

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

(Полтава)

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ЯК НОВА МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ: ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ

Проаналізовано історичний розвиток гендерного підходу як нової методологічної стратегії наукових досліджень освітнього простору крізь призму традиційної, критичної і феміністської педагогіки.

Ключові слова: методологія педагогіки, гендерний підхід, традиційна, критична, феміністська педагогіка, генеза.

У наш час, коли формується «вектор людства до планетарної цілісності й гармонізації» (А. Бойко), твориться нова система правил і норм культурного співіснування народів і держав, а людина сприймається як «міра всіх речей», нагальної потреби вимагає розробка способів пізнання дійсності, що найбільш адекватно відповідають світовим людинотворчим процесам.

Педагогіка, як провідна комплексна дисципліна, що базується на найновіших досягненнях знань про людину, не може стояти осторонь трансформаційних модифікацій соціуму, не реагувати на їхні виклики. Тому останнім часом все більше зростає інтерес до методології педагогіки, яка, за ствердженням А. Бойко, має бути «...не лише засобом високого рівня теоретичного пізнання, а й одночасно інструментом практичного перетворення педагогічної дійсності на наукових основах» [1, с. 257].

Нині український педагогічний соціум гостро потребує нових механізмів пізнання і перетворення дійсності, адже національний освітній простір, що віддзеркалює гендерну стратифікацію суспільства, демонструє на сьогодні дисбаланс і гендерну асиметрію чоловічих та жіночих практик, дискримінаційне становище жінок, зокрема в освітніх сферах лідерства і управління. За даними досліджень І. Іванової, О. Цокур, педагогічний кадровий склад навчальних закладів початкового і середнього рівнів на 90% складається із жінок, водночас із підвищенням статусу освітньої установи – від дитячого дошкільного закладу до університету кількість жінок-педагогів зменшується. Характерною є і така тенденція: на тлі загальної фемінізації вищої освіти і науки, серед викладачів ВНЗ чоловіки становлять дві третини кадрового викладацького складу [15, с. 6-12].

З огляду на таку ситуацію вітчизняний освітній простір вимагає такої наукової парадигми теоретичних пошуків, яка б могла: по-перше, збалансувати гендерну дискримінацію і асиметрію в педагогічному соціумі; по-друге, забезпечити відсутність ієрархії та нерівності «чоловічого» і «жіночого»; по-третє, досліджувати дійсність із позицій толерантності, гармонізації статево-рольової взаємодії, паритетних і збалансованих відносин між статтями, їх конструктивного і консенсусного співіснування.

На сьогодні таким методологічним напрямом теоретичного пізнання й інструментом практичного перетворення освітніх процесів є гендерний підхід. Назва «гендерний» від поняття «гендер» (англ. gender — «стать»; лат. genus — «рід») — соціально-біологічна характеристика, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка» [17], психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка і жінки як особистостей, на відміну від статі, яка позначає біологічні відмінності [4].

Позиціонуючи нову етику наукового пізнання, в якій «...необхідними стають вимоги відкритості до нового і незвичного, а також терпимість до відмінностей між людьми» [2], гендерний підхід виступає своєрідним результатом соціального замовлення суспільства, викликом на його модернізаційні процеси, що потребували «...реконструкції індивідуального, родинного, суспільного і державного співжиття статей» [5, с. 17], розширення жіночого соціуму не лише у межах національних, а й світових масштабів.

За визначенням ООН, гендерний підхід являє собою «... процес оцінки будь-якого заходу, що планується, з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, при здійсненні моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості і шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалась» [3, с. 78-91].

Нині гендерний складник досить міцно «вживився» і розвинувся практично у всіх галузях вітчизняних наук – від філософії, соціології, історії, релігієзнавства, культурології, психології до економіки, правознавства, сфери політики, державного керівництва і т.д., а сам гендер став необхідним базовим конструктом (нарівні із такими стратифікаційними категоріями, як «клас», «раса», «етнічність») усіх перетворень суспільного життя, невід'ємними учасниками якого є жінка і чоловік як соціокультурні статі. Тож, у цілому маємо говорити про загальну «гендеризацію» сучасного українського суспільства.

