ПРАКТИКУМ ПО ПСИХОЛОГИИ

Под редакцией
профессора И. С. Клециной

ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

2-е издание,
переработанное и дополненное

ПИТЕР®

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2009

Гендерная психология

Под редакцией Ирины Сергеевны Клециной

2-е издание

Серия «Практикум»

Заведующий редакцией	*П. Алесов*
Ведущий редактор	*Е. Румановская*
Выпускающий редактор	*Е. Егерева*
Литературный редактор	*Т. Белова*
Художественный редактор	*С. Маликова*
Корректоры	*Н. Жукова, Е. Христич*
Верстка	*А. Полянский*

ББК 88.373я7 УДК 159.922.1(075)

Г34 Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2009. — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

ISBN 978-5-388-00541-0

Во втором, переработанном и дополненном, издании практикума (предыдущее вышло в 2003 г.), подготовленном коллективом специалистов во главе с профессором И. С. Клециной, представлены методические разработки практических и семинарских занятий по гендерной психологии. Практикум предназначен для подготовки студентов гуманитарных, технических и естественнонаучных направлений в области гендерной психологии и других гендерно-ориентированных дисциплин.

Данное практическое пособие адресовано преподавателям высших учебных заведений, читающим курсы и спецкурсы по гендерной тематике, исследователям, аспирантам, студентам и всем тем, кто интересуется гендерной проблематикой или хотел бы с ней познакомиться.

© ООО «Питер Пресс», 2009

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00541-0

Подписано в печать 17.12.08. Формат 60 × 90/16. Усл. п. л. 31. Тираж 2500. Заказ

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.

Оглавление

Предисловие ко второму изданию 12

Раздел I. Введение в гендерную психологию

Глава 1. Что такое гендер (Д. В. Воронцов) 16

Вводные замечания 16

Этап 1. Знакомство. Презентация личного гендерного образа 24

Этап 2. Обсуждение личных презентаций 24

Этап 3. Групповая дискуссия «Настоящий мужчина, настоящая женщина» 25

Этап 4. Тренировка навыков критического анализа текстов, посвященных гендерным проблемам 26

Приложение. Гендер — социальный конструкт или биологический императив? 29

Глава 2. Исследование гендерных характеристик студентов (Л. В. Штылева) 35

Вводные замечания 35

Этап 1. Диагностическое анкетирование 38

Этап 2. Упражнение «Перевертыши» и групповое обсуждение 38

Этап 3. Дискуссия «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?» 39

Этап 4. Обсуждение понятия «Гендерный стереотип» 40

Этап 5. Упражнение «Цена стереотипа» 40

Этап 6. Дискуссия «Кто формирует и поддерживает гендерные стереотипы?» 41

Этап 7. Дискуссия «Зачем гендерное равенство нужно мужчинам и женщинам?» 41

Этап 8. Групповая рефлексия «Что ценного и полезного я сегодня узнал(а) о себе?» 42

Приложение. Анкета 44

Глава 3. Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект (Н. П. Реброва) 48

Вводные замечания 48

Этап 1. Диагностическое анкетирование «Что я думаю (знаю) о психофизиологических особенностях мужчин и женщин» 62
Этап 2. Информационный 63
Этап 3. Исследование межполушарной асимметрии (определение ведущего полушария) у мужчин и у женщин 63
Этап 4. Заключительный. Подведение итогов занятия 68
Приложение 1. Анкета «Что я думаю (знаю) о психофизиологических особенностях мужчин и женщин» 70
Приложение 2 72
Глава 4. Психология больших гендерных групп (Н. Г. Малышева) 74
Вводные замечания 74
Занятие 1. Игра «Путешествие по планете» 81
Занятие 2. Игра «Диалог культур» 83
Приложение 1. Инструкции к игре «Путешествие по планете» 88
Приложение 2. Описание студентами Маскулинной планеты 91
Приложение 3. Инструкции к игре «Диалог культур» 92
Глава 5. Феминизм как предпосылка возникновения гендерных исследований в психологии (Ю. Е. Гусева, П. В. Румянцева) 96
Вводные замечания 96
Этап 1. Осознание собственного отношения к феминизму 99
Этап 2. Заполнение таблицы «Основные направления феминизма» .. 101
Этап 3. Выполнение задания «Гендерная мозаика» 101
Этап 4. Подведение итогов занятия 102
Приложение 1. Опросник «Ваше отношение к феминизму» 102
Приложение 2. Основные концепции феминизма 103
Приложение 3. Набор карточек для упражнения «Гендерная мозаика» 106

Раздел II. Гендерная социализация

Глава 6. Гендерная социализация (Ю. Е. Гусева) 108
Вводные замечания 108
Этап 1. Проверка знаний студентов 111
Этап 2. Обсуждение особенностей гендерной социализации 111
Этап 3. Выполнение практического задания 114

Этап 4. Гендерный анализ детской литературы 115
Этап 5. Обобщение полученных знаний 117
Приложение 1. Ситуация: мальчик просит купить ему куклу 118
Приложение 2. Варианты выполненного студентами задания 119
Глава 7. Родительство в гендерном аспекте (Т. В. Архиреева) 121
Вводные замечания 121
Этап 1. Составление психологических портретов «хорошей матери» и «идеальной женщины» 138
Этап 2. Составление психологических портретов «хорошего отца» и «идеального мужчины» 139
Этап 3. Составление собственного психологического портрета 141
Этап 4. Сопоставление составленных портретов и обсуждение полученных результатов 141
Этап 5. Дискуссия на тему «Возможно ли счастливое отцовство?» ... 143
Этап 6. Подведение итогов занятия 144
Приложение 1. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена 145
Приложение 2. Бланки для проведения исследования 145
Глава 8. Детская художественная литература как институт гендерной социализации (Л. Э. Семенова) 148
Вводные замечания 148
Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме 155
Этап 2. Работа с народными сказками 156
Этап 3. Гендерный анализ произведений детской художественной литературы 159
Этап 4. Составление проекта несексистской хрестоматии для детского чтения и разработка рекомендаций по использованию гендерно стереотипных произведений 162
Этап 5. Домашнее задание 163
Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний 163
Приложение. Примерные тексты для пробного гендерного анализа 165
Глава 9. Женские образы в произведениях художественной литературы (О. В. Барсукова) 167
Вводные замечания 167
Этап 1. Теоретический анализ художественного произведения 171

Этап 2. Анализ образов женщин в классической художественной литературе ... 173

Приложение 1. Личность: проблема науки или искусства? ... 178

Приложение 2. Примерный список классических художественных произведений для работы на занятии ... 183

Глава 10. Школа как институт гендерной социализации (И. С. Клецина) ... 185

Вводные замечания ... 185

Этап 1. Теоретическое информирование ... 195

Этап 2. Дискуссия «Раздельное по полу обучение: “за” и “против”» ... 197

Этап 3. Подведение итогов занятия ... 198

Приложение. Раздельное по полу обучение: «за» и «против» (по материалам дискуссии) ... 200

Глава 11. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации (И. С. Клецина) ... 201

Водные замечания ... 201

Этап 1. Актуализация теоретического материала ... 206

Этап 2. Знакомство с текстом «Пример ранней гендерной социализации» ... 207

Этап 3. Подготовка текста «Гендерная автобиография» ... 207

Приложение. Пример ранней гендерной социализации ... 209

Глава 12. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода (Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова) ... 211

Вводные замечания ... 211

Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме ... 219

Этап 2. Анализ публикаций, отражающих современный дискурс ориентиров в воспитании девочек и мальчиков ... 220

Этап 3. Освоение практических навыков ... 223

Этап 4. Разработка концепции психолого-педагогического сопровождения процесса личностного становления ребенка с позиций нетрадиционной (альтернативной) гендерной социализации ... 225

Этап 5. Домашнее задание ... 226

Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний ... 226

Приложение ... 228

Раздел III. Гендерные характеристики личности

Глава 13. Гендерные стереотипы: возрастной аспект (Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева) 236

Вводные замечания 236

Этап 1. Предварительная подготовка 238

Этап 2. Выступления студентов 243

Этап 3. Подведение итогов семинаров 244

Приложение 1. Форма отчета по проведенному исследованию 245

Приложение 2. Карта наблюдения «Виды и характеристики деятельности мальчиков и девочек в детском саду» 245

Приложение 3. Карта наблюдения «Характер взаимодействия воспитателя с мальчиками и девочками» 246

Глава 14. Гендерная идентичность (П. В. Румянцева) 248

Вводные замечания 248

Этап 1. «Терминологическая разминка» 250

Этап 2. Составление «блок-схемы» из основных понятий, относящихся к теме «Гендерная идентичность» 251

Этап 3. Выполнение упражнения «Гендерная автобиография» 252

Приложение. Образцы карточек для «Терминологической разминки» 254

Глава 15. Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности (Л. Н. Ожигова) 256

Вводные замечания 256

Этап 1. Заполнение опросника «Кто Я?» 259

Этап 2. Обработка результатов опросника «Кто Я?» 259

Этап 3. Обсуждение результатов 261

Этап 4. Заполнение опросника «Я — женщина/мужчина» 261

Этап 5. Обработка результатов опросника «Я — женщина/мужчина» 262

Этап 6. Обсуждение результатов 262

Глава 16. Изучение гендерной идентичности при помощи качественных методов: фокус-группа (Н. К. Радина) 264

Вводные замечания 264

Этап 1. Составление вопросов 275

Этап 2. Проведение фокус-группы ... 276
Этап 3. Обработка результатов ... 276
Приложение. Примерный отчет по проведенному исследованию «Настоящий мужчина — кто он?» ... 279
Глава 17. Исследование гендерных установок в ситуации конфликта (Л. Н. Ожигова) ... 283
Вводные замечания ... 283
Этап 1. Сочинение «Конфликт на работе» ... 286
Этап 2. Обработка результатов сочинения ... 287
Этап 3. Обсуждение результатов ... 288
Этап 4. Информационное сообщение преподавателя ... 289
Этап 5. Сюжетно-ролевая игра «Собеседование» ... 290
Этап 6. Обсуждение результатов ... 292
Приложение. Сочинение «Конфликт на работе» респондентки А., 20 лет, студентки отделения социальной работы ... 293
Глава 18. Социально-психологический анализ гендерных ролей (Е. В. Юркова, И. С. Клецина) ... 295
Вводные замечания ... 295
Этап 1. Закрепление и проработка основных понятий темы ... 308
Этап 2. Описание многообразия гендерных ролей ... 309
Этап 3. Социально-психологический анализ собственных гендерных ролей ... 312
Приложение 1. Гендерные стереотипы ... 314
Приложение 2. Гендерные стереотипы и роли ... 315
Глава 19. Гендерная компетентность личности (И. С. Клецина) ... 316
Вводные замечания ... 316
Этап 1. Теоретическое информирование ... 328
Этап 2. Работа с анкетой ... 329
Этап 3. Выполнение задания «Анализ гендерной компетентности личности» ... 330
Этап 4. Подведение итогов занятия ... 331
Приложение 1. Анкета «Гендерные характеристики личности» ... 332
Приложение 2. Образец заполнения таблицы «Информация о гендерных характеристиках в анкете “Гендерные характеристики личности”» ... 336

Приложение 3. Образец заполнения таблицы «Обобщенная информация о гендерных характеристиках личности» 337

Приложение 4. Обработка анкеты «Гендерные характеристики личности» 337

Глава 20. Сексуальность личности: социально-конструкционистский подход (Е. В. Иоффе) 340

Вводные замечания 340

Этап 1. Выполнение упражнения «Ассоциации» 342

Этап 2. Знакомство с основными этапами развития сексологического знания 343

Этап 3. Выполнение упражнения «Пентаграмма С. Гингера» 351

Приложение 355

Глава 21. Гендерные роли и сексуальность (Е. В. Иоффе) 356

Вводные замечания 356

Этап 1. Исследование гендерных представлений и стереотипов студентов в сфере сексуальных отношений 359

Этап 2. Выполнение упражнения «Противоречия гендерной и сексуальной ролей» 363

Приложение 1 368

Приложение 2 369

Раздел IV. Прикладные аспекты гендерной психологии

Глава 22. Женщина в сфере занятости (А. А. Сбитнева) 374

Вводные замечания 374

Этап 1. Теоретическое информирование 390

Этап 2. Обобщение знаний по теме в процессе заполнения сводной таблицы «Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости» 391

Этап 3. Применение полученных знаний 392

Приложение. Пример заполнения таблицы «Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости» 399

Глава 23. Гендерный подход в практике школьного психолога (Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева) 401

Вводные замечания 401

Этап 1. Актуализация теоретического материала 411

Этап 2. Практическое задание 411
Этап 3. Сравнение особенностей и эффективности гендерного и полоролевого подходов 412
Приложение. Характеристики гендерного и полоролевого подходов в образовании 414
Глава 24. Гендерная экспертиза урока (М. Л. Сабунаева) 415
Вводные замечания 415
Этап 1. Вводная часть 417
Этап 2. Просмотр видеозаписи и заполнение экспертных карт 417
Этап 3. Обсуждение и выводы 418
Этап 4. Выработка рекомендаций 420
Этап 5. Домашнее задание 420
Приложение. Экспертная карта для проведения гендерной экспертизы урока 421
Глава 25. Сексуальное образование: стереотипы и реальность (Е. Г. Луковицкая, Е. В. Иоффе) 423
Вводные замечания 423
Этап 1. Игра «Суд над сексуальным образованием». Работа в малых группах 429
Этап 2. Работа со сценарием 429
Этап 3. Групповая дискуссия 431
Глава 26. Гендерная манипуляция в сфере межличностных отношений (Н. Н. Аносова) 433
Вводные замечания 433
Этап 1. Обсуждение содержания феномена манипуляции 437
Этап 2. Знакомство с понятием гендерной манипуляции 438
Этап 3. Групповая дискуссия «Гендерная манипуляция: за и против» 439
Этап 4. Подведение итогов занятия 440
Приложение. Про любоff/on 441
Глава 27. Роль эталона физической привлекательности в оценке собственной внешности (М. В. Болохова) 443
Вводные замечания 443
Этап 1. Информационное сообщение преподавателя о значимости изучения проблемы неудовлетворенности человека собственной внешностью 451

Этап 2. Исследование (диагностика) отношения к своей внешности ... 452
Этап 3. Анализ последствий для личности позитивного и негативного отношения к собственной внешности ... 453
Этап 4. Анализ гендерных различий в степени удовлетворенности собственной внешностью ... 454
Этап 5. Анализ причин позитивного и негативного отношения к собственной внешности ... 455
Этап 6. Выделение характеристик современного эталона физической привлекательности ... 456
Этап 7. Выделение гендерной специфики современного эталона физической привлекательности ... 457
Этап 8. Подведение итогов занятия ... 458
Приложение. Бланк «Удовлетворенность собственной внешностью» ... 460
Глава 28. Гендерные стереотипы в спорте (Н. С. Цикунова) ... 461
Вводные замечания ... 461
Этап 1. Выполнение и обсуждение упражнения 1 ... 463
Этап 2. Выполнение и обсуждение упражнения 2 ... 463
Этап 3. Выполнение и обсуждение упражнения 3 ... 464
Этап 4. Выполнение и обсуждение упражнения 4 ... 464
Этап 5. Выполнение и обсуждение упражнения 5 ... 465
Глава 29. Насилие в семье: гендерный аспект (Н. В. Солнцева) ... 468
Вводные замечания ... 468
Этап 1. Информационный ... 485
Этап 2. Аналитический ... 486
Этап 3. Практический ... 486
Приложение. Методика «Светофор» ... 489
Список литературы ... 493
Сведения об авторах ... 495

Предисловие ко второму изданию

Впервые эта книга вышла в 2003 г. Это было первое отечественное учебное пособие, с помощью которого вузовские преподаватели проводили практические и семинарские занятия в процессе чтения курсов по гендерной психологии и другим дисциплинам гендерной направленности. Появлению 2-го издания «Практикума по гендерной психологии» способствовали следующие обстоятельства. Во-первых, 1-е издание в целом было положительно оценено преподавателями и пользовалось спросом у специалистов, интересующихся гендерной проблематикой. Однако авторами были получены и некоторые критические замечания, связанные с содержанием некоторых разработок. Поэтому появилась необходимость скорректировать и доработать ряд тем.

Еще одним обстоятельством, побудившим авторов к подготовке 2-го издания практикума, явилось приращение знания в сфере гендерных исследований. За прошедшие пять лет опубликованы новые научные и учебно-методические работы; многие гендерные специалисты защитили докторские и кандидатские диссертации; существенно расширился круг интересующихся гендерными проблемами не только на уровне научных исследований, но и в сфере практических приложений теоретического знания. Следовательно, содержательную часть практикума необходимо было дополнить и обновить с учетом современного уровня развития отечественной и зарубежной гендерной психологии.

Данное издание практикума по гендерной психологии существенно отличается от своего первого варианта. Хотя общее количество текстов практически не изменилось, 15 методических разработок являются совершенно новыми, а остальные обновлены и дополнены в теоретической и в практической частях.

Новые методические разработки посвящены весьма актуальным темам, которые ранее не были включены в практикум в силу неразработанности в методическом плане. Эти темы раскрывают такие проблемы, как роль феминизма в развитии гендерных исследований в психологии, гендерный аспект родительства, роль художественной литературы в воспитании детей и взрослых и др. Достаточно широко представлена проблема сексуальности с позиций гендерного подхода, обсуждается

также такая актуальная для гендерного направления тема, как насилие в семье.

В методических разработках использованы ссылки практически на все отечественные работы по гендерной проблематике, которые появились в последние годы; немало использовано также и зарубежных источников.

Изменился и состав авторов практикума, почти третья их часть — новые авторы. Некоторые преподаватели не смогли принять участие в работе над новым изданием в силу различных обстоятельств, однако основной состав авторов остался прежним. В работе над 2-м изданием практикума приняли участие восемь новых авторов.

Неизменной осталась общая концепция практикума, которая определяется, как и в прежнем издании, идеями гендерного подхода.

Не изменилась и общая структура практикума, включающая четыре раздела: «Введение в гендерную психологию», «Гендерная социализация», «Гендерные характеристики личности», «Прикладные аспекты гендерной психологии». Эти разделы в общих чертах отражают сложившуюся на сегодняшний день структуру гендерной психологии как научной области знания и учебной дисциплины.

В первом разделе рассматриваются самые общие вопросы гендерной психологии: содержание понятия «гендер», обыденные гендерные представления, психофизиологические и психологические различия между полами, психологические характеристики гендерных групп, роль феминизма в развитии гендерных исследований.

Во втором разделе представлены методические разработки практических занятий, которые помогут студентам осознать способы и механизмы влияния основных институтов социализации (семья, школа, художественная литература) на формирование у участников социализационного процесса гендерных установок, стереотипов, представлений.

Третий раздел практикума помогает раскрыть содержание таких ключевых тем гендерной психологии, как гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерные установки и предубеждения личности, гендерная идентичность. Особое внимание уделено такой характеристике личности, как гендерная компетентность.

В четвертом разделе представлены работы, рассматривающие гендерную проблематику в ее практическом приложении.

Сохранилась структура каждой методической разработки, которая включает следующие части: вводные замечания, цели занятия, оснащение, порядок работы, контрольные вопросы для проверки знаний сту-

дентов, список использованной литературы и приложения. Все формы проведения занятий относятся в группе интерактивных методов обучения.

Хочется поблагодарить всех тех, кто высказал свои оценки и критические суждения по поводу содержания методических разработок в практикуме.

Авторы надеются, что переработанный и дополненный практикум окажется полезен как преподавателям, и студентам, так и всем, кто интересуется психологией, а также будет способствовать развитию гендерного направления в психологической науке.

И. Клецина

Раздел I

Введение в гендерную психологию

Глава 1
Что такое гендер

Д. В. Воронцов

Вводные замечания

Разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами себя и окружающих [2]. На обыденном уровне рассуждений многие убеждены в том, что психологические различия между мужчинами и женщинами связаны с генетическими, анатомическими и физиологическими особенностями мужского и женского организма. Однако факт телесного несходства мужчин и женщин еще не говорит о том, что именно отсюда происходят и все наблюдаемые различия между ними, включая психологические. Ведь биологические различия имеют и социокультурный контекст, определяющий, какие личностные и поведенческие характеристики в данное время и в данном обществе ожидаются от мужчины, а какие — от женщины, какие характеристики считаются людьми важными для мужчины, а какие — для женщины. Да и то, как мы воспринимаем биологические различия между полами, тоже определяется культурными факторами.

Как указывает французский историк Т. Лакер, в Европе до XVII в. базовыми отличительными признаками понятий «мужчина» и «женщина» считались социальный статус индивида и исполняемые им социокультурные роли, а не анатомо-физиологические особенности [6]. Телесное несходство мужчин и женщин не ставилось под сомнение, однако суть различий между ними люди усматривали отнюдь не в биологии. Длительное время в европейской культуре существовала однополая модель человека, описанная античным философом-врачом Галеном во II в. н. э. Согласно этой модели организм женщины рассматривался как биологически несовершенный мужской организм. В галеновской схеме структурно-морфологических соответствий репродуктивных органов женский организм имеет точно такие же половые органы, что и мужской. Единственное отличие между ними усматривалось в том,

что у женщины в силу «недостаточной жизненной энергии» эти органы находятся внутри, тогда как у мужчины они располагаются снаружи. Женские гениталии вплоть до 1700-х гг. не имели собственного названия. Для их обозначения использовались термины, обозначающие мужские половые органы, и только контекст определял то, о каком теле — мужском или женском — идет речь. Собственно половые различия фиксировались не онтологическими, а социологическими категориями. Природное тело рассматривалось как подчиненное социальному бытию человека, потому что телесное считалось временным, нестабильным образованием, выполняющим только вспомогательные функции в человеческой жизни.

Мировоззренческие сдвиги в европейском сознании, произошедшие в эпоху Возрождения, изменили взгляд на роль тела в жизни человека. Оно стало считаться единственной реальной, объективно существующей характеристикой индивида — в противоположность условности и произвольности социальных определений различных человеческих качеств, в том числе и сексуальных. Если в античной и средневековой Европе психологические и социальные различия мужчин и женщин соотносились с различиями в их социальном статусе, то после XVII в. корни социальных и психологических различий стали усматривать в анатомии мужчин и женщин. А точнее, в способности женщины к деторождению и связанными с ней физиологическими процессами: менструацией, лактацией, гормональными сдвигами и т. п. Таким образом, к XIX в. вопрос о сексуальных различиях между мужчинами и женщинами был подменен вопросом о репродуктивных функциях организма, что в конечном счете привело к возникновению в европейской культуре двуполой модели человека, в которой мужское и женское представляли собой два антагонистических полюса. Новая модель позволяла рассматривать социально обусловленные сексуальные различия в поведении личности как биологически детерминированные, возникающие на основе неодинакового анатомического, клеточного строения, эндокринных, психофизиологических и иных телесных функций. Так в европейском сознании утвердилось представление о том, что пол человека является биологическим феноменом и что полов у человека только два.

С точки же зрения современного биологического знания пол человека имеет многоуровневую организацию [4]:

- **генетический** пол (определенный набор генов);
- **гонадный** пол (наружные и внутренние половые органы, железы внутренней секреции);

- **морфологический** пол (телесные характеристики — степень оволосения тела, мышечная масса и распределение жировой ткани);
- **церебральный** пол (дифференциация мозга под влиянием тестостерона).

Только на уровне гонадного пола, а точнее, на уровне генитальной подсистемы мы можем говорить о четком делении на две противоположные формы половой организации — мужские и женские половые органы, выполняющие разные функции в процессе размножения (репродуктивные функции). Поэтому обоснованность жесткого разделения людей на два пола может быть поставлена под сомнение. Даже на генетическом уровне ученые сомневаются в четкости деления пола на два, поскольку Y-хромосома, с которой связан мужской пол, по-видимому, является дефектным вариантом X-хромосомы, с чем связано значительное многообразие вариаций структуры этой хромосомы и возможности сцепленных вариантов (например, XXY). Кроме того, только один ген Y-хромосомы отвечает за производство тестостерона. И если этот участок в Y-хромосоме отсутствует или дефектен, то плод все равно развивается по женскому типу, несмотря на наличие мужской хромосомы.

Однако в сознании большинства людей присутствует редко осознаваемая познавательная установка на то, что почему-то именно гениталии являются основным критерием и начальной точкой отсчета при оценке всех составляющих биологического пола. Получается, что различием репродуктивных функций тела люди пытаются объяснить наличие психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами. В действительности же биологические (половые) признаки определяют не столько психологические различия, сколько уровень психической (психофизиологической) активности организма, имеющего мужские или женские гениталии.

С биологическими факторами связаны двигательная подвижность, возможности применения мышечной силы в том или ином виде деятельности, возбудимость нервных процессов, скорость психофизиологических реакций и т. п. Биологически обусловленная активность психофизиологических процессов всегда получает социокультурную и личностную интерпретацию, связанную с тем, в каком социальном контексте развиваются и реализуются эти биологические (половые) особенности. В социально-психологическом плане различные аспекты биологического пола личности связаны с процессом социального восприятия, с системой социальных отношений, возникающих на основе любого из аспектов сексуальности. Реализация личности в сексуальной сфере определяется мотивами, целями, ценностными ориентация-

ми и предоставленными обществом и культурой средствами реализации природных (половых) возможностей в тех или иных поступках. Даже сексуальные желания, как реальность психологического переживания, определяющего стремление к некоторому объекту, оказываются связанными с социальным восприятием и оценкой этого объекта и потому имеют самостоятельное, а не исключительно биологическое определение.

Кроме того, личность мужчины и женщины в психологическом смысле характеризуется качествами, приобретаемыми и реализующимися в процессе общения, социального взаимодействия в контексте межличностных и общественных отношений. Для того чтобы адекватно понять природу и происхождение психологических различий между мужчинами и женщинами, мы должны учитывать это обстоятельство. Поскольку в поведении человека биологические и социальные характеристики тесно переплетены, мы никогда не можем со стопроцентной убежденностью утверждать, что различия, обнаруживаемые в мужском и женском поведении, имеют однозначно биологическое происхождение. Для прояснения биологических и социально-психологических аспектов мужского и женского поведения американский психолог Р. Столлер в конце 1960-х гг. предложил понятийно разделить человеческую сексуальность по двум аспектам: биологическому, за которым он предложил закрепить термин **«пол»**, и социальному, за которым он предложил закрепить термин «гендер» [7].

Идея о выделении двух измерений пола — биологического и социального — возникла у Р. Столлера при исследовании феномена транссексуальности: субъективной убежденности человека в своей принадлежности к противоположному полу. В этом феномене наиболее четко отражается тот факт, что природные характеристики организма существуют для человека только как некоторые символы, наделенные социальным и личностным смыслами и ценностными значениями.

Термин **«гендер»** до Р. Столлера был только грамматической категорией, обозначающей мужской, женский или средний род высказываний в английском языке. Грамматический термин «гендер» («родовой признак») в английском языке отражает контекстуальную, а не постоянную (онтологическую) сущность мужских и женских качеств[1]. Использова-

[1] В английском языке, в отличие от русского, грамматический род слов в предложении (*gender*) определяется контекстом высказывания, а не задается структурой слова. Именно поэтому слово «гендер» в психологическом анализе не может быть адекватно воспроизведено русским аналогом «род», поскольку в русском языке сама структура слов уже наделена родовым признаком.

ние этой грамматической категории в качестве социально-психологического понятия было призвано подчеркнуть тот факт, что биологические характеристики сексуальности не даны человеку непосредственным образом, а всегда преломляются через призму индивидуального сознания и социальных представлений, т. е. существуют в виде субъективного и зафиксированного в культуре знания о них. С введением этого термина психологические черты женщин и мужчин, часто приписываемые только биологическим основаниям, получили объяснение посредством процессов аккультурации и социализации.

Быть мужчиной или женщиной в психологическом плане означает субъективную уверенность в том, что каждый представитель того или иного биологического пола (обладающий определенными гениталиями и телесными характеристиками) обладает специфическими личностными и поведенческими характеристиками, соответствующими этому полу. Следовательно, пол в социальном взаимодействии выступает, прежде всего, как когнитивная схема — обусловленные культурой представления о том, какие личностные признаки свойственны людям того или иного пола. К такому выводу пришли американские социальные психологи С. Кесслер и У. Маккенна [5]. В результате последующих исследований феномена транссексуальности в направлении, заложенном Р. Столлером, эти ученые поставили под сомнение само существование объективной биологической реальности пола, зафиксированной в этом понятии. С. Кесслер и У. Маккенна утверждают, что пол в том виде, как он понимается в биологии и обыденном знании, является продуктом социального взаимодействия в повседневной жизни, т. е. он выступает всего лишь разновидностью гендера как системы социальных отношений, складывающейся по произвольно выбираемому генитальному критерию разделения людей на группы, и разновидностью системы социальных представлений (убеждений) о неизбежности такого разделения.

Биологический пол, так же как и гендер, фактически является социальным конструктом — продуктом устойчивых интерпретативных практик, возникающих на основе когнитивных схем восприятия. В психологическом и социальном плане биологический пол всегда существует для личности в виде условной системы объяснений (интерпретаций). Отрицая дуализм разделения сексуальности на пол и гендер, С. Кесслер и У. Маккенна предложили обозначать термином «гендер» не только социокультурные представления и индивидуальные когнитивные схемы восприятия биологического пола, но также и те аспекты бытия женщины или мужчины, которые традиционно считались биологиче-

скими. Они предложили оставить за термином «пол» только репродуктивную активность. Именно С. Кесслер и У. Маккенна ввели практику обозначения термином «гендер» любые проявления пола, не связанные прямо с репродуктивной активностью.

Когда речь заходит о психологическом анализе и исследовании гендерных характеристик личности, характеристики биологической активности нередко смешивают с поведением в социально-психологическом смысле. Смешение половых и гендерных характеристик приводит к тому, что к характеристикам мужественности и женственности одновременно относят и психофизиологические, и социокультурные аспекты психологических различий. Тогда как в ситуациях реального взаимодействия между собой люди редко связывают биологические особенности своего организма с гендерными характеристиками. На смешении половых и гендерных различий часто строится критика гендерного подхода к объяснению поведения людей.

В методологическом плане исследование гендерных характеристик личности может осуществляться в рамках двух подходов: **полоролевом** и **социально-конструктивистском. Полоролевой подход** сводит гендер к одному из его социально-психологических проявлений — гендерным стереотипам (схемам восприятия). Полоролевой подход вполне вписывается в трактовку термина «гендер», предложенную Р. Столлером Ведь с его помощью обозначались социокультурные представления о личности мужчин и женщин, связывавшие психологические особенности с половой принадлежностью человека, объективность существования которой еще не ставилась под сомнение. Поэтому сторонники этой методологии интерпретируют наличие двух противоположных гендеров (мужского и женского) как социокультурное или субъективное отражение природной данности: двух биологических полов, которым соответствует то или иное обусловленное природой содержание связанных с полом социальных ролей.

В наиболее развернутом виде социально-психологическая теория гендерной схемы была разработана С. Бем [1]. Гендер как система представлений («гендерная линза», по определению С. Бем) является неотъемлемой частью культурного дискурса (реальной практики использования языка, в который заложены гендерные различия в виде грамматических родов и правил их употребления) и социальных практик общения, взаимодействия и деятельности людей. И в этом случае он имеет множественные формы проявления, которые не сводятся лишь к совокупности половых ролей, предписанных обществом по признаку пола. Гендером будет и специфический язык общения, и разде-

ление труда между мужчинами и женщинами, и распределение властных отношений, и система ценностей, и многое другое. Повседневные практики социальной жизни ограничивают возможности произвольного использования образцов социального взаимодействия и сочетания личностных качеств мужчинами и женщинами, но однозначно не предписывают абсолютного следования доминирующим гендерным моделям. Концепция гендерной схемы С. Бем удачно накладывается на первоначальное представление о гендере как социальной надстройке над биологическим полом. Многие исследования, называемые в психологии гендерными, центрируются исключительно на выделении содержательного многообразия гендерных схем, представленных в различных социальных группах и ситуациях социального взаимодействия, оставляя за скобками механизмы их формирования.

В **социально-конструктивисткой** методологии отрицается наличие причинной зависимости между мужской и женской телесной (и психофизиологической) организацией и социально-психологическими характеристиками личности. Система социальных и межличностных отношений, которая складывается между людьми разного пола и сексуальных предпочтений, а также с разной ориентацией на те или иные модели поведения (гендерные роли), не может быть понята и объяснена без учета властного измерения этих отношений (доминирования и подчинения, паритета и неравенства, внутригруппововго фаворитизма и межгрупповой дискриминации). Отношения мужского и женского являются отношениями различия, сконструированного как неравенство социальных возможностей. Властная асимметрия отношений подчеркивается разницей в гендерно-специфичных паттернах общения, которые на самом деле маскируют дискриминацию под «объективное» гендерное различие [3].

В психологии механизмы социального конструирования гендера нередко сводятся к процессу социализации. Соответственно гендерные исследования превращаются в поиск половых различий, возникающих в процессе социализации. Однако представление о социальном конструировании гендера существенно отличается от классической теории половой социализации, разработанной в рамках полоролевого подхода Т. Парсонса, Р. Бейлза и М. Комаровски. В социально-конструктивистской методологии подчеркивается активность личности в создании гендерных отношений в процессе общения и взаимодействия людей, а не простое усвоение и воспроизводство социальных норм.

Для развития и закрепления адекватного понимания содержания понятия «гендер» целесообразно развивать у студентов навыки обна-

ружения гендерных характеристик в повседневных практиках общения и социального взаимодействия, а также навыки критического анализа текстов, посвященных гендерным проблемам.

