

10. Sharable Content Object Reference Model (SCORM). Encyclopedia of Multimedia, 816–818. doi: 10.1007/0-387-30038-4_225
11. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004. Москва: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2005. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/e-library/00000053/SCORM-2004.pdf>
12. ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості. Київ: Держспоживстандарт України, 2010. 13 с.
13. ДСТУ 4861:2007. Інформація та документація. Видання. Вихідні відомості. Київ: Держспоживстандарт України, 2009. 45 с.
14. ДСТУ 3017-95. Видання. Основні види. Терміни та визначення. Київ: Держстандарт України, 1995. 47 с.
15. ISO/IEC 19796-1:2005. Information technology – Learning, education and training – Quality management, assurance and metrics. Part 1: General approach. 2005. URL: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=33934
16. Сироткин Г. В. Модель системы интегральной оценки качества образования и эффективности деятельности ВУ-За: сб. ст. по мат. XLVI междунар. науч.-пр. конф. // Инновации в науке. Новосибирск: СибАК, 2015. № 6 (43). URL: <https://sibac.info/conf/innovation/xlvi/42526>
17. Kelly B. Reflections on CETIS's "Future of Interoperability" Meeting. 2010. URL: <http://ukwebfocus.wordpress.com/2010/01/14/reflections-on-future-of-interoperability-standards-meeting>

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Рідей Н. М.
Дата надходження рукопису 03.04.2018*

Кашина Ганна Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра освіти дорослих, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, г. Київ, Україна, 01601
E-mail: kashina_a_s@i.ua

УДК 78.091.21:305

DOI: 10.15587/2519-4984.2018.132524

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН

©С. М. Гришак

У статті розглянуто процес становлення та еволюційного розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн. Виявлено два підходи до розуміння гендерної освіти: 1) у вузькому сенсі – це навчальні програми з гендерної проблематики, що викладаються для студентів соціо-гуманітарних спеціальностей; 2) в широкому розумінні – це освіта, спрямована на формування гендерної рівності та подолання усталених гендерних стереотипів. Проаналізовано підходи науковців до класифікації періодів розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі, які пов'язують: з періодизацією реформування статевого на гендерний дискурс в офіційній освітній риторичі; розвитком ідей гендерної освіти/виховання в освіті (Білорусь); розвитком офіційного гендерного дискурсу в освітньому просторі (Молдова); генезою гендерних досліджень у вищій освіті (Азербайджан, Вірменія, Росія, Україна). Встановлено загальні межі еволюції гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн, що нараховує майже тридцять років (початок 1990-х років – до сьогодні). Виокремлено три декади її розвитку у вищій школі пострадянського простору, де кожне десятиліття співпадає з певним етапом та визначається розв'язанням конкретних завдань: перша декада (1991–2000) – стадія становлення та інституціоналізації гендерної освіти у вищій школі, що характеризується створенням організаційних структур із гендерних досліджень при закладах вищої освіти і дисциплінарним оформленням гендерного знання; друга декада (2001–2010) – період активізації гендерних ініціатив у науці та освіті пострадянських країн, коли відбувається легітимізація гендерної проблематики в академічному середовищі вищої школи та здійснюється формування гендерної парадигми в освіті; третя декада (2011 – і до сьогодні) – етап інтеграції гендерної освіти до вищої школи пострадянських країн, що не набула системного характеру і здебільшого відбувається в стихійно-інерційному режимі. Виявлено загальну тенденцію, яка полягає в змінному наближенні рис і особливостей організації становлення гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн та нерівномірній динаміці її розвитку

Ключові слова: гендерна освіта, гендерні дослідження, дискурс, періодизація, вища школа, пострадянські країни

1. Вступ

Наприкінці ХХ ст. у результаті розпаду Радянського Союзу 1991 року на карті світу з'явилися п'ятнадцять нових незалежних держав, які розпочали свій суверенний незалежний політичний курс, обравши орієнтацію на розбудову громадянського суспі-

льства на засадах демократичних цінностей, однією з яких світовим співтовариством визнано рівність жінок і чоловіків. Питання щодо гендерного рівноправ'я, яке з особливою гостротою постало в період інтенсивних трансформацій на пострадянському просторі, і до сьогодні не втрачає своєї актуальності,

тож потребує розв'язання і нового осмислення на рівні освіти, із врахуванням специфіки розвитку кожної країни, її культурних особливостей. Освіта є вирішальним чинником і „ключовою метою для гендерної рівності, оскільки вона впливає на засоби трансформації суспільних норм, знань і вмінь” [1]. Нагальна потреба зміни державної політики пострадянських країн у напрямку забезпечення гендерної рівності зумовила впровадження гендерної освіти у вищу школу.

