

ЛИНГВИСТИКА

Гендерная коммуникация в современной школе

© *Е.А. Каркищенко, 2012*

Школьное образование – это формальный процесс, поскольку он определяется фиксированным набором изучаемых предметов. Однако, по мнению социолога Э. Гидденса, школы действуют как полноценные агенты социализации, так как наряду с формальным набором учебных дисциплин существует то, что некоторые социологи называют скрытой программой, определяющей специфические условия обучения [Гидденс 2005]. От детей априори ожидается, что они будут тихо заниматься в классе, пунктуально вести себя на уроках и соблюдать правила школьной дисциплины. Они вынуждены принимать требования учителей и реагировать на них. Реакции учителей также воздействуют на то, что ожидают дети от самих себя. Весь этот комплекс взаимовлияний впоследствии оказывается тесно связанным с особенностями развития личности, а также выбором профессии после окончания школы.

Считается, что благодаря посещению школы дети смогут преодолеть ограничения социальной среды, из которой они происходят. Поскольку сегодня возможность обучения в школе не только открыта для всех, но даже обязательна, факт массового образования в современных обществах неразрывно связан с идеалом равенства возможностей, согласно которому люди достигают положения, соответствующего их талантам и способностям. Однако на практике образование зачастую не только не способствует преодолению неравенства, но даже усугубляет его. У современных подростков сегодня часто возникает враждебное отношение к школе, потому что задачи, которые она ставит перед ними, не имеют, с их точки зрения, никакого отношения к их жизни ни в настоящем, ни в будущем. Кроме того, институт школьного образования как совокупность образовательных программ и социальных влияний на личность со стороны сверстников и значимых взрослых часто способствует укоренению стереотипных мировоззрений и развитию комплексов отдельно взятого индивида.

Кроме самой очевидной и основной функции, образовательной, школа как социальный институт выполняет ряд других функций. Социализация и воспитание субъекта государства, навязывание правовых и социальных норм, равно как производство значений того, что есть женственность и что есть мужественность, относятся к «второстепен-

ным», однако далеко не менее важным эффектам школьного образования [Горошко 2011].

«Вторичные» и неявные функции образования и специфические дискурсы, которые эти функции порождают с помощью определенных механизмов, вписаны в концепт «скрытый учебный план», который впервые был предложен американским социологом П. Джексоном. П. Бурдьё и Дж. Пассерон так объясняют понятие «скрытый учебный план»: «Сам факт передачи сообщения в рамках педагогической коммуникации предполагает и навязывает социальные дефиниции того, что заслуживает быть переданным, кода, в котором сообщение должно передаваться, людей, уполномоченных передавать его, людей, которым оно должно быть передано и, соответственно, которые обязаны его принять и, наконец, способ навязывания и внушения сообщения, который придает передаваемой информации легитимность и, тем самым, ее полное значение» [Bourdieu 1978]. Скрытый учебный план – это совокупность культурных смыслов и моделей, которые транслируются образовательной средой, системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, формирующимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами [Ярская-Смирнова 2000]. Так, мы можем утверждать, что гендерная компетенция в школе является полноценной частью скрытого учебного плана, реализующей себя через тексты, школьные практики, способы организации уроков, посредством которых ученики наделяются определенными представлениями, связанными со стереотипами гендерного поведения и гендерных отношений.

Придя в школу, ребенок сразу же попадает в среду, явно или скрыто подчеркивающую гендерные различия. Один из наиболее ярких примеров такой скрытой дифференциации – школьная форма. История школьной формы в России начинается в 1834 году, когда в обиход впервые вошли гимназические и студенческие мундиры для мальчиков. Форма для девочек появилась лишь в 1896 году. Новым витком в истории школьной формы стали послереволюционные годы, когда старая дореволюционная форма стала считаться буржуазным пережитком и ее отменили. Однако после войны решено было вновь вернуться к прежним наработкам. Так, в 1949 году мальчиков одели в гимнастерки, а девочек в наряды, которые полностью копировали одежду дореволюционных гимназисток: коричневые платья с черным фартуком. В 1992 году форма официально была отменена.

Однако спустя 7 лет многие школы вновь обратились к традициям ношения школьной формы, регламентировав ее внешний вид внутрен-

ним уставом учебного заведения. Сегодня школы предоставляют ученикам достаточно широкий выбор кроя и вида формы, ограничивая их, как правило, только в цветовой гамме или фактуре ткани, однако стоит отметить, что в большинстве заведений учениц начальных классов по-прежнему обязывают носить юбки или платья, а разрешение на ношение брюк распространяется лишь на учениц средней и старшей школы. Правила, предписывающие девочкам ношение платья или юбки как элемента школьной формы, – один из наиболее очевидных способов, которым проявляется различие полов. Однако последствия этого идут гораздо дальше внешнего вида. Одежда девочек лишает их возможности свободно садиться, участвовать в подвижных играх или просто бегать во всю прыть [Гидденс 2005].