Необхідність і доцільність розробки й упровадження гендерного компоненту в освітню галузь підкреслюємо низкою соціально-педагогічних суперечностей:

- між прагненням української держави до подальшого інтегрування у європейський та світовий освітній простір та домінуванням у вітчизняному суспільстві патріархатної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності і маскулінності;

- між завданнями національної освіти, щодо формування демократичних цінностей, утвердження принципів рівності і гуманності, розвитку гендерної культури егалітарного зразка та окремими дискримінаційними тенденціями (за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, класової належності, майнового статку тощо), які мають місце в суспільному житті країни;

- між усвідомленням прогресивним освітянським колом необхідності впровадження нового дослідницького напрямку – гендерного підходу та тривалим панування практики «однієї думки», що сформувала специфічну ментальність вітчизняного науковця, здатного використовувати у пошуках істини один із можливих шляхів, інші – відкидати;

- між потребою здійснення «гендерної інвентаризації» традиційної методології соціальних і соціоанітарних наук, необхідністю створення інноваційних методів та підходів, упровадження нових тем і курсів з гендерної проблематики та браком матеріальних і моральних стимулів для їх розроблення і впровадження, недостатністю узагальнюючих праць з теорії і методології гендерних досліджень тощо;

- між об'єктивною потребою у вихованні нової генерації молоді з гендерно-чутливим форматом мислення і традиційною гендерно-нейтральною (нечутливою) освітньою політикою і практикою.

Інтегрування гендерного підходу в національний освітній простір закріплюється діючою законодавчою базою, зокрема Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.) у 5 розділі статті 21 розкриває сутність гендерних ініціатив в освітній практиці таким чином: «Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, рівні умови оцінки знань ...; підготовку та видан-

ня підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків тощо».

На своєчасності використання гендерного підходу, як інноваційного напрямку інтерпретації освітніх процесів, наголошують українські дослідники з гендерної проблематики. Найбільш розробленими напрямами їхнього наукового доробку виділяємо такі: дослідження гендерних ініціатив у педагогічній освіті (І. Головащенко, І. Іванова, Л. Кобелянська, Н. Кутова, І. Лебединська, О. Луценко, А. Олійник, Л. Смоляр, О. Цокур та ін.); обґрунтування засадничих основ формування гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору (Л. Бут, Т. Говорун, О. Кікінежді, Я. Кічук, О. Луценко та ін.); особливості процесу інтегрування гендерного підходу в національну систему освіти (О. Бондарчук, С. Вихор, Т. Голованова, Л. Даниленко, О. Луценко, І. Мунтян, В. Олійник, Н. Приходькіна, А. Ягремцева та ін.); вивчення проблем упровадження гендерного складника в освітній процес розвинутих країн Європи (І. Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, А. Ягремцева та ін.); обґрунтування теоретичних засад гендерної соціалізації та ідентичності (Т. Говорун, П. Горностай, В. Кравець, В. Москаленко, С. Оксамитна, В. Циба та ін.); формування гендерного компонента професійної компетентності випускників вищих педагогічних закладів, професійна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів нового формату гендерного мислення (С. Вихор, І. Горошко, Л. Даниленко, І. Іванова, І. Кочурська, В. Кравець, С. Матюшкова, І. Мунтян, В. Олійник, М. Полив'янна, О. Цокур та ін.).

Наведене демонструє, що все більше учених сьогодні сприймає парадигму гендерного підходу в педагогіці не як «екзотичну», а як аксіоматичну. Важливо, що дослідники осмислюють упровадження гендерного компонента в освітню галузь як невід'ємний складник її приведення у відповідність до європейських та світових стандартів, а гендерну збалансованість в Україні в цілому – як «...один із індикаторів її визнання в якості розвинутої держави, що стоїть перед європейським вибором» [9, с. 1].

Разом із тим, слід відмітити, що у вітчизняній педагогічній науці лише розпочинається процес аналітичного осмислення гендерного виміру дійсності, а тому впровадження гендерних ініціатив в освітньо-виховний простір потребує розробки методологічних засад, чіткого обґрунтування мети, змісту, принципів, визначення доцільності і значущості гендерно зорієнтованих наукових пошуків тощо.