Безумовно, будь-яка з країн пострадянського простору має власний досвід розвитку гендерної освіти, власні можливості впровадження національних освітніх програм із гендерної проблематики та той чи той ступінь реалізації гендерного складника в навчальному процесі вищої школи. Попри значну кількість теоретичних праць щодо осмислення проблеми теорії та практики розвитку гендерної освіти у вищій школі, маємо відзначити повну відсутність порівняльних досліджень цієї проблеми стосовно пострадянських країн. Отож, аналіз розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн, які певною мірою мають схожі освітні системи після розпаду СРСР та спільні гендерні проблеми, створює основи для визначення особливостей організації гендерної освіти сьогодення та тенденцій її розвитку на пострадянському просторі, дозволяє осмислити позитивний і негативний досвід інтеграції гендерної освіти до вітчизняної вищої школи.

2. Літературний огляд

Вивчення сутності явища „гендерна освіта” (втім як і інших, пов'язаних із категорією „гендер”) виявило відсутність чіткого визначення дослідниками поняття, що очевидно, зумовлено як запозиченістю гендерної термінології взагалі, так і відсутністю концептуальної моделі гендерної освіти в сучасній вищій школі пострадянських країн зокрема. Відзначимо й різноманітність формулювань, які зустрічаються в дослідженнях: „гендерна освіта” [2], „гендерно-орієнтована освіта” [3], „гендерний підхід в освіті” [4], „гендерний вимір освіти” [5] тощо.

Загалом, аналізовані дослідження виявляють два підходи до розуміння гендерної освіти:

1) у вузькому сенсі – це насамперед освітні програми з гендерної проблематики, що викладаються в різних варіантах для студентів, здебільшого, соціо-гуманітарних спеціальностей;

2) в широкому розумінні – це освіта, спрямована на формування гендерної рівності та подолання усталених гендерних стереотипів. У якості „прихованого курикулуму” гендерна освіта присутня в навчально-виховному процесі й є частиною ідеології вищої школи.

Наразі проблема впровадження гендерної освіти у вищій школі стає предметом аналізу дослідників пострадянських країн [6]. Проведений аналіз джерельної бази з досліджуваної проблеми доводить, що найбільш повні уявлення щодо етапів її інтеграції до вищої школи на пострадянському просторі надають роботи дослідників із східноєвропейських країн (Білорусь, Молдова, Україна), Російської Федерації, Південного Кавказу (Азербайджан,

Вірменія), хоча і відзначимо той факт, що в них підходи до періодизації залежать від того аспекту гендерної освіти, що досліджує автор (у Білорусі це – виникнення та розвиток ідей гендерної освіти/виховання в освіті [7]; періодизація переформулювання статевого на гендерний дискурс в офіційній освітній риторичі [8, 9]; у Молдові – розвиток офіційного гендерного дискурсу в освітньому просторі [10]; безпосередньо генезу гендерних досліджень у вищій освіті розглянуто в роботах дослідників Азербайджану [11, 12], Вірменії [13, 14], Росії [15, 16], України [17, 18]).

Попри значну кількість теоретичних праць щодо осмислення проблеми теорії та практики розвитку гендерної освіти у вищій школі, маємо відзначити повну відсутність досліджень порівняльного та узагальнюючого характеру, зокрема таких, що торкаються проблеми становлення та еволюції гендерної освіти на пострадянському просторі, виявлення загальних етапів у процесі її розвитку.

3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – на основі аналізу наукових джерел дослідити процес становлення та розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн та з'ясувати тенденцію, що надає уявлення про загальний перебіг даного процесу на пострадянському просторі.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

– здійснити огляд наукової літератури та виявити підходи науковців до визначення періодизації гендерної освіти у тій чи тій пострадянській країні;

– визначити загальні межі еволюції гендерної освіти на пострадянському просторі;

– виокремити спільні етапи розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн відповідно до розв'язуваних завдань;

– виявити провідну тенденцію становлення та розвитку гендерної освіти у вищих країн пострадянського простору.

