

Ірина ПРЕДБОРСЬКА

ГЕНДЕРНА ОСВІТА В РУСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ¹

У статті аналізується хрестоматія з гендерної педагогіки, яка підготовлена В. Гайденко. Зміст хрестоматії розкриває методологію гендерних досліджень; сучасні педагогічні напрямки (критичну, граничну й феміністську педагогіки); психологію статево-гендерних відмінностей; проблеми гендерної соціалізації, стереотипів, маскулінності й фемінності в культурі; взаємозв'язок гендерної педагогіки й правової освіти.



Цікавою подією в інтелектуальному житті нашого суспільства стала публікація в 2006 році хрестоматії «Гендерна педагогіка», підготовленої Вікторією Гайденко.²

Гендерна проблематика є відносно новою для вітчизняної соціальної науки. Пізнаючи ази демократії, наше суспільство логічно повинно зробити крок назустріч гендерним питанням. Ще років 12–15 тому для нас вони майже не існували. Наведемо досить показовий для ілюстрації цієї ситуації приклад. Коли укладачка даної хрестоматії принесла в редакцію одну зі своїх перших статей, назва якої починалася із слова «гендер», її запитали: «А чому Ви не написали ініціали *Гендера?*» За цей час справа значно зрушилася з місця: з'явилося чимало статей, створено потужні науково-дослідницькі центри (наприклад, у Харкові), проводяться наукові конференції, захищаються дисертації, друкуються перші посібники.

Типовою помилкою українських підручників із гендерної педагогіки є підміна гендерної проблематики, фактично відхід від неї. Натомість вона розчиняється в питаннях статевих відмінностей і зводиться лише до статевого виховання, що цілком нагадує шкільний курс «Етика сімейного виховання», який читався за радянських часів.

¹ Див. 3-тє стор. обкладинки.

² Гендерна педагогіка: Хрестоматія / За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВГД «Університетська книга», 2006. – 313 с. Видання здійснено за фінансової підтримки Network of East-West Women (USA).

Іншою досить поширеною помилкою в розумінні поняття «гендер» є отождоження його з поняттям фемінізму, зведення гендерних питань до суто жіночих. Безперечно, що гендерні студії розвивалися в контексті феміністських досліджень, але сьогодні вони спрямовані не тільки на подолання дискримінації жінок, але й інших форм експлуатації та нерівності, включаючи расизм, класизм і ейджизм.

Гендерна освіта є важливим компонентом методологічної підготовки сучасного фахівця, яка сприятиме спростуванню існуючих статево-гендерних стереотипів і становленню громадянина демократичного суспільства. «Результатом гендерної освіти стають нові способи мислення, означування, «діяння», без чого в мінливому суспільстві людина відчуватиме себе «сторонньою». Чутливість до відмінностей (статевих, расових, класових, вікових та ін.) стала значущою в українській освітньо-навчально-виховній діяльності. Такий підхід підтримує тенденцію на особистісно-орієнтовану освіту» [1, 8].

Презентована хрестоматія є своєрідною спробою укладачки залучитися до дискусії з питання, яким має бути сучасний підручник: чи це компіляція відомих істин, які учні та студенти повинні механічно засвоїти та бездумно відтворити, або це матеріал, який спонукає їх до постійних роздумів, пошуків, оновлення й творення нового знання. Відомо, що нова ідея освіти здебільшого пов'язана із прагненням залучити людину до постійного активного процесу відкриттів, творчого засвоєння світу. Ідеться про необхідність переходу до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на інший освітній ідеал – інноваційну людину, таку, що постійно знаходиться у стані пошуку, здатну самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливу, творчу особистість. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке сприяє розвитку пошукових орієнтацій, творчого підходу, ймовірного мислення.

На жаль, у вітчизняній освіті досить поширене «культивування лінійного мислення змістом навчальних предметів і стилем підручників...», які «побудовані як зібрання готових істин, розбите на параграфи-уроки.» [2, 71]. Відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання в стилі «prêt-à-porter», тобто «готового» знання. Навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його творення й народження. Ідеться про їхню участь у знанні, що становиться, – «becoming knowledge». У такому сенсі ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті.