Метою нашої статті є дослідження генези розвитку гендерного підходу в педагогічній науці, який пройшов довгий і складний шлях трансформацій крізь призму традиційної, критичної, феміністської педагогіки, і власне оформився як результат гострої критики традиційної концепції освіти.

У вітчизняній педагогічній науці дослідження в галузі статевої ідентичності і статевого розвитку активно почали проводитися у першій половині ХХ ст. у рамках педології. На той період виділилось кілька наукових підходів розробки окресленої проблеми: експериментальна школа (М. Басов, О. Нечаєв, Н. Румянцев, М. Рубінштейн та ін.), рефлексологія (природничо-науковий підхід) (В. Бехтерев, Т. Сорохтін, Н. Щелованов та ін.), біогенетичний напрям (Е. Аркін, І. Арямов, П. Блонский та ін.), соціогенетичний напрям (П. Веселовська, А. Залкінд, С. Моложавий, К. Корнілов та ін.).

Учені-педологи піднімали важливі питання психологічних відмінностей представників різних статей, їх впливу один на одного, приділяли увагу розвитку уявлень дітей про образи «чоловічого» і «жіночого». Важливо, що в цих дослідженнях на тлі домінування основ біодетермінізму вже встановлювалася залежність розвитку особистості, формування моделей маскулітності та фемінності від соціального середовища і виховання; у цілому ж робилися спроби поєднати біологічні, соціологічні, психологічні та ін. підходи до розвитку особистості.

Проте після розгрому педології і визнання її в статусі «псевдонауки» (Постанова ЦКВКП (б) від 4 червня 1936 р. «Про педологічні перекирчування в системі наркомосів») будь-які дослідження в галузі статевої ідентичності і статево-рольового розвитку в цілому були призупинені. В результаті педагогіка на багато десятиліть набула статусу «бездітної», а освіта – «індиферентної» відносно статі учнів (І. Кон, А. Мудрик, Р. Сабіров, Л. Шустова та ін.). «Чотири елементи педагогічної системи – цілі, зміст, методологія і форми навчання – традиційно були безстатеві» [12, с. 79-87].

Донедавна традиційна система освіти, спираючись на статево-рольовий підхід, який був першою теорією, що пояснювала функціонально обумовлені розбіжності соціальних ролей чоловіків та жінок, не піддавалася сумніву і вважалася єдиною можливою. Традиційний підхід розглядав навчальні заклади, зокрема школи, як «засіб раціонального розподілу індивідів у суспільстві» [5, с. 478], яке вважалося справедливим і недискримінаційним, адже здібні, талановиті люди завжди могли знайти свою соціальну нішу і досягти успіху. У цьому руслі задача освіти зводилася до того, щоб допомогти людині адаптуватися до існуючих соціальних відносин. При цьому школа, як соціальна установа, була і «носієм», і «ретранслятором» патріархальних жорстких стандартів і стереотипів «жіночого» та «чоловічого», а традиційний механізм гендерної соціалізації особистості на несвідомому рівні сприяв безпечній засвоєнню загальноприйнятих, домінуючих установок «маскуліності» і «фемінності».

У такому ракурсі традиційна система освіти не могла у повній мірі задовільнити потреби у світлі перманентних трансформацій соціуму, оскільки суттєво обмежувала формування і розвиток вільної, самотворчої, егалітарно свідомої особистості рамками жорсткої (передбачуваної), загальноприйнятої статево-рольової ідентичності, позиціонуванням «особливого призначення» чоловіка і жінки, орієнтацією на акцентування відмінностей між статями, наявністю стандартних, культурно сформованих гендерних схем і моделей (Ю. Гусева, М. Сабунаєва, Л. Шустова та ін.). Це фактично призводило до «...утвердження прихованої нерівності представників різної статі і закріплення у суспільній практиці гендерної упередженості, ініціювання гендерно-рольових конфліктів» [10], а отже – до гендерної дискримінації і асиметрії суспільства в цілому.

З кінця 60 рр. XX ст. в руслі «критичної педагогіки» (Л. Альтюссер, П. Бордо, Б. Бернштейн, А. Грамши, А. Макларен та ін.), як радикальної соціологічної теорії і методології освітньої системи соціуму, традиційна концепція освіти піддається гострій критиці.