4. Дослідження процесу становлення та розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн

Як засвідчують науковці, становлення системи гендерної освіти та просвіти в Республіці Білорусь (РБ) розпочато в країні з середини 90-х – початку 2000-х років під впливом міжнародних інституцій. На основі вивчення нормативно-правових актів і документації, де закріплено головні пріоритети навчання і виховання в країні білоруські дослідниці виокремлюють етапи виникнення та розвитку освіти в контексті гендерної культури в РБ (С. Матюшкова) та умовно виділяють кілька періодів інституціоналізації виховних компонентів, що зачіпають тим чи тим чином проблематику гендерних відносин у білоруському суспільстві (Т. Щурко).

У результаті вивчення генези нормативно-правового забезпечення освітнього процесу в контексті формування гендерної культури в Білорусі, виділено три етапи у розвитку ідей гендерної освіти/виховання:

I етап (1990-ті–2000 рр.) – виникнення гносеологічних (поява жіночих і гендерних досліджень, просування гендерної проблематики шляхом її інституціоналізації в університетській освіті та ін.) та соціальних (підвищення ролі жінки в суспільстві, створення можливостей для самореалізації тощо) передумов включення гендерних понять в основні нормативно-правові акти і документи, що регулюють навчання і виховання у закладах освіти;

II етап (2000–2006 рр.) – становлення елементів системи нормативно-правового забезпечення формування гендерної культури, характерною рисою якого стало використання нових для педагогіки понять „гендерна культура”, „гендерне виховання”, „гендерні стереотипи”, „гендерна рівність” у *Концепції виховання дітей та учнівської молоді (2000)*; формування наукового педагогічного гендерного співтовариства; обмін досвідом учених, викладачів і практиків у пошуку можливих шляхів інтеграції традиційних дисциплін у міждисциплінарну область гендерних досліджень шляхом організації конференцій і семінарів із гендерної проблематики з подальшою публікацією матеріалів і доповідей;

III етап (з 2007 року і по теперішній час) – удосконалення системи нормативно-правового забезпечення формування гендерної культури в рамках гендерного виховання, що характеризується закріпленням головних пріоритетів виховання з урахуванням засад ідеології білоруської держави, формулюванням цілей, завданнями, розкриттям змісту та визначенням ефективних форм і методів виховної роботи в основних документах у сфері освіти РБ – *Кодексі (2011)*, в *Концепції та Програмі безперервного виховання (2006)*, які стали поштовхом для створення програм гендерного виховання і формування гендерної культури [7].

Досліджуючи основні етапи розвитку поняття „гендерна освіта/виховання” в офіційному освітньому дискурсі, дослідники насамперед, підкреслюють штурманість появи гендерної проблематики на рівні державної політики, у тому числі освітньої, а через це і специфічність впровадження гендерного підходу в освіту та його зміст, бо вважають, що: „ідеї гендерної рівності та рівноправності впроваджувалися більшою мірою через міжнародний тиск, аніж знайшли реальну підтримку державних органів та інституцій” [8].

Зобов’язання Республіки Білорусь щодо імплементації стандартів гендерної рівності на рівні державної політики закономірно вимагало створення певної законодавчої бази, чим, у випадку з Білоруссю, стали *Національні плани дій з досягнення гендерної рівності*. Саме з появою цих планів розпочато спроби впровадження гендерного підходу в освіту. Підходячи до визначення періодизації, дослідники пов’язують її з переформулюванням статевого на гендерний дискурс в офіційній освітній риторичі [8, 9]. На основі аналізу різноманітних документів умовно виділено кілька періодів інституціоналізації виховних компонентів у сфері освіти Білорусі, що зачіпають проблематику гендерних відносин:

1991–1995 – період постановки проблеми, коли в процесі становлення національної системи освіти намічаються основні напрями виховної роботи в

навчальних закладах у сфері міжстатевих відносин із характерним домінуванням дискурсу відродження інституту традиційної сім’ї і відповідно традиційних ролей жінки і чоловіка, що згодом вплине на специфіку гендерної політики в країні;

1996–2000 – період інституціоналізації сімейно-статевого виховання, під час якого були прийняті перші законодавчі акти, безпосередньо пов’язані з гендерною політикою держави в галузі освіти; номінальна зміна в *Концепції виховання дітей та учнівської молоді в Республіці Білорусь (2000)* напряму „виховання культури статевих відносин” на „виховання гендерної культури” без змістовної зміни у визначенні, залишаючи освоєння жіночих і чоловічих ролей як основу соціалізації учнівської молоді у відповідності зі статево-рольовим підходом;

2001–2006 – посилення практик імплементації сімейного виховання, номінальне існування гендерного виховання – період, коли дискурс гендеру представлено тільки на державному рівні і не актуалізовано на рівні місцевих органів управління освіти; дискурс відродження інституту сім’ї все більше закріплюється в системі освіти;