У цьому плані дане видання є однією з перших в Україні спроб створення навчального матеріалу, у якому одразу закладається орієнтація на діалогове навчання, діалогове мислення, що є основою суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітньо-виховного процесу. Мета хрестоматії – «показати гендерну педагогіку як активну галузь, де процес створення нового знання та

дискусії не припиняються; як дисципліну, що перебуває в процесі становлення, тож є критичною до себе (що можна побачити з текстів авторів)» [1, 8]. Вимоги інформаційного суспільства орієнтують саме на такий тип методичної літератури.

У хрестоматії представлені тексти, які вперше перекладені українською мовою й висвітлюють різні освітні проблеми у світлі гендерного підходу. У змісті вони представлені такими розділами: «Методологія гендерних досліджень», «Сучасні педагогічні теорії», «Психологія статево/гендерних відмінностей», «Гендерна соціалізація та стереотипи», «Гендерна та правова освіта». Композиція хрестоматії відображає провідні тенденції в гендерній освіті. Це стало можливим завдяки залученню В.Гайдено найновітніших праць авторів із різних країн (США, Великобританія, Росія, Україна) із зазначеної проблематики. Такий географічний підбір має свої певні переваги. Зокрема, він дає можливість прослідкувати динаміку, еволюцію основних ідей у різних наукових школах із різним досвідом та соціокультурним контекстом. У книжці акцентується увага на освітньому потенціалі гендерного підходу, а гендерна педагогіка представлена як міждисциплінарна царина знання. У хрестоматії чітко простежуються методологічні позиції соціального конструктивізму, постструктуралізму, постмодернізму та ін.

Надзвичайно важливо те, що доступними для читацького загалу стають роботи таких провідних теоретиків освіти, як П. Фрейре, Г. Жиру, С. Джексон, а також психологів та соціологів – С. Бем, К. Мартін, М. Месснера. Особливо слід відзначити якість перекладу як англо-, так і російськомовних джерел: даються чіткі визначення, пояснення, зберігається авторський стиль.

Перший розділ «Методології гендерних досліджень» представлений працями відомих російських дослідниць – О. Вороніної та Т.Кліменкової, а також американськими соціологами К.Уест і Д.Зіммерманом.

О.Вороніна, директор Московського центру гендерних досліджень, у статті «Універсалізм і релятивізм культури в конструюванні гендерної системи» зупиняється на аналізі антрополого-історичних фактів, починаючи з первісного суспільства до наших днів, щоб прослідкувати зміни в сприйнятті гендерних ролей. Визначаючи термін «гендер» як «сукупність норм поведінки та позицій, які зазвичай асоціюються з особами чоловічої або жіночої статі в будь-якому суспільстві» [1, 11], дослідниця підкреслює, що гендерна диференціація не є біологічно визначеною, а соціально сконструйованою. Навіть саме поняття «гендер» введено не феміністами, а психологом Робертом Столлером у 1968 р. на основі досліджень людей із нетрадиційною сексуальною орієнтацією.

Одна з найпопулярніших теоретичних праць із гендерних досліджень – це «Створення гендеру» американських професорів К. Уест і Д. Зіммермана. Майже всі автори, статті яких представлені в даній хрестоматії, користуються поняттям «створення гендеру». Стаття ґрунтується на багатому емпірич-

ному матеріалі, що підтверджує тези авторів щодо створення гендерної ідентичності. Гендер ними розуміється «не як якість особистості, а швидше як емерджентна характеристика соціальних ситуацій – результат і одночасно причина різних соціальних відносин, як засіб легітимізації одного з найфундаментальніших розподілень у суспільстві» [1, 23]. Створюючи гендер, люди підтримують і відтворюють існуючі інституційні відносини. Якщо гендер не виробляється належним чином – суспільство відповідає штрафними санкціями, маргіналізує індивіда.

Т. Кліменкова, російський філософ і співробітниця Московського центру гендерних досліджень, у праці «Значення методології: три основні підходи» порівнює позитивізм, інтерпретативізм і критичну соціальну науку, показуючи їх недоліки й позитивні риси для гуманітарних наук. До останнього підходу авторка відносить фемінізм і постмодернізм, вважаючи їх найбільш критичними для осмислення сучасних соціокультурних явищ.

