



СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ГЕНДЕРНО-СЕГРЕГИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.В. Чернова

Цель данной статьи – проанализировать специфику современного гендерно-сегрегированного образования, его роль в формировании гендерной культуры общества. Автор рассматривает историю советского раздельного образования, выделяет четыре модели, существующие в современном российском образовательном пространстве: биолого-детерминистскую, традиционалистскую, модель педагогической эффективности и инструментальную. На основе эмпирических данных выделены и описаны следующие функции, которые выполняет гендерно-сегрегированная образовательная модель в современном российском обществе: гендерная коррекция, (вос)производство традиционного гендерного порядка, «протекционная» функция. В статье проблематизируются плюсы и минусы раздельного обучения.

Ключевые слова: гендер, раздельное обучение, модели гендерно-сегрегированного образования

Процессы трансформации, происходящие в современном российском обществе, многоплановы. Одним из аспектов этого процесса является изменение идеологии и структуры системы образования. Отказ от идеологически унифицированного образа «советского человека» и замена его идеалом «свободного гражданина», исповедующего либеральные взгляды, диктует необходимость изменений как в ценностно-нормативной базе «нового» общества, так и в социальных институтах. Школа является одним из важнейших агентов социализации: именно в период школьного обучения учащиеся приобретают не только «инструментальные» навыки чтения, письма, счета,

Автор благодарит Жанну Цинман за консультации при написании статьи. Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда Спенсера.

но и интериоризируют нормативные ценностные и поведенческие модели, релевантные культуре данного общества, в том числе модели мужественности и женственности.

В рамках политической, социальной и экономической трансформации за последнее десятилетие произошли кардинальные изменения в стратификационной системе российского общества: социальное расслоение, возникновение и формирование нового среднего класса. Образование тем самым стало не только одним из каналов вертикальной мобильности, но также и способом производства и воспроизводства нового класса обеспеченных людей [Зеликова, 1999]. Изменение стратификационной матрицы общества нашло свое выражение и в изменении российского образовательного пространства. Переход к рынку повлек за собой появление рынка образовательных услуг, возникновение негосударственных учебных заведений, новых образовательных моделей, в том числе и гендерно-сегрегированных школ.

Таким образом, школа сегодня представляет уникальный социальный институт, который, с одной стороны, тотален, так как его действие направлено на обучение и воспитание всех детей школьного возраста, в соответствии с законом о всеобщем образовании Российской Федерации, что не позволяет недооценивать его значение и роль в жизни современного общества. С другой стороны, процессы стратификации, происходящие в российском обществе, нашли свое выражение в трансформации образовательного пространства, характеризующейся обострением социального неравенства и дифференциацией системы образования [Константиновский, 1999]. Дифференциация как магистральная тенденция современного российского образования ведет к тому, что образовательные институты формируют и транслируют различные нормативные модели, которые инкорпорируются современными школьниками. В этой работе фокус внимания сосредоточен на гендерно-сегрегированных учебных заведениях, а именно на школах для мальчиков.

Наряду с семьей, группами сверстников и СМИ школа является одним из основных агентов гендерной социализации мальчиков, юношей. Трансформационные процессы современного российского общества включают в себя и изменение гендерной культуры, нормативных моделей мужественности и женственности. Важнейшими агентами становления новых гендерных образцов, «новой» мужественности современного российского общества являются образовательные институты. Именно в процессе обучения школьниками усваиваются нормативные образцы правильной мужественности. С начала 90-х годов XX века в российской системе образования были (вос)созданы гендерно-ориентированные учебные заведения, воспитанники которых сегрегированы по признаку пола. В настоящий момент «школы для мальчиков» различны как по своей форме организации образовательного процесса, так и по идеологии. В этот сегмент образовательного пространства входят как военные учебные заведения, где традиционно проходят обучение мальчики, так и новые, «гражданские» школы, разделяющие

учащихся по полу. К первому типу относят суворовские, нахимовские училища, кадетские корпуса, кадетские классы. Ко второму – государственные и негосударственные образовательные учреждения, где практикуется раздельное обучение школьников.

Советский и российский опыты раздельного обучения

Российская образовательная система имеет давнюю историю раздельного обучения мальчиков и девочек. Дореволюционная система образования была гендерно и сословно дифференцирована, при этом образование было мужской прерогативой. Система «мужского» образования была разнообразна, существовали различные типы военных и гражданских учебных заведений: гимназии, реальные и коммерческие училища, лицеи; высшие учебные заведения и т. д. Так, согласно статистическим данным, на 1 января 1854 года в России было 96 мужских гимназий с 26 789 учащимися, в 1895 году – 167 гимназий с 62 862 учащимися, в 1913 году – 434 гимназии, в которых обучалось 143 тыс. мальчиков и юношей [Социология... 2004. С. 166]. Школы этого типа (гимназии и реальные училища) в основном были государственными, их окончание давало право выпускникам-юношам поступать в университеты и другие высшие учебные заведения без экзаменов [Руткевич, 2002. С. 331]. Гендерная сегрегация была закреплена как на институциональном уровне – запретом допуска девушек со школьным образованием в высшие учебные заведения, так и на практическом уровне – программы женских школ были проще программ мужских гимназий по своему содержанию, так как они не готовили абитуриентов в институты. Университетский устав, принятый в 1863 году, запрещал женщинам слушать лекции в императорских университетах [Социология... 2004. С. 167]. С 90-х годов XIX века в результате частных инициатив в Санкт-Петербурге были открыты частные гимназии, в программы которых включались предметы, преподававшиеся в мужских гимназиях. В 1878 году были основаны Бестужевские курсы, которые дали возможность девушкам со средним образованием продолжить обучение. Позже в 1897 году был открыт первый в России Женский медицинский институт, затем Высшие женские политехнические курсы, программы которых были приравнены к программам технических вузов. В 1914 году женщины получили право обучаться на некоторых факультетах университетов.

Коренные изменения, произошедшие после Октябрьской революции 1917 года, затронули все сферы общественной жизнедеятельности. Гендерная политика Советского государства после революции была направлена на решение «женского вопроса»: уничтожение неравенства между мужчинами и женщинами, а также на построение новой эгалитарной системы гендерных отношений. Происходившие в этот период трансформационные процессы не могли не коснуться системы образования: произошел отказ от структуры, принципов построения образовательного процесса, содержания учебных

программ и планов дореволюционной школы, была предпринята попытка создания новой модели образовательной системы, основанной на идеологии социального и гендерного равенства. Базовыми принципами концепции советской школы являлись: *идеологическая ангажированность* – всякое образовательное учреждение являло собой институт формирования нового типа личности («советского гражданина»), неотъемлемой частью которого было коммунистическое мировоззрение; *демократичность* – больше не существовало сословных и/или гендерных фильтров, препятствующих получению начального, неполного среднего и среднего образования отдельными категориями граждан; *тотальность* – государством проводилась планомерная политика, направленная на увеличение количества детей-школьников, которая была закреплена на законодательном уровне в начале 30-х годов (постановление о всеобщем обязательном начальном образовании детей с 8 лет); *гендерная нейтральность* – произошел отказ от гендерной сегрегации, и было введено совместное обучение детей обоего пола (Постановление НКП от 31 мая 1918 года «О введении обязательного совместного обучения»). Инновации повлекли за собой разработку и внедрение новых унифицированных, гендерно-нейтральных учебных программ, что в целом было выражением эгалитарной гендерной политики государства. Таким образом, в результате планомерной комплексной политики государства образование из привилегии было превращено в право и обязанность каждого гражданина СССР. Каждый учащийся вне зависимости от своего пола за время обучения в школе получал одинаковый по содержанию и количеству объем знаний, навыков и умений, был воспитан в первую очередь как гражданин, активный строитель коммунизма. Проблемы гендерной социализации детей и подростков для педагогической науки первых двух десятилетий советской власти были на периферии воспитательного процесса. По мнению исследователей, значительная часть комментаторов воспринимала детство гендерно-нейтрально. Так, например, Л. Выготский почти или даже совсем не проявлял интереса к развитию у детей гендерного сознания [Келли, 2003. С. 389]. Доминанта в воспитании была смещена с проблем половых различий на тождество идеологических убеждений.

