желательное будущее школу в 1992 г. обсуждали 76% девочек и 22% мальчиков, в 1994 - 61% и 12% соответственно. В произвольных рисунках мальчиков дошкольников (которым предлагалось выполнить задание специального тематического собеседования с инструкцией, что к изображению любого желаемого содержания можно будет добавить свой комментарий) тема школы вообще ни разу не встретилась, в том числе и в комментариях, от которых не отказался ни один испытуемый.

На пороге школы пролегает демаркационная линия, за которой в детском саду, во дворе и в семье остались мальчики и девочки, играющие в свои игры: девчоночьи и мальчишеские; образующие свои сообщества, часто связанные, но все-таки свои, полоопределенные. Теперь они все ученики выполняют одну работу, и выполнять ее должны одинаково, т.е. по некоторому заведомо правильному образцу. Разумеется, современная школа, в соответствии с научными и методическими рекомендациями психологов и педагогов, учитывает (или, по крайней мере, должна учитывать) индивидуальные особенности детей. Но входят ли в диапазон этих индивидуальных особенностей половые признаки ребенка? Учитывает ли современная дидактика и педагогическая психология те ментальные характеристики, которые безусловно формировались в дошкольный период? В отечественных психолого-педагогических разработках вопрос об индивидуальных стилях учебной работы серьезно разрабатывается достаточно давно, но обсуждается в основном в рамках типологических различий, связанных со свойствами нервной системы (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, А.А. Кирсанов). Существенно иначе обсуждают этот вопрос Г.А. Цукерман и К.Н. Поливанова: "Принимать ребенка - это значит относиться с безусловным (не зависящим от условных школьных правил) уважением к его чувствам, желаниям, убеждениям" [70, с.11]. Очень важным шагом в этом направлении является работа американских исследователей, прямо и весьма скрупулезно обсуждающих именно половые различия в познавательных стилях. Правда, и это рассмотрение пока достаточно жестко связывается с кортикальными структурами, т.е. предполагается, что эти различия коренятся в физиологических особенностях мозговой организации мужских и женских особей, и лишь во вторую очередь формируются психологические, собственно ментальные характеристики [44, с.40].

Подчеркивая значительные различия на старте школьной жизни, мы, вслед за Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой, придаем огромное значение именно стартовой ситуации. По нашим наблюдениям и согласно многочисленным исследованиям, именно начало школьной жизни, успешность, продуктивность разрешения конфликтов первых встреч с учебным материалом, с требованиями образовательного института, являются важнейшей детерминантой учебных и социальных неудач в дальнейшем, образуя первое звено в логической цепи обоснования поступков, складывающих человеческую судьбу.

2.1.2. Учитель(ница) и ученики: девочки и мальчики

Существенные различия в стартовых ситуациях прихода в школу складываются как бы естественным образом. И, казалось бы, подчиняясь общим тенденциям уравнивания, которые, в основном, объявляются как эмансипационные, теперь в школе должна сложиться новая ситуация, новые отношения, позволяющие построить действительно сбалансированный подход. Тем более, что, с одной стороны, в педагогике достаточно устойчиво декларируется индивидуальный подход к ребенку, а с другой стороны, наши опросы в учительской среде показывают, что абсолютно все учителя совершенно отчетливо обнаруживают это стартовое неравенство мальчиков и девочек. При этом необходимо учитывать и объективно сложившиеся диспропорции.

Какое же отношение реализуется учителем? Точнее - учительницей?

Из опроса учителей: основной критерий построения личного отношения к ребенку - успешность освоения программы.

Разумеется, и мы, и значительная часть наших респондентов разделяем понимание формальной

успеваемости как соответствие учебно-программным требованиям и субъективное ощущение ребенком собственной успешности. В нашем исследовании мы получили как результат именно критерии учительского объективированного отношения, т.е. учебную успеваемость.

Чаще всего учителем обсуждается дошкольная подготовленность (грамотность, понятливость, определенные коммуникативные умения), достаточный темп действий, способность к сосредоточенному вниманию. Как обеспечивающий фактор, вроде бы вторичный или производный, рассматривается поведение ребенка. Особенно отчетливо заявляются эти приоритеты в отношениях в беседах учителей с психологами и родителями. Из более четырехсот учителей, с которыми мы обсуждали критерии отношения к ученикам, только 12 действительно всерьез и основательно использовали и другие критерии собственного отношения к ребенку. Любопытно, что в беседах поведенческий и вроде бы вторичный фактор постепенно, выходил на первое место и начинал выступать как главное, необходимое условие учебной успешности, а значит, и учительской поддержки соответствующих положительных эмоциональных контактов.

В конечном счете, можно основательно полагать, что значительное количество учителей к концу 1-го учебного года строит свои отношения с ребенком на основе того, мешает или не мешает он (она) учителю. Конечно, всевозможные санкции: от оценок и записей в дневнике до изгнания из класса и приглашения родителей – чаще всего объясняются необходимостью своеобразной социальной профилактики и защиты прав других детей. Т.е. учитель вроде бы заботится не о себе, а о других детях, которым как раз и мешает неправильное поведение. И именно этих, других, правильно ведущих себя детей он и вынужден защищать. «Что же делать приходится жертвовать меньшим ради большего, выбирать из двух зол...».

Аналогичные результаты получены канадскими коллегами, которые, исследуя отношения в системе взаимодействия "взрослый-ребенок", установили, что основная роль и ответственность за развитие нарушений поведения приписывается ребенку. Взрослые воздействия интерпретируются, в основном, как реактивные, спровоцированные действиями ребенка [99, с.683-697].

В результате опросов выяснилось, кстати, что наибольшей популярностью у учителей пользуется метод выделения мешающего поведения и превращения его в предмет коллективного публичного обсуждения в классе (68% опрошенных). Мало кто отдает себе отчет в том, что такая изолированная санкция не только закрепляет для детей статус "нарушителя", но и предельно унизительна, а следовательно, вызывает сильнейшую защитную реакцию ребенка.

Простой анализ воспитательных воздействий в 18-ти школах Красноярского края показал, что за период с 1-го по 5-й класс мальчики подвергаются различным санкциям более чем в четыре раза чаще, чем девочки.

Попробуем взглянуть на эту ситуацию немного глубже.

Имеется очень много экспериментальных исследований, результаты которых свидетельствуют об отсутствии статистически значимых отличий в проявлении прежде всего когнитивных способностей и достижений у мужчин и женщин и, соответственно, мальчиков и девочек (см., например, Я. Хардинг, 1986; М. Бернард, Г. Бойл и др., 1990; Х. Стивенсон и Х. Чен, 1990 [76; 107]). В то же время, и на это справедливо указывают Ю.Е. Алешина и А.С. Волович, в повседневной жизни, в конкретных ситуациях мы встречаемся с совершенно очевидными, очень специфическими, иногда бессознательными, а чаще-вполне осознаваемыми мальчиковыми и девичьими формами поведения. Причем различия наблюдаются не только на уровне образцов и проявляемых отношений - самоотношений (об этом, см., например, [74; 79]), но и в непосредственных поведенческих актах и достаточно продолжительных, сложно организованных способах деятельности.

Мы обратили внимание на существенные различия в рисунках на свободную тему не только дошкольников, но и учащихся 2-х классов начальной школы. Исследовалось 1016 рисунков 662-х девочек и 394-х мальчиков (из них 36 девочек и 22 мальчика из сельских малокомплектных школ). Возраст детей 8-9 лет.

По условиям эксперимента детям сообщалось, что они впоследствии смогут прокомментировать рисунок. Мы это делали для того, чтобы обеспечить участникам возможность рисовать именно то, что им хочется нарисовать, безотносительно того, сумеют они это сделать хорошо или нет. Возможность комментария давала детям дополнительный ресурс для понимания взрослым содержания изображения и для коррекции уже весьма значимой в этом возрасте взрослой оценки. Этой возможностью воспользовалось большинство детей.

Содержание рисуночной композиции и изобразительные средства значимо различаются по половому признаку. Так, девочки предпочли статические сюжеты с описательным констатирующим комментарием: "Это моя мама, это бабушка, это дом, это мама держит за руку брата". Или "Это поляна, на ней растут цветы, вот здесь радуга, а это светит солнце, вот зайчик

спрятался в кусты".

Мальчики рисуют, в основном, действие. На большом количестве рисунков (187) просто изображены линии перемещений, порой со стрелками. Только на 20-ти мальчиковых рисунках были представлены сюжеты, совсем лишенные динамики. У девочек динамичных рисунков было 37. Комментарии мальчиков обычно содержали ту часть сюжета, которую не удалось изобразить.

В то же время, девочки воспользовались в рисунках гораздо более широкой цветовой гаммой (всем детям были предложены на выбор фломастеры или цветные карандаши 6-ти цветов).

Результаты у городских и сельских детей не обнаружили существенных отличий, за исключением того, что сельские мальчики несколько больше склонны к статическим сюжетам (8 из 22). Однако небольшая величина выборки не позволяет здесь сделать какие-либо серьезные предположения.

Эти результаты убедительно подтверждают простую мысль, что дети имеют в данном возрасте уже достаточно сильно заданный половой менталитет, который "является фактором, опосредующим мотивацию: мальчики проявляют ее непосредственно, в действенно-ориентированной форме, а девочки - опосредованно, в когнитивно-ориентированной форме"[107, с. 167]. Понятно, что одинаковые задания они должны выполнять по разному.

Увы, это довольно ординарное суждение в реальной школе остается абстрактным теоретическим тезисом.

Всем без исключения учителям понятно, почему мальчики в абсолютном большинстве менее усидчивы, более склонны к спонтанности и различного рода деструктивным действиям. Понятно, но в то же время эти отличительные особенности, так хорошо и подробно описанные и в популярных источниках и вообще в художественной литературе, удивительным образом попадают в разряд отрицательных качеств, нуждающихся в коррекции.

Эта общая установка, к нашему удивлению, проявилась и в тех редких случаях, где учителями в начальной школе являются мужчины.

Неудивительно поэтому, что мальчики уже в начальной школе испытывают гораздо более сильное нормативное определяющее воздействие, нежели девочки.

Интересные в этом отношении результаты дали эксперименты, проведенные нами в пяти 1-х классах городских школ в конце учебного года.

Мы предлагали детям определить признаки хорошего человека. В их перечислении мы отметили две закономерности.

Во-первых, примерно после начальных 6-8 прямо положительных признаков, таких как добрый, вежливый, честный, аккуратный, появляются, а потом начинают доминировать признаки типа: "это тот, кто не..." "Тот, кто не дерется", "тот, кто не пьет", "тот, кто не ябедничает", "тот, кто не жадничает" и т.п.

Во-вторых, негативные признаки преимущественно назывались мальчиками. Причем когда мы фиксировали большее количество характеристик от противного (мальчики оказались продуктивнее) по сравнению с прямо положительными признаками и задали вопрос: "Почему у вас так получилось?" Мы всякий раз наблюдали появление в классе двух лагерей, из которых один, явно мальчишеский, утверждал: "Потому, что плохих людей больше, чем хороших", и в более глубоком варианте, но опять же от мальчиков: "Плохого в человеке больше, чем хорошего". Оппонентами выступали, в основном, девочки, утверждая прямо противоположное. Причем в качестве аргументов в споре со стороны девочек достаточно часто звучало золотое моральное правило: "Ведите себя хорошо, и к вам будут относиться хорошо."

Нет сомнений в том, что мальчики субъективно ощущают большее давление и в этом возрасте оно очень сильно связывается со школой. Отсюда понятно, почему в произвольных рисунках детей так представлен сюжет школы.

Критерии учительских оценок к концу первого - середине второго класса совершенно очевидно формируются как ориентированные на девические образцы, но при этом, образцы общепринятые. Учителя сами не отдают себе отчета в том, что это фемининный образец, а значит, модель, противоречащая заданным и желаемым маскулинным формам поведения и вызывающая защиту и сопротивление. И хотя средняя успеваемость (как ее понимают в современной школе) статистически в этот период не показывает значимых различий, на вопрос: "Кто у вас лучше учится: мальчики или девочки?" ученики к середине 2-го класса отвечают почти однозначно: "девочки".

Вместе с тем, наблюдается весьма занятное противоречие в суждениях многих учителей.

В ряде бесед мы обратили внимание (затем это подтвердилось объективными данными), что в начале школьной жизни учителя отмечают не только полодетерминированные различия в способах работы с учебным материалом, но и

определенные содержательные преимущества мальчиков в освоении некоторых учебных дисциплин. Подобную информацию мы достаточно регулярно стали получать от учителей и психологов, проводящих с абитуриентами школы занятия по программе введения в школьную жизнь в Красноярской экспериментальной школе "Универс"(№ 106). При этом никакой специальной ориентации учителей не проводилось, они просто очень внимательно изучают индивидуальные познавательные стили-характеристики детей, всякий раз решая задачу о собственной готовности к занятиям с ними.

Что обычно обсуждается как преимущества?

Преобладающий у мальчиков интерес к процессу и собственному результату, а не к оценке учителя. К концу начальной школы это подтверждается результатами экспериментов П.А. Сергоманова, Ю.Г. Тороповой, О.В. Яковлевой [45; 55]. Обычно это замечание иллюстрируется таким примером: если девочку устраивает правильность решений (выполнения заданий) с точки зрения учителя, то мальчика интересует правильность с точки зрения понятой им логики задания.

В этой связи уже к 5-му классу мы часто слышали сетования учителей и родителей о том, что "в 1-2-м классах учился хорошо и явно способный, но потом..."

Остается только добавить, что вполне очевидно для детей отношение учителя оформляется в оценочных апелляциях типа: "Ты же девочка!", где имеется в виду, что девочке свойственно хорошо учиться, быть аккуратной, прилежной и т.п. Это все положительные оценки. Мальчику же присуще все с противоположным знаком. Несоответствующее этим предписаниям поведение в школьной жизни расценивается детьми как полонеадекватное и содержит в себе серьезный конфликтотгенный фактор.

Важным условием этой типичной проблемной ситуации является отказ от выставления отметок в начальной школе. Распространение этой "инновации" на старте школьной жизни, как свидетельствуют результаты исследований [60], вступает в явное противоречие с потребностями детей в оценке со стороны взрослого -учителя. Важнейшим мотивационным компонентом в учебной деятельности младшего школьника является определенность в характеристиках собственного движения и четкая фиксация зависимости этой определенности от авторитетной внешней инстанции. По нашим данным получается, что "уход" от формального оценивания вызывает у детей компенсирующие попытки-поиск заместителей оценок, а вместе с тем тревожность, неуверенность. При этом девочки достаточно быстро находят поддержку в меньшем количестве замечаний со стороны учителя, превращая это обстоятельство в положительные оценки. Для мальчиков здесь возникают дополнительные трудности, особенно для творчески ориентированных.

В этом плане, начальный школьный период в течение нескольких лет может быть охарактеризован как период борьбы педагогов с проявлениями пола в содержании и формах деятельности, в том числе и борьбы с помощью такого специфического ресурса, как игнорирование. При этом в силу исторически сложившейся культурной традиции борьба эта, по-видимому, направлена, прежде всего, против маскулинных проявлений.

Это тем более тревожный фактор, что именно с переходом к школьной жизни с ее возможностями самоутверждения и самоактуализации для мальчика, казалось бы, открывается перспектива обнаружения и присвоения новых средств идентификации, в отличие от дошкольного периода. Однако эти имплицитные ожидания не только не оправдываются, но и в силу тотальной феминизации школы становятся дополнительными факторами непродуктивной конфликтности [2; 9; 19].

Сам по себе нормальный и необходимый полонидентификационный конфликт в этой возрастной группе (Э. Эриксон, 1982) приобретает деструктивные черты, поскольку взрослые, и прежде всего педагоги, не только не создают условий для его адекватного разрешения (внимание, понимание и поддержка ментально-типологических способов деятельности, наличие образов для подражания и сравнения и т.д.), а действуют "с точностью до наоборот".

Теперь мы можем констатировать, что практически полностью оправдался прогноз Г. Гартена, опубликованный еще в 1914 г.: "Так как женский рабочий тип во всех отношениях более школьный, для преподавателей более удобный, то является опасностью, что все обучение приносится к этому типу. Мальчиков будут оценивать по внешней быстроте, ловкости девочек и вследствие этого оценка их будет неправильной и более низкой... Женский дух войдет в гимназии"[15, с. 143].

Одна из известных и традиционных особенностей этого духа в точном соответствии с основаниями и рекомендациями столетней давности заключается в стремлении к искусственному сближению полов с целью их якобы взаимного благотворного влияния друг на друга. "...Мальчики лучше работают на глазах у девочек, оспаривающих у них первые места. Они

прилагают больше усилий, чтобы отличаться, чтобы сохранить первенство сильного пола, их рвение в занятиях тем сильнее, что им трудно одержать верх; их подруги обыкновенно лучше их учатся по некоторым предметам, например, по алгебре, латыни" [41]. Однако декларации о симметричности исключительно положительного взаимовлияния рассыпаются при обсуждении с учителями их конкретных ситуаций. И здесь сразу же со всей очевидностью выступает представление о положительном влиянии девочек на мальчиков. Это очень устойчивое и распространенное мнение с крайне редкими исключениями.

Обычно действия учителя буквально направлены на формирование пар: за одной партой или во время прогулок и других передвижений "разбившись по парам". При этом обычна практика специального подбора пары для достижения определенной эффекта.

Преследуя вполне понятые прагматические цели, учитель часто, к сожалению, напрочь забывает о том, что в этом возрасте уже вполне развит живой интерес друг к другу именно как к представителям иного пола. Что уже формируются первые устойчивые привязанности, составляющие серьезные переживания, очень сильно влияющие на самооценку. Наша консультационная практика дает немало примеров резкого падения интереса к школе вплоть до невротической симптоматики, за которыми стоят ситуации волевого решения учителя о "пристройке" мальчика к девочке или наоборот. Дети находят порой удивительные способы защиты от учительского произвола. Так, один мальчик по секрету сообщил маме, что он не хочет сидеть с этой девочкой потому, что у нее вши. Встревоженная мама отправилась к учительнице с предупреждением о том, что у нее в классе есть случай педикулеза. Учительница немедленно вызвала маму девочки, с которой от сообщенной ей новости чуть не случился обморок. Об этом случае стало известно, в том числе и детям, что резко и совершенно незаслуженно изменило отношение сверстников к девочке.

Оценка самими детьми успешности складывающихся взаимоотношений во многом формирует половую идентичность. При этом важны не только парные отношения, но и внутригрупповые, и то, как взрослые относятся к этому факту.

Нам часто приходилось и приходится иметь дело со случаями жесткого неприятия учебности потому, что произошло столкновение отношения, конструируемого учителем с целью повышения учебной мотивации, с собственным, складывающимся отношением, имеющим совсем другую мотивационную основу. Эффект, как правило, обратный учительским намерениям.

Но это еще не все, так как ребенок в таких условиях вынужден связывать два опыта в один. И в этом, на наш взгляд суть того конфликта, в который он искусственно ввергается: опыт социальной "производственно-учебной" деятельности и опыт межличностных межполовых отношений. Эти две разновидности опыта являются источниками формирования совершенно разных, но смешиваемых теперь самооценок. Здесь всегда опасно любое подавление в угоду другому. Одна стратегия приводит к потере спонтанности и конформизму, другая - к социальной неадекватности.

2.1.3. Самооценки в начальной школе: формы и содержание взаимодействий

Конечно, для ребенка жизнь в школе не исчерпывается уроками. Все имеет свое особое значение, но все-таки для самооценки, для собственного комфорта очень важно, как у тебя получается читать, писать, решать примеры и вообще выполнять разные задания. С этих позиций начальная школа уже в первых двух классах в основном формирует критерии самооценки, а также тип отношения к учебным предметам, способы работы с ними и, соответственно, психологические защиты в случаях той или иной неуспешности. Как правило, 3-5-е классы - это время проверки, закрепления и шлифовки "взятых" на старте форм.

Говоря о самооценке, мы имеем в виду такое целостное психологическое явление, которое имеет определенную структуру, хорошо представленную в разработках Р. Ризонера и Г. Душа как атрибутивное сочетание пяти само-чувств: безопасности, идентичности, принадлежности, целеустремленности, личной компетентности [102 с.8]. В таком понимании, по-видимому, более точно будет говорить о самоотношении или о степени самопринятия.

Мы полагаем, что такой подход к рассмотрению самооценки является не альтернативным к привычному для нашей культуры, в котором принято размещать себя на некоторой шкале между предельно положительным и предельно отрицательным образцами, а более точно отражающим понимание именно детской самооценки.

И здесь мы тоже можем вполне ответственно говорить об определенных

полодeterminированных отличиях, учет или пренебрежение которыми существенно влияет как на формирование адекватного родовой половой принадлежности менталитета, так и на успешность образовательного движения, в котором правильная опора на ментальные характеристики если не полностью определяет, то весьма способствует жизненной успешности.

Для каждого взрослого, само собой разумеется, что мальчики и девочки достаточно рано демонстрируют различие интересов как в силу реализации природных биологических потенциалов, так и благодаря определенности и предписаниям извне. Известный французский психолог Ж. Лакан подчеркивал, что пол - это не только врожденное качество, но и результат функционирования живого языка, рассуждения, согласно внутренней логике которого каждый предмет называется "он" или "она" [80]. Важнейшим моментом становления половой идентичности признается видение и называние пола другими; формирование пола осуществляется, таким образом, через встречу с другими (см.: Э. Эриксон [84]).

Неудивительно поэтому, что и отношение к первым порциям унифицированного учебного материала у мальчиков и девочек заметно различно.

Половая самоидентификация в это время входит во вторую фазу, когда ребенок уже не просто принимает телесно и извне оформленное полоопределенное "Я", но начинает активно использовать новые, теперь уже поведенческие психологические структуры [28, с. 129].

В школе эти ориентации, как дифференцированные, в значительной мере проявляются в специфике спонтанности.

Спонтанность на уроке. Характерны половые различия в принятии заданий от учителя. Мы обращали внимание на характер и содержание задаваемых детьми вопросов, возникающих у мальчиков и девочек, и способы их решения (т.е. удовлетворенность ответами).

Из каждой тысячи вопросов, заданных мальчиками, учащимися 2-х классов, в связи с математическими заданиями (учитывались любые вопросы, обращенные к учителю), 326 вопросов касались продвижения в материале, уточнения задания с точки зрения его понимания. Из каждых 1000 вопросов, заданных девочками, учащимися этих же классов и на этих же уроках, только 62 вопроса касались собственно материала задания.

В то же время, распределение содержания вопросов и удовлетворенность ответами очевидно показывают, что у девочек существенно преобладает ориентация на установление отношения с учителем, которое для мальчиков чаще всего является промежуточным условием, за реализацией которого следует углубление в материал (см. также исследования П. А. Сергоманова [55, с.13-33])

Это наблюдение подтверждается и спонтанным поведением на переменах. Движение девочек к учительнице и реализация вербального и тактильного контактов вполне очевидна и в первые два года не просто лично значимо, но и обеспечивает статус в классе. Начатое на перемене, такое движение продолжается на уроке. Соответствующий контакт, судя по удовлетворенности, есть цель, материал же задания - средство и повод.

Судя по тому, что большая часть мальчиков, задававших содержательные вопросы, не удовлетворялась однозначными ответами учителя, их вопросы преследуют другие цели.

