

А. Е. Серова

Гендерные различия в образовании в контексте европейской либеральной демократии

Исторически в западной культуре существовало два основных подхода к гендерным различиям в образовании: консервативный и прогрессивный. Современный взгляд на гендерное равенство включает в себя равное отношение, позитивные действия и анализ политики, с точки зрения гендерных отношений. ЕС всячески поддерживает стратегию гендерного мейнстрима – сознательные систематические попытки укоренить гендерное равенство в управлении и культуре.

Ключевые слова: образование, гендерное равенство, гендерный мейнстрим, гендерный разрыв, результаты образования

Anna E. Serova

Gender differences in education in the context of European liberal democracy

Historically, there have been two main approaches to educational gender differences in Western cultures: 'conservative' and 'progressive'. The modern perspective on gender equality emphasizes equal treatment, positive action and gender sensitive policy analysis. The EU strongly promotes the strategy of gender mainstreaming – the consciously systematic attempt to embed gender equality in governance and culture.

Keywords: education, gender equality, gender mainstreaming, gender gap, education achievement

Исторически в западной культуре, основанной на принципах либеральной демократии, существовали два основных подхода к гендерным различиям в сфере образования. Первый, **консервативный**, подход заключается в том, что социальные и культурные различия между мужчинами и женщинами трактуются как биологические, естественные, а, соответственно, и неизменные. Во многих культурах и во многие периоды истории эта точка зрения не подвергалась сомнению и подкреплялась большим массивом литературы, подчеркивающей мужское превосходство. Так, например, в Великобритании XIX в. считалось закономерным существование четкого различия в гендерных ролях: мужчины ассоциировались с общественной сферой, а женщины – с частной. Публиковались так называемые «научные» работы, которые «доказывали», что, если женщины поступят в университеты, то пострадают их репродуктивные способности.

В XX в. консервативный подход, конечно, подвергся определенной трансформации, однако сохранилась основная идея, заключающаяся в том, что различия в поведении между полами «запрограммировано» врожденными биологическими различиями между мальчиками и девочками. Соответственно, мужчины физически сильнее, менее гибки, обладают большими пространственными, математическими и техническими способностями и склонны видеть мир через призму предметов, идей и теорий.

Женщины, в свою очередь, физически и психологически взрослеют раньше, более склонны к аффилиативному поведению и воспитанию, обладают более высоким уровнем вербальных способностей и видят мир через призму личностных, эстетических и нравственных оценок. Так, например, в книге К. Хатт «Мужчины и женщины» («Males and Females»), оказавшей в свое время значительное влияние на общественное сознание, утверждается, что женщины и мужчины различны по своей сущности и поэтому эти их характеристики не могут быть подвергнуты изменениям¹.

С консервативной точки зрения, образование рассматривается в качестве инструмента социализации и передачи знаний мальчикам и девочкам, позволяющим им войти в свои «естественные» роли мужчин (добытчиков, ориентированных на работу, глав семьи) и женщин (воспитывающих, заботящихся, ориентированных на семью).

Второй, **прогрессивный**, подход рассматривает социальные роли мужчин и женщин как нечто, в значительной степени сформированное под влиянием истории, культуры и общества и тем самым находящееся в процессе постоянного изменения в соответствии с изменениями самого общества. С этой точки зрения, женщины исторически занимали различные (обычно подчиненные позиции) потому, что западное и другие общества являются патриархальными, т. е. мужчины имеют власть над женщинами и по-

этому оказываются в положении, позволяющем им интерпретировать так называемые биологические различия с позиции стереотипов.

Особый акцент в рамках этого подхода делается на понимание гендерных или половых различий как культурного феномена, производного от доминирующих идей определенной эпохи или культуры. Образование здесь рассматривается в качестве инструмента создания представления о том, почему определенные различия между полами на определенных исторических промежутках времени трактуются как важные, и поощрения большего равенства между полами, а также противодействия дуалистическим и стереотипным представлениям.