Так, зокрема, для феміністського соціального дослідження характерні такі методологічні позиції, як пріоритетність феміністської перспективи, заперечення сексизму, увага до досвіду тих, кого досліджують, сенситивність до питання відносин між владою й гендером, привнесення персональних відчуттів та власного досвіду в сам процес дослідження, використання широкого спектру дослідницької техніки, орієнтація на дії, що враховують особистісні та соціальні зміни.

До основних методологічних позицій постмодерністського соціального дослідження Т. Кліменкова відносить: заперечення всіх ідеологій, заборону на інтуїцію та персональний досвід, песимізм, суб'єктивістський екстремізм, крайній релятивізм, релевантність у вивченні тільки «того, що тут і тепер» [1, 66–67]. Феміністський підхід до соціальних наук має багато спільного з постмодерністською позицією. Це – відмова від раціоналістської моделі знання, пошук різних перспектив, ствердження плюральності дискурсу, визнання того, що не існує єдиної, універсальної методології, критика бінарних опозицій як основи метафізики присутності.

У розділі II «Гендерна педагогіка в контексті сучасних педагогічних напрямків» зосереджується увага на розгляді гендерної педагогіки у безпосередньому зв'язку із критичною, граничною та феміністською педагогіками.

Розділ розпочинається статтею В. Гайденко, у якій на основі аналізу праць бразильського освітянина й педагога Пауло Фрейре («Педагогіка пригноблених», «Педагогіка серця», «Накопичувальна концепція освіти», «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати», «Освіта для критичної свідомості») розкривається потенціал критичної педагогіки. Авторка зазначає основні пріоритети критичної педагогіки: проблемно-орієнтована освіта, антропологічне тлумачення культури, концепція людської гуманності, формування критичної свідомості та новий ідеал викладача.

У статті показано взаємозв'язок освіти й політики через характеристику двох систем освіти у Фрейре. Розуміючи освіту як політичний акт, пов'яза-

ний із проблемою подолання несправедливості у світі, бразильський дослідник через відносини суб'єктів освітнього процесу, зміст навчального плану та методів викладання, пріоритети у фінансуванні викриває «політичність» освіти. Виходячи з дихотомії «домінація-пригнічення», Фрейре відповідно виокремлює дві системи освіти: «накопичувальна» та «проблематизуюча». Для першої властивий механістичний характер. Суть її полягає в тому, що «освіта...будується за моделлю «депозитор (викладач) – сховище (студенти)» [1, 71]. Це – модель суб'єкт-об'єктної взаємодії в освітньому процесі. Учитель/викладач (суб'єкт) завжди все знає, думає, говорить, визначає зміст програми, змішує владу знання із власною професійною владою, яку встановлює на протигагу свободі учня. Учень/студент (виступає в цій моделі об'єктом) слухає, вчить, підкоряється, погоджується, споживає інформацію. Результатом такої взаємодії агентів навчального процесу є формування репродуктивного мислення.

Освіта як практика свободи, за Фрейре, можлива тільки за умов переходу до «проблематизуючої» освіти. «Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність «викладач-студент» [1, 72]. Сутність його полягає в створенні разом з учнями умов, у яких сумісно здійснюються пошуки й народження знань. Це – діалогова освіта, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається. Результатом проблематизуючого навчання має стати розвиток усвідомленості – критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості. Звідси й випливають назва сучасного напрямку педагогіки – критична педагогіка та її основні принципи:

- «партиципаторність» («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- «ситуаційність», контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність і мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, як обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін) [1, 75].

У статті В.Гайденок також аналізується концепція «людської гуманності» Фрейре, яка виходить із визнання необхідності вдосконалення людської істоти шляхом творення себе й розвитку солідарності. Остання ґрунтується на гуманізмі, який передбачає формування критичного мислення та прагнення до свободи та рівності.

«Проблематизуюча» освіта потребує й нової моделі викладача. У статті наводяться думки бразильського педагога щодо вимог до освітянина. Головна настанова – «викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдан-

ня освіти — визволення людей, а не приручення» [1, 75]. Йому притаманні такі якості: позбавлення аури божественності, стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, емоційна відданість своїй справі, здатність приймати рішення, оптимізм.

У публікації підкреслюється зв'язок критичної педагогіки з гендерною педагогікою. Насамперед, він визначається використанням поняття «зростання свідомості», що є дуже поширеним у гендерних дослідженнях, а також порушенням питання про методи викладання та позицію викладача.