Любопытны в этом аспекте результаты исследований, проведенных среди учащихся 2-х классов городских школ г. Москвы, Новосибирска, Красноярска, Абакана, Лесосибирска (112 девочек и 144 мальчика). Интервью было посвящено учебной самооценке и содержало ряд вопросов, ответы на которые требовали обоснований. Исследование проводилось в начале учебного года и касалось событий прошлого. Детям задавался вопрос о том, хорошо ли они учатся и каким образом они это определяют. Приведем три показателя данного исследования: 1) формальные суммарные оценки по итогам прошлого года (по данным учителей); 2) оценки по сравнению с одноклассниками - "лучше, чем другие", 3) субъективная оценка типа «знаю и умею». Мы обратили внимание на обоснование в целом высоких самооценок (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение оснований самооценки

	Формальные оценки	Сравнение с другими	"Знаю и умею"
Мальчики	33,3	25	66,6
Девочки	100	7,1	26,5

Таким образом, для мальчиков более характерно обоснование типа:

- Я учусь хорошо.
- А как ты определил, что хорошо учишься?
- Я умею читать и писать, я знаю умножение, я уже получал пятерки, а четверок у меня меньше, чем у Саши и Коли.

Для девочек:

- Я учусь хорошо ... У меня одни пятерки и В.Н. (учительница) хвалила меня маме.

Интересно, что для девочек горизонтальный статус оказался гораздо менее значимым, чем для мальчиков.

Мы отметили еще одно обстоятельство: та часть девочек, которая стремилась не столько к контакту с учителем, сколько «вглубь» материала, чаще всего и в других ситуациях демонстрирует мальчишье поведение, т.е. на переменах не тянется к учительнице и не остается в классе, а предпочитает динамичное и широкое общение.

У мальчиков в этом возрасте уже как значимая отмечается ориентация на статус среди сверстников. Недостаток этого статуса переживается ими сильнее, чем девочками. У девочек представление о статусе в классной группе часто определяется одобрением (желательно публичным и демонстративным) учителя.

Для мальчиков эта оценка не предельная.

Есть и еще одна особенность, связанная с тем, что детская самооценка не просто сильно зависит от успеха в учебной деятельности и в этой связи - от отношения учителя (при традиционных сценариях обучения и формальном понимании учебности), но имеет еще и субъективные полоролевые детерминанты.

Совершенно очевидно, что дети воспринимают учителя - учительницу именно как женщину. Но если у девочек такое отождествление обогащает их контакты и служит дополнительной мотивацией сближения, то для мальчиков такая линия поведения чаще всего неприемлема в силу необходимости маскулинной самоидентификации, а это диктует прямо противоположные "девчоночьим" формы поведения и отношений.

Мы наблюдаем такие картины.

Учительница подкрепляет свое положительное отношение к ребенку поглаживанием, прижиманием, держанием за руку. Это подчеркнуто интимное отношение сродни материнскому. Многие дети стремятся к таким контактам. И эти многие - в основном девочки. Мальчики не только редко появляются в интимном окружении учительницы, мы замечали, что попытки учителей применять к мальчикам такие формы приближения встречают сопротивление (если, конечно, учитель не мужчина). Такого рода отношения для мальчиков помечены как немужские и они их избегают, хотя мы уверены, что субъективная, личная значимость этих форм отношений и для мальчиков весьма велика. Но они вынуждены разрешать конфликт выбора форм поведения в пользу жестко полоролевого просто потому, что это один из немногих каналов реализации такого поведения в школе.

Таким образом, учительница для мальчика обычно выступает как фигура специально оформляемая только как функциональная и достаточно отчужденная, мало способствующая формированию полоадекватного самоотношения.

Для девочек же в большинстве случаев учительница выступает не только в функционализированной роли, но и как личность интимно значимая, еще один образец ментального (для себя) поведения, часто идентифицирующийся или, по крайней мере, рассматриваемый в одном ряду с материнским образом.

Отсюда у девочек - группирование между собой по критерию приближенности к учителю и вокруг нее, как бы на разных концентрических уровнях.

У мальчиков в этой возрастной группе еще не замечается тенденций к устойчивому группированию и очень много истероидной спонтанности (неосознанного стремления во что бы то ни стало обратить на себя внимание, в том числе и негашеное) - как следствие разрешения конфликта притяжения-отвергания учительницы.

Мы хотели бы специально обратить внимание учителей на то, что чаще всего они в этих условиях идут на поводу весьма непродуктивно разворачивающихся событий и обычно способствуют именно неадекватным разрешениям детских конфликтов.

Весьма характерным является такой пример.

Учительница из самых благих намерений и в полном соответствии с целым рядом "психолого-педагогических" рекомендаций (!?), чаще всего, чтобы быть лучше понятой детьми и сохранить для них в школе, на первых порах, привычную - дошкольную атмосферу, вводит в формы и содержание уроков элементы сказок, игровые сюжеты, фантастические персонажи, причем

таким образом, как это принято в детском саду (от чрезмерного увлечения такой практикой предостерегал С.И. Гессен [18 с.87-90]). Как правило, дети легко идут навстречу в таких дидактических приемах, им это хорошо знакомо, и включение не обременительно. Но, вместе с тем, за стенами класса, за пределами урока оказывается, что такая их идентификация с дошкольным возрастом довольно снисходительно воспринимается детьми, поскольку их установки и ожидания от школы в большинстве случаев как раз и заключаются в ее принципиальном формальном отличии от детсадовских способов работы. Это последнее есть признак дошкольного детства, от которого они уже п е р е ш л и в школу.

Обсуждение этих ситуаций в детском сообществе "во дворе" опять разделило детей по половому признаку. Мальчики критиковали учительницу, хотя на уроке легко и непринужденно, работали в предложенном сюжете, девочки пытались ее защищать, хотя аргумент типа: "Что мы маленькие, что ли?" явно воспринимался как весьма сильный. Оказывается, что в случаях апелляции к дошкольным формам организации занятий, учителя вольно или невольно реализуют фемининные, привычные для девочек сюжеты, и тем самым еще более минимизируют каналы для проявления маскулинного самоотношения.

Мы невольно и случайно стали свидетелями этого разговора детей после урока, на котором нам довелось присутствовать и который оставил у нас очень хорошее впечатление, но затем специально организованные разговоры с детьми на эту тему подтвердили типичность представленной ситуации.

Аналогично разворачивались события и там, где по программам развивающего обучения (построенным в русле концепции Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова) вводится учебный материал с "ловушками". По отзывам учителей и нашим наблюдениям, чувствительность к ловушкам у мальчиков несколько выше, чем у девочек. Но здесь возникает такая проблема.

Введение задания с ловушкой, т.е. как бы с ошибкой в предъявлении материала - подрывает авторитет учителя у тех детей, кто исключительно серьезно относится к учебному взаимодействию и не чувствует здесь игру. Если статус учителя так высок, что "он не может ошибаться", то ребенок либо не замечает ловушки, либо попадает в сложную, чреватую учебной деструкцией конфликтную ситуацию. Либо он (она) должен принять неправильность и дискредитировать учителя, либо не признать неправильности в задании и пытаться работать с ним как с корректным.

Если же неправильность становится предметом обсуждения, то, как правило, наиболее ярко представляются три стратегии: 1) неправильность - случайная описка, оговорка, не заслуживающая внимания; 2) неправильность - повод к остановке работы и апелляции к учителю (часто - ехидной как уличение); 3) неправильность и есть суть задания.

По нашим наблюдениям: 1-я стратегия реализуется преимущественно девочками из первого круга близости к учительнице; 2-я и 3-я - в основном мальчиковые стратегии, но при этом предпочтение той или другой обычно зависит от характера взаимоотношений с учителем. 3-я стратегия обычно выбирается тогда, когда у ученика нет необходимости в дискредитации учителя. Он не переживает этот случай и не сосредоточен на нем, так как учительница для него не имеет такого статуса, как для претендующих на близость девочек, или защищающихся от собственной потребности в близости мальчиков.

Каких-либо педагогических стратегий, направленных на регулирование и гармонизацию формирования детских отношений и самоотношений, тем более связанных со спецификой половой принадлежности и формированием полоадекватного поведения, мы не обнаружили практически ни в одной из наблюдаемых нами школ, за исключением экспериментальной школы "Универс" и тех учебных заведений, где предпринимаются попытки вновь просто вернуться к практике раздельного обучения.

Скорее наоборот, абсолютное большинство учителей не только не способствует адекватному разрешению конфликтов детей в этой сфере, но даже выступает особо оснащенной стороной в этом конфликте, т.е. буквально ведут борьбу с детьми.

Еще раз обратим внимание на уже известную ситуацию.

Любому взрослому хорошо знакомы феномены детской влюбленности. В начальной школе это явление уже сильно развито. В рамках его существует поведенческий стиль, принимаемый девочками и, тем самым, способствующий установлению "мужского" статуса. И как бы это не нравилось педагогам, и несмотря на всю их борьбу, а мы полагаем, что во многом - благодаря их борьбе, - в этот период, т.е. примерно к 10-11 годам, устанавливается, принимается и закрепляется именно "нерыцарский" стиль. Мальчики, которые принимают декларируемые учителями образцы (уступить дорогу, помочь нести тяжесть девочке и т.п.) не получают высокого статуса у девочек. Соответствующий статус получают совсем другие мальчики, которые как раз не следуют этим образцам. Девочки обычно жалуются на таких мальчишек. Они формально не

поощряют их, но тем не менее, внимание и действительное отношение вполне очевидно, и мальчики это знают. Именно такие мальчики в играх девочек "в дом", "в больницу" и пр. выбираются в качестве виртуальных участников. Они не присутствуют в самой игровой мизансцене, но подразумеваются играющими девочками и называются по ходу сюжета как имеющие вполне определенные престижные роли.

Характерен случай, когда девочка, рассказывая про своего соседа по парте, говорит, что он плохой ученик, что он в грязной тетради пишет, толкается, мешает заниматься. Переспрашиваем: "Так он что, плохой?" - "Да, нет, он неплохой, но тетради у него плохие и вообще его часто ругают". (Оказывается, в детском сообществе уже есть разрыв между формальным статусом и неформальной сферой отношения). Далее выясняется, что он ей явно нравится, ей импонирует его нестандартность и агрессивность по отношению к ней, хотя внешне она этого не поощряет. Она явно догадывается, а может быть знает достоверно, что за этим внешним скрывается симпатия, и отвечает определенным образом - тоже скрываемой симпатией. И они ОБА ЭТО ЗНАЮТ!

Получается, что их взаимодействие и взаимооценки разворачиваются совсем по другим нормам, нежели задают взрослые и учительница, в частности, по нормам их сообщества. Понятно, что в таком случае девочка скрыто поддерживает как раз то поведение, с которым по замыслу учительницы ей надлежит вести борьбу, причем уже самим фактом своего нахождения рядом с мальчиком.

Кто же выигрывает в таком случае?

Таким образом, получается, что в начальной школе, вопреки ожиданиям, каналов для маскулинной идентификации-самореализации практически не существует, по крайней мере - легальных. Более того, вполне очевидно предлагаются совсем противоположные каналы и образцы, которые прямо противопоставляются естественно складывающимся как правильные неправильным. Принятие таких образцов субъективно неприемлемо для тех мальчиков, у которых к этому времени уже достаточно развиты полоопределенные ментальные характеристики. Поэтому начальная школа, а вместе с ней и то содержание, которое она несет, постепенно значительной частью мальчиков обесценивается. И что самое опасное - при не вполне осознаваемой поддержке педагогов.

2.1.4. Учителя - родители - дети: мальчики и девочки

С уходом ребенка из семьи в школу в семье появляется новая фигура, которая существенным образом корректирует всю структуру сложившихся отношений.

К сожалению, в нашей стране учителя, как и родителей, увы, не выбирают. Но именно он, а точнее – она, теперь появляется как центральная фигура семейной и, прежде всего, детской жизни. От нее зависит появление новых приоритетов, а соответственно, и новых векторов развития ребенка.

Вот характерный пример.

Отец привел ребенка на собеседование перед зачислением в первый класс. Мальчика пригласили в аудиторию вместе с другими детьми, а затем попросили подождать в коридоре и пригласили отца. Его долго не было, и мы имели возможность беседовать с ребенком. Оказалось, что он волнуется за отца(!). Он переживает, что учительница им недовольна, и отцу за него попадет.

У ребенка чувство вины и ответственности. Разве это плохо?

Мы решили проверить, насколько типична эта ситуация. По данным наших опросов получилось, что практически для всех детей в начальной школе авторитет учителя значительно выше родительского авторитета почти во всех сферах жизни. Однако это не в равной степени касается матерей и отцов.

По нашим данным, отношения учителей и родителей их учеников характеризуются взаимными ожиданиями и взаимными требованиями. Но при этом ресурс учителя неизмеримо больше родительского, и родители очень остро ощущают свою зависимость. Доминирование учительницы достаточно очевидно выражено в ее поведении и хорошо понятно ученикам. Вместе с тем, выяснилось, что отцы избегают контактов с учителями не только из-за большой занятости или меньшей близости с детьми, но и исходя из стремления сохранить свой статус. Судя по опросу детей, им это удастся гораздо больше, чем матерям.

Но ведь именно отцы, несмотря на существенные ограничения современной цивилизации (о чем последнее время много пишут в популярной литературе, см., например [58]) являют собой для этого возраста чуть ли не единственные образцы мужской ментальности. И если мужчина не рассматривает учебу как важнейшую часть жизни (не декларативно или через наказания, а реально и содержательно уделяя этому свое время), следовательно, в системе мужских интересов и ценностей эта сфера занимает не самое важное место. И это несмотря на санкции, наиболее резкие из которых часто исходят от отцов.

Будучи всегда вертикальным, отношение учитель – родитель серьезно вмешивается в субъективные процессы половой идентификации ребенка. Здесь образ женщины-учительницы одновременно выступает и в функции лидера-руководителя с сильнейшими распорядительными полномочиями. Можно вызвать в школу родителей, и они обязаны прийти; можно потребовать различных компенсаций и плат, и это становится заботой в доме; можно решить вопрос о переводе в другой класс и т.п.

Именно благодаря хорошо явленному ребенку расширенному влиянию женское поведение выступает как образец доминирующий, ведущий. Стремление к близости с учительницей и связанные с этим подражательные тенденции складывают вполне определенную картину женского образа жизни, которому далеко не всегда соответствует мать – тоже образец женского.

В нашем исследовании абсолютное большинство девочек-первоклассниц (в середине учебного года) обсуждали свою учительницу как безусловный образец для подражания. Когда же мы пытались вводить в обсуждение фигуру матери, то часто получали такой ответ: "З а т о (!) мама молодая и красивая". Это защищающее и оправдывающее маму "зато" достаточно значимый для нас сигнал внутреннего конфликта, разрешение которого явно идет по пути приписывания женской ментальности, в первую очередь неспецифических с точки зрения культурных традиций качеств.

Любопытно, что при простом перечислении (назывании) женских качеств ученицы начальной школы от 1-го до 5-го класса включительно следуют именно культурной традиции. В выборе же реального образца исходят из личного опыта, в котором значимость традиционно маскулинных качеств дает преимущества учительнице перед матерью.

Для мальчиков эти же качества, соединенные с женским обликом и соответственно помеченные как женские, несмотря на всю их прагматическую привлекательность, выступают как предмет неосознаваемой оппозиции. Это тем более сильно проявляется в весьма типичной ситуации солидаризации матери с учительницей в вопросах борьбы за успеваемость и «школьное поведение».

Здесь важно отметить, что поскольку чаще всего эта солидаризация вынужденная (в силу зависимости родителей от школы), то поведение родителей, и прежде всего наиболее близких школе – матерей, выступает для ребенка зачастую как непоследовательное и неоднозначное.

Обострение родительского надзорно-контрольного внимания к школьной жизни ребенка вполне определенно объясняется им не столько инициативой родителей, сколько давлением учителя.

К концу начальной школы у ребенка формируется достаточно устойчивая цепочка движения инициативы в случаях воспитательного на него воздействия: учитель – мать – отец. Чаще всего учительница и мать образуют альянс за спиной ребенка. Отец в таких случаях как бы стоит особняком и охраняется ребенком как фигура с другим содержанием.

Понятно, что такая модель взаимоотношений – одна из возможных и типична для мальчиков в силу уже описанной специфичности стартовой ситуации. Получается, что охрана отцами своего статуса через избегание контактов с учительницей (нижнего положения в вертикальных отношениях), постепенно обнаруживаясь к концу начальной школы, выступает как специфический образец мужского отношения к образованию и действующим в нем фигурам.

2.1.5. Половая дифференциация и предметы изучения в начальной школе

Общая установка начального образования на нивелирование половых различий все-таки имеет некоторые лакуны, т.е. существуют такие области в образовательном пространстве школы, в которых мальчики и девочки разведены (а значит различены) по содержанию деятельности, предметам и способам ее осуществления.

Такое различие вроде бы отчетливо оформляется в большинстве школ к концу начального обучения на уроках физкультуры и труда.

Само по себе такое разделение почти ни у кого не вызывает возражений, за исключением радикально феминистски настроенных реформаторов. Значит, наша педагогика и обслуживающая ее психология как бы на определенном уровне понимают необходимость таких деятельностей в школьном детстве, которые бы формирующим образом задавали половую ментальность.

Как же разделена по этому признаку учебная предметность и как она обеспечивается?

Мы уже говорили о том, что большинство учителей математических циклов и словесности отчетливо замечают половые различия в способах работы детей с учебным предметом и якобы как-то его учитывают. Нам так и не удалось выяснить как, за исключением очень немногих учителей, работающих с материалами школы Эльконина-Давыдова и не боящихся содержательных конфликтов в учебных ситуациях. Даже в тех случаях, когда "отважные экспериментаторы" (в данном случае "контрреволюционеры") спустя более ста лет решились вернуться к раздельной школе по половому признаку, никаких серьезно обоснованных существенных изменений в содержании основных учебных циклов пока не внесено. Просто механически: "мальчики - налево, девочки - направо".

Но вот труды и физкультура - вроде бы самоочевидно.

Женский и мужской РУЧНОЙ труд отличаются. Ну и физическая (соматическая) конституция тоже очевидно отличаются. (Относительно этого пункта в последнее время мы с большой тревогой отмечаем две прямо противоположные тенденции. Одна - на культивирование традиционного женского образа, но уж очень специфическими способами - через генерализацию сексуально-эротических форм. Другая - на образ женщины, ни в чем не уступающей мужчине и, в целом, теряющей (презревшей) женственность как синоним слабости и зависимости.)

Занятно положение этих единственных в совместной школе разделенных предметов.

Ни для кого не секрет их периферийное существование. Достаточно обратить внимание, как готовятся педагоги для этих дисциплин. Там, где собственно учебная предметность - необходимо высшее образование с соответствующими учебными программами. А каким образом готовятся учителя труда?

Легко убедиться, что уроки труда в первых классах начальной школы либо совсем недифференцированные по половому признаку, либо очень мало дифференцированные, затем, с увеличением разделения, становятся все менее привлекательными. Уже к третьему классу в перечне предметов, которые изучаются ("проходятся") в школе, из представляемых детьми списков по признакам значимости физкультура резко отстает на последнее место, а уроки труда просто исчезают, о них дети "забывают". Одновременно можно отметить и крайне низкую мотивацию на ручные занятия именно того типа, которые культивировались в школе на уроках труда, в более старшем возрасте, в период профессиональных предположений.

Для мальчиков это достаточно очевидно. Оказалось, что они, во-первых, в подавляющем большинстве случаев не связывают эти занятия с собственно мужскими характеристиками, а во-вторых, сами по себе эти занятия не закреплялись в опыте как интересная, привлекательная работа и они не апеллируют к этому опыту при выборе профессии. Крайне редкое исключение составляют те немногие школы, где преподают "автодело".

Для девочек уроки домоводства достаточно четко связаны с женскими формами жизни, но к старшему возрасту апелляции к этому опыту тоже выступают преимущественно как негативные, как то, чего не хочется делать.

Примерно такая же картина вырисовывается и с уроками физкультуры. Уже к пятому классу заметно падение интереса к этим занятиям у детей того и другого пола.

Несмотря на разделение уроков физкультуры по половому признаку, дети не связывают собственные усилия казаться мальчиками или девочками с теми или иными физкультурными упражнениями или занятиями в целом. Во множестве случаев мы наблюдали обратные тенденции, в основе которых - учительские установки. Нам понятны ориентации учителей на соматическое здоровье детей и связанные с этим критерии, по которым отбираются физические упражнения и строятся уроки. Но в детских представлениях эти ориентации не просто не актуальны, они вообще противоречат их представлениям о себе.

Мальчик не хочет ходить на уроки физкультуры именно потому, что там задевается его мужское достоинство. Выясняем: учитель это делает специально. Это у него педагогический прием, чтобы задеть самолюбие и вызвать интерес. Эффект - обратный. Многие девочки избегают этих уроков из-за их атлетической направленности. Их собственный женский образ никак не приемлет такого типа занятия.

Одновременно важно, что уроки физкультуры связаны с переодеванием, раздеванием, оказалось, что этот фактор занимает очень серьезное место в построении детьми своего отношения к данным урокам. Здесь мы встречаем, с одной стороны, предельно жесткие требования к определенной, часто унифицированной, спортивной форме для занятий (понятно, что она, по идее, должна быть удобной не только строго и узко функционально, но и с эстетической точки зрения, и с позиций индивидуальной комфортности и гигиены), с другой стороны, условия для этой процедуры в наших школах пока весьма далеки от нормальных. По нашим данным, учителя физкультуры просто не обращают внимания на сексуальный аспект этого приготовления к урокам и возврата к обычным классным занятиям. В то же время, этот аспект очень сильно чувствуются детьми и интерпретируется самым диким образом.

Очень занятная мысль напрашивается: не подозревают ли наши педагоги, что можно готовить неких абстрактных детей без определенного пола к мыслительной деятельности, а на мужчин и женщин они естественным образом поделятся на уроках труда, физических упражнениях и где-то за пределами школьных занятий?

Практика сложилась так, что там, где речь идет о собственно учебной предметности, к педагогам обязательно требование высшего образования, учителей же прагматической предметности вполне можно брать прямо от дела, рассчитывая на их педагогическую интуицию, жизненный опыт или простоту адаптации.

Можно смело сказать, что эти немногие хоть как-то полоориентированные предметы выброшены на периферию научно-педагогического и психологического внимания. Получается, что традиция в образовании, основанная на культурном стереотипе, остается, но давно перестала продуктивно работать.

Вполне характеризует сложившуюся ситуацию и статус учителей этих предметов в учительском сообществе.

Пожалуй, только в школах с идеологией развития, всерьез и основательно опирающихся на концепции и традиции Р. Шгайнера, М. Мотессори, Х. Паркхерст, Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, эти уроки уже поднимаются до уровня учебных предметов. Но при этом можно заметить, что у чрезмерно увлекшихся инноватикой педагогов они одновременно теряют свою полоориентирующую функцию, так как начинают включать, например, в развивающем обучении, специфические элементы моделирования, теоретического мышления, опирающиеся не на характеристики натурального материала и культурные традиции обращения с ним, а на выделение собственно способов преобразования. Но ведь именно прагматическая функция в этих случаях несет на себе культурные следы половой предпочтительности.

Вообще, по отношению к родителям мальчиков-подростков наблюдается наибольшая экспансия со стороны классных руководителей. Все более обозначающееся учебное отставание мальчишеской классной группы от девичьей создает достаточно заметный крен в учительском отношении к родителям. При этом стереотипно полагается, что у отцов заведомо большей силы санкции. Подобные попытки оказания двойного давления (прямого и через родителей) теперь уже вполне очевидны для подростка и, как правило, порождают усиление сопротивления именно учителю. Кроме того, родители в этот период, по-видимому, проходят своеобразное испытание у детей на предмет "с кем они".