Возврат (и институциональное закрепление) к гендерной сегрегации в советской системе образования произошел в середине Второй мировой войны. В 1943 году постановлением СНК было введено и юридически оформлено существование мужских и женских школ. Возврат к гендерно-сегрегированной системе школьного образования в советском обществе связан в первую очередь с тем, что страна уже два года находилась в состоянии войны, и для победы фронту нужны были солдаты, а тылу – работники. Милитаризация всех сфер общественной жизни сформировала потребность в изменении структуры образовательной системы государства, содержании учебных программ, изменении приоритетов образования. Гендерная политика государства в этот период характеризуется возвращением традициона-

листных норм в семейно-брачных отношениях, укреплением семьи как ячейки социалистического общества, закреплением гендерного контракта «работающая мать» [Здравомыслова, Темкина, 2003. С. 455]. Гендерная поляризация и дифференциация мужских и женских ролей нашли отражение в изменении образовательной политики государства: был введен новый предмет (военная допризывная подготовка), изменены учебные планы и программы. Сегрегация образовательных программ выражалась как в том, что педагогика, домоводство, рукоделие, физическая гигиена и правила ухода за детьми преподавались только девочкам, а умение читать карту и ориентироваться на местности – только мальчикам; так и в том, что девочки должны читать только «мирные» главы «Войны и мира» Толстого [Келли, 2003. С. 410]. Ситуация военного времени актуализировала социальную роль мужчины – защитника Отечества, задача по освоению которой закреплялась за школой. Таким образом, военно-политическая ситуация в стране выступила одной из причин отказа от гендерно-нейтральной концепции общего образования и возврата к раздельному обучению.

Ренессанс раздельного образования мы можем наблюдать в постсоветской России. За последние несколько лет произошел рост гендерно-сегрегированных учебных заведений. Одним из самых «масштабных» экспериментов представляется образовательный эксперимент, проходящий в Ставропольском крае. С 1 сентября 2001/02 учебного года в школе № 131 Ставропольского края введено раздельное обучение. Подготовка к этому эксперименту началась еще в 1999 году, когда в школе № 19 города Ставрополя был создан «мужской» класс. По мнению директора школы, дети в однополом коллективе развиваются гармоничнее, они быстрее усваивают школьную программу, у них более уважительное отношение к девочкам. Педагоги этой школы «стараятся воспитывать из них настоящих мужчин. Поэтому для ребят предусмотрены повышенные нагрузки на уроках физкультуры и труда». Атаман казачьего Минераловодского отдела Войска тверского Олег Губенко заявил: «Давно пора это было сделать. Раздельное обучение разрушит комплекс неполноценности у парней. Покончит с воспитанием подкаблучников. У нас появился шанс вырастить на смену поколению “пепси”, не способному служить в армии, нормальных защитников Отечества» (Известия. 2001. 16 авг.). Анализ публикаций, связанных с введением раздельного образования в школах, позволяет говорить о том, что доминантной моделью мужественности, на формирование которой направлено действие школы, является мужчина-«воин», мужчина-«защитник».

Представленное выше описание гендерно-сегрегированных учебных заведений в советский и постсоветский периоды относится к «гражданскому» образованию, в рамках которого возвращение то к одной, то к другой системе образования происходило в большей степени по политическим мотивам. Ренессанс раздельного образования, который переживает современное общество, связан также и с поисками идентичности, процессами

формирования коллективной идентичности нового обеспеченного класса, для которого референтной группой выступает аристократия России и Европы. Элемент преемственности на символическом уровне можно найти в самих названиях и формах «новых» учебных заведений (гимназия, лицей); базовых принципах организации учебного процесса (полупансионное пребывание воспитанников в учебном заведении, клубы для воспитанников); содержании программ, транслирующих «специальные» навыки (верховая езда, этикет, элитарные виды спорта). Дизайн школьной формы, которая вводится в этих школах, включает элементы правил внешнего вида (dress-code), применяемых в престижных учебных заведениях Европы (фасоны, эмблема и цвет, маркирующие принадлежность к данному заведению). Таким образом, современное гендерно-сегрегированное образование для элиты отсылает нас как к старым отечественным образцам, так и к современному европейскому элитному образованию для мальчиков.

Сложно говорить об исторической преемственности «гражданского» мужского образования в нашей стране, так как традиция воспитания «настоящих» мужчин прерывалась, в каждый социально-политический период истории советского и постсоветского общества формулировался свой «социальный заказ» для образовательных учреждений, отдавались приоритеты различным моделям мужественности, изменялись стратегии и практики педагогической деятельности.

Иная ситуация наблюдается в сфере военного образования для мужчин. Военные училища традиционно являются гендерно-сегрегированными учебными заведениями. Проведенное исследование показало, что система военных образовательных учреждений существовала и в дореволюционной, и в советской, и в постсоветской России. За этот период она плавно трансформировалась, и в ней мы можем обнаружить больше черт преемственности, чем в гражданском образовании. Изменяющимся компонентом была идеология образовательных учреждений, тогда как форма, принципы организации и практики педагогической деятельности оставались в военных учебных заведениях практически неизменными.

Модели гендерно-сегрегированного образования

Современная российская школа, как правило, построена по принципу совместного обучения. В этом она продолжает традиции советской школы, для которой с середины 1950-х годов такая форма обучения школьников была нормативной. Исключение составляли военные учебные заведения (суворовские, нахимовские училища), представлявшие собой первую ступень профессионального военного образования. Изменения, произошедшие в обществе в конце 1980-х – начале 1990-х годов, не могли не затронуть и систему образования. Учебные заведения получили возможность поиска новых принципов построения школы как социального института: выбор

формы собственности, типа образовательного учреждения, профиля обучения, а также и гендерного состава учащихся. Несмотря на эти педагогические инновации, гендерно-нейтральное обучение остается одной из главных характеристик российской системы образования. Тем не менее за этот период сформировался гендерно-сегрегированный сегмент образовательного пространства. Примеры отдельного обучения не так многочисленны, определенное количество школ в качестве экспериментов переходит на эту форму обучения как полностью (школы для мальчиков и девочек), так и в отдельных классах (когда в параллели есть класс «мальчиков» и класс «девочек»). Поиск ответов на вопрос: «Что стоит за такими педагогическими инновациями, к какой системе аргументации обращаются педагоги для того, чтобы объяснить или наоборот опровергнуть целесообразность отдельного обучения мальчиков и девочек?» – был одной из основных исследовательских задач данного проекта.

Дискурсивный анализ нормативных документов (уставов, программ школ), материалов, опубликованных в профессиональных изданиях, литературы, посвященной психолого-педагогическим проблемам отдельного обучения, позволил мне выделить следующие модели, лежащие в основании гендерно-сегрегированного образования:

1) Биолого-детерминистская модель основывается на представлении о существующем принципиальном различии между учениками – мальчиками и девочками, напрямую зависящем от их биологического пола. Анатомия определяет характер и содержание познавательной активности ученика, задает границы интересов и возможностей.

2) Традиционалистская модель апеллирует к традиционному гендерному порядку, где существовала устойчивая гендерная сегрегация видов деятельности, которая (вос)производилась посредством гендерно-сегрегированной системы образования. Структурные трансформации российского общества, осмысление советского опыта гендерного равенства создают условия для формирования тенденций неорационализма в современной гендерной культуре. Гендерная поляризация формирует потребность в различном школьном образовании мальчиков и девочек как по содержанию, так и по форме.

3) Модель педагогической эффективности базируется на биологическом разделении полов и таким образом обосновывает необходимость существования гендерного учебного плана. Гендерная сегрегация учебного пространства и процесса рассматривается в первую очередь как механизм улучшения учебных и дисциплинарных показателей в школе, климата внутри ученического сообщества.

4) Инструментальная модель ставит отдельное образование в один ряд с другими педагогическими инновациями (профильное обучение, углубленное изучение отдельных предметов, нетрадиционные воспитательные методики, например, артпедагогика, Вальдофская педагогика и др.),

позволяющими, с одной стороны, определенным образом позиционировать школу на рынке образовательных услуг, с другой стороны, получить дополнительную финансовую поддержку, статус экспериментальной площадки.

Рассмотрим более подробно каждую из выделенных моделей на основе материалов эмпирического исследования. Следует учитывать, что для объяснения преимущества раздельного образования в реальных жизненных ситуациях выделенные модели тем или иным образом гибридизируются.

Биолого-детерминистская модель. Основной тезис этой модели, обосновывающей необходимость раздельного обучения, заключается в том, что у мальчиков и девочек разный мозг, разные пути развития, поэтому им требуются разные программы и стратегии обучения. Сторонники данного подхода обращаются к теоретическим разработкам и эмпирическим данным такой научной дисциплины, как нейропсихология. «Она создана, чтобы с помощью простых нейропсихологических методов, не требующих никаких сложных приборов, как бы заглянуть в мозг» [Еремеева, Хризман, 2000. С. 6]. Нейрогенетические и нейробиологические процессы развития мозга рассматриваются как фундамент, на котором должна основываться педагогическая наука и практика. Согласно положенной в основание данного подхода концепции наличия двух полов предполагает разработку двух кардинально отличающихся методик обучения. Их применение на практическом уровне значительно упрощается в случае пространственной сегрегации разнополюх учеников. *«Мальчики и девочки – это абсолютно разные нейропсихологические группы. Мы внедряем раздельное обучение в первую очередь для того, чтобы сберечь здоровье наших детей»* (из выступления В.Д. Еремеевой на родительском собрании перед поступлением детей в первый класс).