Провідні принципи і положення критичної педагогіки викладені в працях Л. Альтюссера «Ідеологія та ідеологічні апарати держави» і П. Бордо «Відтворення в освіті, суспільстві та культурі».

Представники критичного підходу наголошують на необхідності переборення гендерного дисбалансу, подолання нерівності та несправедливості в освіті, деконструкції жорстких стандартів і упереджень фемінності й маскуліності у побудові нового типу гуманних соціально справедливих паритетних відносин. У зв'язку із цим, школи розглядаються вже не як засіб адаптації людини до суспільства, а як «джерело соціальної трансформації та емансипації» [14, с. 57], що формують особистість нового егалітарного зразка.

У цьому руслі в поле зору критичної педагогіки потрапляє аналіз неявних (імпліцитних) форм і смислів освіти – прихованих навчальних програм (латентних навчальних планів), які в традиційному освітньому просторі зумовлюють не лише деструкцію головного механізму «...соціальної генетики – соціалізації, а й створюють ризик епідемії масової патології ідентичності і масових форм соціально-деструктивної адаптації значної частини випускників» [11]. На сьогодні ці практики є досить розповсюдженими в традиційному освітньому просторі.

Уперше термін «прихований навчальний план» або «латентна програма» було запропоновано у 1968 р. американським психологом П. Джексоном. В його розумінні прихований навчальний план – це ті цінності, диспозиції, норми, навички, які були наявні в кожній дисципліні, незалежно від теми уроку або предмета, і мали імпліцитний вплив на особистість та засвоювались нею.

Надалі поняття «прихований навчальний план» пропонувалося розглядати у таких контекстах, як: 1) результат позаакадемічного навчання; 2) організацію; і 3) процес [11]. Як зазначає Е. Руденський, таке осмислення неявних форм і смислів освіти демонструє концептуальний підхід, згідно якого, прихований навчальний план може бути виявлений у тому, який ефект має освіта на соціалізацію учнів.

Тобто латентний навчальний план / навчальна програма розкривають механізми формування особистості відповідно до цілей суспільства. Наприклад, кожен підручник містить не просто навчальну інформацію, а зашифровані в ній стереотипи та впровадження бажаних для суспільства переваг. Інформація тут передається невербальним шляхом, тому, як слушно зауважує О. Луценко, варто говорити не тільки про безпосередні уроки, а про «метауроки» як про ті способи комунікації, які самі є навчальними, незалежно від фактичного змісту запропонованого тексту [5, с. 477].

Таким чином, прихований навчальний план / навчальна програма нав'язують особистості певну суспільну роль шляхом відповідного конструювання. В умовах статево-рольового підходу до освіти, неявні форми навчально-виховного процесу не лише ретранслюють традиційні гендерні стереотипи, стандарти, упередження, а й через саму систему організації освітнього процесу – зміст предметів, структуру, методи і форми освіти, стиль поведінки і викладання, специфіку гендерної стратифікації вчительської професії закріплюють і підтримують гендерний дисбаланс, позиціонуючи при цьому однобічний маскуліноцентрований характер освіти.

З метою подолання гендерної асиметрії і розбалансованості освітнього простору «феміністська педагогіка» (Г. Бреслав, А. Мішель, Б. Хасан та ін.), як один із напрямів критичної педагогіки, центрує увагу на гендерних відносинах, критиці сексистських проявів і маскуліноцентрованої системи освіти як «контрольованої чоловіками для чоловіків, де вважається важливим той досвід і передаються ті знання, що відбивають чоловічу історію, чоловічі ідеї, цінності й культуру» (Д. Спенсер) [13].

Найбільш впливовими і значущими методологічними теоріями фемінізму в педагогічній практиці були: концепція ліберального фемінізму або «фемінізму рівності» (Д.С. Міль, С. Оукін, Дж. Річардс, Е. Россі, Е.К. Стентон, Б. Фрідан та ін.) – передбачає зрівняння в правах, можливостях і шансах усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (одержання освіти, доступність шкіл різного профілю, можливість вивчати однакові предмети, складати на паритетних правах іспити тощо) незалежно від статі і раси; «...не має вагомих причин для того, щоб хлопці не вчилися готувати, а дівчатам не можна було грати у футбол» – так стверджують представники цієї феміністської течії [5, с. 479].