Принятие учительской - "женской" - позиции как основной в содержании взаимоотношений, по нашим наблюдениям, влечет за собой не просто дистанцирование - осуждение. Причем в равной мере это характерно и для мальчиков, и для девочек. Для первых это связано с обострением дефицита легальных каналов для адекватной половой идентификации. Для вторых - с нарушением норм близости в очень специфических и, как показывают исследования, "избыточных" условиях для становления женской идентичности.

Рассмотрим этот момент несколько подробнее. Наиболее солидарны в обучающе-воспитательном давлении учительница и мать. Это обстоятельство достаточно значимо выражено в интервью с девочками-подростками, которые устойчиво ассоциируют эти два образа. Причем, несмотря на то, что в середине периода появляется довольно много противопоставлений и дифференцирующих сравнительных характеристик, эти два образа выступают рядом. Более того, характеристики представлений о роли матери и учительницы образуют сходный семантический ряд, в целом оформляясь как некая женская доля. Здесь характерна противоречивость суждений (что еще раз подтверждает значимость рядоположения). С одной стороны, девочки обсуждают эту долю как сложное бытие, которое,

увы, предстоит претерпевать, а с другой стороны, придают ему некоторые черты сверхценности. Так, например, женские образы в семье и в труде имеют характеристики жертвенности, самоотказа, служения. Эти характеристики частью девочек заявляются как по особому красивые, социально значимые, одобряемые и, якобы, принимаемые, а частью -прямо противоположным образом, как факт социальной несправедливости, который должен быть преодолен. Вместе с тем реальное, а не декларированное поведение девочек, их спонтанные высказывания в не имеющих конвенциональной структуры ситуациях позволяет утверждать, что идеализация женского образа и в первой группе девочек-подростков носит психозащитный характер. Наблюдения показывают, что там, где образы женщины у девочек принимают формы жертвенности, там, где они находят в качестве образца наличный образ -материнский или учительский, - мы почти с неизбежностью имеем двойной поведенческий стандарт: претерпевание, покорность, ответственность и одновременно достаточно жесткие требования признания героической сущности такой доли, своеобразное уступающее давление по типу: "для вашего же блага" или "я всю себя отдаю".

Несмотря на фактическую половую принадлежность учителя и индивидуальные характеристики конкретных фигур (от очень женственных до очень мужественных) сама учительская позиция с ее требованиями соответствия учебно-воспитательной нормативности стереотипно однозначно уже ассоциируется с женской. И это вполне понятно, так как к этому времени (во втором школьном возрасте) представления о солидаризации учительницы с матерью и с успешными ученицами образуют специфическую социальную установку и срабатывают как особый паттерн поведения для принятия или отвергания. Поэтому, независимо от родовой

2. 2. ВТОРОЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Особое место этой возрастной группы в педагогических и психологических обсуждениях связано, на наш взгляд, прежде всего с очень мощной психологической динамикой, асинхронно протекающих процессов развития.

Вопрос об асинхронности возникает при рассмотрении двух аспектов школьного образования:

1) соответствия логики усложнения предметно-учебных программ при переходе на вторую ступень обучения возрастнo-психологическим факторам развития личности:

2) влияния на эффективность образовательной практики полонедифференцированного подхода в построении и реализации школьных программ при очевидной диахронии развития мальчиков и девочек.

Традиционно асинхронность развития понималась в рамках концепции стадийного развития психики (Ж.Пиаже) как замедленные или опережающие когнитивные возможности относительно установленного темпа разворачивания содержания учебных программ (см., например, К.Вангер, 1970; И.Шванцара, 1978 и др. [72]). Обычно такого рода асинхронность предполагает либо индивидуальную психокоррекцию, либо педагогические-тактические меры, направленные на частное изменение условий изучения той или иной предметной области (см., например, [5]).

Однако представляется, что причины школьной неуспешности и других возрастных проблем, переживаемых как самими учащимися, так и их педагогами и родителями, а также вопросы школьных перспектив должны быть рассмотрены и в контексте половозрастной проблематики.

Во-первых, речь идет об особенностях возрастной динамики в тот период, о котором Л.С. Выготский писал как о разветвляющихся трех линиях развития, приобретающих гетерохронные характеристики. Это линии общеорганического, полового и социального развития. "Расхождение трех линий развития означает не просто разъединение во времени и хронологическое несовпадение трех точек созревания. Оно означает, прежде всего, распад той структуры основных процессов развития, которая сложилась в детском возрасте, расщепление прежде сложившегося единства, прежней организации, прежней системы развития" [14, с.77].

Во-вторых, важным условием развития становятся отношения в сверстнической среде, когда "вдруг" акселеративные телесные изменения у одних подростков резко продвигают их по сравнению с другими, что задает новую ситуацию, требующую особого внимания и разрешения в подростковом сообществе. Эта ситуация выступает наряду и вместе с учебными (школьными) отношениями, в значительной мере сдвигая самооценочные критерии успешности – неспешности.

В-третьих, необходимо остановиться на вопросах собственно половозрастной идентичности, оформление которой в подростковом возрасте приобретает особые характеристики в связи с опережением, и в этом смысле -превосходством девочек над мальчиками.

Внимание к этим обстоятельствам как обязательное условие построения эффективной образовательной практики требует специального рассмотрения 2-го школьного возраста, прежде всего в его половозрастной специфичности. А это, в свою очередь, означает, что ведущим фактором следует признать эффекты взаимовлияния асинхронно протекающих процессов половозрастной идентификации и учебных процессов.

Определение подростничества как специфической возрастной группы традиционно имеет психосексуальные и социо-культурные основания (Л.И. Божович, 1968; Л.С.Выготский, 1930; И.С.Кон, 1988; М.Кле, 1986; М.Мид, 1928; Д.БЭльконин, 1965; Э.Эриксон, 1951), из которых мы исходим при определении некоторых формальных критериев для выделения начала и конца этого периода.

Имеющаяся у нас школьная система фактически не только задает эти формальные границы, но и во многом способствует их реальному формированию у вполне конкретных подростков. По крайней мере, никаких других культурных знаков, знаменующих собой

возрастные переходы, приобретение той или иной степени взрослости, кроме формального разделения ступеней в школе, у наших детей нет.

Обращение к самим подросткам за выяснением вопроса о том, как они определяют границы отрочества, принесло в абсолютном большинстве ответы с апелляцией к трехступенчатой школьной системе. При этом интересно отметить, что переход во вторую ступень образования наши респонденты обсуждают не столько как шаг к взрослости, сколько как шаг из детства. Это дает нам основания предполагать в качестве возрастного новообразования не чувство, а "предчувствие взрослеет", и чувство "недетскости". По-видимому, чувство взрослости накапливается и формируется как системное новообразование в течение значительного периода, явно не совпадающего с периодом школы второй ступени. И хотя наши европейские коллеги утверждают, что современные исследования подросткового возраста более не считают этот возраст периодом "бури и натиска" [91, с.319], мы склонны солидаризироваться с теми психологами и педагогами, которые рассматривают подростничество как возрастную группу, специфической особенностью которой является обострение непродуктивной конфликтности [7; 10; 16; 43; 46; 49; 52; 53; 61].

Проведенные нами исследования показали, что сами школьники выделяют период, четко укладывающийся в рамки школы второй ступени, как особенно конфликтно насыщенный, в целом же учащиеся вполне определенно структурируют возрастные периоды следующим образом:

- 1-я ступень – начальная школа (4 года) – детство;
- 2-я ступень – основная школа (4 года) – отрочество;
- 3-я ступень – старшая школа (2 года) – юность, взрослость.

Итак, начало отрочества школьники сами связывают с переходом к другой системе (форме, организованности) обучения и с формальным моментом ухода из начальной школы. Как дополнение во многих ответах на наши вопросы встречалось объяснение, что «я уже могу свободно... (читать, писать, вычислять). И этого достаточно, в принципе, для дальнейшей жизни, но я еще просто мал возрастом (мало лет)».

Окончание отрочества также связано с формальным переходом (в большинстве современных школ ритуализированным) либо к узко профессионально подготавливающей деятельности, либо прямо к трудовой, либо к продолжению образования на старшей ступени. Причем сам момент окончания основной школы обсуждается подростками как именно формальный, внешне признающий (условно) их новый возраст, тогда как сами они уже достаточно давно субъективно НЕ Д Е Т И (!).

С каким моментом (периодом) субъективно связывается действительное вступление во взрослость, нам пока однозначно установить не удалось. Достоверно можно утверждать, что одним из ключевых моментов (факторов) взрослости является фактическое начало половой жизни. Но это обстоятельство явно не исчерпывает представлений о совершенной взрослости. Мы полагаем, что как отчетливо выделяемого, такого периода (или момента) просто не существует; он в одной жизни очень подвижен в зависимости от весьма пространных и все время меняющихся субъективных критериев, которые прямо связаны, в свою очередь, с социально-ситуативными нормативами. Американские исследователи, например, выделяют такой феномен во вполне зрелых letech, который называют "комплекс Адониса" - это своеобразное стойкое сопротивление взрослению и сохранение инфантилизма, несмотря на паспортный возраст и требования условий [104].

Вместе с тем заданные формально, и принятые подростками границы позволяют нам разбираться в содержании жизни и деятельности внутри этих границ. И если в младшем школьном возрасте пологие идентификационные и соответствующие им дифференцирующие или наоборот нивелирующие процессы берут специфический старт, то в рассматриваемый период они занимают одно из ведущих мест в индивидуальной и общественной жизни подростка. Теперь от того, насколько образовательная деятельность соответствует этому (идентификационному) содержанию жизни, на наш взгляд, прямо зависит формирование социальных и экзистенциальных установок личности т.е. насколько просоциальное поведение будет соответствовать внутренним убеждениям и личным нравственным нормативам, настолько принятые в обществе полоролевые стереотипы будут приняты и реализованы как индивидуально присущие и не противоречащие самооценке и успешности. Главной для нас особенностью содержания этого периода является его исключительная насыщенность транслируемыми в школе материалами и значительное повышение требований к волевой сфере, т.е. лично ответственному поведению и одновременно с этим появлением и

обострением восприятия резкого разрыва в динамике общеорганического и полового созревания девочек и мальчиков.

2. 2.1. Психолого-педагогические условия протекания пубертатного периода у девочек и мальчиков

Пубертатный период определяется от начала полового созревания до завершения формирования половой функции [10, с.38], Итогом этого периода является половозрелость человека. Согласно данным Ш. Бюлер, физическая пубертатность имеет нижние границы для девочек - 10-11 лет, для мальчиков - 12-13 лет. Верхние границы у девочек - 13-14 лет, у мальчиков - 14-16 лет. Многочисленные современные исследования в целом подтверждают эти границы [26; 27; 28; 52; 81].

Таким образом, начало пубертатного периода и соответственно его негативной фазы [19] у девочек совпадает с переходом в школу второй ступени, а у мальчиков приходится на середину основной (2-й ступени) школы, т.е. примерно 7-8-е классы.

Сам по себе этот разрыв порождает весьма серьезные проблемы в связи с принятой у нас схемой совместного обучения и унифицированными требованиями к ученику (это мы рассмотрим дальше) и, кроме того, как показали наши исследования, существуют еще и очень различающиеся отношения взрослых к детям в эти периоды.

Половое созревание девочек - особый предмет внимания родителей. Здесь два аспекта, вызывающие беспокойство и усиление опеки. Первый - это состояние здоровья и психогигиенические вопросы, связанные с первыми менструациями. Как особо значимый период в воспитании девочки его отметили 82% опрошенных мам. 10% считают, что этот период не стоит особого внимания, а 8% вообще у собственных дочерей его не заметили.

Внимание матерей к ситуации девочки носит преимущественно эмпатический характер. Совместное переживание нового состояния совершенно очевидно несет в себе полоидентификационные характеристики, обеспечивающие, в основном, адекватное принятие пола. Вместе с тем, около 50% опрошенных нами девушек 14-16 - ти лет отметили или невнимание родителей к этому новому состоянию или отрицательное, пугающее отношение.

Можно предположить, что девочки не всегда замечают новое отношение родителей, или их потребность во внимании в этот период значительно превышает возможности наиболее близких им людей. Тем не менее, мы можем констатировать, что особенности женского пубертата достаточно хорошо известны мамам и даже папам и, в целом, этот период в жизни девочек вызывает в семье специфическое усиление отношений сберегающего эмпатического характера, определенную снисходительность к капризам и возможным отклонениям в поведении.

Мы полагаем, что именно это отношение в целом значительно снижает негативный потенциал предпубертата и его начала во влиянии на учебную успеваемость. Для самих девочек первые менструации лишь в исключительно редких случаях являются травмирующим фактором. Мы отмечаем повышение тревожности в связи с этим событием, но она, на наш взгляд, более связана с принятием-заражением тревогой близких, особенно матери. В целом девочки воспринимают это происшествие как сигнал женского становления, как приближение к взрослому женскому образу, и из всех наших опрошенных лишь 11,7% были не совсем готовы к первой менструации и, естественно, несколько напуганы.

Повышение внимания со стороны близких обычно воспринимается как должное и в ряде случаев как недостаточное, т.е. можно констатировать, что, как правило, в этом аспекте новая ситуация для девочек не несет в социальном смысле никаких ухудшений.

Второй аспект нового состояния девочки и отношения к ней со стороны взрослых выражается в беспокойстве за ее связи. С точки зрения большинства родителей, именно в этот период девочка становится объектом сексуального внимания. Вместе с акселеративными процессами, когда бурно идет соматическое формирование, возрастает и тревога родителей за возможное неадекватное поведение девочки. Ведь она, как правило, вполне сохраняет свои интересы, привычки и связи, которые теперь становятся опасными.

Именно охранная мотивация лежит в основе специфических бесед с дочерьми, в которых мужская часть общества теперь приобретает новое значение, а взаимодействия - новый смысл. Целевые установки в таких беседах направлены на формирование у девочки осторожности в общении с мальчиками, ровесниками и старшими; выработку защитных форм поведения. В конечном счете - главное - это чтобы ребенок понял: *"от мужчины исходит опасность"*.

Подобная типичная стратегия родительского поведения в 80-е гг. была превращена в США в специальную программу по профилактике сексуального насилия по отношению к детям. Считалось, что дети сами должны предохранять себя против сексуального насилия. Поэтому их учили не вступать в контакт с незнакомыми людьми, убегать, сопротивляться и т.п. Американские эксперты-психологи считают существенным недостатком этой программы неучет специфики детской сексуальности, обычно проявляющейся в любопытстве и готовности к риску. Кроме того, такого рода программы могут способствовать, по мнению американских коллег, искажению нормального сексуального развития [96].

По нашим данным, специальную предостерегающую информацию получили около 94% девочек в возрасте 10-12 лет.

В проведенном под нашим руководством эксперименте с обсуждением сюжетов, в которых представлены взаимодействия девочек и лиц мужского пола (по типу ТАТ) участвовали более 500 учениц 5-6 - х классов городских школ. Практически все они, несмотря на осведомленность, не рассматривали своих сверстников, как источник опасности, но в то же время, в повседневной жизни в той или иной форме проверяли именно на сверстниках, действительна ли эта информация.

Такого рода проверки, в виде различных провокаций, в большинстве случаев не подтверждают опасений, идущих от родителей. По мнению абсолютного большинства девочек никакой новой опасности со стороны сверстников не исходит, более того, никаких особых изменений в их (мальчишеских) отношениях в связи с новым состоянием девочек они не отмечают.

Это последнее замечание, кстати, рассматривается девочками как негативный фактор и представляется в беседах в форме упрека в адрес мальчиков.

Таким образом, родительские установки чаще всего не совпадают с индивидуальными наблюдениями и опытом, теми реальными отношениями, которые складываются в подростковой среде. Эти установки носят упреждающий характер и, поскольку большинство родителей вполне адекватно оценивает возможности своих детей в понимании их разъяснительной деятельности, они, не полагаясь только на это, вводят в данный период обычно достаточно жесткий ограничительный режим. И здесь подростками субъективно отмечается некоторое ухудшение в собственном положении, связанное именно с отношением родных, да и вообще взрослых, к происходящему. Причем это ухудшение своего положения (ряд новых ограничений) большинство девочек оценивает как своеобразную перестраховку, но при этом они как бы понимают родителей и снисходительны к этим перегибам.

Мы можем смело утверждать, что в связи с новыми психосоматическими состояниями девочки существенно изменяется ее ситуация и в семейных, и в сверстнических отношениях. Причем эти изменения имеют двоякий характер: с одной стороны, усиление внимания, сочувствия, эмпатии; с другой – пугающие предупреждения и значительные ограничения поведенческих свобод. Вместе с тем, в сверстнической среде со стороны другого пола не происходит практически никаких, теперь уже ожидаемых, изменений. Они произойдут существенно позже, как правило, уже в условиях кризиса ожиданий и соответствующих реакций.

Мальчишеская пубертатность протекает в существенно иных условиях. Глубокие психологические основания этого различия мы встречаем пока только в психоаналитической литературе (см., например, [68]). Хотя негативная фаза характеризуется наблюдателями (Г.Гецер, 1931) как очень сходная с характеристиками у девочек, по переживаемым состояниям, у мальчиков и эта фаза, и следующее за ней начало пубертата воспринимается ближайшим окружением не только без понимающего внимания, но скорее с некоторой враждебностью. Из более 2-х тысяч опрошенных нами родителей начало пубертата у сыновей заметили лишь 21%. Практически никто из опрошенных не готовился к наступлению у мальчиков этого периода. Матери уверенно считают, что это не их дело, а отцы - что все произойдет само собой, как это и было у них.

Тревогу родителей вызывает лишь подростковый онанизм, который замечают 57% опрошенных как предположительный, т.е. как родительское подозрение. Причем появление первых поллюций обычно воспринимается родителями как следы онанистических актов. Здесь мы еще и еще раз, вслед за многими вполне компетентными специалистами, хотим

отметить, что онанизм не имеет прямой связи с половым созреванием и чаще всего начинается значительно раньше даже предпубертатного периода. Достаточно часто, по нашим данным, он ведет свое начало еще с дошкольного возраста. Во многих случаях эта, с нашей точки зрения, досадная и мешающая привычка провоцируется педагогической безграмотностью взрослых.

Отношение к этому явлению в абсолютном большинстве случаев не просто негативное – ярко агрессивное. Это беспокойство хорошо явлено мальчикам, и обычно представляет собой простые формы надзора с последующими санкциями.

На консультационном приеме одна мама рассказывала, что она, как бы невзначай, старается находиться в комнате сына пока он не уснет, а затем утром, присутствовать от момента пробуждения до подъема. Она ставила себе в заслугу, что не делает мальчику прямых замечаний, а контролирует его поведение в этой области вроде бы незаметно. Мальчик же с раздражением заметил, что все эти мамины ухищрения ему понятны и оскорбительны.

Еще один распространенный и такой же малоэффективный способ борьбы, когда подросткам начинают рассказывать страшные истории о трагических последствиях онанизма, которые в среде сверстников не просто обрастают мифическими подробностями, но и становятся определенными критериями оценок и самооценок, травмирующих переживаний. Нам хорошо известны случаи, когда эти родительские стратегии борьбы способствовали сначала образованию тайных групп, а затем и гомосексуальным контактам, и соответствующим очень устойчивым привычкам.

Негативная фаза, характерная для предпубертатного периода у мальчиков, воспринимается взрослыми, в основном, как внезапное изменение в поведении ребенка и встречает с их стороны не столько понимающие, сколько осуждающие отношения и попытки урегулировать отклоняющееся поведение подростка.

Внимание негативного характера, обычно содержащее педагогическую экспансию, по нашим наблюдениям, существенно увеличивает дистанцию между детьми и родителями и провоцирует поиск "ниш", обеспечивающих понимание и защиту. Так появляются реакции группирования и эмансипации (см. А.Е.Личко, 1983).

В нашей консультационной практике самым распространенным является обращение родителей с жалобой на крайне отрицательное поведение сына: "Он совсем потерял интерес к учебе, уходит из дома, ничего не читает, огрызается, грубит, обманывает". Родители не понимают, что происходит, но их гипотезы обычно весьма далеки от действительных переживаний подростка. Но главная их установка - как можно быстрее изменить поведение мальчика, привести его в соответствие с "нормой".

Невероятного труда стоит обеспечение такому родителю понимания, что вне нормы не поведение ребенка, а его собственное. Как правило, такие обращения приходятся на возраст 12-13 лет. Большое количество психодиагностических исследований, которые мы проводили в связи с подобными обращениями, показывает, что мальчики очень чувствительны в этот период ко всякого рода оценкам, резким попыткам ограничения, что у них очень высока тревожность, связанная с самооценкой и оценками сверстников, очень болезненно переживается статусное положение. Резко повышены истероидные симптомы, т.е. ребенок нуждается в положительном внимании, в принятии. И он получает внимание, но с обратным знаком, с требованием волевых качеств, понимания социальной нормативности и совершенной ответственности. Это последнее требование со стороны взрослых весьма парадоксально, поскольку свидетельствует о якобы наступивших симметричных отношениях: "Ты как Я", т.е. "ты уже взрослый и должен в полной мере сам отвечать за тобой совершенное". Но это - лицемерная установка, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, большинство взрослых наверное догадывается, что чувство ответственности не наступает сразу, одномоментно и в полной мере, а формируется постепенно, за счет проб, и начинается с притязаний на новое действие (поведение), а не с образа "платы" за ошибку. Во-вторых, вряд ли разумный взрослый всерьез осуществляет абсолютную передачу ответственности с достижением определенной возрастной границы. Подобное лишь отчасти происходит в обрядах инициации (конфирмации, бар-мицва и др.), но не в нашей культуре. Наверное, можно и желательно говорить о *разделенной ответственности*. Обычно мы придерживаемся такой установки в консультационной и педагогической работе.

Парадоксальной нам представляется ситуация, в которой мальчики-подростки выступают для взрослых, и прежде всего для родителей, как раздражители и даже во многом провокаторы семейной конфликтности, в конечном счете, деструкции. Наши исследования и аналогичные за

рубежом показывают, что, по мнению родителей, основная роль в развитии семейных конфликтов принадлежит ребенку. Родительские же воздействия интерпретируются как спровоцированные поведением ребенка [92. с. 683-697]. Мы почти не обнаруживаем у наших респондентов – родителей эмпатического принимающего отношения к мальчикам в этом возрасте. Наиболее распространенная стратегия в родительском отношении обозначается ими самими как предупреждающая (превентивная). Однако такая стратегия - скорее желаемое, нежели действительное, поскольку готовности к психосоматически детерминированному изменению в их (родителей) поведении мы не обнаруживаем. Именно поэтому мы наблюдаем в качестве реальной стратегию пресечения.

Характерно, что этой же стратегии придерживаются учителя. Для последних всякие отклонения в поведении есть помеха учебному процессу, а то, с чем эти отклонения связаны, находится за пределами урока, школы и, часто, увы, вообще учительской компетентности.

Любопытно, что даже вполне грамотные в психологическом отношении учителя в беседах с нами, демонстрируя серьезное отношение и понимание этой проблемы, тем не менее, в своей практике руководствуются все-таки традиционно пресекающими приемами или прибегают к более жестким санкциям для устранения помех в учебном процессе. По этому поводу, после одной из жалоб все правильно понимающей учительницы, у нас возникла шутка: *"Я его выгоняю с урока, чтобы он не мешал мне его учить!"*

Исключение из этого весьма распространенного правила составляют лишь те немногие учителя в экспериментальной школе "Универс"(№ 106), которые попробовали отдельные темы и занятия по математике, физике, истории, словесности, этике вести отдельно для групп мальчиков. В интервью эти учителя замечали, что формы поведения, которые раньше воспринимались ими как мешающие уроку, отклоняющиеся, вполне используемы для продуктивной работы в учебном материале.