Незнание и непонимание учителями общих законов развития человека и его психики представляется сторонникам этого подхода крайне опасным. Сторонники этой точки зрения задаются вопросом: «Что развивают педагог и семья?». По их мнению, все педагоги как в дошкольном, так и школьном образовании развивают самый главный орган психики – мозг, все его многочисленные функции, регулирующие поведение ребенка, определяющие успешное обучение, творческое развитие личности. Неспособность одной педагогической практики решить эту проблему, а также недостаточная компетентность педагогов в этом вопросе создают потребность в выработке новой идеологии раздельного обучения, которая будет базироваться на междисциплинарном подходе.

По мнению идеологов данной модели, существует потребность в создании новой дисциплины – нейропедагогики, объединяющей положения нейроанатомии, нейроморфологии, нейробиологии и нейропсихологии. Для сторонников нейропедагогики ее эвристический потенциал и практическая эффективность бесспорны, поскольку с ее помощью формируется «творческая педагогика», хорошо понимающая ребенка и способная раскрыть творческие способности мозга. Биологический пол ребенка не просто определя-

ет направленность его познавательных интересов, характер образовательной деятельности, но и определяет его судьбу в целом: «Мы не ждем ребенка вообще. Мы заранее пытаемся загадать, узнать какого пола он будет, для нас важно знать кто будет – мальчик или девочка, потому что пока он еще не родился, мы уже представляем его в будущем, гадаем каким он будет. И мы понимаем, что от того, какого пола будет наш ребенок, зависит, как сложится его, да и наша жизнь» [Еремеева, Хризман, 2000. С. 11]. В рамках данного подхода известное выражение З. Фрейда «анатомия – это судьба» приобретает характер научной догмы. Половая / гендерная асимметрия, существующая в обществе, признается как данность, женщины и мужчины отличаются друг от друга не только строением мозга и другими анатомическими особенностями, у них разные судьбы, разное предназначение в жизни: «Женский пол ориентирован на выживаемость, а мужской – на прогресс» [Там же. С. 16], поэтому и обучать их нужно по-разному.

Для обоснования своей позиции сторонники нейропедагогики ссылаются на теорию асинхронной эволюции полов, разработанную В.А. Геодакяном. Он исходил из положения о том, что в эволюции всегда борются две противоположные тенденции: наследственность – консервативный фактор, стремящийся сохранить неизменными у потомства все родительские признаки, и изменчивость, благодаря которой возникают новые признаки.

Согласно эволюционной теории пола, именно вследствие разной нормы реакции у женщин лучше развиты такие качества, как обучаемость, воспитуемость, конформность, а у мужчин – находчивость, сообразительность, изобретательность. Нейропедагогика как на теоретическом, так и на практическом уровне находит подтверждение основного для данной педагогической концепции вывода: «Мальчик и девочка – это два разных мира... Мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают. Постараемся понять и принять их такими, какие они есть, такими разными и по-своему прекрасными, какими создала их природа» [Там же. С. 35]. Одна из декларируемых целей раздельного обучения – воспитание «мужчин и женщин, а не бесполох существ, потерявших преимущества своего пола и не сумевших приобрести несвойственные им ценности чужого пола» [Там же. С. 15]. Из приведенной цитаты видно, что сторонники этого подхода позиционируют свою модель как единственно правильную, критикуя традицию совместного образования.

Образовательную стратегию, основанную на данной идеологии, можно определить как редукционистскую, когда все многообразие типов мужественности и женственности сводится к универсальному биологическому императиву: сексистскую, когда гендерные характеристики сводятся исключительно к половым; консервативную, используемую для идеологического обоснования и оправдания гендерного неравенства и мужского доминирования в обществе. В качестве примера можно привести точку зрения на саму

возможность женщины-педагога или матери «вырастить настоящего мужчину», так как «у нее другой тип мозга и тип мышления. Мамам, воспитательницам и учительницам трудно понять мальчика, они-то сами другие» [Еремеева, Хризман, 2000. С. 34].

Данная система аргументации наиболее характерна для определенной группы идеологов раздельного образования, подкрепляющих ее эффективность различными фактами научных и квазинаучных экспериментов, но в то же время она вполне релевантна некоторым представлениям обыденного сознания, воспринимающего различия между полами как естественное и биологически детерминированное, а потому в нее вовлечены и другие агенты образовательного процесса (родители, учителя, менеджеры образования).

Традиционалистская модель основывается на богатом опыте традиционных культур и религиозных конфессий (в первую очередь традиционные религии), многие годы практиковавших раздельную форму обучения мальчиков и девочек. Дореволюционные гимназии в России имели только одну организационную форму – раздельное обучение, что было обусловлено традиционным характером общества, наличием различных образовательных, а главное – воспитательных программ для юношей и девушек, в конце концов, тех разных задач, которые ставило традиционное общество перед мужчинами и женщинами. Материалы эмпирического исследования показали, что условно можно выделить следующие основные формы организации раздельного обучения: (1) полностью раздельные классы, когда мальчики и девочки практически постоянно находятся в гомосоциальном сообществе, обучаются по разным учебным программам; (2) раздельное обучение по определенным предметам в смешанных классах, заложенное в государственных образовательных стандартах (трудовое обучение, физическая культура, начальная военная подготовка). В первом случае образовательный и воспитательный процессы гендерно дифференцированы, в расписании уроков помимо основных предметов включены дополнительные занятия, для девочек – риторика, хореография, а для мальчиков – логика, занимательная математика. Во втором – мы имеем дело с образовательной моделью, частично дифференцированной в сфере воспитательного компонента, при едином стандарте обучения основным предметам (математика, русский язык, литература и пр.), устоявшейся еще в советский период.

В отличие от биолого-детерминистской идеологии, которая объясняет необходимость и эффективность раздельного обучения спецификой строения мозга у мужчин и женщин, традиционалистская точка зрения обращается к религиозным постулатам (например, каноническим текстам), подтверждающим правильность гендерной сегрегации в школах. Приведем в качестве иллюстрации фрагмент из интервью: *«С чем это связано (введение в гимназии раздельного обучения. – Ж. Ч.), ну, первое, со словами Библии, потому что в Библии мы находим четкое учение о призвании мужчины и призвании женщины. И если в Ветхом Завете мы находим такие слова,*

что мужчина должен в поте лица своего есть хлеб свой, то есть это активная социальная трудовая деятельность, это обеспечение, в том числе материальное обеспечение семьи, это созидание новых духовных, культурных, материальных и прочих ценностей, то задача женщины – в муках рождать детей, то есть это домашний очаг, это воспитание, это семья» (из интервью с директором православной гимназии, муж., около 30 лет).

Даже советская образовательная модель при декларируемом равенстве полов включала элементы научения специфически женским и мужским ролям (домоводство и столярное дело, упражнения на гибкость и упражнения на силу и выносливость, строевая подготовка и медицинская помощь). Советский гендерный проект, с одной стороны, предусматривал равенство полов, а с другой – приписывал некоторую дифференциацию женских и мужских ролей (дом / защита отечества). Такой гендерный порядок обуславливал закрепление за женщиной «двойной нагрузки» – работа наравне с мужчиной плюс ведение домашнего хозяйства и воспитание детей. В постсоветском варианте наблюдаются тенденции отказа от подобной полумеры в пользу возврата к традиционным представлениям о мужественности и женственности. Позиция сторонников традиционной системы воспитания строится на крайне негативной оценке результатов советского гендерного проекта, которые оцениваются не как эмансипационные, а с точки зрения разрушения домашней сферы и дополнительной нагрузки на женщину.

Отрицая лозунги феминизма с его идеологией равенства полов и равенства возможностей для представителей разных полов, традиционалистская точка зрения (одним из примеров которой является православная религия ¹) базируется на идее различия «внутренней составляющей», «призвания» мужчин и женщин. Представление о предназначении мужчины и женщины, описание половых ролей можно увидеть в следующей цитате: *«Призвание супруга – это обеспечение своей семьи, это действительно созидание достойного будущего своим детям, достойного настоящего своей супруги и прочия, задача мамы, задача супруги – это хранение мира, тишины, света в очаге и вложение духовных, нравственных, культурных ценностей, прежде всего, в своих собственных детей. В том числе церковь говорит, что из трудовой деятельности наиболее оптимальной для женщины является сфера культурная, образовательная и социальная, для мужчины – любая сфера деятельности»* (из интервью с директором православной гимназии, муж., около 30 лет).

По сути, это традиционное представление о разделении функций и ролей, предписанное мужчинам и женщинам, когда мужчине вменяется исполнение инструментальной, а женщине – экспрессивной функции. Неотрадиционалистская модель семьи становится одним из нормативных образцов

¹ Традиционалистские подходы к образованию расцениваются как преимущество не только в рамках православия, но и в других традиционных конфессиях, например объявление в синагоге: «Элитное образование для девушек в Москве <...> поможет удачно выйти замуж в Израиле».

