

УДК 364.144:37.061

**Тетяна МАТУСЕВИЧ****«НЕРІВНА РІВНІСТЬ» СУЧАСНОЇ  
ГЕНДЕРНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ:  
ОСНОВНІ НАПРЯМИ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ  
ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ВТІЛЕННЯ**

*В статті проведений аналіз теорії і практики сучасної гендерно орієнтованої освіти, який засвідчив неоднозначність трактувань як самої системи гендерно орієнтованої освіти, так і основних її концептів, що унеможливило використання абстрактного поняття «гендерно орієнтована освіта» при розробці національної політики, імплементаційних стратегій та праксеологічного втілення. Дана неоднозначність, з одного боку, ускладнює методологічний пошук, а з іншого пропонує альтернативні можливості, що дозволяють адаптувати національну гендерну політику в галузі освіти під запити, потреби і очікування конкретного суспільства. Досліджено та проаналізовано наступні основні напрями концептуалізації гендерно орієнтованої освіти (за критерієм приналежності до тієї чи іншої концепції гендеру): диференціальний, соціал-конструктивістський та радикально-плюралістичний, які доповнюючи, суперечачи та взаємодіючи один з одним, створюють умови подальшого розвитку даної освітньої системи та суспільного поступу.*

**Ключові слова:** *гендер, освіта, гендерно орієнтована освіта, гендерна рівність, «нерівна рівність».*

Складні процеси формування і становлення таких суспільних явищ як глобалізація, інформаційна революція, гуманізація, демократизація суспільства, інтенсифікація крос-культурних комунікацій, які здійснили колосальний вплив на основи соціальної системи, викликали глибинні зміни соціальних інститутів і практик, повсякденного життя людей, їх уявлень, цінностей, міжособистісних комунікацій, моральних норм, життєвих цілей і стратегій. Дані процеси сприяють формуванню *нової* інфраструктури соціальних взаємовідносин, яка формує *нові* запити на *нові* особистісні комунікації і, зокрема, на *нові* гендерні відносини, що потребує належного методологічного забезпечення освітньої діяльності, залучення гендерно орієнтованого підходу в усі компоненти освітньої системи: освітні інститути, технології і філософію освіти та забезпечення послідовності та наступності цього процесу.

Але беззаперечним є той факт, що гендерно орієнтована освіта є складним, неоднозначним, поліаспектним та багатовимірним явищем. Тому постає питання: чи можливе використання абстрактного поняття «гендерно орієнтована освіта» при розробці національних програм і політик рівності?

Принаймні дві обставини слугують підґрунтям для запитань подібного роду. По-перше, концептуалізація гендеру відбувалася в рамках багатьох теорій: біологічного детермінізму, біологічного фундаменталізму, соціал-конструктивізму, структурного функціоналізму, множинності гендерів та ін. Безперечно кожна з означених вище теорій або концепцій можна критикувати за надмірну соціологізацію/біологізацію/диверсифікацію гендеру. Але їх беззаперечним внеском до загального поступу є розгляд гендеру як динамічного, багатоаспектного та багатовимірного феномена. Тому, безсумнівно, освітні імплікації гендерного підходу не можуть не відбивати багатоаспектність та багатовимірність даного концепту. По-друге, з початку 1970-х, гендерні дослідження знаходились під впливом різних теорій і концепцій, що іноді суперечать одна одній. Серед головних слід відзначити емпіризм, марксизм, психоаналіз, постструктуралізм, критичні дослідження чоловіків і мужності, критичні расові теорії, постколоніальні теорії, квір-дослідження, ЛГБТ-дослідження, критичні дослідження сексуальності, концепції тілесності, великий спектр феміністичних теорій. Предметна область гендерних дослідження значно збільшилася, окрім глобальних, з'явилися регіональні та національні наукові традиції. А, отже, «парасолька» гендеру вміщує великий спектр різноманітних теорій та концепцій, що відповідним чином позначається на методологічному забезпеченні освітньої діяльності.