Наступний напрямок сучасної педагогіки в хрестоматії презентований працею канадського професора Г. Жиру, який сьогодні визнаний Американською асоціацією з освітніх студій одним з 50 найкращих дослідників освітніх проблем у світі («Сучасні дослідники освіти: від Паже до нашого часу», Routledge, 2000). Гранична педагогіка Жиру ґрунтується на постмодерністському прочитанні світу, що видно з назви самої роботи — «Гранична педагогіка й постмодерністські політики». В основі граничної педагогіки — відмінність, освіта й емансипація: «Гранична педагогіка зосереджує увагу на розвитку демократичної соціальної філософії, яка розглядає поняття відмінності як частину загальної боротьби з метою поліпшення суспільного життя... Гранична педагогіка також пов'язує поняття навчання та освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство... Це педагогіка, яка намагається поєднати емансипаторність модернізму з постмодерністським опором» [1, 81].

Жиру визначає такі завдання граничної педагогіки:

- створення педагогічних умов, у яких студенти й викладачі стають тими, «хто долає межі»;
- розкриття «історично і соціально конструйованих достоїнств та обмеження тих об'єктів..., які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини» [1, 81];
- з'ясування того, якою мірою нерівність, влада й людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах;
- спростування існуючих меж знання й створення нових шляхом залучення різних культурних кодів із подальшою їх децентрацією;
- демістифікація й перевизначення засад, на яких набувається знання;
- викриття шляхів, «якими відмінність конструюється через різні репрезентації та практики, що визначають, легітимізують, маргіналізують та виключають голоси пригноблених груп в американському суспільстві» [1, 87].

Категорія «границя» в педагогічній концепції Жиру використовується для визначення в метафоричному й буквальному розумінні того, як влада (дифузна, суперечлива, дискретна), згідно з М. Фуко, укорінюється у формах поведінки, тілах, або як влада дисциплінує людське тіло та свідомість. Через освіту влада як система різних інститутів контролює масову свідомість і встановлює правила та інструкції, створює межі. Поняття «границя» дозволяє окреслити своє проблемно-культурне поле і виявити «безпечні та небезпеч-

ні місця, що відрізняють нас від *них*» [1, 81]. Нарешті, на думку Жиру, дане поняття «служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені». Отже, створюються умови, коли суб'єкти освітнього процесу «стають трансгресорами для пізнання *іншості* в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [1, 81].

Жиру неодноразово зупиняється на ролі викладачів-освітян як критичних агентів у пошуку змін, нових артикуляцій відмінностей і взагалі переосмислення суті освітнього процесу.

Логічним продовженням проблематики, яка порушена критичною та граничною педагогіками, є праця британської феміністської дослідниці С. Джексон «Долаючи межі й змінюючи педагогіки: від Жиру й Фрейре до феміністських теорій освіти». У ній професорка Лондонського університету, член Академії вищої освіти, Асоціації з гендеру та освіти піддає критиці теоретизування «метрів» — Фрейре й Жиру, аналізуючи здатність їхніх ідей вплинути й «поновити» феміністську теорію.

На думку феміністів, вони уособлюють ще один варіант просторікування чоловіків-елітістів. У цілому сутність критичних зауважень можна звести до таких проблем:

1. Формалізм у підході до зміни змісту підручників. «Замість переосмислення теоретичних підходів до більшості підручників із соціології лише додаються розділи про жінок. У той час як необхідно трансформувати та реконцептуалізувати соціологію як дисципліну — відмовитися від приписаних структур і «долати межі» [1, 95].
2. Абстрактність дискусій щодо індивідуальної свободи (одне із провідних понять критичної педагогіки). «Справді, поняття індивідуальної свободи є досить проблематичним для жінок, якщо пріоритизує «індивідуальну свободу» чоловіків» [1, 95].
3. Переважання чоловічого фрейму рекомендацій, розроблених Фрейре: «Розглядаючи книгу «Освіта: практика свободи»,...можемо запитати — чию свободу він захищає?» [1, 100].
4. Ігнорування особливостей формування «жіночих та чоловічих потреб, відмінності їх ставлення до потреб інших» [1, 101].
5. Нехтування низкою питань, які впливають із проголошеного Жиру твердження, що педагогіка завжди пов'язана із владою. Серед них такі: «якою мірою викладачі й студенти зацікавлені в зміні домінантних владних відносин? Що є головною метою університетів — протистояння чи підтримання status quo?... як жінки можуть використовувати свою владу, чинити опір існуючій владі для продукування нових знань?» [1, 96].