гендерных отношений в современной России. И именно школе, как одному из главных агентов социализации, отводится роль по формированию и трансляции традиционных моделей мужественности и женственности.

Изменение системы образования – введение совместного обучения мальчиков и девочек – являлось частью общего идеологического проекта, осуществляемого советским государством. Помимо бесспорных плюсов советской образовательной политики (доступ к единой системе образования, унификация знаний, которые получают все дети вне зависимости от пола и др.), сторонники данной позиции отмечают неспособность этой системы соответствовать требованиям современного общества. Изменение «структурных условий» (отказ от «советской» идеологии, социалистических принципов построения экономики и пр.), трансформационные процессы, затронувшие все сферы постсоветского общества, обусловили возможность создания новых и воссоздания традиционных форм образования. В одном из полученных в ходе исследования интервью с директором православной классической гимназии респондент следующим образом определил цель создания данного учебного заведения: *«Десять лет почти назад возникла православная классическая гимназия, которая поставила задачу возродить дореволюционные образовательные, культурные ценности, но при этом, естественно, учитывать современный образовательный уровень, который, естественно, очень существенно изменился по сравнению с тем, что было. В системе организации учебного дела мы попытались максимально использовать тот дореволюционный опыт, который наличествовал в таких традиционных классических гимназиях, как Смольный институт благородных девиц, Царскосельский лицей и прочих»* (из интервью с директором православной гимназии, муж., около 30 лет).

Традиционалистская идеология обоснования целесообразности введения полного или частичного (для определенных ступеней полной общеобразовательной школы) раздельного обучения исходит из того, что «современная ситуация требует осознания традиционных основ бытия народа, общества и государства, религиозных основ нашего быта и культуры. Семья, после многих десятков лет атеизма, не в состоянии справиться с задачей сохранения и передачи этих основ. Поэтому традиционные воззрения необходимо изучать в рамках существующей системы образования, и они должны быть включены в содержание образования» [Шестун, протоиерей, 2001. С. 512].

Традиция как базовое обоснование раздельного обучения присутствует в аргументации как религиозных, так и светских элитарных учебных заведений. При этом первые отсылают к каноническим текстам и семейным моделям, в них описанным, а вторые – к традиционным образцам аристократического воспитания и связанному с ним разделению мужских и женских функций в обществе. В современной России и те, и другие референции находят своих сторонников.

Модель педагогической эффективности. Перед тем как рассмотреть основные положения этой позиции, приведу цитату из интервью с директором школы, где уже больше пяти лет идет эксперимент по разделному обучению мальчиков и девочек: *«Мы вплотную задумались над проблемой разделного обучения, когда вплотную столкнулись с трудной для любой школы задачей – повышения успеваемости. Наш педагогический коллектив перепробовал несколько предлагаемых в то время методик, пока не остановился на этой. После введения разделного обучения в параллели¹ произошло нечто удивительное. Мы были до этого не самой лучшей, но и не сказать, что самой слабой школой, но теперь держим крепкую “четверку” (смеется). Если раньше день начинался, да и заканчивался жалобами учителей, бывало и в письменном виде, на неуспеваемость и плохое поведение отдельных мальчиков, то теперь, можно сказать, что все изменилось. Различия в поведении и успеваемости в зависимости от пола детей снизились, ведь обычно именно мальчики в целом чаще отличаются плохим поведением и низкой успеваемостью, а не девочки. То, что они находятся в однородном так сказать коллективе, не выпендриваются перед какой-нибудь девочкой в первую очередь для них самих хорошо. Если возникают проблемы, то они их сами, как говорится по-мужски, решают. Поэтому общее число нарушений дисциплины резко уменьшилось, как и разница в поведении учащихся обоих полов»* (из интервью с директором общеобразовательной школы, муж., около 50 лет).

Как видно из приведенного фрагмента интервью, потребность во введении в школе разделного обучения возникла из «объективно» сложившейся ситуации: невысокие показатели академической успеваемости учащихся и низкий уровень внутришкольной дисциплины. По существу, эти показатели являются одними из главных характеристик любой школы. Желание улучшить в первую очередь именно эти показатели подтолкнуло руководство и педагогический коллектив школы к поиску путей решения проблемы.

Материалы эмпирического исследования показали, что сторонники этой позиции выделяют следующие, бесспорные с их точки зрения, плюсы гендерно-сегрегированного обучения: улучшение академической успеваемости у учащихся по ряду предметов, которые традиционно считаются трудно дающимися мальчикам / девочкам; уменьшение проблем с дисциплиной на уроках и после образовательного процесса; повышение познавательной активности учеников в классах, однородных по полу. Отмечается, что девочки лучше учатся в школах и классах для девочек, особенно по математике и естественным наукам, в то время как у мальчиков улучшаются знания по гуманитарным дисциплинам. В ходе исследования я столкнулась с мнением, что разделное обучение на стадии начального образования более эффективно для мальчиков: *«Когда дети в шесть-семь лет приходят*

¹ В этой школе каждая параллель состоит из класса мальчиков, например, 1 «М» и класса девочек – 1 «Д». – *Примеч. авт.*

в школу, у девочек более развита речь, они лучше умеют, в силу особенностей развития, выражать свои мысли. Девочки захватывают инициативу, а больше всего страдают мальчики. При раздельном обучении у детей улучшается интеллект, особенно у мальчиков, и если для девочек это благо, то для мальчиков – это прорыв» (из выступления завуча на первом родительском собрании в школе с раздельным обучением, жен., около 45 лет).

Несомненно, эта позиция является биологически фундированной, поскольку ее сторонники также исходят из биологически обоснованных различий между мальчиками и девочками. Биологически обусловленная разница между учащимися является для педагогов алгоритмом, не требующим доказательств. «Практически каждый учитель уделяет внимание различиям, которые интуитивно ощущаются между нашими учащимися – мальчиками и девочками. Все мы знаем, что между полами существует огромная дистанция, и что каждый ребенок от природы является неповторимым и уникальным и может отличаться от стереотипных представлений о полах, но мы видим собственными глазами, что мальчики и девочки учатся по-разному» (педагог, жен., около 45 лет). Дифференциация учащихся, заданная их биологическим полом, учитывается каждым педагогом, является начальной точкой поиска гендерно адекватной педагогической стратегии и тактики.

Приведем несколько фрагментов из интервью с педагогами, имеющими опыт работы в школах как с совместным, так и раздельным обучением: «В моем классе есть несколько мальчиков, за которых я действительно беспокоюсь. Мне кажется, что они злятся на меня, на себя и на весь мир. Полагаю, что частично это связано с их окружением, но их злость мне трудно понять. Особенно я обеспокоена Ильей, который практически не может самостоятельно прочесть небольшой текст. Никита весь день носится по классу, и я с трудом могу его успокоить и посадить на место. Забавно, но девочки являются полной противоположностью. По большей части они приходят, садятся за парты и работают. Они нацелены на похвалу. Так, например, я не чувствую, что у меня с Ангелиной установился контакт, но девочка очень старается и выполняет все задания. Мальчики стремятся получить внимание. Иногда своими словами и поступками они ставят меня в тупик, и я удивляюсь, могу ли я найти нужные слова, общаясь с ними. Иногда я думаю, что мы с разных планет» (педагог, жен., около 45 лет).

Про мальчиков – «Импульсивные недисциплинированные мальчики... их все больше и больше с каждым годом. Иногда приходится останавливать урок, чтобы их утихомирить»; «Чтение для большинства мальчиков – трудное дело, а научить писать некоторых из них еще сложнее»; «Жаль, что так много неуспевающих мальчиков, так много с нарушениями в обучении и неспособных концентрировать внимание. Фактически я беспокоюсь об этом больше, чем об их гиперактивности» (педагог, жен., около 45 лет).

Про девочек – «В последнее время девочки стали как мальчики, определенно стали хуже. Это печально»; «Сложные задачи по математике труд-

нее для девочек. Я должна постоянно что-то придумывать, находить реальные стимулы для них»; «Очень сложно расшевелить некоторых застенчивых девочек. Они предпочитают просто наблюдать, ждут, что кто-то другой ответит первый, проявит себя» (педагог, жен., около 45 лет).