Концепція соціал-фемінізму (А. Бебель, М. Бекстон, С. Бовуар, О. Колонтай, Дж. Мітчел, Х. Хартман, К. Цеткін та ін.) – пов'язує дискримінацію жінок із марксистськими ідеями про експлуатацію і пригнічення у праці, що розглядається крізь призму класової боротьби пролетаріату і звільнення трудящих мас в результаті соціалістичної революції. У цьому контексті призначення освітніх закладів полягало у тому щоб «...відтворювати сегреговану робочу силу, ...внаслідок чого хлопці та дівчата соціалізуються і вчаться виконувати різні ролі в сексистському капіталістичному суспільстві» [5, с. 480]. Звільнення від такої дискримінації і рівність прав соціал-феміністи убачали передусім у подоланні класової нерівності.

Означені концепції фемінізму (ліберальний фемінізм, соціал-фемінізм), акцентуючи увагу на загальносуспільних проблемах, позиціонують екзистенційні принципи побудови егалітарної освітньої системи, виступають за паритетність прав, можливостей і шансів усіх суб'єктів педагогічного простору.

Натомість концепція радикального фемінізму (М. Віттіг, К. Гиліген, А. Джагар, П. Грімшоу, Л. Ірігарей, П. Розенберг, Е. Сіску, С. Хардіг та ін.), спираючись на філософські засади есенціалізму, розглядає жінок як біологічний «клас», який дискримінується і експлуатується чоловіками в усьому суспільстві.

У цьому руслі гострій феміністській критиці піддається зміст навчальних планів, програм, навчальних підручників, посібників, структура, зміст і методи самої освіти. У дискурсі проблеми артикуляцію одержують поняття «відкриті елементи статевої дискримінації», «приховані елементи статевої дискримінації», виділені ЮНЕСКО. Експліцитною формою неадекватної репрезентації (відкритою дискримінацією) статей в педагогічному процесі вважається наявність різних, закріплених державними стандартами, навчальних програм і планів для хлопців та дівчат. Це стосується передусім уроків трудового навчання, де хлопців навчають столярній, слюсарній справі, основам токарної технології обробки деревини та ін.; дівчат – навчають веденню домашнього господарства (готування їжі, шитво, в'язання тощо).

Імпліцитна форма статевої дискримінації виражається через наявність і закріплення в освітньому процесі гендерних стереотипів та їхню ретрансляцію в поведінці учителя. До проявів такої диспропорції з позицій феміністської критики належать: *позиціонування* в змісті навчальних матеріалів чи спеціалізованих джерел образу чоловіка, як такого, що здатний до великих звершень у публічній сфері життя (підкорення стихій, перемога у війні, створення нового); образу жінки – як «берегині» – дружини, матері, подруги, помічниці, соратниці, орієнтованої виключно на успіхи в приватній сфері суспільства; *зображення* в навчальних текстах головними дійовими особами хлопчиків, чоловіків; другорядними персонажами – дівчат, жінок; *використання* в граматиці мови чоловічого роду як домінуючого, коли йдеться про гендерно нейтральні поняття, зокрема про людину, або людей взагалі; *зорієнтованість* навчальних планів, програм і предметів на технократичний, природничонауковий профіль; *негласний розподіл* навчальних дисциплін на «чоловічі» – алгебру, геометрію, фізику, хімію, які вважаються важчими у вивченні і потребують критичного мислення, інтелектуальної діяльності, та «жіночі» – рідну мову, іноземну мову, літературу, біологію, історію, які «...неважко добре вивчити при достатній старанності» [5, с. 186]; *превалювання* в освітньому процесі форм і методів, які більше «відповідають» чоловічому складу психіки – панівні форми викладання, рейтингова система оцінювання, упровадження елементів змагальності, тестова форма контролю, індивідуальні доповіді, повідомлення тощо; *засальноприйняту патріархатну атмосферу* освітніх закладів, де педагоги на підсвідомому/інтуїтивному рівні своєю поведінкою, спілкуванням закріплюють традиційні стереотипні уявлення про жіночі і чоловічі соціальні ролі, зорієтовуючи хлопців – на «позасімейну» діяльність (визнання активності, потреби в досягненнях, вміння демонструвати свої знання, відстоювати власну думку), дівчат – на сферу «внутрішньосімейної» діяльності (підвищено дбайливе ставлення, схвалювання охайності, стриманості, слухняності, дисциплінованості, старанності, ретельності).