У той же час Джексон стверджує про вплив критичної й граничної педагогік, які в статті визнаються як радикальні, на феміністські теорії освіти. На питання, яка користь від феміністських освітніх теорій, вона відповідає, що, перш за все, це – порушення питання про легітимізацію знання, суб'єкта, що пізнає, та об'єкта, який пізнається; викриття прихованих освітніх стратегій і експлуатації в освітніх інституціях з погляду різних форм пригноблення (гендер, раса, клас і т. д.); показ того, як продукується значення та вимоги до універсальності ідей і практик. Підсумовуючи, дослідниця не закликає відмовитись від інших педагогік на користь феміністської теорії освіти, а пропонує включити феміністські перспективи до багатих і цінних здобутків таких видатних педагогів, як П.Фрейре та Г.Жиру, що приведе до розширення існуючих «визвольних педагогік».

У розділі III «Психологія статево-гендерних відмінностей» подані статті відомого російського психолога й сексолога І. Кона, американського психолога С. Бем та В. Гайденко.

Академік Російської академії освіти, професор І.Кон говорить про те, що зі зламом традиційних стереотипів жіночості й чоловічості психологічна наука зіткнулася з певними методологічними труднощами (некоректні поняття, складності в інтерпретації даних та ін.). «Ідеали маскуліності й фемінності сьогодні як ніколи суперечливі. По-перше, традиційні риси в них перетинаються із сучасними. По-друге, вони значно повніше, ніж досі, враховують різноманітність індивідуальних варіацій. По-третє, і це особливо важливо, вони відображають не тільки чоловічу, але й жіночу точку зору» [1, 108]. Ось чому виникає необхідність переорієнтації психології: відмова від жорсткого нормативізму, розробка термінології, пошук нових інтерпретацій гендерної поведінки.

У статті «Статеве знання й гендерна константа в дошкільників» американська професорка, психолог С. Бем досліджує, чи здатні дошкільники утримувати знання про стать як незмінну категорію, незважаючи на можливі перцептивні зміни. Результати проведеного експерименту показали, що тільки 40% опитаних дітей пройшли тест. С. Бем пояснює такий стан речей тим, що визначальним критерієм статі слугують зовнішні чинники (одяг, зачіска), тобто вже в дошкільному віці уявлення про маскуліність і фемінність є досить чіткими. Дослідниця вважає, що «біологічне знання могло так само виправдати культурні підстави дихотомії «чоловік-жінка», і в такий спосіб ще більш гендерно стереотипізувати поведінку дитини. Але якщо біологічне знання було частиною дитячого досвіду про те, наскільки незначною є стать поза межами репродукції, дитина може навіть не звертати уваги на гендерні стереотипи» [1, 122].

На початку даного огляду вже говорилося про існуючі спроби ототожнити гендерні проблеми зі статевими у вітчизняній освітньо-педагогічній теорії й практиці. Прикладом подібної помилки є апелювання до біологічних

детермінантів у відповіді на питання: «Чим зумовлені гендерні відмінності?» У статті «Нейрофізіологія та ендокринологія про гендерні відмінності» В. Гайденко дає стислий огляд досліджень в галузі нейрофізіології та ендокринології з зазначеної проблеми. Авторка зазначає, що вони доводять відсутність «гендерних» гормонів і стверджують що вплив гормонального диморфізму на гендерну ідентичність, статеві функції, сексуальну орієнтацію, інтелектуальні здібності є переважними. Акцентується, що крос-культурні дослідження статевих відмінностей в інтелекті, вербальних і візуальних здібностях свідчать про варіативність даних щодо разючих розбіжностей між чоловіками й жінками. Стаття пояснює тільки 5% відмінностей у здібностях чоловіків і жінок, а 95% обумовлені іншими чинниками, серед яких можуть бути такі: вік, інтелект, рівень освіти, соціокультурний досвід тощо [1, 128].

Розділ IV «Гендерна соціалізація» охоплює праці американських соціологів К. Мартін, М. Месснера, Д. Річардсона та К. Сімсона, а також російського психолога І. Клециної.