Досліджуючи проблему гендерної освіти, деякі дослідники вже звертали увагу на відсутність єдиного підходу до її тлумачення та неоднозначність розуміння сутності даного суспільного феномена. Так, Т. Дороніна (Дороніна, 2009) зазначає, що наявні сьогодні розбіжності в наукових поглядах щодо сутності гендерної освіти та виховання зумовлені відсутністю загальноприйнятої методологічної концепції гендерної освіти й відображають дві головні тенденції: розуміння гендерної освіти як процесу (врахування статевої відмінностей та добір відповідних форм і методів) організації освіти та виховання й розуміння гендерної освіти як сукупності певних знань, умінь, навичок. Російська дослідниця О. Вашетіна (Вашетіна, 2011), проаналізувавши численні джерела з проблеми гендерного підходу до навчання, зробила висновок про те, що існують хибні уявлення про значення і застосування гендерного підходу до навчання. Так, багато дослідників зводять гендерний підхід:

– тільки до роздільного навчання хлопчиків і дівчаток у школі (В. Базарний, А. Хуторський, Е. Белова);

- лише до статевого виховання в сексуальному або фізіологічному аспекті (В. Каган, А. Мартинова, Л. Орлова);
- тільки до обліку психофізіологічних відмінностей хлопчиків і дівчаток (В. Геодакян, Г. Бреслав, В. Єремєєва, Б. Хасан);
- до статево — рольового підходу (А. Мудрик, Л. Столярчук)

Але чи не є такий аналіз концептуалізації гендерно орієнтованої освіти дещо поверхневим? Адже він стосується лише «зовнішніх проявів» теоретизації гендерного підходу в освіті, не беручи до уваги філософсько-освітнього підґрунтя даного процесу.

Вважаємо, що більш продуктивним буде аналіз гендерної теорії і практики за критерієм приналежності до тієї чи іншої концепції гендеру, що і обрано за мету даної статті.

Досліджуючи будь-яку гендерно орієнтовану освітню теорію чи практику необхідно з'ясувати, яке розуміння гендеру вона передбачає. Адже, як уже зазначалося вище, даний концепт представлений великою кількістю концепцій і теорій є неоднозначним та багатовимірним. Проведений нами аналіз теорії і практики гендерно орієнтованої освіти засвідчує наявність наступних основних напрямів концептуалізації гендерно орієнтованої освіти: диференціального, соціал-конструктивістського та радикально-плюралістичного, які доповнюючи, суперечачи та взаємодіючи один з одним, створюють умови подальшого розвитку даної освітньої системи та суспільного поступу. Розглянемо кожен з напрямів докладніше.

*Диференціальний* напрям концептуалізації гендерно орієнтованої освіти спирається на концепцію гендеру, запропоновану Л. Ніколсон. В межах цієї теорії, розуміння гендерної ідентичності дослідниця порівнює з “вішаком для одягу”: тілесність розглядається як вішак, на який можна “повісити” різні культурні та соціальні конструкції, такі, наприклад, як особистісні та поведінкові характеристики чоловіків та жінок. Л. Ніколсон зауважує, що біологічний фундаменталізм встановлює закономірний характер зв'язків між гендером та біологічною статтю. Біологічне хоча і детермінує культурне та соціальне, але однозначного зв'язку між ними немає, а культурні характеристики мають варіабельний характер. Завдяки такому підходу можна пояснити не лише те спільне, що об'єднує жінок/чоловіків, але й наявність відмінностей між ними: хоча весь одяг висить на вішаку, але це може бути доволі різний одяг, різного розміру, кольору, фасону тощо.

Гендерно орієнтована освіта, ґрунтована на даному підході, виходить з необхідності вивчення біологічних, психологічних, педагогічних особливостей статей та врахування їх у навчально-виховному процесі. Вона передбачає добір змісту, форм, методів, темпів навчання задля створення оптимальних педагогічних умов для розкриття академічного та творчого потенціалу кожної дитини незалежно від статі. Теоретики та практики да-

ного напряму завданням гендерно орієнтованої освіти вважають вивчення специфіки особистісного розвитку жінок і чоловіків як основи диференціації та індивідуалізації виховання і навчання з метою формування егалітарної свідомості. У словнику гендерних термінів (Словарь гендерных терминов, 2002) гендерна диференціація (від лат. *Differentia* — різниця, відмінність) трактується як процес, у якому біологічні відмінності між жінками та чоловіками набувають соціального значення і використовуються як засіб соціальної класифікації. Під диференціацією навчання розуміють побудову навчання на основі поділу учнів на групи. Кожну групу утворюють учні, що характеризуються схожістю певних індивідуально — психологічних особливостей. В якості критеріїв диференціації можуть бути використані рівень розвитку та якісні характеристики пізнавальних процесів, мотивацій, здібностей, а також психодинамічні, характерологічні та соціально — психологічні властивості. Основною метою диференціації навчання є узгодженість процесу навчання і індивідуально — психологічних особливостей учня, створення режиму сприяння психічного розвитку кожного учня (Новоторцева, 2006).