Следует подчеркнуть, что концепции равенства и равных возможностей и их интерпретация также исторически и культурно претерпели определенные изменения. Равенство как цель образования является, главным образом, феноменом XX в. До этого образование рассматривалось как средство подготовки различных социальных групп к их положению в обществе (как лидеров, чиновников, рабочих или матерей). Р. Вуд² утверждает, что в XX в. сформировались четыре основных интерпретации концепции равных возможностей:

- 1) равные жизненные шансы;
- 2) открытое соревнование (конкуренция) за ограниченные возможности;
- 3) равное формирование различных способностей;
- 4) независимость успехов в учебе от социального происхождения.

По мнению Вуд, рассматривать образование как главный инструмент **равных жизненных шансов** неразумно, поскольку это требует в качестве предварительного условия ограждения учащихся от всех влияний вне школы, включая семейный доход и культурные ожидания. В обществе, где девочки и женщины не рассматриваются как равные мальчикам и мужчинам, у школ имеется мало возможностей компенсировать это и тем самым выровнять жизненные шансы девочек.

Открытая конкуренция за ограниченные возможности предоставляет преимущества тем, кто стартует с более благоприятных позиций (таких, например, как высокий семейный доход, культурная связь со школой). Быть девочкой может рассматриваться в качестве одного из таких преимуществ, поскольку девочки, как правило, лучше успевают в школе. Однако гендер не является единственным фактором, более того, как показывают многочисленные исследования, большее значение имеет уровень образования родителей или семейный доход³.

Стремление обеспечить **равное формирование различных способностей** стало основанием для создания в Великобритании в середине XX в. системы отбора 11+, в рамках которой на основе тестирования учащихся отправляли в грамматические, центральные/технические или средние современные школы (или в Шотландии, младшие и старшие средние школы). Утверждалось, что это система дает возможность ученику получить максимальную пользу от типа школы, соответствующего в наибольшей степени его интеллектуальным способностям. Однако в реальности эти школы имели различный статус и тем самым в различной степени могли гарантировать своим ученикам шансы на жизненный успех.

Равенство возможностей как средство **отделения успехов в учебе от социального происхождения** является, по мнению Вуд, наиболее предпочтительным вариантом, однако так же трудно достижимым. Одна из стратегий, упоминаемых Дором⁴, – сделать неравенство таким заметным, что введение компенсаторных мер начинает рассматриваться как императив – и действительно именно это стало основой для проведения политики равных возможностей в европейских странах начиная с 1970-х гг. При этом в виду имела, главным образом, социально-классовая принадлежность учащихся. Однако оставалось непонятным, «каким образом мы можем развивать то, что еще только должно быть, тем более развивать это в равной степени у всех людей?»⁵. Так, например, в случае с экзаменом 11+ в Великобритании приоритет отдавался потенциалу над уже достигнутым успехом. Хотя мальчики хуже сдавали тесты, в привилегированные школы отбиралось одинаковое число мальчиков и девочек, поскольку считалось, что мальчики имеют больший потенциал в будущем (с точки зрения образования, экономических и социальных успехов), чем девочки.

Другой взгляд на равенство возможностей берет за основу трехмерную категоризацию: формальные возможности, реальные возможности и результаты⁶.

Под **формальными возможностями** понимаются структурные возможности доступа и участия в образовательном процессе, т. е. то, что все учащиеся имеют равное право на получение образования. **Реальные возможности** зависят от формальных возможностей, однако к ним добавляются другие факторы, такие как семейное происхождение, ориентация школы или качество обучения. **Результаты образования** рассматриваются как наилучшие показатели для оценки реальных возможностей, тех, которыми могли воспользоваться и воспользовались. Холси и его

коллеги утверждают, что сравнительно легко судить об относительных достоинствах групповой и индивидуальной справедливости на философском уровне. Однако проблема заключается в способности любой системы гарантировать равенство между группами.