Цель занятия

1. Закрепление у студентов представления о социально-психологическом содержании понятия «гендер».
2. Развитие навыков критического анализа и интерпретации литературы, посвященной гендерной проблематике.

Оснащение

1. Цветные маркеры.
2. Текст доклада Б. Франсиз «Гендер — социальный конструкт или биологический императив», представленный на Седьмой конференции Австралийского научно-исследовательского института семьи «Будущее семьи: исследовательские и политические проблемы» (см. приложение). У каждого студента должен быть собственный экземпляр текста, в котором он может делать пометки цветными маркерами при выполнении задания.

Порядок работы

Этап 1. Знакомство. Презентация личного гендерного образа.

Этап 2. Обсуждение личных презентаций.

Этап 3. Групповая дискуссия «Настоящий» мужчина, «настоящая» женщина.

Этап 4. Тренировка навыков критического анализа текстов, посвященных гендерным проблемам.

Практическое занятие предполагает групповой формат работы с применением методов активного социального обучения (социально-психологический тренинг), желательно в гетерогенном по гендерному признаку составе. Занятие целесообразно проводить в два приема: **до изучения теоретических основ** гендерных исследований — этапы 1–3, **после теоретического информирования** — этап 4, когда студенты уже ознакомились с содержанием понятия «гендер» и основными подходами к интерпретации его содержания. Этапы 1–3 реализуют цель продемонстрировать студентам процесс конструирования гендерных характеристик в процессе общения. Этап 4 реализует цель развития навыков критического анализа текстов. Текст доклада Б. Франсиз может быть дан для самостоятельного анализа студентам в качестве домашнего задания, а этап 4 — проведен в ходе отдельной встречи (дополнительного занятия).

Этап 1. Знакомство. Презентация личного гендерного образа

Участники (студенты и ведущий) рассаживаются в аудитории по кругу. Ведущий занятия предлагает всем представиться в произвольной манере: назвать имя, которое участник предпочитает в качестве обращения к себе, одно прилагательное, наиболее емко характеризующее личность участника с его/ее точки зрения, а также немного рассказать о себе (что считает нужным для презентации своего публичного Я). Процедуру знакомства необходимо проводить даже в тех группах, члены которых давно и хорошо знают друг друга. Это позволяет не только настроить участников на работу, но запустить процессы осознания себя и перейти к выполнению второго этапа.

После процедуры знакомства ведущий занятия предлагает участникам представить себя группе в качестве мужчины или женщины (в соответствии со своим полом).

Этап 2. Обсуждение личных презентаций

Во время обсуждения ведущий может обратить внимание участников на то, что в представлениях себя группе они преимущественно говорят не о биологических признаках мужчин и женщин, а о таких личностных качествах, которые возникают и проявляются только в процессе межличностного взаимодействия и в социальном пространстве. Также следует обратить внимание участников на то, что собственно половые признаки очень редко выступают теми личностными характеристиками, которыми мы пользуемся для презентации своего образа в качестве мужчины или женщины. При этом отдельные личностные характеристики могут быть общими в гендерных образах как студентов-мужчин, так и студенток-женщин. Во время обсуждения ведущий может заострить внимание на том, что большинство предъявляемых характеристик оказываются непосредственным образом не связанными с биологическим полом, хотя студентам было дано задание представить себя в качестве мужчины или женщины. Из этого можно сделать вывод, что эти понятия и характеризующие их признаки, которые на поверхности сознания связываются с биологическими факторами, на самом деле определяются социальными отношениями и ситуациями межличностного взаимодействия. Если бы пол и гендер представляли собой взаимозависимые переменные, то в презентациях участников непременно в равной степени оказались бы представлены морфофункциональные

и социально-психологические характеристики. Однако, несмотря на явные морфофункциональные (биологические) различия участников между собой, большинство из этих характеристик не находят места в определениях себя в качестве мужчин или женщины. Следовательно, в реальных практиках взаимодействия мужчин и женщин между собой основной акцент в восприятии различий делается именно на социально детерминированных характеристиках, а сами понятия мужского и женского отражают содержание социальных, а не биологических качеств.

Этап 3. Групповая дискуссия «Настоящий» мужчина, «настоящая» женщина

Инструкция: «Каждый из вас в процессе представления себя в качестве мужчины или женщины использовал те или иные характеристики, которые нередко повторялись у представителей противоположного пола. А есть ли какие-либо личностные и поведенческие качества, которые однозначно могут охарактеризовать человека как мужчину или женщину? Кого мы называем мужчиной, а кого — женщиной? Давайте составим список качеств “настоящего” мужчины и “настоящей” женщины. Обоснуйте свою позицию».

Ведущий записывает все предлагаемые студентами характеристики для обобщенного портрета личности каждого пола. После составления двух списков ведущий предлагает ранжировать выбранные качества в соответствии с их значимостью для характеристики человека в качестве мужчины или женщины. Ведущий подчеркивает, что участники должны прийти к общему итоговому мнению.

По завершении обсуждения и формировании общего итогового «портрета» «настоящего» мужчины и «настоящей» женщины ведущий просит участников оценить:

- насколько отличается полученный образ от стереотипного, распространенного мнения;
- насколько каждый из участников мужского или женского пола соответствует этому образу;
- какие чувства возникают у участников в результате такого сравнения.

При подведении итога дискуссии ведущему следует обратить внимание студентов на следующие аспекты получения согласованного гендерного образа.

1. Роль социальных ожиданий в формировании итогового образа.

2. Влияние доминирующей системы ценностей на желательность проявления зафиксированных в итоговом образе личностных и поведенческих качеств.
3. Нормативная функция полученного образа/образца.
4. Восприятие мужчин и женщин в реальной жизни в качестве успешных тогда, когда они следуют гендерно-специфичным нормам.
5. Проявление феномена самоподтверждающихся пророчеств в общении и взаимодействии мужчин и женщин, следующих этому образцу: мужчины и женщины стараются вести себя согласно социальным ожиданиям, подтверждая их.

Этап 4. Тренировка навыков критического анализа текстов, посвященных гендерным проблемам

Ведущий раздает каждому студенту текст доклада Б. Франсиз (см. приложение), в качестве домашнего задания предлагает внимательно ознакомиться с его содержанием и ответить на следующие вопросы:

1. Как автор текста определяет понятие гендера и гендерной идентичности?
2. Соответствует ли это понимание тому, которое принято в гендерных исследованиях?
3. С чем не согласна автор текста и за что она критикует гендерный подход?
4. Какие социальные и личностные ценности скрываются за аргументами автора текста?
5. Какие признаки поведения Бренды (в описании случая Джона Мани) отмечаются автором в качестве маскулинных/феминнных? Соответствует ли это пониманию маскулинности/феминнности в гендерных исследованиях?
6. Что, на ваш взгляд, могло выступить причинами психологических проблем Бренды с точки зрения гендерного подхода?

На следующем занятии ведущий разбивает группу на небольшие подгруппы (3–4 человека) и предлагает каждой подгруппе обсудить текст в соответствии с вопросами домашнего задания. Затем подгруппы возвращаются в общий круг для групповой дискуссии.

Методические указания к дискуссии

Во время общей дискуссии следует обратить внимание на следующие важные моменты.

1. Б. Франсиз использует понятия гендера и пола в качестве синонимов, а также рассматривает их с точки зрения доминирования или подчинения одного другому. Однако в гендерных исследованиях речь на самом деле идет о том, что биологические характеристики сексуальности не имеют прямой и однозначной связи с наблюдаемыми психологическими и социальными различиями между мужчинами и женщинами, а гендер и пол являются просто равновозможными измерениями человеческой сексуальности в биологической или социокультурной перспективе.
2. Б. Франсиз ссылается на генетическую обусловленность разделения людей на два биологических пола. Однако во вводном тексте к этому разделу приводятся современные данные о спорности факта четкого генетического разделения людей только на два пола.
3. Автор неадекватно интерпретирует суть гендерного подхода, приписывая его сторонникам отрицание биологических различий между полами («податливость» биологической природы). На самом деле в гендерной теории речь идет о том, что биологические различия бесспорно существуют, однако они всегда наделяются культурно-символическим значением и помещаются в определенную систему властных отношений с вертикальной (доминирование/подчинение) или горизонтальной (равноправие и равные возможности) структурой. И эта властная структура диктует, что можно и чего нельзя проявлять в поведении мужчинам и женщинам.
4. В отношении тезиса Б. Франсиз о том, что девочки и мальчики задолго до возникновения у них речи и осознанного отношения к действительности выбирают разные игрушки, ведущему следует напомнить студентам о существовании социально-психологического феномена самоподтверждающихся пророчеств, в соответствии с которым гендерные ожидания родителей побуждают их так выстраивать взаимодействие с маленькими детьми (которые в младшем возрасте максимально зависят от них в физическом и психологическом аспектах), чтобы поведение детей могло быть проинтерпретировано в соответствии с имеющимися родительскими ожиданиями.
5. При обсуждении случая Бренды надо обратить внимание на то, что автор рассматривает признаки маскулинности и феминности как

биологически обусловленные поведенческие реакции, тогда как в гендерном подходе под маскулинностью и феминностью понимаются нормативные социальные представления о характеристиках мужчин и женщин, а также культурно-символические сценарии поведения, включающие в себя не только ожидаемые характеристики, но и сферы деятельности, в которых они должны проявляться, а также приемлемые сексуальные предпочтения. Следовательно, главной причиной психологических проблем Бренды с точки зрения гендерного подхода может быть несоответствие физиологических и морфологических особенностей ее модифицированного после операции организма традиционным гендерным стереотипам и ожиданиям в отношении «правильного» феминного поведения, а также принудительная гетеросексуальность в процессе гендерной социализации. Девочка приходила к доктору Мани хмурой и угрюмой, потому что ее физиологически обусловленная активность интерпретировалась окружающими (в первую очередь значимыми людьми, родителями) как маскулинная, тогда как она была (по имеющимся гениталиям) девочкой и не должна была так себя вести. Ее настроение, таким образом, связано с отрицательной социальной оценкой ее поведения, которое не отвечает гендерным ожиданиям ее окружения. Поэтому когда Бренде сказали, что она раньше была мальчиком, она испытала облегчение: теперь ее поведение вписывалось бы в социальные ожидания и ее не ущемляли бы по половому признаку. Следовательно, проблемы Бренды были связаны с дискриминацией по признаку пола (девочке нельзя вести себя так, как можно вести мальчику), что и вызвало ее радость, когда она узнала, что у нее не «родные» гениталии: теперь ее поведение получало оправдание. Но разве для того, чтобы вести себя в соответствии со своими физиологическими возможностями, человек, чей пол имеет многомерное существование (см. вводный текст), должен обязательно демонстрировать «правильные» гениталии?

6. Когда Б. Франсиз приводит доводы биофизика М. Даймонда, она совершает подмену психологического содержания понятий маскулинности и феминности биологическим, поскольку в биологии маскулинность и феминность означают половые характеристики организма, тогда как в психологии — гендерные (т. е. возникающие в пространстве социального взаимодействия, в процессе интерпретации поведения).

Контрольные вопросы

1. Чем содержательно различаются понятия «пол» и «гендер»?
2. Связаны ли психологические различия с биологическими различиями мужчин и женщин? Если связаны, то как?
3. Насколько обосновано с точки зрения современной биологии разделение людей только на два пола?
4. Какой уровень организации биологического пола выступает в сознании людей критерием его практического определения?
5. Каковы отличия между биологической активностью мужского и женского организма и социальным поведением мужчин и женщин?
6. Что значит быть мужчиной или женщиной в психологическом плане?
7. Какие подходы к проведению гендерного исследования в психологии вам знакомы?

Список литературы

1. *Бем С. Л.* Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
2. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
3. *Здравомыслова Е., Темкина А.* Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. — СПб.: Изд-во Европейского университета СПб., 2007. С. 9–33.
4. *Келли Г.* Основы современной сексологии. — СПб.: Питер, 2000. — 896 с.
5. *Kessler S. J., McKenna W.* Gender Construction In Everyday Life: Transsexualism (Abridged) // Feminism & Psychology. 2000 SAGE (London, Thousand Oaks and New Delhi). Vol. 10 (1): 11–29.
6. *Laqueur T.* Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. — 336 p.
7. *Stoller R. J.* Sex and gender: On the Development of Masculinity and Femininity. — New York: Science House, 1968. — 226 p.

Приложение
Гендер — социальный конструкт или биологический императив?[1]

Б. Франсиз

Споры о том, биология или среда определяют выбор человеком тех или иных поведенческих ролей и образа жизни, неотступно преследуют

[1] Доклад на 7-й конференции Австралийского научно-исследовательского института семьи (Сидней, июль 2000) / Пер с англ. Д. В. Воронцова. Дано в сокращении. Оригинал текста доступен: http://www.aifs.org.au, свободный. — Загл. с экрана. — Яз. англ.

социобиологию. И начиная с 70-х гг. эти споры вылились в проблему: может ли воспитание (т. е. культура) взять верх над биологией и определять собственно сам биологический пол? Предлагаемая статья подвергает критике «гендерный вопрос» современного феминизма и политизацию слова «гендер», которым пытаются заменить слово «пол» по отношению к человеку.

<...> Радикальный «гендерный феминизм», опираясь на марксистскую идеологию <...> требовал упразднения разделения людей на мужчин и женщин. Отсюда и возникла подмена слова «пол» на «гендер»

<...> Согласно [сторонникам гендерной теории], мужчина и женщина — это не более чем культурные конструкты <...> еще один пример социального конструирования «биологического». <...> Биологический пол определяется не внешними органами [как считают феминистки], а генетической структурой. Каждая клетка человеческого тела четко может быть определена как мужская или женская, как и человеческий мозг — наш первичный половой орган — из-за присутствия или отсутствия тестостерона тоже является маскулинизированным или феминизированным уже на стадии вынашивания плода. <...>

<...> Меня продолжает беспокоить убеждение феминистов в том, будто человеческая природа является податливым материалом и что социум может лепить из детей все, что угодно. Я сама мать четырех девочек и четырех мальчиков и по своему опыту знаю, что девочки и мальчики различаются и вряд ли будут играть в политически корректные, несексистские игрушки. У нас в семье однажды чуть не разразился кризис, когда мой сын оторвал голову кукле старшей сестры: он просто хотел посмотреть, как она сделана.

<...> В наших дискуссиях постоянно всплывало имя доктора Джона Мани, урожденного новозеландца, получившего степень по психологии в Гарварде, а затем специализировавшегося в качестве исследователя в Балтиморском госпитале им. Джона Хопкинса. Он считается первым, кто ввел понятие гендерной идентичности для описания внутреннего состояния личности с точки зрения ощущения себя мужчиной или женщиной. И он же основал первую в мире клинику по лечению проблем, связанных с гендерной идентичностью, в госпитале Джона Хопкинса, в котором только и делали то, что изменяли пол взрослым людям. Джон Мани стал всемирно признанным и бесспорным авторитетом в области психологической коррекции людей с неопределенными гениталиями и советником по вопросам, связанным с новаторскими операциями по изменению пола. Его влияние на академический и научный мир определило облик науки последних десятилетий.

<...> Однако мало кто знает о показательном факте, опровергающем все построения доктора Мани. Это случай Брюса Раймера. Брюс и Брайан Раймеры были нормальными однояйцевыми близнецами-братьями, родившимися в Виннипеге (Канада) в 1965 г. Из-за неудачной операции по обрезанию, которая была проведена с грубыми ошибками, пенис Брюса был обожжен и поврежден. В конце концов врачи клиники Майо в Миннесоте, объясняя невозможность реконструкции органа, посоветовали родителям Брюса — Рону и Джанет Раймерам попробовать возможность переделать Брюса в девочку и обратиться к доктору Джону Мани. Тот уверил родителей, что изменение мужского пола Брюса на женский имеет все шансы на успех.

Родители не понимали, что предыдущие операции доктор Мани делал на гермафродитах и что рекомендованная им процедура — кастрация и формирование женских гениталий, — которая должна была сопровождаться гормональной терапией начиная с 11-летнего возраста ребенка, является экспериментом. Такие операции никогда не делались на детях, рожденных с нормальными гениталиями и нервной системой. Судьба предоставила Джону Мани возможность отличного эксперимента с хорошим «контролем» — однояйцевым близнецом, что было важно для валидизации результатов.

Педиатр семьи Раймеров в Виннипеге возражал против этой операции и рекомендовал, чтобы они подождали до того времени, пока ребенок не достигнет школьного возраста, чтобы сделать фаллопластику — хирургическое восстановление пениса. Однако Джон Мани, следуя одному из важных положений своей теории — представлению о сензитивном периоде для развития гендерной идентичности, требовал быстрого принятия решения. Согласно его представлениям, до возраста 2,5–3 лет ребенок оказывается неспособным сформировать мужскую или женскую идентичность. Брюсу было тогда 19 месяцев. Мани писал: «Ребенок был еще очень мал, так что ему можно было приписать любой пол, а эротический интерес к противоположному полу почти наверняка можно было бы сформировать позднее, но времени для принятия окончательного решения было очень мало». В июле 1967 г., в возрасте 22 месяцев, Брюсу была сделана операция по изменению пола. Ребенка переименовали в Бренду. Принимая решение, Рон и Джанет Раймеры нисколько не сомневались, так как боялись перспективы насмешек и унижения их сына в школе и других общественных местах. Они не могли даже нанять ему сиделку, потому что простая смена пеленок выставила бы напоказ ужасную рану.

В те времена пластическая хирургия была в зачаточном состоянии, считалось, что легче сформировать вагину, чем восстановить пенис. Поэтому в клинике Джона Мани гермафродитам чаще всего приписывали женский пол и кастрировали их. Однако Брюс Раймер не был гермафродитом. Его родители послушно следовали рекомендациям доктора Мани, воспитывая Бренду как девочку. На второй день рождения близнецов Джанет сшила «дочке» платье из белого сатина, из которого было сделано ее собственное подвенечное платье. «Оно было красивым, кружевным, — вспоминает Джанет. — Но девочка рвала его, пытаясь сорвать с себя платье. Я думала: "Бог мой, она знает, что она — мальчик, и не хочет быть девочкой!" Но потом я успокаивалась, надеясь, что смогу научить ее хотеть быть девочкой».

Эксперимент не удался с самого начала. Бренда не показывала никаких признаков феминности, но демонстрировала все признаки маскулинного поведения, включая грубые, подвижные и силовые игры, и стоя мочилась в туалете. У нее не получалось завязать дружбу со своими одноклассницами, и несмотря на то, что она училась в разных школах и обращалась к психиатру, имела проблемное поведение и плохую успеваемость. Ее оставили на второй год, тогда как брат был переведен в следующий класс. <...>

<...> С точки же зрения [доктора Джона Мани], эксперимент был чрезвычайно успешен. Он сопоставлял интересы Брайна к машинкам, насосам, орудиям и Бренды — к куклам, кукольным домикам и колясками. Он сравнивал чистоплотность Бренды и полное отсутствие интереса Брайна к этому вопросу. Бренда интересовалась кухонной работой, тогда как Брайн пренебрегал ею.

Джон Мани описывал Бренду доминантным ребенком, доминантность которого к возрасту 3 лет превратилась в «квочкину» заботу о брате. Близнецы казались воплощением почти зеркального разделения вкусов, темпераментов и поведения в гендерном отношении, их можно было считать самым веским доказательством того, что мальчиками и девочками не рождаются. <...>

На протяжении еще нескольких лет Мани продолжал представлять случай Бренды как успех. А в это время девочка приходила к нему хмурой, угрюмой, односложно отвечала на его вопросы и не желала его видеть, так что ее родителям приходилось упрашивать ее пойти к доктору, обещая за это поездку в Диснейленд. Раймерам пришлось нарушить конфиденциальность и все-таки рассказать консультантам, к которым они обратились по поводу поведенческих проблем Бренды в школе, ее историю болезни. А Мани в то же самое время утверждал, что ее пове-

дение вполне нормально для активной маленькой девочки и оно ясно отличается от мальчишеского образа жизни, который ведет ее братблизнец, так что не вызывает ни у кого никаких подозрений. Основываясь на сообщениях доктора Мани, обозреватель Линда Воулф писала в книжном обозрении газеты «Нью-Йорк Таймс» (май 1975 г.) о «мальчике — однояйцевом близнеце, пенис которого был обожжен после рождения и который с согласия родителей на хирургическую операцию по перемене пола довольно успешно был воспитан в качестве настоящей девочки». В действительности же у Бренды в возрасте 11 лет стали происходить определенные физиологические изменения: она стала раздаваться в плечах, начали расти мускулы, ее шея и бицепсы укрупнились, а голос стал ломаться. Она противилась употреблению таблеток эстрогена, которые должны были увеличить ее грудь, и категорически не хотела идти на плановую операцию по дальнейшему формированию вагины.

Во время визита к доктору Мани в 1978 г., когда тот организовал для нее беседу с транссексуалом, Бренда пришла в такой ужас, что сбежала из клиники, и когда ее, наконец, вернули в гостиницу к родителям, она сказала, что покончит с собой, если они еще раз привезут ее насильно к доктору. Родители Бренды все еще надеялись на превращение их ребенка в девочку, но в мае 1980 г., когда она начала настойчиво убеждать своих эндокринолога и психиатра в Виннипеге, что не хочет быть девочкой, те посоветовали родителям открыть ей правду. Чувство злости и удивления Бренды сочетались с чувством глубокого облегчения. Она сказала: «Неожиданно я поняла, почему я страдала. Я не была какой-то извращенкой, я не была сумасшедшей».

<...> Биофизик Мильтон Даймонд с коллегами в опытах над гвинейскими свиньями установил, что внутриутробные половые гормоны не только играют важную роль в развитии репродуктивной системы и внешних половых органов плода, но также влияют на процессы маскулинизации или феминизации мозга. Результаты этих исследований были опубликованы в 1959 г. в журнале «Эндокринология». В последующей статье, озаглавленной «Критическая оценка онтогенеза полового поведения человека», Даймонд полностью опроверг теорию Мани. Сообщая о результатах, полученных на гвинейских свиньях, этот исследователь утверждал, что дородовые факторы ограничивают влияние культуры, научения и социальной среды на гендер человека. Приводя примеры из биологии, психологии, психиатрии, антропологии и эндокринологии, он доказывал, что гендерная идентичность жестко связана с мозгом начиная с момента зачатия. Позднее данные, полученные

на гвинейских свиньях, были подкреплены наблюдениями за девочками, которые испытывали влияние тестостерона в утробном периоде (случайно или в результате приема таких препаратов их матерями). <...>

<...> Сама Бренда (в последующем получившая имя Давид), узнавшая о себе правду и вернувшая себе свою сексуальную идентичность, к своему 15-летию жила как мальчик. Он стал принимать инъекции тестостерона, в 1980 г. — прошел болезненную операцию по удалению грудей. В 1981 г. ему была сделана операция по восстановлению пениса. К 22 годам ему была сделана повторная, более успешная фаллопластика. В сентябре 1990 г. Давид Раймер женился на Джейн Фонтэйн, матери-одиночке, имеющей трех детей.

<...> До тех пор пока Давид Раймер не заявил публично о суровом испытании, которое ему довелось пройти, медицинская общественность не была восприимчива к опасностям, которыми полна практика лечения детей-гермафродитов. Такая глухота, без всякого сомнения, поддерживалась их уважительным отношением к феминистскому движению, которое до сих пор убеждено в возможности создания андрогинного общества посредством принятия контрсексистских образовательных практик. <...> Нормальные мальчики калечатся в процессе феминистского воспитания, и это только начинает привлекать внимание политиков. <...> И мое убеждение таково, что дети должны воспитываться, а взрослые — жить в соответствии с тем полом, который соответствует их хромосомному набору. Мозг — это первичный половой орган, и он запрограммирован на то, чтобы быть мужским или женским. <...>

Глава 2

Исследование гендерных характеристик студентов

Л. В. Штылева

Вводные замечания

В программе любых гендерно-ориентированных курсов должны быть занятия, направленные на актуализацию и проблематизацию существующих у студентов гендерных представлений. Основная цель таких занятий — снятие «гендерной цензуры». Без такой работы, как показала многолетняя и разнообразная практика чтения гендерных курсов, блокируется возможность продвижения студентов к освоению содержания гендерного подхода.

Гендерные представления являются частным случаем социальных представлений, которые формируются у каждого человека в процессе гендерной социализации. Они лежат в основе гендерно-окрашенного поведения индивидов, «гендерного дисплея» личности, суждений о природе пола и межполовых различий, соотношении ролей и статусов мужчин и женщин в обществе. В педагогической деятельности гендерные представления учителей влияют на формирование более или менее благоприятной среды для развития личности учащихся. Об этом свидетельствует тот факт, что от мальчиков и девочек учителя заранее ожидают разного поведения и отношения к занятиям, различий в выборе предметов и разных достижений в естественных и гуманитарных науках [2, с. 84–85].

Исследования психологов показывают, что в зависимости от того, какими гендерными представлениями руководствуются педагоги, они по-разному строят свое общение с учащимися. Если педагоги придерживаются традиционных представлений относительно природы пола и межполовых отношений, то у выпускников формируются, как правило, жесткие патриархатные установки относительно рамок поведе-

ния мужчин и женщин, собственная самореализация в профессиональной и семейной сферах так же ограничивается стереотипами нормативной женственности и мужественности.

При определенных условиях гендерные представления могут принимать характер гендерных стереотипов, хотя эти понятия не идентичны друг другу. «Под гендерными стереотипами понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям “мужское” и “женское”» [3, с. 19]. Иными словами, не все гендерные представления и не всегда являются стереотипными, но могут ими стать при отсутствии способности человека критически мыслить и анализировать окружающую действительность. В этой связи задача преподавателей гендерных курсов заключается в том, чтобы сформировать и поддерживать у студентов самостоятельность мышления в вопросах, связанных с проблематикой пола, развивать способность подвергать сомнению и анализировать содержание тех или иных гендерно-окрашенных характеристик, требований, посланий и рекомендаций, которые зачастую подаются окружающими как привычная социальная норма.

Многие практики гендерного просвещения отмечают специфические сложности, с которыми приходится встречаться в студенческих аудиториях [1]. Они связаны с ревизией и болезненностью пересмотра личностно значимых гендерных представлений, которые затрагивают фундаментальные жизненные ценности взрослого человека.

Безусловно, прежде чем что-то изменять, необходимо исследовать имеющееся. Гендерные представления студентов являются тем благодатным материалом, который может быть эффективно использован для пробуждения интереса к проблематике и формированию навыка гендерного анализа явлений социального мира. Для изучения гендерных представлений используются различные методы и приемы: автобиографические эссе, интервью, рисуночные техники, дебаты, ролевые игры и инсценировки и пр.

Наш опыт показал, что наиболее эффективными в ознакомлении взрослых людей со сложным инновационным знанием являются активные формы работы (круглый стол, практикум, социально-педагогический тренинг) и методические приемы (работа в микрогруппах, обмен опытом), активирующие индивидуальный личный и профессиональный опыт участников, требующие выраженного отношения и формулировки собственной позиции по обсуждаемой проблеме.

Формы работы, связанные с дополнительной работой взрослых людей после занятий (самостоятельная работа с литературой, письменные задания), не только методически уместны, но также должны быть точно отобраны по объему (письменные задания) и количеству (список литературы к прочтению).

Учитывая вышеизложенную информацию, мы хотим привести пример шестичасового занятия, которым могут открываться такие курсы, как «Гендерная психология», «Гендерный подход в педагогике», а также курс по выбору «Фактор пола в образовании» и др. Занятие является самостоятельным дидактическим компонентом, может проводиться в течение 1–2 дней в интерактивном режиме, с использованием тренинговых приемов и опорой на жизненный опыт обучающихся.

Предлагаемая разработка является базовой, так как предполагается возможность комбинирования, включения дополнительных заданий и упражнений, каждое из которых имеет свой психолого-педагогический смысл и дидактическую задачу в общей концепции блока.

Цель занятия

Подготовка участников(ц) курса к нетрадиционному представлению проблематики пола и отношений полов в обществе, снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин.

Задачи занятия:

- проблематизация индивидуальных гендерных представлений студентов;
- демонстрация неочевидности гендерной асимметрии в обществе;
- вскрытие феномена культурного конструирования социальной реальности, в том числе социополового опыта индивида;
- побуждение к исследовательской активности, желанию познакомиться с гендерной концепцией отношений полов в обществе.

Оснащение

Необходимы большие листы бумаги, маркеры разного цвета, диагностические анкеты, краткий гендерный глоссарий (раздаточный материал).

Порядок работы

Этап 1. Диагностическое анкетирование.

Этап 2. Упражнение «Перевертыши» и групповое обсуждение.

Этап 3. Дискуссия «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?».

Этап 4. Обсуждение понятия «Гендерный стереотип».

Этап 5. Упражнение «Цена стереотипа».

Этап 6. Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы?».

Этап 7. Дискуссия «Зачем гендерное равенство нужно мужчинам и женщинам?».

Этап 8. Групповая рефлексия «Что ценного и полезного я сегодня узнал(а) о себе?».

Этап 1. Диагностическое анкетирование

Занятие начинается с предложения заполнить диагностическую анкету (см. приложение), цель которой — выявить индивидуальные гендерные представления о «типично женских» и «типично мужских»:

- чертах личности;
- семейных ролях;
- профессиональных ролях (профессиях) мужчин и женщин.

Анкета остается у студентов до окончания занятия. На ее основе организуется следующее задание: обсуждение гендерных представлений участников.

Этап 2. Упражнение «Перевертыши» и групповое обсуждение

На листе бумаги, прикрепленном на доске, яркими маркерами в две колонки записать «типично мужские» и «типично женские» качества, которые зачитываются студентам из заполненных анкет. Как правило, в каждой колонке оказывается от 10 до 30 качеств. Преподаватель обращает внимание аудитории, что это знание взято из опыта участников занятия. Затем предлагает обсудить, какие из перечисленных качеств принадлежат всегда только девочкам и женщинам, а какие — мальчикам и мужчинам. Называя по порядку качества, записанные сначала в первой, а затем во второй колонке, преподаватель просит всех подумать:

- встречались ли в жизни женщины/мужчины с противоположными качествами: добрая(й) — злая(й), умная(й) — глупая(й), сильная(й) — слабая(й), заботливая(й) — эгоистка(т) и т. д.;

- может ли этим же качеством обладать человек другого пола — женщина может быть решительной и твердой? А мужчина — нежным и заботливым?

Аудитория неизбежно приходит к выводу, что явными и бесспорными являются только анатомо-физиологические различия. Все остальное — относительно, различия между людьми одного пола могут превосходить различия между полами. Задача преподавателя — обратить внимание на относительность и конструируемость представлений, на то, что реальное противоречие и разнообразие социополового поведения людей в жизни недостаточно рефлексируется и осознается. Общество неосознанно тяготеет к «мифу о том, что женщины и мужчины — два разных мира» и о «врожденных различиях полов». Как правило, после этого упражнения мы даем самое первое, самое легкое определение «гендер — это социальный пол». Даются пояснения, что когда мы говорим о «мужчине и женщине», то имеем в виду биологический пол. Когда мы рассуждаем о «женском и мужском», то имеем в виду социальные характеристики пола. Их принято называть гендерными. В связи с этим преподаватель предлагает студентам проанализировать значение гендерных ожиданий общества для формирования личности.

Этап 3. Дискуссия «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?»

Как правило, студенты говорят о том, что общество ожидает разного поведения от мужчин и женщин в семье при выборе профессий, в отношении к политике, следованию традициям, к армии и войне, к сексу, появлению в СМИ, воспитанию детей и заботе о них, стремлению получить доход и заработать деньги, отношению к внешнему виду, возрасту вступления в брак, возрасту начала половой жизни и др.

Преподаватель организует обсуждение, употребляя вопросы «как вам кажется, почему...», «какой», «как». Задача — обратить внимание на «двойной стандарт» в отношении ожиданий общества относительно поведения мужчин и женщин, социально неограниченное поведение мужчин и контроль над поведением женщин. (В зависимости от ситуации и особенностей аудитории можно ввести понятия сегрегации и дискриминации по полу.) В аудитории, как правило, непременно звучит высказывание относительно «мужских привилегий», объясняемых тем, что «мужчина — добытчик».

Уместно подчеркнуть, что все сведения берутся из социального опыта и наблюдений участников занятия, что высказанные представления достаточно устойчивы и потому определенным образом влияют на людей, заставляют их менять свое поведение, чтобы оправдывать социальные ожидания.

Этап 4. Обсуждение понятия «Гендерный стереотип»

Студентам раздаются материалы (глоссарий) с определениями понятий «социальный стереотип», «гендерный стереотип». Уместно попросить привести примеры стереотипов национальных, возрастных, гендерных (относительно женщин, относительно мужчин), обсудить, откуда они берутся.

После обсуждения мы просим студентов высказать свои мнения относительно целесообразности следования гендерным стереотипам. Мнения, как правило, расходятся. Тогда мы предлагаем проанализировать преимущества и недостатки для мужчин и женщин наиболее распространенного в России представления о гендерных ролях.

Этап 5. Упражнение «Цена стереотипа»

Проанализируем стереотип «мужчина — добытчик, а женщина — хранительница очага». Высказываемые по ходу обсуждения идеи заносятся в таблицу на доске (табл. 1).

Таблица 1. **Результаты анализа стереотипа «мужчина — добытчик, а женщина — хранительница очага»**

Для мужчины		Для женщины	
выгоды	потери	выгоды	потери

Это упражнение вскрывает мнимость «мужских преимуществ», неожиданно для многих — высокую «цену» гендерного мифа для жизни и здоровья мужчин, а также социальную и личностную неустойчивость, узость жизненного пространства для женщин.

