

Юр'єва О. Ю.,

Національний університет "Острозька академія", м. Острог

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розглянуто проблему становлення та розвитку гендерного підходу у системі освіти, охарактеризовано сучасний стан питання. Спираючись на закордонний досвід, визначено заходи, необхідні для інтеграції гендерного підходу у систему освіти.

Ключові слова: гендерний підхід, прихований навчальний план, критична педагогіка, феміністська педагогіка, жіночі студії.

В статье рассмотрена проблема становления и развития гендерного подхода в системе образования, охарактеризовано современное состояние вопроса. Опираясь на заграничный опыт, определено мероприятия, необходимые для интеграции гендерного подхода в систему образования.

Ключевые слова: гендерный подход, скрытый учебный план, критическая педагогика, феминистическая педагогика, женские студии.

The article deals with the problem of historical investigation of gender approach in education, gives the overview of the question nowadays. Taking into the consideration the foreign experience, there have been actions singled out, that are necessary to integrate gender approach into educational system.

Key words: gender approach, hidden curriculum, critical pedagogy, feminist pedagogy, women's studies.

На зламі другого та третього тисячоліть світова наукова думка характеризується переосмисленням усталених наукових теорій, переоцінкою звичних соціальних, політичних та повсякденних практик. Перед наукою постало завдання заново осмислити реалії життя, справедливості організації світу, віднайти людські ресурси та потенційні можливості для перебудови традиційних суспільних відносин, оновити та реформувати світову спільноту, дотримуючись гуманістичних та демократичних принципів. Антропоцентричний напрямок пошуків зосередився на особистості та її значенні для подальшого поступального розвитку людства, і невід'ємною частиною нової комплексної системи знань став соціо-статевий складник, у контексті вивчення якого виникло поняття "гендер".

За останні роки політика гендерної рівності як в суспільстві загалом, так і у сфері освіти стала одним із пріоритетних напрямків діяльності у країнах-членах Європейського Союзу, адже суспільство не може вважатись цілком демократичним, якщо у ньому є якісь форми дискримінації,

зокрема й гендерна. Інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої освіти є надзвичайно необхідною, оскільки гендерна збалансованість допоможе вирішити ряд соціальних та демографічних проблем, сприяє визнанню українського суспільства як розвиненої демократичної держави, що стоїть перед європейським вибором.

Гендерний підхід є, в першу чергу, об'єктивною ознакою політичної культури, властивої активній представницькій демократії, суть якого полягає у врахуванні інтересів усіх соціально-статевих груп суспільства, у визнанні необхідності спеціальних заходів для досягнення гендерної рівності. Дана стратегія базується на тому, що інтереси і досвід чоловіків, так само як і жінок, стали невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, під час здійснення, моніторингу і оцінки загальних напрямків діяльності і програм у всіх політичних, економічних і суспільних сферах з метою отримання однакової вигоди жінками і чоловіками та викорінення нерівності [13].

Здійснення корекції та приведення гендерних стереотипів у відповідність із сучасним рівнем розвитку суспільства великою мірою покладено на навчальні заклади. Особливо велика роль вищої школи, оскільки в дитинстві процес формування гендеру проходить примусово, тоді як у студентському віці гендерні нормативи сприймаються більш свідомо.

Гендерна освіта прискорює розвиток культури відносин між чоловіками та жінками на засадах взаємоповаги, толерантності, надаючи можливості для самореалізації як чоловіка, так і жінки. В умовах глобалізації всіх сфер життя необхідно спрямувати шляхи вдосконалення освітньої системи України з рівних прав і можливостей у напрямі Євроінтеграції, а також ефективного використання людського ресурсу як чоловіка, так і жінки.

Незважаючи на певні напрацювання українських науковців у галузі гендерної освіти та виховання молодого покоління, велике коло питань, що стоїть перед освітянами залишається нез'ясованим. Це, зокрема питання суті гендерного підходу в освіті та засобів його впровадження. Саме тому дослідження прогресивного закордонного досвіду з метою застосування його у системі вітчизняної освіти є актуальним питанням сьогодення.

Першими робити спроби аналізу численних емпіричних даних у сфері гендерного виміру освітнього простору почали західноєвропейські та американські вчені. Основою для виникнення гендерного підходу у другій половині XX ст. стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і наукові розвідки теоретиків фемінізму (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Крістева, Л. Ірігарей та ін.).