Кроме явных различий, выражающихся в требованиях к внешнему виду и стандартам поведения, гендерной составляющей скрытого учебного плана может быть как негласное разделение на «мужские» («физика», «математика») и «женские» («русский язык», «история») предметы, так и разделение нормативно-закрепленное (женское «домоводство» и мужские «уроки технологии»). Примером практического создания гендера в рамках скрытого учебного плана является то, что в некоторых случаях задания разделяются на ориентированные на мальчиков и ориентированные на девочек: мальчики учат наизусть «Письмо Онегина» из поэмы «Евгений Онегин», девочки – «Письмо Татьяны». Посредством этой практики в рамках скрытого учебного плана учащиеся интериоризируют значения феминности и маскулинности, транслируемые через литературные произведения [Горошко 2011].

«Скрытый» учебный план присутствует и в самом содержании предметов. Это выражается в количественной и качественной представленности лиц женского и мужского пола в школьных учебниках. Например, анализ российских учебников начальных классов показал, что общее количество изображений лиц мужского пола превышает количество изображений лиц женского почти в 2 раза. Мужчины и мальчики в основном представлены (значимо чаще) занимающимися инструментальной деятельностью, и чаще, чем женщины и девочки, изображены в ситуации отдыха, развлечений и учебы. Скрытый сексизм (дискриминация по признаку пола) и гендерные стереотипы – упрощенные, далеко не всегда объективные представления о мужских и женских ролях, нормах поведения и психологических чертах, – присутствуют и в учебниках для старших классов. Женщины-ученые, получившие известность и мировое признание, в учебниках почти не представлены. В российских учебниках истории практически не уделено внимания освещению жен-

ского движения. История преимущественно остается курсом, изучающим «мужские» экономические, дипломатические и военные вопросы. А женщины изображаются в учебниках как жены, общественные работники, няньки и т. д. При этом женщинам, как правило, приписывается второстепенная роль, тогда как мужчинам – роль первопроходцев. Женщин чаще изображают как страдающих, неуверенных, угнетенных и не способных успешно сопротивляться такой позиции [Осипов 2005].

Стандартные учебники литературы за 5-8 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах-писательницах и поэтах. В учебнике по анатомии для восьмого класса школ на рисунках мышечной системы человека и изображении изменения пропорций тела в процессе созревания изображено тело человека мужского пола. Изображение женского тела присутствует лишь в разрезе половой системы.

В книге по практической психологии, адресованной «прежде всего молодежи», автор в разделе о семье пишет, что «семья нужна в первую очередь женщине, а не мужчине». И совершенно не говорится о том, что семья нужна детям. Таким образом, поддерживаются и распространяются гендерные стереотипы, не имеющие под собой серьезных аргументов [Биддалф 2007].

Каковы последствия такой неадекватной репрезентации женщин в учебных материалах? Во-первых, учащиеся могут незаметно для самих себя прийти к выводу, что именно мужчины являются стандартом и именно они играют наиболее значимую роль в обществе и культуре. Во-вторых, тем самым ограничиваются знания учащихся о том, какой вклад внесли женщины в культуру, а также о тех сферах нашей жизни, которые по традиции считаются женскими. В-третьих, на индивидуальном уровне стереотипы, содержащиеся в образовательных программах, в большей степени поощряют на достижения мужчин, тогда как женщины выучивают модели поведения, в меньшей степени соотносящиеся с лидерством и управлением [Ярская-Смирнова 2005].

В настоящее время при всеобщем совместном обучении правила поведения школьников едины для мальчиков и девочек. В школе к ним предъявляются одинаковые требования, они имеют равные права и обязанности. Но это, разумеется, вовсе не означает, что дифференцированный подход к гендерному воспитанию мальчиков и девочек излишен. Важно представлять себе особенности полового развития детей в этом возрасте, считаться с некоторыми различиями в развитии личности мальчиков и девочек, особенно, учитывая, что девочки раньше и глубже начинают осознавать свою гендерную принадлежность, у них раньше формируется чувство взрослости. Те же личностные изменения у мальчиков начинаются на два-три года позднее. В школе ребенок ведет себя сообразно своим представлениям о том, каким должен быть мальчик и

какой должна быть девочка. Так, как правило, девочки ведут себя робко, неуверенно; они более тихие и сдержанные, исполнительные и требовательные к себе и другим. Мальчики же с первых дней пребывания в школе ведут себя свободно, без растерянности, они более шумны, предпочитают нерегламентированную деятельность [Осипов 2005]. Как пишет Я. Корчак в своей книге «Как любить ребенка», «мальчику кажется, что ему не пристало, стыдно быть спокойным, благообразным, благовоспитанным. Мальчишка лучше порвет с товарищами, чем признается, что он не хулиган» [Корчак 2007: 49].