Так, у статті «Як створюється гендерне тіло: практики дошкільних закладів» американська професорка, соціолог К. Мартін пояснює, що «гендеризація» тіла в повсякденному житті відбувається під впливом різних чинників: по-перше, одягу й різних прикрас (відповідно до статі); по-друге, заохочення вихователями певного типу формальної й неформальної поведінки (включаючи різні зауваження дівчаткам і хлопчикам, «тілесні» інструкції, інтеракція з дітьми та серед дітей). На думку соціолога, дисциплінування тіла в такий спосіб є результатом тлумачення гендерних відмінностей як природних, що, звичайно, обмежує можливості прояву дитячої поведінки. К. Мартін вважає такий підхід ризикованим, оскільки він не зважає на ті процеси, що конструюють тіло. «Гендеризація тіла в ранньому дитинстві – це підґрунтя подальшої гендеризації: гендерні відмінності стають природними, що простежується протягом усього життя» [1, 134]. Особлива увага в статті приділяється прихованому навчальному плану, який виконує функції соціального контролю, дисциплінує тіло, формує певне мислення і спрямовує дітей бути готовими до когнітивного навчання, а також підсилює те, що розпочалося вже в сім'ї.

Ідея створення гендеру структурами повсякденності продовжується американським професором соціології М. Месснером у праці «Дівчата-Барбі» проти «Морських чудовиськ»: діти створюють гендер». Мета статі – проаналізувати результати спостережень за дітьми й показати, за яких умов гендерні відмінності активізуються. Було використано три рівні аналізу:

- *«Рівень інтеракції: як діти створюють гендер?...*
- *Рівень структурного контексту: як гендерний режим... та конкретна ситуація... забезпечують контекст, який по-різному обмежує й показує дитячі взаємодії?*

- *Рівень культурного позначення: як досить неоднакове за своїм ступенем залучення дітей до поп-культури... забезпечує символічні ресурси для створення в цій ситуації жорстких відмінностей між хлопчиками і дівчатами?» [1, 155].*

Case-study (вивчення випадку) під час параду перед футбольним матчем показало, наскільки чітко 4–5-річні діти вже усвідомлюють свою гендерну ідентичність, що виявляється в їх уподобаннях (пісні, вбрання, ігри та іграшки), та наскільки значною є прірва між загальноприйнятими стандартами маскуліності та жіночності, особливо в спорті.

Тема гендерної соціалізації знайшла відображення в статті американських професорів соціології Д. Річардсона та К. Сімпсона «Діти, гендер і соціальна структура: аналіз змісту листів до Санта Клауса». Виявилось, що в листах до Санта-Клауса містяться гендерно-марковані дитячі замовлення щодо подарунків. Дослідники говорять про те, що гендерно змодельовані ігри або преференції іграшок у подальшому впливають на вибір життєвої моделі, оскільки діти намагатимуться втілити ці ігрові форми у своє доросле життя.

Аналітична робота російського психолога, доктора психологічних наук І. Клециної «Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект» присвячена розгляду теоретичних напрямків у вивченні ідентичності (психоаналітичний, інтеракціоністський, когнітивістський). Авторка дає визначення поняттю *психологічної статі* (синонімічне з гендерною ідентичністю) як сукупності психологічних, соціокультурних і поведінкових характеристик, через які особистість конструює свою індивідуальність і соціальний світ [1, 180], а також поняттю *гендерного конфлікту* як суперечності між нормативними «уявленнями про риси особистості та особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням-вимогам» [1, 183]. Дослідницею виокремлюються такі типи гендерних внутрішньо-особистісних конфліктів: рольовий конфлікт працюючої жінки, конфлікт боязні успіху, екзистенційно-гендерний. Одним із шляхів зменшення гендерних конфліктів, на думку дослідниці, є «конструювання людиною себе та соціального світу» [1, 188].