2006–2012 – інституціоналізація сімейно-гендерного виховання – період, за часи якого закріплюється два пріоритетних напрями виховної роботи в закладах освіти: „гендерне виховання, спрямоване на формування у студентів уявлень про роль і життєве призначення чоловіків і жінок у сучасному суспільстві” та „сімейне виховання, спрямоване на формування ціннісного ставлення до сім’ї і виховання дітей”; ці напрями виховання закріплено в *Кодексі РБ про освіту*, при цьому гендерний дискурс не зазнає змістовних змін, а відображає лише те, „що було легітимізовано в системі освіти вже впродовж тривалого періоду” [8].

З позиції впровадження і розвитку офіційного гендерного дискурсу в освітньому просторі підходять до періодизації молдавські дослідники виділяючи кілька етапів:

1991–1995 – період декларативної рівності, на рівні офіційної політичної доктрини; впровадження статево-рольового підходу в освітній практиці; в офіційних документах ще немає згадки про термін „гендер”;

1995–2000 – період проголошення права на освіту, незалежно від статі (на підставі закону *Про освіту* від 1995 р.); орієнтація на підготовку молоді до сімейного життя;

2000–2006 – період упровадження та вжитку терміну „гендер” в офіційних урядових документах, зокрема і в системі освіти: *Концепція Освіти, 2000*; переважання статево-рольового підходу в реальній педагогічній практиці, незважаючи на включення елементів гендерної проблематики до сфери освіти;

2006 – донині – період активного використання термінів „гендер”, „гендерна рівність” в офіційному політичному дискурсі (на основі Закону *Про забезпечення рівних можливостей для чоловіків і жінок, 2006*); поступовий розвиток гендерної перспективи в науковому співтоваристві; „балансування” між статевим та гендерним дискурсом у педагогічній практиці [10].

Вірменські дослідники пов'язують розвиток гендерної освіти із впровадженням до навчального процесу вишів Вірменії гендерних досліджень і виділяють приблизно 3 етапи:

1) з середини 1990-х до початку 2000-х років – *етап становлення гендерних досліджень*, реалізація інноваційних і безпрецедентних науково-дослідних проектів;

2) з початку 2000-х років приблизно до 2010 р. – *етап накопичення досвіду, знань і компетенцій*, відточування певних навичок, створення бази знань і консолідації наукових зусиль;

3) від 2010 р. це *стадія визнання неписаних, але чітких професійних стандартів і критеріїв*, які повинні підтримуватися в області гендерних досліджень і гендерному дискурсі у професійному форматі і на професійному рівні [14].

Науковці доводять: „Всі три етапи є віхами прогресивної інституціоналізації гендерних досліджень”. У цьому контексті поняття „гендерні дослідження” розуміється в двох аспектах: перший – академічні курси і програми у закладах вищої освіти; другий – як процес і результат різних за обсягом, глибиною, використовуваною методикою наукових досліджень, які здійснюються в різних установах [14].

Безсумнівно, і впровадження гендерних курсів у навчальний процес вишів, і проведення досліджень із гендерної проблематики в освітніх установах пов'язані зі становленням і розвитком гендерної освіти у вищій школі Вірменії. Станом на 2006 рік згідно національного звіту щодо ситуації з гендерною освітою у Республіці Вірменія: пройдено „*етап впровадження нової наукової парадигми*: пошуків, проб і помилок, мозаїчних експериментів”. У стадії становлення дослідники відзначають „*фазу інституціоналізації*”, що передбачає подолання монодисциплінарності навчальних планів і програм, подолання патріархатних поглядів у професорсько-викладацькому складі та керівництві вишів, зміну парадигми авторитарної педагогіки на особистісно-орієнтовану – педагогіку свободи. Перспективною на майбутнє визначено „*фазу консолідації*”, що означає створення наукового і викладацького співтовариства, проведення досліджень і захист кандидатських і докторських дисертацій із урахуванням специфіки національної гендерної культури і гендерної системи РВ [13].

Процес розвитку гендерних досліджень, інституціоналізація яких у системі вищої освіти Росії розпочата, за даними дослідників, у 90-ті роки ХХ століття, здійснювався в декілька етапів. Так, фахівці в своїх роботах виділяють чотири основні етапи [15, 16].