До вад традиційної системи освіти з позицій радикального фемінізму учені зазначають також: 1) сприйняття досвіду жінок як «іншого», невидимого або маргінального; 2) розуміння суб'єктивного як джерела спотворення знань (того, що треба уникати); 3) ієрархічність системи організації науки; 4) схильність освітньої системи до змагання, індивідуалізму [5, с. 480]; вважаємо доцільним додати ще й: 5) розуміння школи як «засобу раціонального розподілу індивідів у суспільстві» (О. Луценко) [5, с. 478], яка «...вчить помічати дії, а не стан, результат, а не процес, вчинок, а не відносини учасників» (Р. Хол, Б. Сендлер) [5, с. 483]; 6) консервативний характер самої педагогіки, яка з небажанням «сприймає інновації»; 7) надмірну централізацію і бюрократизацію вищої освіти; 8) маскуліноцентровану освітню політику в державі у цілому.

Таким чином, феміністська критика 80-90 рр. ХХ ст. фактично зламала патріархальну гендерну стратифікацію системи освіти; вона наполягала на принциповому перегляді традиційної педагогіки у напрямі розвитку гуманності, зміцнення принципів «...демократичності, взаємодії, емпіричності, цілісності емоційного й пізнавального в навчанні як необхідних умов, що сприяють передусім особистісним, а згодом і соціальним змінам» [8].

Це створило передумови для розроблення кардинально нового, гендерного підходу в педагогічній науці, упровадження якого пов'язується сучасними ученими із необхідністю «...розуміння соціального, конструктивістського походження категорій «чоловічого» та «жіночого» в суспільстві, потребою ставити особистість та індивідуальність дитини у процесі її розвитку та виховання вище від традиційних меж статі» (О. Цокур) [16, с. 11-15]; із усвідомленням того, що «відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених в даній культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого» (О. Луценко) [5, с. 478]; із можливістю людини виявити свою ідентичність, забезпечити їй «...більшу свободу вибору і самореалізації, допомогти стати гнучкою і здатною використовувати різні можливості поведінки» (В. Кравець) [7, с. 184.]; із «...можливістю відійти від передбачуваності чоловічих і жіночих характеристик» й демонструванням перед учнями особистісних шляхів розвитку, не обмежених традиційними гендерними стереотипами (Л. Шустова) [18].

Такими чином, головну ідею гендерного підходу в педагогіці вбачаємо не в описанні біологічних відмінностей та фіксуванні різниці в соціальних статусах, ролях, нормах і правилах життя (навчання, виховання) представників різної статі, а в «... оцінці гармонії взаємодії статей» [6, с. 2], в аналітичному осмисленні і поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньо-виховному середовищі, у врахуванні впливу всіх факторів педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її «саморух». Гендерна педагогічна теорія спрямована на забезпечення й підтримання змін та перетворень в становищі і статусі обох статей, регулюванні їхнього гендерного балансу, визначаючи при цьому реальні перспективні завдання утвердження справедливості й гуманізму у відносинах чоловіків і жінок, а врешті, – створення цивілізованого суспільства гендерної рівності.

У зв'язку із цим, провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу визначаємо: 1) гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності; 2) розкриття і аналітичне осмислення наявних відмінностей у вихованні хлопців і дівчат, упередженості в змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті у цілому; 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці; 4) корегування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації; 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості; 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин; 7) деконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень; 8) створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно зорієнтованих стратегій гендерного виховання.

Отже, *гендерний підхід* обґрунтовуємо як сутнісно новий, прогресивний напрям теоретичного пізнання та інтерпретації педагогічної дійсності, що передбачає перш за все «ламку» традиційних стереотипів ієрархічності, дискримінації і асиметрії в навчально-виховному процесі. Новий механізм перетворення освітнього простору зорієнтований на формування гендерно чутливого, культурно-освітньо-виховно-

го середовища, в якому, з урахуванням гендерних особливостей кожного суб'єкта, створені відповідні умови для гендерного виховання «моральності, розуму, волі» людини, формування гармонійної, емансипованої особистості з новим форматом егалітарного мислення, здатної до вільного самовизначення, максимальної самореалізації і повного самоствердження.