Если по отношению к женскому пубертату у учительницы есть некоторые основания для адекватного подхода, то к мужскому ...? Тем более что мужская пубертатность наступает тогда, когда женская уже позади.

Интересно такое наблюдение. Согласно данным проведенных нами опросов (около 400 учителей), практически все учителя хорошо осведомлены о временном разрыве в наступлении и протекании пубертатных периодов у девочек и мальчиков. Но при этом негативная фаза у девочек обычно в начале школы второй ступени принимается ими во внимание при объяснении и понимании различных отклонений в поведении и учебных занятиях, подобное же состояние мальчиков учитывается, да и то как весьма второстепенное, лишь 12% респондентов.

Итак, пубертатный период у мальчиков образует совершенно специфическую и существенно отличную от девочек ситуацию. Его начало не совпадает с некоторыми формально-организационными изменениями в жизни (обычно это середина основной школы) и поэтому не обеспечено хотя бы переходным (заодно) вниманием. Мальчиковый пубертат не вызывает у взрослых заботливой тревоги, так как не таит никаких опасностей, с их точки зрения, кроме "вредных" привычек. Он появляется на фоне уже заканчивающегося пубертата девушек, с которыми мальчики обучаются совместно, что исключает его как объясняющий поведение фактор во взрослых интерпретациях. А поскольку мужской пубертат вообще почти табуирован в нашей культуре, то и в среде сверстников происходящие с мальчиками явления частично вообще закрыты, частично мифологизированы и искажены.

2.2.2. Новые состояния и учебный процесс

Девочки-подростки в учебном процессе

И опрос учителей, и анализ данных учебной успеваемости показывает, что уже к 5-му классу успеваемость девочек значительно отличается в лучшую сторону.

Казалось бы, период 10-11 лет у большинства нормально психофизиологически развитых девочек предпубертатный, а, следовательно, связан с негативной фазой и должен отрицательно влиять на учебный процесс. Однако в динамике оценок учебных занятий на этот период никаких серьезных понижений не происходит. Скорее наоборот. Многие учителя отмечают улучшение показателей девочек по сравнению с предыдущим периодом. Особенно это касается предметов математического цикла.

Некоторое улучшение показателей вместо ожидаемого и вроде бы закономерного ухудшения, на наш взгляд, имеет свои искусственные, во многом психологически обусловленные причины и является временным, как показывает дальнейшая динамика.

Переход в школу второй ступени и вместе с ним значительное раздвижение диапазона учебных дисциплин и увеличение количества действующих в одном классе учителей не замечается детьми как значимые для них изменения. Они фиксируют как важнейший сам факт окончания начальной школы. Все остальное и по форме, и по содержанию то же самое, только несколько больше и разнообразнее. Конечно, новые учебные дисциплины вызывают любопытство, но чаще всего лишь как момент знакомства с новыми учебниками и особенно с новой учительницей или, что значительно реже, - с новым учителем.

Никаких существенно новых, специфических именно для следующего этапа в жизни, достаточно оформленных требований к себе дети, теперь уже, по самоопределению - подростки, не получают.

Существенно иначе описывают школьную ситуацию девочек в этот период американские педагоги. Обсуждая установленный феномен падения самооценок девочек в области академического продвижения, исследователи полагают, что одна из причин заключается в том, что в течение учебы в начальной и средней школе им регулярно отказывают во внимании учителя, которые поглощены более активными на уроках мальчиками и работают, в основном, с ними. Этот феномен с 1991 г. получил даже специальное название "недодающий синдром" и служил для учителей и родителей популярным основанием для всяческого поощрения девочек к занятиям соревновательными видами спорта, к занятиям наукой и всякой конкуренции с мальчиками [92 p.88].

Как правило, начало школы второй ступени, наряду с ознакомительными процедурами и введением в новые учебные дисциплины, подразумевает определенный период проверки возможности эксплуатации того знания багажа, который получен в начальной школе. Обычно это связано со сменой учителей по основным учебным предметам: математике и словесности. Новый учитель проводит как бы диагностику предметного знания. На наличие этого периода в своей практике указали более 90% учителей. Поэтому мы здесь имеем довольно значительный по времени период (примерно, одна учебная четверть) требований, в основном, репродуктивной деятельности. Как мы уже отмечали, для большинства девочек именно такая деятельность вполне соответствует естественно складывающимся ментальным характеристикам.

Значит, с точки зрения требований к форме и содержанию деятельности, для девочек в этот период ситуация не осложняется. И вместе с тем, наши более детальные наблюдения в трех 5-х классах показывают, что психосоматическое состояние у части девочек явно влияет на их поведение, межличностные отношения, тонус. Однако любопытно, что эти проявления очень редко реализуются в учебных ситуациях, там, где учебная работа не предъявляет специальных требований на новые и значительные усилия.

Многочисленные беседы с учителями, родителями и самими детьми, да и наш собственный учительский опыт, позволяют нам предполагать, что эти девочки (переживающие предпубертатную негативную фазу) просто привыкли к определенному ритму и способу деятельности; к формальным оценкам определенного уровня, и в целом, несмотря на некоторый дискомфорт, реализуют именно привычный образ жизни. Кроме того, очень важно, что этот психосоматический дискомфорт, который мы достоверно обнаруживаем, вполне определенным образом компенсируется со стороны большинства учителей и родителей. И лишь сверстники иного пола остаются неизменными в своих отношениях.

Эти компенсации тем более несложны, что в переходный период (начало 5 класса) таких девочек в классе, как правило, не так уж много: 3-4. Они хорошо видны учительнице среди сверстниц. Кстати, чаще всего именно благодаря сравнению со сверстницами, а не из собственного знания своего ребенка, их пубертатные отличия замечают и родители.

По нашим наблюдениям получается, что сравнительно небольшая группа девочек-подростков достаточно комфортно минует предпубертат (негативную фазу) и его начало без существенных нарушений в учебном процессе именно благодаря тому, что природа и организаторы школьных программ счастливо совпали в том моменте, где двойные затраты потребовали бы дополнительного ресурса.

В дальнейшем именно эта группа учениц чаще всего выступает ориентиром в учебной успешности, и изменения, происходящие с другими девочками в более позднем периоде и в менее благоприятных учебно-процессуальных условиях, уже совсем иначе интерпретируются.

Так, по формальным характеристикам динамики учебной успеваемости в детально

наблюдаемых нами классах происходили следующие изменения (см. табл.2).

Складывается занятное положение: первая группа девочек, входя в пубертатный период, как бы отвлекает на себя внимание учителей к этому аспекту взросления. По-видимому, это обстоятельство связано еще и с достаточно стойким советским стереотипом, рассматривать класс как коллективный субъект, с которым в данном случае произошло закономерное явление, и как корень, оно не должно повторяться.

Таблица 2

Динамика учебной успеваемости девочек

Средняя оценка успеваемости у девочек	5 класс	6 класс	7 класс
4-5	58	38	32
3-4	32	52	61
2-3	10	10	7

Примечание: в наблюдаемый нами период количество девочек в 7-х классах выросло на 4 человека за счет прихода из других школ.

По отношению к этой группе есть соответствующие объяснения, определенная снисходительность в оценках их поведения и учебной успеваемости. Благодаря указанным совпадениям, здесь и не требуется особых коррективов в стереотипии учебных отношений. Но вот следующие девочки уже идут как бы в кильватере. Для них ситуация учебного процесса уже не столь благоприятна, а на учительское внимание рассчитывать гораздо сложнее. Это немедленно сказывается на учебной успеваемости и на характере взаимоотношений (об этом подробнее дальше).

Интересна динамика субъективных отношений девочек к учебной успешности. В начале периода практически все девочки считают хорошую учебу атрибутивным признаком женского менталитета. Они, очевидно, связывают свои успехи в учебе с самооценкой, причем именно как девочки. Это усиленно поддерживается учителями и родителями. Удивительно живучь этот псевдопедагогический стереотип, за счет которого по отношению к учению закрепляются модальности: положительная - за девочкой, отрицательная - за мальчиком.

Примерно к середине школы второй ступени признак учебной успешности отходит на периферию субъективных оценок, а в ряде случаев начинает работать как обратный, т.е. хорошая учеба - для девочки привычное и правильное поведение, а неуспеваемость как бы автоматически исключает ее из "нормального" девичьего ряда. Но уже к 7-му классу отсутствие пятерок большинством девочек не переживается как потеря признаков половой групповой принадлежности. В 8-м же классе уже довольно часто мы встречаем феномен отрицания высокой учебной мотивации как атрибутивно женский. Обычно это связано с завышением значения внешних женских качеств и с ориентацией в этой связи на сексуальную успешность, с которой напрямую связывается и успешность социальная.

Уже к концу 5-го класса начинает естественным образом формироваться полодифференцированное отношение к предметам изучения. Устойчиво и окончательно оно закрепляется к концу периода, т.е. к 8-9-м классам. Мы практически не встречали ни одного случая радикальной смены ориентации в предметных предпочтениях.

Если до пятого класса отношения к дисциплинам изучения, в основном, формировались через отношение к учителю, а затем через собственный успех-неуспех, то уже в 5-6-х классах на второе место начинает выходить критерий "интересно - неинтересно".

Личностные характеристики учителя, по-прежнему, доминируют, хотя их значимость содержательно изменяется и несколько снижается по сравнению с начальной школой. Критерий же "интересно - неинтересно", на наш взгляд, достаточно сильно коррелирует с ментальными характеристиками. Причем эта зависимость, по-видимому, имеет кросскультурный характер, что подтверждается исследованиями Дж. Арчера в Великобритании [76, с.66-69].

Так же как и наш британский коллега в двух опросниках для 6-9-х классов мы предлагали: в одном - вопрос на предпочтение учебной дисциплины по типу биполярной шкалы:

есть интерес _____ абсолютно не интересно

в другом - какие предметы, на твой взгляд, лучше осваиваются юношами, девушками?
 Ответы на первый вопрос распределились следующим образом (см. табл. 3).

Таблица 3

Распределение предметных предпочтений

Предметы				
	Есть интерес	Нет интереса	Есть интерес	Нет интереса
Математика	39,2	21,6	162	37,2
Русский язык	5,0	68,2	31,7	38,5
Литература	18,1	31,8	62,6	18,3
Физика	50,7	21,2	3,1	74,0
Химия	34,3	51,1	12,6	27,4
Биология	13,7	22,0	36,0	28,0
История	32,9	26,2	20,1	22,7
Иностр. яз.	8,7	31,6	41,2	32,0
География	31,2	20,8	15,7	54,2
Психология	10,6	18,4	39,7	6,5

Таблица 4

Предположения об успешности освоения

Предметы	Юноши	Девушки
Математика	40,8	13,2
Русский язык	5,0	49,4
Литература	7,9	49,7
Физика	51,5	4,6
Химия	31,0	13,8
Биология	11,5	38,3
История	29,5	15,7
Иностр. яз.	9,0	35,1
География	28,2	16,3
Психология	6,1	27,2

Любопытно, что в том и в другом опроснике задавался вопрос о том, можно ли разделить все школьные предметы на мужские и женские. И хотя в зависимости от возраста динамика ответов несколько меняется в сторону положительного отношения к такой идее, все-таки существенно большее количество опрошенных отвечали отрицательно. Совершенно очевидно, что женские приоритеты на стороне предметов, носящих в современных распространенных образцах преподавания преимущественно репродуктивный характер. Одновременно с этим обстоятельством, похоже, что достаточно сильно "работает" привычный идеологический механизм социально-педагогической установки на нивелирование различий, который "сопротивляется" прямой реализации ментально обусловленных приоритетов даже у самих школьников. Безусловно, это достаточно мощный конфликтогенный фактор, который заставляет буквально бороться с собственными предпочтениями, но при этом *не* предлагает для преодоления никаких адекватных ресурсов. Этот конфликт зато вполне обеспечен возрастанием содержательной сложности учебных дисциплин, построенных в соответствии с логикой своей научной предметности.

Если понимать учебный процесс не как чередование уроков и определенную логическую последовательность разворачивания учебно-предметного содержания, но как процесс

индивидуального порождения и присвоения нового знания, то мы должны фиксировать определенное сопротивление со стороны большинства девочек.

Наиболее отчетливо, по мнению учителей, работающих вместе с нами в монополовых экспериментальных группах, это проявляется на уроках математики. Здесь явно отличается характер мотивации в зависимости от характера задания. Примеры и упражнения, которые требуют внимательности и аккуратности, легко принимаются большинством девочек, и их исполнение создает двоякий эффект: самоудовлетворение и высокую внешнюю оценку. Причем последнее, по нашим данным, достаточно очевидно доминирует. Математические задачи, задачи творческого поискового характера у абсолютного большинства девочек не только вызывают затруднения, но явно избегаются. Пока исключение составляют лишь те экспериментальные классы, которые пришли в школу второй ступени после реализации в начальной школе программ развивающего обучения Эльконина - Давыдова. Однако в этом случае мы не можем сейчас делать однозначных выводов, так как эксперимент еще не имеет достаточного статистического подтверждения и, кроме того, нам пока не очевидно преимущество, платой за которое может оказаться успешное преодоление (?) естественных ментальных характеристик.

Вместе с тем типовые традиционные программы и типовые традиционные учительские стратегии далеко не лояльны к ментально детерминированным интересам детей и также направлены на их преодоление, не будучи нагружены при этом апелляциями к диалектической логике и индивидуальным особенностям развития познавательных процессов.

Привычная успешность девочек заставляет учителей либо настаивать на изменении их отношений и требовать соответствующих трансформаций (т.е. ломки ментальных способов), либо ведет к приспособливанию и материала, и критериев оценки для сохранения ведущих формальных образцов успешности.

Иными словами, или борьба со складывающимся поломентальными характеристиками за счет учебных средств, или имплицитная трансформация учебно-предметного материала и, соответственно, потеря действительной образовательной продуктивности.

В действительности, на наш взгляд, реализуются в той или иной мере обе стратегии как встречные, при этом в условиях полного отсутствия профессиональной педагогической рефлексии.

В большинстве случаев разрешение этого, инициированного взрослыми, конфликт для девочек идет по линии принятия и освоения формальных характеристик учебной работы. И это предпочтение обусловлено предыдущим опытом девочки еще с дошкольного детства. Она изначально намного лучше подготовлена именно к формальной стороне школьной жизни за счет специфически "женских" сюжетов игр. Затем этому же способствуют традиционные программы и нормы отношений в начальной школе. Поэтому в основной школе конфликтная ситуация легко актуализирует имеющийся опыт следования внешним заданным нормам. Это обеспечивает вполне комфортное существование, хотя и находится в противоречии с требованиями усложняющегося предметного содержания.

Однако этот второй план как бы отступает, не принимается как стратегический и проявляется лишь в отдельных случаях. Чаще всего это происходит в связи с появлением не вписывающихся в стереотипный образ педагогов. В этих случаях конфликт приобретает открытый характер и может приводить к очень существенным психологическим трансформациям.

По нашим наблюдениям, именно в этот период начинается активное формирование своего образа как женского. Пик этого процесса в среднем приходится на 12 лет. В это время учебные предпочтения, учебная успешность просто напрямую начинают связываться абсолютным большинством девочек со своим полоролевым статусом. В зависимости от того, как разрешается конфликт между сложившимся ментально детерминированным интересом и притязаниями на заданные учителем критерии учебной успешности, формируются адекватные фемининные или неадекватные маскулинные жизненные стратегии.

Говоря об адекватности, мы должны заметить, что придерживаемся достаточно традиционных взглядов на полоролевые функции в обществе, хорошо понимая при этом, что современная ситуация создает и иные образцы полонивелированного бытия и даже специально формирует условия для их культивирования.

Отмечая все усиливающиеся тенденции маскулинизации или ее крайней противоположности и не принимая ни того, ни другого, мы хотим обратить внимание учителей и психологов на этот очень важный в жизни девочек период. Здесь еще можно, зная механизмы и детерминанты формирования полоролевых стратегий у ребенка, внести соответствующие коррективы в с в о ю (!)

Мальчики-подростки в учебном процессе

Для любого исследователя или практика, который обращается к анализу динамики успеваемости в школе второй ступени, очевидно, все возрастающее отставание мальчиков от девочек. Объяснения, которые дают этому феномену, одновременно и точны и банальны. При этом всякий раз следуют апелляции к мужскому менталитету. Т.е. все знают, что мальчики менее усидчивы, менее внимательны, менее чистоплотны, более спонтанны и т.п. Сравнение мальчиков с девочками с определением модальностей "лучше", "хуже" стало настолько привычным, что когда мы во время интервьюирования задавали учителям вопрос: "А может быть они не менее внимательны, а просто внимание у них другое?" - в абсолютном большинстве случаев встречали в ответ недоумение.

Но что же представляет собой для мальчиков учебный процесс в школе, и особенно в школе второй ступени, когда учебная успешность или неуспешность безусловно предопределяет дальнейшую социальную судьбу подростка - юноши - мужчины?

Мы уже отмечали, что принятые в традиционной школе формы учебной работы достаточно очевидно находятся в соответствии с женскими возрастными и ментальными характеристиками и противоречат мужским. Это обстоятельство отмечалось многими исследователями и сложилось как исторически обусловленное [68; 82; 87]. В то же время общие требования к содержанию образования так же исторически складывались как мужские и, несмотря на уже более чем вековой процесс педагогической феминизации, сохраняют ориентацию на мужской менталитет.

В первых классах школы, где в идеале должны бы задаваться общие начала культурного самобытия, это противоречие не выступает так явно, хотя, как мы уже отмечали, за исключением психолого-педагогической парадигмы развивающего обучения, в традиционной школе доминирует ориентация на формальные прагматические характеристики обучения.

Нарастание "содержательной сложности и полипредметности учебного процесса как раз и определяет требования к сосредоточенной и высокомотивированной учебной работе, однако этих качеств, воспитанных начальной школой, мы в 5-6-х классах почти не встречали. Сам по себе переход воспринимается мальчиками так же формально, как и девочками. Что же касается особенностей психосоматического состояния, то предпубертатный период у мальчиков еще достаточно далеко. Но вместе с тем, субъективно переход в более старшую школу является для мальчиков сигналом и к более старшему поведению.

Этот субъективный феномен отчетливо выразился в ответах на вопросы, когда интервьюируемые, отличая себя от младших школьников, перечисляли, что им уже можно и ... "за это ничего не будет".

"Можно не носить сменку", "можно опоздать на урок", "можно не давать дневник" и еще много чего нафантазированного "можно".

Понято, что они сами себе разрешили, чтобы хоп, как-то отметить свой возрастной шаг.

Общая тенденция отчуждения мальчиков от учебного процесса связана, на наш взгляд, с невниманием к противоречию: "мужское" содержание и "женские" формы образования, а вследствие этого невнимания - с неадекватным деструктивным разрешением возникающих на его основе конфликтов при формировании отношений и самооценок.

Поскольку изменение личной ситуации в связи с уходом из детства (начальной школы) требует некоторых новых форм поведения (это внутриличностное основание мотива самоизменения) и подобного рода требования усиливаются из взрослого мира (это внешнее основание мотива самоизменения), становится понятна и некоторая активизация в формах самоутверждения в этот период.

При этом внимание именно к формам мужского поведения в мальчишеской среде становится доминирующим. Потребность в достаточно отчетливом полоопределенном поведении обостряется, на наш взгляд, именно потому, что достаточно мягкие проявления этой потребности в более ранний период не находят адекватного удовлетворения. Т.е. если образцы женского явлены детям обоего пола вполне очевидно и даже вариативно, то образцы мужской ментальности, а следовательно и достаточно культурные и социально приемлемые каналы реализации себя по мужскому типу у мальчиков практически отсутствуют (см. также

исследования Ю.Е. Алешиной, А.С. Волович [1; 2]).

Получается, что для удовлетворения полоидентификационной потребности есть только два пути, а вернее, это один путь "туда и обратно". Т.е. либо мальчик принимает образцы фемининного поведения, и это в среде сверстников ведет его к маргинальному статусу, но зато будет отчасти (только отчасти) поощряться взрослыми и в первую очередь учителями; либо для него мужское - это *антиженское*.

Вторая идентификационная линия и обеспечивает принятие сверстниками, и отвечает еще на ряд потребностей, связанных с предчувствием взрослости.

Вместе с тем представление о школьных формах жизни и учебной успешности к этому периоду прочно связываются с женскими по образцу поведения и по доминирующим в школе фигурам. Отсюда - мужское поведение почти с необходимостью трактуется как антишкольное. Разумеется, формы его реализации очень различны и по содержанию, и по интенсивности.

Для нас важно, что мальчики вынужденно ввергаются в конфликт, и он тем драматичнее, чем выше уровень развития познавательных способностей ребенка. Такие дети время от времени "вдруг" демонстрируют возможности высоких достижений в различных предметных областях. Это порождает соответствующее повышение внешних требований, т.е. приводит к усилению давления без учета оснований сопротивления.

Драматизм как раз в том, что основания сопротивления не только пока мало кому понятны (и меньше всего самим подросткам), но и неустранимы в короткие сроки.

Что касается соответствия содержания учебных предметов и спонтанно становящегося мужского менталитета, то к середине периода предпочтения определяются абсолютно однозначно. Уже к 7-8 классам, даже вне зависимости от формальных показателей успеваемости, мальчики явно тяготеют к тем предметам, где наименьшее количество репродуктивных и отвлеченно упражненческих, направленных на отработку навыка, заданий. Лидирует в мальчишеских предпочтениях физика. Мальчиков привлекает, судя по ответам, опытность этого предмета, его экспериментальный характер, наблюдаемость результатов производимых действий. Мы бы добавили к этому то, что подростки не осознают, а именно *сочетание в этом предметном материале огромного слоя идеализации и модельных представлений с наглядностью эффектов действия*. Т.е. это именно та предметность, которая позволяет преодолевать сопротивление собственно материала и выявлять собственным действием сокрытое, мыслимое (угаданное мышлью в природе).

Одновременно можно отметить, что среди учителей физики в школах, где мы проводили исследование, оказалось 42% мужчин.

Достаточно явно выражено негативное отношение мальчиков к предметам языкового цикла и к литературе. Правда, по данным последних двух лет этот негативизм в 5-6 классах школы "Универс" удалось преодолеть, с нашей точки зрения, именно благодаря тому, что авторы оригинальной разработки занятий по предметному циклу "Языковая личность" Л.А. Рябинина и О.В. Соколова построили его с точными опорами на половозрастные идентификационные потребности, причем с учетом половых различий [54]. В остальных школах неприятие этой важнейшей учебной дисциплины пока остается неизменным. Основательных объяснений такого отрицания от самих подростков нам получить не удалось. Однако после знакомства с общими результатами опроса в двух классах нам объявили, что "эти предметы для девочек".

Любопытно, что в определенной конкуренции предпочтений находятся литература и история. Мальчики предпочитают историю за отсутствие "слюней", что является, с их точки зрения, женским признаком. История же содержит факты, но и то и другое в принципе интересно как рассказы о жизни.

Важное место в определении интереса к предмету у мальчиков достаточно рано начинает занимать прагматичность.

Уже в 5-м классе ответы на вопросы о значении предмета у мальчиков гораздо чаще включают различие на "нужно будет в моей жизни" или "не нужно". Мы обратили внимание, что к середине основной школы, т.е. в 7-м классе большинство мальчиков, субъективно готовы окончить образование в 9-м классе. Т.е. они уже хорошо знают о предстоящем переходе, его условиях и, с одной стороны, соотносят его с собственной фактической учебной успешностью, а с другой — уже имеют некоторые представления об образцах мужской жизни, которая в большинстве известных им случаев мало связана с образованием. Это обстоятельство было для нас несколько неожиданным и, по-видимому, является определенной характеристикой текущего момента в нашей истории, так как среда родителей опрошенных нами детей высшее образование имеют более 36%. Ответы, в которых занятия по предмету связываются с

необходимостью поступления в высшие учебные заведения, почти не встречаются у мальчиков семиклассников. Таким образом, большинству мальчиков-подростков уже как бы явлены их ограничения в образовании, и они эти ограничения принимают как достаточно удобные.