Перший етап (кінець 80-х до 1992 р.) – організаційно-просвітницький, завдання якого мали, скоріше, організаційний і просвітницький, ніж дослідницький характер: виникнення перших феміністських груп і незалежних жіночих організацій; організація перших жіночих форумів і конференцій, на яких відбувалося ознайомлення з новою науковою парадигмою; здійснення перших соціологічних досліджень гендерної спрямованості; започаткування мережі дослідницьких центрів із жіночої та гендерної проблематики на регіональному рівні.

Другий етап (1993–1995 рр.) – період інституціоналізації російських гендерних досліджень, характерними подіями якого стали: зростання кількості гендерних центрів, як у столичних містах, так і в інших регіонах Росії; створення першої кафедри з жіночих і гендерних досліджень – *Кафедри загальної соціології та фемінології* (Іванівський держ. ун-т), розширення кола дослідників із гендерної проблематики, закріплення тематики за науковими колективами; впровадження в 1995 р. у програми деяких російських вишів нової навчальної дисципліни – „Фемінологія”.

Третій етап (1996–1998 рр.) – консолідація науковців і викладачів російських гендерних досліджень, який вважається дослідниками найбільш важливим і відповідальним періодом, із якого починається розвиток власне „російських” гендерних досліджень. Важливими подіями періоду стали: реалізація Московським центром гендерних досліджень (МЦГД) і університетами з російських регіонів за фінансової підтримки Фонду Форда науково-освітнього проекту „Російські літні школи з жіночих і гендерних досліджень”, що сприяв обміну досвідом та передачі знань із гендерної проблематики; видання наукового журналу „Жінка в російському суспільстві” („Женщина в российском обществе”), започатковане в 1996 р.; створення інформаційної Мережі, яка на той час об'єднала дослідників і викладачів із гендерної проблематики не тільки РФ, а й багатьох пострадянських країн, що сприяло обміну інформацією, створенню спільних проектів і запрошенню викладачів для читання лекцій до вишів різних міст.

Четвертий етап – легітимація і розповсюдження гендерної освіти в російських університетах, розпочався у 1998, та продовжувався першу половину 2000-х. Це період, за який розвиток гендерної освіти „набирає темпи”. Як засвідчують наукові джерела, розвиток гендерних досліджень логічно призвів до інституціоналізації у вищій школі нових навчальних дисциплін, і вже на початок 2000-х у багатьох російських вишах читалися спеціалізовані навчальні гендерні курси або цю тематику було включено до загальних навчальних програм із соціології, антропології, філософії, лінгвістики, історії. Якісною ознакою визнання гендерної освіти в російській вищій школі, за словами К. Фофанової, стало „закріплення нових дисциплін у державному освітньому стандарті вищої професійної освіти” [19]. У 1995 р. такою дисципліною стає „Фемінологія”, рекомендована для студентів гуманітарних вишів, а в 2000 р. – „Гендерологія і фемінологія”. Для початку четвертого етапу характерне зростання інтересу академічної науки до проблем із гендеру. З 1998 року відбувається „справжній бум публікацій із гендерної тематики”, а „зміст збірників і монографій останніх років свідчить про достатню наукову зрілість і глибину російських гендерних досліджень” [16].

Сучасний етап розвитку гендерних досліджень визначають як етап „суверенізації” гендерної проблематики, обмежуючи його періодом – *друга половина 2000-х – початок 2010 рр.* [20]. На цьому етапі низка науковців відзначають зниження досліджень і публікацій із даного напрямку, що спричинено

шерегою факторів: переходом держави до консервативної риторики; звинуваченням окремих гендерних центрів у зраді національних інтересів країни та закриттям закладів, які мали програми з гендерних досліджень (закрито МЦГД, Іванівський ЦГД, Центр соціальної політики та гендерних досліджень (Саратов) та ін.); вимушене закриття західних фондів, які фінансово підтримують гендерну проблематику і т. ін. Фахівці доводять, що: „Гендерні дослідження існують в інерційному режимі, продовжуючи розвиватися, але активно себе не маніфестують” [20].

Зауважимо, що до періодизації розвитку гендерної освіти, запропонованою російськими спеціалістами з гендерної проблематики [16], звертаються й дослідниці з інших пострадянських країн. Так, азербайджанські фахівчині також пов'язують її становлення з упровадженням у вищій республіки гендерних досліджень, але, на відміну від Росії, в Азербайджані перший етап розпочато з 1993 року [11, 12]. Ними виділено такі етапи:

I – *організаційний етап просвітництва*, застосування нової наукової парадигми (1993–1994);

II – *етап інституціоналізації досліджень* (1994–1995), зростання кількості гендерних центрів і офіційна реєстрація наукових організацій;

III – *формування когорти викладачів експертів із гендерних досліджень* (1997–1999);

IV – *етап активізації роботи щодо легітимізації і розповсюдження гендерних досліджень* (1999 до сьогоднішнього дня) (станом на 2012 р. – С. Г.) [11].