Осознание необходимости учесть гендерные различия при составлении учебной программы всегда сопровождало процесс обучения, и интуитивные попытки ее осуществления предпринимались задолго до возникновения самостоятельного термина «гендер». Наиболее ярким тому доказательством может послужить долгие годы существовавший в образовательной сфере институт раздельного обучения, так до сих пор и не ушедший в небытие и на протяжении долгих лет имевший армии сторонников. Так, в статье, появившейся в 1966 г. в широко распространяемом английском издании *“National elementary principle”*, давался обзор новой учебной программы для детей, сгруппированных по половому признаку в Уэйкфилдской начальной школе. Для мальчиков упор делался на науки, строительство и практическую деятельность; в классах для девочек акцент был сделан на шитье и ведение домашнего хозяйства. Для чтения мальчикам и девочкам предлагались различные учебные тексты. Уэйкфилдская программа лишь формализовала то, что уже давным-давно было, а в значительной мере сохраняется и по сей день как одна из основ школьного образования [Гидденс 2005].

Известным фактом среди педагогов и психологов всего мира является то, что по успеваемости, например, девочки значительно опережают мальчиков в начальной школе и на ранних этапах среднего образования. Затем девочки начинают отставать, и, как следствие этого, мы видим, что в некоторых предметных областях женщины и по сей день представлены непропорционально мало. В естественных, технических науках и медицине на уровне колледжей и университетов до сих пор доминируют мужчины. Подобный феномен находит яркое отражение как в реализации учебного плана, так и в зримом опыте присутствия ребенка в школе. Сегодня можно говорить об особенностях кадровой феминизации школы — исследователи считают естественной более легкую адаптацию к условиям школы педагогов-женщин. В качестве факторов феминизации школы Г.М. Бреслав отмечает ухудшение материального обеспечения, снижение статуса образования, резкое ухудшение демографической ситуации [Бреслав 1990]. Педагогическая деятельность все больше приобретает статус женской сферы.

Гендерная стратификация в школе проявляется и в том, что, если в школе есть мужчины, то, как правило, они занимают руководящие должности. Учащиеся видят каждый день, что начальники – это мужчины, а подчиненные – женщины. Кроме того, некоторые предметы и дисциплины идентифицируются у студентов и школьников с полом преподавателя. Тем самым программируется и выбор профессии в зависимости от пола – математика, программирование, физика предпочтительнее для мужчин, а литература, иностранный язык, музыка – для женщин.

Преобладающие в образовании формы преподавания опираются на маскулинные способы общения. Это проявляется в том, что, начиная с дошкольного возраста, педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду. Уже с детского сада педагоги воспроизводят представления о женщинах как подчиненных, зависимых, почтительных и не стремящихся к достижениям, а о мальчиках как доминирующих, независимых. Фраза из анкеты, заполненной педагогом таганрогской начальной школы: «Это же мальчики, они должны быть самостоятельными!» Возникает вопрос: а девочки что же – не должны? В данном случае в деятельности профессионала проявился ложный гендерный стереотип, закладывающий искаженные ролевые модели в реальные межличностные отношения. В некоторых детских садах девочек и мальчиков разделяют на группы по половому признаку – девочки играют в семью, а мальчики – в профессию, мальчики помогают воспитателям собирать осенние листья на территории, а девочки играют в свои игры (потому что им объяснили, что они – слабые).

Таким образом, ожидания школьных учителей играют важную роль в формировании личности – учителя очень часто воспроизводят гендерные стереотипы. Мальчиков хвалят за их знание и правильные ответы, а девочек – за послушание и прилежание. Соответственно, незнание девочек объясняется отсутствием способностей, незнание же мальчиков – только ленью. В результате девочек меньше настраивают на работу, их поощряют принять то, что есть, как должное, а мальчиков стимулируют работать больше, чтобы добиться успеха.

«Изучения реакции учителей на различия полов в классе, к сожалению, весьма редки. Существующие исследования показывают, что девочек вознаграждают за молчание, послушание, сговорчивость, в то время как в мальчиках терпят гораздо более своенравное поведение», – пишет социолог Э. Гидденс. Исследований гендерных установок учителей действительно проводилось очень мало. Попыткой восполнить эту лагуну стал проведенный нами опрос учителей начальной школы, в котором они вербализовали свои осознанные или подсознательные требования к гендерной компетенции, реализуемые ими на уроках и вне

бования к гендерной компетенции, реализуемые ими на уроках и вне их – в непосредственном общении с учениками.