На пострадянському просторі гендерній проблематиці в освіті приділяють увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Ярська-Смирнова, Л. Попо-

ва, Л. Штильова, І. Клецина, Ф. Мамедова, К. Рахмадуліна, О. Чеснокова та ін.

Серед вітчизняних дослідників ґрунтовні дослідження гендерної системи в Україні здійснюють І. Жеребкіна, І. Головащенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Н. Чухим та ін.; проблеми інтеграції гендерного підходу в систему освіти України в цілому і, особливо в систему вищої педагогічної освіти – Л. Булатова, Т. Говорун, І. Зверева, В. Кравець, О. Кікінеджи, Я. Кінчук, О. Луценко, Л. Мішик, О. Смоляр, О. Сухомлинська, Т. Голованова, І. Мунтян, О. Цокур та ін., розробки науково-теоретичних заasad гендерної педагогіки – Н. Грицяк, О. Друзь, В. Кравець, О. Петренко, Л. Штильова та ін.; гендерних стереотипів та гендерних ролей – Т. Виноградова, В. Семенов, П. Горностаї, М. Пірен, В. Суковата.

Мета дослідження — з’ясувати суть поняття “гендерний підхід в освіті”, проаналізувати історичний розвиток гендерного підходу в освітньо-виховному процесі у навчальних закладах Західних країн та методи його впровадження у систему вищої освіти.

Гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що на-самперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [3]. Термін “гендер” виник у Великобританії і був уведений в науковий обіг англійським психологом Робертом Столлером у 1968р. для позначення соціо-статевих характеристик статі, на відміну від власне біологічно заданих відмінностей між чоловіком і жінкою.

Гендер конструюється суспільством як соціальна модель чоловіка чи жінки та визначає їх стан і роль у суспільстві та його інститутах [10]. Усвідомлення того, що дихотомія статей змодельована суспільством, є суттєвим та дозволяє поставити під сумнів правомірність сучасного стану речей, розподілу ролей, та надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок. За даними наукових досліджень, засвоєння дитиною, що вона хлопчик чи дівчинка відбувається у віці від 18 місяців до трьох років, а до цього періоду вона перебуває у стані психостатевої байдужості [5]. Таким чином, ототожнення себе представником певної статі або усвідомлення своєї статевої ідентичності не є вродженим, інстинктивним, так само як і гендерної ідентичності, що полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [2].

На розвиток гендерної ідентичності та засвоєння гендерних ролей

впливає вся сукупність агентів соціалізації – сім'я, ровесники, друзі, засоби масової комунікації, освітні заклади. Гендерна або гендерно-рольова соціалізація розглядається як засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань щодо цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, які відповідають гендерним ролям. [2] У процесі гендерної соціалізації особливу роль відіграють заклади освіти, які визначають можливості особистого, громадянського та професійного вибору.

Навчання й виховання юної особистості в Україні нині в переважній більшості відбувається у рамках традиційної педагогіки. За традиційним підходом, система освіти повинна допомогти людині адаптуватись до існуючих у суспільстві соціальних відносин. Існуюче суспільство вважається справедливим, оскільки талантові завжди домагаються успіху. Традиційна педагогіка виходить із передумови, що в кожній дитини є вроджені здібності, таланти, покликання. Задача освітніх закладів – розподілити дітей так, щоб “гуманітарії” навчалися у гуманітарних класах, “технарі” – у технічних. Донедавна традиційний підхід не піддавався сумніву та вважався єдиним можливим підходом у педагогіці. Проте в останні десятиліття у наукових колах ведуться дискусії про приховану дискримінацію, статево-рольову стереотипізацію, сексизм в змістовному компоненті освіти, що істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини.

Важливим етапом на початку розвитку гендерного підходу в освіті є дослідження прихованого навчального плану, які розпочалися з робіт американського соціолога освіти У. Кілпатріка. Вчений у своїй монографії “Засади методу: неформальні розмови про викладання” визначає та досліджує три форми навчання: первинну, асоціативну та супроводжувальну [12]. Сам термін “прихований навчальний план” або “латентна програма” (hidden curriculum) був запропонований американським соціологом П. Джексоном у 1968 р. у книзі “Життя в аудиторіях” [11]. Дослідники прихованого навчального плану особливо наголошують на його силі впливу, вважаючи його набагато дієвішим за явний. Прихований навчальний план відрізняється від явного імпліцитним або несвідомим змістом викладання: інформація передається невербальним шляхом або транслюється глибокими структурами дискурсу. Тому слушно говорити про метауроки як про способи комунікації, що самі є навчальними, незалежно від фактичного змісту передаваного тексту.

