

**Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности,  
Красноярск, 2002 г., Б.И.Хасан**

**Гендерный аспект педагогики развития**

«Хуже всего уравнивание с одним  
известным, которого мы не хотим знать»

Станислав Ежи Лец

Прежде чем начать собственно предметный разговор о гендерном аспекте мне представляется важным специально отметить, что эта тема совсем не нова, хотя в общем контексте рассуждений, исследовательских и практических материалов педагогики развития может показаться несколько экзотичной. Можно даже предположить, что педагоги и психологи как бы «не любят» разговоры на эту тему, хотя история вопроса о значении пола для образования и образования для пола насчитывает уже более века. Не буду соблазняться на исторический экскурс, тем более, что в конспективной форме мы с Гершуном Бреславым уже предприняли такую попытку в 1996 году [1]. Сейчас я вижу свою задачу в том, чтобы выдвинуть некоторые предположения о продуктивной постановке вопроса гендерной специфики именно в контексте педагогики развития и в обсуждении тех исследовательских задач, решение которых может позволить нам провести некоторые осмысленные преобразования в современной школе.

Теперь несколько замечаний в плане самоопределения.

В последние несколько лет гендерная тематика становится модной и в России. При этом ее прочно ассоциируют исключительно с движением за женские права, и это точно соответствует западной традиции и является продолжением и развитием феминистского движения. Если строго подходить к самому названию этой тематической области, то, конечно же, очевидно, что речь следует вести не только о дискриминации одного пола, но о половой проблеме как проблеме самоопределения и социального функционирования и

развития – позиционирования полоопределенного субъекта (см. например, пояснения Артура Ребера [2] или Шон Берн [3]).

К сожалению, та сравнительно обширная на Западе и только становящаяся в России область исследований и разработок, обозначенная термином «Гендер», затрагивает образование исключительно в политическом и экономическом аспектах, по прежнему старательно обходя содержательные вопросы.

Так в появившейся учебной литературе на русском языке по гендерной проблематике тема образования лишь в политическом контексте задета в курсе лекций под общей редакцией О.А.Ворониной [4].

К сожалению, до сих пор в самом образовании эта тема дискутируется лишь в связи с вопросом: «вместе или раздельно?», причем сам этот вопрос ставится как-то уж очень тотально без учета возрастных изменений и содержательных социальных и антропологических оснований. В ряде случаев можно встретить просто грубо биологическую постановку этого вопроса.

Актуализация гендерной проблематики в образовании проходит такой же традиционный путь, каким шло, например, гражданское образование, а до него другие образовательные области, а именно через постановку новой предметной дисциплины. В задачу подобной дисциплины входит сообщить учащемуся о существующих проблемах, о том, как их обсуждали и обсуждают; какие есть исследовательские данные и какова методология их получения. При этом само содержание предлагаемой в учебной дисциплине информации как бы подразумевает (поскольку речь идет о проблеме) установку на некоторые решения, преобразования.

Особенность такого подхода всякий раз состоит в том, что тот материал, который предлагается в учебных курсах напрочь расходится с образовательной и, в целом, с социальной действительностью. Более того, он как бы подчеркивает и закрепляет некоторую отстраненность преподающих и изучающих. При анализе подобных программ, одновременно с признанием их фактологической насыщенности и блестящей эрудиции авторов (см., например,

[5; 6], складывается впечатление, что современная образовательная практика, т.е. то, что педагоги делают с детьми в школе, с воспроизводящимися и возникающими гендерными проблемами никак не связана. Получается, что те проблемы, на которые указывают авторы, возникают в политике, экономике в психологии групп и межличностных отношений как бы вне процессов развития человека и не связаны с институтами и технологиями его образования.

По-прежнему, обсуждение и конструирование образовательной практики происходит таким образом, как-будто нет живого ребенка, а есть ученическая функция. При этом признание все-таки «живости» и «субъектности» в целом ряде современных подходов выглядит просто декларацией или апеллирует к индивидуальной учительской интуиции.