Как можно увидеть, учителя, имеющие опыт работы в смешанном по половому признаку классе, отмечают существующую разницу между мальчиками и девочками. Педагоги понимают это на собственном опыте работы, путем собственных проб и ошибок пытаются разработать гендерно-дифференцированные педагогические приемы. Поэтому раздельное обучение рассматривается многими из них как хорошая возможность преодолеть существующие различия таким образом, чтобы каждый ребенок остался в «выигрыше». Специфика гендерных различий, биолого-анатомические особенности, стоящие за ними, как мы видим, не являются предметом особой рефлексии сторонников данной позиции. Педагоги, разделяющие эту точку зрения, относятся к различиям среди своих учеников, обусловленным их полом, как к данности, которую нужно учитывать в своей повседневной педагогической деятельности: *«Мальчики и девочки действительно отличаются друг от друга. Когда я была молоденькой учительницей, считалось, что никакой разницы между ними нет, и мне приходилось держать рот на замке, но теперь я вырастила троих собственных детей и выучила сотни чужих и вовсе так не думаю. Я очень рада, что сейчас все заговорили о различиях между мальчиками и девочками» (из интервью с учителем, жен., около 50 лет).*

Институционализация гендерной дихотомии как базового фактора дифференцирующего подхода к обучению, с одной стороны, оставляет за скобками многообразие типов мужественности и женственности, существующих в современном обществе, а с другой стороны, не принимает во внимание то, что гендерные различия являются лишь одним из факторов, которые необходимо учитывать в образовательном процессе. Индивидуальный подход к обучению и воспитанию ребенка, лежащий в основе современных гуманистических моделей, рассматривает все возможное многообразие отличий каждого ученика. Таким образом, категоризация по признаку пола без учета других отличий – гражданства, этничности, здоровья, способности, увлечения ребенка, социального и экономического положения семьи – приводит к упрощению и схематизации личностно-ориентированного подхода, сужает возможности развития личности ребенка, помещая его внутри бинарной оппозиции «мальчик – девочка».

Как показали материалы эмпирического исследования, сторонники позиции педагогической эффективности гендерно-сегрегированного образования исходят главным образом из интересов школы как единого коллектива. Как педагоги, они хотят, чтобы дети в их школе хорошо учились и правильно себя вели, это является целью изменения формы построения учебного процесса. А также опрошенные апеллируют к желанию каждого родителя включить ребенка в наиболее комфортную среду и создать

условия для максимального развития его способностей, в отличие от «традиционалистской» идеологии раздельного обучения, заключающейся в представлении о принципиальном различии мужской и женской половых ролей и выполняемых ими функций.

Инструментальная модель обоснования раздельного обучения используется главным образом менеджерами образования и не связана напрямую с гендерными аспектами воспитания и обучения. В последнее время произошла дифференциация образовательного пространства, появились различные образовательные формы и учебные институты. С одной стороны, речь идет об экономической стратификации учебных заведений (платное образование, платные дополнительные образовательные услуги, различные спонсорские взносы, «добровольные» пожертвования), с другой – при сохранении единых образовательных стандартов произошла плюрализация идеологии и содержания учебных программ. В условиях свободного выбора и рынка каждая школа сталкивается с необходимостью позиционировать себя в образовательном поле, чтобы рекрутировать учеников и привлечь максимальное количество ресурсов. Привлечение ресурсов (материальных, административных, символических и социальных) приобретает особую важность в ситуации недостаточного государственного финансирования образования.

Вот, к примеру, неполный перечень профилирующих направлений, декларируемых петербургскими школами: правовое, техническое, гуманитарное, управленческое, химико-биологическое, естественно-научное, медицинское, педагогическое, экономическое, культурологическое, политехническое, лингвистическое, физико-математическое, архитектурное, психологическое, спортивное, железнодорожное [Детский Петербург, 2005]. В этом контексте раздельное обучение является одним из способов привлечь внимание к школе как со стороны родителей, выбирающих учебное заведение, так и со стороны государственных институтов управления образованием. Например, в одном из исследуемых случаев гендерно-сегрегированная образовательная модель послужила поводом, чтобы школа выступала в качестве экспериментальной площадки Российской академии образования, что позволило аккумулировать дополнительные поддержки со стороны государства.

Для привлечения родителей и научного обоснования организации учебного процесса могут быть использованы аргументы других вышеперечисленных моделей. В качестве иллюстрации, подтверждающей данный тезис, можно привести цитату из информационной листовки, адресованной родителям первоклассника, выпускаемой в одной из исследуемых школ: *«Наша школа имеет давние традиции раздельного обучения. Когда-то она была женской гимназией. Почему же мы опять вспомнили о раздельном обучении? Исследования ученых доказывают, что раздельное обучение мальчиков и девочек в рамках одной и той же школы имеет много преимуществ. Мальчики обычно младше девочек по биологическому возрасту. У них хуже*

развита речь. У них другое мышление. Именно поэтому девочки захватывают инициативу в классе, оттесняя мальчиков на вторые роли. Это негативно сказывается как на успешности их обучения, так и на личностном развитии. Девочкам учиться без мальчиков комфортнее: они более чувствительны к шуму, их раздражает излишняя подвижность мальчиков. По отдельности им легче осваивать учебную программу и чисто женские или мужские навыки».

В то же время для себя администрация школы, в частности директор, видит главным образом инструментальные преимущества данной педагогической инновации:

«Вопрос: Не случится так, что девочки будут отставать по математике, а мальчики по гуманитарным предметам?»

Ответ: Нет, что Вы, мы просто выбрали разные программы только для начальной школы, но если посмотреть по средней школе, они все равно идут. Коллектив у нас учительский устоявшийся, и учителя одни и те же, опытные учителя.

Вопрос: А зачем тогда разные программы?»

Ответ: Ну... просто у нас сейчас экспериментальная площадка. А Вы же понимаете, это дает некоторые преимущества...» (из интервью с директором школы, муж., около 50 лет).

В данном подходе гендерно-сегрегированная модель обучения выступает как некий бренд, маркирующий особость, инновационность, престижность для потребителей и инвесторов. Акцент ставится на «необычности» учебного заведения, внедрившего новую методику обучения: «Уже по заместителям¹ вы видите, что это необычная школа, их больше, чем обычно» (из выступления директора на родительском собрании перед поступлением детей в первый класс). Хотя данное высказывание напрямую не отсылает к специфике эксперимента, проводимого в школе, оно указывает на определенные дивиденды, полученные от его осуществления, то есть использует инструментальную объяснительную модель.

На основе собранного эмпирического материала можно выделить следующие функции, которые выполняет гендерно-сегрегированная образовательная модель в современном российском обществе: гендерная коррекция, (вос)производство традиционного гендерного порядка, «протекционная» функция. Рассмотрим каждую из них подробнее.

(1) Гендерная коррекция. Материалы интервью с родителями, главным образом матерями детей, обучающихся в гендерно-сегрегированных учебных заведениях, позволили мне выделить данную функцию отдельного обучения. Рост количества монородительских семей является характерной особенностью как советского, так и постсоветского общества. Абсолютное большинство из них – это материнские семьи. Увеличение доли

¹ Речь идет о количестве завучей. – Примеч. авт.

материнских семей, а также сложившаяся в советский период традиция отчуждения отцовства [подробнее см.: Чернова, 2006] рассматривается учеными и педагогами-практиками как крайне негативное явление.

Феномен «отсутствующего отца» (absent father) был описан в рамках западных гендерных исследований в середине XX века. Реальная или номинальная безотцовщина, то есть (само)исключение мужчины из процесса воспитания ребенка, особенно отрицательно сказывается, по мнению ряда исследователей, на юношах, являясь одной из ведущих причин девиантного поведения подростков. В соответствии с этими представлениями, во время процесса гендерной социализации, гендерной идентификации и становления мужественности, не видя перед собой отца как образа взрослого мужчины, «квазисироты» воспринимают и интериоризируют нормативные образцы мужественности, которые формируются и транслируются группой сверстников, а также представляются СМИ. Это приводит к тому, что мужская идентичность, выстраиваемая в гомосоциальных, подростковых сообществах, достаточно сильно отличается от гендерной идентичности взрослого мужчины-отца, поскольку строится на основе жесткого противопоставления и полного отрицания женской, в первую очередь материнской, идентичности. Формируемый таким образом тип мужественности оказывается образцом брутальной мужественности, «жесткой» как по своему стилю, так и по содержанию. Атрибутивными характеристиками этой модели являются признание власти физической силы, высокая ценность насилия, мизогиния, гомофобия.