Серед теоретиків даного напряму слід відзначити: Г. Бреслава, А. Бут, К. Бродли, Дж. Джоенсен, В. Єремєєву, Л. Кордон-Соса, П. Нолен, Б. Хасан, Т. Хризман та ін. Дослідники наголошують на необхідності врахування особливостей статей в навчально-виховному процесі задля підвищення академічних досягнень в гендерно сенситивних галузях знань. Наприклад, вказуючи на маргінальне становище жінок, наявності вертикальної та горизонтальної сегрегації в науково — технічних спеціальностях, вчені (Broadley, 2009; Bell, O'Halloran, Saw, & Zhao, 2009; Jacobsen Spielman, 2012; Joensen, Nielsen, 2013) акцентують увагу на необхідності пошуку нових педагогічних прийомів і методів, трансформації способу викладання математики та природничих наук по всьому світу задля зменшення гендерного розриву в даній галузі знань, сприяння залученню жінок до вибору науково-технічної кар'єри, підвищення їх рівня прибутку.

Даний підхід широко використовується в школах з роздільною освітою в Європі, США, Австралії. Серед головних переваг, які отримують учні під час навчання в роздільних класах, теоретики і практики даного напрямку виокремлюють наступні: підвищення рівня академічної успішності учнів, вибір гендерно атипичних предметів, соціо-емоційні вигоди, створення комфортного навчального середовища.

Слід також зазначити, що велику роль має ідеологічне підґрунтя диференціації навчання. Погодимось з думкою І. Кона (Кон, 2005), який наголошує, на ідеологічній відмінності підходів до роздільної освіти в західних країнах і на пострадянському просторі. І. Кон зазначає, що при обговоренні теми роздільної освіти англійським педагогам та освітянським функціо-

нерам навіть не спадає на думку міркування про те, що хлопчики і дівчатка «самою природою» призначені до різних видів діяльності, що хлопчиків потрібно готувати до військової служби, а дівчаток — до сімейного життя, тощо, в той час коли такі міркування про «призначення» завжди явно чи незримо присутні в російських дискусіях. Іноземних теоретиків і практиків найбільше цікавить як домогтися поліпшення академічної успішності школярів з предметів, які однаково необхідні і чоловікам, і жінкам.

Експерименти щодо розділення студентів за статтю задля створення гендерно комфортного освітнього середовища, що приводить до покращення академічних досягнень відбуваються і в університетах. Так, наприклад, у 2011 в університеті Ессекса (США) був проведений експеримент з поділу студентів за ознакою статі на певних предметах, що засвідчило підвищення академічних досягнень на 8% дівчат з статеві гомогенної групи. Автори експерименту, А. Бут та П. Нолен, вирішили провести дане дослідження після низки досліджень в школах, що також були результативними (Booth&Nolen, 2009a; Booth&Nolen, 2009b). Дослідники наголошують на необхідності врахування даних подібних досліджень при розробці і впровадженні освітньої політики. На їх думку, питання гендерної рівності повинно вирішуватись не за рахунок квот і дотацій, а за допомогою створення освітнього середовища, комфортного для розвитку кожної особистості незалежно від статі (Garner, 2011).

Головними недоліками даного напрямку концептуалізації гендерно орієнтованої освіти слід визнати наступні:

1. Есенціалізм, спроби виявити певну незмінну чоловічу або жіночу сутність, що неодмінно веде до бінарізації та посилення диференціації.
2. Штучне обмеження розвитку особистості. Необхідно не тільки враховувати відмінності та на їх підставі полегшувати процес навчання, але й опановувати інші, незвичні для даної жіночої/чоловічої особистості види активності, стратегії прийняття рішень тощо. Це і буде своєрідним визволенням особистості, «практикою свободи», виходом за межі біологічних, психологічних обмежень.

Необхідно також зазначити, що незважаючи на вище перераховані недоліки, даний підхід має певні позитивні риси. Адже він ґрунтується на принципі егалітаризму, гендерна диференціація навчання є позитивною, спрямованою на досягнення гендерної рівності.

*Соціал-конструктивістський* напрям концептуалізації гендерно орієнтованої освіти ґрунтується на теорії соціального конструювання гендеру та акцентує увагу на рівності, егалітарності, питаннях влади і домінування, створенні та впровадженні політик рівності.

Ключовими концептами даного напрямку є гендерна рівність, гендерний паритет та гендерна справедливість. Під гендерною рівністю розуміють

можливість чоловіків і жінок повною мірою реалізувати свої права людини і повноцінно брати участь в економічному, соціальному, культурному та політичному розвитку. Паритет та справедливість є «будівельними блоками» гендерної рівності в освіті (Education from a gender equality perspective, 2008). Виокремлюють чотири основні виміри гендерної рівності в освіті (Subrahmanian, 2003): рівність доступу, рівність у процесі навчання, рівність освітніх результатів, рівність зовнішніх результатів.