Основной вывод работы на этом этапе может состоять в том, что неосознанное следование традиционным гендерным стереотипам ограничивает самореализацию и жизненное пространство как женщин, так и мужчин, ухудшает качество реальной жизни и даже сокращает ее продолжительность.

Этап 6. Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы?»

Цель этого задания — сформировать представления об институтах гендерной социализации и гендерных технологиях. Обычно студенты легко устанавливают список факторов гендерной социализации: традиции, культура, религия и церковь, семейное и формальное воспитание, образование и различные образовательные учреждения, «улица», сверстники, значимые взрослые, СМИ, поп-музыка, искусство и литература и др.

Если ситуация и время позволяют, можно дать определения понятий «институт гендерной социализации», «гендерные технологии», «субъекты и факторы гендерной социализации», «гендерная идентичность» и обсудить их.

Этап 7. Дискуссия «Зачем гендерное равенство нужно мужчинам и женщинам?»

Преподаватель просит студентов представить и описать общество, свободное от гендерных стереотипов. Обсуждаются преимущества нового социального порядка для женщин и для мужчин, для развития индивидуальности каждого члена общества и для общества в целом.

Цель этого задания — ориентировать участников семинара на социальное проектирование, неизбежным этапом которого является гендерная экспертиза, развитие критического мышления. Описывая идеальные представления гендерно-сбалансированного общества, студенты выходят за рамки традиционных полоролевых представлений, делают следующий шаг на пути расшатывания собственных стереотипов.

Главным выводом при выполнении этого упражнения является предположение, что в новом обществе будут созданы лучшие условия для самореализации каждого человека, что проблематика гендерного равенства важна как для женщин, так и для мужчин.

Этап 8. Групповая рефлексия «Что ценного и полезного я сегодня узнал(а) о себе?»

Мы предлагаем рефлексивную методику оценки результатов гендерного образования. По нашему мнению, она в большей степени, нежели другие методы, отражает сложные процессы личностных изменений участников, соответствует интерактивному характеру обучения и человеческой потребности в самовыражении. Сдвиги в сознании не могут происходить одномоментно, актуальна проблема «критического срока», накопления и осмысления информации. Тем не менее выражение своих чувств по поводу услышанного на занятии, вербализация возникших вопросов и сомнений способствуют проблематизации опыта участников. Приведем несколько высказываний из рефлексий студенток спецкурса (материалы разных лет).

1. Все время думала — как жаль, что эти знания пришли к нам только сегодня! Я полжизни чувствовала себя «белой вороной», потому что меня возмущало отношение к женщинам как к людям второго сорта, которым в жизни всего нужно меньше, чем мужчинам, и которые обречены только «помогать», «утешать», «прощать» и «терпеть». По крайней мере, теперь я точно знаю, что это «глюки», созданные обществом. А дальше — есть выбор (Анна, студентка 3 курса).
2. У меня полное смятение чувств. Как будто все поставили с ног на голову. Я испытала замешательство, но теперь хочется больше узнать и думать, думать, думать... (Женя, школьный психолог).
3. Когда я впервые услышала слово «гендер», то восприняла его как что-то далекое, не имеющее отношения лично ко мне, но после «перевертыша» я почувствовала себя «голым королем». Все, в чем я была так уверена, совсем не так однозначно. В конечном итоге эта тема глубоко меня затронула. Я подумала, что в нашей семье я часто навязываю сыну образ «мачо», а он совсем другой. Получается, что я ломаю его индивидуальность. Есть над чем поразмыслить (Ольга, учительница).
4. Самое главное событие для меня сегодня — это открытие очевидного: все вокруг нас — конструкт. Разумеется, я не о природе говорю, а о социальных явлениях. Второе открытие — это сила гендерных стереотипов и их влияние на нашу жизнь. Каждая из нас несет за спиной огромный рюкзак стереотипов. Что теперь с этим делать и как, вот в чем вопрос (Наталья, воспитательница ДОУ).

5. Как бы пропуская через себя все, что сегодня говорилось в аудитории, я ясно увидела, что и в моей жизни оставили свой след гендерные стереотипы (Валентина, воспитательница приюта).
6. Буду стараться избегать (не использовать) стереотипных полоролевых установок в общении, уверенно «пропагандировать» право каждого учащегося на свое (обоснованное) мнение независимо от того, что от него хотят услышать (Елена, психолог школы-интерната).

Вместо контрольных вопросов

Методическая разработка занятия обычно завершается «контрольными вопросами». Предложенный вниманию коллег жанр занятия не предполагает обязательного усвоения понятий, хотя они и вводятся в процессе упражнений. Гораздо важнее ради выполнения миссии дидактического блока организовать процесс «управляемой рефлексии». С этой целью мы предлагаем студентам вечером после занятия выполнить дома творческое задание: написать эссе о своей гендерной идентичности. Мы просим студенток(ов) поразмышлять над вопросами.

1. Каковы ваши собственные представления о женственности и мужественности, о присущих мужчинам и женщинам чертах характера и особенностях поведения?
2. Каковы, как вам кажется, истоки ваших гендерных представлений и идеалов? Какое отношение имеют к ним родители и другие родственники, игрушки и игры вашего детства, одобряемое и запрещаемое в детстве поведение?
3. Как ваши личные гендерные стереотипы проявляются в отношениях с вашими близкими, с вашими детьми, с коллегами по работе?
4. Как вам кажется, кто (или что) сыграл решающую роль в становлении вашей гендерной идентичности? Если можете, определите вашу гендерную идентичность (дайте ей название, опишите модель).

Список литературы

1. *Здравомыслова О., Кигай Н.* Представление о гендере связано с осознанием личности. Суждения, оценки. Мнения российских женщин и мужчин: Проект «Женщина третьего тысячелетия: гражданская и политическая ответственность». — М.: 2005. — 124 с.
2. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
3. Одаренные дети / Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого; Предисл. В. М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.

Список дополнительной литературы

1. *Воронина О. А.* Основы гендерной теории и методологии // Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ–МВШСЭН, 2000. — 416 с.
2. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. — М.: МГУ, 2000. Гл. 1.: Понятие гендера. — 104 с.
3. Гендер для «чайников»: Сборник статей. — М.: Звенья, 2006. — 257 с.
4. *Кауфман М.* Фрагменты из книги «Cracking the Armour: Power, Pain and the Lives of Men» (Toronto: Virking, 1993) / Пер. с англ. И. Школьникова // Гендерная педагогики и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов Международной летней школы 2001. — Иваново, 2002. С. 20–50.
5. *Киммел М.* Гендерное общество / Пер. с англ. — М.: РОССПЭН, 2006 — 464 с.
6. *Котлова Т. Б., Рябова Т. Б.* Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // Женщина в российском обществе. № 1. 2002. С. 25–33.
7. *Попова Л. В.* Гендерные аспекты самореализации личности: Учебное пособие к спецсеминару. — М.: Прометей, 1996. — 52 с.
8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой // РОО «Восток—Запад: женские инновационные проекты. — М.: Информация–XXI век, 2002. — 256 с.
9. *Шведова Н. А.* Просто о сложном: гендерное просвещение. — М.: Антиква, 2002. Ч. 1. С. 8–23, 131–147.
10. *Штылева Л. В.* Школьные корни гендерного неравенства российской политики // Международный журнал «Диалог женщин». № 25 (41). 2004. С. 26–30.

Приложение
Анкета

1. Сейчас одна из самых модных тем ток-шоу на телевидении и радио — что значит быть «настоящей женщиной» или «настоящим мужчиной». Какими, по вашему мнению, качествами должны обладать такие женщины и мужчины?

Быть «настоящей женщиной» — это быть … (какой?)	**Быть «настоящим мужчиной» — это быть … (каким?)**
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
_____	_____

2. Возможно, вам приходилось встречаться с выражением «женское счастье». Как вы думаете, что под ним подразумевается? (напишите, пожалуйста)

_____

_____
_____
_____

3. Как вы думаете, существует ли «мужское счастье»? Если «да», то в чем оно заключается?
(напишите, пожалуйста)

_____
_____
_____
_____

4. Если существуют по-настоящему «мужские» и «женские» профессии, то приведите, пожалуйста, примеры (до 6 позиций по каждому полу).

Женские профессии	Мужские профессии
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

5. В чем, по вашему мнению, заключается разница между девочками и мальчиками?

а) в психическом развитии (внимание, память, речь, мышление)

Девочки	Мальчики
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

б) в поведении

Девочки	Мальчики
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

в) в общении

Девочки	Мальчики
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

6. Что, по вашему мнению, особенно важно в воспитании девочек и в воспитании мальчиков?
(напишите, пожалуйста)

В воспитании девочек	В воспитании мальчиков
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

7. Каковы, по вашему мнению, особенности воспитательного воздействия на ребенка мужчины-воспитателя и женщины-воспитательницы?
(напишите, пожалуйста)

Характеристики «женского» воспитания	Характеристики «мужского» воспитания
1._____	1._____
2._____	2._____
3._____	3._____
4._____	4._____
5._____	5._____
6._____	6._____
7._____	7._____

8. Какие, по вашему мнению, качества должны воспитать родители у своих детей?

Мать		Отец	
В воспитании дочери	В воспитании сына	В воспитании дочери	В воспитании сына
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____	6. _____
7. _____	7. _____	7. _____	7. _____

9. Когда вы первый раз услышали о социально-психологической категории «гендер»?
   - ♦ сегодня;
   - ♦ в этом году;
   - ♦ несколько лет назад.

Спасибо за работу!

Глава 3

Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект

Н. П. Реброва

Вводные замечания

В процессе изучении гендерной психологии является важным ознакомление студентов с биологическими аспектами половых различий, с основными данными о физиологических особенностях мужского и женского организма, а также о степени их влияния на личностные особенности и поведение мужчин и женщин. В биологии пол определяют как совокупность морфологических и физиологических особенностей организма, обеспечивающих половое размножение [12]. Наличие двух полов предполагает различие в строении и функционировании организмов, относящихся к каждому из них. Внешние и внутренние различия мужского и женского организма называют **половым диморфизмом**. Иными словами, половой диморфизм — это различия между полами, обусловленные биологическими факторами [17].

Термин «пол» имеет несколько значений, каждое из которых отражает основные этапы половой дифференциации. Во время оплодотворения закладывается генетический (хромосомный) пол. Известно, что в ядрах клеток человека одна пара хромосом различна у мужчин и женщин. Женский генотип XX обусловливает то, что все яйцеклетки содержат X-хромосому, мужской XY — то, что в одной половине сперматозоидов находится X-хромосома, а в другой — Y-хромосома. В зависимости от того, какой сперматозоид проникнет в яйцеклетку, такой генотип будет у эмбриона: если X, то разовьется женский организм, если Y — мужской. Таким образом, сочетание хромосом в момент оплодотворения определяет генетический пол.

Следующим этапом является формирование у эмбриона гонадного пола. В клетках с генотипом XY происходит превращение зачаточных гонад в семенники, а в клетках с генотипом XX — в яичники. Эта дифференцировка заканчивается ко второму месяцу внутриутробного развития, после чего клетки семенников начинают вырабатывать мужские половые гормоны — андрогены. В дальнейшем (на восьмом месяце беременности) активность этих клеток прекращается и они находятся в атрофированном состоянии до начала полового созревания организма.

Андрогены влияют на формирование соматического пола, определяют дифференцировку тканей по мужскому типу. Между организмом матери и плода существует тесная связь. Если под влиянием каких-либо факторов (например, стресс матери, прием фармакологических препаратов и т. п.) содержание андрогенов в крови плода уменьшено, то формирование гениталий может идти по женскому типу, несмотря на мужской генотип. Наряду с развитием гениталий на соматическом этапе формируются и другие половые особенности строения тела. В том числе происходит формирование определенных мозговых структур («половых центров»), которые контролируют секрецию гонадолиберинов (гормонов гипоталамуса) по мужскому или женскому типу. Первоначально независимо от генетического пола в гипоталамусе эмбриона присутствуют два центра, контролирующих секрецию гонадолиберинов: тонический и циклический. Под влиянием андрогенов у мужских эмбрионов циклический центр тормозится, остается только тонический, а у женских эмбрионов сохраняются оба центра.

При рождении ребенка на основании внешних генитальных признаков определяют **гражданский (паспортный) пол**. После рождения наступает социальный этап формирования пола, в процессе которого происходит осознание принадлежности к определенному полу, формирование соответствующего поведения. На этом этапе важную роль играют социальные влияния, которые перерабатываются мозгом и соотносятся с биологическими особенностями организма.

С учетом многообразия этих механизмов в психологии пол характеризуют как комплекс телесных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину или женщину [17].

Изучение феномена полового диморфизма и особенностей его проявления в различных сферах поведения человека имеет самостоятельное значение для гендерной психологии. При этом интересен не только вопрос о том, какие существуют различия между мужчинами и женщинами, но и в какой мере биологические свойства детерминируют в психологических особенностях индивида.

Влияние биологических особенностей человека на его психическое развитие опосредуется сложнейшей системой связей и отношений. Исходя из идеи о многоуровневой организации, личность человека можно рассматривать в понятиях объектных и субъектных свойств. К объектным свойствам относят телесные (соматические) свойства, а к субъектным — психические свойства. Промежуточным звеном являются психофизиологические свойства, под которыми понимают совокупность биологических свойств, определяющих особенности поведения человека. Поскольку психофизиологические свойства находятся в тесной связи с соматическими, целесообразно рассмотреть некоторые соматические особенности мужчин и женщин.

Особенности соматических характеристик мужчин и женщин

Мужчины и женщины отличаются по целому ряду морфологических характеристик и в том числе по размерам тела [16]. Рост человека колеблется в пределах 150–200 см и зависит от ряда факторов, среди которых основными являются пол и расовая принадлежность. У мужчин, как правило, рост больше, чем у женщин. Для населения России средний рост составляет около 175 см для мужчин и 165 см для женщин.

Выраженные половые различия существуют в конституции тела. Например, кости мужчин характеризуются большими размерами, более крупными суставными поверхностями, более резко выраженными местами прикрепления мышц. Мышцы у мужчин составляют 42% общего веса тела, у женщин — 36%, жировая ткань у мужчин —12%, а у женщин 18%. Мужчины и женщины имеют достоверные отличия в пропорциях тела — у мужчин по сравнению с женщинами явно большая ширина плеч и меньшая ширина таза. Очевидно, что эти показатели отражают лишь общую тенденцию, они имеют большой индивидуальный разброс, зависят от образа жизни человека. Например, физическая тренировка вызывает уменьшение жировой ткани и увеличение массы мышечной ткани.

Размеры отдельных частей тела пропорциональны росту. Этой общей закономерностью можно объяснить половые отличия в размерах мозга.

Масса головного мозга у взрослого человека колеблется в диапазоне 1100–2000 г. Мужской и женский мозг отличается по весу: в среднем у мужчин вес мозга равен 1394 г, а у женщин — 1245 г [16]. Такие различия обусловлены разными общими размерами тела и соответственно размерами черепа, масса мозга коррелирует с размерами тела и формой черепа. С возрастом масса мозга женщин уменьшается несколько меньше, чем у мужчин. Малый вес мозга женщин не связан с мень-

шим количеством нейронов. По некоторым данным, у женщин в коре больших полушарий плотность нейронов больше, чем у мужчин [1].

Установлено, что общие размеры мозга не определяют уровень интеллекта и психические возможности индивида. Морфологической основой индивидуальных различий в психической сфере и поведении могут быть относительные размеры отдельных структур мозга, участвующих в регуляции определенных функций. В литературе последних 10–15 лет приводятся данные о половых различиях в структурной организации отдельных подкорковых и корковых областей мозга. Исследования подкорковых образований посвящены в основном ядрам гипоталамуса, регулирующим половое развитие и обмен веществ в организме. Работы школы шведского ученого Д. Свааба [21] показали, что у взрослого человека существует половой диморфизм отдельных ядер переднего гипоталамуса, например, супрахиазменное ядро отличается у мужчин и женщин по размеру (у мужчин в два раза больше) и форме.

Выявлены отличия в размерах нервных путей, соединяющих правые и левые структуры мозга (так называемые комиссуральные пути). Обнаружены половые различия в передней комиссуре, связывающей правый и левый таламусы: поверхность этой комиссуры у женщин в два раза больше, чем у мужчин. Существенные различия обнаружены и в размерах мозолистого тела — структуры, соединяющей правое и левое полушария мозга. У мужчин больше передний отдел мозолистого тела, а у женщин — задний отдел. Соотношение объема мозолистого тела к объему головного мозга больше у женщин по сравнению с мужчинами [1].

Половые различия обнаружены и в некоторых корковых областях головного мозга. Работами канадской ученой С. Вительсон с соавторами [23] описаны различия в височной доле, которые выражаются в типах ветвлений сильвиевой борозды и в организации слуховой ассоциативной коры. Ширина слуховой коры у женщин и мужчин одинакова, однако количество нейронов в единице объема мозгового вещества у женщин на 11% больше, чем у мужчин. Обнаружены различия активности нейронов некоторых областей коры и подкорковых ядер. У женщин активность выше в корковой области, осуществляющей регуляцию эмоциональных процессов (поле 47), а у мужчин она превалирует в моторных структурах (поле 8 и хвостатое ядро). Подавляющее большинство авторов подчеркивают, что асимметрия мозговых структур выражена в большей степени у мужчин по сравнению с женщинами.

Таким образом, в современной литературе имеются данные, свидетельствующие в пользу представлений о наличии полового диморфизма в строении мозга человека. Частота сообщений заставляет признать

реальность существования таких различий по крайней мере как обоснованную рабочую гипотезу. В то же время необходимо обратить внимание на следующие моменты. Во-первых, большинство сведений о половых различиях в строении мозга получены при исследовании небольшого числа мужчин и женщин. Во-вторых, многие данные не подтверждаются при повторных исследованиях с использованием других экспериментальных методов. Так, например, часто не совпадают данные о различии мозговых структур у мужчин и женщин, полученные при посмертном исследовании с использованием анатомического метода и при жизни с помощью метода ядерного магнитного резонанса.

Следует также отметить, что посвященные половому диморфизму мозга исследования часто не учитывают индивидуальные особенности, в частности такие, как ведущая рука и преобладающий вид деятельности. В целом вопрос о влиянии индивидуального опыта на развитие мозговых структур практически не изучен, хотя есть данные о его существенном влиянии на строение отдельных областей мозга. Например, величина мозолистого тела связана с ведущей рукой: у леворуких и амбидекстров мозолистое тело массивнее, чем у праворуких. Влияние ведущего вида деятельности демонстрируют данные, полученные при прижизненном изучении мозга музыкантов [1]. Оказалось, что у праворуких музыкантов-пианистов область предцентральной извилины, которая является представительством руки, более выражена слева и справа, чем у немузыкантов. Такие результаты подтверждают возможность перестройки мозговых структур в ответ на специфическую стимуляцию.

При интерпретации данных о половом диморфизме мозга человека важно учитывать, что только на основании морфологических сведений о строении различных областей мозга невозможно делать суждения об особенностях организации высших психических процессов индивида. Соответственно и на основе имеющихся сведений о половом диморфизме мозга нельзя делать выводы о биологической обусловленности когнитивных или поведенческих реакций мужчин и женщин. Приведенные сведения также показывают, что половая дифференцировка мозга не исключает его бипотенциальности. В отличие от репродуктивных органов, дифференцировка которых альтернативна, мозг может содержать возможности программирования поведения как по мужскому, так и по женскому типу. Реализация этих возможностей зависит от условий индивидуального развития. Например, при отсутствии опыта взаимодействия с представителями своего вида детеныши обезьян и некоторых других животных не могут овладеть необходимыми навыками сексуального поведения. У человека автономность сексуального пове-

дения от репродуктивного увеличивает многообразие форм реагирования, и влияние социальных факторов здесь более существенное, чем у животных.

Многие проявления полового диморфизма связывают с гормональной сферой, с синтезом мужских (андрогенов) и женских (эстрогенов) гормонов [18]. Половые гормоны оказывают существенное влияние на развитие организма человека на всех этапах его становления [12]. На эмбриональном этапе эти гормоны способствуют дифференцировке тканей и формированию половых органов. В период полового созревания усиленная активность гонад у мальчиков и девочек регулирует развитие половых органов и формирование вторичных половых признаков. У взрослых людей половые гормоны регулируют различные процессы, но прежде всего те, которые связаны с реализацией половой функции. Нарушение секреции половых гомонов сопровождается отклонениями не только в органах половой сферы, но и во всем организме.

Среди андрогенов основным гормоном является тестостерон. Под влиянием тестостерона не только регулируется половая функция, но и усиливается обмен веществ, в частности усиливается синтез белков в нервной и мышечной ткани. Этим объясняется большее развитие мускулатуры у мужчин и соответственно большая мышечная сила. Женские половые гормоны (важнейшими являются прогестерон, эстрадиол, эстрон) вызывают изменения в организме, характерные для менструального цикла, создают условия для имплантации оплодотворенной яйцеклетки, обеспечивают нормальное развитие плода, а также регулируют обмен ряда веществ, например обмен кальция.

Половые гормоны играют важную роль в организации поведения, в первую очередь они необходимы для репродуктивного поведения. Мужские половые гормоны, особенно тестостерон, влияют на сексуальное поведение. Установлено, что уровень тестостерона колеблется, у одного и того же мужчины в разное время суток и в разные дни он может изменяться в несколько раз. Однако и при высоком, и при низком уровне этого гормона половая активность примерно одинакова, если колебания его концентрации не выходят за пределы физиологической нормы [9]. Эти данные показывают, что репродуктивное поведение определяется не столько гормональными, сколько социальными факторами, роль которых у человека велика [13].

Половые гормоны могут влиять на эмоциональное поведение. Изменения концентрации эстрогенов у женщин сопровождаются изменениями аффективного состояния [9]. Такое состояние называют пред-

менструальным синдромом, так как симптомы проявляются либо за несколько дней до менструации, либо в первые два дня нового цикла. В этот период многие женщины (от 30 до 70% женщин) жалуются на повышенное беспокойство, раздражительность, внутреннее напряжение, чувство беспричинной тревоги, депрессию. Основным фактором, обусловливающим данное изменение эмоционального состояния, считается резкое падение содержания прогестерона. Параллельно с изменением концентрации гормонов могут меняться и некоторые когнитивные способности. Например, пространственные задачи лучше выполняются женщинами при низком уровне эстрогенов, а вербальные задачи — при высоком уровне. Однако в целом существенных изменений когнитивных функций у женщин в разные периоды цикла не выявлено.

Тестостерон связывают с агрессивными реакциями самцов разных видов, так как установлено, что для проявления агрессии необходим определенный его уровень. Уровень агрессивных реакций у мужчин также часто связывают с андрогенами. В начале XX в. считали, что тестостерон является гормоном агрессии, и в США кастрировали преступников, обвиненных в сексуальном насилии [9]. Однако вскоре оказалось, что снижение уровня тестостерона не делает преступника менее агрессивным. В настоящее время показано, что в популяции мужчин колебания этого и других андрогенов велики и уровень их концентрации не соответствуют частоте агрессивных поведенческих актов. Ведущую роль в частоте проявления агрессивного поведения играют не гормональные, а социально-психологические факторы, и особенно индивидуальный опыт агрессивных действий [18]. В то же время специалисты в области поведенческой эндокринологии отмечают, что резкое изменение уровня половых гормонов в крови может способствовать формированию агрессивного поведения. Такой эффект наблюдается при ускоренном протекании полового созревания: высокие темпы секреции тестостерона у подростков могут быть причиной агрессивного асоциального поведения. У взрослого человека на проявление агрессии могут влиять многие гормоны, но ни один из них не является определяющим для проявления агрессивности как черты личности.

Таким образом, половые гормоны оказывают влияние на поведение человека. В то же время любое человеческое поведение, даже связанное с репродуктивной функцией, обеспечивается эндокринной системой в тесном взаимодействии с нервной системой, а нервные связи способны перестраиваться под влиянием среды, в том числе и социальной. Иными словами, поведение человека, его индивидуальные особенности

определяются генетическими, гормональными и социальными факторами посредством воспитания и обучения.

Подводя итог изложенным фактам, отметим, что по ряду соматических признаков существуют выраженные отличия между мужчинами и женщинами. Однако эти признаки жестко не детерминируют поведенческие реакции, а в их влиянии на поведение значимую роль играют социальные факторы.

Особенности психофизиологических характеристик мужчин и женщин

Психофизиологические свойства рассматривают как промежуточное звено между соматическими и психическими свойствами индивида. Имеется целый ряд данных о психофизиологических особенностях мужчин и женщин, среди которых наиболее достоверными являются отличия в сфере двигательной активности. У мужчин общая мышечная сила и максимальная сила отдельных звеньев (пальцев, кисти, стопы и др.) выше, чем у женщин [2]. Причем в возрасте 10 лет сила мальчиков и девочек примерно одинакова, затем между 12 и 19 годами сила юношей возрастает быстрее, чем у девушек, со скоростью, пропорциональной увеличению роста и веса тела, достигая максимума к 25 годам. Силовые возможности женщин в возрасте 30 лет составляют примерно 2/3 от силы мужчин того же возраста. Примерно 10 лет силовые показатели мужчин и женщин остаются неизменными, затем силовые возможности женщин снижаются быстрее, чем у мужчин. Пятидесятилетние женщины обладают в среднем 50%-ными силовыми возможностями своих сверстников — мужчин. Возможно, большие силовые возможности способствуют формированию у мужчин чувства превосходства над женщинами, представления о своей незаменимости и главенствующей роли.

Некоторые особенности моторики женщин зависят от особенностей телосложения и мышечной силы, например, при ходьбе у женщин шаг короче. Меньшая сила рук сказывается на почерке: при письме женщины меньше надавливают на перо, чем мужчины, но они пишут быстрее, буквы получаются тоньше. Существуют различия в моторном облике — женщины, как правило, более грациозны, их движения отличаются плавностью. Мужчины характеризуются более высокой скоростью моторных реакций на раздражители разной модальности [3]. При работе, связанной с выраженными затратами мышечной энергии, женщины менее успешны, а в работах, требующих ручной ловкости, они обнаруживают большую скорость и точность. Последнее утверждение согла-

суется с данными о большей успешности в дифференцировании мышечных напряжений женщинами, полученными в исследованиях школы Б. Г. Ананьева [14]. Следует отметить, что половые отличия в точности координации движений не являются жестко фиксированными и неизменными, так как эти качества успешно совершенствуется под влиянием тренировки. Например, мужчины осваивают не менее успешно, чем женщины, ряд профессиональных действий, требующих тонкой регуляции мышечных усилий (сборка мелких деталей, хирургические манипуляции, игра на музыкальных инструментах и др.). Мужчины, обладая значительной мышечной силой, не характеризуются существенно большей выносливостью по сравнению с женщинами. У мужчин обмен веществ идет интенсивнее, и они обладают большей энергией. Это обусловлено повышенным уровнем гемоглобина, увеличенной жизненной емкостью легких и уровнем окислительных процессов. Например, в состоянии покоя уровень «основного» обмена веществ у мужчин примерно на 5% выше, чем у женщин. При мышечной нагрузке энергетические затраты возрастают у мужчин и женщин пропорционально ее интенсивности. В то же время количество энергетических трат у мужчин возрастает более существенно, и они быстрее, чем женщины, теряют силы [13].

Существует мнение, что женщины характеризуются большей точностью восприятия, наблюдательностью, вниманием к деталям. Однако экспериментальные данные, подтверждающие такое распространенное мнение, практически отсутствуют. В сенсорной сфере установлены лишь отдельные различия между мужчинами и женщинами. Например, нарушения восприятия зеленого и красного цветов (дальтонизм) присущи 5–8% мужчин и только 0,1% женщин. Мужчины и женщины отличаются по остроте слуха: более низкие частоты (ниже 1800 Гц) лучше слышат мужчины, а более высокие частоты — женщины [5]. Отмечена тенденция большей дифференциальной чувствительности к звуковым и световым стимулам у женщин по сравнению с мужчинами [14]. Однако в данном исследовании не учитывается фактор обучения, а известно, что дифференциальная чувствительность может существенно изменяться под влиянием тренировки.

Интересные данные получены в последние годы об особенностях восприятия боли мужчинами и женщинами [6]. В лабораторных исследованиях с участием здоровых испытуемых-добровольцев показаны отличия в порогах восприятия болевых стимулов: у женщин пороги ниже, т. е. они обладают большей болевой чувствительностью. Многие клинические наблюдения показывают, что девочки и женщины чаще жа-

луются на боль при различных заболеваниях, боли у них интенсивнее и продолжительнее, чем у мальчиков и мужчин. Такие различия восприятия боли часто объясняют биологическими особенностями, возможными различиями в функционировании нервных структур, передающих болевые сигналы или влияющих на их передачу.

Боль является сложным многоуровневым психофизиологическим феноменом. В связи с этим исследователи обращают внимание на участие психологических и социокультурных факторов в перцепции и переживании боли [6]. Подчеркивается, что когнитивные и эмоциональные компоненты переживания боли неодинаковы у мужчин и женщин. Женщины больше склонны оценивать болевое ощущение как важное, демонстрируют большую настороженность в отношении боли, готовность жаловаться на нее, в то время как мужчины это делают неохотно. Для оценки фактора маскулинности/феминности при восприятии «лабораторной» боли здоровыми испытуемыми был использован «Полоролевой опросник С. Бема». Оказалось, что у мужчин, набравших высокий балл «маскулинности», болевой порог был выше, чем у мужчин с низким уровнем маскулинности и у женщин. У женщин степень маскулинности/феминности не влияла на восприятие боли. Такие результаты подтверждают значимость влияния социально-психологических установок на восприятие боли. Однако роль этих факторов в клинических ситуациях при выраженной боли существенно снижается. В отличие от экспериментальных исследований, в которых обычно изучается боль слабой или умеренной силы, в клинических случаях при сильной боли различия между мужчинами и женщинами в восприятии и переносимости боли нивелируются.

Приведенные данные не охватывают всего многообразия процессов восприятия и не дают оснований говорить о выраженном половом диморфизме в перцептивных процессах. Они показывают, что различные физиологические, социальные и поведенческие факторы интегрируются и обусловливают субъективный характер процессов восприятия. Исследования по определению удельного веса каждого из этих факторов практически отсутствуют. Оценка полового диморфизма в процессах восприятия только на основании биологических отличий между мужчинами и женщинами является излишне упрощенной, так как игнорирует роль различий между мужчинами и женщинами, приобретенных в процессе социализации.

Среди психофизиологических характеристик особую роль играют свойства нервной системы. Изучение полового диморфизма по этим

показателям, проведенное в школе Б. Г. Ананьева, установило превосходство женщин по подвижности процесса возбуждения и превосходство мужчин по силе нервной системы. Последующие исследования обнаружили, что различия по свойствам нейродинамики не столь очевидны [10]. Свойства нервной системы рассматривают как биологическую основу темперамента и некоторых качеств личности. Отсутствие выраженных половых различий в этих показателях служит дополнительным подтверждением того, что биологический пол однозначно не предопределяет психологический пол человека.

Данные о проявлении свойств нервной системы в реакциях на интенсивные стимулы согласуются с представлениями некоторых авторов о более низкой устойчивости к стрессу женщин по сравнению с мужчинами. По мнению Д. А. Жукова, особенно эти различия проявляются при высоком уровне стресса, когда мужчины демонстрируют лучшую способность к принятию решений [9]. Автор объясняет биологические механизмы низкой стрессоустойчивости женщин, исходя из данных о более медленном возвращении некоторых физиологических параметров к норме у женщин после стрессорных изменений. В частности, после стрессорного воздействия женщинам требуется больше времени, чем мужчинам, для снижения секреции кортизола (гормона надпочечников) до исходного уровня. Наряду с этим скорость мобилизации регуляторных систем в условиях эмоционального стресса у женщин выше, чем у мужчин. Это выражается в более интенсивном нарастании уровня возбуждения, быстрой общей эмоциональной активации женского организма.

Вопрос об особенностях поведения мужчин и женщин в различных стрессовых ситуациях не является окончательно решенным, и сведения относительно эффективности реагирования мужчин и женщин в таких ситуациях неоднозначны. Считается, что, преодолевая стресс, мужчины и женщины используют разные копинг-стратегии: женщины больше фокусируются на эмоциональных и межличностных аспектах ситуации, а мужчины — на концепциях решения проблем. При этом женщины используют более широкий диапазон стратегий, чаще прибегают к социальной и эмоциональной поддержке, чем мужчины.

Важнейшей психофизиологической характеристикой человека является функциональная асимметрия больших полушарий головного мозга. Межполушарные отношения рассматриваются как ведущая нейрофизиологическая детерминанта индивидуально-психологических отличий, так как они обнаруживают корреляции с различными психи-

ческими процессами [15]. Функциональная асимметрия заключается в том, что при осуществлении одних психических функций доминирует левое полушарие, а других — правое. Правое полушарие связывают с образным интуитивным мышлением, а левое — с рационально-логическим, знаковым. Левое полушарие играет ведущую роль в речевой деятельности, так как осуществляет фонетический (смыслоразличительный) анализ речи. Правое полушарие ответственно за эмоциональную окраску речевого высказывания, понимание контекста.