Важно обратить внимание на то, что одна крайность, связанная с игнорированием половой принадлежности ребенка в его собственном восприятии – самоопределении в последние годы сменяется другой крайностью, в которой вопрос решается просто по биологическим признакам. Это удивительно как легко принимаются простые решения сложных вопросов. «Чего тут долго думать: разделить школу по полам, и все проблемы». При этом можно за основания обратиться в историю, где достаточно ясно определено предназначение: мальчиков к государственной и военной службе, девочек к семье и заботе о детях.

Как можно относиться к современным решениям, для которых ресурсы черпаются в музеях? Музей для образования – неоценимая и неисчерпаемая кладовая, источник материалов для анализа и размышления, но вряд ли в музее можно взять прямые способы решения современных проблем.

Идеи и психолого-педагогические разработки педагогики развития в своих основаниях опираются на возрастную динамику и последовательное изменение институциональных условий взросления, которые должны обеспечивать возрастные достижения ребенка. Это означает, что мы никак не можем игнорировать существенных различий в возрастной динамике мальчиков и девочек и ясно определиться в ответе на вопросы: что это означает

для педагогического построения события встречи взрослости и детства; как образовательная практика должна отвечать на запрос ребенка о необходимости половозрастного самоопределения.

Для педагогики развития явно недостаточны исследования, последовательно констатирующие ментальные различия. Благодаря значительному количеству гендерных исследований на западе и в последние годы в России, мы получили убедительные данные о том, что мальчики и девочки существенно различаются по мотивационной направленности в режиссерских и сюжетно-ролевых играх, в предметных предпочтениях, которые резко расходятся в основной школе. В периоде активного взросления, т.е. в переходном периоде от основной к старшей школе мы наблюдаем существенные различия в способах социальной адаптации, которые проявляются в ситуациях выбора областей для углубленного изучения, и в особенности, в основаниях этого выбора. Не меньшее значение приобретают и инициативные кооперации детей, учитывающие половую принадлежность и важные гендерные признаки поведения (мужественность, женственность. Для детей становится важным не только основание оценки прямо связанные с учебными достижениями, но и скрытые основания, связанные с ролевыми характеристиками. Множество исследователей и уже давно прямо указывают, что в подростковом возрасте оценка со стороны сверстнического сообщества начинает приобретать доминирующее значение при построении поведения. При этом пубертатные изменения и различия никак нельзя отодвигать на периферию педагогического внимания

Но, что нам дают знания об этих различиях?

Что мы делаем, обнаружив несоответствия между сложившимися стереотипами «школьных» отношений и новыми притязаниями мальчиков и девочек, юношей и девушек?

Психология развития указывает на одно из основных новообразований подросткового кризиса – чувство взрослости. Это чувство (предчувствие) предполагает переживание разрыва между идеальной и реальной формами. Это

означает, что мы непременно должны отвечать на вопрос о соответствующем содержании идеальной формы, а именно – о гендерном содержании.

В настоящее время само упоминание гендерного аспекта какой либо проблематики или сферы означает рассмотрение вопроса о том что имеется некоторый дисбаланс в правах и возможностях одного пола по сравнению с другим. Если следовать этим путем, можно довольно убедительно показать, что в определенные периоды школьной жизни девочки имеют достаточно явные преимущества перед мальчиками. Они статистически значимо показывают более высокий процент успеваемости по существующим критериям. Они значительно более инициативны и продуктивны в области образовательной и социальной деятельности, которая организуется в школах вне уроков. Вместе с тем эти их достижения и показатели оказываются недостаточными в ситуациях приема в старшую школу после основной. В особенности это очевидно в случаях престижных профильных школ. Нет необходимости приводить здесь статистические данные о том, что более высокий показатель аттестата девочки проигрывал мужскому аттестату с существенно меньшими показателями. В то же время уместно задать себе вопрос: а сколько мальчиков не дошли до этой ситуации отбора в силу их предварительной «выбраковки» именно по этим самым критериям и показателям школьной успеваемости.

Уместно задать вопрос: что же это за критерии, от которых мы в ключевых переходных ситуациях так лукаво отворачиваемся и как фокусник вытаскиваем «из рукава» какие-то неясные другие?

Почему же, когда мы занимаемся изучением учебно-предметного материала, мы не озабочены вопросами обеспечения детям равных возможностей?