Опросники, заполненные учителями, в большинстве своем показали, что гендерные установки педагогов восходят к патриархатному стереотипу. Так, на вопрос, воспитывают ли они в девочках будущих женщин и в чем это выражается, ответы были следующими:

«... Учю помогать мальчикам в застегивании пуговиц, учю и помогаю приводить волосы в порядок...» (Н. В., учитель начальных классов);

«... провожу беседы об отношениях будущей матери к ребенку...» (Л. К., учитель начальных классов).

Мальчиков в своих классах учителя хотели бы видеть активными, ответственными, смелыми, любознательными. В то время, как девочек – аккуратными, усидчивыми, ласковыми и прилежными.

Такие же опросники давались для заполнения и студентам старших курсов педагогических вузов (МГПУ). При этом, несмотря на то, что количество опрошенных студентов (15) превышало количество студентов (9), ожидаемой разницы в ответах найдено не было. Независимо от пола, возраста и опыта работы ответы опрошенных были практически идентичными.

На вопрос, в чем основная трудность в воспитании мальчиков младшего школьного возраста, ответы были следующими:

«Необходимо мальчиков не нянчить, а направлять, чтобы у будущих мужчин не формировалось потребительское отношение к жизни, а напротив, осознание того, что добиваться всего надо самостоятельно» (А. Ш., студентка 5 курса);

«Неадекватность в восприятии полученной информации» (В. Ч., студент 5 курса);

«Трудно преодолеть их вспышки гнева, чувство вседозволенности, желание выделиться пусть даже неблагоприятным поступком» (Л. Т., учитель начальных классов).

Ответы на аналогичный вопрос о трудностях в воспитании девочек:

«Им часто хочется стукнуть мальчишек, показать силу, они не понимают, что им как девочкам этого нельзя, и надо терпеть» (Л. Т., учитель начальных классов);

«Их нужно научить понимать, в чем их отличие от мальчиков, как нужно себя вести» (Е. Б., студентка 5 курса);

«Порой и тяжело объяснить, ЧТО и ПОЧЕМУ неприлично» (А. Ш., студентка 5 курса).

Однако несмотря на все вышесказанное нельзя забывать о том, что принципиальной разницы в общечеловеческих взглядах и стремлениях у мальчиков и девочек, в общем-то, нет. «Мальчику так же, как и девочке, хочется быть красивым, только он в этом не признается <...>, как и

девочки, они страдают, жалеют, им неприятно видеть чужое горе, только они не хотят показать этого, боятся насмешек» [Корчак 2007: 367]. Но даже при совпадении этих взглядов модели поведения у мальчиков и девочек различны, и эту базовую особенность необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, избегая, однако, скрытых проявлений половой дискриминации. Гендерное воспитание в современной школе должно – в скрытом или явном виде – смягчать, а не укреплять в сознании и мироощущении подрастающего поколения традиционные стереотипы гендерного поведения.

Тот факт, что внимание учителей по отношению к девочкам и мальчикам различается качественно и количественно, давно уже перестал быть гипотезой, что во многом подтвердило и наше исследование. Каждодневная практика разделения по признаку пола вносит свой вклад в создание различий, и эти различия, в свою очередь, ведут к неравенству. Устаревшие традиции разделения мальчиков и девочек ведут к значимым различиям в самооценке, в достижениях и жизненных возможностях, что явно не соответствует ритму современной жизни.

Гендер обуславливает пути, по которым дети подготавливаются к жизни в обществе сначала их семьями, а затем школьным персоналом, ведь, наблюдая за поведением взрослых, ребенок изучает то, что принято считать свойственным для мужчин и женщин. Различные образцы поведения подсознательно изучаются мальчиками и девочками посредством общения с воспитателями и сверстниками. Стереотипизирование роли мужчины и женщины возникает тогда, когда дети под массовым влиянием социальной среды приучаются вести себя соответственно своему полу. И задача современной школы заключается не в том, чтобы разделить представителей обоего пола и укрепить в их сознании традиционные стереотипы, зачастую приравнивающиеся к сознанию собственной (или чужой) неполноценности, а в том, чтобы научить их взаимодействовать и уважать друг друга.

Л и т е р а т у р а

1. *Биддалф С.* Воспитать мужчину... Как? М., 2007.
2. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М., 1990.
3. *Гидденс Э.* Социология. М., 2005.
4. *Горошко И.* Гендерные отношения в образовательных практиках как часть скрытого учебного плана. <http://belintellectuals.eu/publications/492/>
5. *Корчак Я.* Как любить ребенка. Екатеринбург, 2007.
6. *Осипов А.* Социология образования. Великий Новгород, 2005.
7. *Ярская-Смирнова Е.* Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2000, № 5. С. 295-301.
8. *Bourdieu P, Passeron J.C.* Reproduction in Education, Society and Culture. London and Beverly Hills: SAGE Publications, 1977.