У кінці 60-х років на Заході виникає так звана “критична педагогіка”. Одним з основних положень критичної педагогіки є те, що школа не є засобом адаптації людини до суспільства, оскільки вона не зацікавлена у виявленні природних схильностей і задатків дитини, а основним засобом відтворення виробничих відносин. Мета освітнього закладу – не роз-

винути талант дитини, а нав’язати їй певну суспільну роль шляхом умілого конструювання. Формування особистості дитини здійснюється за допомогою “прихованої навчальної програми”, яка передбачає не пряме нав’язування учням тих чи інших принципів, а підбір відповідних їм завдань і прикладів, що впливає на особистість опосередковано, примушуючи її приймати нав’язану суспільством роль. Підручники ж містять не просто навчальну інформацію, а зашифровані стереотипи та впровадження бажаних для даного суспільства переваг.

Основні положення критичної педагогіки були викладені в книзі Л. Альтюссера “Ідеологія та ідеологічні апарати держави” та в праці П. Бордо “Відтворення в освіті, суспільстві та культурі”. Метою критичної педагогіки є подолання нерівності в системі освіти. На думку її розробників, школи повинні стати джерелом соціальної трансформації й емансипації. Із таких шкіл повинні виходити громадяни, здатні позитивно змінювати світ. Критична педагогіка також передбачає зміну системи підготовки вчителів, які повинні володіти новітніми технологіями навчання, знати прогресивні педагогічні методики викладання. Їх первинним завданням є створення гармонійної людської особистості, а не тільки передача знань [8].

Феміністська педагогіка – один із напрямків критичної педагогіки, що головним об’єктом критичної уваги робить гендерні відносини в освіті. У вивченні освітньої системи найзначущими були концепції ліберального фемінізму, соціал-фемінізму та радикального фемінізму.

Головною ідеєю концепції ліберального фемінізму є надання жінкам рівності можливостей і прав у суспільстві. Стереотипи і дискримінація створили такі умови, у яких жінки мають менше шансів на отримання освіти, розвиток кар’єри та користування іншими соціальними благами. Ліберальні феміністки виступають за рівний розподіл ресурсів, незважаючи на расу і стать [9].

Концепція соціал-фемінізму тісно пов’язана з нео-Марксистською теорією та поєднує нерівність статей з класовою нерівністю. Дана концепція висуває питання про суспільство і владу, які раніше не були заявлені у теорії ліберального фемінізму, та вбачає у державі агента, що тримає жінок у підлеглому становищі [15]. На відміну від ліберал-фемінізму, соціал-фемінізм не сприймає освіту позитивно, а вважає що інститути освіти відтворюють існуючу несправедливу ситуацію у суспільстві, тісно пов’язані із сегрегацією робочої сили та нерівним розподілом праці вдома.

Радикальний фемінізм заявляє, що чоловіча влада над жінками пронизує все суспільство і втілюється в практику та принципи усієї системи освіти, а тому, освітні програми створені з “чоловічої” перспективи, “досвід жінок” розглядається як “інший”, девіантний. Ця концепція

зрушує питання сексуальності та сексуальних домагань у закладах освіти. Радикал-феміністки заявляють, що жінкам приділяють менше часу у навчальному процесі, жінки стикаються з систематичним висміюванням і вербальними та невербальними образами у класі [9]. Вищий рівень неписьменності серед жінок є результатом переконання на державному рівні, що біологічне репродуктивне завдання жінки вимагає мінімум умінь та навичок, і, відповідно, жінка не потребує належної освіти.

У методах навчання, використовуваних у закладах освіти, феміністки відзначають наявність “гендерної псевдонейтральності”. Цінності, що пропагуються в межах основного напрямку в освіті – індивідуалізм, конкуренція, незалежність, переконання, що “суспільне” має більшу вагу над “приватним” – ґрунтуються на життєвому досвіді і інтересах чоловіків, і не сприяють тому, щоб зробити освіту відкритою для всіх. Традиційно, викладач пропонує студентам набір об’єктивної раціонально обґрунтованої і емпірично перевіреної інформації, яка зазвичай відображає одну, як правило, панівну версію, і відповідно малоімовірно, що є повною.