На этот вопрос практически любой учитель сейчас же ответит, что как раз именно этим он (она) и занимается, предъявляя одинаковые требования ко всем ученикам не взирая на пол. И тут же может задать встречный провокационный вопрос: а что же предъявлять разные требования? Но ведь это прямой путь к дискриминации?

Но ведь можно поставить вопрос и по другому. Если у ребенка маскулинная или фемининная ментальная ориентация, не означает ли это, что у него специфическая чувствительность к разрывам учебно-предметного материала? А ведь именно обнаружение и преодоление этих разрывов с выделением и оформлением способов и составляет суть учения и, соответственно – педагогики развития.

Вопрос о ментальной ориентации самого ребенка в связи с содержанием и формами организации образования осмысленно ставить не в начале обучения, т.е. перед начальной школой, но перед основной. Здесь можно привести несколько аргументов из психологии и педагогики развития. Согласно положений о закономерностях возрастной динамики и данных, полученных практикой развивающего обучения в начальной школе, основное содержание образовательной встречи – событие образования связано для ребенка с характеристиками всеобщих способов познания и учения и с овладением соответствующими способностями. Иными словами, главное внимание в этом возрастном периоде и соответственно в этой образовательной ступени направлено на предмет и способ овладения им. Особенности Я-устройства, принципиальные отличия от других и соответственно сходства, т. е. идентификационные вопросы появляются как итог, возрастное достижение начальной школы и образуют содержание подросткового возраста и второй образовательной ступени. Следовательно, половозрастная специализация и, в связи с ней, так называемое раздельное обучение уместно именно в это время и в этом месте.

Однако, что же значит «раздельное обучение»?

Прежде всего, необходимо категорически отказаться от механического, формального решения вопроса о тотальном разделении школы по биологическому половому признаку. Такого рода решения принципиально игнорируют личность ребенка и непосредственно основаны на архаическом представлении о полоролевых функциях и их простом воспроизводстве. Вместе с тем, полученные нами данные убедительно свидетельствуют об

образовательной целесообразности раздельного по биологическим половым признакам проведения учебных занятий в школе второй ступени прежде всего по основным предметным областям: гуманитарным, естественнонаучным. Содержательный смысл такой раздельности как раз в том и состоит, чтобы создать условия для обнаружения поломентальных различий в ориентациях детей в ситуациях предметных преобразований. Обнаружение такого рода ориентаций необходимо вовсе не для того, чтобы их просто констатировать и специально закрепить как соответствующие полоролевым функциям. Для того, чтобы решать задачи создания в образовании действительно равных условий для обоих полов, педагогика развития должна предоставить ребенку возможность реально выбирать ресурсы для самоопределения.

Такой выбор станет для ребенка возможным, если мы будем:

- знать о том, что есть разные стратегии предметных преобразований;
- специальным образом фиксировать диапазон возможных стратегий таким образом, чтобы это было явлено ребенку;
- строить педагогическое действие с ориентацией на равное значение разных стратегий и на преимущества владения именно диапазоном, а не только одним, естественно присущим способом.

Таким образом, гендерный аспект педагогики развития и ее оппозиция в этом вопросе современным традиционным педагогическим теориям и технологиям состоит в том, что: во-первых, нельзя игнорировать половые различия детей в образовательных процессах; во-вторых, гендер в подростковом возрасте и соответственно во второй образовательной ступени становится специфическим содержанием образования; в-третьих, внимание к гендерному самоопределению ребенка обеспечивается не механической половой сегрегацией, а созданием специальных образовательных условий для выявления и открытия самому ребенку различных способов преобразования одного и того же предметного

материала; в четвертых, в предоставлении ребенку возможностей не только освоить естественно присущие способы, но и овладеть другими.

Теперь важно обсудить вопрос о уже упомянутых мной различиях в стратегиях преобразований.

Из целого ряда исследований по психологии возраста и развития мы хорошо знаем, что переход в подростковый возраст знаменуется особой активностью проб именно в отношениях к взрослости и соответствующим использованием своих рефлексивных ресурсов. Это означает, что с ребенком теперь можно и нужно обсуждать вопросы об осмысленности его учебных действий, о более широком контексте этих действий, с точки зрения их оснований и целевой направленности.