Третий, более современный подход к гендерному равенству подчеркивает три основополагающих момента⁷. Во-первых, **равное отношение** базируется на недискриминационных практиках, но при этом не означает ни равных стартовых позиций, ни равных результатов. Во-вторых, **позитивные действия** включают в себя инициативы, программы и проекты, направленные на то, чтобы нейтрализовать трудности, испытываемые женщинами, которые не позволяют им догнать мужчин. Наконец, анализ политики, с точки зрения гендерных отношений, или **«гендерный мэйнстрим»** представляет собой сознательные систематические попытки укоренить гендерное равенство в управлении и культуре⁸. Стратегия гендерного мэйнстрима всячески поощряется Европейским Союзом. В нее входит широкий спектр действий – от снятия ограничений с попыток установления равенства до реализации на практике специальных мер по помощи женщинам (и мужчинам). Она включает в себя мобилизацию всех политических действий и средств для достижения равенства путем открытого и активного анализа на этапе планирования всех возможных последствий влияния на положение мужчин и женщин (гендерная перспектива). Это означает систематическое исследование средств и политических решений и учет такого рода последствий при определении и реализации соответствующей политики⁹.

Таким образом, цели, которые должны быть достигнуты благодаря гендерному мэйнстриму в образовании, включают в себя гендерное равенство при зачислении на учебу и ее окончании, структурное равенство внутри учительской профессии и обращение к гендерным стереотипам в школьной программе и профессиональной подготовке учителей.

Термин «равенство» до определенной степени также подвергается некоторой интерпретации при сравнении с понятием гендерной справедливости. В документах ЮНЕСКО между этими двумя понятиями практически не делается особого различия. Гендерное равенство, равенство между мужчинами и женщинами означает концепцию того, что все человеческие существа: и мужчины, и женщины – свободы развивать свои индивидуальные способности и делать свой выбор без ограничений, установленных стереотипами, жесткими гендерными ролями и предрассудками... Гендерная спра-

ведливость означает справедливое отношение к женщинам и мужчинами в соответствии с их потребностями. Это может включать в себя равное отношение или отношение, которое различается, но которое считается эквивалентным с точки зрения прав, выгод, обязанностей и возможностей¹⁰.

В то же время С. Магно и И. Силова¹¹ утверждают, что определенное различие существует: «гендерное равенство» для них означает то же самое, т. е. «представление о том, что все учащиеся должны получать одинаковую помощь в то же самое время и в тех же формах». Что же касается более предпочтительного для них понятия «гендерная справедливость», то оно означает «гарантирование справедливых результатов обучения, вне зависимости от гендерных различий».

Наконец, следует сказать, что в последние годы появилась концепция **гендерного разрыва**. Ее появление связано с тем, что результаты выпускных экзаменов стали показателями успеха школы и отдельного ученика. Гендерный разрыв демонстрирует соотношение девочек и мальчиков, изучающих и сдающих экзамены по определенным предметам, где размер и природа гендерного разрыва различна в зависимости от предмета. Гендерная политика нацелена на то, чтобы сократить гендерный разрыв в целом, и в результате различия по некоторым предметам в некоторых странах стало сокращаться. Однако по одним предметам сохраняется разрыв в пользу мальчиков (естественные науки, математика, технические предметы), по другим (языки, гуманитарные предметы) в пользу девочек.

В целом, в современной научной литературе и официальных документах можно найти ряд сюжетов, посвященных гендерным проблемам в практике образовательного процесса. Основными из них являются следующие:

- учебная программа (официальная и скрытая);
- учебники и учебные пособия;
- предпочтение и выбор предметов;
- мотивационные и психологические характеристики учащихся;
- отношение учителей;
- оценка;
- учительская профессия;
- совместное и раздельное обучение;
- проблема мальчиков.