Существуют данные о половых отличиях в скорости созревания полушарий мозга: у мальчиков к моменту рождения более зрелое правое полушарие, а у девочек — левое. Поэтому девочки раньше начинают говорить, а также лучше читают, чем мальчики [8]. В процессе онтогенеза левое полушарие мальчиков дозревает медленнее, но у взрослых мужчин функциональное доминирование левого полушария над правым встречается чаще [19]. Клинические исследования показывают, что нарушения речи при поражении левого полушария у мужчин встречаются чаще, чем у женщин, при этом также ухудшаются показатели вербального интеллекта по шкале Векслера в большей степени, чем у женщин. Эти и другие данные подтверждают представления о том, что у женщин речевые и пространственные способности представлены в большей степени билатерально, а у мужчин более выражена латерализация. Морфологически это может быть обусловлено тем, что величина задней области мозолистого тела, соединяющего правое и левое полушария, у женщин больше, чем у мужчин, что способствует более интенсивному межполушарному взаимодействию. У большинства женщин выше и уровень лабильности (подвижности) нервных процессов [15]. Считается, что тип полушарного доминирования у мужчин является устойчивым и сохраняется в различных жизненных ситуациях.

У женщин меньшая выраженность межполушарной асимметрии проявляется в билатеральной организации различных психических функций, в том числе эмоций. Исследования с помощью ядерного магнитного резонанса показали, что у мужчин эмоциональная активность более латерализованная, т. е. в основном проявляется в одном полушарии, а у женщин более симметрична [20]. Отмечается также, что женщины более эмоционально экспрессивны, чем мужчины, демонстрируют более сильные психофизиологические ответы на эмоциональные стимулы. Авторы обращают внимание на то, что вопрос о предпосылках половых отличий мозговой организации эмоциональных процессов остается открытым. Данные различия могут быть обусловлены как биологическими факторами (особенностями структурно-функциональ-

ной организации мозга), так и социально-психологическими, допускающими более активное проявление эмоциональных реакций у женщин.

Определенные половые отличия получены при изучении психофизиологических механизмов речевых процессов. Речевые функции у большинства праворуких мужчин расположены в левом полушарии, тогда как примерно у половины праворуких женщин эти функции представлены в обоих полушариях [7], т. е. взаимодействие правого и левого полушарий при обеспечении вербальных функций выражено в большей степени. Наряду с этим у мужчин и женщин в организации речевой деятельности участвуют разные области полушарий [4]. Клинические наблюдения показывают, что при поражениях левой лобной доли в области моторного центра речи Брока происходят сходные нарушения речи у мужчин и у женщин [11]. При поражениях зоны сенсорного центра речи Вернике (левая височная доля) у мужчин нарушения речи встречаются значительно чаще, чем у женщин. При таких разрушениях у мужчин также происходят более выраженные нарушения вербальной памяти. Приведенные данные показывают, что у женщин речевые функции соотносятся в большей степени с передними областями полушария, а у мужчин наиболее существенна роль задних отделов полушария.

Рассмотренные особенности мозговой организации речевых процессов, возможно, связаны с половыми различиями в развитии вербального интеллекта. По данным психологов, у женщин по сравнению с мужчинами вербальный интеллект развит лучше. Превосходство женщин в развитии речевых функций начинается с детского возраста, навыками чтения девочки овладевают раньше мальчиков. В дальнейшем речь девочек и женщин, как правило, богаче и по словарному запасу, и по грамматическому строю. Женщины обнаруживают более высокие показатели вербальной памяти, чем мужчины, что может быть обусловлено большей скоростью межполушарного переноса информации у женщин по сравнению с мужчинами.

Выраженная межполушарная симметрия у женщин также может лежать в основе легкости перехода с доминирования левого полушария на правое и наоборот, т. е. обусловливает изменение соотношения левополушарных и правополушарных стратегий. Возможно, эта функциональная особенность мозга позволяет женщинам успешно использовать различные способы восприятия и мышления, что обеспечивает большую приспособляемость к изменениям условий жизни.

В то же время необходимо учитывать, что рассмотренные представления о половых различиях в латерализации психических функций нельзя считать общепризнанными. Существуют исследования, в кото-

рых не обнаружены половые отличия в мозговой организации когнитивных и эмоциональных процессов и которые свидетельствуют об отсутствии различий между полами в межполушарной асимметрии. Особенности межполушарного взаимодействия генетически запрограммированы, однако условия индивидуального развития способствуют или препятствуют их формированию. Возможны перестройки межполушарных взаимоотношений в процессе индивидуального развития человека под влиянием различных факторов, например ведущего вида деятельности.

Биологическая обусловленность отличий в эмоциональных и когнитивных процессах у мужчин и у женщин не является полностью доказанной, высказываемые суждения носят характер физиологически обоснованных гипотез. Необходимо отметить, что для выявления биологических предпосылок гендерных отличий важно изучение соотношения «генотип—среда» в межиндивидуальной вариативности психофизиологических характеристик. Очевидно, что если роль генотипа в межиндивидуальной вариативности характеристики высока, то сама характеристика отражает устойчивые особенности. Из анализа литературы ясно, что работы по изучению роли генотипа и среды в межиндивидуальной изменчивости практически отсутствуют. В отдельных исследованиях предпринимаются попытки провести сравнительное изучение роли биологических и социальных факторов в формировании индивидуально-психологических особенностей мужчин и женщин. Однако в этих работах обычно изучаются немногочисленные и гетерогенные группы мужчин и женщин с использованием разных методических подходов, что ограничивает возможности сопоставления и обобщения полученных результатов.

Таким образом, на соматическом уровне имеется ряд выраженных различий между мужчинами и женщинами. Однако эти свойства не являются ведущими в формировании высших психических функций и личностных особенностей индивидов. В психофизиологических свойствах половые различия не так четки и однозначны, как в соматических. В отношении целого ряда свойств такие отличия не выявлены. Это может быть обусловлено как отсутствием таких отличий, так и тем, что психофизиологические особенности, непосредственно связанные с биологическим полом, невелики и маскируются индивидуальной вариабельностью.

Биологический пол, скорее всего, является только одной из многих составляющих, которые определяют личностные особенности. Культурное наследие, уровень образования, ведущий вид деятельности, возраст через взаимодействие с фактором пола вносят существенный вклад

в формирование поведенческих и личностных особенностей мужчин и женщин. Отсутствие выраженных половых различий в психофизиологических свойствах дает основание предполагать, что гендерная социализация, формирование маскулинного или феминного типа личности и соответствующего стиля поведения имеет не столько универсально-биологическую, сколько социокультурную детерминацию.

Цель занятия

Основная цель данного занятия состоит в том, чтобы ознакомить студентов с современными данными о психофизиологических особенностях мужчин и женщин. Это даст возможность студентам лучше понять сложность соотношений между биологическими и психологическими характеристиками личности. Содержание занятия также позволит студентам четче осознать, что становление гендерной идентичности не имеет жестких биологических предписаний, что этот процесс осуществляется и направляется преимущественно с помощью социальных и культурных факторов.

Оснащение

Необходимое количество диагностических анкет, таблиц для обобщения психофизиологических характеристик мужчин и женщин, бланков-таблиц «Оценка ведущего полушария», листы нелинованной бумаги, секундомер.

Порядок работы

Этап 1. Вводный. Диагностическое анкетирование на тему «Что я думаю (знаю) о психофизиологических особенностях мужчин и женщин?»

Этап 2. Информационный. Обсуждение содержания материала по теме «Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект».

Этап 3. Исследование межполушарной асимметрии (определение ведущего полушария) у мужчин и у женщин.

Этап 4. Заключительный. Подведение итогов занятия.

Этап 1. Диагностическое анкетирование «Что я думаю (знаю) о психофизиологических особенностях мужчин и женщин»

Цель данного этапа: актуализировать индивидуальные представления студентов о психофизиологических особенностях мужчин и женщин и о том, какими факторами эти отличия обусловлены — биологически-

ми или социальными. Студентам предлагается ответить на вопросы анкеты (приложение 1).

Этап 2. Информационный

Цель данного этапа: ознакомление с теоретическим материалом по теме «Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект». Теоретический материал может представляться студентам в форме лекции, прочитанной преподавателем, или в виде текста, который они изучают самостоятельно. Учитывая информационную насыщенность теоретического материала, целесообразно предложить студентам составить краткий конспект. Для лучшего усвоения и закрепления полученных сведений о психофизиологических различиях между мужчинами и женщинами студентам предлагается заполнить табл. 1. (Пример правильного заполнения таблицы приведен в приложении 2.)

Этап 3. Исследование межполушарной асимметрии (определение ведущего полушария) у мужчин и у женщин

Цель этапа — определить доминирующее полушарие в группах мужчин и женщин. Сопоставить полученные результаты с данными о межполушарной асимметрии у мужчин и у женщин, рассмотренными на теоретическом этапе.

Полезные сведения

Функциональная асимметрия заключается в том, что при осуществлении одних психических функций доминирует левое полушарие, а других — правое. Правое полушарие контролирует двигательные функции левой половины тела, а левое — осуществляет аналогичный контроль правой половины тела. Левое полушарие ответственно за речь, анализ времени, осуществляет последовательную обработку сигналов, оно связано с анализом абстрактных признаков и логическим мышлением. Поскольку большинство людей являются правшами, т. е. правая рука является ведущей, левое полушарие считают ведущим по моторному контролю. Основные функции правого полушария — анализ пространственных признаков, параллельная обработка информации, образное мышление. Имеются данные о роли полушарий в формировании эмо-

Таблица 1. **Сравнительная характеристика психофизиологических особенностей мужчин и женщин**

Показатель	Мужчины	Женщины
Соматические характеристики		
Размеры и пропорции тела		
Мышечная сила		
Половые гормоны		
Обмен веществ в организме		
Выносливость при длительной деятельности		
Особенности структурно-функциональной организации головного мозга		
Общий размер головного мозга и отдельных областей		
Функциональная асимметрия полушарий		
Мозговая регуляция речевых функций		
Мозговая активность, связанная с эмоциями		
Психофизиологические характеристики		
Цветовое зрение		
Чувствительность к слабой и умеренной боли		
Возвращение физиологических параметров к норме после стрессорных реакций		
Сила нервной системы по показателям реагирования на сигналы разной интенсивности		
Эмоциональные реакции: • эмоциональная экспрессия; • скорость мобилизации физиологических процессов при эмоциях; • интенсивность психофизиологических ответов на эмоциональные стимулы		

ций. Левое полушарие специализируется на формировании положительных эмоций, правое связано преимущественно с отрицательными эмоциями.

У каждого конкретного индивида может быть преобладание функций одного из полушарий, что находит отражение в особенностях познавательных процессов и эмоционально-личностной сфере [19]. Например, лица с преобладанием правого полушария чаще обнаруживают образный тип мышления, более успешно решают наглядно-образные задачи, имеют более высокие показатели нейротизма и тревожности. У левополушарных преобладает знаково-логическое мышление, положительные эмоциональные состояния. Особенности межполушарного взаимодействия генетически запрограммированы, однако условия индивидуального развития способствуют или препятствуют их нормальному формированию. Исследователи не пришли к единому мнению

относительно половых особенностей межполушарного доминирования. Однако большинство авторов считает, что преобладание левого полушария у мужчин встречается чаще, чем у женщин. У женщин выявлено более активное взаимодействие между полушариями и доминирование одного (правого или левого) полушария менее выражено. Обобщенные психологические портреты людей с разными типами межполушарной асимметрии представлены ниже [15].

Левополушарный тип личности характеризуется доминированием использования правой руки в разнообразных бытовых, игровых и профессиональных действиях. Преобладает вербально-логическое мышление с последовательным, поэтапным решением конкретной проблемы. Возможно, поэтому представители левополушарного типа чаще встречаются среди специалистов технических профессий. В восприятии речи собеседника больше внимания обращают на ее смысловое содержание, чем на контекст или эмоциональную окраску. Эмоционально-личностная сфера характеризуется некоторым преобладанием положительных эмоций, что проявляется на всех уровнях эмоциональной реактивности — скорости опознания положительных эмоций, фоновом эмоциональном состоянии и субъективных оценках собственного эмоционального статуса. При этом интенсивность внешнего выражения эмоций скорее ниже, чем у правополушарных.

Правополушарный тип личности характеризуется иным набором психологических свойств. В двигательных действиях (особенно в бытовых) отмечается более или менее активное использование левой руки наряду с правой. Двигательные и когнитивные процессы у его представителей протекают медленнее, механизмы произвольного, волевого контроля психических процессов менее успешны. Преобладает образное, целостное восприятие. Пространственные представления характеризуются успешным восприятием и запоминанием взаимного расположения объектов. В организации и планировании деятельности важную роль играет опора на интуицию. В восприятии речи большее внимание обращается на ее эмоциональную окраску, метафоричность, контекст. Эмоционально-личностная сфера характеризуется доминированием отрицательной эмоциональной системы над положительной, более быстрым опознанием отрицательных эмоций, склонностью к негативным эмоциям при описании своего состояния. Лица с ведущим правым полушарием чаще встречаются среди представителей художественных профессий (музыкантов, певцов, художников, дизайнеров).

Существуют различные способы определения ведущего полушария — по ведущей руке, ведущему глазу, уху и др. В данной работе ре-

комендуется использовать комплексный метод определения доминирующего полушария, апробированный в нейропсихологических исследованиях [20]. Метод позволяет осуществлять экспресс-диагностику ведущего полушария по результатам выполнения нескольких проб, оценивающих ведущую руку, ведущий глаз и ведущую ногу.

После теоретического знакомства с материалом, приведенным в разделе «Полезные сведения», студентам предлагается самостоятельно составить индивидуальные психофизиологические портреты и на основе этого сформулировать гипотезу о возможном доминировании правого или левого полушария. Затем выполняется исследование по определению ведущего полушария с применением предложенного комплексного метода. Студенты делятся на группы по два человека и попеременно выполняют роль исследователя и испытуемого. Испытуемому предлагается последовательно выполнить задания, затем по результатам тестирования определить ведущее полушарие. Задания и критерии оценки приведены в табл. 2.

Таблица 2. **Оценка ведущего полушария**

Выполняемое задание	Оценка ведущего полушария
1. Переплести пальцы рук	Сверху большой палец правой руки — ведущее полушарие левое, сверху большой палец левой руки — правое
2. Испытуемый держит вертикально в вытянутой руке карандаш, фиксируя его взором на определенной точке, поочередно закрывает правый и левый глаз	Карандаш смещается при закрывании правого глаза — ведущее полушарие левое. Карандаш смещается при закрывании левого глаза — ведущее полушарие правое
3. Имитировать позу Наполеона	Кисть левой руки первой направляется к предплечью — плечу правой руки и оказывается сверху — ведущая рука левая, ведущее полушарие правое. Кисть правой руки первой направляется к предплечью — плечу левой руки — ведущая рука правая, ведущее полушарие левое
4. Имитировать аплодисменты	Сверху находится правая рука — ведущее полушарие левое, сверху находится левая рука — ведущее полушарие — правое
5. Провести прямую вертикальную черту, разделяющую чистый лист бумаги пополам	Линия ближе к правому краю листа — ведущее полушарие правое, линия ближе к левому краю листа — ведущее полушарие левое
6. Поставить произвольное количество палочек левой рукой, а затем правой рукой. Время выполнения задания 10 сек. Подсчитать число палочек	Больше поставлено палочек правой рукой — ведущее полушарие левое, левой рукой — правое, одинаковое количество обеими руками — правое
7. Нарисовать круг, завершив его стрелкой	Стрелка указывает направление против часовой стрелки — ведущее полушарие левое, по часовой стрелке — правое
8. Сидя на стуле, положить ногу на ногу	Сверху правая нога — ведущее полушарие левое, сверху левая нога — правое

Выполняемое задание	Оценка ведущего полушария
9. Стоя покружиться в удобную сторону	Кружится против часовой стрелки — ведущее полушарие левое, кружится по часовой стрелке — правое
10. Быстро моргнуть одним глазом	Быстрее моргает правый глаз — ведущее полушарие правое, левый глаз — левое. Быстрее моргает недоминирующий глаз

Итоговая оценка подсчитывается следующим образом: разница между суммой баллов левого и суммой баллов правого полушария умножается на 10. Результаты сопоставляются с приведенными нормативными данными.

Если полученный показатель составляет:

1) больше или равен 30 —полное доминирование левого полушария;
2) от 10 до 30 —неполное доминирование левого полушария;
3) от 0 до –10 — неполное доминирование правого полушария;
4) ниже –10 —полное доминирование правого полушария.

Для уточнения оценки ведущего полушария можно попросить вспомнить, есть ли у обследованного среди близких родственников левши или амбидекстры (люди, активно использующие как правую, так и левую руку). Учитывая, что тип межполушарного доминирования в большинстве случаев наследуется, наличие родственников левшей или амбидекстров указывает на возможное доминирование правого полушария. Однако эти сведения следует рассматривать как дополнительные и основное внимание обращать на результаты, полученные при тестировании. При анализе индивидуальных данных студенты сопоставляют свой психофизиологический портрет с результатами экспресс-диагностики, определяют наличие или отсутствие совпадения полученных результатов, высказывают суждения о роли биологического фактора или индивидуального опыта. Например, у студентов, играющих на музыкальных инструментах, может быть выявлено активное использование левой руки и доминирование правого полушария, что скорее обусловлено влиянием специального длительного обучения, чем генетическими факторами.

Результаты исследования, полученные в группе, записываются в табл. 3.

При анализе групповых данных следует обратить внимание на наличие или отсутствие различий, связанных с полом. В ходе выполнения задания могут быть получены данные, показывающие преоблада-

Таблица 3. **Результаты исследования доминирование правого или левого полушария у мужчин и женщин**

Ведущее полушарие и характер доминирования	Мужчины	Женщины
Доминирование левого полушария		
Доминирование правого полушария		
Неполное доминирование левого полушария		
Неполное доминирование правого полушария		

ние левополушарных как среди мужчин, так и среди женщин. В ходе обсуждения можно отметить, что вопрос о ведущем полушарии у мужчин и у женщин окончательно не решен и, следовательно, полученные данные согласуются с той или иной точкой зрения относительно данной проблемы.

Следует также обратить внимание на связь функциональной специализации полушарий с речевыми и познавательными процессами. Известно, что установленными психологическими различиями между полами являются превосходство женщин в развитии речевых функций и превосходство мужчин в зрительно-пространственных способностях. Отсутствие четких сведений о половых различиях в межполушарной специализации не дает оснований для признания приоритета биологического фактора в половой дифференциации способностей. По сравнению с биологической социокультурная детерминация различий играет более значимую роль в развитии зрительно-пространственных и речевых способностей как у мужчин, так и у женщин, т. е. сам по себе биологический пол не определяет жестко особенности психологических различий.

Этап 4. Заключительный. Подведение итогов занятия

На данном этапе подводятся итоги занятия, предлагается студентам сопоставить данные предварительного анкетирования с результатами выполнения заданий, определить, изменились ли их представления о биологических основах гендерных отличий. Возможные вопросы к студентам: что нового вы узнали в процессе занятия? как изменились ваши представления о биологической обусловленности отличий между мужчинами и женщинами?

Контрольные вопросы

1. Как взаимосвязаны понятия «пол» и «гендер»?
2. Что такое половой диморфизм?
3. Какие половые различия в соматических характеристиках могут влиять на социальное поведение мужчин и женщин?
4. В каких психофизиологических характеристиках мужчин и женщин выявлены значимые отличия, а в каких свойствах достоверных различий не установлено?
5. Какие психофизиологические характеристики подвержены влиянию социокультурных факторов?
6. Какая существует связь половых различий в познавательной сфере с функциональной специализацией полушарий мозга?
7. Какое значение имеет изучение половых различий в психофизиологической сфере для развития гендерной психологии?

Список литературы

1. *Амунц В. В.* К вопросу об асимметрии структурной организации мозга мужчин и женщин. Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. — М.: Научный мир, 2004. С. 214–219.
2. *Арутин А. С., Зациорский В. М.* Эргономическая биомеханика. — М.: Машиностроение, 1989. — 252 с.
3. *Булаева К. Б.* Генетические основы психофизиологии человека. — М.: Наука, 1991. — 320 с.
4. *Вольф Н. В., Разумникова О. М.* Половой диморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации. Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. — М.: Научный мир, 2004. С. 386–410.
5. *Вудсон У., Коновер Д.* Справочник по инженерной психологии для инженеров и художников-конструкторов. — М.: Мир, 1968. — 518 с.
6. *Голубев В. Л., Данилов Ал. Б., Данилов А. Б., Вейн А. М.* Психосоциальные факторы, гендер и боль // Журнал неврологии и психиатрии. 2004. № 11. С. 70–73.
7. *Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н.* Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации человека. Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. — М.: Научный мир, 2004. С. 15–47.
8. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки: два разных мира. — М.: Линка-Пресс, 1998. — 182 с.
9. *Жуков Д. А.* Биологические основы поведения. Гуморальные механизмы. — СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. — 455 с.
10. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2007. — 544 с.
11. *Кимура Д.* Половые различия в организации мозга // В мире науки. 1992. № 11–12. С. 73–80.
12. Начала физиологии: Учебник для вузов / Под ред. акад. А. Д. Ноздрачева. — СПб.: Лань, 2001. — 1088 с.
13. *Николаева Е.* Мужчина и женщина глазами психофизиолога // Потолок пола: Сб. статей / Под ред. Т. В. Барчуновой. — Новосибирск, 1998. С. 11–44.

14. Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Отв. ред. Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. — М.: Педагогика, 1977.
15. *Реброва Н. П., Чернышова М. П.* Функциональная асимметрия мозга человека и психические процессы. — СПб.: Речь, 2004. — 80 с.
16. *Сапин М. Р., Сивоглазов В. И.* Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма): Учебное пособие. — М.: Академия, 1998. — 438 с.
17. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995.
18. *Тартаковская И.* Биологические аспекты и политические интерпретации: разделились беспощадно мы на женщин и мужчин // Гендер для «чайников». — М.: Звенья, 2006. — 260 с.
19. *Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В.* Нейропсихология индивидуальных различий: Учебное пособие. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 281 с.
20. *Яссман А. В., Данюков В. Н.* Основы детской психопатологии. — М: Олимп ИНФРА-М, 1999. — 254 с.
21. *Swaab D.* Sexual differentiation of the brain and behavior // Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism. Vol. 21. Issue 3. September 2007. P. 431–444.
22. *Wanger T. D., Luan Phan K., Liberson I., Taylor S. F.* Valence, gender, and lateralization on functional brain anatomy in emotion: a mete-anaysis of findings from neuroimaging // NeuroImage. 2003. P. 1–19.
23. *Witelson S. F., Kigar D. L.* Sylvian fissure morphology and asymmetry in man and women: bilateral differences in relation to handedness in men // Comp. Neurol. 1992. N 323. P. 326–340.

Приложение 1
Анкета «Что я думаю (знаю) о психофизиологических особенностях мужчин и женщин»

1. Отметьте показатели, по которым мужчины и женщины отличаются:
   1) размер головного мозга;
   2) строение отдельных структур головного мозга;
   3) мышечная сила;
   4) ловкость движений;
   5) общий обмен веществ в организме;
   6) общая выносливость;
   7) чувствительность к зрительным стимулам;
   8) чувствительность к слуховым стимулам;
   9) чувствительность к тактильным стимулам;
   10) чувствительность к болевым стимулам;
   11) зрительно-пространственные способности;
   12) вербальные способности;

13) интенсивность эмоциональных реакций;
14) агрессивность;
15) способность адаптироваться к условиям окружающей среды;
16) способность адекватно реагировать в стрессовых ситуациях.

2. Отметьте те показатели, отличия по которым между мужчинами и женщинами обусловлены преимущественно биологическими факторами:
   1) размер головного мозга;
   2) строение отдельных структур головного мозга;
   3) мышечная сила;
   4) ловкость движений;
   5) общий обмен веществ в организме;
   6) общая выносливость;
   7) чувствительность к зрительным стимулам;
   8) чувствительность к слуховым стимулам;
   9) чувствительность к тактильным стимулам;
   10) чувствительность к болевым стимулам;
   11) зрительно-пространственные способности;
   12) вербальные способности;
   13) интенсивность эмоциональных реакций;
   14) агрессивность;
   15) способность адаптироваться к условиям окружающей среды;
   16) способность адекватно реагировать в стрессовых ситуациях.
3. Отметьте показатели, отличия по которым между мужчинами и женщинами обусловлены преимущественно социальными факторами:
   1) размер головного мозга;
   2) строение отдельных структур головного мозга;
   3) мышечная сила;
   4) ловкость движений;
   5) общий обмен веществ в организме;
   6) общая выносливость;
   7) чувствительность к зрительным стимулам;
   8) чувствительность к слуховым стимулам;
   9) чувствительность к тактильным стимулам;
   10) чувствительность к болевым стимулам;

11) зрительно-пространственные способности;
12) вербальные способности;
13) интенсивность эмоциональных реакций;
14) агрессивность;
15) способность адаптироваться к условиям окружающей среды;
16) способность адекватно реагировать в стрессовых ситуациях.

Приложение 2

Пример правильного заполнения таблицы «Сравнительная характеристика психофизиологических особенностей мужчин и женщин».

Показатель	Мужчины	Женщины
Соматические характеристики		
Размеры и пропорции тела	Рост, ширина плеч и общие размеры тела больше	Рост меньше, ширина бедер больше
Мышечная сила	Больше	Меньше
Половые гормоны	Преобладают андрогены	Преобладают эстрогены
Обмен веществ в организме	Более интенсивный	Менее интенсивный
Выносливость при длительной деятельности	Меньше	Больше
Особенности структурно-функциональной организации головного мозга		
Общий размер головного мозга и отдельных областей	Масса мозга больше Супрахиазменное ядро гипоталамуса крупнее Длина и разветвление сильвиевой (боковой) борозды более выражены	Плотность нейронов в коре больше Мозолистое тело крупнее Количество нейронов в слуховой коре больше
Функциональная асимметрия полушарий	Выражена, преобладает левое полушарие	Менее выражена, преобладает симметрия
Мозговая регуляция речевой функции	Преимущественно левым полушарием Соотносится в большей степени с задними областями левого полушария	Левым полушарием при активном участии правого полушария Соотносится в большей степени с передними областями левого полушария
Мозговая активность, связанная с эмоциями	Более латерализована, т. е. проявляется в одном полушарии	Менее латерализована, т. е. симметрично проявляется в обоих полушариях
Психофизиологические характеристики		
Цветовое зрение	Нарушения цветового зрения встречаются чаще	Нарушения цветового зрения встречаются редко
Чувствительность к слабой и умеренной боли	Более низкая	Более высокая

Показатель	Мужчины	Женщины
Сила нервной системы	Более выражена сила нервной системы по показателям реагирования на сигналы большой интенсивности	Более выражена сила нервной системы по показателям реагирования на сигналы небольшой интенсивности
Возвращение физиологических параметров к норме после стрессорных реакций	Более быстрое	Более медленное
Эмоциональные реакции:		
• эмоциональная экспрессия	Менее эмоционально-экспрессивны	Более эмоционально-экспрессивны
• скорость мобилизации физиологических функций при эмоциях	Медленная	Быстрая
• интенсивность психофизиологических ответов на эмоциональные стимулы	Психофизиологические ответы менее интенсивные	Психофизиологические ответы более интенсивные

Глава 4

Психология больших гендерных групп

Н. Г. Малышева

Вводные замечания

Сложно придумать более популярную тему для научных и житейских дискуссий, чем психология мужчин и женщин. Безусловно, собранный огромный массив данных и размышлений нуждается в определенной систематизации. В рамках данной статьи мы предлагаем рассматривать гендерные проблемы через призму социально-психологического анализа больших групп. На наш взгляд, это чрезвычайно важно для развития гендерного подхода в социальной психологии.

Первый вопрос, на котором останавливаются при обсуждении групп, — это **определение** понятия. Что же такое гендерная группа? Нам представляется невозможным дать единое, четкое определение понятию «гендер». Во многом это является отражением методологических принципов гендерных исследований — идеи множественности, историчности, конструкционизма обосновывают плюрализм в понимании основных терминов, и кроме того, единое значение не позволяет отразить динамичность самого означаемого явления. Однако стоит отметить, что сегодня большинство авторов признают за гендером социальную природу и характеризуют его как некоторую модель социальных отношений между мужчинами и женщинами [23]. Эта модель обусловливает, через определенную систему воспитания и культурные нормы, психологические качества, способности, а также определяет индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, доступе к власти, сексуальности, семейной роли и репродуктивном поведении. Гендер представляет собой «совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [9, с. 21]. Изначально имплицитно предпола-

галось, что таких статусов всего лишь два — мужской и женский; сейчас же речь идет о множестве гендеров [34] и, соответственно, множестве гендерных групп.

Можно выделить ряд социально-психологических признаков, на основе которых выявляют различные группы мужчин и женщин, например возраст, этническая (расовая) и конфессиональная принадлежность, экономический статус и т. п. [см. 11; 26; 31; 33; 39]. Данные характеристики фиксируют место каждой гендерной группы в системе общественных отношений, что позволяет определить, какие социальные роли и нормы лежат в основе их внутри- и межгруппового взаимодействия. Однако важно отметить, что для рассмотрения этих групп не- достаточно определения подобных «объективных» характеристик; необходимо, чтобы представители гендерных общностей осознавали свою групповую принадлежность, чтобы они считали предлагаемые признаки значимыми отличиями своей группы от других. Иными словами, гендерная группа должна обладать особой социальной идентичностью.

Таким образом, вслед за И. С. Клециной мы можем определить гендерные группы как «устойчивые социально-психологические общности людей, члены которых, осознавая себя как мужчины и женщины, разделяют и репрезентируют нормы полоспецифического поведения» [17, с. 133].

Изучение больших социальных групп предполагает **анализ сходных условий их существования**, поскольку они оказывают существенное воздействие на сознание ее представителей. Исследователи выделяют два возможных пути этого влияния:

- через личный жизненный опыт каждого члена группы, определяемый социально-экономическими условиями жизни всей группы;
- через общение, большая часть которого происходит в определенной социальной среде с четко выраженными чертами данной группы [2].

Именно в данном русле уместно познакомить слушателей/слушательниц с работами, посвященными рассмотрению уникального жизненного опыта женщин и мужчин. Подобный опыт можно понимать как определенные биологические и физиологические особенности представителей разных полов, которые могут задавать некоторые психологические переживания, отличающиеся у мужчин и у женщин. Однако необходимо учитывать, что «телесные» проявления определенным образом интерпретируются в социуме и поэтому могут влиять на психологию не напрямую, а опосредованно, через социальные нормы, правила и табу.

В данном контексте можно рассматривать, как социально конструируется восприятие и переживание менструации, беременности и родов у женщин [4, 22, 28, 38]. В отношении мужчин подобных исследований гораздо меньше, в качестве примера отметим исследования психологических переживаний, связанных с сексуальной активностью и/или ее расстройствами [3, 39]. Таким образом, общие для мужчин или женщин физиологические процессы и биологические особенности, восприятие и переживание которых задано социальным контекстом, могут быть основой для формирования психологического единства представителей различных гендерных групп.

Однако помимо телесного опыта необходимо учитывать и социальный, который также играет важную роль в формировании психологии группы. Поэтому особое внимание стоит уделить рассмотрению процессов гендерной социализации, которые задают разные возможности для представителей разных полов при кажущемся единообразии социальных влияний. Так, можно рассматривать тот опыт, который приобретают мальчики и девочки в семье, в школе, в группе сверстников и т. д. [15, 16, 32, 37]. Важно отметить и те ограничения и психологические проблемы, с которыми сталкиваются люди в рамках существующей гендерной системы: сексизм, кризис маскулинности, ролевые стрессы и т. п. [5, 7, 15, 32].

При знакомстве с другим способом влияния на сознание представителей гендерных групп уместно будет остановиться на исследованиях внутри- и межгендерных особенностей общения. Важно помнить, что общение в отечественной психологии включает в себя не только передачу информации, но и взаимодействие, и социальную перцепцию, поэтому достаточно широкий круг исследований может быть включен в данный раздел: исследования гендерных особенностей вербальной и невербальной коммуникации; проблемы конфликтов, помогающего и альтруистического поведения; изучение межличностного восприятия, атрибутивных процессов, феномена самореализующихся пророчеств, явлений стереотипизации, аффилиации, аттракции и т. п. [7, 10, 19, 20].

Далее имеет смысл обратить внимание на следующий постулат психологии больших групп: «...общие черты в психологии представителей определенной социальной группы существуют объективно, поскольку они проявляются в реальной деятельности группы» [2, с. 155]. Действительно, сферы жизнедеятельности мужчин и женщин до сих пор существенным образом различаются. Исследования показывают, что фактически существующее разделение труда приводит к тому, что различные

черты личности становятся более предпочитаемыми для представителей того или иного пола. Анализ домашней работы позволяет сделать вывод о том, что она обладает рядом специфических особенностей:

- неограниченностью во времени;
- отсутствием формализованных стандартов качества;
- отсутствием формализованных стандартов внешней оценки;
- неструктурированностью;
- отсутствием долговременного видимого результата и др.

В целом домашнюю работу можно считать классическим примером «сизифова труда», так как, по некоторым данным, около 65% работы нужно делать снова на другой день [40].

Определенно это позволяет по-новому взглянуть на те морально-психологические качества, которые предписываются женщине, например терпение, аккуратность, отсутствие честолюбия, мягкость и т. п. [36]. Особенности психологии мужчин, в свою очередь, могут быть проанализированы с точки зрения воспитания готовности к выполнению традиционных ролей «защитника» и «добытчика», при исполнении которых важными считаются такие качества, как соревновательность, агрессивность, целеустремленность и т. п. [3, 12, 18].

Особо подчеркнем, что при обосновании разделения труда традиционно используют биологические закономерности, а также идеи биологического предназначения полов, т. е. предположения о том, что женщины и мужчины «созданы» для разной деятельности. Поэтому на занятиях следует уделить внимание тому, насколько оправданы подобные объяснения, и рассмотреть альтернативные трактовки и интерпретации, которые предлагаются в рамках конструкционистского подхода в гендерных исследованиях [5, 15].