Складывающиеся подобным образом установки вбирают в себя предпубертатные, а затем и пубертатные процессы вовсе не фоновые (как это принято думать) а весьма значимые детерминанты, совершенно закономерно помещающие познавательные интересы за пределы школы. Учебный процесс и в формальном, и в содержательном его проявлениях выступает, в основном, как фактор претерпевания и такой своеобразной платы за возможность дотянуть до того периода, когда его необязательность будет узаконена.

По свидетельству учителей, работавших в нашем эксперименте, где отдельные занятия проводились в монополовых подгруппах, для мальчиков характерна мотивация на задания креативного типа; они совершают много (с их точки зрения, незначимых) ошибок, не чувствуя при этом своей неуспешности, если общий ход рассуждения по их мнению правильный, т.е. соответствующий "нормальной" логике; они явно предпочитают задачи упражнениям; они небрежны в оформлении, но придирчивы к смысловому содержанию. Поэтому на начальном этапе введения новых тем мальчики обычно достаточно успешны. (Из интервью с учителями: "... не хуже девочек").

Это замеченное мимоходом "не хуже" - точно фиксированная учительская ориентация на девичий образец. Затем, в процессе закрепления материала мальчиковая успешность падает; и к моменту контроля уже значительно "хуже, чем у девочек".

Конечно, ситуация в целом не выглядит столь удручающе однозначно. Мы хотим подчеркнуть, выделить лишь явно обозначившиеся тенденции.

Нам пришлось наблюдать и те случаи, где мальчики сохранили и субъективную учебную успешность, и формальную успеваемость. И все же мы вынуждены говорить о них лишь как о случаях, которые могут быть связаны со следующими обстоятельствами.

1. Встреча с учительской стратегией, ориентированной на углубление в предметное содержание. Чаще всего это происходит тогда, когда преподавание предмета ведет специалист, сам профессионально занимающийся исследованиями и/или разработками в данной предметной области (обычно это учителя-совместители). Поэтому достаточно эффективны базовые школы вузов.

2. Ученик обладает характеристиками, близкими к фемининной ментальности. Чаще всего эти подростки имеют доминирование женского окружения в семье.

3. У учащегося высокая потребность статуса, связанного с учебными успехами. Обычно это либо соревновательная ситуация, либо проявление условий семейной гиперсоциализации.

4. Подросток испытывает влияние микросредовых установок (безусловная норма значимого окружения). В его субъективной ситуации иного просто не дано.

Значит там, где в оценочных критериях доминируют формальные характеристики (а это самая распространенная практика), мальчики вынуждены преодолевать свою естественно складывающуюся ментальность или уходить в психозащитные формы поведения.

Парадокс опять состоит в том, что с развитием требований, содержательным усложнением учебного материала и стратегией старшей школы, включающей в себя необходимую ориентацию на требования высших учебных заведений, уже к 8-9 классам образовательные процессы теперь уже явно апеллируют к мужским ментальным характеристикам. Но они к этому времени сформированы в школе с установкой на антишкольную действительность. Оказывается, что опять в большей степени этим требованиям соответствуют девочки, хотя и со многими оговорками. Но и для них теперь наступает момент преодоления естественно складывавшихся и сохранившихся фемининных ментальных характеристик.

Не замеченный взрослыми, а следовательно, лишенный поддержки, мужской пубертат во многом увеличивает и обостряет разрыв между требованиями, идущими от взрослого мира, и через него, от учебно-предметных областей к формирующимся в этих условиях новым потребностям, интересам, ценностям.

Итак, мы имеем в современной школе весьма сложное и в основном непродуктивно (а точнее - деструктивно) конфликтное переплетение имплицитно учитываемых и взрослыми, и детьми половозрастных характеристик - с одной стороны, и в то же время явно унифицированный подход с точки зрения обучающих стратегий - с другой стороны.

Незамечание (имеется в виду психолого-педагогическое) диахронии пубертата, а точнее, явная ассиметрия в этом вопросе создаст в школе второй ступени новую ситуацию, которая в дальнейшем образовании приводит к сильным перекосам в развитии интеллектуального и

социального потенциалов поколения, входящего в период активного самоопределения.

2.2.3. Новые состояния - новые межполовые отношения

Диахрония пубертатного периода, соответствующие этому периоду психосоматические изменения (часто акселеративного характера) и специфические условия образовательной системы приводят к тому, что доподростковое совместное обучение мальчиков и девочек превращается просто в обучение в одном месте. Собственно совместность, благодаря возникновению новых отношений, существенно трансформируется.

Наши наблюдения дают основание утверждать, что подростковый период, особенно в начальной фазе, соответствующей 5-6 классам школы, характеризуется, дизъюнктивными процессами в межполовых отношениях. Одноклассники явно группируются по половому признаку, но кроме этого еще и как бы стремятся друг от друга. Причем если конец младшей школы демонстрирует нам некоторую, порой нарочитую, индифферентность во взаимоотношениях мальчиков и девочек в рамках одного классного "коллектива", то уже в 5-м классе мы видим достаточно активные, буквально специальные действия размежевания. Обращает на себя внимание то, что сами эти действия часто носят демонстративный характер, что подсказывает нам противоречивость и амбивалентность оснований дизъюнкции. Иными словами, разнополые дети не только по-прежнему интересуются друг другом именно как представителями другого пола, но этот их интерес существенно обостряется. Он теперь начинает включать в себя и первые половые самооценочные процессы, которые оформляются через признание представителями другого пола. Однако вместе с этим обострением приходит и дефицит адекватных форм проявления интереса.

Все это происходит при достаточно активном сопротивлении этим процессам со стороны взрослого мира. В свое время еще отец психоанализа З. Фрейд предупреждал о необходимости всячески препятствовать ранней половой активности, поскольку с реализацией полового поведения заканчиваются возможности воспитания. Эта его рекомендация буквально и прямо реализуется и современными педагогами, которые так же, как и подростки, испытывают явный дефицит культурных форм психолого-педагогической работы с появившимся на образовательной авансцене сексуальным интересом.

По-видимому, можно говорить об обострении этого дефицита. Ведь основная, извне заданная форма межполовой совместности - это классная группа. Все другие формы требуют собственной инициативы. В то же время - класс - это официальное место неизбежного совместного существования, и это снимает ответственность за формы и содержание контактов. Они вроде бы заданы собственно "классностью" и "школьностью".

Действительно, классная группа существует для определенных целей и по определенным нормам. Определенным учителями. И эта форма существования теперь уже вовсе не обеспечивает совместности. Инициативные внеклассные формы тоже встречают препятствия в связи с доминированием групповых интересов и их существенными различиями в разнополых группах подростков.

Нам почти не встречались в этом возрасте смешанные устойчивые инициативные группы 5-6-классников. И хотя стремление к формированию таких групп часто появляется (в силу уже упоминавшегося взаимного интереса), однако циклы жизни таких групп очень невелики и обычно не превышают, по нашим наблюдениям, 8-и недель. Структуры совместных групп опять же имеют явно выраженный дизъюнктивный характер.

Мы бы определили этот период как чрезвычайно сложную борьбу за лидерство, в которой спрятаны важнейшие процессы самооценки и самоотождествления. При этом чрезвычайно важными являются два обстоятельства.

Первое связано с тем, что согласно с законом борьбы не на уничтожение, дизъюнкция всегда является тактикой в рамках конъюнктивной стратегии. Т.е. дистанцирование, к которому стремятся оба пола в этом возрасте, - это всего лишь способ удаления на удобное для взаимного рассмотрения расстояние. Это практически единственная возможность и представить себя, и оценить как принадлежащего другому полу, и при этом в очевидно полоопределенной группе, т.е. как принятого и признанного, за счет участия в полоадекватном поведении этой группы.

Второе обстоятельство связано с условиями, в основном, школьными, в которых протекает эта борьба. Соответствие или несоответствие этим процессам срывает сразу в два адреса: 1) гармоничное половое становление и культуросообразные межполовые установки, что существенно определяет социальную судьбу человека; 2) соответствующее задаткам, способностям и притязаниям учение, успехи в котором также определяют

социальную судьбу человека.

Вряд ли будет правильным сосредоточение только на одном из этих адресов.

В интервью 11-летних мальчиков и девочек относительно совместного обучения, первое, на что мы обратили внимание, это то, что сам вопрос о совместности легко находит отклик в разговоре. Этого мы не замечали в более ранних периодах. Дети - учащиеся 1-3 классов - воспринимают совместность как естественную данность, и вопросы о возможностях раздельного обучения ими порой просто не воспринимаются, не слышатся. Теперь же этот вопрос впервые встает не только как важный, но и как внутренний, т.е. вопрос возникает и у самих детей, в их сообществе.

Для интервью характерны взаимные упреки. При этом мальчикам явно трудно сформулировать понятные взрослому человеку их претензии к девочкам. Выглядит это примерно так.

Ишербьюер: У вас в классе много девочек? Мальчик: Примерно половина.

И.: И какие у вас отношения?

М.: Нормальные.

И.: Т.е. вы дружно живете?

М.: (После некоторой паузы). Не-е-а.

И.: Что, бывают ссоры?

М.: Бывают, часто.

И.: А из-за чего бывают ссоры?

М.: (Пауза). Да так, вредные они.

И.: Все?

М.: Ну не все, есть ничего, но ... (пауза). Да ну их.

И.: И все-таки, что значит вредные?

М.: Ну ябеды они (пауза) и подлизы. Воображают вообще, командуют...

И.: ... дерутся?

М.: Не-е, они не дерутся (тихо про себя) я им подерусь. И.: А бывает, что вы чего-то вместе делаете?

М.: Бывает.

И.: И как, получается?

М.: Да по-разному, но без них лучше.

И.: А если бы у вас в классе были одни мальчишки?

М.: Во, нормально было бы.

И.: А не скучно без девчонок?

М.: Чего это скучно? Это с ними скучно.

Примерно за час до интервью мы наблюдали довольно серьезную стычку между интервьюируемым и одноклассницей. Она выше его на голову, протянув руку вперед, довольно легко удерживала его на безопасном расстоянии. Он же, рассекая руками воздух, изо всех сил парился дотянуться до противницы. После того как один из авторов, обняв сзади, нейтрализовал агрессора, девочка фыркнула и довольно спокойно ушла. Недовольный подросток весь кипел и сыпал угрозы.

Вот достаточно типичное интервью с девочкой из этого же класса.

И.: Какие у вас отношения с мальчиками из класса?

Д.: Да так, не очень.

И.: Т.е. вы не дружите?

Д.: С ними подружись! Ну вообще-то они не вес такие...

И.: А раньше вы дружили?

Д.: Да нет, особо не дружили, но они были как-то умнее, что ли.

И.: А теперь что, поглупели?

Д.: Да ну, дурные какие-то, ничего не понимают.

И.: Чего они не понимают?

Д.: Да ничего. Ну, как себя нормально вести.

И.: Они, что же, вам мешают?

Д.: Ну да. Из-за них беспорядок в классе, пристают, дерутся, отбирают все, стулья ломают, лезут вечно, орут. И.: А бываем, что вы что-нибудь вместе делаете?

Д.: Да, с ними поделаешь ...

И.: Ну может быть вы не в классе, где-нибудь в другом месте, например, на дне рождения?

Д.: Да, на "Столбы" вместе ходили и на праздник собирались.

И.: И что, мальчики там были другими, не такими как в классе?

Д.: Да такие же дурные, не так конечно, но все равно; им бы беситься все.

И.: А может вообще нужно сделать отдельно: класс девочек и класс мальчиков?

Д.: Нет! (долгая пауза, ухмыляется собственным мыслям) может быть некоторые уроки, совсем - нет. (Пауза). Пусть будут, с ними как-то веселей. Может они поумнеют?

Хорошо видно, что девочки легко апеллируют к взрослому в своей критике мальчишек. Они как бы заведомо рассчитывают на солидаризацию. Для нас это означает, что их требования, совпадая с учительскими, идут как бы от взрослого мира. Девочки уже явно считают себя старше. И с этой точки зрения несколько более снисходительны к мальчишкам, как к младшим. Они не чувствуют себя ровесниками в этот период. Вместе с тем потребность самооценки у них уже сильно связана с внешним отношением и не только со стороны безусловного авторитета учительницы, как это было в младшей школе. Отражающий горизонт раздвинулся и включает в себя уже практически все окружение, в том числе и этих "дурных мальчишек". Поэтому "пусть будут".

Сама по себе эта уверенная легкость в критическом обсуждении со взрослым своих одноклассников другого пола, четкое знание тех критериев, которыми можно оперировать, свидетельствует о уже очевидно сложившемся половом неравенстве в Школе. При этом негативные, с точки зрения стандартных школьных требований, характеристики однозначно связываются для данного возраста с мужским менталитетом.

Занятно в этой связи замечание мальчика, что девочки не дерутся. Нам не раз приходилось наблюдать картины драк мальчиков и девочек между собой. Конечно, это не так характерно как мальчишеские стычки, но достаточно часто, чтобы не быть незамеченным. Мы специально повторяли этот вопрос как обязательный во многих интервью и, как правило, мальчики, за небольшим исключением, отрицали у девочек драчливость. Мы полагаем, что это, с одной стороны, связано с вполне определенным метальным образом девочки, в которую драчливость не включена а priori. А с другой стороны, это собственно мальчишеская характеристика, и она бережно охраняется как мальчишеская, причем со стороны обоих полов, несмотря на неодобрение взрослого мира и явное рассогласование со школьной нормативностью.

Как достаточно распространенные можно отметить случаи, когда девочки тоже прибегают к силовым способам разрешения конфликтов. Тем не менее, почти как атрибут во внутреннюю картину такого поведения включено некоторое, порой довольно болезненное преодоление женских ментальных установок. И далеко не для всех девочек такого рода преодоление проходит без сложных последствий конфликта самооценки.

Интересная в связи с этим ситуация возникла у одного из авторов.

Родители девочки - близкие друзья автора рассказали, что дочь, ученица 5-го класса, приходит из школы заплаканная, угнетенная, не хочет ходить в школу, хотя успешно и не без некоторой доли удовольствия учится. Оказалось, что ее просто третирует сосед по парте. Несмотря на ее явное физическое превосходство, она никак не может использовать этот (силовой) ресурс. Учительница никаких действенных мер не принимает, а родители мальчика относятся к жалобам с недоверием. Сама девочка жаловалась очень доверительно (автор для нее давно свой):

- Вы себе представить не можете, как с ним тяжело. Он совершенно не может сидеть спокойно, все время толкается, пинается под партой, норовит ткнуть локтем.

- А ты пробовала не обращать внимания?

- Да, не обращать! Больно же!

- А дать сдачи пробовала?

- Я не могу, не могу и все! Не хочу я сдачи давать!

- А было такое, что ты плакала? (Кивает) А он видел?

- Видел, конечно.

- А учительница?

- Да она его ругает, родителей вызывала, а он еще хуже дерется. Папа предлагал прийти в школу и самому с ним поговорить, по-мужски. Этого еще не хватало. Ну что мне делать?

- Может быть, можно пересест на другую парту?

- Да нет у нас мест свободных в классе. А с ним никто из девочек сидеть не хочет.

- Тогда ты его поцелуй.

В этом месте у девочки такая мимика, как будто она недослышала. Повторяю:

- Ты его поцелуй.
 - Как это?
 - Очень просто, вот так (целую ее в щеку) Как ты думаешь, что с ним произойдет?
 - Не знаю.
 - Вот и давай попробуем.
 - Нет, это невозможно.
 - А что тебя смущает? Что о тебе плохо подумают?
 - Да нет... но...нет... как это (смеется). Ну, вы посоветовали!
 - Ну хорошо, давай так: ты ему скажи, что если он будет так делать - ты его поцелуешь. Но скажи не с угрозой, а ласково.
- Засмеялась и убежала.
- На следующий день специально жду ее из школы. Она возвращается в полном восторге и сразу ко мне:
- Ну, он просто обалдел; отодвинулся, покрутил (показывает пальцем у виска) и весь день вел себя тихо.
 - Вот здорово! Ты его поцеловала?
 - Ну вот еще (смеется) - сказала.
 - А потом, на других уроках?
 - А он как только ко мне повернется, я ему сразу в глаза смотрю. л-а-а-сково (и после паузы), он теперь меня побаивается (смеется).

В этом эпизоде хорошо видно новое отношение "против", которое очень интересно рассматривали старшие подростки, вместе с нами работавшие над учебным пособием для сверстников под названием "Интересы. Ценности. Нормы"[66]. Они обсуждали слово "со-против-ление" именно так в разбивку, как обозначающее одновременно и разъединение и соединение.

Девочки против мальчиков?

Эта оппозиция хорошо видна не только в интервью во время классных собраний и совместных мероприятий или при выполнении обычных для школы коллективных классных обязанностей, например, дежурств. Уже в 3-м классе девочки как некоторая группа осознают свое превосходство в учебе. Наличие среди них нескольких учебных аутсайдеров обычно связывается либо с мальчишескими признаками поведения, либо с определенной отсталостью. Кроме превосходства учебного, есть еще и поведенчески-школьное, активно культивируемое учителями. Правильное школьное поведение абсолютно жестко связывается с образом ученицы, а не ученика. Причем динамика формирования этого образа у учащихся выглядит так:

- 1-й класс - недифференцированно;
- 2-й класс - не ниже 68% респондентов связывают правильное школьное поведение с образом девочки-ученицы;
- 3-й класс – не ниже 68%;
- 4-й класс - не ниже 72%;
- 5-й класс - 76%;
- 6-й класс 80%;
- 7-й класс - 80%;
- 8-й класс - 80%;
- 9-й класс - 74%;
- 10-й • 68%;
- 11-й - 70%;

Поскольку положительный поведенческий образ формирует школьный статус, вполне естественна и его субъективная интерпретация, которая в грубой, конечно, форме выглядит как оппозиция хорошего против плохого, или мягче: правильного против неправильного.

Огромную роль в таком отношении девочек к мальчикам играет безусловная поддержка учителей. Понятно, что эта групповая норма достаточно сильно проецируется и на многих девочек. Ярче всего такая оппозиция наблюдается в 5-6-х классах. Уже к 7-му классу нарушителей негласной конвенции единства против мальчишек становится все больше,

несмотря на обвинения в отступничестве и даже приписывание мальчишеских черт. Это последнее заслуживает специального обсуждения. Дело в том, что мы еще раз, но уже более тщательно, обратили внимание на довольно известный феномен. Если девочку упрекают в мальчишеском поведении, реакция обиды или активной защиты - явление, в общем, не частое. Напротив, замечание о девчоночьем поведении, сделанное в адрес мальчишек, как правило, вызывает достаточно бурные защитные реакции, причем значительная разница в реагировании характерна именно для периода 10-13 лет. Ни раньше, ни позже мы не обнаруживаем такого высокого значения для подростков внешних оценок их половой определенности. Вместе с тем, определенная терпимость девочек к маскулинным формам в своем поведении, а в современной ситуации даже очевидные тенденции в направлении искусственной маскулинизации, по-видимому, есть признак специфического архетипа превосходства, анализ и социальная представленность которого довольно подробно обсуждается в работе Э. Мольтманн-Вендель при выделении оснований фемининной теологии [39].

Мы склонны полагать, что обнаруженное нами во время исследований психологическое, часто неосознаваемое и тем не менее достаточно сильно реализуемое, женское превосходство в межполовых отношениях, по-видимому, вполне закономерно и может иметь, как минимум, два источника. Один онтогенетический - связан с особенностями детства, во время которого каждому ребенку приходится решать проблему преодоления зависимости от женщины (матери), а кроме того, общество, имеющее образовательные институты, становится все более толерантно к девочкам. Второй - собственно архетипический - связан с тем, что женщина, в отличие от мужчины, всегда способна на формальный коитус, временной цикл возможностей которого у нее к тому же существенно больше, чем у мужчины. Для мужчины эта способность прямо связана с физиологической возможностью эрекции, а женщина в совместных коитальных отношениях выступает одновременно и как объект желания (так же, как и мужчина), и как оценивающая мужскую способность. Отсюда мужской страх, неуверенность, необходимость в сексуальном самоутверждении, стремление к доминированию и т.д. [68].

Таким образом, женская сторона в этой обострившейся позиционности явно чувствует себя сильней и уверенней. Понятно, что мы здесь приводим лишь психологические и культурно-исторические обоснования межполовых отношений, которые, разумеется, не исключают вариантов индивидуального своеобразия. Однако, кроме уже приведенных более или менее явных и совсем не явных оснований этой уверенности, есть и абсолютно очевидное - девочки в этом периоде еще и по физическим, чисто внешним характеристикам в абсолютном большинстве случаев превосходят мальчиков.

Может быть, именно это, не вполне осознаваемое, ощущение превосходства создает возможность очень интересного синтеза в отношении девочек к мальчикам в классе: и отвергания, и притяжения.

Благодаря диахронии пубертата и специфической педагогической поддержке в образовательном институте девочек как бы трансформируется образ сверстничества. Само понятие сверстник (в начальной школе практически полностью исчерпывающееся определением одноклассник или учащийся той же параллели) теряет свою однозначность и выглядит всякий раз двояко: формальный ровесник - с одной стороны, и отставший в определенном отношении - с другой.

В целом картина в каждом из изученных нами классов выглядит таким образом, что отношение девочек к мальчикам в период 5-7 классов складывается как к более слабым. Но при этом сохраняется определенная культурная установка на типическое мужское поведение. Вот это сочетание и рождает очень своеобразный конфликт, разрешение которого во многом определяет будущее отношение женщины к мужчине. Как правило, в условиях школы этот конфликт разрешается далеко не продуктивным образом.

Попытки учителей удерживать искусственно созданное в детском саду и в начальной школе полонедифференцированное сообщество с отдельными демонстрационными проявлениями мужского и женского менталитета уже к концу начальной школы наталкиваются на достаточно сильное сопротивление подростков, причем у девочек это сопротивление значительно лучше замаскировано.

Первое же наше предложение в нескольких 3-х классах сесть за партами так, как хочется детям, привело к образованию, в основном, однополых пар.

Группирование для игры на выигрыш в 5-6-х классах привело также к формированию однополых групп. Но в ситуациях, когда межполовая кооперация была естественным образом сформирована самим ходом игры, мы обнаружили, что девочки, стремясь всячески сохранить

формальное лидерство во вновь образованных смешанных группах, само содержательное решение игрового задания (по условиям игры весьма значимого для всех ее участников) предоставляют мальчикам. Т.е. они как бы "мальчиками решают задачу». При этом буквально требуют от них решения как от исполнителей. Причем такого рода субординация в смешанных группах всякий раз выглядела как своеобразная, само собой разумеющаяся конвенция. Такая требовательность проявляется прямо именно в начальном подростковом периоде.

Интересные наблюдения нам удалось сделать в 7-х классах при эксперименте "Поиск неизвестного предмета". (Экспериментатор задумывает предмет, а три группы по очереди задают вопросы о его свойствах или качествах, на которые, по условиям, можно ответить только однозначно "да" или "нет"; при этом каждая группа может задать только 15 вопросов). Инициаторами формирования составов групп во всех классах были девочки, и в каждую группу они включали мальчиков, собственно поисковую работу которых они обеспечивали затем организационно-распорядительными действиями. Ответственность за неудачу возлагалась на мальчиков, выигрыш же воспринимался как общегрупповой и был предметом гордости формального лидера.