Следует подчеркнуть, что гендерные роли и стереотипы находятся в центре внимания практически всех стран, входящих в Европейский Союз. За редким исключением государства-члены ЕС или уже имеют, или планируют иметь политику гендерного равенства в об-

разовании. Основная цель заключается в том, чтобы бросить вызов традиционным гендерным ролям и стереотипам. Европейские страны для достижения этой цели используют различные инструменты, такие как пересмотр учебных планов и программ, профессиональное сопровождение или так называемое гендерно ориентированное обучение. Однако европейские школы сегодня еще далеки от использования всех потенциально доступных для них средств, позволяющих способствовать разрушению традиционных гендерных ролей. До сих пор традиционные концепции гендерных ролей доминируют в определении того, что мальчики и девочки могут и будут делать в своих профессиональных (и личных) жизнях.

Поскольку традиционные гендерные роли и стереотипы продолжают в большей или меньшей степени сохраняться на всех уровнях образования, то очевидной представляется необходимость проведения политики гендерного равенства в различных образовательных сферах и уровнях, поскольку она может оказать серьезное влияние на процесс социализации учащихся и, соответственно, их карьерные возможности. Однако, несмотря на важность последствий применения политики гендерного равенства в образовании, во многих европейских странах ей уделяется намного меньше внимания, чем в сфере труда и занятости. В результате политика гендерного равенства в образовании оказывается подчиненной требованиям трудовой деятельности. Соответственно, в центре внимания оказываются проблемы гендерной сегрегации рынка труда, различия в возможностях карьерного роста между мужчинами и женщинами, а также соотношения труда и жизни. Несмотря на это, в абсолютном большинстве европейских стран в образовательной политике гендерное равенство хотя бы в минимальной степени, но находит свое отражение. Чаще всего изменения в соответствующей политике являются результатом осмысления выводов и материалов, получаемых благодаря определенным исследованиям или статистическим данным в сфере образования. Эти исследования обычно широко обсуждаются в СМИ, что, в свою очередь, также усиливает политический эффект от них.

Национальные правительства в определении и реализации соответствующей политики, как правило, ориентируются на международные соглашения, директивы и рекомендации ЕС, которые и служат правовой базой по гендерным вопросам. В качестве главного источника многие правительства называют документы Всемирной конференции ООН по проблемам женщин, состоявшейся в Пекине в 1995 г., и Конвенцию

ООН по ликвидации всех форм дискриминации женщин¹².

Что же касается европейского законодательства, то 12 стран, вступивших в ЕС в период 2004–2007 гг., часто ссылаются на особую важность **acquis communautaire** (т. е. всего объема законов ЕС) для формирования национальной политики гендерного равенства. Кроме того, проекты, связанные с проблемой гендерного равенства, нередко инициируются благодаря доступности финансирования со стороны соответствующих европейских фондов. На формирование такого рода политики могут оказывать влияние и различного рода национальные организации, заинтересованные в ее проведении, например неправительственные организации. Как правило, это происходит в тех странах, где в целом политика гендерного равенства стала проводиться сравнительно недавно. Соответственно, в них и приверженность правительства этой политике относительно слаба, а, следовательно, для сохранения данного тренда необходимо постоянно давление со стороны институтов гражданского общества.

Как мы уже упоминали, равенство и особенно гендерное равенство может трактоваться по-разному. Законодательное оформление так же выглядит различно. Гендерное равенство часто рассматривается с позиций «равного отношения» или «равных возможностей» мужчин и женщин. Что же касается гендерного равенства в смысле равенства результатов образования, то оно гораздо реже ставится в качестве четко обозначенной цели правовой политики. В то же время почти все европейские страны включили положение о необходимости обеспечения равенства в тексты своих конституций и подписали международные декларации по этой проблематике, например такие, как Конвенция ООН по ликвидации всех форм дискриминации женщин. В дополнение к этому минимуму все они приняли специальные правовые акты, обеспечивающие гендерное равенство. С точки зрения организации и цели подобного законодательного оформления в сфере образования, можно выделить три основные модели: общее равное отношение и равные возможности, равное отношение и равные возможности в образовании и гендерное равенство в образовании.