У розділі V «Гендерні стереотипи» представлені роботи канадського професора Г. Жиру, російських (О. Здравомислова, К. Герасимова, Н. Троян) та українських (В. Гайденко, І. Предборська, О. Горошко) дослідників. Так, Г.Жиру в праці «Мультиплікована молодь, або Діснейфікація дитячої культури» зупиняється на етнічних і гендерних стереотипах, що розповсюджуються імперією У.Діснея. Жиру засуджує компанію Діснея «як ідеологічну реакційну корпорацію, що обманним шляхом просуває консервативні погляди» під виглядом «невинних» мультфільмів, підсилюючи гендерну стереотипізацію («Маленька Русалочка», «Аріель»), расизм («Аладін», «Король Лев»). «На телебаченні та в голлівудських версіях дитячої культури герої мультиплікацій-

них фільмів стають прототипами для маркетингу та атакуючого мистецтва збуту. А життєві драми... — засобом для впровадження ідеї про щастя як зразку життя невинної білої сім'ї середнього класу...», «... дитячі фільми пропонують хай-тек, візуальний простір, де пригода і розвага перетинаються у фантазійному світі можливостей і комерційній сфері консумеризму і комодифікації» [1, 193].

Діти закохуються не тільки в екранних героїв, але й бажають мати їх у матеріалізованому вигляді, про що вже диснейвська компанія потурбувалася — диснейвські герої стають прототипами для численних іграшок, логотипів, ігор, атракціонів і т.п. Жиру говорить про необхідність зосередження педагогічної уваги на критичному прочитанні продукції «чарівного королівства» задля протистояння колонізації дитячої свідомості.

О. Здравомислова, К. Герасимова й Н. Троян у статті «Гендерні стереотипи в дошкільній дитячій літературі: російські казки», користуючись структуралістською методологією, досліджують гендерну конфігурацію: які владні відносини створюються між персонажами прочитаних казок. Виявляється, що в казках «патріархатного» типу («Морозко», «Червона квіточка» та ін.) пропагується жіноча покірність та чоловіча активність, а в казках «матріархатного» («Мар'я Морівна», «Цар-девиця»), яких небагато, навпаки, жінка виступає головою сім'ї. Таким чином, те, що казки відтворюють гендерну культуру традиційного суспільства, мають пам'ятати й педагоги, і батьки, які мріють виховати гендерно неупереджену особистість.

Проблемам гендерних стереотипів у навчальному процесі присвячена стаття В. Гайденко та І. Предборської «Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи». Авторки наголошують, що будь-який освітній процес містить так званий «прихований навчальний план», який передбачає певну методику проведення занять, організацію навчального простору, зміст підручників і т. д., через що відбувається контроль «що ми знаємо» і «як ми знаємо, що знаємо». Контент-аналіз підручників початкової школи доводить, що гендерна стереотипізація, зокрема, гендерний розподіл праці й «гендерність» інтересів є складовою «прихованого навчального плану». Відповідаючи на питання: «чи мама ще миє раму?» (як у радянському «Букварі»), авторки доводять, що так, дійсно, «мама миє раму» й досі, варто лише поглянути на ілюстрацію в підручнику «Я і Україна» для 2 класу. Отже, прикро, що нічого не змінилося, хоча підручники перевидаються неодноразово. Мабуть, міністерські чиновники мають дещо гендерно прозріти.

У цьому розділі також представлена стаття професорки О. Горошко «Електронна комунікація (гендерний аналіз)». Авторка говорить про необхідність вивчення гендерного компоненту російськомовного Інтернету, що включає дослідження мовних та комунікативних особливостей кібер-просторо-

ру, віртуальної гендерної ідентичності, а також розробку оптимальних навчальних моделей дистанційного навчання з урахуванням гендерного підходу.

У розділі VI «Маскулінність і фемінність у культурі» представлені роботи І.Кона й американської дослідниці української історії М. Рубчак.

Професор І. Кон у роботі «Чоловіче тіло як еротичний об'єкт» з позицій інтеракціонізму розглядає культурне визначення та особливості соціалізації «маскулінності». Зокрема, чоловіче тіло подається не як біологічна даність, а як складний мінливий конструкт. Зі статті випливає, що чоловіком не народжуються, а стають (так само, як і жінкою, про що свого часу писала С. де Бовуар). Тіло стає гендерним, набуває гендерних ознак у процесі комунікації. Кон з іронією ставиться до фрейдівської тези про заздрість жінок до пенісу. Навпаки, саме чоловіки заздять один одному, що відображається в пікантних чоловічих ритуалах. Автор наголошує, що сьогодення характеризується деконструкцією фалоцентричної моделі маскулінності й появою нової «експресивної» маскулінності.