В проводимых нами исследованиях мы сосредоточили внимание на те области преобразований, которые были выбраны по инициативе самих подростков. Это так называемые творческие работы. Часть из них обычно связывается с традиционными предметами изучения: математикой, физикой, словесностью и т. д., часть явно выходит за границы учебного плана. На данном этапе исследований нас интересовали именно эти инициативы. Значительная их часть касалась поведения людей, некоторых искусственных (машин) и природных объектов.

При утверждении тем творческих работ мы интересовались основаниями выбора и целевыми установками, а затем при промежуточных и окончательных отчетах мы фиксировали, какие именно действия были предприняты для выполнения работы.

В мою задачу сейчас не входит скрупулезный статистический анализ полученных данных, тем более, что в количественном отношении выборка относительно небольшая, но, на мой взгляд, удалось обнаружить достаточно отчетливое различие между двумя стратегическими подходами к постановке и решению задач преобразований.

К первому типу можно отнести подход, в котором, прежде всего, ставятся вопросы о том как устроен выбранный объект, чем он отличается от других,

что он представляет собой как правильный. Действие направлено не на изменение самого объекта, а на изменение собственного знания о нем.

Мы условно назвали этот подход исследовательским – констатирующим.

Ко второму типу можно отнести подход, в котором, прежде всего ставятся задачи преобразования данного объекта в другой или достижения другого качества, либо задачи типа: «Что этим можно сделать?», «Как это можно использовать?»

Мы условно назвали этот подход проектным.

Если проследить весь ход работ при реализации творческой инициативы, то можно заметить, что использование соответствующего подхода практически превращалось в единственную стратегию, субъективно достаточную и в собственной интерпретации единственно возможную. Т.е. участники наших полевых экспериментов, как правило, не предполагали возможности иного подхода к рассмотрению выбранных ими тем. Разумеется, они также не связывали свои стратегии с гендерными характеристиками. В то же время мы можем уверенно говорить о том, что первую стратегию в подавляющем большинстве случаев предпочитают девочки подростки, вторую мальчики.

Если придерживаться компетентностного подхода в установках на образовательные результаты и эффекты, то можно утверждать, что именно сочетание этих стратегий является желательным для возрастных достижений школы второй образовательной ступени. В то же время если специально не поддерживать формирование такого рода стратегий, то остается лишь уповать на случайные эффекты. В свою очередь поддержка каждой из стратегий требует специального оформления условий работы и критериев ее оценки, достаточно ясных для самих подростков. Это последнее замечание следует особо подчеркнуть, поскольку то, что оценивается и выступает в субъективном плане как то, чему учат и чему учатся.

Таким образом, мы можем предполагать, что логика творческого самостоятельного предметного преобразования подчинена ментально детерминированной стратегии и может разворачиваться от исследования к

проекту (условно говоря женский подростковый вариант) или от проекта к исследованию (условно говоря мужской подростковый вариант). Однако, если оставаться в позиции отстраненного наблюдателя, исследователя, то мы рискуем либо жестким закреплением только одной стратегии, которой деятельность начинается, ей же и заканчивается, либо вообще диффузией стратегии, т.к. со стороны взрослого может встретиться сопротивление как первому так и второму подходу, ну просто в силу неосведомленности.

Если наше предположение верно, то для полноты стратегического диапазона важно педагогическое вмешательство и специальное конструирование образовательной деятельности и создания условий для того, чтобы эти стратегии не нивелировались в гендерно безразличной педагогике или не закреплялись только естественно присущие стратегии в жестком сегрегационном подходе.

Для обеспечения условий для равных возможностей в образовании не достаточно административных решений о том вместе учить мальчиков и девочек или раздельно. Важно осмысленное содержательное и возрастное адекватное построение как совместности так и раздельности.

#### Литература.

1. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Красноярск, 1996.
2. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь. М., АСТ, 2000. с. 170.
3. Берн Шон. Гендерная психология. СПб, М., 2001.
4. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций. /Под общей ред. О.А.Ворониной. М., 2001.
5. Ведение в гендерные исследования. Ч.1. Учебное пособие./Под ред. И. Жеребкиной.