Деякі українські дослідниці [17], спираючись почасти на дану періодизацію, у своїй класифікації виокремлюють такі етапи:

1991–1994 – *період знайомства, надолужування та самоосвіти*. Це час, коли вперше артикульована в науковому дискурсі нова (феміністська та гендерна) парадигма; опановуються „теоретичні й методологічні здобутки гендерних досліджень Заходу” та робляться перші спроби застосування їх на українському матеріалі;

1995–1999 – *період самоствердження та первинної інституціоналізації*. На цьому етапі вже створено низку незалежних центрів гендерних досліджень; проведено перші всеукраїнські наукові конференції; опубліковані перші переклади класичних праць і перші власне українські дослідження; „започатковано перше фахове періодичне наукове видання – журнал «Гендерные исследования» (Харків)”;

2000–2005 – *період самоусвідомлення, консолідації та легітимізації*. За цей час „стрімко зростає кількість і кваліфікація науковців, які досліджують гендерні аспекти в різних галузях та викладають відповідні курси у вищій школі; зроблено перші спроби створити професійну асоціацію фахівців із гендерних студій ...; опубліковано низку ґрунтовних вітчизняних досліджень із гендерної проблематики, наукових збірників, спеціальних підручників, спецвипусків періодичних видань; започатковано зміни в законодавстві ...”;

2006 – *донині* (станом на 2009 р. – С. Г.) – „період зрілості, активних дій та практичного застосування знань і досвіду”. З цього часу „відбувається об'єднання зусиль державних органів, науки і гро-

мадських організацій щодо подолання гендерної дискримінації; накопичені знання, досвід та потенціал науковців і активістів/активісток починають втілюватися у масштабних системних проектах та програмах; відбулося законодавче закріплення та здобуто державну підтримку впровадження принципів гендерної рівності ...; захищено низку докторських дисертацій із гендерної проблематики” [17].

Саме цей етап, на думку дослідниці, „вирізняється зростанням масштабів «гендерної просвіти» різних категорій службовців, <...> стрімким підвищенням інтересу до гендерних досліджень серед студентів ВНЗ та широкого загалу, набуттям ваги гендерних аспектів і в міжнародних відносинах” [17].

Інші вітчизняні фахівці, досліджуючи періодизацію розвитку гендерних досліджень з часу їх появи в освіті України, стверджують, що пошук першооснов гендерної освіти та виховання в нашій країні розпочато „з часу формування у вітчизняному освітньому дискурсі власне демократичних засад, а отже, з часу проголошення Україною своєї державної незалежності”. Тож, „виходячи з розуміння органічної єдності ідеї демократичного суспільства з ідеєю гендерної освіти”, виділяють три етапи становлення та розвитку гендерної теорії в навчальних закладах України: *I етап – підготовчий*, кінець 70-х–90-ті рр. ХХ ст.; *II етап – інституціоналізаційний*, кінець 90-х рр. ХХ ст. – 2005 р.; *III етап – апробаційний*, із 2005 р. по сьогодні (станом на 2012 рік – С. Г.) [2].

5. Результати дослідження

Отже, як доводять аналізовані джерела, становлення гендерної освіти на пострадянському просторі відбувається в перші роки 90-х одночасно з отриманням колишніми республіками СРСР незалежності, і, незважаючи на доволі недовгий строк її перебігу у вищій школі пострадянських країн (близько 30 років), автори з різних країн пострадянського простору виявляють три (Білорусь, Вірменія, Україна) або чотири (Азербайджан, Молдова, Російська Федерація) стадії її розвитку, при цьому єдності щодо їх кількості немає й серед дослідників-співвітчизників, у тому числі й українських [2, 17]. Тривалість етапів у кожній окремо взятій країні також обмежуються різними часовими періодами, що, очевидно, зумовлено інтенсивністю процесів гендерних змін, які відбуваються як на рівні держави та суспільства взагалі, так і на рівні системи вищої освіти зокрема, а також у залежності від розв'язання завдань на тому чи тому етапі: *I етап* дослідники пов'язують із становленням гендерних досліджень у системі освіти, та визначають його як „організаційно-просвітницький”, або як фазу „впровадження нової наукової парадигми”, чи „період постановки проблеми”; *II етап* більшість науковців визнають як період інституціоналізації гендеру в освіті – будь-то гендерне знання, гендерний курс або гендерний дискурс; *III етап* теоретики схильні вважати часом визнання чітких професійних стандартів і критеріїв в області гендерних досліджень і гендерному дискурсі, консолідації науковців і викладачів навколо гендерної тематики; *IV етап* дослідники пов'язують із процесом легітимізації і поширення гендерної освіти у вищій школі.