Даний підхід широко представлений в освітніх програмах Unicef, Usaid, тощо. Гендер, в даних програмах, розуміється як такий, що відноситься до соціальних ролей чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, а також стосунків між ними, в тому чи іншому суспільстві в конкретному часі і місці. Біологічні відмінності можуть створювати різні потреби і можливості для жінок та чоловіків, але ці відмінності не можуть «природньо» спричинити чи виправдати нерівність в соціальному становищі або правах (Gita, George, Ostlin, 2002).

Навчальні програми у вищих навчальних закладах, ґрунтовані на соціал-конструктивістському підході, зазвичай велику увагу приділяють проблемам взаємодії гендеру і глобального розвитку, гендеру і політичної діяльності, гендеру і мультикультуралізму. Наприклад, Інститут освіти Лондонського університету, провідний центр досліджень в галузі освіти та суміжних дисциплін Великобританії, пропонує магістерську програму під назвою «Освіта, гендер та міжнародний розвиток», основними модулями якої є «Освіта та міжнародний розвиток: концепції, теорії та проблеми», «Гендер, освіта і розвиток», рекомендованими — «Критичні перспективи викладання і навчання», «Розвиток освіти в епоху глобалізації», «Економічні перспективи освітньої політики», «Гендер: теорія і практика в галузі освіти», «Інновації та зміни у сфері вищої та професійної освіти», «Інтернет культура: теорія і практика», «Основи соціальних досліджень», «Навчання і викладання в контексті освіти для всіх», «Проблеми меншин, мігрантів та біженців в європейській освіті», «Планування освіти та розвитку», «Сприяння здоров'ю та благополуччю: планування, практика та участь», «Теорії дитинства та права дітей», «Основи досліджень в галузі освіти».

З нашої точки зору, філософським підґрунтям, концептуальною основою диференціального та соціал-конструктивістського напрямку концептуалізації гендерно орієнтованої освіти може слугувати неперевершена образна модель «нерівної рівності» Г. Сковороди: «Бог багатому подібен фонтану, що заповнює різні посуду за їх обсягом. Над фонтаном напис: нерівна усім рівність. Ллються із різних рурок різні токи в різні посуду, що стоять навколо фонтану. Менший посуд менше має, але в тому є рівний більшому, що однаково є повний» (Сковорода, 1973: с. 345). Сковородинська ідея нерівної рівності спирається на два основні принципи: приро-

довідповідність (кожна людина має йти за своєю природою) та етичний плюралізм (кожна людина обирає власний індивідуальний шлях) (Чижевський, 1992). Аксіологічною основою гендерно орієнтованої освіти є розуміння рівноправності (а не рівності, однаковості) хлопців і дівчат. Біологічно, психологічно, педагогічно НЕ РІВНІ дівчата і хлопці мають РІВНІ освітні права: повноцінно розкрити власний академічний та творчий потенціал в результаті навчально-виховного процесу, набути високого рівня компетентності по всім навчальним предметам незалежно від їх гендерної типовості (чи нетиповості), навчатися в гендерно комфортному середовищі, вільному від тиску стереотипів і упереджень, що сприяє підвищенню самооцінки та академічної Я-концепції. Більш того, кожна особистість незалежно від статі має право отримати повноцінне освітнє підґрунтя, що забезпечить становлення індивідуума як рівноправного члену соціуму, стане основою подальшого індивідуального розвитку. При застосуванні гендерно орієнтованого навчального формату зберігається принцип природовідповідності (врахування біологічних, психологічних, педагогічних особливостей статей) та плюралізму (вибір шляху розвитку особистості, вільного від тиску гендерних стереотипів).

При тому, що і диференціальний і соціал-конструктивістський напрями переймаються встановленням «нерівної гендерної рівності», диференціальний підхід більше уваги приділяє аналізу і врахуванню у навчально-виховному процесі особливостей «посуду» (чоловіків/жінок), а соціал-конструктивістський — опікується рівномірністю «заповнення» цього посуду.