Далее уместно обратиться к **описанию структуры психологии большой социальной группы**. Как известно, она может включать в себя целый ряд элементов — различные психические свойства, психические процессы и психические состояния (подобно психике отдельного человека). Это отдельная область исследований, которая первоначально была широко представлена работами по дифференциальной психологии, анализировавшими различия протекания психических процессов у мужчин и у женщин [6, 7]. На данный момент сходная тематика, но в совершенно ином контексте, приобретает популярность в рамках культурного феминизма, провозглашающего принцип «равенства в различии» [12].

С другой стороны, можно выделить две составные части в содержании психологии больших групп.

1. Психический склад как более устойчивое образование, к которому могут быть отнесены социальный или национальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы и т. п.
2. Эмоциональная сфера как более подвижное динамическое образование, в которую входят потребности, интересы, настроения [2].

На основании изучения первой составляющей можно реконструировать те нормы, которыми руководствуется данная социальная группа. Это направление широко представлено в современных исследованиях гендерного подхода. Выделяют, например, «нормы мужественности»: стремление избежать любого намека на женственность; постоянное стремление к достижению, социальному статусу; агрессивность; нетерпимость к гомосексуалам; высокая и «безрассудная» сексуальная активность [3, 7, 18].

Исследований, затрагивающих вторую составляющую психологии больших групп, нам встречалось значительно меньше. Подобные работы касаются либо рассмотрения половых различий в области эмоций и мотивации [6, 7], либо отражения потребностей и интересов мужчин и женщин в средствах массовой информации [1, 8, 13]. Причем отметим, что исследователи указывают не только на информирующую, но и конструирующую роль СМИ. Таким образом, здесь не только фиксируются, но и создаются интересы мужчин и женщин. В целом обращение именно к такой нестабильной составляющей гендерной психологии представляется нам чрезвычайно перспективным, поскольку позволяет рассматривать и обосновывать идею «множественности форм гендера». Здесь выделение подгрупп со своими интересами и настроениями в рамках большой группы получает дополнительное обоснование.

Следующим моментом, на котором останавливаются исследователи психологии больших групп, является **вопрос о регуляторах социального поведения**. Можно выделить следующие регуляторы: нравы, обычаи, традиции [2]. К анализу патриархатных традиций обращаются достаточно часто [24, 29, 30]. Привычки и обычаи складываются под влиянием определенных жизненных условий, а затем закрепляются и выступают именно как регуляторы поведения. Поэтому усилия ряда исследователей обращены на развенчание «вечных» традиций, на доказательство их альтернативных трактовок, на выявление истоков их

появления, на изменяющиеся жизненные условия, позволяющие скорректировать и имеющиеся обычаи [5, 15, 36, 37].

Еще одним возможным направлением исследовательской работы можно считать **изучение образа социального мира**, его институтов, власти, законов, норм больших групп (в нашем случае гендерных) через анализ социальных представлений (обыденных представлений какой-либо группы о тех или иных социальных явлениях, т. е. способ интерпретации и осмысления повседневной реальности). Механизм связи группы и выработанного ею социального представления выступает в таком виде: группа фиксирует некоторые аспекты социальной действительности, влияет на их оценку, использует далее свое представление о социальном явлении в выработке отношения к нему. С другой стороны, уже созданное группой социальное представление способствует интеграции группы, как бы «воспитывая» сознание ее членов, доводя до них типичные, привычные интерпретации событий, т. е. способствуя формированию групповой идентичности [2]. Именно поэтому социальные представления играют важную роль в становлении психологического единства, и их изучение позволит глубже понять психологические особенности различных гендерных групп.

Отдельно отметим значимость исследования таких социальных представлений, как гендерные представления — «сеть понятий, взглядов, утверждений и объяснений о социальном статусе и положении в обществе мужчин и женщин» [17, с. 188]. Их изучение направлено на выявление содержательно отличающихся друг от друга представлений; распространенности представлений среди различных групп населения; анализ социальных и психологических факторов, способствующих трансформации взглядов на взаимоотношения и взаимодействие полов и т. п. [5, 7, 14, 17, 27]. Важно учитывать, что гендерные представления, с одной стороны, отражают, а с другой — формируют и транслируют определенные ценностные ориентации, которые задают своего рода «стержень» каждой культуры. Здесь можно вспомнить исследования Г. Хофстеде, который детально описал феминнные и маскулинные общества [18].

Наконец, последним вопросом, на котором мы планируем остановиться, можно считать **вопрос о соотношении психологии личности и психологии группы**. Важно помнить, что психология группы есть общее, присущее, в той или иной мере, всем представителям данной группы, т. е. типичное для них, порожденное общими условиями существо-

вания [2]. Поэтому конкретный представитель группы может вообще в минимальной степени обладать этими общими характеристиками. Это объясняется тем, что члены группы различаются между собой по своим индивидуальным психологическим характеристикам, по степени вовлеченности в наиболее существенные для группы сферы ее жизнедеятельности и т. д. Безусловно, этот постулат психологии больших групп позволяет по-новому взглянуть на проблему мужественности и женственности, предоставляя возможность для обоснования наличия внутригрупповых различий [7]. Кроме того, здесь уместно указать на различия между специфическими психологическими особенностями гендерных групп и гендерными стереотипами. Это очень важно для понимания того, что не все психологические качества, которые считаются отличающими представителей одного пола от другого, действительно присущи только женщинам или мужчинам, зачастую эти характеристики просто приписываются им.

Мы уже упоминали о том, что современные исследования направлены на выявление специфических черт, присущих мужчинам или женщинам. В этих работах показано, что число таких характеристик, которые являются общими для всех представителей данной общности и которые действительно можно считать гендерными особенностями, крайне мало. При этом в каждой культуре существуют определенные представления о маскулинности и феминности, которые называют гендерными стереотипами. Они обладают высокой согласованностью, определенной эмоциональной направленностью, устойчивостью и носят нормативный характер. При этом эти представления зачастую не соответствуют реальным различиям — преувеличивая или (в некоторых случаях) преуменьшая их [17]. В целом можно утверждать, что гендерные стереотипы фиксируют не реальные различия между мужчинами и женщинами, а воспринимаемые или приписываемые.

Обобщая все вышесказанное, остановимся еще раз на тех направлениях, которые могут помочь создать контекст рассмотрения психологических особенностей гендерных групп:

- понимание гендерных групп как психологического образования;
- необходимость анализа индивидуального опыта членов гендерной группы;
- изучение особенностей внутригруппового и межгруппового общения;

- рассмотрение реальной деятельности мужчин и женщин и ее связь с обнаруживаемыми психологическими особенностями;
- анализ норм, обычаев, традиций каждой гендерной группы и оказываемого ими влияния на психический склад данной общности;
- изучение интересов, потребностей, настроений различных сообществ внутри гендерной группы;
- исследование образа социального мира у представителей гендерных групп;
- выявление соотношения между психологическими особенностями личности человека того или иного пола и психологией гендерной группы.

Занятие 1. Игра «Путешествие по планете»

Цели занятия

1. Применение элементов социально-психологического анализа больших групп к изучению гендера.
2. Диагностика представлений студентов о маскулинности и феминности, выявление распространенных гендерных стереотипов.
3. Диагностика отношения к изменениям существующей гендерной системы.

Оснащение

1. Распечатанные инструкции для каждой группы (см. приложение 1).
2. Листы ватмана формата А4.
3. Маркеры разных цветов.
4. Карандаши и фломастеры.
5. Возможно, пластилин и другие материалы для творческой работы.

Порядок работы

Этап 1. Подготовка группы к докладу.

Этап 2. Доклады групп.

Этап 3. Обсуждение.

Мы предлагаем провести занятие с применением проективной техники «Планета», которая в модифицированном виде представляет собой следующее: группу просят представить себе некоторый мир, в нашем

случае населенный людьми с мужскими характеристиками. Затем — еще один, в котором бы жили люди только с женскими характеристиками. И наконец, третий, обитатели которого сочетали бы в себе и те и другие качества. Подобное конструирование основывается на проекции собственного переживания маскулинности и феминности. Эта техника позволяет выделить более глубокое содержательное и эмоциональное наполнение гендерных стереотипов [25, 35].

Предлагаемое занятие может быть частью специального курса по гендерной психологии, но его можно включать и в другие курсы. Так, мы проводили его в рамках курса «Социальная психология».

Этап 1. Подготовка группы к докладу

Для проведения занятия необходимо разделить учащихся на три подгруппы так, чтобы в каждой группе были представители обоих полов. Каждая из них получает свою инструкцию (см. приложение 1) и начинает выполнять задание. Время работы 20–30 минут.

Этап 2. Доклады групп

Каждая группа представляет свой доклад на общей «конференции» (пример см. в приложении 2). На доклад отводится 5–7 минут, затем другие группы могут задать 2–3 вопроса выступавшим. Таким образом, «конференция» длится около 45 минут.

Этап 3. Обсуждение

В заключение можно обсудить возможности взаимодействия этих планет между собой и сделать особый акцент на диалоге третьей планеты со всеми остальными. Время обсуждения 15 минут.

Проведенные занятия выявили, что наибольшее затруднение у неподготовленной аудитории вызывает описание третьей, «гендерно-нейтральной» планеты. Поэтому нам представляется возможным следующая модификация этого занятия: на этапе вводных лекций «совершить путешествие» только по маскулинной и феминной планетам, чтобы поговорить о гендерных стереотипах и соответственно проанализировать их вместе со студентами, а позже, когда понятие «гендер» будет достаточно хорошо знакомо студентам, можно «посетить» и гендерно-нейтральную планету. «Путешествие» по третьей планете может проходить в самом конце курса и быть зачетным, поскольку для ее описания

студенты должны будут обратиться к полученным знаниям по гендерной психологии и соответственно использование этих знаний может демонстрировать успешность усвоения материала. Возможно, на этом занятии стоит разделить аудиторию на несколько подгрупп, чтобы увеличить включенность студентов в выполнение задания и помимо этого получить возможность увидеть и обсудить различные модели «безгендерного» общества.

Контрольные вопросы

Хотя само занятие носит творческий, поисковый характер, нам представляется уместной последующая его рефлексия. Для анализа полученных результатов можно предложить студентам ответить на следующие вопросы.

1. На какие стереотипы вы опирались для описания той или иной планеты? Насколько они распространены в нашем обществе?
2. Как и когда вы сталкивались с этими стереотипами?
3. Насколько они истинны?
4. Почему и как могли появиться в обществе те или иные стереотипы?

Это задание может выполняться в форме групповой дискуссии или индивидуальной домашней работы.

Занятие 2. Игра «Диалог культур»

Здесь мы предлагаем модификацию одноименной игры, разработанной для тренинга межкультурного взаимодействия для школьников в рамках федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005)» [21, с. 165–169]. В основе описания двух культур, которое мы предлагаем в нашем варианте игры, лежит перечисление ключевых различий между феминнными и маскулинными обществами, эмпирически выявленные Г. Хофстеде [18, с. 215–216].

Предлагаемое занятие может быть частью специального курса по гендерной психологии, но оно будет уместным и в рамках других курсов, например этнопсихологии или социальной психологии.

Цели занятия

1. Знакомство с ценностями, нормами и правилами маскулинных и феминнных культур.

2. Опыт эмоционального принятия, «вживания» в иную культуру.
3. Формирование навыков ведения эффективных переговоров между представителями различных культур.

Оснащение

1. Одно большое помещение или два изолированных, чтобы группы могли работать независимо друг от друга.
2. Распечатанные инструкции для каждой группы (см. приложение 3).
3. Листы ватмана формата А4.
4. Маркеры разных цветов.
5. Карандаши и фломастеры.
6. Возможно, пластилин и другие материалы для творческой работы.

Порядок работы

Этап 1. Знакомство групп со «своими» культурами.

Этап 2. Проведение «Международного фестиваля».

Этап 3. Переговоры по организации совместного полета на Марс.

Этап 1. Знакомство групп со «своими» культурами

Для проведения занятия необходимо разделить студентов на две смешанные по полу подгруппы. Для лучшего взаимодействия внутри подгруппы желательно, чтобы каждая из них работала в отдельном помещении либо уединялась максимально далеко от другой команды.

Ведущий раздает каждой группе инструкцию, содержащую описание культуры X (или Y) и перечень заданий, которые необходимо выполнить (приложение 3). При этом участники не знают, описание какой культуры получила другая команда.

После того как каждая группа внимательно прочитает описание своей культуры, необходимо будет выполнить задания, приведенные в инструкции: придумать название для своей культуры, прочувствовать ее особенности, обсудить нормы, ценности и правила поведения. Кроме того, нужно будет подготовить невербальную презентацию своей культуры на «Международном фестивале» и выбрать делегацию для ведения переговоров по подготовке совместного полета на Марс с представителями другой (сильно отличающейся по многим характеристикам) культуры.

Для выполнения этих заданий понадобятся материалы, указанные в разделе «Оснащение». Время работы 45–50 минут.

Этап 2. Проведение «Международного фестиваля»

На этом этапе работы команды должны представить свои культуры на «Международном фестивале». Важно подчеркнуть, что презентация должна быть невербальной и выступление нельзя комментировать и объяснять словами. Вместо этого следует изобразить ключевые особенности культуры в символическом виде — это могут быть сценки, рисунки, танцы, гербы и эмблемы, пантомимы и другие изобразительные средства.

Команды выступают по очереди. На каждое выступление отводится 5–7 минут.

Этап 3. Переговоры по организации совместного полета на Марс

Сразу хочется отметить, что тема переговоров достаточно абстрактна, что позволить обсудить как можно более широкий круг проблем взаимодействия. Однако можно предложить студентам и более «прикладные» темы — например, проведение совместного научно-исследовательского проекта; организация совместной студенческой конференции или школы; образование совместной общественной организации и т. п. Конечно, в этом случае необходимо будет внести изменения в формулировки вопросов, которые приведены в инструкции для ориентирования команды в задачах переговоров, но содержательно они останутся теми же: мотивация участия, выбор приоритетных задач/проблем, организация взаимодействия и т. д.

Делегации от обеих культур проводят переговоры по организации совместного полета на Марс. В ходе переговоров обсуждаются вопросы, приведенные в инструкции. Остальные участники выступают в роли наблюдателей.

Итогом обсуждения является заключение договора о сотрудничестве либо отказ от него. Возможен и промежуточный результат, при котором команды не достигают согласия, но допускают возможность дальнейших переговоров и вырабатывают повестку дня для последующих этапов.

Время переговоров 15–20 минут.

После завершения этого этапа игры рекомендуется провести групповое обсуждение. Некоторые ориентиры для него представлены в разделе «Контрольные вопросы». Время для обсуждения 15–20 минут. Таким образом, вся игра будет занимать около двух часов (чем больше размер группы, тем больше нужно времени), поэтому имеет смысл проводить ее на сдвоенных парах.

Контрольные вопросы

Для повышения эффективности занятия необходима групповая рефлексия полученного в игре опыта. Для обсуждения в группе мы предлагаем следующие вопросы.

1. Насколько просто было вжиться в нормы и ценности каждой культуры? Они ощущались как близкие, «свои» или «чужие»? Какие особенности культур X и Y представлены в нашей стране?
2. В какой степени особенности презентации отражали специфику культур? Какие трудности возникали при их восприятии и понимании?
3. Как шло обсуждение совместного полета на Марс внутри групп и между ними? Какие возникали трудности и как они разрешались? В чем причины этих трудностей и как их можно преодолеть? Какие способы ведения переговоров позволят обеим сторонам достичь удовлетворения своих интересов?

Список литературы

1. *Ажгихина Н.* Гендерные стереотипы в современных масс-медиа // Гендерные исследования. № 5. 2000. С. 261–273.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 363 с.
3. *Бадентэр Э.* Мужская сущность. — М.: Новости, 1995. — 304 с.
4. *Белоусова Е.* А. Родовая боль в антропологической перспективе // Arbor Mundi: Международный журнал по теории и истории мировой культуры. Вып. 6. 1998. С. 48–57.
5. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
6. *Бендас Т. В.* Гендерная психология. — СПб.: Питер, 2005. — 431 с.
7. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.— 320 с.
8. *Воронина О. А.* Гендерная экспертиза законодательства РФ о средствах массовой информации / МЦГИ. Проект гендерная экспертиза. — М., 1998. http://www.gender.ru/russian/public/voronina/soderj.shtml
9. *Воронина О. А.* Гендер // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. — М.: Информация–XXI век, 2002. С. 21–24.

10. Гендер и язык / Сост. А. В. Кирилина. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 624 с.
11. Гендерные исследования. Региональная антология исследований из восьми стран СНГ: Армении, Азербайджана, Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, Таджикистана и Узбекистана. — М.: Вариант ИСГП, 2006. — 512 с.
12. *Гиллиган К.* Место женщины в жизненном цикле мужчины // Хрестоматия феминистских текстов / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. — СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. С. 166–186.
13. *Гусева Ю. Е.* Влияние социально-исторических изменений в обществе на трансформацию гендерных представлений в популярной прессе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2007.
14. *Гусева Ю. Е.* Гендерный аспект журнальной политики: отражение реальности или насаждение традиционных патриархатных воззрений? // Гендерные отношения в современном российском обществе: Материалы Второй межвузовской студенческой конференции / Под ред. Т. А. Мелешко, М. В. Рабжаевой. — СПб.: Политехника, 2002. С. 155–158.
15. *Киммел М.* Гендерное общество. — М.: РОССПЭН, 2006. — 464 с.
16. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
17. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
18. *Кон И. С.* Маскулинность как история // Гендерный калейдоскоп / Под ред. М. М. Малышевой. — М.: Academia, 2002. С. 209–229.
19. *Крейдлин Г. Е.* Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 224 с.
20. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
21. *Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В.* Межкультурный диалог в школе. Кн. 2. Программа тренинга. — М.: РУДН, 2004. — 300 с.
22. *Либоракина М.* Первая менструация, или Как женщина приучается быть женщиной // Преображение. Русский феминистский журнал. 1994. № 2. С. 49–53.
23. *Лорбер Дж.* Пол как социальная категория // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований» / Под ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ, 2000. С. 75–80.
24. *Малышева М. М.* Современный патриархат. Социально-экономическое эссе. — М.: Academia, 2001. — 352 с.
25. *Мельникова О. Т.* Фокус-группы: Методы, методология, модерирование. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 320 с.
26. *Мещеркина Е.* Бытие мужского сознания: опыт реконструкции маскулинной идентичности среднего и рабочего класса // О муже(N)ственности: сб. статей / Сост. С. Ушакин. — М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 268–287.
27. *Нечаева Н. А.* Патриархатная и феминистская картины мира: анализ структуры массового сознания // Гендерные тетради. 1997. № 1. С. 17–43.
28. Психотерапия женщин / Под ред. М. Лоуренс, М. Магуир. — СПб.: Питер, 2003. — 208 с.
29. *Рубин Г.* Обмен женщинами: заметки по политэкономии пола // Антология гендерных исследований / Сост. Е. И. Гапова и А. Р. Усманова. — Минск: Пропилеи, 2000. С. 99–114.
30. *Синельников А.* Поощрение и наказание. Мужчина и патриархатная власть // Преображение. Русский феминистский журнал. 1997. № 5. С. 5–15.
31. *Тартаковская И. Н.* «Несостоявшаяся маскулинность» как тип поведения на рынке труда // Посиделки. 2002. № 3 (71). С. 10–18.

32. *Тартаковская И. Н.* Гендерная социология. — М.: Вариант; Невский простор, 2005. — 368 с.
33. Устная история и биография: женский взгляд / Ред. и сост. Е. Ю. Мещеркина. — М.: Невский Простор, 2004. — 270 с.
34. *Уэст К., Зиммерман Д.* «Создание гендера» (Doing gender) // Гендерные тетради / Под ред. А. А. Клецина. Вып. 1. — СПб.: СПб ф-л ИС РАН, 1997. С. 94–124.
35. *Фоломеева Т. В., Цехоня О. С.* Проективные тесты в исследовании потребительского поведения // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 73–79.
36. *Фридан Б.* Загадка женственности. — М.: Прогресс; Литера, 1993. — 496 с.
37. *Чодороу Н.* Воспроизводство материнства. Психоанализ и социология гендера. — М.: РОССПЭН, 2006. — 496 с.
38. *Щепаньская Т. Б.* Телесные табу и культурная изоляция // Феминистская теория и практика: Восток–Запад. Материалы международной научно-практической конференции (СПб, Репино, 9–12 июня 1995 г.) / Отв. ред. Ю. Жукова. — СПб.: Петербургский центр гендерных проблем, 1996. С. 227–238.
39. Handbook of studies on men and masculinities / Ed. by M. S. Kimmel, J. Hearn and R. W. Connell. — London: Sage Publications Ltd, 2005. — 504 p.
40. *Larson R., Richards M., Perry-Jenkins M.* Divergent worlds: the daily emotional experience of mothers and fathers in the domestic and public spheres // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. Dec. Vol. 67(6). P. 1034–1046.

Приложение 1
Инструкции к игре «Путешествие по планете»

Инструкция 1. «Представьте себе некоторую Солнечную систему, которая состоит из трех планет. Ваш корабль попал в эту систему. Ее необходимо исследовать. Вашей научно-исследовательской группе предстоит высадиться на одной из планет, изучить ее и представить социально-психологический отчет о проделанной работе (пятиминутный доклад на общей конференции). Попав на планету, вы поняли, что все ее жители обладают только мужскими качествами. Вы посетили Маскулинную планету. Опишите ее, пожалуйста, опираясь на предлагаемые ниже пункты.

1. **Природные условия и явления** (атмосфера, климат, количество материков, места, пригодные для жизни, комфорт и т. п.).
2. **Социальные отношения** (уровень развития цивилизации; общество, его структура и законы; основные занятия; вхождение в различные группы; статус, отношение к жителям других планет, отношение к ним других обитателей системы и т. п.).

3. **Материальные характеристики жителей** (статус, уровень жизни, обустроенность быта, обеспеченность).
4. **Межличностные отношения** (наличие близких, интимных отношений; общепринятые формы взаимодействия между близкими людьми; воспитание детей, методы воспитания; жизненный путь ребенка, как ребенок становится полноправным членом данного общества).
5. **Психологические характеристики** (потребности, интересы, преобладающие эмоции; ожидания; отношение и представление о будущем; страхи, т. е. социальные представления об их обществе и т. п.).

Кроме того, вашей группе необходимо представить на суд коллег некоторый «продукт маскулинной культуры». Можно, например, пересказать содержание популярной на планете книги или перечень глав какого-нибудь учебника, или переписать рубрики из распространенного журнала/газеты, или что-нибудь еще».

Инструкция 2. «Представьте себе некоторую Солнечную систему, которая состоит из 3 планет. Ваш корабль попал в эту систему. Ее необходимо исследовать. Вашей научно-исследовательской группе предстоит высадиться на одной из планет, изучить ее и представить социально-психологический отчет о проделанной работе (пятиминутный доклад на общей конференции). Попав на планету, вы поняли, что все ее жители обладают только женскими качествами. Вы посетили Фемининную планету. Опишите ее, пожалуйста, опираясь на предлагаемые ниже пункты.

1. **Природные условия и явления** (атмосфера, климат, количество материков, места, пригодные для жизни, комфорт и т. п.).
2. **Социальные отношения** (уровень развития цивилизации; общество, его структура и законы; основные занятия; вхождение в различные группы; статус, отношение к жителям других планет, отношение к ним других обитателей системы и т. п.).
3. **Материальные характеристики жителей** (статус, уровень жизни, обустроенность быта, обеспеченность).
4. **Межличностные отношения** (наличие близких, интимных отношений; общепринятые формы взаимодействия между близкими людьми; воспитание детей, методы воспитания; жизненный путь ребенка, как ребенок становится полноправным членом данного общества).

5. **Психологические характеристики** (потребности, интересы, преобладающие эмоции; ожидания; отношение и представление о будущем; страхи, т. е. социальные представления об их обществе и т. п.).

Кроме того, вашей группе необходимо представить на суд коллег некоторый "продукт феминнной культуры". Можно, например, пересказать содержание популярной на планете книги или перечень глав какого-нибудь учебника, или переписать рубрики из распространенного журнала/газеты, или что-нибудь еще».

Инструкция 3. «Представьте себе некоторую Солнечную систему, которая состоит из 3 планет. Ваш корабль попал в эту систему. Ее необходимо исследовать. Вашей научно-исследовательской группе предстоит высадиться на одной из планет, изучить ее и представить социально-психологический отчет о проделанной работе (пятиминутный доклад на общей конференции). Попав на планету, вы поняли, что здесь не существует разделения на «мужское» и «женское», ее жители не понимают подобного разделения. Вы посетили Гендерно-нейтральную планету (возможен вариант — Безгендерную планету). Опишите ее, пожалуйста, опираясь на предлагаемые ниже пункты.

1. **Природные условия и явления** (атмосфера, климат, количество материков, места, пригодные для жизни, комфорт и т. п.).
2. **Социальные отношения** (уровень развития цивилизации; общество, его структура и законы; основные занятия; вхождение в различные группы; статус, отношение к жителям других планет, отношение к ним других обитателей системы и т. п.).
3. **Материальные характеристики жителей** (статус, уровень жизни, обустроенность быта, обеспеченность).
4. **Межличностные отношения** (наличие близких, интимных отношений; общепринятые формы взаимодействия между близкими людьми; воспитание детей, методы воспитания; жизненный путь ребенка, как ребенок становится полноправным членом данного общества).
5. **Психологические характеристики** (потребности, интересы, преобладающие эмоции; ожидания; отношение и представление о будущем; страхи, т. е. социальные представления об их обществе и т. п.).

Кроме того, вашей группе необходимо представить на суд коллег некоторый "продукт гендерно-нейтральной культуры". Можно, напри-

мер, пересказать содержание популярной на планете книги или перечень глав какого-нибудь учебника, или переписать рубрики из распространенного журнала/газеты, или что-нибудь еще».

Приложение 2
Описание студентами Маскулинной планеты[1]

Атмосфера на планете затуманена, «поэтому мужики не видят баб, им не важна женская привлекательность»[2]. Климат здесь жесткий, тяжелый, следовательно, усилия направлены на выживание. Климат не пригоден для сельского хозяйства, поэтому жители занимаются охотой.

На планете один материк и одна культура. Люди живут в городах, фьордах и кочевых племенах. О комфорте говорить не приходится — условия жизни барачные.

В целом об устройстве общества можно сказать, что здесь реализована утопия Платона «Государство». Основная характеристика государства — тоталитаризм.

Жители планеты занимаются войной (проработкой тактики и стратегии), военными искусствами, изготовлением оружия и работорговлей. Общество имеет военную иерархию. Здесь имеет значение не пол людей, а лишь их боевые характеристики и заслуги. Мужчины и женщины здесь равны. Институт брака отсутствует, а «интимные отношения общие». Рождающихся детей сначала воспитывают ветераны, а после «жестокого процесса инициации» ребенок становится полноправным членом общества.

Главным интересом для жителей планеты является война. Основной потребностью — «вымещение агрессии во власти, в силе, в господстве». Важно отметить, что при этом все они сами подчиняются силе. Эти люди, на первый взгляд, ничего не боятся, но если покопаться, то можно обнаружить сильный страх перемен и потери боеспособности.

---

[1] Приведенный ниже текст основан на конспекте, который одна из групп участников писала во время подготовки к выступлению.

[2] Здесь и далее в кавычках приведены фразы и речевые обороты, использовавшиеся самими студентами. Остальной текст является адаптацией конспекта автором.

По отношению к возможным соседям с других планет жители Маскулинной планеты настроены агрессивно и воинственно. Отношение соседей никого не интересует.

Приложение 3
Инструкции к игре «Диалог культур»

Культура X

Вы — представители культуры X с типичными для этого общества ценностями, нормами и образцами поведения. Подробное описание особенностей вашей культуры приведено ниже. Прочитайте, пожалуйста, внимательно и выполните задания, которые приведены в конце.

Общая норма. Господствующие ценности в обществе — материальный успех и прогресс. Важны деньги и вещи. Мужчины должны быть напористыми, честолюбивыми и крутыми. Женщины предполагаются нежными и заботящимися об отношениях. Симпатия к сильным. Большое и быстрое считается красивым. Секс и насилие широко представлены в СМИ.

Преобладающие идеи. Господствующие религии подчеркивают мужские прерогативы. Освобождение женщин означает, что женщины должны быть допущены к позициям, которые раньше занимали только мужчины, но должны продолжать выполнение большей части домашней работы.

В семье. Отцы имеют дело с фактами, а матери — с чувствами. Девочки плачут, мальчики — нет; мальчики должны драться, когда на них нападают, девочки — нет.

В школе. Внимание к лучшему ученику. Неудачи в школе — несчастье. В учителях ценится блеск, представительность. Мальчики и девочки изучают разные предметы.

На работе. Работа является ведущей деятельностью (жить, чтобы работать). Менеджеры должны быть решительными и напористыми. Акцент на справедливости, соревновательности и достигнутых результатах. Разрешение конфликтов путем победы «лучшего».

В политике. Стремятся к достижению идеала общества высоких достижений. Считают, что нужно поддерживать сильных. Строгое, карающее общество. Высший приоритет — поддержание экономического

роста. Правительство тратит сравнительно малую часть бюджета на помощь бедным странам и большую — на вооружение. Международные конфликты должны разрешаться путем демонстрации силы или путем борьбы. Сравнительно мало женщин занимают выборные политические должности.

Отношение к сексуальности. Моралистическое отношение к сексуальности. Строгие запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов. Сексологические исследования фиксируют внимание на числах и частотах. Мало распространены внебрачные сожительства. Большая зависимость жены от мужа. Больше различий между сексом и любовью. Норма женской сексуальной пассивности. Секс часто ассоциируется с эксплуатацией партнера. Нетерпимое отношение к мастурбации и гомосексуальности.

После того как вы внимательно прочитали описание своей культуры, **выполните следующие задания**.

1. Дайте имя своей культуре.
2. Обсудите в группе особенности своей культуры, убедитесь, что все ее элементы понятны каждому участнику.
3. Подготовьте презентацию своей культуры на 5–7 минут. Учтите, что во время выступления нельзя комментировать и объяснять особенности своей культуры словами. Попытайтесь изобразить ключевые моменты в символическом виде (сценки, рисунки и т. п.).
4. Выберите группу делегатов для ведения переговоров с другой культурой (не более 6 человек).
5. Подготовьтесь к ведению переговоров по организации совместного с другой культурой полета на Марс. Необходимо определить цели этого совместного проекта и его организацию. Попробуйте ответить на следующие вопросы.
   - Что ваша культура хочет и может получить от совместного полета?
   - Как будет осуществляться финансирование проекта и будет поделена прибыль?
   - Как будет организовано взаимодействие в полете и в центре управления?
   - Что еще вы считаете важным обсудить с другой культурой, прежде чем заключите соглашение о сотрудничестве?

Культура Y

Вы — представители культуры Y с типичными для этого общества ценностями, нормами и образцами поведения. Подробное описание особенностей вашей культуры приведено ниже. Прочитайте, пожалуйста, внимательно и выполните задания, которые приведены в конце.

Общая норма. Господствующие ценности в обществе — забота о других и стабильность. Важны люди и теплые отношения. Все должны быть скромными. И мужчинам и женщинам позволительно быть нежными и заботиться об отношениях. Симпатия к слабым. Маленькое и медленное считается красивым. Секс и насилие в СМИ запрещены.

Преобладающие идеи. Господствующие религии подчеркивают взаимодополнительность полов. Освобождение женщин означает, что мужчины и женщины должны нести равную нагрузку дома и на работе.

В семье. И отцы и матери имеют дело как с фактами, так и с чувствами. Как мальчики, так и девочки могут плакать, но не должны драться.

В школе. Внимание к среднему ученику. Неудачи в школе не очень существенны. В учителях ценится дружественность. Мальчики и девочки изучают одни и те же предметы.

На работе. Работа не является ведущей деятельностью (предпочитают работать, чтобы жить). Менеджеры руководствуются интуицией и стремятся к согласию. Акцент на равенстве, солидарности и качестве трудовой жизни. Разрешение конфликтов путем компромисса и переговоров.

В политике. Стремятся к достижению идеала общества всеобщего благоденствия. Считают, что необходимо помогать нуждающимся. Пермиссивное, терпимое общество. Высший приоритет — сохранение среды. Правительство тратит сравнительно большую часть бюджета на помощь бедным странам и малую — на вооружение. Международные конфликты должны разрешаться путем переговоров и компромиссов. Сравнительно много женщин занимают выборные политические должности.

Отношение к сексуальности. Спокойное отношение к сексуальности как бытовому явлению. Слабые запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов. Сексологические исследования фиксируют внимание на переживаниях и чувствах. Распространены внебрачные сожительства. Низкая зависимость жены от мужа. Меньше различий между сексом и любовью. Признание женской сексуальной активности. Секс рассматривается как партнерское отношение. Более терпимое отношение к мастурбации и гомосексуальности.

После того как вы внимательно прочитали описание своей культуры, **выполните следующие задания**.

1. Дайте имя своей культуре.
2. Обсудите в группе особенности своей культуры, убедитесь, что все ее элементы понятны каждому участнику.
3. Подготовьте презентацию своей культуры на 5–7 минут. Учтите, что во время выступления нельзя комментировать и объяснять особенности своей культуры словами. Попытайтесь изобразить ключевые моменты в символическом виде (сценки, рисунки и т. п.).
4. Выберите группу делегатов для ведения переговоров с другой культурой (не более 6 человек).
5. Подготовьтесь к ведению переговоров по организации совместного с другой культурой полета на Марс. Необходимо определить цели этого совместного проекта и его организацию. Попробуйте ответить на следующие вопросы.
   - Что ваша культура хочет и может получить от совместного полета?
   - Как будет осуществляться финансирование проекта и будет поделена прибыль?
   - Как будет организовано взаимодействие в полете и в центре управления?
   - Что еще вы считаете важным обсудить с другой культурой, прежде чем заключите соглашение о сотрудничестве?