Дуже злободенною видалася стаття професорки Університету Вальпараїсо М. Рубчак «Завищена похвала: Тимошенко — «богиня» Помаранчевої революції?», де авторка аналізує політичну активність прем'єрки, намагаючись з'ясувати який тип фемінності остання репрезентує — символічну матір нації (Берегиню) або жінку-лідера. Незважаючи на численні негаразди та скандали, пов'язані з ім'ям Тимошенко, Рубчак вважає, що «здатність протистояти корумпованій чоловічій владі й стати прем'єром» є натяком на те, що українська політика все ж таки може мати жіноче обличчя. Коли хрестоматія знаходилась у типографії, в Україні відбулися політичні зміни: Ю. Тимошенко була відправлена у відставку. Пані М. Рубчак негайно відреагувала, написавши постскрипtum до статті з елементами прогнозу, пов'язаному із здатністю прем'єрки «виходити із ситуацій поразки ще більш сильною» [1, 290]. Коли вийде даний часопис, читачі матимуть можливість оцінити його достовірність.

Важливим за своїм значенням у хрестоматії є поєднання педагогічної освіти із правовою в розділі VII, який називається «Гендерна педагогіка і права освіта». У посібнику до вивчення запропоновані такі міжнародні документи як «Декларація принципів толерантності», «Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок» та «Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації». Звичайно, що толерантність за сучасних умов глобалізації, мобільності, великомасштабних міграційних процесів і трансформування соціальних моделей має стати основою людського спілкування, особливо коли йдеться про формування гендерної рівності в суспільстві. Як зазначається в «Декларації принципів толерантності», виховання в дусі толерантності має починатися із прищеплення людям знань про їхні права й свободи з метою забезпечення їх реалізації та запобігання проявам нетерпимості. Ці ідеї знаходять розвиток і в двох наведених конвенціях.

Так, провідною ідеєю «Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок» є проведення державної політики, здатної змінити «соціальні та культурні моделі поведінки чоловіків і жінок заради досягнення викорінення забобонів, звичаїв та інших упереджених дій, в основі яких є поняття неповноцінності або домінуючого положення однієї статі або уявлення про стереотипні суспільні ролі чоловіків та жінок». Проте гендерна дискримінація, або сексизм, не єдина форма розрізнення або виключення. Сексизм, безперечно, пов'язаний з іншими формами дискримінації – класизмом (за рівнем достатку), расизмом (за етнічною та расовою належністю) та ін. Саме тому поряд із подоланням гендерних стереотипів має викорінюватися й расова сегрегація, про що йдеться в «Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації», що поглиблює вже існуючі подвійні стандарти для чоловіків і жінок. Внесок до створення суспільства, що визнає рівні права та можливості для чоловіків та жінок є, таким чином, завданням гендерної педагогіки.

Хрестоматія «Гендерна педагогіка» є оригінальним посібником та являє інтерес для фахівців не тільки в галузі гендерних досліджень, але й у філософії освіти, загальної педагогіки, дошкільної педагогіки, психології, культурології та інших гуманітарних наук. Роботи такого типу необхідні, оскільки є методичним забезпеченням навчальних курсів, розширюють доступ до іншомовних джерел, пропонують критичний підхід до існуючих філософсько-освітніх та педагогічних теорій, сприяють зростанню наукового знання.

Література:

1. Гендерна педагогіка: Хрестоматія / За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 313 с.
2. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 70–77.

Ірина Предборская. Гендерное образование в движении: от теории к практике

В статье анализируется хрестоматия по гендерной педагогике, подготовленная В. Гайденко. Содержание хрестоматии раскрывает методологию гендерных исследований; современные педагогические направления (критическая, граничная и феминистская педагогики); психологию половых и гендерных различий, проблемы гендерной социализации и стереотипов, маскулинности и феминности в культуре; взаимосвязь гендерной педагогики и правового образования.

Iryna Predborska. Gender Education in Development: From Theory to Practice

The article is devoted to the analysis of the Reader on Gender Pedagogy, edited by V. Haydenko. The Reader includes the following topics: methodology of gender studies, contemporary pedagogical trends (critical, border, and feminist pedagogics), psychology of sex/gender differences, gender socialization and stereotypes, the problems of masculinity and femininity in culture, gender pedagogy and legal education.