

Дороніна Т.О. Феномен гендерного конфлікту в освітньому просторі. *Сталий розвиток промисловості та суспільства. Матеріали міжнародної науково-технічної конференції (22-25 травня 2013 р., м. Кривий Ріг)*. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2013. Т.2. С. 28-30.

УДК 37.011

Т.О. ДОРОНІНА

доктор педагогічних наук, професор

кафедри педагогіки,

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

e-mail : doroninat@inbox.ru

ФЕНОМЕН ГЕНДЕРНОГО КОНФЛІКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглядається сутнісне значення поняття “гендерний конфлікт”, що у педагогічному дискурсі має переважно психологічне тлумачення. Шляхом аналізу низки робіт із гендерної проблематики в освіті встановлено особливості педагогічного трактування розглядуваного явища та запропоновано шляхи його попередження.

Поява та розвиток гендерної проблематики у вітчизняному педагогічному дискурсі зумовлений низкою обставин: загальнодержавним спрямуванням до європейського освітнього простору, формуванням демократичної парадигми в освіті та оновленням змісту й організації освіти за рахунок світових освітніх тенденцій. Імплементация гендерного знання в освіту гальмується через низку об'єктивних чинників, до яких відносимо термінологічну невизначеність понять, які використовуються дослідниками.

Питання термінологічного упорядкування гендерних визначень привертає думку як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Г. Брандт, Т. Голованова, І. Кльоцина, О. Ключко, О. Луценко), які констатують надмірно розширене розуміння низки провідних термінів (гендер, гендерний вимір, гендерний підхід) та їх неоднозначне трактування у суспільних і гуманітарних науках. Така ж проблема з використання поняття “гендерний конфлікт” (далі по тексті – ГК) простежується у педагогічних публікаціях, де вживають поняття у психологічному розумінні. Тому остаточно не вирішеними залишаються питання: що таке гендерний конфлікт саме у освітньому просторі, у чому він виявляється та які можуть бути застосовані механізми його запобігання.

Звернення до науково-теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що у психології ГК розглядається у межах проблеми внутрішньо особистісних конфліктів. Власне у психології ГК тлумачать як результат перетину «гендерного та професійного простору» особистості, які при цьому «протиставлені та конфліктують» (Н. Кулагіна). Відповідно до такого визначення ГК, це явище має не лише особистісний характер, воно виникає внаслідок взаємодії/зіткнення особистості із зовнішніми факторами. В освіті таким фактором, що сприяє виникненню ГК є існування та дія прихованого навчального плану.

Сучасні науковці указують, що поняття прихованого навчального плану було введено для визначення порядку відтворення пануючого у суспільстві типу гендерних відносин (домінаторний чи егалітарний) на всіх рівнях функціонування освітньо-виховної системи:

- внутрішня організація освітньої установи та гендерні відносини в педагогічному колективі, гендерна стратифікація вчителювання;
- гендерно забарвлений зміст навчальних предметів та його відображення в навчально-методичній літературі;
- стиль викладання та педагогічного спілкування на статево-рольових засадах; статева упередженість учителів щодо оцінювання знань учнів.

На думку В. Кравця та О. Кікінежді, «ці три виміри невидимого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче та нетипове» [2, с. 81], тобто закладають підвалини виникнення ГК у освітньому просторі.

У своїй роботі ми спираємося на визначенні освітнього простору (далі по тексті – ОП), поданому у сучасних наукових розвідках (Н. Касярум, Н. Рибка, А. Цимбалару, І. Шендрік), згідно з якими ОП – «спеціально організоване педагогічне середовище як структурована система педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення» [4]. Тому серед рис, що характеризують ОП, А. Цимбалару виокремлює наступне: ОП відображає характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства; ОП – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу; ОП має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого, теперішнього та майбутнього; ОП має певні особливості залежно від його географії і головне – ОП характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою [4].