Третім напрямом концептуалізації гендерно орієнтованої освіти є *радикально-плюралістичний*, теоретичним підґрунтям якого слугує концепція множинності гендерів, що передбачає руйнацію традиційної дихотомії (маскулінність/фемінність) та розгляд гендеру як континууму. Ідея множинності гендерів виникла внаслідок розвитку теорії гендеру у 80–90-х роках. Філософською основою цієї теорії слугували ідеї постструктуралізму і постмодернізму (номадологія, деконструкція). Номадизм задає бачення світу, що спирається на радикально альтернативні презумпції: а) розгляд предметності як аструктурної (концепція ризоми); трактування простору як децентрованої і відкритого для територіалізації (ацентризм); нове розуміння детермінізму, засноване на ідеї принципової випадковості сингулярної події; зняття самої можливості виділення опозицій зовнішнього і внутрішнього, минулого і майбутнього, чоловічого і жіночого і т.п.; надання феномену сенсу проблематичного статусу (Грицанов, Румянцева, Можейко, 2002). Методологічним підґрунтям для руйнації традиційної дихотомії (маскулінність/фемінність) гендерної системи також стала концепція деконструкції, яка передбачала демонстрацію неповноти і неузгодженості філософської позиції з використанням понять і принципів

аргументації, чіє значення і використання узаконено тільки цією філософською позицією. Вже, за теорією гендерного конструювання припускали існування не лише двох гендерів. Сумніви біологів із приводу існування двох статей, різнорівневність сексуальної організації тіла, складність конструювання біологічної статі — все це дало підставу провести деконструкцію поняття біологічної статі. Сформувались думки про неправомірність обмежень двома статями та про можливе існування необмеженої кількості статей (з'явилися переконання про наявність чотирьох — шести статей) (Дж. Лорбер) (Коннелл, 2000: с. 261). Прикладом деконструкції поняття “гендер” стає теорія перфомативності Дж. Батлер та теорія номадичності Р. Брайдотті (Блохіна, 2003; Добропас, 2008).

Колективні феміністські рухи 1970–х років привели до дебатів стосовно «ідентичності» в громадських та політичних сферах. Дискусії щодо ідентичності більше не обмежувалися науковими колами, ЛГБТ — рухи почали активно відстоювати свої права на самобутність та відмову від гетеросексуальних норм. Дані «політики ідентичності» зростали на широкому постструктуралістському дискурсі і, зокрема, працях М. Фуко (Hammond, 2013). Для Фуко стать та сексуальність не є ні біологічно визначеними, ні набором поведінкових сексуальних практик, а соціально конструюються за допомогою історично сформованого дискурсу. Центральним поняттям в роботі Фуко є те, що системи влади на Заході, такі як держава, школи та сім'я диктують, як ми повинні сприймати та використовувати наші тіла. Він підкреслює, що як люди ми обмежені владою, бо влада є скрізь, не тому, що вона охоплює все, а тому, що вона йде звідусіль. Хоча це не обов'язково означає, що влада використовується цілеспрямовано для домінування однієї соціальної групи над іншою, системи влади дійсно служать як форма соціальної регуляції. Фуко підкреслював, що ми не можемо визначити себе будь-яким іншим способом, ніж за допомогою бесід, доступних через різні соціальні системи, і це зводиться до бінарних ідентичностей, таких як чоловіки/жінки і гетеросексуальна норма/збочення (Foucault, 1979). Іншими словами, люди, які не відповідають соціально детермінованим гетеросексуальним нормам, не вважаються «справжніми чоловіками» або «справжніми жінками» (Hammond, 2013). Тому Фуко пропонує розуміння гендеру та сексуальності, як таких, що не редуковані бінарними парами. Е. Седжвік (Sedgwick, 1990), вказуючи на те, що сексуальність часто представляється як бінарні пари, такі як природний/неприродно, секретність/розкриття, гетеро/гомосексуальні, зазначає, що такі дихотомічні погляди не можуть бути корисними, оскільки вони пропонують апріорні позиції і тим самим вказують на включення або виключення, заборонивши перехід або різницю. Сучасні квір-теорії розглядають стать, сексуальність та гендер як континуум або спектр. Як зазначає А. Грейс «квір» можна описати як все-



осяжний термін для позначення сексуальних меншин або лесбіянок, геїв, транссексуалів та трансгендерів (ЛГБТ), які є частиною широкого спектра статі, сексуальності або гендерних відмінностей (Hammond, 2013).