С точки зрения организационной перспективы, эти модели демонстрируют, до какой степени концепции гендерного равенства заложены в основание законодательной базы. Во-первых, различия существуют по самому характеру правового обеспечения, иначе говоря, отражены ли данные положения в виде основного закона, антидискриминационного закона

общего характера или закона, относящегося к отдельной сфере жизнедеятельности общества, т. е. к образованию. Это может оказать значительное влияние на реализацию на практике принципов гендерного равенства. Так, например, законы об образовании могут более эффективно решать проблему гендерного равенства в сфере образования, чем это оказывается возможным посредством применения общего антидискриминационного законодательства. Во-вторых, различия между моделями могут делаться исходя из вносимых в законодательство изменений, поскольку это свидетельствует о возможности влияния на него общей стратегии гендерного мейнстрима.

С точки зрения цели или содержания конкретных мер по обеспечению гендерного равенства, мы можем различать правовые модели, основной целью которых является обеспечение равного отношения и равных возможностей, от моделей, стремящихся обеспечить гендерное равенство как результат (т. е. равенство до, во время и после образования).

В то же время необходимо помнить, что, несмотря на наличие очевидной связи между законодательством и проводимой политикой, наличие детализированного или всеобъемлющего законодательства еще не является предпосылкой или гарантией осуществления всеобъемлющей политики гендерного равенства в образовании на практике.

В целом, можно сделать вывод о том, что большинство европейских стран обеспокоено гендерным неравенством в образовании. Однако степень правового и политического обеспечения решения этой проблемы сильно различается – от отсутствия какой-либо четко сформулированной политической программы действий до детального определения всех гендерных аспектов, требующих решения. Более того, в то время как правительства используют широкий спектр различных инструментов, часто отсутствует более общая стратегия. В частности, хотя цель обеспечения равных возможностей для женщин и мужчин существует практически везде, значительно меньшее число стран четко сформулировало задачу достижения гендерного равенства, с точки зрения результатов обучения,

или успешно внедрило стратегию гендерного мейнстрима в сферу образования. Несмотря на существование длинного перечня возможных политических средств и методов, направленных на трансформацию традиционных гендерных ролей и стереотипов, только небольшое число стран использует многие из них на практике.

Примечания

¹ Hutt C. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

² Wood R. *Assessment and equal opportunities*. London: Univ. of London, Inst. of Education, 1987.

³ Sammons P. *Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years* // *British educational research j.* 1995. Vol. 21, № (4). P. 465–485.

⁴ Dore R. *The diploma disease*. London: Unwin Educational, 1976.

⁵ Wood R. *Op. cit.* P. 6.

⁶ Halsey A. H., Heath A. F., Ridge, J. M. *Origins and destinations: family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1980.

⁷ Booth C., Bennett C. *Gender mainstreaming in the European Union: towards a new conception and practice of equal opportunities?* // *The European j. of women's studies*. 2002. Vol. 9, № 4. P. 430–446.

⁸ Newbigging A. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector* / DFID Education Dep. London: DFID. 2002.

⁹ European Commission. *Gender mainstreaming of employment policies: a comparative rev. of 30 European countries*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. P. 5.

¹⁰ *Gender equality and equity: a summary rev. of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conf. on Women (Beijing 1995) / UNESCO, Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality*. UNESCO, 2000. P. 5. URL: <http://unesdoc.unesco.org> (дата обращения: 30. 09. 2013).

¹¹ Magno C., Silova I. *Teaching in transition: examining school-based inequities in Central/South-Eastern Europe and the former Soviet Union* // *Intern. j. of educational development*. 2007. № 27. P. 649.

¹² Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин: принята Ген. ассамблеей ООН 18 дек. 1979 г. URL: <http://un.org> (дата обращения: 30. 09. 2013).