Глава 5

Феминизм как предпосылка возникновения гендерных исследований в психологии

Ю. Е. Гусева, П. В. Румянцева

Вводные замечания

Феминистская теория — это обобщенная сложная система взглядов на социальную жизнь и человеческий опыт, предусматривающая в качестве отправной точки приоритет женщин [1].

Изучение истории феминизма, различных направлений феминизма (радикального, либерального, социалистического и других) является неотъемлемой частью изучения студентами гендерных курсов, поскольку феминистская теория является предпосылкой возникновения гендерных исследований в науке вообще и в психологии в частности.

Как отмечает Л. Н. Ожигова (2006), вся история развития феминистской теории — это попытка уйти от идеи биполярности в понимании развития человека в категориях «биологическое или социальное». Биологическое рассматривается не как причина специфических различий между мужчиной и женщиной, а через призму социально сконструированного отношения индивида к собственной телесности.

Появление феминизма как социально-политического движения и теории обусловлено определенными социальными и интеллектуальными причинами. Социальные предпосылки феминизма сложились в процессе секуляризации общества, изменения феодально-сословной организации и развития буржуазных отношений, вовлечение женщин в работу по найму. Интеллектуальными предпосылками выступили различные теории, содержащие критику существующего общественного устройства, начиная с философии прав человека и вплоть до современных постмодернистских концепций М. Фуко и Ж. Дерриды [4].

Вопреки существующим в обыденном сознании представлении о феминизме как о сугубо западном явлении, чуждом российскому мента-

литету, женское движение в России имеет свою, достаточно длительную, историю. В частности, именно благодаря первой волне феминизма россиянки получили весной 1917 г. избирательное право [8].

На наш взгляд, при подготовке к занятию преподавателю стоит уделить особое внимание именно истории российского феминизма, поскольку именно данная информация оказывается в наименьшей степени знакомой студентам. В частности, можно акцентировать внимание на деятельности отдельных женских организаций, ряд которых упомянут ниже.

Союз равноправия женщин (1905–1908), женская организация, созданная бывшими бестужевками, актуализировал внимание интеллигенции к «женскому вопросу». Юридическая комиссия Союза создала свой законопроект по внесению поправок в Гражданское уложение Российской империи с целью обеспечения полного гражданского равноправия женщин. Членами комиссии были проанализированы 16 томов Уложения и внесены корректировки в статьи, которые носили дискриминационный характер по отношению к женщинам.

Женская прогрессивная партия (1906–1918) (основатель — М. И. Покровская) поддержала кампанию за право женщин быть присяжными заседателями и адвокатами. Наряду с другими вопросами партия занималась проблемой торговли женщинами. В 1908 г. было подано ходатайство министру внутренних дел об отмене врачебно-полицейского надзора над проституцией, подготовке законопроекта против сутенеров и сводников. Партия издавала женский политический журнал «Женский вестник», который являлся рупором феминистских идей, так как освещал проблемы дискриминации женщин.

Целью Российской Лиги равноправия женщин (1907–1918) было получение женщинами политических и гражданских прав наряду с мужчинами. Лига поставила вопрос об изменении законов, дискриминирующих женщин, перед III Думой.

Доступ женщин к образованию в России был обеспечен во многом, благодаря деятельности женских организаций. Так, вследствие работы «Женского триумвирата» (М. В. Трубникова, Н. В. Стасова, А. П. Философова) в 1878 г. в Петербурге появились Высшие женские курсы (ВЖК), которые открыли путь женщинам к высшему образованию. Женские организации способствовали появлению Аларчинских (1869), Владимирских (1870), женских врачебных (1872), политехнических (1906), сельскохозяйственных (1891) и других курсов, что позволило сотням женщин получить ранее недоступное образование. Женский

медицинский (1897) и педагогический институты (1903) открылись также, благодаря деятельности русских феминисток.

Более подробную информацию можно найти в литературе о развитии феминизма в России [3, 5–9].

Среди всех течений феминисткой теории на становление и формирование женских и гендерных исследований (которые, в свою очередь, явились предпосылками появления гендерной психологии) наибольшее влияние оказал либеральный и радикальный феминизм, поэтому именно данным течениям уделяется наибольшее внимание в данной методической разработке [1].

Необходимо отметить, что изучение данной темы иногда вызывает определенное сопротивление со стороны студентов, что связано с негативным образом феминизма, сложившимся в обыденном сознании. Как показывают результаты опросов общественного мнения, феминизм в современном российском обществе до сих пор воспринимается как синоним мужененавистничества [8].

Опыт проведения занятия показал, что негативное отношение к феминизму часто связано с личными интересами студентов и иногда с их внутренними страхами. Все эти опасения можно разделить на три группы: этико-нравственные, финансово-экономические и физиологические. Первая группа опасений демонстрирует боязнь отказа поведенческих практик, которые не являются функциональными, но достаточно приятны для женщины (традиционно мужчины ухаживают за женщинами, подавая руку или пальто, уступая место). Опасения финансового характера демонстрируют желание женщин развлекаться или даже жить за счет мужчин (студентки считают, что мужчина должен обеспечивать женщину, которая может работать только для своего удовольствия). Физиологические опасения демонстрируют деление по полу на основе физиологических и физических различий. Так, женщины обеспокоены тем, что их могут привлечь к службе в армии, заставить «таскать шпалы» и т. д. Таким образом, студентки часто испытывают негативное отношение к феминизму, так как находят определенную выгоду в антифеминистических идеях. В случае, если при обсуждении возникают вопросы о том, что некоторые сексистские практики «нормальны», преподавателю важно обратить внимание на то, что некоторые модели поведения удобны одному полу, но сильно мешают другому.

В связи с этим важной задачей оказывается формирование более позитивного отношения к феминизму, так как негативное восприятие феминистской теории в дальнейшем может перенестись не только на учебный курс, но и на всю гендерную проблематику в целом. На наш

взгляд, более близкое знакомство студентов с феминизмом и феминистской теорией может снизить выраженность предубеждений, так как они зачастую базируются на недостаточной информированности и стереотипах.

Цель занятия

- Сформировать представление о феминизме как предпосылке возникновения гендерных исследований в психологии.
- Способствовать формированию более позитивного образа феминизма в сознании студентов.

Оснащение

1. Бланки опросника «Ваше отношение к феминизму»[1] по числу студентов (приложение 1).
2. Таблица «Основные направления феминизма» по числу малых групп.
3. Текст «Основные концепции феминизма» (приложение 2).
4. Карточки для выполнения задания «Гендерная мозаика» по числу малых групп (приложение 3).

Порядок работы

Этап 1. Осознание собственного отношения к феминизму.

Этап 2. Заполнение таблицы «Основные направления феминизма».

Этап 3. Выполнение задания «Гендерная мозаика».

Этап 4. Подведение итогов занятия.

Этап 1. Осознание собственного отношения к феминизму

В начале обсуждения темы студентов просят назвать свои ассоциации на слово «феминизм». Ассоциации записываются на доске. Преподаватель обсуждает со студентами, какие чувства вызывает данное понятие, каково отношение к феминизму в нашем обществе.

Затем студентам предлагается заполнить опросник (приложение 1). Оптимальным является вариант, когда преподаватель зачитывает вопросы, а студенты заполняют бланк ответов. Обработка результатов сводится к тому, что студенты подсчитывают количество совпадений собственных ответов с ключом. Чем больше баллов набрал студент, тем

[1] Нами был переработан тест «Вы сторонник феминизма?», опубликованный на портале «Психологические тесты онлайн» // http://www.psitest.com.ru/test.php?id=244&cid=7

в большей степени он является сторонником феминистской идеологии. Таким образом, каждый студент может оценить степень своей приверженности к феминизму. Можно подсчитать средний балл по группе. Каждый студент называет количество набранных им баллов, преподаватель записывает баллы на доске. После этого подсчитывается средний балл. Если студенты не готовы озвучить количество набранных ими баллов (в нашей практике такого не случалось, но мы предполагаем, что это возможно), то преподаватель может раздать каждому студенту по листу бумаги, на котором студент напишет количество набранных им баллом. После этого листки собираются и подсчитывается средний балл.

Использование опросника обусловлено тем, что студенты часто обеспокоены тем, что их агитируют, навязывают мнение, пытаются «обратить в феминизм». Феминизм воспринимается студентами только как идеология или общественное движение, в рамках которого женщины не отстаивают свои права, а агрессивно борются с мужчинами и пытаются их принизить, лишить гражданских прав. Наш опыт показывает, что знакомство с феминистской теорией традиционным способом (лекции, заслушивание докладов и сообщений на семинарских занятиях) оказывается не совсем эффективным. Важно показать студентам, что феминистом/феминисткой является не только тот, кто активно отстаивает права женщин, но и тот, кто разделяет феминистские убеждения. Для решения этой задачи нами был создан опросник (приложение), в который входят вопросы, отражающие сущность феминистской идеологии. Данный опросник не претендует на валидность и надежность соответственно, мы не определяем степень приверженности к феминистским идеям. Опросник ориентирован на учебные цели, его задача заключается в том, чтобы показать студентам, что феминистская идеология не чужда им.

Выясняется, что большая часть студентов является приверженцем феминистских идей, о чем они сами даже и не подозревали. Часто студенты обращают внимание на то, что их ответы — это обычные суждения, отражающие идеи равенства полов. На этом этапе обсуждения очень важно дать понять студентам, что феминистская идеология демонстрирует справедливые взгляды на отношения мужчин и женщин и не призывает к яростной борьбе, принижению или уничтожению одного пола другим.

Можно обсудить отдельные суждения. Как правило, некоторые утверждения вызывают много эмоциональных откликов, и именно на них стоит заострить внимание. Например, темой для дискуссии может быть такой вопрос: традиционное требование того, что мужчина дол-

жен обеспечивать семью, является дискриминацией по отношению к мужчинам; напротив, дискриминацией женщин является требование того, чтобы они выполняли всю домашнюю работу.

Этап 2. Заполнение таблицы «Основные направления феминизма»

В дальнейшем студенты делятся на три группы. Каждой группе предлагается текст с описанием одного из видов феминистского движения (см. приложение 2). Студенты знакомятся с текстом и находят в нем информацию, необходимую для заполнения соответствующей строки в таблице «Основные направления феминизма». После завершения работы по микрогруппам студенты сообщают найденную информацию. Итогом данного этапа является заполненная таблица (табл. 1).

Таблица 1. **Основные направления феминизма**

Направления	Время возникновения	Основные идеи
Либеральный феминизм		
Радикальный феминизм		
Социалистический феминизм		

Этап 3. Выполнение задания «Гендерная мозаика»

На данном этапе студентам напоминают о том, что наибольшее значение для появления гендерных исследований в психологии имели такие направления феминистской теории, как либеральный и радикальный феминизм. В ходе дальнейшей работы студентам предлагается сопоставить эти направления феминистской теории и возникшие благодаря им в психологии представления, связанные с различными аспектами гендерных отношений.

Данный этап работы также проводится в микрогруппах (состав групп можно оставить таким же, что и при выполнении предыдущего задания). Каждой группе выдается набор карточек (см. приложение 3). Задача группы — сложить из карточек целостную таблицу, в которой слева в графе будут находиться названия направлений феминисткой теории, а справа — соответствующие им представления, сложившиеся в психологической науке.

После завершения работы в микрогруппах проводится общее обсуждение выполненного задания.

Этап 4. Подведение итогов занятия

На данном этапе преподаватель вновь просит назвать ассоциации на слово «феминизм», которые записываются на доске рядом с первой группой ассоциаций. После выполнения задания обсуждается вопрос о том, изменились ли представления о феминизме в результате более близкого знакомства с данным движением.

Контрольные вопросы

1. Чем отличается либеральный феминизм от радикального?
2. Перечислите основные идеи социалистического феминизма.
3. Какова роль радикального феминизма в качестве теоретической предпосылки развития гендерного направления в психологии?
4. Каким образом психологи — приверженцы идей либерального феминизма интерпретировали психологические различия между полами?
5. Каково ваше личное отношение к феминизму?

Список литературы

1. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
2. *Ожигова Л. Н.* Психология гендерной идентичности личности. Краснодар: Кубанский ГУ, 2006. — 290 с.
3. *Пиетров-Энкер Б.* «Новые люди» России. Развитие женского движения от истоков до Октябрьской революции. — М.: РГГУ, 2005. — 444 с.
4. Социология гендерных отношений: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. З. Х. Саралиевой. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. — 2007.
5. *Стайтс Р.* Женское освободительное движение в России: Феминизм, нигилизм и большевизм 1860–1930 гг. — М.: РОССПЭН, 2004. — 614 с.
6. *Хасбулатова О. А., Гафизова Н. Б.* Женское движение в России (вторая половина XIX — начало XX вв.). — Иваново: Ивановский ГУ, 2003. — 255 с.
7. *Юкина И. И.* Русский феминизм как вызов современности. — СПб.: Алетейя, 2007. — 544 с.
8. *Юкина И. И.* Женские организации Санкт-Петербурга как фактор гендерной политики // Женщина в российском обществе. 2007. № 3. С. 38–42.
9. *Юкина И. И., Гусева Ю. Е.* Женский Петербург. Опыт историко-краеведческого путеводителя. — СПб.: Алетейя, 2004. — 280 с.
10. *Lindsey L.* Gender Roles. — New Jersey, 1990.

Приложение 1
Опросник «Ваше отношение к феминизму»

Вам предлагается ряд утверждений. Если вы согласны с утверждением, то поставьте рядом с номером соответствующего утверждения знак «+», если не согласны — «–».

1. Женщина должна выполнять большинство дел по дому.

2. Женщине стоит оставаться дома до тех пор, пока не вырастут дети.
3. Мужчина обязан полностью обеспечивать жену и детей.
4. Женщине не пристало первой проявлять свой интерес к мужчине.
5. Если и муж и жена работают и их ребенок заболел, именно женщине следует отпрашиваться с работы.
6. Отцовская любовь и забота менее важна для ребенка, чем материнская.
7. Мужчины умнее женщин.
8. Женщины и мужчины должны получать равную плату за одинаковую работу.
9. Мужчины обязаны принимать участие в домашних делах и покупке продуктов.
10. Именно мужчина всегда должен быть инициатором в сексуальных отношениях.
11. Женщина не может быть хорошим хирургом, адвокатом или политиком.
12. Мужчина может вести домашнее хозяйство не хуже женщины.
13. Женщины лучше мужчин ладят с детьми.
14. Мужчине стыдно зарабатывать меньше женщины.
15. Мужчина должен все решения принимать самостоятельно, не принимая в расчет мнение женщины.

Ключ

1	–	6	–	11	–
2	–	7	+	12	–
3	–	8	+	13	–
4	–	9	–	14	–
5	–	10	+	15	–

Приложение 2
Основные концепции феминизма

Л. Линдсей[1]

Либеральный феминизм

Либеральный феминизм, активно развивавшийся на Западе в 1970-е гг., также называемый движением «за права женщин», является самым умеренным направлением в феминистской теории и основывается на про-

[1] Из книги: *Lindsey L.* Gender Roles. — New Jersey, 1990.

стом предположении, что все люди создаются одинаковыми и поэтому нельзя отрицать равенства возможностей на основе гендера. Либеральный феминизм основан на вере в доктрину естественных прав и на мнении о том, что мужчины и женщины обладают одинаковыми умственными способностями, что с помощью образования можно изменить общество. Если мужчины и женщины сходны, они должны обладать одинаковыми правами.

Умеренность либерального феминизма сделала бы возможным взаимодействие с мужчинами, вовлечение их в феминистское движение, так как оба пола выиграли бы от исчезновения сексизма. Женщины нуждаются в освоении более широкого спектра ролей, включая занятость вне дома, а мужчины должны принимать более активное участие в домашней работе. Ключевое понятие этого подхода — ассимиляция, причем речь скорее идет о принятии женщин в мир мужчин, чем мужчин в мир женщин.

Либеральные феминистки полагают, что нет нужды полностью преобразовывать общество, достаточно просто изменить его так, чтобы женщины смогли исполнять более значимые и равноправные роли. Этот подход в основном разделяется профессионалами, женщинами из среднего класса, которые большое значение уделяют образованию и достижениям. Так как эти женщины обладают довольно хорошими экономическими ресурсами, им легче сражаться с мужчинами за престижные социальные позиции и рабочие места.

Социалистический феминизм

Эта феминистская теория — отражение теории Маркса—Энгельса, которая предполагает, что низкий общественный статус женщин — суть классовой капиталистической системы и структуры семьи, существующей внутри этой системы. Социалистический феминизм утверждает, что сексизм функционален для капитализма, так как он поддерживается неоплачиваемым трудом женщин, которые также служат резервной рабочей силой, используемой только при необходимости. Работающие женщины получают низкую заработную плату, что выгодно для корпораций. Неоплачиваемый домашний труд необходим для воспроизводства и поддержания существования рабочей силы. Сама семья, в которой муж выступает как единственный кормилец жены и детей, также способствует стабилизации капиталистического общества. Первоначально жена зависит от мужа только экономически, но вскоре это оборачивается эмоциональной зависимостью и пассивностью. Она боится

потерять экономическую безопасность, поэтому он приобретает над ней полную власть.

В отличие от либеральных феминисток социалистки считают, что для освобождения женщин и рабочих, эксплуатируемых владельцами средств производства, капиталистическая экономическая система должна быть изменена. Сексизм и экономическое угнетение взаимообусловлены, поэтому, чтобы изменить оба эти явления, необходима социалистическая революция. Маркс предложил план общества, в котором частная собственность будет отменена и будут проведены в жизнь принципы коллективизации рабочих мест. Энгельс призывал к коллективизации домашнего труда и воспитания детей, с тем чтобы освободить женщин для исполнения экономических ролей вне дома. Сама семья не должна быть разрушена, должны быть изменены функции, которые она выполняет.

Социалистический феминизм обращается к женщинам-рабочим и к тем, кто чувствует недостатки экономической системы капитализма. Многие современные социалистические феминистки считают, что должно произойти беспрепятственное вхождение женщин в армию трудящихся, однако домашний труд также должен быть социалистическим, иначе женщины окажутся занятыми на двух рабочих местах одновременно.

Радикальный феминизм

Радикальная феминистская теория оформилась в конце 1960-х — начале 1970-х гг., когда женщины, участвовавшие в борьбе за гражданские права и антивоенном движении, осознали то угнетение, которому они подвергаются со стороны мужчин. Во время антиинаугурационного собрания в 1959 г., когда женщины пытались представить свою феминистскую позицию, мужчины из аудитории начали высмеивать, освистывать и оскорблять их, причем некоторые мужчины зашли так далеко, что стали выкрикивать непристойности в адрес женщин, находящихся на сцене. Радикальный феминизм родился, таким образом, как реакция на теории, организации и поведение мужчин из «Новых левых».

Подавление женщин вызвано доминированием мужчин, значит, так как проблема в мужчинах, социалистические изменения общества ни к чему не приведут. Следовательно, женщины должны создавать свои собственные общественные институты и ужесточить отношения с мужчинами. Создавая женские общественные институты, женщины начнут полагаться на других женщин, а не на мужчин. Для борьбы с сексиз-

мом экстремистски настроенные радикальные феминистки призывают отказаться от гетеросексуальных отношений. Это будет общество, где женские способности к участию, интуиции, воспитанию детей будут доминировать.

Конечно, среди последовательниц радикального феминизма меньше согласия, чем среди приверженцев других моделей. План полного преобразования общества еще нуждается в доработке, особенно в той части, где описывается роль мужчин в «женском» мире. Убеждение в том, что мужская власть является основной характеристикой общества, которое подавляет женщин, — элемент, объединяющий разрозненные представления радикального феминизма.

Приложение 3
Набор карточек для упражнения «Гендерная мозаика»[1]

Либеральный феминизм	Представление о том, что мужчины и женщины могут выполнять не разные, а одинаковые социальные роли
	Пересмотр половой дифференциации как основного принципа организации гендерных отношений
	Акцент на социокультурных факторах психологических различий между полами
	Представление о кризисе женской идентичности, связанном с подавлением женщинами собственных профессиональных и социальных интересов
Радикальный феминизм	Представление об уникальности женского опыта, обусловленной как биологическими, так и культурными причинами
	Представления о специфичности морально-этического развития женщины: акцент на понятиях заботы, взаимопонимания, доверия
	Представление о формировании большей эмоциональности женщины, склонности к сочувствию и переживанию как результате идентификации девочки с матерью

[1] Источник: *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. — СПб., 2004.

Раздел II

Гендерная социализация

Глава 6
Гендерная социализация

Ю. Е. Гусева

Вводные замечания

Социализация — процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, процесс вхождения в социальную среду.

Гендерная социализация — процесс усвоения норм, правил поведения, социальных установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе.

Гендерная социализация — направление гендерной психологии, сформировавшееся на основе психологии развития. Основные усилия исследователей сфокусированы на анализе процесса формирования гендерной идентичности личности, т. е. на выяснении того, каким образом мальчики и девочки превращаются во взрослых людей, демонстрирующих типичное для своего пола поведение. Для объяснения процесса формирования гендерной идентичности личности и усвоения гендерной роли используются как хорошо известные психологические теории (психоаналитическая, теория социального научения, теория когнитивного развития), так и специализированные гендерно-ориентированные теории: теория социального конструирования гендера (Дж. Лорбер, С. Фаррелл, К. Уэст, Д. Зиммерман) и теория гендерной схемы (С. Бем).

Анализ влияния разных институтов социализации (семьи, школы, общества, сверстников, СМИ) на процесс формирования гендерной идентичности личности (S. Golombok, R. Fivush) свидетельствует о том, что мужчины и женщины вырастают в дифференцированных по половому признаку психологических контекстах, что не способствует их полноценному личностному развитию (недостаточность самореализации женщин в профессиональной сфере, а мужчин — в семейной) [11].

В настоящее время проблемы, связанные с гендерной социализацией, являются актуальными. Помимо работ, которые всесторонне рас-

крывают проблемы гендерной социализации [10, 12], существуют исследования, посвященные более узким проблемам. Так, изучена проблема усвоения и воспроизводства половых ролей [1, 3, 8], есть работы, посвященные гендерной социализации в системе образования [7, 15, 16, 17], многие авторы обращаются к изучению вопроса СМИ как института гендерной социализации [2, 4, 6, 9,14].

Социализация является двусторонним процессом. С одной стороны, происходит усвоение социального опыта (т. е. имеет место воздействие среды на индивида), с другой — социализация включает в себя активное воспроизводство социального опыта (т. е. человек воздействует на среду) [5]. В рамках гендерной социализации начиная с момента рождения ребенок усваивает, что значит быть мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной, т. е. происходит усвоение социально принятых моделей поведения, которые в данном обществе рассматриваются как мужские и женские. Таким образом, общество оказывает воздействие на человека, предлагая ему для воспроизведения жесткие полотипичные модели поведения. Усвоив эти модели поведения, человек воспроизводит их на практике.

Гендерная социализация осуществляется с помощью механизмов социализации. К основным механизмам социализации относятся: **подражание, внушение, убеждение, конформность и идентификация**.

В процессе ранней гендерной социализации наиболее сильными механизмами являются **подражание и идентификация** с родителем своего пола. Девочки стремятся быть похожими на маму, мальчики, соответственно, на папу. Далее ребенок может выбрать для подражания как реального человека, так и киногероя или героя книги.

Внушение и убеждения часто используются родителями как способы воздействия на ребенка. Внушение — воздействие на эмоциональную сферу. Родители часто навязывают ребенку гендерно-типичные модели поведения, не апеллируя к логике. Они просто выстраивают систему запретов. Например, родительский довод «будь аккуратной, ты же девочка» не что иное, как внушение, потому что нет никакого логического довода, почему девочка должна быть аккуратной, а мальчик нет. Убеждение, напротив, подразумевает апелляцию к логике. «Помоги маме, — говорят девочке, — ты должна учиться готовить для того, чтобы быть хорошей хозяйкой, когда у тебя будет своя семья». В этом случае как данность подается суждение, что именно женщина должна вести хозяйство, и девочку убеждают в том, что она должна учиться быть настоящей женщиной.

Конформность как механизм гендерной социализации скорее присуща взрослым, нежели детям. Взрослые люди часто (порой неосознанно) подстраиваются под общепринятые гендерные нормы. Так, например, мужчины носят короткую стрижку не потому, что она им идет или нравится, а потому, что так принято, именно так должен выглядеть мужчина. Женщины выполняют большую часть домашней работы опять же потому, что так принято в обществе и считается, что женщина должна быть хорошей хозяйкой.

Как правило, в обществе имеет место одобрение гендерно-типичных форм поведения и порицание гендерно-нетипичных. Таким образом, стремление к поощрению подталкивает человека к реализации поведения, которое соответствует биологическому полу. Если ожидаемое и реализуемое поведение не соответствует внутренним потребностям индивида, то возникает гендерно-ролевой конфликт. Так, от женщины ждут реализации в роли матери. Если же женщина не стремится быть матерью, она чувствует общественное осуждение, у нее возникает ролевой конфликт.

Психологи Н. К. Радина и Е. Ю. Терешенкова [13] обращают внимание на то, что содержание гендерной социализации может быть рассмотрено с помощью биполярного конструкта, на одном полюсе которого находится «традиционная (патриархатная) социализация», а на другом — «современная (альтернативная) социализация». Традиционная социализация предполагает жесткую гендерную дифференциацию мужского и женского, иерархично выстроенные статусы мужчин и женщин. Эта модель социализации имеет древнюю историю, что отчасти и позволяет ей быть достаточно распространенной и в наше время. Современная социализация, напротив, предполагает отсутствие гендерной дифференциации и поляризации. Полярные варианты социализации встречаются редко, однако в целом в обществе существует стремление к традиционной социализации.

Цель занятия

Дополнить и углубить полученные на лекциях сведения о социализации, рассмотреть процесс гендерной социализации личности на разных этапах его жизни, способствовать осознанию студентами степени влияния социальных институтов на процесс гендерной социализации.

Оснащение

1. Карточки, с написанными ситуациями и характеристикой семьи (традиционно-патриархатная или эгалитарная).
2. Карточки с заданиями для практической части.

Порядок работы

Этап 1. Проверка знаний студентов.
Этап 2. Обсуждение особенностей гендерной социализации.
Этап 3. Выполнение практического задания.
Этап 4. Гендерный анализ детской литературы.
Этап 5. Обобщение полученных знаний.

Этап 1. Проверка знаний студентов

Занятие начинается с проверки знаний студентов по теме «Социализация». Для проверки знаний можно использовать следующие вопросы.

1. Дайте определение понятию социализация.
2. В течение какого периода жизни происходит процесс социализации человека?
3. В каких сферах жизнедеятельности человека происходит процесс социализации?
4. Назовите основные институты социализации.
5. Какие институты социализации являются наиболее важными для формирования личности дошкольника, школьника, взрослого человека.

Этап 2. Обсуждение особенностей гендерной социализации

Преподаватель задает студентам вопросы, раскрывающие сущность гендерной социализации. Основная задача преподавателя — направить обсуждение в нужное русло, «подтолкнуть» студентов к правильным ответам. Для этого можно и нужно задавать дополнительные наводящие вопросы. После каждого вопроса приводится информация, которая показывает преподавателю, к каким выводам нужно привести обсуждение.

Предлагаемые вопросы выстроены в такой последовательности, что, отвечая на них, студенты самостоятельно приходят к выводу о том, что общество ставит жесткие рамки, мешающие свободному развитию личности как представителю определенного пола.

Контрольные вопросы

1. Как вы считаете, когда начинается процесс гендерной социализации личности?

Обсуждается вопрос о том, что процесс гендерной социализации начинается еще до рождения ребенка, когда родители покупают мальчикам одежду и аксессуары голубого, а девочкам — розового цвета. Важно отметить, что процесс гендерной социализации длится всю жизнь. Несмотря на то что гендерная идентичность формируется в детстве, во взрослом возрасте идентичность может подвергаться изменениям. Целесообразно обратить внимание студентов на влияние сложившихся в общественном сознании представлений о предназначении мужчин и женщин, ведь закрепленные в обществе гендерные стереотипы складывались веками, но и сейчас они детерминируют развитие личности.

2. Насколько сильно родители влияют на процесс гендерной социализации? Как одежда и игрушки детей влияют на усвоение ими социальных норм? Одинаковы ли требования к поведению мальчиков и девочек?

   Родители оказываются основным агентом гендерной социализации. Гендерные установки родителей, их стиль жизни и особенности взаимоотношений прививаются детям.

   Обсуждается вопрос о том, что родители одевают ребенка в соответствии с его полом или в соответствии со своими представлениями, не учитывая желаний ребенка. Влияние одежды на поведение ребенка. Одежда, традиционная для мальчика, не сковывает движений, позволяет ребенку быть активным, ребенок не боится ее запачкать, следовательно, такая одежда будет способствовать проявлению активности ребенка. Одежда девочек, напротив, сковывает движения, заставляет быть аккуратным (так, родители любят одевать девочек в нарядные платья и туфли), что приводит к пассивности девочек.

   Игрушки мальчиков и девочек кардинально различаются. Игрушки мальчиков (кубики, конструкторы, трансформеры) больше направлены на созидающую деятельность, на развитие пространственных представлений. Игрушки девочек (куклы, наборы для игры в доктора и парикмахера, посуда) позволяют играть в ролевые игры пассивного характера, т. е в игры, в которых роли достаточно четко прописаны и установлены.

   Требования к поведению мальчиков и девочек также являются различными: от мальчика требуют активности, инициативы, отсутствия излишних эмоций (особенно слез), от девочек ожидают пассивности, спокойствия, аккуратности, эмоциональности.

3. Большую роль в воспитании ребенка играет литература. Вспомните, пожалуйста, детские сказки. Сильно ли отличаются роли мужчины и женщины в сказках? Какими сказки учат быть девочек? Мальчиков?

   Сказки, где главное действующее лицо женского пола. В большинстве сказок персонажи — воплощение «традиционной женственности», героиня обычно является объектом спасения («Морозко»), безропотность женщины восхваляется («Золушка»), женщина обязательно должна быть рукодельницей, награда же за терпение — хороший жених, «ленивицы» обычно наказываются. Авторитаризм «мачех» в сказках — великое зло, точно так же осуждается и мужчина, не способный подчинить себе женщину. Сказок, в которых основной персонаж — женщина-богатырка, значительно меньше. Сказки, где главное действующее лицо мужчина, — это в основном сказки, в которых желанным «призом» герою является невеста, а также прилагающиеся к ней богатство и признание.

4. Какие ценности прививаются в детском саду и школе? Отличаются ли подходы к воспитанию и обучению мальчиков и девочек?

   Порицание феминности мальчиков (слезы) и маскулинности девочек (неряшливость, агрессивность, излишняя двигательная активность). Тенденция склонять мальчиков к изучению точных наук, а девочек — к гуманитарным наукам.

5. Вспомните, пожалуйста, школьные учебники. Подвержены ли они влиянию сексизма?

   На страницах учебников девочки чаще заняты в сфере обслуживания (моют посуду, убирают, накрывают на стол), а мальчики — в инструментальной (копают, строят). Кроме того, девочки чаще заняты пассивной деятельностью (шьют, вяжут), а мальчики — активной (спорт, подвижные игры). Таким образом, учебники предлагают упрощенные модели поведения, обусловленные половой принадлежностью.

6. Какое распределение ролей мужчины и женщины транслируют нам СМИ (реклама, пресса)?

   Мужчина в основном является объектом, женщина — субъектом сексуальных взаимоотношений; женщина больше занята в сфере обслуживания семьи, мужчина — в профессиональной сфере. Феминность мужчины порицается прессой. Образы мужчины и женщины в СМИ являются стереотипными.

7. Существует ли дискриминация женщин? Если да, то в каких сферах жизнедеятельности?

   Повышенная ответственность женщин по сравнению с мужчинами за воспитание детей и за ведение домашнего хозяйства, дискриминация при приеме на работу, существующие стереотипы относительно того, что женщины слабее мужчин, что они менее умные, обладают «женской» логикой, которая уступает «мужской» логике.

8. Существует ли дискриминация мужчин? Если да, то в каких сферах жизнедеятельности?

   В первую очередь мужчина подвергается дискриминации в семье (от мужчины требуется содержать семью, если же он не в состоянии этого делать, то его статус значительно падает). Дискриминацией являются повышенные требования к нормативной мужской маскулинности, проявляющиеся, например, в порицании проявления эмоций у мужчин (например, слез). На законодательном уровне дискриминация мужчин проявляется в том, что только мужчины обязаны служить в армии.

9. Мешает ли дискриминация свободному развитию мужчины и женщины? Ставит ли она какие-то рамки, за которые сложно выйти?

   Целесообразно, чтобы ответ на этот вопрос был дан всеми студентами по очереди. Как вариант, возможен письменный ответ, так как этот вопрос является обобщающим и заставляет студентов задуматься над важной проблемой.

Этап 3. Выполнение практического задания

Из группы выбираются две пары студентов, которые получают задание разыграть ситуацию. Например, мальчик просит купить ему куклу, девочка просит подстричь ее волосы «под мальчика». Обе пары получают идентичную ситуацию, но одна пара должна разыграть ситуацию, которая имеет место в традиционно-патриархатной семье, а вторая пара — в эгалитарной семье. После того как студенты выполнили задание и представили свои сценки (см. приложение 1), студенты в группе обсуждают особенности каждого типа поведения родителей, каким образом каждый тип семейного воспитания оказывает влияние на процесс социализации ребенка.