Представники даного напрямку концептуалізації гендерно орієнтованої освіти значну увагу приділяють аналізу ролі сексуальності у навчально-виховному процесі. Зокрема, науковці Д. Епштейн (Epstein, 1994; Epstein, 2003), С. Форест (Forest, 2000), Р. Коннел (Connell, 2000; Connell, 2002), С. Говран (Gowran, 2004), К. Лінч, А. Лодж (Lynch, Lodge, 2002) розглядають сексуальність як проблему гендерної ідентичності вчителя. Дослідження демонструють існування високого рівня регулювання сексуальності в школах, як для учнів та вчителів, причому нормою вважається гетеросексуальність. Теоретики даного напрямку констатують, що такий стан речей залишає вчителів лесбіянок, геїв, бісексуалів або транссексуалів (ЛГБТ) в небезпеці, особливо там, де системи релігійних канонів підтримують вузькі інтерпретації гендерної ідентичності. Недавні дослідження в Ірландії показують, що відмова визнати ідентичності лесбіянок і гомосексуалістів в школах є результатом упереджень, негативних стереотипів і дискримінаційної поведінки, яка впливає на викладачів і студентів (O’Higgins–Norman, 2009). У той час як Ірландія, як і багато інших країн ЄС, має законодавство про рівноправність, це не в повній мірі реалізується на практиці. По всій Європі вчителі ЛГБТ опиняються у важкій ситуації, яка майже неминуче призводить до їх ізоляції. Як зазначає, М. Форест (Forest, 2000) ізоляція та дискримінація ЛГБТ–вчителів, в свою чергу, позбавляє ЛГБТ-студентів таких необхідних прикладів для наслідування і відтворює бінарне сприйняття сексуальності (Gender and education (and employment), 2009).

Праксеологічний вимір даного напрямку гендерно орієнтованої освіти представлений навчальними дисциплінами, що широко розглядають взаємодію сексуальності, гендеру та статі та акцентують увагу на множинності даних категорій. Наприклад, Університет Пенсільванії (США) пропонує програму жіночих, гендерних досліджень та досліджень сексуальності, що передбачає акцент на вивченні феміністської теорії, гендерних досліджень, множинної сексуальної орієнтації та включає дисципліни з вивчення гендеру і сексуальності та гендеру та здоров’я. Також в даному університеті з 1982 року діє ЛГБТ-центр, Альянс квір-студентів, видаються «кольорові» журнали та газети.

Очевидним недоліком даного напрямку концептуалізації є надмірне ідеологізування сексуальності та сексуальних практик, гіперболізація їх ролі у розвитку особистості та людському житті. Такий підхід змушує особистість всі власні професійні/особисті поразки та перемоги на життєвому

шляху пов'язувати з власною сексуальною ідентичністю та сприйняттям її соціумом, що недопустимо звужує життєвий світ особистості.

Неоднозначність гендерно орієнтованої освіти пов'язана також з різним розумінням гендерної рівності. Слід зазначити, що концепції гендерної рівності відрізняються в різних культурах і соціумах. Як зазначають європейські експерти, підхід щодо встановлення гендерної рівності, що використовується, в окремій країні залежить від ідеології або «більш широкої місії», затвердженої державними органами і інтерпретованої навчальними закладами (Commission of the European Communities (CEC), 2002). У той час як класичний ліберальний підхід до рівності зосереджується на рівності формальних прав на доступ до освіти, більш критичні ліберали, послідовники Дж. Роулза вимагають справедливої рівності можливостей, що передбачає не тільки право на доступ до освіти, але і участь в навчально-виховному процесі на рівних умовах (Rawls, 1972). Теоретики з більш радикальними поглядами (Дж. Бейкер, К. Лінч) вимагають рівності умов, аналізуючи гендерну рівність не тільки з точки зору рівності доступу та участі, але і з точки зору результатів і вигод в майбутньому (Baker, Lynch, Cantillon, Walsh, 2004; Lynch, Baker, 2005). Концепція рівності умов підкреслює той факт, що якщо суспільство в цілому залишається економічно, політично і соціально нерівним, дуже мало ймовірно, що дане суспільство може надавати та підтримувати рівність можливостей у сфері освіти (Blossfeld, Shavit, 1993; Wilkinson, Pickett, 2009). В основному, проблема полягає в тому, що економічно і політично впливові групи будуть використовувати свої переваги для блокування менш успішних груп, поки вони самі не максимізують свої освітні досягнення на даному рівні. Це явище відомо як максимально підтримувана нерівність або МПН, термін, введений А. Рафтері та М. Хаутом у 1993 році (Raftery, Hout, 1993). МПН спричиняє нерівність у сфері освіти. Позитивним є те (Iannelli, Smyth, 2008), що чим більш рівним є суспільство з точки зору добробуту і можливостей працевлаштування, тим менш диференційованими є досягнення у навчанні та на ринку праці для молодих людей (Gender and education (and employment), 2009).

Отже, проведений нами аналіз напрямів концептуалізації гендерно орієнтованої освіти засвідчує неоднозначність трактувань як самої системи гендерно орієнтованої освіти так і основних її концептів, що унеможливило використання абстрактного поняття «гендерно орієнтована освіта» при розробці національної політики, імплементаційних стратегій та практичного втілення. Дана неоднозначність, з одного боку, ускладнює методологічний пошук, а з іншого пропонує альтернативні можливості, що дозволяють адаптувати національну гендерну політику в галузі освіти під запити, потреби і очікування конкретного суспільства.