На основі вивчення теоретичних доробок дослідників щодо періодів розвитку гендерної освіти в окремих країнах [6], а також узагальненні практичного досвіду її впровадження у вищій школі всіх без винятку країн пострадянського простору, можна стверджувати, що на початку своєї еволюції на пострадянському просторі найбільш інтенсивний розвиток гендерної освіти відбувається в Російській Федерації, бо тільки за перші десять років перебігу в цій країні (до 2000 р.) дослідники відзначають чотири стадії її розвитку – від початкової, зародження гендерних ідей (з кінця 80-х), до стадії легітимації та розповсюдження гендерних досліджень у російській вищій школі (1998). Однак, уже наприкінці першого десятиліття ХХІ ст. спостерігається скорочення чисельності вишів, де викладаються гендерні дисципліни, а також окремих структурних підрозділів із гендерних досліджень (центрів, лабораторій, кафедр, у тому числі МЦГД, який закрито в 2015 р.), знижується конференційна та публікаційна активність дослідників із гендерної проблематики, тож стає очевидним, що на сучасному етапі розвиток гендерної освіти в Росії здійснюється доволі стримано, і марно характеризується російськими науковцями як інерційний [20, 21].

Вивчення досліджень вітчизняних науковців [2, 17] доводить, що менш інтенсивно на етапі становлення, але з не меншим прогресом на подальших етапах відбувається розвиток гендерної освіти в Україні, де період легітимації, хоча і закінчується на межі 2005 р., але вже з 2006 року розпочинається „період зрілості, активних дій та практичного застосування знань і досвіду” [17], який, порівняно з іншими країнами, доволі ефективно продовжується й зараз. Певна динаміка гендерної освіти простежується й у країнах Балтії, що характерно як на етапі становлення, так і на сучасному етапі розвитку, а також у Республіці Казахстан. Більш повільний розвиток гендерної освіти у вищій школі спостерігається в країнах Закавказзя, деяких східноєвропейських (Білорусь, Молдова) та центральноазійських країнах (Киргизстан, Таджикистан), бо в них цей процес має „фрагментарний, циклічний і незавершений характер” [22]. Виключенням вважаємо дві країни пострадянського простору, де процес інтеграції гендерної освіти до вищих навчальних закладів або гальмується через відсутність політичної волі у керівництва держави (Узбекистан), або зовсім не знайшов підтримки

через авторитарний режим і слабо розвинене громадянське суспільство в країні (Туркменістан).

6. Висновки

1. Огляд наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виявити відсутність єдиних поглядів національних експертів і дослідників щодо визначення періодизації розвитку гендерної освіти у тій чи тій країні пострадянського простору: відрізняється як кількість етапів, так і їх тривалість.

2. Виявлено загальні межі еволюції гендерної освіти у вищій школі: від її започаткування в перші роки 1990-х одночасно з отриманням пострадянськими країнами незалежності і донині, що загалом нараховує майже тридцять років.

3. Виокремлено три декади її розвитку в вищій школі пострадянського простору, де кожне десятиліття співпадає з певним етапом та визначається розв'язанням конкретних завдань: *перша декада (1991–2000)* – стадія становлення та інституціоналізації гендерної освіти у вищій школі більшості країн, що характеризується створенням організаційних структур із гендерних досліджень при вишах і дисциплінарним оформленням гендерного знання; *друга декада (2001–2010)* – період активізації гендерних ініціатив у науці та освіті пострадянських країн, коли відбувається легітимація гендерної проблематики в академічному середовищі вищої школи та здійснюється формування гендерної парадигми в освіті; *третьа декада (2011 – і донині)* – етап інтеграції гендерної освіти до навчально-виховного процесу вищої школи, яка, втім, не набула системного характеру і переважно відбувається в стихійно-інерційному режимі.