Не зупиняючись на більш детальній характеристиці прояву вказаних вище компонентів прихованого навчального плану у освітньому просторі лише відзначимо, що попри наявну фемінізацію освіти, коли шкільний педагогічний склад становлять переважно жінки, не менш значущим фактором, який відображає характер гендерного устрою школи, є гендерна стратифікація вчителювання: горизонтальна та вертикальна. Горизонтальна стратифікація проявляється в негласному поділі навчальних предметів між учителями (переважна більшість учителів гуманітарних дисциплін – жінки; вчителі-чоловіки викладають переважно дисципліни природничого циклу; практично відсутні чоловіки в дошкільних навчальних закладах). Цей негласний розподіл навчальних дисциплін на “чоловічі” та “жіночі” слугує для подальшої орієнтації учнів на певну професійну сферу, що надалі обмежує розвиток життєвої стратегії дівчат та впливає на вибір професій хлопцями. Таке становище відтворює ієрархічний розподіл посад між чоловіками та жінками в суспільстві.

Відтворення гендерно стереотипізованої інформації в навчальній (підручники) та навчально-методичній літературі, наявність фактів прояву сексизму (як гендерно стереотипізованих упереджень) у змісті (текст та ілюстрації) та мові навчальної літератури сьогодні встановлюється завдяки проведенню гендерної експертизи.

Щодо стилю поведінки вчителя та відображення в ньому гендерної матриці слід послатися на роботу Р. Холл (Roberta M. Hall) та Б. Сандлер (Bernice R. Sandler) «Класний клімат: Холодно тільки жінкам?» («The Classroom Climate: A Chilly One for Women?», 1982 р.) [6] та на дослідження М. Садкер (Myra Sadker) і Д. Садкер (David Sadker) («Is the OK Classroom OK?», 1985 р.) [7], у яких доведено, що увага учителів спрямована на підтримку навчальної діяльності хлопців (похвала, своєчасна допомога та виправлення помилок). Учені виділили чотири типи реакції вчителя на відповіді учнів: похвала (забезпечує зворотний позитивний зв'язок); заохочення (виправлення відповіді та спонування до роботи); критика (пряма вказівка на неправильну відповідь); прийняття (відповідь зараховується). На основі цього дослідники зробили висновок, що

у хлопців більше шансів одержати похвалу та заохочення, у дівчат – лише прийняття відповіді. Під час обговорення завдань та класних диспутів учителі схильні брати до уваги ідеї хлопців, їх спонукають до самостійності, активності; дівчат – до поступливості (більший зовнішній контроль).

Неоднакове ставлення до хлопців та дівчат простежується й у вищих навчальних закладах, на що звертають увагу закордонні дослідники. Зокрема, К. Дікман (Carolyn Dickman) відзначає наступні приклади дискримінаційного ставлення викладачів до студентів та студенток: питання ставляться для всієї аудиторії, але в очікуванні відповіді викладачі дивляться лише на хлопців; дівчатам пропонується дати відповідь на прості запитання, а хлопцям – на складні, що потребують критичного мислення; відповіді дівчат перериваються частіше, у той час як хлопців вислуховують повністю. Загалом це свідчить про те, що у своєму ставленні до студентів викладачі не зважають на їхні індивідуальні інтереси та здібності, а звертають увагу лише на стать учнів [5, с. 36].

Цю ж думку висловлює інша американська дослідниця Д. Стритматтер (Janice Streitmatter) у роботі «На шляху до гендерної рівності в класі» («Toward Gender Equity in the Classroom: Everyday Teachers' Beliefs and Practices», 1994 р.) [8], яка вважає, що така освіта будується на суспільному переконанні про наявні відмінності між чоловіками та жінками у плані талантів та інтересів, отже, учителі несвідомо відтворюють суспільні практики гендерної дискримінації, закріплюючи їх у свідомості своїх учнів.