Девочки берут на себя именно ту часть задачи, где устанавливается кооперация, а дальше они делают следующее: распределяют обязанности, организуют учет и т.д. Они стимулируют, помогают или мешают, вплоть до того, что требуют. Чаще всего девочки являются оформителями решений, доводят их, а затем представляют. До этого периода мы видели, в общем-то, равные попытки, с большим или меньшим успехом, но без такого жесткого функционального распределения, хотя элементы субординации встречаются и в предыдущей возрастной группе. В более старшем возрасте (14-16 лет) ситуация существенно меняется, часто уступается и лидерство. Здесь же явная амбивалентность: стремление к сохранению статуса и превосходства, т.е. положения "сверху", и одновременно передача ответственности за содержание работы.

Таким образом, одновременно с отверганием в этот период идет неявное принятие, но не то, о котором так пекутся педагоги.

Само это неявное принятие тоже имеет в данной возрастной группе свои особенности. Если сверстник принимается достаточно осознанно, то обязательно с приписыванием ему некоторых мужских качеств, главные из которых активность и ответственность. Это, конечно же, идеализированное представление для своего сохранения требует дистанцированности, чтобы такое приписывание было минимально проверяемым. Иначе - разочарование.

Поэтому мальчики-ровесники нужны в сообществе этого периода, но как средство, как фон, как символ.

По-видимому, основное содержание оппозиции "девочки – против - мальчиков" представляет собой бессознательное поведение, имеющее в виду не допустить (с небольшими проверочными исключениями) разочарования, не позволить мальчикам приблизиться и раскрыться настолько, что разрушатся иллюзии значимости другого пола. Но как это можно осуществить в условиях современной школьной организации?

Описанные нами феномены принятия - первый серьезный сигнал ожидания образов специфически мужской ментальности. И поскольку адекватного ответа на этот сигнал в школьной действительности, как правило, нет, образуется вакуум, требующий всяких компенсаций в виде маскулинных или крайних квазифемининных тенденций в развитии самих девочек.

Мальчики – против - девочек

Эта оппозиция в школе второй ступени выглядит значительно более жесткой. Из всех изученных нами классных групп нам не встречалось ни одной, в которой мальчики уже в 5-м классе не осознавали бы в целом свое учебное и социальное аутсайдерство. Мы, конечно же, ведем речь о сравнении по признакам половой групповой принадлежности, и подростки это хорошо понимают. При этом, разумеется, всегда есть отдельные вполне успешные в учебе мальчики и отстающие девочки, но в целом картина для самих подростков выглядит вполне определено и однозначно.

Возрастающее давление со стороны взрослых и отсутствие адекватных каналов для самореализации, как само собой разумеющееся, вызывает агрессивные установки, для воплощения которых в конкретных формах поведения нужен только повод. Здесь нам представляется необходимым попробовать проблематизировать ставшее уже стереотипным мнение о мужской подростковой агрессивности. Интересное наблюдение в этой связи приводит Е.Б. Хасан. На уроках по экспериментальной учебной дисциплине "Интересы.

Ценности. Нормы" при обсуждении в группе мальчиков созидательной и разрушительной деятельности, он отмечает: "...Вредные поступки они начали обсуждать с упоением. Говорили ребята наперебой, сопровождали все это яркими примерами "из жизни", а также обсуждали масштабы нанесенного вреда". Вот на это последнее обстоятельство исследователь обращает особое внимание, связывая потребность в активности с очевидностью процессов ее реализации и наблюдаемостью и немедленностью ее результатов [67 с.66-69]. Гипотеза о том, что разрешение конфликта выбора между пассивными и активными формами существования приводит подростка к предпочтению активных и непременно демонстративно эффективных способов деятельности, что и принимается взрослым миром как агрессия, приписывается и затем оформляется, превращаясь в поведенческий стереотип - заслуживает серьезного сравнительного этнопсихологического исследования.

Мы уже обращали внимание на то обстоятельство, что в этом возрасте для мальчиков становится наиболее важной принадлежность именно к мужской группе; сама по себе эта принадлежность, в силу известных дефицитов образцов, может быть реализована в основном через оппозицию. Но оппозиция к женскому только тогда эффективна в субъективной интерпретации (а в начале периода и в групповой), когда она (оппозиция) демонстрируется.

Мы имеем довольно занятную картину соревнования в возрастной группе 11-13 лет, напоминающую известный анекдот, в котором выведенный из себя хвастовством девочки и не знающий что ей противопоставить мальчик, заявляет: "А зато ты на стенку написать не сможешь!".

Внешне агрессивные по отношению к девочкам проявления - это групповая норма, естественная в условиях современной школьной жизни. Однако мы вполне уверены в том, что это вовсе не личная норма каждого мальчика в этом возрасте. Более того, мы достаточно часто наблюдали вполне положительное отношение конкретного мальчика к конкретной девочке. Но публичные формы взаимодействий вполне конвенционально агрессивны.

В отличие от девочек, мальчики дают сверстникам противоположного пола очень нелестную и вполне однозначную характеристику, выбирая для этого выражения пообидней: ябеда, жади́на, плакса, задавака, подлиза и т.п. При этом характерно, что в среде девочек, с их точки зрения, есть исключения, которым приписываются обычно маскулинные, т.е. обратные приведенным характеристики, конечно же, зги характеристики далеко не всегда соответствуют действительности характеризуемого персонажа.

Т.е. мы имеем здесь дело также с идеализацией образа, но каким способом? Девочка, положительно воспринимаемая мальчиком именно как девочка, для принятия наделяется буквально противоположными контр-ментальными характеристиками.

Это обстоятельство убедительнейшим образом подтверждает компенсационный характер агрессивных проявлений в адрес противоположного пола. Причем сами эти проявления часто весьма преувеличены и даже гиперболизированы.

По нашим наблюдениям, положительные вполне маскулинные характеристики достаточно часто получали именно девочки с ярко выраженными традиционными фемининными признаками как внешности, так и поведения.

Многие исследователи связывают несомненное возрастание внешней агрессивности в этот период с процессами автономизации (см., например, [26; 36; 53; 61; 75]). Нам же важно подчеркнуть полодифференциальный характер агрессивных проявлений и, соответственно, их адресность. Девочки-ровесницы в это время - наиболее близкие представительницы именно того женского мира, из которого, теперь уже специально и целенаправленно, вырывается растущий мужчина, и отделение от которого для него теперь представляет особый смысл.

Отношение к ровесницам, несмотря на известные, в основном, продекларированные ограничения, вполне может быть реализовано в форме прямой физической агрессии, что совершенно нереально по отношению к старшим представительницам того же пола. А субъективные основания для такого реагирования уже накоплены за предыдущий школьный период.

Наши длительные наблюдения (в течение 5-и лет) за различными проявлениями прямой физической агрессии позволяют выдвинуть и еще одно предположение, связанное с появляющимся в этот период значительным усилением взаимного сексуального интереса. Достаточно сильное выражение его в 5-6-х классах заметно у сравнительно небольших групп девочек в каждом классе и у отдельных мальчиков. Для 7-8-х классов этот феномен уже характерен как довольно сильно распространенный. Дело в том, что прямые физические нападки позволяют мальчику как бы оправданно прикасания к девочке. Мы заметили, что наиболее развитые в физическом отношении девочки довольно часто буквально провоцируют мальчиков на такие действия и даже оказавшись потерпевшими в результате неумеренной агрессивности или

неудачной обороны - сравнительно недолго переживают физический ущерб, а затем вновь и вновь стремятся к повторению ситуации. Подобная потребность во взаимном прикосновении - естественная и, очевидно, необходимая - вполне может быть реализована в культурных формах, о чем обязательно заботятся грамотные или обладающие хорошей педагогической интуицией учителя. Обычно в их классах такого рода грубых форм взаимоотношений существенно меньше.

Наибольшее наше беспокойство вызывает возможность стереотипизации агрессивных форм поведения у мальчиков как общего механизма самоутверждения с очевидными и быстрыми эффектами. Зарождаясь достаточно рано в семейной или другой, но обязательно имеющей признаки какого-либо дефицита, ситуации, эта форма в подростковый период именно благодаря школьной совместности оформляется как субъективно адекватная, т.е. вроде бы позволяющая разрешать конфликты половой дифференциации и самоидентификации. А именно это содержание личной жизни в данной возрастной группе является ведущим.

2.2.4. Распределение социальных ролей в классе

Класс, представляя собой определенную извне формальную группу, обычно за период начальной школы воспринимается членами этой группы еще и как привычное, достаточно замкнутое сообщество со своей ролевой иерархией. И если в начальной школе на вершине классной иерархии находилась учительница, а все остальные распределялись по уровням в зависимости от степени близости к ней и от ее оценок, то теперь, в основной школе, ситуация существенно меняется. Уже к концу 5-го класса учитель, классный руководитель вообще не включается подростками в структуру классной группы. Ведущая роль в классной иерархии теперь принадлежит лидерам, выдвигающимся самими учащимися из своей среды.

Обычно в начале периода это сменяющиеся по ситуации два лидера: один мальчишеской классной группировки, другой - девичьей. Ни тот, ни другой, как правило, не имеют существенного влияния на группировки противоположного пола.

С исчезновением из современной школы официальных общественных организаций (октябрята, пионеры, комсомольцы) внешне признанное формальное лидерство определяется обычно классным руководителем. Его предпочтения, доверие и организационные поручения создают поддержку, как правило, лидеру девичьей группировки. Здесь сложилась определенная закономерность, не без исключений, конечно, но достаточно выраженная.

Ранее мы отмечали, что переход в основную школу и начало пубертата совпадают у сравнительно небольшой группы девочек в классе. Именно из них, чаще всего, выделяются наиболее физически развитые, крупные. Любопытно, что показатели роста как-то странным образом связываются и учителями, и учениками с признаками старшинства. При малейших попытках анализа все без исключений отмечают вполне понятное несовпадение этих характеристик, но в обыденных ситуациях девочкам большего роста непроизвольно приписываются черты большей зрелости. Иногда это совпадает. Иногда - нет. В любом случае на девочку в предпубертатный или пубертатный период ложится дополнительная нагрузка, которой ее насаждает учительница как знаком доверия и особой близости. Попытки соответствовать этому присвоенному маркеру без достаточного на то ресурса и в случаях несовпадения с действительным авторитетом в группе часто приводят к проявлениям истероидного типа, эмоциональным вспышкам и групповым деструктивным процессам.

По нашим данным, обычный класс, несмотря на огромные затраты педагогических сил, никогда не представляет собой некий единый коллектив с четкой пирамидальной иерархией. Наблюдения показывают, что для начального периода во втором школьном возрасте уже характерны довольно устойчивые группировки внутри класса. Обычно идет такой неуравновешенный по периодам процесс как бы проб групповых образований с попытками смены "микролидеров". В девичьей среде обычно наибольшим авторитетом обладает наиболее "продвинутой" в пубертатном процессе девочка. У мальчишек - наиболее независимый, активный, физически развитый.

Показатель учебной успешности как признак авторитета уже в начале периода имеет сравнительно невысокое значение, к середине - рассматривается только как дополнительный, но не безусловный. Эти результаты существенно расходятся с показателями, полученными в той же возрастной группе школьников США. У американских подростков, по данным интервью, успеваемость вполне конкурирует с формальным социальным статусом [97, p.321-329]. Мы полагаем, что это отличие обусловлено стабильностью высокого статуса образования как

общенациональной характеристики ситуации в США. В нашей же стране этот статус весьма нестабилен.

Как закономерный процесс мы можем отметить внутригрупповую поляризацию в обеих половинах класса.

В женской половине - по очевидным признакам маскулинности - фемининности.

В мужской - по признакам интеллектуального или физического развития.

Девочки, ориентированные на традиционные фемининные образцы внешности и поведения, как правило, отличаются большей дистанцией от мужских групп, которая в начале и середине периода (5-7 классы) выглядит буквально как стремление к изоляции. Обычно лидером в такой группе выступает девочка признанная самой красивой; предпочтения "примы" класса, как правило, становятся групповой нормой. Важно, что несмотря на значительную дистанцированность этой девичьей группы от мальчишеской, она неизменно пользуется вниманием. В начале периода это внимание проявляется как подчеркнутая оппозиция противопоставление вплоть до открытых "военных" действий. В конце - превращается в стремление к сближению.

Ориентация на маскулинный тип у девочек в основной школе выражена значительно слабее, и вплоть до 8-го класса нам не удалось выявить сколько-нибудь устойчивых группировок, формирующихся по этому признаку. Обычно в классе выделяются одиночки, поведение и внешние данные которых подчеркнуто мальчишеские. Эти девочки гораздо менее дистанцированы от мужских групп и тоже пользуются вниманием с их стороны, но как "свои". Чем ближе к школе третьей ступени, тем более явно эти девочки оформляются как специфическая группа, альтернативная фемининной. Эти девочки тяготеют к силовым видам спорта и чаще всего стремятся к компенсации своей, с их точки зрения, женской непривлекательности.

Любопытно, что к 8-му классу на крайних точках этих полюсов, как правило, складывается индифферентное отношение к учебной успеваемости. Появляется некий образ собственной успешности, не связанный с хорошей учебой.

В первом случае - это ориентация на свои внешние данные и ожидания социальной успешности в связи с ними. Современная ситуация, все средства массовой коммуникации, маскультура услужливо и в избытке демонстрируют великое множество подобных вариантов. Сейчас это буквально образ звезды.

Во втором - это присоединение к сложившейся мужской оппозиционности к школьным формам образования.

И для первого, и для второго вариантов характерна установка на простые формы деятельности, не требующие больших умственных затрат, хотя в сообществе это идеологизируется иначе. Например, работа моделью обсуждается как титанический труд, требующий чуть ли недюжинного ума.

Мальчишеская поляризация традиционно формирует у одного полюса "яйцеголовых", которые хоть и относятся друг к другу с уважением, но не имеют устойчивых и все время актуализируемых корпоративных связей; у другого полюса - "крепких" и "крутых", чьи корпоративные связи как раз очень выражены, а сами группировки очень активны и экспансивны, поскольку бесконечно заняты самоутверждением и доказательством через внешне активные формы самим себе собственной значимости.

Мы считаем необходимым, обратить внимание на мало заметные промежуточные образования между отмеченными полюсами. Как правило, это своеобразный "народ", который в той или иной мере пытается следовать то за одними лидерами, то за другими. Причем для подростков субъективно ясна принадлежность к этой прослойке. Обычно такая принадлежность и устраивает подростка (в этом плане мы не заметили существенных половых различий), и не устраивает одновременно. Основная проблема "народа" - это неочевидность поведенческих характеристик по сравнению с ярко представленными полюсами. В связи с тем, что идентификационные потребности таким подросткам свойственны несколько не в меньшей мере, можно говорить о том, что именно эта прослойка испытывает наибольшую фрустрацию во втором школьном возрасте в силу еще большей по сравнению с "успешными" сверстниками суженностью каналов самореализации. Поэтому при выделении так называемых групп риска необходимо, на наш взгляд, серьезно изучать не только тех, кто бросается в глаза, но и тех, кто представляет, по мнению многих учителей и психологов надежную середину. В целом ряде типичных сексуальных или криминальных ситуаций "народ" является "движущей силой", исполнителем воли лидеров с одной только целью - доказать сообществу и себе соответствующую идентичность. Чаще всего умным лидерам это обстоятельство достаточно ясно и успешно используется для манипуляций.

Отсутствие в настоящее время других оснований классной организованности, кроме *со-в-местной* учебы, т.е. нахождения во время обучения в одном месте, по понятным причинам открывает возможности для формирования спонтанных совместностей прежде всего по половому признаку и по активности общесоциальных проявлений. Выдвигающиеся на волне этих процессов подростковые лидеры еще вполне расположены к принятию взрослого влияния со стороны педагогов, но уже предъявляют им очень серьезные требования, связанные с достаточной определенностью мужского и женского типа и в значительной мере в этой связи с социальной успешностью.

С точки зрения содержательной нагруженности образовательных процессов во втором школьном возрасте можно смело говорить о приоритете для подростков идентификационно ясного материала межличностных и самооценочных отношений над сравнительно неясным, в этом отношении, учебно-предметным материалом. Такое положение вещей никак нельзя признать удовлетворительным.

Однобокость оснований для первых серьезных проб социального лидирования, узость диапазона ролей в подростковых структурах не только искажают нормальное течение процессов половой идентификации и самоопределения, но и формируют весьма ограниченные образцы межличностных и внутриорганизационных отношений.

По-видимому, ментальная безадресность обучающих стратегий и учебного материала во втором школьном возрасте приводит к таким рассогласованиям между организованными образовательными программами и возрастными потребностями подростков, что *получается как бы два жизненных пространства, достаточно автономных, но вынужденных к сосуществованию.*

2.2.5. Родители и учителя в подростковых идентификационных конфликтах

Значение взрослых в подростковом возрасте приобретает новые характеристики, причем существенно меняющиеся в течение периода второго школьного возраста.

Переход в основную школу, а вместе с тем усложнение и увеличение объемов учебного материала, усиливают и без того уже текущий процесс отчуждения родителей от содержания жизни ребенка. Родители, до этого худо – бедно контролировавшие выполнение учебных обязанностей и тем участвовавшие в школьной жизни, теперь все меньше могут действительно со знанием дела определять качество решения домашних и классных заданий, а также, при необходимости, оказать помощь. Теперь родители все больше полагаются на оценку учителя. Вместе с тем именно школьная жизнь, и прежде всего надлежащее исполнение учебных заданий, несмотря на возрастные изменения в динамике интересов, остаются основным предметом взаимодействия родителей с детьми и учителями.

Среди опрошенных отцов и матерей эта тема уверенно занимает первые места. Но при этом среди отцов только 15,2% отмечают обсуждение учебных дел своего ребенка. Среди матерей – 50,5%. В то же время привычная потребность и беспокойство за приближающуюся ситуацию профессионального выбора усиливают родительскую тревожность, заставляют наиболее заинтересованных родителей повышать контролирующее давление, которое теперь больше связано с количеством времени, уделяемого занятиям, по сравнению с "пустым" времяпрепровождением. Наиболее распространены родительские замечания такого типа: "Он очень мало читает (или не читает совсем)", интересуется только видиками, тряпками, шатается по улице, уроки делает за 15 минут..." Или: "Оценки вроде неплохие, но она же ничего не знает и знать не хочет, и вообще не знает, чего она хочет".

В этих жалобах одновременно и ориентация на оценку, и недоверие к тем критериям, которые приняты в данной школе. Очень ярко выражена тенденция к сравнению со своей учебой, со своим подростничеством. Это сравнение в абсолютном большинстве не в пользу современных детей. Стремление приблизить своего ребенка к образцу собственного подростничества, данного чаще всего во вполне идеализированных воспоминаниях, прежде всего апеллирует к учебным занятиям, хотя все без исключения родители "понимают" и особенности этого возраста, и новизну интересов своих детей, и своеобразие современной ситуации.

Дети этих родителей (мы проводили параллельный опрос более 1200 детей и их родителей) также выделили тему учебных занятий как ведущую во взаимодействиях со своими родными. Мы спрашивали: "Какая тема и какой вопрос являются первыми при вашей встрече с родными после их возвращения с работы?" Уверенное первое место занял: "Как в школе?" На этот вопрос оказалось вполне достаточно ответить: "нормально". Следующим в рейтинге был вопрос: "Поел(а)?" Во многих ситуациях этим исчерпывается содержание беседы. В качестве основных

собеседниц, несколько глубже интересующихся учебными, школьными делами 38% назвали мать, 5,2% - отца. Родители же несколько преувеличивают свое место и значение для детей в их школьных делах. Причем по оценкам самих детей доля участия родителей в их образовательных достижениях значительно уменьшается с переходом из класса в класс и к концу периода (в 9-м классе) составляет для матерей 18,6%, для отцов 2,8%.

Совершенно неожиданными для нас оказались оценки подростков содержания бесед с учителями. Учебные дела в этих разговорах заняли только седьмое место. Их отметили 17,2% опрошенных. Впереди оказались такие темы, как взаимоотношения со сверстниками (33,5%), любительские занятия (22,0%) и даже интимные отношения (21,8%).

Последующее интервьюирование показало, что такой рейтинг, конечно же, связан не со статусом учителя вообще, а с отношением с отдельным, конкретным учителем, достаточно референтным для подростка. Вместе с тем опрос показал, что содержательный диапазон общения с учителем у большинства подростков все-таки значительно шире, чем с родителями.

Это обстоятельство имеет свои серьезные причины в современной социокультурной ситуации. С сожалением мы отмечаем, что к подростковому возрасту своих детей родители теряют представления о возможных формах совместности. Такое времяпровождение как цирк, кино, театр, стадион - с точки зрения многих родителей - атрибут младшего школьного детства. Стремление подростков в компанию сверстников вызывает у родителей сильное сопротивление; сферы вкусов в музыке, одежде, формах поведения достаточно сильно различаются. Дискуссии на эту тему требуют совершенно особенной психологической культуры. Сфера интимных межполовых отношений, в связи с обостряющимся интересом к собственной идентификации, чаще всего оказывается табуированна не для подростков, а для их родителей, как правило, совершенно не представляющих себе как, какими словами и в какой подходящей ситуации можно обсуждать эти вопросы. Многие родители во время консультаций признаются, что у них язык не поворачивается заговорить с собственным сыном или дочерью о вопросах пола. С чужими - пожалуйста. Чувствуя смущение родителей, дети тоже избегают этих тем в общении с ними.

Сначала в консультационной практике, а затем и по результатам опросов, мы обратили внимание на фактор совпадения кризисных периодов подростков и их родителей. Так, например, наряду с проблемами 12-летней девочки или 13-летнего мальчика в семье обостряются возрастная проблематика их 33-х - летней матери и/или 35-летнего отца. Такая кризисная конгруэнтность в значительной мере ослабляет возможности понимания друг друга и создает дополнительные идентификационные сложности для подростков. Американские психологи также обращают внимание на это обстоятельство, как на весьма распространенное затруднение в ситуации мужской идентификации подростков [94, p.381-386].

В отличие от родителя, учитель не просто более свободен в выборе тематики общения - он, в силу своей должности, обязан обсуждать многие вопросы. И поэтому выбор его как значимого собеседника во многом обусловлен его ролью, содержательной подготовкой и психолого-педагогическим оснащением.

Вместе с тем, и учителя, и родители как наиболее близкие взрослые представляют для подростков совершенно специфический интерес в качестве некоторых образцов собственного будущего. По крайней мере, это взрослые, достаточно определившиеся люди, имеющие то или иное влияние, возможности, какую-то степень самостоятельности (независимости).

Часто обсуждаемый наблюдателями феномен отчуждения, атрибутированный подростковому возрасту, мы предлагаем рассматривать как совершенно необходимое в функциональном возрастном смысле дистанцирование, которое позволяет "удалиться" на определенное расстояние, чтобы внимательно разглядеть, сравнить, оценить.

Поскольку взросление неизбежно, то нужно посмотреть, что же собой представляют ближайшие взрослые, насколько они сами соответствуют ими же декларируемым нормам и образцам и, в этом смысле, можно ли им доверять, живя по их законам. И теперь наиболее значимые индикаторы совсем другие, нежели в предыдущий период (в первом школьном возрасте). Теперь на первый план вместо "отношения ко мне выдвигается принадлежность, вернее, соответствие образцам мужского и женского и социальной успешности ближайших взрослых.