3. Вивчення науково-педагогічних джерел стосовно еволюційного розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі дозволило виявити загальну провідну тенденцію, яка полягає в *змістовному наближенні рис і особливостей організації становлення гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн та нерівномірній динаміці її розвитку*, що, очевидно, зумовлено певними політичними, соціально-економічними та історико-культурними факторами.

Перспективи подальших досліджень бачаємо в виявленні відповідно до кожного визначеного етапу як загальних для всіх країн пострадянського простору тенденцій розвитку гендерної освіти у вищій школі, так і особливих, характерних для окремої країни або групи країн.

Література

1. Гендерная интеграция: Возможности и пределы социальных инноваций / ред. Савинская О. Б., Кочкина Е. В., Федорова Л. Н. Санкт-Петербург: Алетей, 2004. 298 с.
2. Дороніна Т. О. Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина ХХ – початок ХІХ століття): дис. ... д-ра пед. наук. Запоріжжя, 2012. 524 с.
3. Шустова Л. П. Гендерное образование педагогических кадров // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 1. С. 95–99.
4. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 316 с.
5. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (ХХ століття): монографія. Рівне, 2010. 530 с.
6. Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). Москва: ООО «Вариант» – ИГСП, 2006. 320 с.
7. Матюшкова С. Д. Возникновение и развитие образования в контексте гендерной культуры в Республике Беларусь // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2012. № 1 (67). С. 81–85.
8. Щурко, Т. Гендерное воспитание: особенности институционализации в Беларуси // «Наше Мнение» Сайт экспертного сообщества Беларуси. 2013. URL: <http://nmnby.eu/news/analytics/5175.html>

9. Щурко Т. Дискурсы пола и гендера в системе постсоветского среднего образования (case в Беларуси): зб. мат. наук.-пр. конф // Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії). Київ, 2011. С. 76–79.
10. Bodrug-Lungu V. Gendering Higher Education Curricula at Moldova State University // From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education / ed. by Grünberg L. Bucharest, 2011. P. 73–102.
11. Aghayeva K. Women, Men and Education in Azerbaijan // Khazar Journal of Humanities and Social Sciences. 2012. Vol. 15, Issue 3. P. 26–41. doi: 10.5782/2223-2621.2012.15.3.26
12. Gureyeva Y. National Status Report on Higher School Reforms and Gender Education in the Country. Baku, 2005. 21 p.
13. Бабаян С., Будагян А., Мелкумян Ю. Отчет о состоянии реформ в системе высшего образования и о состоянии гендерного образования в Армении // Гендерное образование (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). Москва: ООО «Вариант»–ИГСП, 2006. С. 55–98.
14. Osipov V. Institutionalization of Gender Studies in Armenia: Drivers and Constraints. Cultural Context of the Institutionalization of Gender Studies in XXI century: conference material. Yerevan, 2016. P. 4–15. URL: http://www.y-su.am/files/_ՀՈՂԿԱՄՆԵՐ_2016_ԳՀԱԿ.pdf
15. Хасбулатова О. А. Гендерным исследованиям в системе высшего образования России – 10 лет // Женщина в российском обществе. 2001. № 1. С. 2–14.
16. Хоткина З. А. Гендерным исследованиям в России – десять лет // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 21–26.
17. Кісь О. Україні потрібна гендерна експертна платформа // Крона. 2009. № 2. С. 5–14.
18. Смоляр Л. О. Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні: наук.-метод. зб. // Проблеми освіти. 2003. № 36. С. 9–41.
19. Фофанова К. В. Сценарии развития гендерного образования в высшей школе // Интеграция образования. 2004. № 3. С. 43–49.
20. Козлова Н. Н. Суверенный «гендер» или гендерные исследования в России: сб. науч. тр. // Социально-политические процессы в меняющемся мире. Тверь: Издательство Тверской гос. ун-та, 2013. С. 3–18.
21. Кочкина Е. Гендерные исследования в России: генезис, достижения и перспективы 28 лет спустя: VII Социол. Грушинская конф. // Навстречу будущему. Прогнозирование в социологических исследованиях. Москва, 2017. URL: <http://socialchange.ru/documents/3245>
22. Волина Л. Г. Комплексный анализ гендерной проблематики в Республике Беларусь: сб. работ 70-й науч. конф. Минск, 2013. Ч. 2. С. 391–395. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/96365/1/391-395.pdf>

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Харченко С. Я.
Дата надходження рукопису 03.04.2018*

Гришак Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра соціально-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання, Луганський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Гагарина, 111, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., Україна, 93412
E-mail: lugasvet@gmail.com