Усі вказані вище виміри дії прихованого навчального плану через продукування дискримінаційної гендерної схеми призводять до підтримки гендерної нерівності та обумовлюють існування ГК на всіх щаблях освітнього простору: структурному, змістовному та діяльнісному.

Відповідно до сказаного вище слід наголосити що існування ГК у освітньому просторі є наслідком існування цього феномену у суспільному просторі взагалі, проте його (ГК) розгортання має незримий характер, оскільки основи для появи такого роду конфліктів закладені у прихованому навчальному плані.

Водночас слід наголосити на неможливості однозначного ствердження того, що сучасна система освіти містить приховану дискримінацію щодо дівчат, на противагу доброзичливому ставленню до хлопчиків. Так, у дії прихованого плану щодо хлопців можна вказати на схвалення ризику як стратегічного напряму поведінки хлопців. Крім того, із віковим розвитком особистостей учнів змінюється їхня самооцінка, що зумовлено домінуванням чоловічого типу лідерства в учнівському колективі. Тому доцільною вважаємо думку Д. Дорогова щодо значення прихованого навчального плану, саме він структурує «шкільний універсум, оскільки покладений до основи школи як моделі соціальної реальності. Рольові стандарти та стереотипи поведінки, що транслюються таким чином, несвідомо засвоюються школярами, спрямовуючи їх гендерну соціалізацію відповідно до моделей, що затребувані суспільством» [1]. Отже, поняття “прихований навчальний план” визначає ряд практичних механізмів, що діють на рівні освітньої установи та сприяють відтворенню та підтримці наявного в соціумі гендерного порядку (підтримка гендерної нерівності та здійснення соціального контролю).

Переконані, що вчителі-практики не спрямовують свої дії на створення ГК у освітньому просторі навчального закладу, проте вони здатні йому запобігти шляхом усунення гендерних стереотипів із змісту/організації навчально-виховного процесу; систематичного проведення заходів із демонстрацією поліваріативних моделей гендерної поведінки; саморозвитку із підвищення рівня гендерної компетентності; створення у навчальному закладі педагогічних умов задля максимального задоволення

потреб саморозвитку та самореалізації особистості, незалежно від її статевої визначеності та підвищення психолого-педагогічної культури батьків з метою залучення їх до гендерного виховання. Втім проблема створення та реалізація педагогічної моделі з попередження гендерних конфліктів у освітньому просторі потребує свого наукового обґрунтування та апробації.

Література:

1. Дорогов Д. А. Социализация тела: к вопросу о гендерном воспитании в современной школе [Электронный ресурс] / Д. А. Дорогов // материалы Всерос. социолог. конф. [“Образование и общество”], (Москва, 20—22 окт. 2009 г.). — Режим доступа : http://www.ssa-rss.ru/files/File/Dorogov_10.pdf.
2. Кравець В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. — Тернопіль : Навчальна книга—Богдан, 2004. — 124 с.
3. Кулагина Н.В. Внутриличностный конфликт профессиональной роли : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Н.В. Кулагина. — Москва, 2009. — 27 с.
4. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Электронный ресурс] / А.Д. Цимбалару. — Режим доступа: // http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm
5. Dickman C. Gender Differences and Instructional Discrimination in the Classroom / C. Dickman // Journal of Invitational Theory and Practice. — 1993. — Vo 1.2. — №1. — P. 35—42.
6. Hall R. The Classroom Climate: A Chilly One for Women? / R. Hall, B. Sandler // Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, Washington, D.C., February, 1982.
7. Sadker M. Is the OK Classroom OK? / M. Sadker, D. Sadker // Phi Delta Kappan, 1985. — №.55. — P. 358—367.
8. Streitmatter J. Toward Gender Equity in the Classroom: Everyday Teachers' Beliefs and Practices / Janice Streitmatter. — Issued in SUNY Series, Teacher Preparation and Development (Alan R. Tom, Editor). — Albany, NY: State University of New York Press, 1994. — 207 p.