**Література:**

1. Блохина Н.А. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления/ Н. А. Блохина/. — 2003.: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.gender-cent.gyazan.ru/blohina.htm>
2. Вашетина О.В. Гендерный подход в образовательных системах Великобритании и США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ О.В. Вашетина// — Казань, 2011–21с.
3. Добропас І. Проблема біологічного та соціального в людині: гендерний аспект / І. Добропас // Соціогуманітарні проблеми людини. — № 3. — 2008. — С. 55–64. Дороніна Т. О. Проблема визначення поняття “гендерний підхід” у сучасні науці та освіті / Т. О. Дороніна // Наукові праці Донецького національного технічного університету. — Донецьк: ДВНЗ “ДонНТУ”, 2009. — № 3 (145). — С. 22–27. — (Серія “Педагогіка, психологія і соціологія”).
4. История Философии: Энциклопедия. — Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов, Т.Г. Румянцева, М.А. Можейко. 2002.
5. Кон И. Пленарный доклад на 2-й Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы педагогической и детской антропологии» // Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, 1–2 ноября 2005 года: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm>
6. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие / Сост. Н.В. Новоторцева. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: КАРО, 2006. — 144 с.
7. Коннелл Р. Современные подходы. Хрестоматия феминистских текстов. / Р. Коннелл // Переводы. — СПб.: Д. Буланин, 2000. — С. 260–280
8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток–Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информатика XXI век, 2002. — 256 с.
9. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2 т. / Г. Сковорода. — К., 1973. — Т. 1. — 530 с.
10. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні/ Д. Чижевський // — К.: Вид-во «Обрій» при УКСП «Кобза». — 1992. — 230 с.
11. Baker, John, Kathleen Lynch, Sara Cantillon and Judy Walsh (2004) Equality: From Theory to Action, London: Palgrave Macmillan.
12. Broadley K. Mathematics and gender: international trends and explanations/ Broadley K. //: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.agsa.org.au/page/Research/Research\\_abstracts\\_and\\_articles/Girls\\_and\\_STEM\\_science\\_technology\\_engineering\\_and\\_maths/](http://www.agsa.org.au/page/Research/Research_abstracts_and_articles/Girls_and_STEM_science_technology_engineering_and_maths/)
13. Bell S., O’Halloran K., Saw J., & Zhao Y. Women in Science in Australia: Maximizing Productivity, Diversity and Innovation / Bell S., O’Halloran K., Saw J., & Zhao Y. // Federation of Australian Scientific and Technological Studies (FASTS). — 2009: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.fast.org/images/news2009/fast%20women%20in%20science%5B1%5D.pdf>
14. Blossfeld, H P and Shavit Y (eds) (1993) ‘Persisting Barriers’ in Persisting Inequality — Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder, CO: Westview Press, 1–23.

15. Booth A., & Nolen P. *Choosing to compete: how different are girls and boys?* / Booth A., & Nolen P. // IZA Discussion Paper. — 2009. — No. 4027: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.iza.org/en](http://www.iza.org/en).
16. Booth, A., & Nolen P. *Gender differences in risk behaviour: does nurture matter?* / Booth A., & Nolen P. // IZA Discussion Paper. — 2009. — No. 4026: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.iza.org/en](http://www.iza.org/en).
17. Commission of the European Communities (CEC) (2002) Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe, 2002/C142/01.
18. Connell, R. W. (2000) *The men and the boys*, CA: University of California Press.
19. Connell, R.W. (2002) *Gender* (Cambridge: Polity Press).
20. Education from a gender equality perspective. Report for USAID's Office of Women in Development by the EQUATE: Achieving Equality in Education. 2008 — p.14.
21. Epstein, Debbie (1994) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, UK: OU.
22. Epstein, Debbie, Sarah O'Flynn and David Telford (2003) *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, UK: Trentham.
23. Forest, Simon (2000) 'Difficult Loves: learning about sexuality and homophobia in schools' in *Education, Equality and Human Rights*, (ed) Mike Cole, UK: Routledge.
24. Foucault, M. (1979) *The Will to Knowledge. The History of Sexuality Volume 1*. London: Penguin Books.
25. Garner R. Girls 'do better' at university when classes are single sex. *The Independent*. Tuesday 27 December 2011
26. Gender and education (and employment). Gendered imperatives and their implications for women and men lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. — 2009. — 111 p.
27. Gowran, Sandra (2004) 'See no evil, hear no evil, speak no evil: The experiences of lesbian and gay teachers in Irish schools,' in Jim Deegan, Dymphna Devine and Anne Lodge (eds) *Primary Voices: Equality, Diversity and Childhood in Irish Primary Schools*, Dublin: IPA, 37–55.
28. Hammond John A. *Doing Gender in Physiotherapy Education: A critical pedagogic approach to understanding how students construct gender identities in an undergraduate physiotherapy programme in the United Kingdom*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Kingston University in partnership with the University of Roehampton for the Degree of Doctor of Education. July 2013.
29. Iannelli, C. and Smyth, E. (2008) 'Mapping Gender and Social Background differences in Education and Youth Transitions in Europe' *Journal of Youth Studies*, 11 (2): 213–232.
30. Jacobsen Spielman L. *Equity in mathematics education: unions and intersections of feminist and social justice literature* / Jacobsen Spielman L. // In H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education: Gender, culture and diversity*. Berlin: Springer. — 2012. — P. 39–56
31. Joensen J., Nielsen H. *Math and gender: is math a route to a high-powered career?* / Joensen J., Nielsen H. // *IZA Discussion Paper*. — 2013. — No. 7164.
32. Lynch, Kathleen and Anne Lodge (2002) *Equality and Power in Education* London: Routledge.

