

Е. А. Рузанкина

Новосибирский государственный
технический университет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ПРОСТРАНСТВО ВОСПРОИЗВОДСТВА ГЕНДЕРА

*Инновационная деятельность по гендерному
обучению и воспитанию*

Гендерный анализ образования основан, с одной стороны, на теоретических и методологических принципах гендерных исследований, а с другой стороны, на идеях критической теории в педагогике. В рамках критической педагогики Ф. Фрейре и А. Жиро школьное образование анализируется с точки зрения репродукции ценностей и привилегий доминирующей элиты: «Такие стороны педагогической жизни, как разделение детей по способностям и возрастам, соревновательная и сравнивающая система оценок и отметок, использование поощрений и наказаний, рассматриваются как специально сконструированные и обслуживающие внепедагогические социальные интересы» [9]. Традиционная педагогика, в свою очередь, обеспечивает этот процесс выработкой новых педагогических технологий и подходов. Однако, с точки зрения критических педагогов, школа должна стать «источником социальных трансформаций и эмансипации. Из таких школ должны выходить активные граждане, рассматривающие мир как изменяемый» (Там же). Выполнение этой задачи может быть обеспечено только критическим переосмыслением педагогической теории и практики, вскрытием неявных процессов, идущих в образовании, связанных с производством, воспроизводством и укреплением существующих социальных норм.

В качестве инструмента такого анализа критические педагоги вводят понятие «скрытое содержание», или «скрытая учебная программа» (*hidden curriculum*), широкое используемое в настоящее время научным сообществом. «Скрытая программа» — это особая структура и стиль обучения, содержание учебной дисциплины, подбор заданий и примеров, которые оказывают незаметное воздействие на ученика и заставляют его принимать навязанную обществом роль. Главное здесь то, что речь идет о скрытых процессах и непроявленных результатах обучения, что существенно затрудняет как анализ таких процессов, так и нейтрализацию их негативных последствий.

Критические педагоги объединены «особым пониманием образовательного процесса как процесса социального и культурного, исторически меняющегося, имеющего много действительностей» [9: 56]. Именно критическая педагогика, отмечает И. Д. Фрумин, стимулировала гендерные исследования в образовании, которые показали, что образовательный процесс воспроизводит и закрепляет не только классовые, но и гендерные стереотипы и роли. М. Макдональд пишет, что «школьное образование переносит определенный гендерный код, посредством которого гендерная иден-

тичность и гендерная роль индивида конструируются в рамках школьной системы классификации» (цит. по: [3: 185]). Отметим, что конструирование гендера в образовании не ограничивается рамками школы, а продолжается и на этапе вузовского обучения.

Гендерный анализ образования выявляет в «скрытой программе» гендерную составляющую, включающую в себя социальную организацию образовательных учреждений, гендерную стратификацию учительства, содержание учебников и учебных программ, а также стили преподавания [10: 295—301]. Таким образом, образовательный процесс выступает как пространство воспроизводства гендера. Феминистское течение в критической педагогике ставит своей задачей создание личностно ориентированной интерактивной методологии обучения, исключающей сексизм; разрушение гендерных стереотипов и преодоление гендерного неравенства в системе образования.

Критическая теория в педагогике, особенно ее гендерное направление, ставит проблему, определяемую исследователями как «точка сборки» (термин О. Плахотник) проблемных полей — философии, образования и гендера. Эта проблема — субъект и пути его становления. И здесь критическая педагогика ассимилирует идеи постмодернистской философии, проблематизируя в ее традициях понятие субъектности, связываемое традиционно с единым, рациональным и самоопределенным сознанием. Критические педагоги рассматривают субъекта образования как множественность, многослойность, построенную на противоречиях. Именно такой постмодернистский образ субъекта и выступает как точка сборки треугольника «философия — образование — гендер»: «это философски мыслимый субъект как субъект образования и как носитель гендерной идентичности одновременно» [8].

Проблема субъекта в настоящее время является центральной проблемой гендерных исследований, порождающей напряженные дискуссии. Обсуждение этого вопроса выходит за рамки чисто гендерной проблематики и связано с постановкой фундаментальных социально-философских проблем, таких как разработка социальной онтологии пола. В неклассической постмодернистской философии субъективное рассматривается как «преимущественно материальная, телесная, желающая и сексуальная инстанция, находящаяся в постоянном движении и становлении» [4: 193]. Именно социально-философское понятие *становление* может стать в современной гендерной теории основным инструментом исследования социальной природы субъекта пола (Там же: 14).

Рассмотрение субъекта в качестве «точки сборки» гендера, философии и образования связано с распространением на сферу образования нового понимания субъективности, порожденного феминистской и постмодернистской критикой представления об универсальном (рациональном) субъекте познания и исторического действия. Актуальные проблемы образования не могут быть адекватно осмыслены без обращения к мировоззренческим предпосылкам педагогического процесса. Противоречия, лежащие в основе системы обучения, формируются, на наш взгляд, в значительной сте-

пени модернистским представлением о рациональном субъекте, которое сложилось в то же самое время, что и современная система образования, и уже в силу этого стало его основой.

Представление о рациональном субъекте проявляется в образовании, с одной стороны, в исключении из учебных программ и педагогической практики гендерной составляющей (ориентация на «бесполого» студента), а с другой стороны, в «отрицании тела» в преподавании: «некоторые входят в аудиторию преподавать таким образом, как если бы только чужие сознания присутствовали там, но не тела» [1: 48]. Подобные явления обусловлены укорененной в мировоззрении установкой на приоритет разума над телом и всеми телесными проявлениями в познании и образовании.