По данным наших опросов и родители и, тем более, учителя во втором школьном детстве все меньше выступают как образцы мужского и женского поведения и вместе с тем, как источники и носители норм межполовых отношений. В этом опросе участвовали подростки в возрасте от 11 до 16 лет, учащиеся четырех школ г.г. Красноярска и Риги (610 девочек и 320 мальчиков); их родители: 720 матерей и 483 отца; учителя - классные руководители: 36 человек, из них 5 мужчин. После опроса мы провели выборочное интервьюирование респондентов. В результате этого исследования нам открылся целый «букет» противоречий, которые не просто находятся на

периферии родительского и учительского внимания, а зачастую вообще не признаются.

Так, будучи вполне единодушными в своих родительских ожиданиях от учителя, и отцы, и матери из учительских функций указывают прежде всего обучение основам знания. В этом их позиция остается неизменной буквально с первых и до последних дней ученичества детей. Так же единодушны родители и в определении основного содержания жизни своих детей, которые большую часть деятельного (с точки зрения значения для образования) времени проводят в школе. Абсолютное большинство родителей, более 70%, вполне удовлетворены школой, и учителями, обучающими их детей (!) Кло 30% указывают, что у них с большинством учителей сложились "теплые дружеские отношения». Вместе с тем, более 60% отцов отметили, что они вообще почти не бывают в школе, а примерно половина матерей признают, что бывают в школе очень редко.

По рейтингу предполагаемой авторитетности у детей, мнение родителей выглядит следующим образом (см. табл. 5).

Таблица 5
Распределение по степени авторитетности (предположения родителей)

	Рейтинговые места по предположению	
	Матери	Отца
Мать	1	2
Отец	2	1
Брат, сестра	4	3
Учитель	3	6
Одноклассник	7	5
Друг, подруга, знакомый (вне школы)	5	6
Никто (нет авторитета)	6	6

Очевидно, что особо не в почете учителя у отцов, и они приписывают подросткам аналогичное отношение, но и матери, как свидетельствует интервьюирование, повидимому, были не совсем искренни, заявляя о своей удовлетворенности. Они либо отчетливо разделяют свои и подростковые отношения, либо механизм проекции и в этом случае срабатывает достаточно надежно.

Контрольные исследования рейтинга самих подростков представлено в табл.6.

Таблица 6
Распределение по степени авторитетности (рейтинг, представленный подростками)

	Возрастные группы		
	11-12 лет	13-14 лет	15-16 лет
	Рейтинговые места		
Мать	1	2	2
Отец	2	3	2
Брат, сестра	5	5	5
Учитель	4	6	5
Одноклассник	3	5	4
Друг, подруга, знакомый (вне школы)	7	4	2
Никто (нет авторитета)	6	1	1

Понято, что появление на первом месте такого выбора, как "Никто", - очевидная демонстрация не только отчуждения, но особой неопределенности в критериях выбора авторитетов и образцов. Несмотря на то, что по данным интервью, и учителя, и родители вполне отчетливо ощущают новые веянья в отношении к ним подростков, их общие установки на основное содержание взаимодействия с детьми и учениками практически не меняется.

Возникновение новых интересов в подростковом периоде и их усиление и генерализация к юношескому возрасту, по-видимому, встречают достаточно дружное сопротивление со

стороны родителей и учителей, которые выступают единым фронтом, хотя и с разными основаниями.

Родители в качестве основных целевых установок в своих педагогических воздействиях называют трудолюбие, уважение к старшим, умение постоять за себя. Любопытно, что правильное отношение к другому полу занимает последнюю строчку из восемнадцати предложенных позиций и у отцов, и у матерей, и у учителей.

Учителя считают главным развитие разносторонних способностей и помощь в профессиональном самоопределении

Кстати, по итогам опросов, характеристики мужских и женских качеств выглядят очень непротиворечиво у всех групп опрошенных вне зависимости от социальной роли, пола и возраста

В качестве ведущих для мужчин были названы трудолюбие, самостоятельность, умение постоять за себя. Для женщин - скромность, самостоятельность, аккуратность.

Проведенное нами сравнительное исследование представлений о характеристиках мужественности и женственности по разработанным шкалам (Холл и Халберштадт, 1980) также показало, что в целом эти характеристики достаточно традиционны и даже архаичны и для американских и для российских подростков. Для нас это означает, что, несмотря на кажущийся динамизм в социальных ориентациях и на явный сексуальный бум, базовые ориентиры для идентификационных процессов не столь подвижны, как можно было бы предполагать, и в этом отношении новое поколение наследует достаточно устойчивые половые стереотипы.

Однако принимая в целом, довольно конвенциональные половые ориентиры, менее 20% опрошенных взрослых считают их характерными для себя. Прекрасно чувствуют это рассогласование подростки, для которых теперь призывы взрослых к ответственному половому поведению сталкиваются с желанием спросить "А вы сами...?"

Какими хотят видеть родители своих детей?

Оказалось, что безотнositельно, мальчик это или девочка - главное, чтобы мог обеспечить благосостояние затем, чтобы был (была) хорошим семьянином. Матери добавляют культуру и образованность. И менее всего родители желают своим детям быть романтиками и энтузиастами, тонко чувствовать прекрасное.

Понято, что для самих подростков подобные установки, в основном, пока не актуальны и даже растущий в последнее время интерес к бизнесу имеет часто совсем другое содержание, нежели стремление просто обеспечить свое благосостояние. Здесь, очевидно, важным признается успешность ощущение силы (что для подростка равно независимости, защищенности) высокий статус.

Само по себе такое рассогласование естественно и не несет никакого отрицательного заряда, если не представляет собой прямых оснований для столкновения образовательных программ или установок с необходимыми условиями развития личности. Мы же наблюдаем чаще всего как раз последнюю ситуацию.

Ближайшие подростку взрослые, максимальное количество контактов с которыми он сам признает как лично значимое, явно оппозиционны в отношениях с ним. При этом и в самом взрослом лагере наблюдаются, кроме единства и серьезные, абсолютно непродуктивные конфликты. Сосредоточенность внимания взрослых на учебной работе и соответствующих успехах ребенка, как во взаимодействии с ним, так и в родительско-учительских отношениях, представляется нам проявлением своеобразной защиты от собственной, в большинстве случаев достаточно осознаваемой, полонидентификационной проблемности – с одной стороны, и некомпетентности во внеучебных аспектах подростковой жизни – с другой. В то же время, именно эта область взаимоотношений, в которых учебная работа учебные успехи, освоение и овладение новым научно-предметным знанием, является не единственной и самодостаточной целью, но средством, ресурсом для другого, в ценностном отношении, может быть, существенно более значимого, представляет собой то пространство деятельности, которое в наибольшей степени позволяет сдерживать нарастающую преждевременную тенденцию к автономизации подростка. К сожалению встречи учителей и родителей носят совершенно очевидный всем заинтересованным сторонам однозначный характер. В таких встречах учитель выступает как источник информации и как требующая и определяющая учебно-воспитательные стратегии сторона. Ведущим мотивом родительских собраний в той части, которая касается детей, является обсуждение недостатков в учебе и поведении. Фактически большинство учителей просто и банально жалуются родителям на их детей. Разумеется, подобные жалобы имеют в виду принятие определенных, дополнительных к учительским, мер к ребенку. Следовательно, встреча с учителем почти с неизбежностью приводит в большинстве семей к неприятному

разговору, который либо прямо касается данного подростка, либо родители невольно становятся свидетелями и участниками обсуждения кого-то из одноклассников, что тоже несет на себе некоторый неприятный отпечаток. Попятно, что для многих подростков такая встреча не сулит ничего хорошего.

Пик стремлений избежать контактов с учителем отмечается у родителей именно в основной школе и приходится на 6-7-е классы. К 9-му классу заинтересованность нарастает, так как приближается рубеж принятия решения о прекращении учебы или продолжении общего или специального образования.

Совершенно очевидно и традиционно отмечается избегание контактов с учителем отцов, причем чаще всего отцов именно мальчиков.

половой принадлежности педагога, он (она) одинаково помечены как женский образец, но, в зависимости от предмета, обладающий маскулинностью или фемининностью. Отсюда исходят достаточно жесткие требования к той или иной учебной успешности и соответствующие оценки.

Так, и родителей, и учителей значительно меньше беспокоит неуспешность мальчиков по литературе, чем по физике. То же самое относительно девочек, но с обратным знаком. Рядом с очевидностью такого распределения приоритетов, по-видимому, должен стоять знак вопроса: не выполняют ли подобные установки функции социального давления, при этом без учета действительной "встречи" предметного содержания с формирующимся менталитетом подростка? Ведь совершенно очевидно, что в обсуждаемой возрастной группе всякий полоидентифицирующий фактор имеет огромное субъективное значение.

Нам приходилось наблюдать, и довольно часто, прямые и вполне солидарные рассуждения взрослых (родителей и учителей) о том, что удовлетворительная (даже с натяжкой) подготовленность по языкам и литературе для мальчика вполне терпима, но отставание по так называемым точным предметам требует пристального внимания и специального совместного учительско-родительского воздействия.

Таким образом, фактически целенаправленно формируются довольно жесткие ориентации: гуманитарные для девочек и технические для мальчиков. Однако поскольку эти ориентации формируются, как правило, в условиях специфического давления со стороны взрослых и достаточно очевидно противоречиво представлены самими "идеологами" такой ориентации, эти ориентации встречают естественное сопротивление, и более всего - со стороны мальчиков.

Можно полагать, что отчасти поэтому ментальные полоадекватные характеристики формируются у подростков в так называемом учебном процессе совсем не в его логике и целевой связи, а в условиях спонтанного естественного сопротивления самих учащихся, которые вынуждены охранять свой теперь уже достаточно сознательно формирующийся менталитет от странных покушений взрослого мира.

Получается, что и родители, и учителя как бы учитывают, что их педагогические воздействия адресованы людям разного пола, но при этом они, похоже, забывают, что индивидуально-психическая половозрелость, в отличие от половой принадлежности генетически не предопределена и формируется не только в специально отведенное для полового воспитания время.

Когда подростки выбирают адекватные своей половой принадлежности стратегии поведения, по-видимому, нельзя не считаться с тем, что они еще все-таки мальчики и девочки; уже не дети, но еще и не взрослые, хотя обязательно уже мыслящие себя по-мужски и по-женски; очень чувствительные и к образцам, которые, по сути, являются "строительным материалом" индивидуальной ментальности, и к ситуативной определенности, которая представляет собой удобную или неудобную "строительную площадку". И если они не получают четких образцов и, более того, наталкиваются на весьма противоречивые требования, а порой и прямую враждебность к собственным попыткам определиться, они вправе считать себя в конфликте, причем в таком его представлении, которое описывается в военных терминах.

При этом становится понятным, что, будучи в этом возрасте еще не искушенными в психологических защитах, подростки используют наиболее простые, крайние и довольно жесткие формы оппозиций. Отсюда резкое возрастание формальных и часто гипертрофированных проявлений фемининности девочек: яркий макияж, большое количество безвкусных украшений и т.п.; маскулинности у мальчиков: тотальный спортивный или контркультурный стиль, демонстративная небрежность, подчеркнута грубые формы взаимодействия.

Итак, поведение взрослых воспринимается в лучшем случае как экспансия, а в более явных формах – как агрессия. Теперь она замечается, поскольку отстраненность (за счет дистанцирования) и внимание к взрослому миру как к другому и проверяемому позволяет ее

распознать (по крайней мере, поведение взрослых в отношении подростков вполне можно так истолковать). А на агрессию отвечают агрессией. Тем более, что другого эффективного поведения в конфликте в нашей культуре пока практически не встречается. Это значит, что процесс образования в период полового самоопределения происходит в условиях довольно жесткого конфликта. Но не сама по себе конфликтность - явление вполне нормальное и необходимое в межпоколенных отношениях и в любом развитии - вызывает тревогу, а ее непродуктивный "военный" характер. Стремление победить, создав коалицию "учитель-родитель"; не способствовать развитию адекватной ментальности, а найти способ не считаться с этим загадочным процессом - это стратегия, которая неизбежно приводит к поражению.

2.2.6. Половое воспитание, половое просвещение и учебные занятия во втором школьном возрасте

Несмотря на значительный интерес к вопросам полового воспитания в педагогических и психологических исследованиях, ситуация в этой области все еще остается достаточно загадочной. Может быть это обстоятельство закономерно, и не следует искать каких-то оптимальных, окончательных решений? В то же время в педагогической и психологической консультативной практике важно иметь определенную позицию во взглядах на эту проблему; позицию, которая обеспечивала бы достаточно адекватные действия в решении конкретных практических образовательных задач.

Являясь не только психолого-педагогической, но и экономической, и демографической, и социальной проблемой, вопрос о характере полового воспитания в школе в рамках обсуждения совместного обучения становился предметом рассмотрения особых секций в 1908 г. на 1-м Всероссийском женском съезде, в 1912 г. на специальном съезде по совместному воспитанию, а также на съезде по народному образованию и экспериментальной педагогике.

Характерной чертой педагогических подходов к этой проблеме в начале XX в. можно считать явный переход от обсуждений собственно предмета воспитания и обучения и его организационных форм к обсуждению вопросов, связанных с правами личности, социальным статусом учащихся и учителей, появление в этой области работ преимущественно теоретического и публицистического жанра. В послеоктябрьский период, во время образовательных реформ ведущей становится идеологическое - революционное - содержание, причем, похоже, что именно революционность рассматривается как основной критерий в принятии педагогических решений.

В качестве очевидно фиксирующей этот этап вехи можно привести материалы состоявшейся в Москве в 1930 г. конференции по вопросам сексуальной педагогики. На этой конференции "генералы от педагогики" давали очень жесткие указания действующей школе и изучающим процессы образования исследователям. Эти указания не допускали никаких неоднозначных толкований. Вот пример из выступления директора Государственного института Социальной гигиены А.В. Молькова: "Мы должны отказаться и отрешиться от воззрений на какую-то особую сущность половых взаимоотношений, которая делает ее вопросом, не подлежащим свободному и публичному обсуждению, вопросом, вызывающим в людях "естественное" состояние специфической застенчивости. Если мы не отрешимся от этих установок, то не сможем не только правильно организовать, но и запроектировать полевое поведение будущего человека. Под аномалиями полового поведения нужно понимать такие проявления последнего, которые так или иначе вредят социалистическому строительству или не содействуют развитию его" [51, с.7].

Тотальный характер указаний касался содержания и форм образовательной практики: "Начиная с 1-й группы, нужно стремиться к тому, чтобы мальчики и девочки вместе рассаживались, входили в общие рабочие звенья. Все виды труда должны быть обязательны для мальчиков и девочек, и ни на какие уступки требованиям отсталой семьи здесь идти нельзя. Необходимо энергичное вовлечение девочек во все звенья детской самоорганизации, в общественную работу, в работу школьных организаций. ...Нужно создавать детский актив из девочек". [51, с.31].

Считая эту проблему чрезвычайно важной для выработки педагогических стратегий и критически обсуждая работы одного из ведущих революционеров в этой области проф. А.Б. Залкинда, Лев Семенович Выготский писал: "Все эти моменты основаны на методике переключений полового инстинкта и перевода его энергии на высшие пути творческой

деятельности. В основе, думается нам, здесь действительно разрешается данная проблема с ее практической стороны, но мы считали бы и с теоретической, и с практической стороны неполным такое положение вещей потому, что здесь забывается или обходится самая личность подростка. Обычно вопрос ставится и практически решается так, как если бы самого подростка не существовало, как если бы все половое воспитание имело дело с переживаниями, влечениями как с объектами" [14, с.139].

Попытки современной педагогической практики преодолеть крайние одиозные установки революционной педагогики, тем не менее, вполне нетронутыми сохранили полопросветительские идеи. Совершенно очевидно, что информированность в вопросах пола, а именно: откуда берутся дети, особенности генитального строения мужчин и женщин, определенные представления о коитусе и о табу на все эти темы - в общих чертах оказываются вполне состоявшимися уже в младшем школьном возрасте и без особых просветительских мероприятий. Разве что за исключением каких-то деталей и с некоторыми мифологическими дополнениями. Каналы такого просвещения и формы просветительской работы - тема специальной дискуссии, но что совершенно очевидно, так это необходимость теснейшей связи просвещения со специальным воспитанием. Последнее должно включать в себя не только и не столько сообщение некоторых сведений, сколько обращение к действительности идентификационных переживаний самого ребенка.

Особенностью подросткового возраста является как раз противоречие между осведомленностью, соответствующим интересом и отсутствием достаточно субъективно приемлемых форм межполового отношения. С одной стороны - чувство недетскости и предчувствие взрослости, в которое входит и ощущение половозрелости как субъективное; осведомленность о развитых формах любви (часто очень однобокое и редуцированное, чему немало способствует маскультура); потребность сексуальных переживаний.

С другой стороны - невозможность реализовать себя как субъекта сексуальных отношений, поскольку все культурные формы реализации, в соответствии с социальной нормативностью, отнесены к другой возрастной группе.

С одной стороны - морализирующие декларации взрослого мира, весьма слабо подкрепляемые соответствующими образцами (скорее, совсем наоборот).

С другой стороны - обусловленная диахронией пубертатного периода специфическая ситуация асимметрии межполовых отношений в сверстнической среде.

Противоречие настолько очевидное, что не замечать его становится все труднее, а решать с помощью уговоров, назиданий и санкций - все безнадежнее.

Если поставить целью полового воспитания формирование культуросообразных межполовых отношений, нельзя не признать, что абсолютное совмещение и тотально одинаковое обучение подростков без специальных форм и способов разрешения конфликтов, порожденных указанными противоречиями, приводит к искаженным, инвалидизированным представлениям о межполовых отношениях и закладывает мощные основания для последующей войны полов. При этом, странная идея о возможностях какого-то отдельного, на специальных учебных дисциплинах реализуемого полового воспитания есть, на наш взгляд, просто свидетельство недоисследованности этой проблемы и эффект не системного, а монопредметного ее рассмотрения. Кстати, тот же проф. Залкинд совершенно справедливо указывал, что "нет ни одного процесса учебно-воспитательной работы, где бы не включался в той или иной степени элемент полового воспитания" [25, с.5]. Вместе с тем, в этой же работе специально подчеркивается известная закономерность, согласно которой в годы общественной реакции наблюдается повышение интереса к сексуальной проблеме и общее упрощение всей половой жизни в переходном возрасте и, наоборот, годы общественного подъема обычно сопровождаются более здоровым прониканием периода полового созревания. Это, безусловно, справедливо и для современной ситуации, в которой, по-прежнему, проблема выглядит как простое противопоставление или упрямое идеологизированное игнорирование мужского и женского как ментальных оснований в образовании.

Идея и идеология конкуренции заложены именно в так называемых единых требованиях по математике, физике, литературе, истории и т.д. При этом для нас вполне очевидно, что несмотря на это самое единство требований, за которым, возможно, стоят благие намерения (вспомним, куда ими вымощена дорога!) установления всеобщего равенства, в сознании и соответствующих отношениях и детей, и родителей, и учителей происходит спонтанная дифференциация на мужское и женское, опирающаяся на довольно устойчивые архаические и, по понятным причинам, патриархатные стереотипы. Таким образом, ментальная полярность защищается от попыток игнорировать половое своеобразие в самом процессе формирования

способов мышления и отношения к миру, а значит, и друг к другу. Это как бы естественным образом складывающееся разрешение противоречия на самом деле мало чего разрешает, так как приводит в итоге к тяжелым социальным перекосам, вряд ли компенсируемым на следующих этапах образования. Так, хорошо известно, что в гуманитарных образовательных отраслях почти не осталось мужчин, а технические отрасли существенно дегуманизированы.

Чтобы не закладывать в подростковом возрасте в качестве основного механизма психологического полового самоопределения самоутверждение через победу над другим полом, следует, на наш взгляд, обратить внимание на два аспекта проблемы.

Первый из них состоит в том, что нормальное половое воспитание имеет своей целью не изолированное по определенным характеристикам маскулинное и фемининное формирование поведенческой стереотипии и мировоззрения, т.е. специфических наборов черт мужского и женского типов, а именно *мужское взаимодействие*.

Гармоничное, а не конфронтационное взаимодействие возможно, с одной стороны, при наличии соответствующих образцов как очевидно успешных; с другой стороны, если в процессе формирования удастся избежать ситуаций глубокого переживания явного преимущества одного пола над другим, оставляющего, травмирующий след в психике формирующейся личности.

Другой аспект состоит в том, что для второго школьного возраста сексуальной проблематикой (в смысле - половой) в какой-то мере помечены все виды деятельности и, прежде всего те, в которых ярко выделены оценочный и самооценочный компоненты. Отсюда учебная успешность, прямо связываемая со специфической ориентацией и оформлением учебно-предметного содержания, приобретает очень большое значение.

Может быть, наиболее правильный путь состоит не в принятии естественно складывающейся ситуации разделения предметов изучения на мужские и женские, а в обнаружении в каждом предмете единства мужского и женского содержания.

Кроме того, учитывая весьма высокую включенность учителя во взаимодействие с подростками в специально для этого организованных школьных условиях, нормированных как образовательный процесс, вполне возможно ответить на специфический интерес и соответствующей новой учебной дисциплиной. Место такой дисциплины в учебном плане именно в школе второй ступени (а не третьей, как это было с "Этикой и психологией семейной жизни"). При условии, конечно, тщательно выстроенного ее содержания и особой формы реализации. Важность этого шага не вызывает сомнений, если мы хотим участвовать в формировании культуросообразного менталитета, а не бороться с контркультурными или псевдокультурными формами, достаточно жесткими и уже предельно защищенными в следующем, третьем школьном возрасте.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Если пришедший в мир ребенок сначала несет на себе печать природной определенности, то впоследствии он с этой определенностью может поспорить сам или его заставляют это делать.

Почему?

Да потому, что одной природной определенности для современной жизни недостаточно. Есть еще одна полоопределенность - собственно человеческая, т.е. всякий раз социокультурная. А она, как выясняется, не так уж однозначна.

На какие же критерии ориентируется, и на каких действительных, а не декларативных основаниях построено современное образование?

Главным символом мужского и женского как единства является коитус. Но если речь идет о человечески мужском и женском, то не просто коитус, а в определенных условиях. И сами эти условия культура сделала самоценными, раздвинув горизонты примитива совокупления до сложных форм совместного бытия.

Вот это совместное бытие, изначальным символом которого является коитус, а функциональным смыслом - репродукция, за счет культурных напластований наполнилось новым содержанием. Это новое надприродное содержание и становится предметом одного из сущностных, ключевых человеческих конфликтов, разрешаемых всю жизнь.

Понятно, что эмансипационное движение строится на отрицании сложившихся культурных форм бытия и события, так как они требуют серьезных и малообеспеченных трудозатрат, а именно само[определения]. Движение же, по своей психологической структуре, представляет собой как раз избегание затруднений такого рода и стремление "обесконфликтить" собственную ситуацию.

Объективизированное рассуждение делает вполне понятным, что такая тенденция в самоинтерпретации наивна и ни в коем случае не избавляет от конфликтности. Попытка вывести конфликтность из внутреннего во внешний план приводит лишь к более сложной конфликтной структуре, практически без надежды на адекватное разрешение. Т.е. стремление к упрощению личной ситуации стратегически приводит только к ее усложнению и расширению захватываемого ею (ситуацией) социального контекста.

Межполовые взаимоотношения в современной ситуации, за редким исключением, рассматриваются не как целостный объект или явление - всякий раз это чей-то взгляд, принадлежащий мужчине или женщине. Таким образом, существует (вроде бы) либо мужской, либо женский взгляд на проблему. Традиция же состоит в том, что в культурном слое отношения "женщина-мужчина" представлены как борьба за власть. Традиционно также и то, что борьба за власть всегда ведется в форме "холодной" или "горячей" войны. Причем с одной стороны - это как бы война за независимость. И поэтому она выглядит как справедливая. С другой - за сохранение власти, за ускользающие привилегии.