На думку багатьох вчених, феміністська педагогіка значно розширила й доповнила поняття взаємодії, призвела до педагогічного зрушення. Педагоги, починаючи від Джона Дьюї з його прогресивною освітньою теорією і закінчуючи Паолою Фріер з її теорією “навчання у взаємодії” та вільного навчання, наводили докази на користь такого зрушення, закликаючи до такої освіти, котра впливала б з досвіду усіх, хто навчається, до педагогіки, котра була б ефективнішою, до суспільства, котре було б демократичнішим. Феміністський критичний аналіз, піднімаючи питання про те, для кого повинна бути освіта, як її змінити, є частиною тривалої демократичної і соціалістичної традиції, що закликає до змін.

Для усунення гендерної нерівності феміністки пропонують програми, які сприяють підвищенню самосвідомості, перешкоджають дискримінації і по-новому соціалізують як жінок, так і чоловіків, оскільки патріархальних забобонів самим лише законом не подолати, і виникає потреба у дечому більшому, ніж закон. Американська дослідниця Марта Богачевська-Хом’як з цього приводу зазначила, що для викорінення негативних тенденцій, необхідно зрозуміти чому вони постали, і щоб самі жертви забобонів зрозуміли свою гідність, свою вартість, свій внесок в історичний розвиток світу [1].

Саме з такою ідеєю у 1960-х – 70-х роках в університетах США, Канади та Західної Європи виникають жіночі студії, покликані здійснити радикальну трансформацію змісту і форм академічних дисциплін, їх патріархальної структури, трансформувати модель знань, у якій ігнорувалася половина людства. Вони мали на меті включити жінок в усі сфери суспільного життя, намагаючись створити знання про жінок, та програ-

ми, в яких жінки є діючою силою знань. Характерним для раннього періоду жіночих студій методом інтеграції жіночих досліджень був метод, котрий часто називають “додати жінок і перемішати” (“add-women-and-stir-method”). В центрі уваги були, перш за все, жінки різних класів і походження, тобто жінки як соціальна група, раніше виключена з традиційного академічного дискурсу. Використовуючи новий гендерний підхід, незабаром було помічено, що практично всі традиційні дисципліни були “гендерно сліпими”, відображали чоловічі упередження, використовували поняття, котрі не розкривали жіночий досвід [7].

В процесі гендерних досліджень почалося критичне осмислення об’єктивного знання, критичного аналізу зазнали традиційні університетські дисципліни, що лежать в основі соціально-гуманітарної освіти. На цьому етапі у центр уваги дослідниць і викладачок потрапили нові сфери знання (сексуальність, тіло, насильство, особисте життя, природа патріархату). Пізніше жіночі студії звернули увагу також на відмінність і нерівність між жінками, підняли питання про розуміння різноманітності жіночого досвіду [7].

Феміністська критика 1980 – 90-х років почала наполягати на повному перегляді всієї системи традиційної освіти у зв’язку з наявністю в ній сексистських стереотипів, широко легалізованих у навчальних і наукових текстах. Патріархатна школа, на думку дослідниць, культивувала ідеї про творчу обмеженість жінок, формувала комплекси “професійної невідповідності”, “побоювання успіху” та відчуття соціальної депривованості у дівчат-студенток [6]. Багато гендерних диспропорцій у навчальних програмах описано у книзі А. Мішель “Геть стереотипи!”, що містить результати дослідження, які проводилися на замовлення ЮНЕСКО в кількох країнах з різними економічними системами й рівнями розвитку. Авторка приходить до висновку, що в більшості підручників дівчаткам пропонувалася лише одна модель ідентифікації (сім’я). Хлопчикам надавався значно ширший вибір, але при цьому їхня сімейна роль розглядається як периферійна, та що не має значення. Крім того, у книзі йдеться і про відкриту дискримінацію, якою вважається наявність різних навчальних програм для хлопчиків і дівчаток (наприклад, уроки праці) [4].

На основі здобутків жіночих студій як академічна дисципліна розвинулись та набули політичного характеру знання гендерні дослідження. У США, Канаді, Західній Європі починаючи з кінця 60-х років жіночі дослідження стають частиною навчальних програм багатьох університетів, у різних країнах виникає безліч спеціалізованих науково-дослідних центрів.

Майже з самого початку своєї історії курси з “жіночих студій” були міждисциплінарними, “мультидисциплінарними”, і легко перетинали межі наук, тим самим демонструючи складніше бачення проблематики.