33. Lynch, Kathleen and John Baker (2005) 'Equality in education: An equality of condition perspective', *Theory and Research in Education*, 32 131–164.
34. O'Higgins–Norman, J. (2009) 'Still Catching Up: Sexual Orientation and Homophobia in Ireland', *Sexuality and Culture*, Vol 13, 1: 1–16.
35. Rawls, John (1972) *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Press.
36. Raftery, Adrian E. and Michael Hout (1993) 'Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75', *Sociology of Education*, Vol. 66, No. 1 (Jan., 1993), pp. 41–62
37. Sedgwick, E.K. (1990) *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
38. Sen, Gita, Asha George and Pirooska Ostlin, *Engendering Health Equity: A review of research and policy*, Harvard Center for Population and Development Studies Working Paper Series, vol. 12, no. 2, February 2002.
39. Subrahmanian, R. n.d. "Gender equality in education: Definitions and measurements; Background paper for UNESCO GMR2003–043". n.p. [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/daa3a7d75587a9ae6\\_c90e68d961a5229Gender+equality+in+Education.doc](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/daa3a7d75587a9ae6_c90e68d961a5229Gender+equality+in+Education.doc).
40. Wilkinson, Richard and Kate Pickett (2009) *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, UK: Penguin.

**Татьяна Матусевич. «Неравное равенство» современного гендерно ориентированного образования: основные направления концептуализации и праксеологического воплощения.**

В статье проведен анализ теории и практики современного гендерно ориентированного образования, который показал неоднозначность трактовок как самой системы гендерно ориентированного образования, так и основных ее концептов, что делает невозможным использование абстрактного понятия «гендерно ориентированное образование» при разработке национальной политики, имплементационных стратегий и праксеологического воплощения. Данная неоднозначность, с одной стороны, усложняет методологический поиск, а с другой предлагает альтернативные возможности, позволяющие адаптировать национальную гендерную политику в области образования под запросы, потребности и ожидания конкретного общества. Исследованы и проанализированы следующие основные направления концептуализации гендерно ориентированного образования (по критерию принадлежности к той или иной концепции гендера): дифференциальный, социал-конструктивистский и радикально-плюралистический, которые дополняя, противореча и взаимодействуя друг с другом, создают условия для дальнейшего развития данной образовательной системы и общественного развития.

*Ключевые слова:* гендер, образование, гендерно ориентированное образование, гендерное равенство, «неравное равенство».

**Tetiana Matusевич. "Unequal Equality" of Contemporary Gender-Oriented Education: Basic Directions of Conceptualization and Praxeological Implementation.**

The theory and practice of contemporary gender-oriented education are analyzed in the article. The analysis showed the ambiguity of interpretations of the gender-based educational system and its basic concepts. It makes impossible to use the abstract concept of "gender-oriented education" for the development of national policies, implementation strategies and

praxeological implementation. This ambiguity, on the one hand, complicates the search for methodological approaches, and, on the other hand, offers alternative possibilities for adaptation of the national gender policy in education according to the requests, needs and expectations of the particular society. The following main directions of conceptualization (by the criterion of belonging to a particular concept of gender): differential, social constructivist and radically pluralistic are researched and analyzed. They complement, contradict and interact with each other and on this basis create conditions for further development of the educational system and social development.

**Keywords:** *gender, education, gender-oriented education, gender equality, "unequal equality".*