Проблема феминизации дошкольного и школьного образования только усиливает проблемы гендерной социализации мальчиков. Образование в качестве одной из отраслей экономики определяется как сфера женской занятости, так как доля женщин в ней крайне велика и до последнего времени постепенно возрастала. По данным Госкомстата РФ количество женщин среди занятых в образовании варьировалось следующим образом: в 1980 году – 78 %, 1985 – 79 %, 1990 – 79 %, 1993 – 80 %, 1995 – 83 %, 2001 – 81 % [Баскакова, 2004. С. 224]. Эта тенденция уходит корнями в советский период, а сегодняшняя ситуация с оплатой труда и престижем учительской профессии способствует дальнейшему вытеснению мужчины из данной сферы занятости¹. Количественное доминирование женщин в школах создает эффект «двойного отрицания» женственности, влечет за собой ужесточение норм, входящих в исповедуемый «кодекс чести настоящего мужчины». Учителя, работающие в разных по типу школах, сталкиваются с этой проблемой дефицита отцов и дедов и «результатами материнского воспитания»: *«У многих из них отсутствуют мужские образцы для подражания, и из-за этого возникают проблемы с дисциплиной. Два главных нарушителя в классе*

¹ Как отмечают исследователи, мужчины составляют всего лишь приблизительно 1/5 часть преподавательского состава городских и сельских школ (Суспицина Т. Об учителе, муже и чине: (ре)конструкция маскулинностей мужчин – работников средней школы // О муже(Н)ственности / Под. ред. С. Ушакина. М.: НЛЮ, 2002. С. 309).

не имеют отцов, а еще у одного – отчим, который производит впечатление очень жесткого человека. У остальных четырех нарушителей есть примеры для подражания и, как кажется, неплохие. Последние названные мальчики попадают в разные истории то тут, то там, но их действия никогда не носят злонамеренный характер, это скорее обычное мальчишеское поведение. Очевидно, что у них существует определенная граница, за которую они не хотят переступить, которая практически полностью отсутствует у учеников без отцов. У них существует определенное представление о мужском поведении, понимание того, что можно, а что – нельзя, я думаю, что сформировавшееся на основе подражания отцам. Те мальчики, у кого этого нет, могут в определенных случаях выходить за рамки дозволенного в проявлениях своего агрессивного поведения. Такое впечатление, что им требуется любой ценой быть впереди всех и демонстрировать свою силу. У них дома нет никого, кто бы показал им, что значит быть мужчиной или что такое быть сильным. Очевидно, что они самостоятельно ищут ответы на эти вопросы» (из интервью с учителем, муж., около 45 лет).

Одна из стратегий восполнения «недостающей» мужественности связана с педагогическим мастерством учителя, его способностью осознавать важность «морального воспитания». Пример того, как учитель может оказывать влияние на формирование гендерной идентичности учеников, представлен в следующем фрагменте: *«В педагогику я пришла 25 лет назад. Как учитель-предметник я никогда не задумывалась о “мужских” вопросах. В то время, когда я начинала преподавать, большинство мальчиков имели пример для подражания дома, все-таки в наше ¹ время семья была более стабильной. Только когда я стала заниматься с неуспевающими по литературе, основную долю таких учеников составляли мальчики, мне стало понятно, что необходимо знакомить мальчиков с главным героями мужского пола, показывать на их примерах как должен и как не должен поступать настоящий мужчина, привлекать их внимание к этой стороне персонажа» (из интервью с учителем, жен., около 45 лет).* Сам по себе педагогический процесс очень тесно связан с личностью преподавателя, транслирующего знания, задающего образцы и осуществляющего воспитание. Но современная ситуация в российском образовании такова, что при отсутствии четких институционализированных воспитательных концепций формирование личности ребенка как в гендерных, так и в других аспектах зависит от педагогического таланта школьного наставника.

Стремясь стать «сильными и суровыми мужчинами», мальчики пытаются самостоятельно решить проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе гендерной социализации. Матери, озабоченные поведением своих сыновей в школе, а также их жизнью в целом, стремятся осуществить «гендерную коррекцию» при помощи школы. Они полагают, что

¹ Имеется в виду советское время. – Примеч. авт.

учебные заведения, где педагогический коллектив состоит преимущественно из мужчин, и/или школы закрытого типа обладают большим потенциалом в восполнении недостатка «мужского воспитания», который воспринимается ими как большая проблема.

Как правило, начальной точкой, когда родители начинают задумываться о том, чтобы сменить не просто школу, а сам «режим» обучения, являются возникающие «как снежный ком» проблемы в школе: *«Сначала я не придавала серьезного значения появившимся тройкам, замечаниям в дневнике о том, что он не готов, плохо себя вел на уроке и т. д., я думала, что это обычные проблемы роста (смеется), пробовала с Сашей поговорить об этом, он отшучивался, что проблемы не у него, а у училки, в общем, как-то жили. Потом, через месяца полтора мне позвонили и вызвали в школу, тут-то я и узнала о том, что он фактически не ходит в школу, о его друзьях и прочих “приятных” вещах. Как бы наш серьезный разговор ни к чему не привел, ни первый, ни второй, ни тридцать девятый. Все кончалось скандалами и его хлопаньем дверью. Мои попытки сменить тактику, использовать не кнут, а пряник, тоже, надо сказать, мало что изменили. Он врал, изворачивался, когда я его ловила на вранье, бесился и т. д. Так мы “весело” провели весну. Я поняла, что или мне нужно что-то предпринять, или я буду еще два года “пасти” его и мотать себе нервы, чтобы он получил аттестат. К тому времени и бабушка, и я превратимся в кровных врагов для него, а этого матери, воспитывающей без отца единственного сына, как Вы сами понимаете, совсем не хочется»* (из интервью с матерью подростка, обучающегося в национальном интернате с раздельным обучением, информанту около 40 лет). Как видно из представленного фрагмента интервью, мать принимает решение об изменении формы обучения сына только после того, как понимает, что она больше не способна контролировать ситуацию, и ей не удастся договориться с ребенком, чтобы сохранить хорошие отношения.

Очень часто женщины, одни воспитывающие сыновей, довольно негативно относятся к избытку «женского воспитания» мальчика, считая, что отсутствие отца, особенно в переходный период, чревато множеством проблем. Эти проблемы касаются как изменения учебно-познавательной активности подростка (снижение оценок, получаемых по разным предметам, нежелание учиться); появления «вредных привычек» (курение, алкоголь, наркотики), так и «излишней мягкости», недостаточной мужественности взрослеющего ребенка. Одиночество матери как родителя, отчуждение отца от воспитательного процесса, отсутствие в семье или близком окружении мужчины, способного полностью или частично взять на себя выполнение роли отца, становится причиной смены формы обучения, поиска учебного заведения, способного восстановить «гендерный баланс» в воспитании ребенка. Особенности организации учебно-воспитательного процесса, педагогический и школьный коллектив в таких школах призваны компенсировать недостаток «мужского воспитания», стать «школой мужественности» для мальчиков.

При этом учебное заведение закрытого типа, с одной стороны, выполняет функцию гендерной коррекции, с другой – усиливает негативное влияние гомосоциального сообщества на гендерную социализацию ребенка. Изоляция мальчиков внутри учебного заведения катализирует проявления, свойственные мужскому гомосоциальному сообществу: выстраивание социальных иерархий, в основе которых часто лежит культ физической силы, гомофобия и мизогиния, усиленные тотальным отсутствием сверстниц в повседневной жизни подростков.

Однако все эти проявления как атрибуты брутального типа маскулинности в закрытой школе находятся внутри строгого дисциплинарного поля. Само «отгораживание места», куда помещается мальчик, гарантирует родителям воспитательный эффект, в том числе и гендерную коррекцию. Не случайно, по мнению М. Фуко, «интернат олицетворяет собой если не самый распространенный, то по крайней мере самый совершенный воспитательный режим», так же как и казармы [Фуко, 1999. С. 206–207]. Суворовское училище или закрытый пансион для мальчиков принципиальным образом отличаются от подростковой компании (во дворе, школе) тем, что стихийные проявления мужественности находятся под внешним контролем, могут оцениваться и корректироваться в определенных направлениях в зависимости от идеологии заведения. Внутригрупповая иерархия мальчиков в ходе воспитательного процесса вписывается в формальные, институционально закрепленные статусные отношения. Часто практики доминирования и подчинения, соревновательности, применения насилия внутри мужского сообщества становятся частью скрытого учебного плана [Ярская-Смирнова, 2001] и используются в воспитательном процессе.

Гендерная коррекция как одна из функций раздельного обучения отнесится в первую очередь к закрытым учебным заведениям, хотя может присутствовать и в обычных общеобразовательных школах, практикующих гендерную сегрегацию учащихся (классы мальчиков и девочек): *«У нее два старших брата, поэтому росла все время среди мальчишек. Она с ними умеет ладить на равных. Но не хотелось, чтобы выросла пацанкой такой. Поэтому решили пусть с девочками больше общается, ей полезно»* (из интервью с мамой ученицы 1 «Д» класса, информанту около 30 лет) или *«Для мальчиков это хорошо. Изменяется отношение к маме, к девочкам. Вы посмотрите как они их ждут после уроков, как разговаривают, относятся как к принцессам»* (из интервью с учителем, жен., около 40 лет). В этом случае гендерно-сегрегированное обучение ориентировано в первую очередь на воспроизводство «романтического» сценария отношений между мужчиной и женщиной, в основе которого лежит гендерная асимметрия и стереотипное распределение мужских и женских ролей. Как отмечает Э. Гидденс, распространение романтической любви было связано с закреплением за женщиной ответственности за приватную сферу: дом, воспитание детей, поддержание эмоциональной составляющей супружеских отношений. При

но того, что значит быть «настоящим мужчиной» и «настоящей женщиной» в данном обществе.