Крім того, вони уникали вивчення жінок як гомогенної групи, учили порівнювати життя жінок з точки зору класових, расових, вікових і інших відмінностей та схожостей.

До середини 70-х років викладачі жіночих студій стали ініціаторами проектів з трансформації базових навчальних програм у вищих навчальних закладах, у цьому їх підтримали різноманітні фонди, корпорації, державні організації та ряд університетів. Вчені і викладачі формували групи для ревізії навчальних програм з соціальних і гуманітарних дисциплін і розробки нових курсів. Соціологи Дж. Стейсі і Б. Торн вважають, що такі дисципліни як антропологія, література, історія, що за своєю суттю інтерпретаційні, рефлексивні, трансформувались під впливом жіночих студій більше, ніж соціологія, політологія, психологія, економіка, що є схильними до позитивного, закликають до об'єктивності, пошуку універсальної істини [14].

Сьогодні гендерна освіта є особливою формою, яка вміщує конструктивні взаємодії різних навчальних галузей, у рамках якої зачіпаються питання змісту освіти та методик навчання. Курси з гендерної проблематики читаються майже в усіх ВУЗах США, Канади та Західної Європи, гендерні знання є інтегрованою складовою соціально-гуманітарних дисциплін. Академічний світ став не тільки терпимішим, а й уважнішим, зацікавленішим. Науковці стали звертати увагу на багатоманітність чоловіків і жінок в аспектах раси, етнічності, класу, релігії, національності, сексуальної орієнтації, віку.

Виникнення гендерної освітньої технології – нового напрямку – пов'язане з посиленням протиріччя між відтворюванням патріархальних стереотипів у взаємодії статей і реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному суспільстві. Усвідомлення існування дискримінації у суспільстві за статевою ознакою та підйом нової хвилі феміністичного руху призвели до появи якісно нової сфери досліджень – жіночих або гендерних студій, які, в свою чергу, дали поштовх до реформації усєї системи освіти. З метою впровадження гендерного підходу у вищу школу необхідними є ряд заходів, таких як розробка курсів, створення кафедр та дослідницьких інститутів, інтеграція гендерного компонента у весь цикл соціально-гуманітарних дисциплін та, що особливо важливо, навчання самих педагогів, які згодом донесуть нове знання до студентів. Впровадження гендерного підходу в систему освіти сприяє розширенню життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, вивільнення мислення суспільства від статево-рольових стереотипів, спрямовує рух суспільства у напрямку демократичних цінностей.

Література:

1. Богачевська-Хом'як М. Українки схожі на американських негрів. За наслідками дискримінації. // Молодь України, 14 квітня 1998 р. – С. 3.
2. Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: "К.І.С.", 2004. – С.131 – 155.
3. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна / Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 10 – 29.
4. Мишель А. Долой стереотипи! Преодолеть сексизм в школьных учебниках. – Париж: ЮНЕСКО, 1991.
5. Прокопенко М. Социологическая теория гендерной стратификации // Теория и история феминизма. Под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: Харьковский Центр Гендерных Исследований, Ф-Пресс, 1996. – С. 145 – 181.
6. Суковатая В. Учимся демократии // Высшее образование в России. – 2001. – № 2.
7. Феминизм и гендерные исследования: Хрестоматия: [Учеб. пособие]/ Ш. Банч, С. Бем, О. Воронина и др.; Твер. центр жен. истории и гендер. исслед.; Под ред. общ. В. И. Успенской. – Тверь: [Б.и.], 1999. – 173 с.
8. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 60.
9. Acker, Sandra Feminist Theory and Study of Gender and Education// International Review of Education # 33(4). – 1987. – P. 419 – 435.
10. Hirdman Y. The Gender System // T. Andreasen, et al. (eds.). Moving on. New Perspective on the Women's Movement. Aarhus Univ. Press. 1991. P. 208-220.
11. Jackson P.W. Life in classrooms. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
12. Kilpatrick W.H. Foundations of method: Informal talks on teaching. – N.Y., MacMillan, 1925.
13. REPORT OF THE ECONOMIC AND SOCIAL COUNCIL FOR 1997 18 September 1997 A/52/3 [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.un.org/documents/ga/docs/52/plenary/a52-3.htm>.
14. Stacey, Judith and Barrie Thorne The Missing Feminist Revolution in Sociology // Social Problems 32 (April 1985): 301 – 16.
15. Stromquist, Nelly P. Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination // British Journal of Sociology of Education, 11(2). – 1990, P. 137-153.