Неужели никому не кажется охранным стремления к независимости части от целого? Ведь если представить себе, что эта часть добьется независимости, то она же и перестанет быть. А может быть появится что-нибудь новое? Что?

Внимательный взгляд в историю культуры, в историю образования, с необходимостью приводит к выводу, что все разговоры о независимости представляют собой частные, исторически и предметно фрагментарные идеи, не имеющие, на наш взгляд, никаких серьезных положительных перспектив, либо это просто политизированные спекуляции, в лучшем случае неосознаваемые авторами.

Привлечение для укрепления идеи изначального равенства, экспериментальных данных, не подтверждающих значимости половых различий в образовательных процессах, их (различий) продуктивности и перспектив, всякий раз сомнительно, поскольку исследования систематически проводятся на базе методического инструментария, совсем не предназначенного для выявления полодетерминированных различий. Полученные нами данные позволяют предположить, что предметом исследований, направленных на изучение именно различий, должны быть собственно процессы "движения в материале", а не его результаты. Речь идет о стратегиях самореализации, а они опираются не на само наличие способности, а на ментально адекватные типы поведения, которые к тому времени, когда появляется потребность в подобных стратегиях, уже в той или иной мере выработаны. Отсюда получается, что проблема полового самоопределения за счет спекуляций о различиях и, якобы, необходимости их преодоления, превращается в проблему межполовых отношений и в своеобразную борьбу "за

место под солнцем".

Мы настаиваем на том, что педагогика как наука и образовательная практика ни в коем случае не должны исповедовать "военные" стратегии. Здесь не может быть победителей.

И вместе с тем, что же означает действительный, а не декларативный учет половозрастных идентификационных процессов в образовании?

Приходим ли мы к выводу об уместности в современной ситуации возврата к полораздельному обучению?

Попытки ответа на первый вопрос привели нас к необходимости внимательно посмотреть под новым углом зрения на учебно-предметный материал и на те процессы, которые происходят при встрече с ним у мальчиков и у девочек. Нам удалось в ряде случаев вполне достоверно обнаружить, что *материал учебных заданий, если можно так выразиться, приобретает разные характеристики сопротивления в зависимости от того, мальчик или девочка пытаются им овладеть* [45]. А ведь именно преодоление такого сопротивления и есть ядро учебности. Ведь только тот материал вызывает субъективный интерес и способен привести к концентрации внимания, который "оказывает сопротивление" (опереться можно только на то, что сопротивляется). Если материал задания субъективно выглядит "гладким", не имеет никаких "шероховатостей" - он не задевает, не требует напряжения, а, следовательно, не является учебным. Можно привести весьма характерный пример. При изучении материала греческой мифологии представленное в ней большое количество инцестуальных связей было совершенно не замечено мальчиками-подростками, но около этой "шероховатости" материала сразу же остановились девочки.

Мы получили данные, что в ситуациях предложения учебной работы с постепенным заметным усложнением материала мальчики более склонны к "втягиванию" и креативным подходам, у девочек же начинаются апелляции к экспериментатору с жалобами на усложнение. Так, из 5-ти задачного ряда испытуемые мальчики, без попыток отказа, преодолевали увеличивающееся сопротивление материала до 4-х задач включительно, девочки максимум до трех.

Однако здесь оказалось чрезвычайно важным, чтобы сопротивление материала имело преодолимый, а не тотально фрустрирующий характер. Иначе эффект "такого рода "встречи" один и тот же: либо учитель за счет своего ресурса как бы "протаскивает" учащегося через препятствие, так, что тот сам (сама) его и не почувствует, либо учащийся просто отступает перед невозможностью. В любом случае собственного знания не возникает.

И дело вовсе не в том, что тот или иной учебный предмет имеет якобы некоторые собственные ментальные характеристики, а в том, обращает ли внимание педагог на эти разные моменты содержательного сопротивления, и может ли он (она) помочь овладающему мобилизовать имеющийся у него (нее) ресурс или создать новый для овладения. Если этого не происходит или если педагог в своей стратегии движется не от ученика и его возможностей и перспектив, а от инварианта дидактического предметного сценария, сплошь и рядом учащиеся сталкиваются с тотальным сопротивлением материала и просто отступают. Так, девочки отступают от физики, а разве для них неважно овладение естественно-научными способами мировоззрения?; мальчики - от словесности, а часто и от математики, а разве для них неважно овладеть художественными, отвлеченно духовными способами видения мира?

Получается, что для ответа на вопрос о половой специфике содержательных образовательных процессов, для того, чтобы именно учебно-содержательная динамика не расходилась с половозрастными идентификационными процессами, необходимо решить две исследовательские задачи.

1. Проанализировать учебно-предметное содержание прежде всего по основным школьным циклам (математическим и словесности) для обнаружения потенциалов специфического полодетерминированного сопротивления при овладении ключевыми единицами предмет.

2. Выделить и описать поло детерминированные учебно- познавательные стили и их возрастные особенности (устойчивость, гибкость, диапазон)

Отсюда вытекает ответ на вопрос об уместности и своевременности раздельного обучения, но теперь вставший в новом контексте: "Не является ли идея половой дифференциации в обучении той же идеей, что и разделение детей на "сильных" и "слабых", на "одаренных" и "неодаренных" (?) Здесь, в скобках, заметим, что по нашим наблюдениям и по результатам весьма многочисленных исследований, очень похоже, что неодаренных детей не бывает, зато довольно часто встречаются родители и педагоги, не умеющие обнаружить детскую одаренность, создать условия для ее проявления. На наш взгляд, эти разговоры, так же как и разделение детей на "правополушарных" и "левополушарных", ведутся для того, чтобы использовать схемы, удобные

для учителя, не требующие его собственных изменений. В логике развития это движение, по-видимому, неизбежно приводит к идеям селективной педагогики.

Дело вовсе не в том, вместе или раздельно учатся мальчики и девочки. По крайней мере, это не ключевой вопрос образования. Важно чем и каким образом они занимаются и как содержательно обеспечена их совместность или раздельность.

В то же время, по-видимому, нужно с большим вниманием отнестись к тем естественно складывающимся феноменам дизъюнкции, которые мы отмечаем во втором школьном возрасте.

Исследования показывают, что наиболее значимыми переживаниями в этом возрасте являются ожидания близости нового типа и связанные с этими ожиданиями процессы установления и складывания межполовых отношений, включающие создание специальных напряжений. Во многом - это перестройка самоотношения. Эгоцентричность приобретает в этот период новые характеристики, связанные с проверкой самооценки ("любят ли меня"). Насыщенность и полное проживание этого периода зависит от многих факторов и, прежде всего, от продолжительности и достаточного многообразия форм внутригрупповых и межгрупповых отношений. Само по себе представление о сексуальных контактах в этот период хоть и имеет в виду коитус, но не как единственно желаемый результат и, более того, далеко не главный в иерархии сексуальных потребностей. Скорее, это достаточно отодвинутый итог сложного и самоценного процесса. Экспресс-контакты, хоть и достаточно часто встречающиеся (по итогам опроса), в конце периода, конечно же, не отвечают этой потребности. Это мы можем утверждать в равной степени и для мальчиков, и для девочек. И хотя содержание возникающих в этой связи фрустраций очевидно разное, последствия потери такого важного пласта личного эмоционального опыта одинаково деструктивны для взрослых межполовых отношений.

Противоречие состоит в том, что сопротивление воспитанию и стремление к упрощению собственной ситуации субъективно логично в условиях взрослого явно несамокритичного давления и малоосмысленной организации совместного пребывания в школе.

Мы полагаем, что следует всерьез работать над школьными формами обеспечения такого размежевания, как весьма плодотворного для продуктивного разрешения конфликтов половозрастной идентификации и, тем самым, для разрешения возрастного кризиса. Организационно-формальное и содержательное обеспечение определенной дистанции между разнополыми группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задает специфическое пространство преодоления.

Если дистанция оформлена и структурирована, значит и ее прохождение - этапно и образовательно насыщено. Отсюда, преодоление есть специальное условие, в котором формируется способность к совместности. В нем работает сразу два механизма: сближение как ценность (!) и создание себя (!) для достижения этой ценности.

Психолого-педагогические разработки в этой области уверенно могут исходить из того, что **осознание себя как отделенного, сближающегося, существенно более продуктивно и целесообразно в нравственном отношении, чем стремление разорвать навязанные связи и противопоставить себя целому.** Работа может быть направлена не на уход, а на приближение, не на разрушение, а на восстановление, созидание целостности.

И, наконец, самое важное. Принятие какой-либо одной педагогической стратегии для обеспечения ее действительной эффективности вовсе не исключает проб другой. Это же касается и стратегий ученичества.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины// Вопр. психологии, 1991, № 4.
2. Алешина Ю.Е., Волович А.С. В зеркале русской литературы// Магистр, 1992, май.
3. Бернард Ч., Шлаффер Э. Без нас вы ничто. Женщины в жизни мужчин. М.: Панорама, 1993.
4. Библийские принципы семейной жизни. Изд-во Фриденсштимме, 1989.
5. Блонский П.П. Основы педагогики. М.: Изд-во Работник просвещения, 1925.
6. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности. Соч. Т.1. М.: Педагогика, 1979.
7. Бокатюк Г.А., Усе А.В. Воспитание подростка в семье. Метод, рекомендации и разработки. Красноярск, 1987.
8. Браун Л. Женский вопрос, его историческое развитие и экономическое значение. С.-Пб, 1903.
9. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование//Вопр. психологии 1990, № 3.
10. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период// Педология юности. Под ред. И.Арямова. М-Л.: Учпедгиз, 1931.
11. Бюллетень клуба конфликтологов. Вып-ки 1 и 2. Центр психологического консультирования, диагностики, коррекции. Красноярск, 1991,1992.
- 12.Вейнингер О. Пол и характер. Принципиальное исследование. М.: Терра, 1992.
- 13.Весельницкая Е. Жешдина в мужском мире. С.-Пб.:Импакс, 1993.
- 14.Выготский Л.С. Педология подростка. Издание бюро заочного обучения при 2 МГУ, М.: 1930 (На правах рукописи).
- 15.Гартен Г. К вопросу о совместном воспитании//Новые идеи в педагогике. Сб. 4. Совместное обучение/Под ред. Г.Г. Зоргенфрея. СПб.: Изд-во Образование, 1914.
- 16.Гаупп Р. Психология ребенка. Л.: Госиздат, 1926.
- 17.Герцфельдер Г. Совместное обучение полов// Новые идеи в педагогике. Сб.4. Совместное обучение. Под ред. Г.Г. Зоргенфрея.СПб.: Изд-во Образование, 1914.
- 18.Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Книгоиздательство Слово, Берлин:1923.
- 19.Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка// Педология юности /Под ред. Арямова И. М-Л.: Учпедгиз, 1931.
- 20.Годелье М. Секс, родство и власть// Пол, секс, человек. М.: Мир, 1993.
- 21.Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.
- 22.Донцов А.И. Психология коллектива. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- 23.Дьюи Д. Школа и ребенок. М.-Петроград: Госиздат, 1923.
- 24.Жеиское образование как альтернативное//Сб. 2-му всемирному году женщин. Спб.: 1994.
- 25.Залкинд А.Б. Вопросы советской педагогики. Л.: Госизд-во. 1926.
- 26.Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и гигиена пола у детей. Л.: Медицина, 1980.
- 27.Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. М.: Педагогика, 1991.
- 28.Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
- 29.Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Педагогика, 1987.
- 30.Компейре Г. Отрочество. Его психология и педогогия. Гл. 31. Психология и педогогия женщины. М.: Изд-во Богдане вой, 1910.
32. Компейре Г. Совместное обучение в Соединенных Штатах//Новые идеи в педагогике/ Под ред. Г.Г.Зоргенфрея. Сб. 4. Совместное обучение. СПб.: Изд-во Образование, 1914.
- 32.Кон И.С. Ребенок и общество (историкоэтнографическая перспектива). М.: Наука, 1988.
- 33.Кон И.С. Введение в сексологию. М.: Медицина, 1989.
- 34.Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1983.
- 35.Липперт Ю. Избранные соч. СПб.: 1894.
- 36.Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
- 37.Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- 38.Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
- 39.Мольтманн-Вендель Э. И сотворил Бог мужчину и женщину// Вопр. философии, 1991, № 3.
- 40.Монтессори М. Дом ребенка. Руководство к моему методу. М.: 1912.
- 41.Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке//

- Современные педагогические течения. Педагогическая академия вчерашних и монографиях. М.: 1913.
42. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М.: Мир, 1909.
 43. Некрасов М.Г. Особенности половой идентификации *подростков* в учреждениях интернатного типа// Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. Межвуз. сб. научных тр./ Под ред. В.С.Мухиной. М.: Изд-во МПГУ им. В.И.Ленина, 1992.
 44. Оксфорд Р. Различия в методах приобретения языковых знаний мужчинами и женщинами// Учебные стили. Сб. ст. Американский институт глобального учения. Салинас, Калифорния, 1993.
 45. Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы второй научно-практической конференции по педагогике развития. Красноярск КРАСГУ, 1995.
 46. Первышева Е.В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М.: 1989.
 47. Петровская Л.А. Воспитатель - подросток: пути развития диалога// Учителям и родителям о психологии подростка. М.: Высш.шк, 1990. Гл. 6.
 48. Плутарх. Избранные жизнеописания. В 2-х т, М.Правда, 1987. Т. 1.
 49. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития// Вопр. психологии, 1994, № 1.
 50. Проблемы школьной педологии /Под ред. проф. П.Блонского. М.: Работник просвещения, 1929.
 51. Проблемы сексуальной педагогики. Труды конференции по сексуальной педагогике. М.: Работник просвещения, 1930.
 52. Развитие личности ребенка. М.: Прогресс, 1987.
 53. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.
 54. Рябина Л.А. Об условиях порождения текста в учебной ситуации// Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы 2-й научно-практической конференции по педагогике развития. Красноярск, КРАСГУ, 1995.
 55. Сергоманов П.А. Анализ моментов конгруэнтности и неконгруэнтности в процессах озадачивания на материале протокола урока математики// Бюллетень клуба конфликтологов. 1994. Вып.3,4.1. Психологический центр консультирования, диагностики, коррекции, Красноярск, 1994.
 56. Скиннер Р., Клииз Дж. Семья и как в ней уцелеть. М.Класс, 1995.
 57. Совместное воспитание и образование. Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей/ Под ред. И.Горбунова-Посадова. М.: 1914.
 58. Тархова Л. Воспитать мужчину. М.: Педагогика-Пресс, 1992.
 59. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6-и т. Т1. М.: Педагогика, 1988.
 60. Францен О.А. Проблема оценки и отметки в развивающем обучении// Педагогика развития и перемены в российском образовании. Материалы 2-й научно-практической конференции по педагогике развития. КРАСГУ, Красноярск, 1995.
 61. Фрейд З. Очерки теории сексуальности// "Я" и "ОНО". Труды разных лет. Кн. 2-я. Тбилиси: Мерани, 1991.
 62. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990.
 63. Фридан Б. Загадка женственности. М.: Прогресс-Литера, 1994.
 64. Фромм Э. Искусство любить // Душа человека. М.: Республика, 1992.
 65. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности// О человеческом в человеке/ Под общ. ред. акад. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991.
 66. Хасан Б.И., Дорохова А.В. Интересы. Ценности. Нормы. Учеб. пособие для учащихся 2-й ступени общеобразовательной школы. Институт экспериментальной педагогики СО РАО. Красноярск, 1994.
 67. Хасан Е.Б. Что за удовольствие - "играть в войну"// Бюллетень клуба конфликтологов. 1994. Вып.3. 4.1. Психологический центр консультирования, диагностики, коррекции. Красноярск, 1994.
 68. Хорни К. Женская психология. Восточно-Европейский институт психоанализа. СПб.: 1993.
 69. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. В семье сын и дочь: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985.
 70. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Томск, Пеленг, 1992.
 71. Циртман П. Совместное воспитание мальчиков и девочек в Германии и в Америке// Новые идеи в педагогике. Сб. 4. Совместное обучение/ Под ред. Г.Г. Зоргенфрея. СПб.: Изд-во Образование, 1914.
 72. Шванцара Й. И кол. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум – медицинское

изд-во. 1978.

73. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. Лекции для педагогов в Штургарте, 1924.
74. Absi-Semuan N., Gannon L., Luchetla T., Rhode K., Pardie L., Segrist D. Sex Bias in Psychological Research. Progress or Complacency. American Psychologist. 1992, Vol. 47, N3.
88. Grambs J.D., Carr J.C. Sex Differences and Learning. An Annotated Bibliography Educational Research, 1979-1989.
89. Grossman H., Grossman S H. Gender Issues in Education. Unesco, 1981.
90. Handbook for achieving sex equity through education. 1985. The Johns Hopkins University Press.
91. Jackson S., Bosnia H. A. Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond/ British journal of Developmental Psychology 1992. 10.
92. Jackson L.A., Hodge C.N., Ingram J.V. Gender and Self-Concept: A Reexamination of Stereotypic Differences and the Role of Gender Attitudes/ Sex Roles, vol. 30, no. 9/10, 1994.
93. Johnson Kim K.R., Workman J.E. Effect of clothing, and sex role stereotypes child/ Cloth and Text Res. J. 1993. 11 N2.
94. Julian T W., McKenry P.C., McKelvy M.W. Mediators of relationship stress between middle - aged fathers and their adolescent children/ J. Genet. Psychol. 1991. 152.
95. Kaplan H. B Sex differences in social interest/ Individual Psychol. 1991. N1
96. Krivacka J.J. Child sexual abuse prevention programs. The prevention of childhood sexuality?/ Child Sexual Abuse. 1992. 1 N4.
97. Laupa M. Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, Knowledge, and position/ Developmental Psychology. 1991 N2.
98. Liben L.S., Signorella M.L. Gender-Schematic Processing in Children: The Role of Initial Interpretations of Stimuli/ Developmental Psychology. 1993 Vol. 29.
99. Lytton H. Child and parent effects in boy's conduct/ Grombie G., Freeman C. Masculinity and femininity middle childhood: Developmental and factor analyses. / Sex Roles ... 1993, 28. N 3-4.
75. Adler A. Problem Children./ Individual Psychology. Vol. 44. N 4 December, 1988.
76. Archer J. Gender stereotyping of school subjects/ Psychologist, 1992 5, N2.
77. Bargad A., Hyde J.S. Women's studies. A study of Feminist Identity Development in Women/ Psychology of Women Quarterly, 15, 1991.
78. Bernard M. E., Boyle G., Jackling B. F. Sex Role Identity and Mental Ability/ Person, individ. Diff. Vol. 11, N3 1990.
79. Bjorkqvist K., Lagerspetz K.W.J., Kaukiainen A. Aggress. Behav. 1992. 18 N2.
80. Boons-Gref M-C. Die Differenz der Geschlechter in der Lehre Jacques Lacans./ Kinderpsychoanal. 1992 N 15.
81. Caspi A., Lynam D., Moffitt T.E. Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior/ Dev. Psychol. 1993 29. N1
82. David D., Witryol S. Gender as a moderator variable in the relationship between an intrinsic motivation scale and short-term novelty in children/ Genet. Psychol. 1990 151 N2.
83. Education and Gender Equality. Edited by Julia Wrigley (University of California, USA) 1992.
84. Erikson E. Childhood and Society. N.Y., 1963.
85. Erikson E. The Life Cycle Completed. A review. 1982.
86. Feminism and Social Justice in Education. International Perspectives. USA, 1993.
87. Gannon L., Luchetla T., Rhode K., Pardie L., Segrist D. Sex Bias in Psychological Research. Progress or Complacency. American Psychologist. 1992, Vol. 47, N3.
88. Grambs J.D., Carr J.C. Sex Differences and Learning. An Annotated Bibliography Educational Research, 1979-1989.
89. Grossman H., Grossman S H. Gender Issues in Education. Unesco, 1981.
90. Handbook for achieving sex equity through education. 1985. The Johns Hopkins University Press.
91. Jackson S., Bosnia H. A. Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond/ British journal of Developmental Psychology 1992. 10.
92. Jackson L.A., Hodge C.N., Ingram J.V. Gender and Self-Concept: A Reexamination of Stereotypic Differences and the Role of Gender Attitudes/ Sex Roles, vol. 30, no. 9/10, 1994.
93. Johnson Kim K.R., Workman J.E. Effect of clothing, and sex role stereotypes child/ Cloth and Text Res. J. 1993. 11 N2.
94. Julian T W., McKenry P.C., McKelvy M.W. Mediators of relationship stress between middle - aged fathers and their adolescent children/ J. Genet. Psychol. 1991. 152.
95. Kaplan H. B Sex differences in social interest/ Individual Psychol. 1991. N1
96. Krivacka J.J. Child sexual abuse prevention programs. The prevention of childhood sexuality?/ Child

- Sexual Abuse. 1992. 1 N4.
97. Laupa M. Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, Knowledge, and socialization/Developmental Psychology. 1991 N2.
 98. Liben L.S., Signorella M.L. Gender-Schematic Processing in Children: The Role of Initial Interpretations of Stimuli/ Developmental Psychology. 1993 Vol. 29.
 99. Lytton H. Child and parent effects in boy's conduct disorder: A reinterpretation/Developmental psychology. 1990. 26, №5/
 100. McKlogky L.A. Difference without dominance: Children's talk in mixed and same-sex dyads/Sex Roles. 1992. 27 №5-6
 101. Newman P.R., Newman B.M. Differences between childhood and adulthood: The identity watershed/ Adolescence. Vol. XXIII, №91, Fall 1998
 102. Reasoner R.W., Dusa G.S. Building Self-Esteem in the Secondary Schools. Consulting Psychologists Press, Inc. 1991
 103. Riordan C. Girls and Boys in School. Together or Separate? Troches Colledge. 1990
 104. Schooled in Failure? Fact or myth-teachers favor boys; girls respond by withdrawing/U.S. News & World Report, November 7, 1994.
 105. Segal R.A. Afonis: an ancient Peter Pan/Psychol. Perspect. 1991. №24
 106. Stein J.A. Newcomb M.D. The effect of agency and communality on self-esteem: Gender Differences in longitudinal data/Sex Roles. 1992. 26, №11-12
 107. Stevenson H.W., Chen C., Bootn J. Influences of schooling and academic achievement/Sex Roles. 1990. 23, № 9-10

СОДЕРЖАНИЕ

Слезы Толика Петрова (Предупреждение читателю) И Д.Фрумин	3
Предисловие	7
Введение	10
 Часть 1. Анализ ситуации полового самоопределения в сфере образования	15
1.1 .Современное состояние половой дифференциации и идентификации. Специфические социально- культурные феномены	15
1.2. Полоролевые противоречия в истории Западной культуры	26
 Часть 2. Онтогенез половозрастной идентификации в образовании	42
2.1. П е р в ы й школьный возраст	42
2.1.1 .Мальчик и девочка приходят в школу	43
2.1.2. Учите ль(ница) и ученики: мальчики и девочки.....	49
2.1.3.Самооценки в начальной школе: формы и содержание взаимодействия	59
2.1.4.Учшеля - родители - дети: мальчики и девочки	70
2.1.5.Половая дифференциация и предметы изучения в начальной школе	73
2.2.В т о р о й школьный возраст	78
2.2.1.Психолого-педагогические условия протекания пубертатного периода у девочек и мальчиков	83
2.2.2.Новые состояния и учебный процесс	92
2.2.3.Новые состояния - новые межполовые отношения	110
2.2.4.Распределение социальных ролей в классе	128
2.2.5.Родителя и учителя в подростковых идентификационных конфликтах	134
2.2.6. Половое воспитание, половое просвещение и учебные занятия во втором школьном возрасте	148
 Вместо заключения	155
Библиография	163