Сам факт сегрегации акцентирует различия между мужчинами и женщинами и оправдывается применением различных подходов к их социализации. Объяснительная модель, доказывающая необходимость раздельного обучения, часто опирается на стереотипные представления о мужественности и женственности как на естественные и неререфлексируемые. В ситуации, когда в основу методики обучения и воспитания закладываются некоторые гендерные штампы, происходит тиражирование стереотипных моделей «нормальной» мужественности и женственности.

Изначально подразумевается, что у девочек лучше развита речь, коммуникативные способности, они более способны к изучению языков и риторики, исходя из этого преподаватели в первую очередь нацелены на стимулирование и развитие этих навыков. В то время как мальчики, наделенные абстрактным мышлением, способностями к математике, логике, технике, направляются и поощряются именно в этих областях знания. Также выделяются некоторые имманентно присущие мальчикам и девочкам свойства характера, на которые воспитатель, с одной стороны, опирается, а с другой – воспринимает их как желаемый результат педагогического процесса. Для девочек это дисциплинированность, послушание, усидчивость, гибкость, застенчивость, а для мальчиков – настойчивость, целеустремленность, активность, независимость, воинственность. Тела девочек и мальчиков отличаются по своей природе, дальнейшим функциям и нормативным ожиданиям, а потому не только изначально обладают разными возможностями, но и требуют разного подхода к развитию. Для гибких, пластичных, хрупких девочек показаны хореография, ритмика, упражнения на пластику и умение владеть своим телом, тогда как мальчики тренируются на развитие силы, выносливости, соревновательности, ориентируются на «мужские»¹ виды спорта.

Таким образом, происходит «квазиестественное» разделение полов по принципу «каждому свое». Женский вариант социализации способствует усвоению экспрессивной функции, позволяет получить компетенцию преимущественно в эмоциональной сфере, поощряет формирование атрибутов традиционной женственности: терпения, скромности, красоты, привлекательности. Обучение и воспитание мальчиков в большей степени предполагает освоение инструментального знания, навыков самостоятельности, «новаторства», умение добиваться поставленной цели, формирование сильного атлетического тела.

¹ При этом мужские не всегда означает силовые, но культурно приписанные мужчинам. Иногда такое приписывание может быть ситуативным и относиться даже к гендерно-нейтральным видам спорта. В одном из исследованных случаев «мужским» спортом считался настольный теннис (сначала девочки просто не привлекались к тренировкам, а затем четкое гендерное маркирование этого занятия блокировало желание быть вовлеченными).

Тело является важной частью нормативного конструкта мужественности / женственности. Эта оболочка способна наиболее наглядно продемонстрировать несоответствие между «нормой» и реальным индивидом. Школа, в частности уроки физкультуры, участвует в процессе гендерной «нормализации» тел, взаимодействует с семьей, масс-медиа, медициной, модой, то есть с дискурсами, практиками и институтами, влияющими на функционирование телесности [Трубина, 2002. С. 85]. Учителя физкультуры, чтобы избежать публичной «неловкости» учеников, чьи физические возможности не соответствуют существующим стандартам, считают целесообразным разделение мальчиков и девочек [Там же. С. 90]. Проведенное исследование показывает, что такой подход не способен разрешить проблему. Обучение детей в гомосоциальном коллективе не отменяет необходимости соответствовать определенным гендерным нормам телесности и не предотвращает социального исключения «нетипичных» детей. Примером может служить школа с раздельным обучением, где в течение первого класса весь класс мальчиков занимается спортом, а класс девочек – хореографией, но уже в начале второго года обучения часть «неспособных» учеников выбраковывается, и их часы занятий «по развитию тела» сокращаются. Некоторые учебные заведения (военные училища) для мальчиков тестируют «правильную телесность» на этапе поступления.

Гендерно-сегрегированные учебные заведения, в отличие от обычных школ, имеют четкие представления в сфере гендерного воспитания, акцентируют эту составляющую социализации. Логика и содержание учебно-воспитательного процесса раздельных школ нацелена на производство и воспроизводство определенного типа гендерных нормативов. То, что в обычной школе часто является элементами скрытого учебного плана, в гендерно-сегрегированной обычно декларируется как важная часть воспитательной программы, следовательно у родителей появляется возможность осознанного выбора той или иной модели: *«Как все родители, я хочу своему сыну добра. А мой жизненный опыт подсказывает, что для жизни в нашем обществе помимо образования очень важно иметь некоторую закалку. Мне кажется, мальчик должен стремиться стать первым среди равных. Сейчас сложно получить такой опыт где-то еще. Я точно знаю – в армию мой сын не пойдет. Мужской коллектив – штука жесткая... но просто так в жизни ничего не бывает... не падает. Поэтому и отдал сюда»* (интервью с отцом ученика пансиона для мальчиков, информанту около 45 лет). При этом исследование показало, что разные типы сегрегированных учебных заведений ориентируются в основном на воспроизводство тех или иных вариантов традиционного гендерного порядка.

(3) *«Протекционная» функция.* Данная функция является значимой в первую очередь для закрытых учебных заведений для традиционных (военных училищ) и для неотрадиционных (пансионов). Речь идет о двух направлениях защиты: защита социального статуса, защита от прямых рисков.

Защита социального статуса. Трансформации, переживаемые постсоветским обществом, связаны с социально-экономическими катаклизмами, изменением стратификационной матрицы и стратегий социальной адаптации и мобильности. В такой ситуации ключевое значение приобретает выбор учебного заведения, которое гарантирует сохранение, воспроизводство статуса семьи в жизненной траектории ребенка, способствует вертикальной мобильности или задает образцы поведения определенной социальной группы (последнее особенно важно для вновь сформировавшихся статусных позиций).

Защита от прямых рисков. Дворовая компания, рост подростковой преступности, наркомании и алкоголизма заставляет родителей подыскивать для ребенка социально безопасную среду. Обучение в учебном заведении закрытого типа, являющего собой вариант «тотального» института, рассматривается многими родителями как «защитный» вариант, позволяющий держать под контролем жизнь своего ребенка (успеваемость, распорядок дня, круг общения).

Далее рассмотрим, как протекционная функция проявляется в работе закрытых учебных заведений для мальчиков. Военные училища являются традиционной формой образования и воспитания мальчиков. В настоящий момент существуют две социальные группы, на которые они главным образом ориентированы. Во-первых, это семьи военнослужащих. Их решение в пользу военного учебного заведения связано как с символическими, так и с практическими аспектами. К символическим аспектам можно отнести желание воспроизводства профессионального статуса внутри семьи (военные династии) и представление о способах воспитания настоящего мужчины. В практическом смысле это связано с упрощением доступа к высшему образованию в ситуации коммерциализации отечественного образовательного пространства (льготы при поступлении в определенные вузы), а также с возможностью избежать срочной службы в армии. Ко второй группе могут быть отнесены малоимущие и социально неблагополучные семьи, а также дети-сироты. Военные учебные заведения, согласно законодательству РФ¹, предусматривают интернатскую систему проживания, обеспечение учащихся (курсантов) форменной одеждой, питанием и прочим материальным довольствием, реализуют государственные программы поддержки детей, оставшихся без попечения одного или обоих родителей, а также предоставляют возможности продолжения обучения, поэтому могут рассматриваться как способ стабилизации экономического положения семьи и лифт вертикальной мобильности для ребенка. Часто учебное заведение выполняет важную

¹ Положение о суворовских военных, нахимовских военно-морских училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах // Постановление Правительства Российской Федерации от 11 июня 1996 года № 696; Об утверждении типового Положения о кадетской школе (кадетской школе-интернате) // Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 9 декабря 1997 года № 2465; Положение о статусе воспитанников воинских частей // Постановление Правительства РФ 4 октября 2000 года № 783.

функцию по социальной реабилитации детей из неблагополучных семей, по их «защите» от негативного воздействия неблагополучной среды: *«Вы не представляете, что им приходится видеть дома: пьянство, нищета, отца нет и мать меняет сожителей как перчатки, а если отец и есть, значить пьет да бьет»*, а такие школы дают возможность *«выйти в люди»* (из интервью с директором кадетской школы-интерната, муж., около 55 лет).