Актуальність запровадження гендерного підходу в педагогічну науку є беззаперечною і не викликає сумніву. Як інноваційна методологія пізнання і перетворення педагогічної дійсності, гендерний підхід є кроком вперед у розвитку науки людини-познавства, педагогічної антропології, адже здійснює наукове пізнання на основі складних людиномірних, світоглядно насичених, соціально егалітарних систем і забезпечує «...рівноправний та стійкий людський розвиток шляхом вжиття найрезультативніших і найефективніших засобів» [5, с. 28].

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розробці й обґрунтуванні сукупності теоретичних положень і підходів, що складатимуть методологічний базис гендерного підходу в педагогічній науці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алла Бойко : наукові, навчальні й моральні уроки [текст] : Наукова педагогічна школа / [упоряд. Л.А. Семеновська, А.В. Хоменко, В.М. Мокляк] ; ПДПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. – 416 с.
2. Артем'єва О.О. Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності / Ольга Олександрівна Артем'єва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / О.О. Артем'єва. – К., 2008. – 21 с.
3. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики / О. Іващенко // Соціологія теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 6. – С. 78-91.
4. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб., 2010. – 688 с.
5. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – 536 с.
6. Каменская Е.Н. Гендерный поход в педагогике / Елена Николаевна Каменская : автореф. дис. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». – Ростов/н Д, 2006. – 42 с.
7. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В.П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
8. Куттовая Н. Комметарии к курсу «Гендерная социализация и образование: теория и практика» / Н. Куттовая // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства : Материалы Междунар. летней школы 2001. – Иваново, 2002. – 220 с.
9. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів / І.С. Мунтян : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Одеса, 2004. – 21 с.
10. Приходькіна Н.О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей / Наталія Олексіївна Приходькіна : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – К., 2009. – 173 с.
11. Руденский Е.В. Критическая педагогика – социологическая теория образования: сущность, концепция и методология [Электронный ресурс] / Е.В. Руденский. – Режим доступа: <http://www.victimolog.ru/index.php/articles/86-kriticheskaya-pedagogika-sotsiologicheskaya-teoriya-obrazovaniya-sushchnost-kontseptsiya-i-metodologiya>.
12. Сабиров Р. Наука – «бесполой» школе / Р. Сабиров // Народное образование. – 2002. – №6. – С. 79-87.
13. Томпсон Д.Л. Социология : Вводный курс / Д.Л. Томпсон, Д. Пристли. – М. : «Издательство АСТ»; Львов : Инициатива, 1998. – 269 с.
14. Фруммин И.Д. Вызов критической педагогики / И.Д. Фруммин // Вопросы философии. – 1998. – №12. – С. 57.
15. Цокур О. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи / О. Цокур, І. Іванова // Директор школи. Україна. – 2006. – №6. – С. 6-12.
16. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / О.С. Цокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції : міжвуз. наук.-практ. конф. – Одеса, 2004. – С. 11-15.
17. Шон Берн. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
18. Шустова Л.П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированому образованию [Электронный ресурс] / Л.П. Шустова. – Режим доступа: <http://www.any-documents.com/ebook/«бесполой»>.

ЕЛЕНА ИЛЬЧЕНКО

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД КАК НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ: ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ

Проанализировано историческое развитие гендерного подхода как новой методологической стратегии научных исследований образовательной сферы через призму традиционной, критической и феминистической педагогики.

Ключевые слова: методология педагогики, гендерный подход, традиционная, критическая, феминистическая педагогика, генезис.

OLENA ILCHENKO

GENDER APPROACH AS A NEW METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE
PEDAGOGICS AREA: GENESIS OF DEVELOPMENT

Historical development of a gender approach is analysed as a new methodological strategy of scientific research in educational sphere through the prism of traditional, critical and feminist Pedagogics.

Keywords: methodology of Pedagogics, gender approach, traditional, critical, feminist Pedagogics, genesis.

Одержано 10.05.2011, рекомендовано до друку 18.07.2011.