Феминистская критика данной установки показала иллюзорность тезиса о гендерной нейтральности познающего субъекта: «либеральная концепция разума включает ложные притязания на объективность и универсальность, основанные на ограниченном опыте и восприятии мужчин, положение либеральной концепции о превосходстве разума над телом привязано к отрицанию всего женского; принято считать, что эта концепция игнорирует или обесценивает иные формы знания или виды деятельности; и наконец, допускается, что разум используется гораздо реже, чем это предполагалось, и что есть сферы жизни, где он крайне неуместен» [2: 178]. Как отмечает Б. Хукс, одним из принципов феминистского течения в критической педагогике стала целостность личности педагога и, как следствие, уничтожение дуализма «тело — сознание», приводящего к намерению «стереть» тело и представить себя исключительно как сознание.

Принцип целостности субъекта, вносящий, по словам Б. Хукса, чувственность и эмоциональность в методику преподавания, а также проблематику тела в педагогическую теорию, является практически не реализованным в отечественной педагогике. Философия образования в России продолжает разрабатывать модернистский дискурс, включая просвещенческую идею универсального Разума. В монографии А. Я. Кузнецовой «Гуманистическая философия образования: естественнонаучный взгляд» [6] одним из центральных положений выступает трактовка интеллекта человека как лучшей, наиболее совершенной части его души, способствующей самореализации человека в обществе. По мнению Кузнецовой, целостность субъекта обеспечивается единством не разума и тела, а интеллекта и души. В свою очередь, духовность понимается как основная природная ценность, а разум, являясь ее частью, «призван согласовывать деятельность человека с природой... Чтобы поступать по воле природы, надо знать ее законы, надо познать их, а для этого нужен совершенный разум» [6: 144], — заключает А. Я. Кузнецова.

Нам представляется, что задача гуманизации образования, поставленная исследовательницей, не может быть эффективно решена с помощью просвещенческой концепции универсального разума, исключающей, как уже отмечалось выше, телесные феномены и создающей иллюзию гендерно нейтрального познания и образования. Учет в образовательном процессе гендерной

составляющей и гуманизация образования на основе новой концепции субъективности — вот что, на наш взгляд, требуется педагогике, ориентированной на снятие негативных последствий гендерной социализации. Как пишет И. В. Костикова, «дело еще и в том, что как внутри, так и вне образовательных учреждений и школы, и взрослые вынуждены иметь дело со сложным миром меняющихся представлений и стереотипов, касающихся того, какое поведение, внешний вид, мышление приемлемы для представителей данного пола... Объяснить природу стереотипов, показать их историческую изменчивость и социальную обусловленность — таковы основные задачи гендерного образования» [5], и, добавим, образовательного процесса в целом.

Таким образом, гендерный анализ образовательного процесса имеет под собой глубокие философские основания, выявление которых позволяет осуществить «расширение рамок, реальное помещение педагогики в контекст современных поисков культурологии, методологии, социологии и философии» [9: 62]. Такое расширение рамок в своем практическом применении способствует пониманию реальных случаев и феноменов образовательного процесса и повышению эффективности педагогической деятельности.

Образование как социальный институт, определяя свою задачу как формирование целостной личности, не должно упускать из виду мировоззренческий фундамент этой задачи. Как пишет Л. А. Микешина, «то, что в образовании считается лишь сопутствующими моментами — вхождение в культуру, социализация и гуманизация, — является для общества не менее значимым, чем собственно овладение общим и специализированным знанием. Последнее предстает не только в своей прямой просветительной функции, но и как наиболее эффективный способ гуманизации и внедрения эталонов социальной деятельности человека и общества, именно поэтому прежде всего нуждающегося в массовом образовании» [7: 228—229]. Образование, включая высшее профессиональное, таким образом, представляет собой институт социализации, в том числе и гендерной. Рассмотрение образовательного процесса в вузе под этим углом зрения актуализирует ряд педагогических задач.

Литература

1. Хукс Белл. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы / Белл Хукс // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001.
2. Брайсон В. Политическая теория феминизма / В. Брайсон. М.: Идея-Пресс, 2001.
3. Введение в гендерные исследования. М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Зиневич О. В. Философские основания исследования пола как социального феномена / О. В. Зиневич. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2002.
5. Костикова И. В. Из опыта работы над созданием и чтением гендерных курсов в МГУ им. М. В. Ломоносова / И. В. Костикова // Летняя школа «Общество и гендер» [Электронный ресурс]. Рязань, 2003. URL: www.gender-cent.ryazan.ru:8101/school/kostikova_i.htm.

6. Кузнецова А. Я. Гуманистическая философия образования: естественнонаучный взгляд / А. Я. Кузнецова. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004.

7. Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. М.: Прогресс-Традиция, 2002.

8. Плахотнік О. В. Філософія, освіта, гендер: пошуки місця зустрічі (По-руски: философия, образование, гендер: точка сборки?) / О. В. Плахотнік // Наукові за-

писки Харківського військового університету: Соціальна філософія. Психологія. Харків: ХВУ, 2002. Вип. XIV (русский перевод [Электронный ресурс]. URL: www.takaya.by/texts/essay/plakhotnik_edu).

9. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопр. философии. 1998.

10. Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана / Е. Ярская-Смирнова // Гендерные исследования. 2000. № 5.