Несколько иначе протекционную функцию выполняют элитные закрытые школы-пансионы для мальчиков. Эти учебные заведения «гарантируют социально однородную среду». Условия приема и обучения ориентированы исключительно на представителей высшего среднего класса и элиты. Они играют роль «фильтра», препятствующего попаданию «чуждых элементов», представителей более низких страт, что, с одной стороны, обеспечивает защиту детей от прямых рисков, с другой – социально гомогенный состав способствует воспроизводству высокой статусной позиции учащихся. Новая страта экономически обеспеченных, богатых людей в современной России появилась сравнительно недавно, потому процесс формирования культурных образцов, в том числе специфических гендерных паттернов и символических границ, имеет большое значение для данного сообщества. Наиболее типичной для данной группы является модель гегемонной маскулинности, которая широко тиражируется в отечественном медиа-дискурсе [Чернова, 2003б; Чернова, 2003а]. Дети представителей данной группы обладают большими возможностями для освоения новых культурных образцов и практик через элитное образование, одна из целей которого – социализация в соответствии с определенным социальным статусом и (вос)производство нового для России обеспеченного класса. Стремление оградить своих детей от «дурного влияния улицы», «лишних знакомств», желание однородной среды общения («дети людей нашего круга») являются одними из ведущих мотивов родителей при выборе элитной школы-пансиона.

Таким образом, в современной России происходит расширение сектора гендерно-сегрегированного образования как за счет увеличения числа военных учебных заведений средней ступени, существовавших в советский период, так и за счет возникновения новых форм раздельного обучения (гомосоциальные классы, школы, пансионы), опирающегося на отечественные и зарубежные традиции. Этот процесс связан как с поисками идентичности (элитные пансионы, религиозные и национальные школы), так и со стремлением учебных заведений позиционировать себя в дифференцирующемся образовательном пространстве.

Сегрегированные школы для мальчиков можно разделить на две группы: военные (училища, корпуса, классы «воспитанников воинских частей») и гражданские (элитные пансионы для мальчиков, классы для мальчиков в религиозных и «научно-экспериментальных» школах). Традиции военного образования мальчиков, с одной стороны, уходят в дореволюционное прошлое, с другой – активно развивались в советское время. Поэтому можно говорить,

что в этой модели присутствует большая степень исторической преемственности в базовых ценностных компонентах, связанных с профессией военного (например, воинская честь, доблесть, служение Отечеству и верность долгу). Хотя идеологическая составляющая этих учебных заведений зависела от политического контекста, форма и принципы организации и практики педагогической деятельности оставались практически неизменными.

Для гражданского гендерно-сегрегированного образования можно найти несколько исторических и культурных референций: элитное аристократическое образование дореволюционной России и современной Европы; традиционное религиозное обучение и воспитание. В отдельных случаях оно также может опираться на современные научные знания в области педагогики. На мой взгляд, сложно говорить об исторической преемственности гражданского мужского образования, так как традиция воспитания «настоящих» мужчин прерывалась, и в каждый социально-политический период истории советского и постсоветского общества формулировался свой «социальный заказ» для образовательных учреждений, отдавались приоритеты различным моделям мужественности, изменялись стратегии и практики педагогической деятельности.

Общим для выделенных образовательных моделей является то, что они выступают частью традиционного гендерного проекта. Как показало исследование, акцентирование половых различий в воспитании и образовании, вместо того чтобы сформировать гендерно-чувствительные педагогические подходы, приводит к закреплению гендерной асимметрии и воспроизводству сексистских стереотипов. Схематизация бинарной оппозиции «мальчик – девочка» оставляет за скобками другие индивидуальные различия. Редуцирование всего многообразия детских индивидуальностей к различию по биологическому полу, опирающееся на стереотипные представления о мужском и женском, маргинализирует и исключает «нетипичных» детей и поддерживает традиционный гендерный порядок.

Список литературы

Баскакова М. Е. Мужчины и женщины в системе образования // Гендерное неравенство в современной России сквозь призму статистики / Отв. ред. и сост. М. Е. Баскакова. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 191–229.

Гидденс Э. Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004.

Детский Петербург 2005. Телефонный справочник для пап и мам. СПб.: Издательский дом «Справочники Петербурга», 2005. С. 204–239.

Здравомыслова Е., Темкина А. Советский этатрагический гендерный порядок // Социальная история. Ежегодник, 2003. Женская и гендерная история / Под ред. Н. Л. Пушкаревой. М.: РОССПЭН, 2003. С. 436–464.

Зеликова Ю. А. Образовательные стратегии нового обеспеченного класса России: западное образование детей. Проблемы современных общественных наук. Вып. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. С. 352–381.

Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2000. С. 79–106.

Келли К. «Хочу быть трактористкой!» (Гендер и детство в довоенной советской России) // Социальная история. Ежегодник, 2003. Женская и гендерная история / Под ред. Н. Л. Пушкаревой. М.: РОССПЭН, 2003. С. 385–411.

Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М. Малышевой. М.: Academia, 2001.

Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му). М.: Едиториал УРСС, 1999.

Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002.

Социология образования: гендерное измерение // Социология гендерных отношений: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. З. Х. Саралиевой. М.: РОССПЭН, 2004. С. 161–200.

Суспицина Т. Об учителе, муже и чине: (ре)конструкция маскулинностей мужчин – работников средней школы // О муже(N)ственности / Под. ред. С. Ушакина. М.: НЛЮ, 2002. С. 303–327.

Трубина Е. «В форме себя держать!»: социальные симптомы и экзистенциальные типики мужской биографии // О муже(N)ственности / Под. ред. С. Ушакина. М.: НЛЮ, 2002. С. 79–105.

Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.

Чернова Ж. Гендерно-ориентированные СМИ: журналы для «настоящих» мужчин и современных женщин // Трансформация гендерных отношений: западные теории и российские практики. Материалы Российской летней школы по гендерным исследованиям / Под ред. Л. Н. Попковой и И. Н. Тартаковской. Самара, 2003а. С. 188–204.

Чернова Ж. «Корпоративный стандарт» современной мужественности. Инструкции по созданию // Социологические исследования. 2003б. № 2. С. 97–104.

Чернова Ж. Модель «советского» отцовства: дискурсивные предписания // Методологические основания современной гендерной теории / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Издательство Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2006. В печати.

Шестун Е., протоиерей. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2001.

Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы. Очерки гендерных исследований. М.: ИНИОН РАН; Саратов: ЦСПГИ, 2001. С. 93–110.

Жанна Владимировна Чернова
к. с. н., научный сотрудник программы «Гендерные исследования»
факультета политических наук и социологии,
Европейский университет в Санкт-Петербурге
электронная почта: nota@eu.spb.ru

этом «мужчины начинали осознавать женщин как существ иных, неизвестных – относящихся к особой области, совершенно им чуждой» [Гидденс, 2004. С. 68]. Изменение отношения к женщинам, «маме, девочкам» связано для мальчика с мистификацией другого пола, которая осуществляется в том числе через пространственное отделение. Девочка должна перестать быть «своим парнем» и научиться соответствовать этому образу, освоив загадки женственности в гомосоциальном коллективе.

В связи с гендерной коррекцией, осуществляемой посредством раздельного обучения, необходимо отметить еще одну родительскую мотивацию выбора учебного заведения. Она связана как с гендерной коррекцией, так и с воспроизводством традиционного гендерного порядка. В данном случае речь идет о двух группах родителей (семьи военнослужащих и «новые богатые»), которые, выбирая раздельное обучение для своих сыновей (соответственно, военные училища и пансионы), стремятся продолжить династию, залогом чего выступает избегание «других», ненормативных для данной среды образцов поведения, транслируемых в обычной школе, что можно определить как превентивную коррекцию.

(2) *(Вос)производство традиционного гендерного порядка.* В своей работе я использую понятие «этакратический гендерный порядок», предложенный Е. Здравомысловой и А. Темкиной. В зависимости от характера гендерных отношений, распределения власти между агентами гендерных отношений можно выделить несколько типов гендерного порядка: традиционный, этакратический и эгалитарный. Так, при анализе гендерного порядка советского общества исследователи говорят о доминирующем значении государства в определении гендерной идеологии, называя его этакратическим [Здравомыслова, Темкина, 2003], поскольку в отличие от западного советское государство являлось основным агентом формирования супружеских, родительских и внебрачных отношений мужчин и женщин. Традиционный гендерный порядок базируется на гегемонной маскулинности как особом типе мужественности, доминирующем не только над женщинами, но и другими («ненастоящими») типами мужчин (например, гомосексуалами, маргиналами, инвалидами, этническими меньшинствами). В основании мужского господства, то есть обладания большими (в первую очередь по сравнению с женщинами) властными, материальными и прочими ресурсами, могут лежать различные объяснительные модели, например: биологические и анатомические различия, существующие между мужчинами и женщинами; разное «естественное призвание», «духовная составляющая» и функциональное предназначение представителей каждого пола. В данном исследовании нам важно, что для традиционного гендерного порядка характерна поляризация полов, гендерная асимметрия, основанная на принадлежности к тому или иному биологическому полу, жесткое разделение на мужскую (инструментальную) и женскую (экспрессивную) гендерные роли, нормативные предписания относитель-