Этап 4. Гендерный анализ детской литературы

Студентам предлагается разделиться на две группы. Каждая группа получает собственное задание. Задания не являются однотипными, что специально предусмотрено. Таким образом, студенты, демонстрируя результаты выполненного задания, дают возможность другим студентам получить новые знания.

Задание

Вариант 1

Из лекции вы знаете, что СМИ являются мощным институтом социализации. Детскую литературу также относят к системе СМИ. Внимательно прочитайте стихотворение. Какие нормы и правила усваивает ребенок из этого стихотворения? Какие гендерные стереотипы транслирует стихотворение? Какие механизмы гендерной социализации, известные вам, могут начать действовать после того, как ребенок прочитал/услышал это стихотворение? Будет ли отличаться восприятие этого стихотворения мальчиками и девочками? Если да, то какую информацию получат мальчики, а какую — девочки?[1]

С. Михалков. «Папа к зеркалу садится»[2]

Папа к зеркалу садится:
— Мне подстричься и побриться! —
Старый мастер все умеет:
Сорок лет стрижет и бреет.
Он из маленького шкапа
Быстро ножницы достал,
Простыней укутал папу,
Гребень взял, за кресло встал.
Щелкнул ножницами звонко,
Раз-другой взмахнул гребенкой,

[1] Творчество С. Михалкова не относится к современной детской литературе. Однако его произведения по-прежнему читаются детям как дома, так и в детских дошкольных учреждениях, поэтому по праву могут считаться институтом социализации. Восприятие действительности ребенком иное, нежели у взрослого. Взрослый человек рефлексирует ситуацию, отдает себе отчет в том, произведение современного или несовременного автора он читает; понимает, читает ли он о современном мире, о будущем или о прошлом. Для ребенка-дошкольника в контексте восприятия литературы не существует прошлого и будущего, для него все, что он воспринимает, — отражение действительности. Поэтому мы считаем возможным использовать данное стихотворение и говорить о его воздействии на процесс гендерной социализации детей.

[2] *Михалков С. В.* Избранное. — М.: Планета детства, 1998. — 558 с.

От затылка до висков
Выстриг много волосков.
Расчесал прямой пробор,
Вынул бритвенный прибор.
Зашипело в чашке мыло,
Чтобы бритва чище брила.
Фыркнул весело флакон
С надписью «Одеколон».
Рядом девочку стригут,
Два ручья из глаз бегут.
Плачет глупая девчонка,
Слезы виснут на носу —
Парикмахер под гребенку
Режет рыжую косу.
Если стричься решено,
Плакать глупо и смешно!

Вариант 2

Вам предлагаются цитаты из произведения Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе»[1]. Ознакомьтесь с цитатами и заполните табл. 1. Напротив каждой цитаты в столбце «комментарии к цитате» запишите свои суждения относительного того, какую информацию несет данная цитата. Какие гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерные нормы транслируют эти высказывания автора? Какие модели поведения предлагаются читателю? Что усваивают мальчики и девочки?

Таблица 1. **Схема гендерного анализа литературного произведения**

№ п/п	Цитата	Комментарий к цитате
1	Жил он в Цветочном городе, на улице Колокольчиков, вместе со своими друзьями Знайкой, Торопыжкой, Растеряйкой, механиками Винтиком и Шпунтиком, музыкантом Гуслей, художником Тюбиком, доктором Пилюлькиным и многими другими	
2	— Что ты, что ты! — замахала руками Кнопочка. — Ты ведь знаешь, я такая трусиха, что повстречайся мне сейчас волшебник, так я, наверно, и слова не скажу от страха. А вот ты, наверно, смог бы поговорить с волшебником, потому что ты очень храбрый. — Конечно, я храбрый, — подтвердил Незнайка. — Только мне почему-то до сих пор еще ни один волшебник не встретился	

[1] *Носов Н.* Незнайка в Солнечном городе. — М.: Эксмо, 2005. — 381 с.

№ п/п	Цитата	Комментарий к цитате
3	Незнайка и Пестренький сидели за столом завернутые в одеяла, так как их одежду Кнопочка выстирала и развесила для просушки	
4	Вдруг одна модница говорит: «Мне это платье не нравится, потому что все смотрят не на меня, а на картинки на моем платье». И что бы вы думали? На другой день платье вышло из моды, и пришлось нам в спешном порядке другую материю придумывать	
5	Архитектор, инженер, милиционер — малыши. Конструктор одежды, администратор в гостинице, уборщица — малышка	

В приложении 2 приведен пример задания, выполненного студентами.

Этап 5. Обобщение полученных знаний

Обсуждается вопрос о силе существующих в обществе норм, правил, стереотипов относительно поведения мужчины и женщины.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные институты социализации. Какую роль каждый из них играет в процессе гендерной социализации?
2. Какой из институтов социализации транслирует наиболее жесткие гендерные стереотипы?
3. Можно ли говорить о наиболее сензитивном периоде в процессе гендерной социализации?
4. Возможно ли в процессе гендерной социализации преодолеть давление существующих гендерных стереотипов, норм и правил?

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.
2. *Ажгихина Н. И.* «Железная леди» или Баба Яга? «Женская тема» в современной российской прессе // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 43–46.
3. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
4. *Альчук А.* Метаморфозы образа женщины в русской рекламе // Гендерные исследования. — Харьков: ХЦГИ. 1998. № 1. С. 255–261.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.

6. *Гусева Ю. Е.* Динамика репрезентации образа женщины-политика в женских журналах // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе. Материалы международной научной конференции. Иваново, 23–25 июня 2002 г. — Иваново: ИГУ, 2002. С. 115–120.
7. *Гусева Ю. Е.* Раздельное по полу обучение: усиление половой дифференциации или создание «нового типа» людей // Лидерство. Гендерные перспективы. Труды Первой международной конференции. Санкт-Петербург, 27–28 октября 2003 г. / Под ред. Л. А. Герасимовой. — СПб.: СПбГУ ИТМО, 2004. С. 119–121.
8. *Гусева Ю. Е.* Формирование гендерных представлений и полоролевого поведения у дошкольников в семье и детском саду // Гендерные проблемы в современном обществознании. Материалы первой межвузовской студенческой конференции. — СПб.: СЗАГС, НИЯК, 2001. С. 141–146.
9. *Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н.* Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. 1998. № 6. С. 8–19.
10. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
11. *Клецина И. С.* Гендерная психология // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / Отв. ред. С. Л. Кравец. Т. 6. — М.: БРЭ, 2006. С. 533–534.
12. *Ключко О. И.* Мужчина и женщина: проблемы современной социализации. — Саранск: МГПИ, 2002. — 97 с.
13. *Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю.* Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–59.
14. *Ротаенко Г.* Жена — «друг человека». Сомнительные идеалы, насаждаемые постсоветской mass-media // Женщина и земля. 1995. № 1. С. 29–30.
15. *Смирнова А. В.* Гендерная социализация в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Н. Новгород, 2005. — 25 с.
16. *Шалаева Л. Г.* Гендерная социализация в образовании: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Саратов, 2003. — 16 с.
17. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов, ГТУ, Центр социальной политики и гендерных исследований. — М., 2001. С. 93–111.

Приложение 1
Ситуация: мальчик просит купить ему куклу

Вариант разыгранной студентами ситуации в традиционно-патриархальной семье

— Мама, купи мне, пожалуйста, куклу!

— Куклу? Зачем тебе кукла? У тебя уже много игрушек (*«мама» говорит недовольным голосом, она явно раздражена, ей неприятно желание мальчика.* — Здесь и далее примеч. автора).

— Я хочу играть «в дом», а ребенка-то нет.

— Ты же мальчик, будущий мужчина, только девочки в куклы играют. Давай-ка лучше купим робота (*«мама» говорит назидательно, не оставляя для ребенка возможности изменить ситуацию, она считает свою позицию единственно верной*).

Анализ ситуации студентами. Ребенка укоряют в нетипичном поведении, предлагают ему модель, которая, по мнению родителей, соответствует его полу. Таким образом, ребенку дают понять, что он поступает плохо, прося игрушку, которая не соответствует его полу. Ему объясняют, что есть игрушки для мальчиков, а есть для девочек, т. е. что есть мир мужчин и мир женщин. Такое отношение родителей мешает свободному развитию ребенка, навешивает на него ярлык пола.

Вариант разыгранной студентами ситуации в эгалитарной семье

— Мама, мне бы хотелось, чтобы ты мне куклу подарила!

— Ну хорошо, как только зарплату получу, сразу куплю (*«мама» не выражает неудовольствия, ее голос ровный*).

Родители откликаются на просьбу ребенка, не заостряют внимания на том, что есть игрушки, в которые играть «можно», и есть игрушки, в которые играть мальчику «стыдно». Если родители не заостряют внимания на проблеме полов, не противопоставляют мальчика и девочку друг другу, они тем самым оставляют за ребенком свободу выбора поведения.

Приложение 2
Варианты выполненного студентами задания

Задание

Вариант 1

Стихотворение демонстрирует, что мальчики должны равняться на папу (не плакать, не бояться). Папа (мужчина) совершенно спокоен (как и подобает мужчине), а в противовес ему девочка плачет. Автор сообщает нам, что «девчонка глупая», следовательно, папа-мужчина — умный. Дети еще раз получают информацию о том, что мужчины умнее женщин и что взрослые умнее детей. Мальчики будут идентифицировать себя с папой (идентификация — механизм социализации), а девочки — с глупой девчонкой. Мальчики усвоят, что им ни в коем случае нельзя плакать, а девочки, напротив, понимают, что им плакать можно. Но в этом стихотворении есть и положительные моменты. Профессия парикмахера сейчас относится к традиционно женским профессиям. А здесь мы видим парикмахера-мужчину. Если родители будут внимательны, если они обсудят с детьми вопрос о том, что плакать могут как девочки, так и мальчики, что мама тоже не боится стричься, что есть

парикмахеры-мужчины и парикмахеры-женщины (так же как и в других профессиях), то дети в процессе гендерной социализации усвоят различные модели.

Вариант 2

1. Малыши и малышки жили в разных домах. Из книги «Незнайка и его друзья» мы помним, что малыши были неаккуратными, а малышки, напротив, старательно вели хозяйство, украшали свой дом. Книга показывает, что малыши и малышки — люди разных миров.
2. Незнайка такой же трусишка, как и Кнопочка, но боится в этом признаться, так как малышам непозволительно быть трусами (это гендерный стереотип: мужчины должны быть храбрыми). Прочитав этот отрывок, мальчики понимают, что только девочкам можно быть трусихами. А мальчики, даже если они боятся, должны скрывать свои чувства. Девочкам же не стыдно признаться в своих страхах, что и делает Кнопочка. Читая этот отрывок, дети в процессе гендерной социализации усваивают полотипичные образцы поведения (что можно и что нельзя делать мальчикам и девочкам).
3. Незнайка и Пестренький могли бы и сами постирать свою одежду, но за них это сделала Кнопочка. Детям показывается, что девочки должны заботиться о мальчиках, что они должны уметь стирать. Возможно, что Незнайка и Пестренький и не умеют этого делать, ведь за них это сделают малышки (в данном случае — Кнопочка). В отрывке нет ничего негативного. Автор не порицает малышей за то, что они пользуются трудом малышки, за то, что не умеют или не хотят делать «женскую» работу.
4. Модница-малышка. Показывается, что именно женщинам свойственно модничать. И хотя автор немного осуждающе относится к малышке-моднице, все-таки понятно, что женщине это свойственно, в то время как для мужчины такое поведение не является адекватным.
5. Также автор представляет диапазон профессий, которые подходят малышам и малышкам. Дети понимают, что малышка-милиционер — нонсенс, потому что милиционер должен быть смелым и храбрым, а малышки трусливы (см. выше). Профессии делятся на мужские и женские, но женские профессии менее статусные, связаны со сферой услуг (уборщица, администратор), в то время как мужские связаны с риском, созиданием.

Глава 7

Родительство в гендерном аспекте

Т. В. Архиреева

Вводные замечания

Интерес отечественных психологов к изучению феномена семьи в целом и родительства в частности возник не очень давно, лишь в последние десятилетия. При этом можно согласиться с Р. В. Овчаровой [20], которая утверждает, что родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. К сожалению, на данный момент пока не выработано четкого определения понятия родительства, но такие попытки существуют.

Например, Г. С. Абрамова [1] рассматривает родительство как социальные роли отца и матери, причем она считает, что освоение социальных ролей Матери и Отца — это главная жизненная задача развития человека в период взросления. И. С. Кон [15] определяет родительство как систему взаимосвязанных явлений:

а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям;
б) специфические социальные роли и нормативные предписания культуры;
в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания.

Т. А. Гурко [9] отмечает, что в англоязычной литературе используются два термина, обозначающие «родительство». Первый из них — *parenthood* — чаще используют специалисты, анализирующие институциональные характеристики родительства. Второй — *parenting* — употребляется для раскрытия собственно родительских ролей, включая отклонения от одобряемых в конкретной культуре моделей обращения с детьми.

Другое определение родительства дает Р. В. Овчарова. Она пишет: «Родительство — социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно-окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства» [20, с. 10]. С ее точки зрения, феномен родительства одновременно предстает в нескольких планах: прежде всего, это план индивидуально-личностных особенностей женщины или мужчины, влияющих на родительство, во-вторых, родительство по отношению к семейной системе, в-третьих, взаимосвязь родительства с родительскими семьями, в-четвертых, родительство по отношению к системе общества. Р. В. Овчарова также предлагает выделить в родительстве следующую структуру: ценностные ориентации супругов, родительские установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. На наш взгляд, и то и другое понимание родительства имеет под собой основания, но все же не в полной мере раскрывает суть данного феномена, совершенно неясны основания выделения в данном феномене именно перечисленных аспектов.

В отечественной психологии родительство рассматривается не только с точки зрения семейной психологии, но и с гендерных позиций. Так, К. Н. Белогай изучала гендерные различия в структуре родительского отношения. Ей удалось выявить различия в мотивационно-потребностной, поведенческой и функциональных сферах материнства и отцовства. Например, в ее исследовании обнаружилось, что главными мотивами отцовства являются мотивы самоизменения, а мотивами материнства — мотивы, связанные с развитием отношений с партнером. Кроме того, женщины значительно чаще, чем мужчины, видят в ребенке смысл своей жизни. Есть различия и в родительском поведении матерей и отцов. Мамы проводят с ребенком значительно больше времени, чем отцы. Установки на взаимодействие матерей и отцов значительно развиваются: матери в большей мере побуждают словесные проявления ребенка, а отцы в большей мере направлены на поощрение активности своих детей. Сами родители обнаруживают различия и в функциональном назначении материнства и отцовства: матери приписываются функции любви и заботы, отцу — защиты и воспитания [4].

Еще одно направление исследований гендерных аспектов родительства — изучение самоактуализации гендерной идентичности личности. Л. Н. Ожигова [22] в результате исследований убедилась, что к важнейшим смысловым составляющим, задающим направления самореа-

лизации мужчин и женщин, относятся семья и профессиональная деятельность. Тема семьи появляется в рассуждениях о самореализации и собственном предназначении и у мужчин, и у женщин. Но если у женщин семья — это пространство реализации и личностных вкладов в других, то для мужчин семья — это опора, место комфорта и отдыха, то, что нужно защищать. При этом Л. Н. Ожигова утверждает, что, реализуя себя в различных пространствах своего бытия — семье, профессии, отдыхе и творчестве, женщина и мужчина рискуют попасть в стрессовую и кризисную ситуации, так как осуществляемый ими выбор и деятельность могут не получить подтверждения окружающими, не соответствовать культурным и социальным ожиданиям. Например, работающая женщина может испытать на себе социальное давление в виде негативных оценок и стереотипов, утверждающих, что работа мешает женщине быть хорошей матерью и дети недополучают внимания и заботы от нее.

О возможности существования противоречий в гендерной идентичности личности говорит и И. С. Клецина [13]. Она утверждает, что представляется правомерным говорить по крайней мере о двух типах гендерной идентичности, присущих российским мужчинам и женщинам: первый тип может быть определен как кризисная идентичность, второй — как некризисная или согласованная идентичность. Совершенно очевидно, что одним из противоречий, порождающих кризисную гендерную идентичность, может быть противоречие между профессиональной и родительской ролью.

Итак, родительство может изучаться как с точки зрения семейной психологии, так и с точки зрения гендерной психологии. При этом эти подходы в некоторой степени противоречивы. Семейная психология подчеркивает важность родителей для развития ребенка, выявляет структуру родительства и определяет те факторы и условия, которые позволяют матери и отцу стать хорошими родителями. Гендерный подход подчеркивает не только различия в материнском и отцовском отношении к ребенку, но и проблемы в самореализации мужчин и женщин в различных сферах жизни.

Родительство — это и *материнство*, и *отцовство*. Психологические особенности материнства исследованы в большей мере, но в настоящее время заметно увеличение интереса и к исследованию отцовства. Остановимся подробнее на работах, изучающих структуру и детерминанты и той и другой формы родительства.

Структура материнской и отцовской сфер, в общем, похожа, хотя наполнение структурных компонентов, т. е. содержание родительской

сферы мужчин и женщин, по мнению психологов, различаются. Схожесть структур объясняется еще и тем, что те авторы, которые характеризовали отцовство, опирались на разработанные прежде подходы к исследованию материнской сферы.

Первой, кто попыталась охарактеризовать структуру и содержание *материнской* сферы, была Г. Г. Филиппова [24]. Она полагает, что материнство можно рассматривать в двух планах. Во-первых, как обеспечение условий для развития ребенка, в таких исследованиях материнство рассматривается в контексте материнско-детского взаимодействия (Д. Боулби [7], Р. Ж. Мухамедрахимов [17]). Во-вторых, материнство может быть рассмотрено как часть личностной сферы женщины. В рамках этого подхода материнство изучается как стадия половозрастной и личностной идентификации, причем особое значение придается периоду беременности, а также развитию потребностно-мотивационной сферы женщины.

Г. Г. Филиппова [24] рассматривает материнство как обеспечение матерью эволюционно-ожидаемых условий для развития ребенка, являющегося представителем своего вида и одновременно членом своей культуры. На основе этого определения она выделяет две категории материнских функций — видеотипичные и конкретно-культурные. Готовность матери к осуществлению своих функций формируется в ее онтогенезе до появления ребенка. В процессе взаимодействия матери и ребенка материнские функции последовательно изменяются, чем достигается их соответствие задачам развития ребенка как представителя своего вида и члена культуры. Выполнение материнских функций и их изменение обеспечено со стороны матери наличием у нее потребностей и способов ее удовлетворения, возникновение и развитие которых имеет эволюционные, социокультурные и онтогенетические корни.

Материнство понимается Г. Г. Филипповой [24] как особая потребностно-мотивационная сфера, являющаяся частью репродуктивной потребностно-мотивационной сферы, выделяющейся в самостоятельную сферу лишь у млекопитающих. В свою очередь, структура потребностно-мотивационной сферы состоит из трех блоков: эмоционально-потребностного, включающего потребностное состояние и предмет потребности; ценностно-смыслового, включающего систему целей в их соотношении с предлагаемыми средой способами их достижения, и операционального, включающего специфические для данной сферы способы поведения и средства удовлетворения потребностей.

Первый из трех — эмоционально-потребностный блок — содержит три основные потребности: потребность в контакте с ребенком как объектом — носителем гештальта младенчества, потребность в его охране и заботе о нем, потребность в материнстве. Ведущей и генетически исходной потребностью материнской сферы является потребность во взаимодействии с объектом — носителем гештальта младенчества. Именно на ее основе строятся остальные потребности, она участвует в развитии операционального и ценностно-смыслового блоков. Объектом данной потребности является детеныш, имеющий специфически ключевые стимулы, которые вызывают адекватное с точки зрения продолжения рода поведение взрослых особей.

Потребности в заботе и охране представляют собой совокупность потребностей, обеспечивающих кормление, уход, охрану детеныша от внешней угрозы и от опасных последствий его активности. В отношении этих потребностей для матери необходим опыт выполнения всех соответствующих деятельностей, которые возникают в процессе взаимодействия с собственной матерью, наблюдением за взаимодействием других особей с детенышами, собственном подобном опыте до появления собственных детенышей.

Потребность в материнстве относится к самому сложному классу потребностей. Она подразумевает рефлексию своих состояний и стремление к их переживанию в процессе взаимодействия с собственным ребенком. В полной мере эта потребность выражена лишь у человека, у которого возможно представление о том, что такое «материнское чувство». В развитии материнского чувства участвует образ будущего ребенка, семейные и культурные модели материнства, собственный опыт.

Операциональный блок материнской сферы составляют операции ухода, кормления, общения, охраны, а также воспитательные средства, применяемые родителями. Особенностью операций ухода является, помимо их инструментальной стороны, стиль осуществления, соответствующий физическим особенностям ребенка. В большей мере таким стилем является бережный и ласковый стиль движений. Умелость таких действий матери обеспечивается ее компетентностью и уверенностью. Регуляция стиля движений, необходимых для ухода за ребенком, зависит от отношения к нему матери и испытываемых ею при этом чувств.

Ценностно-смысловой блок материнской сферы включает отношение матери к ребенку как к ценности и ценность материнства как состояния «быть матерью». Обе потребности связаны и с потребностями материнской сферы, и с культурными моделями материнства и детства.

Поскольку ценностно-смысловой блок каждой конкретной женщины в своем генезисе связан с общей структурой ценностно-смысловых ориентаций ее личности, естественно, что ценности ребенка и материнства связаны с другими ее ценностями, и эта взаимосвязь является динамичной, изменяющейся в процессе жизни матери и ее взаимодействия с ребенком.

Если посмотреть на подход к пониманию материнства Г. Г. Филипповой [24] с гендерной точки зрения, то очевидно, что она считает именно материнство главным предназначением женщины. Другие возможности самореализации для женщины рассматриваются ею как внедряющиеся ценности, которые могут помешать выполнять материнскую функцию.

Подобный подход можно также увидеть и в работе В. И. Брутмана, М. Г. Панкратовой и С. Н. Ениколопова [8], которые считают, что сформированная полоролевая идентичность женщины обязательно включает роль матери. Проведенные ими исследования девиантного материнства показали, что у женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей, есть нарушения полоролевой идентификации [7]. Соответственно считается, что важной предпосылкой развития эффективного материнства является сформированность полоролевой идентичности женщины. Причем и Р. В. Овчарова согласна с таким выводом, она утверждает, что и беременность, и роды, и материнство — это определенные ступени развития зрелой женской идентичности [20].

Второй формой родительства является *отцовство*. Мы полагаем, что отцовство, так же как материнство, можно рассматривать с двух точек зрения — как обеспечение условий развития ребенка и как часть личностной сферы мужчины. Оба эти подхода взаимосвязаны. Они рассматривают один и тот же феномен с точки зрения двух его функций. Если отцовство рассматривается с первой точки зрения, то акцент делается на функцию влияния отца на развитие ребенка. Отцовство с этой позиции есть фактор воздействия на развитие ребенка. Рассмотрение отцовства со второй точки зрения позволяет выделить еще одну функцию отцовства — функцию самореализации мужчины. Родительство является сферой реализации себя не только для женщины, но и для мужчины.

Как уже говорилось, при определении структуры отцовства исследователи [8] опирались на структуру материнства, предложенную Г. Г. Филипповой. Мы продолжили эту традицию, несколько расширив структуру и уточнив содержание отцовской сферы. Отцовство мы понимаем как системное образование, имеющее свою структуру и функции. Для

строения системы характерна иерархичность, многоуровневость: отдельные уровни системы обусловливают определенные аспекты ее поведения, а целостное функционирование оказывается результатом взаимодействия всех ее сторон, уровней. Т. Н. Овчинникова [21] предлагает рассматривать психологические феномены как открытые системы, т. е. находящиеся в состоянии подвижного равновесия со средой. Понимание такой системы как открытой, саморазвивающейся означает возможность появления в процессе ее развития новых образований, которые способствуют дальнейшему становлению, развитию системы под влиянием взаимодействия с окружающей средой.

Итак, с нашей точки зрения, отцовство может быть рассмотрено как открытая система, имеющая свою достаточно устойчивую структуру — компоненты, связи и уровни, а также осуществляющая взаимосвязь с окружающей средой, в результате чего возможно развитие данной системы. Теоретическая модель структуры отцовства может быть представлена в виде рис. 1.

Попытаемся выстроить структуру отцовства. В. В. Столин предлагает в структуре личности выделять три уровня характеристик — конституциональный, индивидный и собственно личностный [19]. Выделение этих уровней в структуре отцовства поможет нам упорядочить его понимание. Первый уровень отцовства — конституциональный, обусловлен биологическим строением организма. Но на данный период трудно говорить о том, что представляют собой такие предпосылки отцовства, хотя, по мнению Д. Росса, нет никаких данных о том, что мужчина физически не может выполнять функции ухода и воспитания ребенка [27].

Второй уровень родительства — индивидный. Именно в таком плане можно говорить об отцовстве как о социальной роли, представляющей идеальный план отцовства. Идеальный план отцовства, по мнению ученых, обусловлен господствующей в данной культуре моделью семейных отношений и моделью маскулинности [11, 16].

В отношении социальной роли отца есть еще один важный момент, на который хочется обратить внимание. Важно понять, как социальная роль отца связана с социальной ролью «настоящего мужчины». Так, Л. Н. Ожигова утверждает, что мужчина в своем реальном поведении не разводит профессиональную и гендерную роль и в сознании мужчин эти две роли тесно связаны [22]. Иными словами, настоящий мужчина — это, прежде всего, человек, добившийся успеха в профессиональной деятельности. При этом совершенно очевидно, что и отцовство тесно связано с гендерной идентификацией мужчины, но оно вписывается не во всякую модель маскулинности. Поведение мужчин, по сло-

Рис. 1. Теоретическая модель структуры отцовства

вам Ш. Берн [5], основано на представлении о мужественности, которое они впитали из культуры. Существует определенная идеология мужественности — верования относительно того, каким должен быть мужчина и что он должен делать. Дж. Плек [5] обнаружил, что структура этих ролевых норм складывается из трех факторов: нормы статуса, нормы твердости, нормы антиженственности.

Норма успешности/статуса имеет в своей основе гендерный стереотип, утверждающий, что социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешностью как профессионала. Точка зрения, что главная обязанность мужчины в семье — исправно приносить большую зарплату, отрицательно влияет на исполнение им родитель-

ских функций, так как, чтобы соответствовать этим ожиданиям, мужчина должен почти все свое время посвящать работе.

Норма твердости подразумевает стереотип мужественности, согласно которому мужчина должен обладать физической силой, высокой биологической активностью, должен быть знающим и компетентным, а также быть в состоянии разрешать свои эмоциональные проблемы без посторонней помощи и, более того, испытывать мало чувств.

И наконец, норма антиженственности предписывает мужчинам избегать специфических женских видов деятельности и моделей поведения.

Наличие идеологии мужественности трудно отрицать, хотя, как отмечает в своих работах И. С. Кон [14], в настоящее время обнаруживается «кризис маскулинности», причинами которого являются изменения социальных условий и отношений. В результате кризиса происходят изменения в различных сферах жизнедеятельности: разрушается традиционная система гендерного разделения труда, гендерных отношений, власти и т. д. И. С. Кон отмечает, что изменения касаются и брачно-семейных отношений: «В современном браке гораздо больше равенства, понятие отцовской власти все чаще заменяется понятием родительского авторитета, а “справедливое распределение домашних обязанностей” становится одним из важнейших признаков семейного благополучия» [14, с. 210]. И. С. Кон [14] также обнаружил, что изменения в структуре гендерных ролей преломляются в социокультурных стереотипах маскулинности. Идеальный тип настоящего мужчины, который всегда был условным, теперь окончательно утратил свою монолитность, а некоторые его компоненты, ранее считавшиеся положительными, стали проблематичными, дисфункциональными, уместными лишь в отдельных строго ограниченных условиях.

Анализируя ситуацию в современной России, И. С. Кон подчеркивает, что основанный на дефиците мужского влияния стиль социализации мальчиков в нашей стране, не совместимый ни с индивидуальным человеческим достоинством, ни с традиционной моделью маскулинности, вызывал противоречивые психологические реакции [14]. На идеологическом уровне безотцовщина, тоска по мужскому началу способствовали трансформации образа отсутствующего отца в характерный для всякого тоталитарного сознания мифологизированный унитарный образ Вождя, Отца и Учителя. Несколько ниже располагаются идеализированные образы коллективной маскулинности, мужского товарищества и дружбы, причем принадлежность к коллективному мужскому сообществу психологически компенсирует мужчине его слабость и несостоятельность в качестве отдельного индивида. На быто-

вом уровне можно выделить несколько вариантов «слабой» маскулинности. В одном случае это идентификация с традиционным образом сильного и агрессивного мужика, утверждающего себя пьянством, драками, жестокостью, социальным и сексуальным насилием. Во втором случае покорность и покладистость в общественной жизни компенсируется жестокой тиранией дома, в семье по отношению к жене и детям. В третьем случае социальная пассивность и связанная с нею выученная беспомощность компенсируются бегством от личной ответственности в беззаботный игровой мир вечного мальчишества.

Анализ стереотипов маскулинности явно показывает, что они должны оказывать сильнейшее воздействие на формирование мотивов и ценностей отцовства. Кроме того, практически все приведенные И. С. Коном образцы компенсации слабой маскулинности современного российского мужчины не способствуют его самореализации в роли отца.

Рассмотрение личностного уровня отцовства означает, что оно является частью личностной сферы человека, включающей сформированные ценности, потребности, мотивы и отношения. Хочется обратить внимание на то, что личностный уровень интегрирует все имеющиеся на предыдущих уровнях предпосылки родительства. Именно он представляет основу реального родительства, т. е. особой деятельности по воспитанию детей. Следовательно, можно говорить о том, что модель семейных отношений, усвоенная мужчиной, а также сформированная под влиянием условий социализации его гендерная идентичность будут оказывать влияние на формирование и мотивации, и ценности отцовства, и на отношение мужчины к ребенку. Но при этом реальное отцовство будет детерминировано и другими факторами, составляющими целостную социальную ситуацию. К таким факторам можно отнести отношения с матерью ребенка, собственно фактор ребенка, его пол, индивидуальные особенности и т. д. Значение этих факторов подчеркивалось Ю. В. Борисенко и А. Г. Портновой [7].

Мы полагаем, что отцовство может быть понято как личностное образование, основу которого составляют мотивы, ценности и отношения. Под ценностями принято понимать «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества» [25, с. 512]. Ценности выступают как свойства предмета и явления, однако они не даны ему от природы, а присущи ему потому, что данный предмет или явление вовлечены в сферу общественного бытия человека и являются носителями определенных социальных отношений. Ценности служат объектами интересов человека, а для его сознания выполняют роль повсед-

невных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям.

Г. С. Абрамова [1] выделила ряд часто встречающихся убеждений, мешающих формированию ценности отцовства. Эти убеждения, представляющие собой ложные ценности, она назвала «ловушками отцовства». Перечислим их:

1) «ловушка простой цели» — отказ от наличия экзистенциальной цели в роли отца («Кормлю, пою, одеваю, что еще надо?»);
2) «ловушка ожидаемого долженствования» — представление о том, что ребенок должен уважать отца только за то, что он отец, но уже в середине детства ребенок способен оценить родителей не только положительно;
3) «ловушка нормальности» — потенциальный отказ от понимания и принятия уникальности своей жизни и жизни членов своей семьи;
4) «ловушка правоты силы» — отказ от всех возможных способов разрешения конфликтов, кроме силовых или связанных с демонстрацией силы;
5) «ловушка возраста» — ориентация на физический возраст как на критерий развития («Я еще молодой, погулять хочется», «Он маленький, еще ничего не понимает, пусть мать с ним возится»);
6) «ловушка подарка» — подмена экзистенциальности в отношениях с предметами, игнорирование ценности личностного общения;
7) «ловушка потребительства» — представление о том, что в семье можно расслабиться, при этом чувства других членов семьи не учитываются;
8) «ловушка превосходства пола» — заведомый отказ от использования женских (иных, неизвестных) способов решения жизненных задач;
9) «ловушка социальной ценности пола» — отказ от экзистенциальных переживаний как бессмысленных, ненужных, трудных для мужчин, трудности — это удел женщин;
10) «ловушка ревности к детям» — отказ от необходимости считаться с тем, что внимание жены принадлежит маленьким детям, возможно, старикам или другим людям.

Можно говорить о том, что «ловушки» — это ложные ценности. Хочется отметить, что результаты проведенного нами исследования показали, что они негативно влияют на отношение мужчины к сыну или дочери [2].

Видимо, существуют и позитивные ценности, которые позволяют мужчине стать хорошим отцом. Мы полагаем, что к ним относятся ценность семьи, ценность ребенка, ценность самореализации через отцовство.

Другим компонентом личностного уровня отцовства является мотивация. Поскольку в психологии существуют различные подходы к пониманию мотива и мотивации, охарактеризуем те, на которых мы основывались. Детерминант поведения может быть много, и они могут быть как внешними, так и внутренними, но не все они могут быть отнесены к мотивам. Разграничение мотивационных и немотивационных причин, т. е. побуждения и стимула, целесообразно осуществлять и по механизму ответных реакций человека: произвольных и непроизвольных. Под мотивом мы понимаем не любое возникшее в организме побуждение (состояние), а внутреннее осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку [12].

Мотив можно рассматривать и как намерение. Намерение подчеркивает устремление человека в будущее, его замысел, предположение, готовность что-то сделать, осмысленность принимаемого решения [12]. Мотив мы будем понимать как такое системное образование, которое определяет состояние готовности к началу действия. В мотиве происходит сознательное отражение будущего на основании использования опыта прошлого. Мотивацию вслед за Е. П. Ильиным можно рассматривать как процесс формирования мотива, проходящий через определенные стадии и этапы, в таком случае мотив — это продукт этого процесса, т. е. мотивации [12].

Говоря о мотивации отцовства, особое внимание важно уделить тем ее аспектам, которые касаются мотивов рождения ребенка. На наш взгляд, именно мотивы рождения ребенка — позитивные или негативные — будут во многом определять и мотивацию дальнейшего родительства, и отношение отца к ребенку [2].

Одним из типов мотивации, необходимых для осуществления человеческого развития, является внутренняя мотивация. Ее можно определить как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований и подкреплений. Различение внутренней и внешней мотивации происходит по критерию награды за осуществляемую активность. При внешней мотивации сама награда будет внешней по отношению к человеку. Когда же мотивация является внутренней, то вознаграждением за нее является активность сама по себе. Э. Деси и Р. Риан [26] считают, что внутренне мотивированное поведение базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным

при взаимодействии со средой. Психологическая потребность во взаимосвязи с другими людьми является третьим, наряду с потребностями в автономии и самодетерминации, типом внутренней мотивации, обеспечивающим оптимальное развитие человека. Возможность удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми обеспечивает личности свободу активности. Развитие является способом взаимной актуализации внутренних потенциалов, интересов и объединения знаний, ценностей и регуляторных механизмов, что приводит к их гармонизации. Соответственно можно говорить о внутренней мотивации отцовства, выделяя в ней, во-первых, потребность чувствовать себя компетентным родителем, справляющимся с воспитанием ребенка, уходом за ним, а также выполняющим функцию материального обеспечения семьи. Вторым компонентом внутренней мотивации является потребность чувствовать, что выполнение родительских обязанностей не является для человека обременительным, способствует, а не мешает его самореализации. И третьим условием наличия внутренней мотивации отцовства является удовлетворенность отношениями с ребенком, получение удовольствия от общения с ним. Проведенные нами исследования показали, что сформированность внутренней мотивации положительно влияет на отношение отца к ребенку [2].

Важным регулятором деятельности человека является самооценка его в той или иной деятельности. Так, А. Бандура [3] считает, что самооценка себя в деятельности является важнейшим побудительным мотивом поведения. По его мнению, оценочное подкрепление является одним из механизмов, с помощью которого ценности влияют на поведение: оценочные стандарты представляют собой ценности, предвосхищение гордости собой или ожидание самокритики за действия, которые не соответствуют стандартам, служат как регулирующие влияния. Таким образом, самооценка мужчины по параметру «хороший отец», скорее всего, также является важным фактором его отношения и к родительству, и к ребенку. Мы полагаем, что мотивация отцовства, ценности семьи, родительства и детей, самооценки мужчины как отца и «настоящего мужчины» формируются не только в процессе функционирования его в данной роли, но имеют более глубокие корни.

Итак, основу как материнства, так и отцовства составляют мотивы, ценности и отношения, которые реализуются в реальном поведении родителей; при этом проведенные исследования подчеркивают специфику содержательного наполнения этих компонентов в родительской сфере мужчин и женщин.

Другой важный аспект изучения родительства — это исследование его детерминации. Проблема детерминации родительства в целом, а также материнства и отцовства в частности в настоящее время активно обсуждается, но полностью не разрешена. Совершенно очевидно, что первый вопрос, касающийся детерминации, это вопрос о соотношении биологических и социальных детерминант материнской и отцовской сферы. При обсуждении данного вопроса встречаются различные точки зрения, но все же ученые приходят к выводу, что в детерминации материнства важное значение имеет как биологический, так и социальный факторы [24], а в детерминации отцовства решающую роль играет все же социальный фактор [11, 16].

Есть попытки более детально проанализировать систему детерминант родительства. Можно выделить три подхода к их определению. Во-первых, есть исследователи, которые пытаются охарактеризовать детерминанты родительства вообще, независимо от пола родителя; во-вторых, делается попытка понять, что определяет материнское поведение и, в-третьих, — отцовское.

К первой группе можно отнести работы Е. А. Савиной [23] и И. В. Добрякова [10]. Е. А. Савина [23] в качестве детерминант родительского отношения рассматривает:

- культурные детерминанты — имеющиеся в каждой культуре представления о детстве и воспитании детей;
- детский опыт родителей;
- модель прародительской семьи;
- нереализованные потребности родителей;
- личностные особенности родителей;
- характер супружеских отношений (в частности конфликтных);
- личностные особенности ребенка;
- обстоятельства рождения ребенка.

И. В. Добряков [10] обращает внимание лишь на один фактор. Он выделяет жизненные циклы семьи, исходя из характера отношений между супругами и того, как они пытаются разрешать возникающие конфликты. Руководствуясь этим, он выделяет шесть стадий развития супружества:

- стадия добрачных отношений;
- стадия конфронтации;
- стадия компромиссов;

- стадия зрелого супружества;
- стадия кризиса середины жизни (экспериментирования с независимостью);
- стадия «ренессанса» супружеских отношений.

И. В. Добряков полагает, что закономерность чередования этих стадий прослеживается в большинстве семей, однако сроки смены стадий весьма вариативны. Это связано как с личностными особенностями членов семьи, так и с влиянием факторов внешней среды. Согласно И. В. Добрякову, формирование типа семейного воспитания во многом зависит от стадии развития семейных отношений, во время которых был зачат ребенок, протекала беременность, произошло родоразрешение; на 1-й, 2-й и 5-й стадиях чаще возникают отклонения в семейном воспитании, а на 3-й и 6-й стадиях условия благоприятствуют формированию гармоничного стиля воспитания. Причем важно отметить, что характер супружеских отношений, согласно позиции И. В. Добрякова, определяет отношение к ребенку как матери, так и отца.

Детерминанты материнства изучала В. С. Мухина [18]. Она полагает, что индивидуальная ментальность матери формируется под влиянием трех групп факторов:

1) предпосылки развития;
2) условия развития и бытия;
3) внутренней позиции самого человека.

К предпосылкам развития она относит физиологические реакции женщины в сексуальных проявлениях, репродуктивное состояние во время вынашивания плода, врожденные психологически насыщенные реакции и поведение в целом по отношению к младенцу и в последующий период взращивания ребенка. В. С. Мухина полагает, что природой предпосланы специфические основы материнства для всех млекопитающих, но при этом вторая человеческая природа — его социальность — может влиять своими исторически приобретенными условиями на врожденные системы поведения матери по отношению к ребенку. Поэтому сегодня одни женщины одарены природными основами материнства, а другие лишены вовсе или имеют его стертые формы.

Условия развития и бытия — это социальная ситуация, в которой женщина формируется и реализует себя как мать. Важнейшими характеристиками социальной ситуации являются наличие или отсутствие полной семьи, отношения с родственниками, достойная работа, наличие «дома» и т. д.

Третьей предпосылкой отношения женщины к своему ребенку является ее внутренняя позиция. Внутренней позицией женщины определяется ее отношение к материнству. В. С. Мухина полагает, что мать по отношению к своему ребенку может занимать или объектную, или субъектную позицию. В идеальном случае женщина-мать относится к себе и к ребенку как к субъекту, целостной уникальной личности. При этом мать понимает, что она и ребенок находятся в неравных отношениях: «старший — младший», «имеющий достаточный жизненный опыт — не имеющий жизненного опыта». Мать вполне сознательно отвечает за умственное, социальное и личностное развитие своего ребенка.

Как итог своих рассуждений, В. С. Мухина предлагает табл. 1, в которой она показывает все названные ею факторы, определяющие отношение матери к ребенку.

Рассуждения В. С. Мухиной достаточно логичны, но более конкретно о том, как все перечисленные факторы влияют на становление материнской сферы, можно будет говорить лишь после проведенных исследований.

Детерминацию отцовства изучал американский психолог Д. Росс [27], который выделил факторы, определяющие участие отца в воспитании ребенка.

Индивидуальные факторы:

- отношения, убеждения и мотивация отца;

Таблица 1. **Факторы, определяющие тип материнского отношения к ребенку**[1]

Социальная ситуация	Предпосылки	Внутренняя позиция матери
1. Полная семья: • благополучная • неблагополучная 2. Неполная семья: • социально адаптированная мать • социально неадаптированная мать 3. Мать-инвалид: • физическое нездоровье • психическое нездоровье 4. Лишение родительских прав 5. Мать в условиях лишения свободы	1. Материнская сензитивность 2. Материнская холодность 3. Материнская агрессивность	1. Адекватный тип: • субъект-субъектный 2. Неадекватный тип: • субъект-объектный (эгоистическая мать) • объект-субъектный тип (мать, лишенная чувства личности) • объект-объектный (инфантильная мать)

[1] Источник: *Мухина В. С.* [18, с. 9].

- взаимоотношения с семьей, в которой вырос;
- возраст, когда принял родительскую роль;
- пол ребенка.

Фактор семьи:

- взаимоотношения матери и ребенка и взаимоотношения отца и ребенка;
- взаимоотношения мужа и жены;
- взаимоотношения отец — мать — ребенок.

Внесемейные факторы, неформальная поддержка системы:

- взаимоотношения с родственниками;
- взаимоотношения с соседями;
- взаимоотношения с друзьями.

Общественные или формальные факторы:

- взаимоотношения с коллегами по работе;
- система здравоохранения, роддома.

Культурные факторы:

- культура детства мальчиков и девочек;
- отношение к отцовской/материнской роли;
- убеждения и ценности семьи, связанные с национальными особенностями.

Сравнение систем детерминант материнства и отцовства показывает, что в них есть значительно больше общего, чем различного. Кроме того, анализ систем детерминант позволяет предположить, что часть из них, скорее всего, будет определять идеальный план родительства (например, культурные факторы), а часть в большей мере будет влиять на отношение матери или отца к конкретному ребенку (например, внутрисемейные факторы). Сделать вывод о том, как различные факторы влияют на становление материнской или отцовской сферы, можно будет лишь после широкого эмпирического исследования.

Таким образом, как материнство, так и отцовство являются сложными психологическими явлениями, исследование которых в настоящее время активно развивается в различных направлениях.

Цели занятия

1. Дополнение и закрепление знаний о гендерных особенностях структуры и детерминации родительства.

2. Определение у студентов представлений о материнстве и отцовстве и о детерминации этих представлений имеющимися в общественном сознании стереотипами женственности и мужественности.

Оснащение

Подготовленные бланки для проведения исследования.

Порядок работы

Предполагается использование групповых и индивидуальных форм работы.

Этап 1. Составление психологических портретов «хорошей матери», и «идеальной женщины».

Этап 2. Составление психологических портретов «хорошего отца», и «идеального мужчины».

Этап 3. Составление собственного психологического портрета.

Этап 4. Сопоставление составленных портретов и обсуждение полученных результатов.

Этап 5. Дискуссия на тему «Возможно ли счастливое отцовство»?

Этап 6. Подведение итогов занятия.

Задача первых четырех этапов занятия заключается в том, чтобы определить, как характер имеющихся у студентов представлений о женственности и мужественности влияет на их представления о материнстве и отцовстве.

Этап 1. Составление психологических портретов «хорошей матери» и «идеальной женщины»

Преподаватель сообщает студентам основную теоретическую информацию, касающуюся темы занятия. Затем студентам предлагается выполнить следующее задание: «Проранжируйте предложенные ниже качества личности, чтобы охарактеризовать “идеальную женщину”. Ранжировку проводите следующим образом. Вначале выберите то качество, которое, по вашему мнению, в наибольшей степени характеризует идеальную женщину. Поставьте рядом с этим качеством цифру “1”. Далее выберите самое значимое из оставшихся качеств и отметьте его цифрой “2”, и т. д. На последнем, 12-м месте у вас, таким образом, должно оказаться качество, которое в наименьшей степени характерно для “идеальной женщины”» (табл. 2).

Таблица 2. **Образ «идеальной женщины»**

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Далее проранжируйте те же качества по степени похожести на образ «хорошей матери», ориентируйтесь, прежде всего, на свое мнение (табл. 3).

Таблица 3. **Образ «хорошей матери»**

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Этап 2. Составление психологических портретов «хорошего отца» и «идеального мужчины»

Студенты осуществляют работу по составлению психологических портретов «идеального мужчины» и «хорошего отца».

Им предлагается инструкция: «Проранжируйте предложенные ниже качества личности, характеризующие “идеального мужчину”. Ранжи-

ровку проводите следующим образом. Вначале выберите то качество, которое, по вашему мнению, необходимо "идеальному мужчине" в наибольшей степени. Поставьте рядом с этим качеством цифру "1". Далее выберите самое значимое качество из оставшихся и отметьте его цифрой "2" и т. д. На последнем, 12-м месте у вас, таким образом, должно оказаться качество, которое в наименьшей степени характерно для "идеального мужчины"» (табл. 4).

Таблица 4. **Образ «идеального мужчины»**

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Далее проранжируйте качества с точки зрения того, каким образом они должны быть представлены у «хорошего отца», ориентируйтесь, прежде всего, на свое мнение (табл. 5).

Таблица 5. **Образ «хорошего отца»**

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Этап 3. Составление собственного психологического портрета

Далее студентам предлагается охарактеризовать себя, используя тот же набор качеств. *Инструкция* следующая: «Ранжировку проводите следующим образом. Вначале выберите то качество, которое, по вашему мнению, присуще вам в наибольшей степени. Поставьте рядом с этим качеством цифру “1”. Далее выберите из оставшихся качеств наиболее характерное для вас качество и отметьте его цифрой “2” и т. д. На последнем, 12-м месте у вас, таким образом, должно оказаться качество, которое в наименьшей степени характерно для вас» (табл. 6).

Таблица 6. **Собственный психологический портрет**

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Этап 4. Сопоставление составленных портретов и обсуждение полученных результатов

Для девушек сопоставление этих рядов осуществляется путем подсчета ранговой корреляции Спирмена между следующими показателями:

- результаты ранжирования образов «идеальная женщина» и «хорошая мать»;
- результаты ранжирования собственных качеств и образа «хорошей матери»;
- результаты ранжирования собственных качеств и образа «идеальной женщины».

В результате получаем показатели:

- согласованности или несогласованности образов «идеальной женщины» и «хорошей матери»;
- уровень идентификации себя с образом «хорошей матери»;
- уровень идентификации себя с образом «идеальной женщины».

Для юношей сопоставление этих рядов осуществляется путем подсчета ранговой корреляции Спирмена между следующими показателями:

- результаты ранжирования образов «идеальный мужчина» и «хороший отец»;
- результаты ранжирования собственных качеств и образа «хорошего отца»;
- результаты ранжирования собственных качеств и образа «идеального мужчины».

В результате получаем показатели:

- согласованности или несогласованности образов «идеального мужчины» и «хорошего отца»;
- уровень идентификации себя с образом «хорошего отца»;
- уровень идентификации себя с образом «настоящего мужчины».

Всем студентам предлагается также сопоставить результаты ранжирования образов «хорошей матери» и «хорошего отца». В результате можно определить степень похожести или непохожести портретов идеальных родителей.

Высокая степень согласованности двух ранжировок может быть определена при коэффициентах корреляции 0,6 и выше. При значении коэффициента корреляции 0,3 и меньше можно говорить о несогласованности двух показателей.

Полученные результаты позволяют судить о том, является ли гендерная идентичность согласованной или внутренне конфликтной, противоречивой, способствует или мешает она молодым людям реализовать себя в сфере родительства.

При сравнении портретов «хороших родителей» похожесть портретов «хорошей матери» и «хорошего отца» свидетельствует, скорее всего, о современных тенденциях в родительстве, когда нет жесткого разделения материнского и отцовского влияния на ребенка и соответственно нет необходимости в различных характеристиках родителей.

В процессе обсуждения полученных результатов студентам предлагается ответить на следующие вопросы.

1. Согласованы ли с их точки зрения и согласно полученным ими данным образы «идеальной женщины» и «хорошей матери»?
2. Согласованы ли с их точки зрения и согласно полученным ими данным образы «идеального мужчины» и «хорошего отца»?
3. Насколько похожи образы «хорошей матери» и «хорошего отца»?
4. Как, по мнению студентов, различный уровень согласованности перечисленных образов может повлиять на развитие ребенка?

Этап 5. Дискуссия на тему «Возможно ли счастливое отцовство?»

Задание предлагается двум подгруппам студентов.

Задание для первой подгруппы: «В России заниматься бытом и воспитанием детей считается немужским делом. Лишь иногда с маленьким ребенком остается дома отец, а не мать. Но если мужчина сидит с маленьким ребенком, в то время как жена работает, то окружающие зачастую насмехаются над ним. Проанализируйте данную ситуацию с точки зрения мужчины и женщины. Попробуйте предложить свои способы изменения общественного отношения к данной ситуации. Как, по вашему мнению, можно повлиять на общественное мнение, чтобы к подобному поведению мужчины общество стало относиться лучше? Кроме того, как вы полагаете, какие формы поддержки можно предложить самим мужчинам, занимающимся воспитанием маленьких детей?»

Задание для второй подгруппы: «Часто в молодых семьях возникает такая ситуация, что после рождения малыша мать проникается к нему особым чувством и начинает заботиться о нем, холить его и лелеять. Мама и малыш неразрывно связаны друг с другом. Папа в это время много работает, но вскоре обнаруживается, что ребенок и отец очень мало общаются. Проанализируйте данную ситуацию с точки зрения мужчины и с точки зрения женщины. Что, по вашему мнению, можно сделать, чтобы контакт между ребенком и его отцом состоялся?»

После выполнения заданий в подгруппах студенты делают сообщения, в которых предлагают свой анализ предложенных ситуаций и способы их решения. Представители той подгруппы, которая на данном этапе выступает в роли слушателей, могут задавать уточняющие вопросы, а также высказывать свои комментарии по поводу выступления.

Этап 6. Подведение итогов занятия

Студентам предлагается ответить на вопрос: «Что на сегодняшнем занятии показалось вам наиболее интересным или, возможно, полезным?»

Контрольные вопросы

1. Сравните психологическую структуру материнства и отцовства.
2. Какие факторы определяют участие отца в воспитании ребенка?
3. Чем похожа и чем отличается система детерминант материнства и отцовства?
4. Выскажите свое мнение по вопросу: может ли родительство быть сферой самореализации женщин и мужчин?
5. Каково ваше мнение: есть ли необходимость специальной подготовки молодых людей к родительству, и если есть, то в какой форме она может осуществляться?

Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. — М.: ИЦ Академия, 1998. С. 551–576.
2. *Архиреева Т. В., Полевая Е. В.* Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 75–86.
3. *Бандура А.* Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000.— 320 с.
4. *Белогай К. Н.* Некоторые аспекты изучения гендерных различий в структуре родительского отношения // Перинатальная психология и психология родительства. 2004. № 2. С. 31–49.
5. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
6. *Боуби Дж.* Привязанность. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.
7. *Борисенко Ю. В., Портнова А. Г.* Проблема отцовства в современном обществе // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 122–130.
8. *Брутман В. И., Панкратова М. Г., Ениколопов С. Н.* Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31–36.
9. *Гурко Т. А.* Вариативность представлений в сфере родительства // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 90–97.
10. *Добряков И. В.* Перинатальные аспекты психологии и психотерапии семьи // Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. — СПб.: Речь, 2003. С. 104–139.
11. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 176 с.
12. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 508 с.
13. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
14. *Кон И. С.* Меняющиеся мужчины в меняющемся мире // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под общей ред. М. М. Малышевой. — М.: Academia, 2001. С. 189–242.
15. *Кон И. С.* Ребенок и общество. — М.: ИЦ Академия, 2003. — 336 с.
16. *Кочубей Б. И.* Мужчина и ребенок. — М.: Знание, 1990. — 80 с.

17. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. — СПб.: СПбГУ, 2001. — 288 с.
18. *Мухина В. С.* Психологические проблемы материнства // Медико-психологические аспекты современной перинатологии. Материалы IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. С. 7–10.
19. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 113–134.
20. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. — 319 с.
21. *Овчинникова Т. Н.* Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. — М.: Академический проект, 2001. — 192 с.
22. *Ожигова Л. Н.* Психология гендерной идентичности личности. — Краснодар: Кубанский ГУ, 2006. — 290 с.
23. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. — М.: Когито-Центр, 2003. С. 230.
24. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 240 с.
25. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1991. С. 512–513.
26. *Desi E. L, Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self -Determination in Human Behavior. — New York; London: Plenum Press, 1986. — 371 p.
27. *Ross D. P.* Fatherhood. — Harvard: Harvard University Press, 1996. P. 3–179.

Приложение 1
Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена высчитывается по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \times \frac{\sum d^2}{N \times (N^2 - 1)},$$

где $\sum d^2$ — сумма квадратов разностей между рангами; N — количество испытуемых или признаков, участвующих в ранжировании.

Приложение 2
Бланки для проведения исследования

Образ «идеальной женщины»

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	

Качества	Ранг
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Образ «хорошей матери»

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Образ «идеального мужчины»

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Образ «хорошего отца»

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Собственный психологический портрет

Качества	Ранг
Общительность	
Эмоциональная устойчивость	
Сдержанность	
Жесткость	
Практичность	
Уверенность в себе	
Ум	
Властность	
Ответственность	
Смелость	
Доверчивость	
Дипломатичность	

Глава 8

Детская художественная литература как институт гендерной социализации

Л. Э. Семенова

Вводные замечания

Занятия по этой теме проводятся после ознакомления студентов с проблемами гендерной социализации и особенностями личностного развития современных девочек/женщин и мальчиков/мужчин и предполагают знания об основных психологических аспектах самоутверждения женщин и мужчин, специфике тех ограничений, которые накладывают традиционные женская и мужская гендерные роли.

Литература как социальный институт

В период детства в процессе гендерной социализации определяющую роль играет семья. Однако характер ее влияния всегда соотносится с теми культурными ориентирами, которые задают другие социальные институты. К числу последних можно отнести литературу как один из видов искусства, включая художественные произведения для детей, практика ознакомления с которыми составляет основу литературного образования в период детства.

Известно, что любой социальный институт является продуктом исторического развития, носит культурно-специфический характер и оказывается исторически изменчивым. В современной гуманитарной науке под социальным институтом обычно понимают те элементы организованной структуры общества, которые управляют процессами социальной жизни людей, обеспечивая таким образом стабильность общественной системы и дальнейшее ее развитие [8]. Считается, что в социальных институтах кристаллизована совокупность различных социальных норм

и ценностей и они выступают своеобразными трансляторами социального опыта, играющими ключевую роль в конструировании социального мира [1, 2]. И в этом смысле литература, действительно, имеет самое прямое отношение к социальным институтам, оказываясь именно такой формой организации общественной жизни людей, которая призвана регулировать их социальные действия и социальные связи.

Место и роль художественной литературы в процессе личностного развития в период детства

Исключительное значение искусству и, в частности, художественной литературе в процессе врастания (вхождения) индивида в культуру и его личностного становления придавал Л. С. Выготский [7]. Согласно точке зрения основоположника культурно-исторической концепции, литературу и ее содержание можно рассматривать как носителей идеальной формы психики, которая присваивается и субъективируется в ходе индивидуального развития, т. е. становится реальной формой психики и сознания индивида. Через литературу, где объединены все основные, по мнению Л. С. Выготского, посредники развития реальной формы (взрослый — автор и слово), субъект входит в культуру, приобщается к ее наследию, а культура соответственно входит в него. Поэтому не случайно восприятие (чтение или слушание) произведений художественной литературы многие отечественные психологи рассматривают как деятельность, направленную на превращение закодированного автором в тексте социокультурного опыта в содержание личного опыта читателя/слушателя [10, 16], что имеет особое значение в период наиболее интенсивного психического развития индивида — период детства.

В этом плане роль литературы связана, прежде всего, с тем, что выраженные языком художественных форм и образов основные идеи и смыслы способны гораздо проще и глубже проникать в сознание, нежели любые прямые дидактические указания и лозунги, оказывая тем самым сильное воздействие на личность. При этом, с одной стороны, литературные произведения воспитывают у своих читателей/слушателей те или иные стремления и вместе с тем, с другой, — удовлетворяют их реальные потребности. Кроме того, увлекая не только внешней стороной, но и внутренним смысловым содержанием, художественные произведения служат средством расширения кругозора детей, позволяют путем активных переживаний познавать и понимать действительность, выделяя в ней самое существенное и наиболее характерное. Как под-

черкивал в свое время Б. М. Теплов, «они дают возможность войти "внутрь жизни", пережить кусок жизни, отраженной в свете определенного мировоззрения. И самое важное, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и оценки, имеющие несравненно большую силу, чем просто сообщаемые и усваиваемые» [19, с. 101–102].

По мнению А. В. Запорожца, все это оказывается возможным благодаря способности ребенка мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах и содействовать героям, что наблюдается уже в дошкольном возрасте, а также за счет возникновения у читателя/слушателя механизма идентификации с литературными персонажами. Умение становиться на позицию героя, писал А. В. Запорожец, «позволяет ребенку не только понять явления, которые он непосредственно не воспринимает, но и отнестись со стороны к событиям, в которых он не принимал прямого участия, что имеет решающее значение для последующего психического развития» [10, с. 114–115]. Иными словами, литература выступает одним из ориентиров в идентификационных процессах, предоставляя ребенку основу для обретения субъектности [3].

Уже многие десятилетия литературные произведения являются неизменным спутником социализации подрастающего поколения. И хотя в последнее время прессинг аудиовизуальной и компьютерной культуры несколько оттеснил книгу на второй план, что касается общественного дошкольного воспитания, то детское чтение по-прежнему остается весьма востребованной и распространенной педагогической практикой. Об этом, в частности, свидетельствуют российские образовательные программы для дошкольников, предполагающие ознакомление детей с произведениями художественной литературы, а также многочисленные издания массовыми тиражами различных сборников и хрестоматий, рекомендованных воспитателям и родителям для чтения детям. А значит, сохраняет свою актуальность проблема выбора «нужной для ребенка книжки» [12], реализация которой, как полагал классик зарубежной психологии А. Гезелл, должна осуществляться по аналогии с подбором потребляемой им пищи — с большой осторожностью и чувством меры.

Содержание любой детской книжки в любой стране определяется в основных своих чертах господствующей в стране идеологией. Особенно это касается произведений, входящих в официальные программы детского чтения и составляющих суть литературного образования дошкольников. Как известно, в каждом обществе одним из значимых аспектов идеологии выступают доминирующие социальные предписания, адресованные лицам женского и мужского пола, которые принято

называть гендерными нормами и стандартами. Поэтому вполне закономерно, что подобного рода информация находит отражение и в детской литературе, преподнося своим читателям и слушателям уроки гендерных отношений, передавая в «зашифрованном» виде распространенные в обществе гендерные стереотипы, лежащие в основе процесса конструирования различий между полами, и способствуя их присвоению.

Так, по мнению авторитетного гендерного социолога М. Киммела, книги, как и СМИ, хотя и не оказывают прямого воздействия на гендерное поведение детей, их репрезентации становятся существенным фактором в выстраивании ребенком собственных представлений о гендере [13]. Кроме того, если принять во внимание позицию психоаналитиков, согласно которой любимые в детстве сказки определяют дальнейшую судьбу человека [9], логично предположить, что через гендерные образы любимых литературных персонажей дети приходят к соответствующему пониманию самих себя, т. е. чтение или слушание литературных произведений участвует в создании гендерной личности. Иными словами, с позиций концепции Л. С. Выготского, через книгу происходит врастание ребенка в гендерную культуру того общества, где он живет и развивается.

В психологии процесс приобщения ребенка к гендерной культуре раскрыт С. Бем в теории линз гендера [5].

Линзы гендера и гендерная социализация

Согласно данной теории, между личностью и обществом стоит особым образом разработанная в культуре система познания пола. В ее основе лежат скрытые предписания в отношении лиц женского и мужского пола, внедренные в культурные дискурсы, общественные институты, повседневные практики и психику людей, названные С. Бем линзами гендера, которые не только задают ракурс восприятия и осмысления социальной реальности, но и создают саму эту реальность. Линзы гендера усваиваются индивидом в процессе социализации, в результате чего человек начинает воспринимать и оценивать мир, других людей и самого себя культурно-специфическим способом — через призму этих линз, становясь таким образом участником социального воспроизводства и существующей культурной системы, и самих линз гендера.

Всего автором было выделено и описано три линзы.

1. **Линза гендерной поляризации** (традиция гендерной дифференциации), в соответствии с которой женщины и мужчины считаются фундаментально различными, противоположными друг другу и вместе с тем схожими между собой. Именно эта линза накладывает табу на

подобие полов, что приводит к игнорированию в культуре гендерного сходства и различий внутри половых групп. Кроме того, существующая в обществе гендерная поляризация способствует тому, что половые признаки (особенности) приписываются самым различным явлениям, так что практически любой аспект культуры или человеческого опыта предстает в неразрывной связи с полом (это касается и стиля одежды, и социальных ролей, и способов выражения чувств, и манеры поведения и т. п.).

Проявлением линзы гендерной поляризации становятся культурные представления о маскулинности и феминности как о наборе противоположных характеристик, различные нормы женского и мужского поведения, взаимоисключающие жизненные сценарии и константы личностного самоутверждения для женщин и мужчин. Если у первых это — установка на материнство, стремление быть хорошей хозяйкой, ориентация на сферу межличностных отношений и привлекательная внешность, то у вторых — потребность отличаться от женщин, ориентация на профессиональную самореализацию, установка на эмоционально сдержанное поведение и выполнение роли добытчика [14].

По словам самой С. Бем, благодаря этой линзе общество оказывается нетерпимым к любым отклонениям личности от гендерных норм и предписанных ей сценариев, определяя эти отклонения как проблемные, девиантные и предлагая специальные меры воздействия на гендерных девиантов. Поэтому в культуре с гендерной поляризацией люди становятся заложниками гендера, его пленниками; их пол ограничивает их индивидуальность, возможности ее проявления [5].

2. **Линза андроцентризма,** или центрированность на мужчинах и мужском. В соответствии с этой линзой мужчины и мужской опыт рассматриваются как нейтральный стандарт или норма, тогда как женщины и женский опыт — как отклонение от данного стандарта или нормы. Как следствие, линза андроцентризма:

- приводит к недооценке в культуре всего «женского», включая непопулярность феминистских идей, и делает более желательным ориентацию личности независимо от ее половой принадлежности на «мужские» стандарты;
- предписывает более жесткие требования к соблюдению гендерных норм представителям мужского пола, т. е. обусловливает асимметрию в приемлемости выхода мужчин и женщин за границу гендера, подтверждением чему, к примеру, может служить наличие культурной нормы антиженственности [6], которая не имеет своих аналогов относительно представительниц женского пола.

3. **Линза биологического эссенциализма,** которая логически обосновывает и узаконивает все остальные линзы, представляя их как естественные и неизбежные последствия биологической природы женщин и мужчин. Именно эта линза помогает воспринимать созданное людьми, т. е. культурное, как естественное и неизменное, оправдывая тем самым существующее положение вещей.

Все вышеперечисленные линзы составляют социокультурный контекст гендерной социализации личности, поддерживая существование в обществе определяемых данный процесс традиционных (патриархатных) гендерных стереотипов. При этом, по мнению С. Бем, эти линзы гендера приводят к ряду последствий.

Во-первых, они помещают женщин и мужчин в различные и неравные жизненные ситуации, способствуя появлению разных систем оценок и обусловливая существующую в обществе дискриминацию по половому признаку (идеологию и практику сексизма), что находит свое отражение и на страницах произведений детской художественной литературы независимо от их авторства и исторического периода создания [11, 18].

Во-вторых, в процессе приобщения к культуре индивид присваивает эти линзы и начинает использовать их в качестве ориентиров для собственной личности, своей Я-концепции, что приводит к возникновению особого феномена, названного автором «конвенционально-гендерная личность», которая ведет себя в строгом соответствии с традиционными культурными ожиданиями по отношению к своему полу и тем самым имеет «мало возможностей для индивидуального выбора в вопросе: каким(ой) же надо быть, чтобы чувствовать себя мужчиной или женщиной...» [5, с. 211]. Внутренне усвоенные линзы, по мнению С. Бем, приводят к тому, что «каждая возможность, совпадающая с ракурсом линз, рассматривается как нормальная и естественная для собственного Я, а каждая возможность, не согласующаяся с этим ракурсом, рассматривается как чуждая и проблематичная для собственного Я» [5, с. 213]. Иными словами, ориентация личности на жесткие гендерные стандарты общества есть результат присвоения линз гендера, а сама гендерная личность — это личность с ограниченным человеческим потенциалом. При этом, судя по имеющимся данным [11, 18], определенную роль в создании конвенционально-гендерной личности играет детская художественная литература, которая создает условия для конструирования ограниченной рамками жестко дифференцированных гендерных стереотипов идентичности девочек и мальчиков.

В целом с опорой на вышеизложенный теоретический материал студенты подводятся к пониманию того, что, будучи частью культуры, дет-

ская художественная литература в той или иной степени является носительницей линз гендера, которые можно считать аналогом культурных знаков, по терминологии Л. С. Выготского.

Цель занятия

Повышение уровня гендерной грамотности студентов, приобщение их к знаниям — источнику информации о социокультурных механизмах конструирования гендера посредством выявления роли детской художественной литературы в процессе гендерной социализации на ранних этапах онтогенеза; создание условий для переосмысления студентами явлений социальной действительности, побуждение к исследовательской активности и развитие у них навыков гендерного анализа.

Теоретико-методической основой проведения таких занятий является точка зрения Е. П. Белинской и О. А. Тихомандрицкой, согласно которой социализация личности предполагает не только усвоение индивидом социального опыта и дальнейший процесс его активного воспроизводства, но и социальное творчество. То есть сознательный отказ от существующих норм и создание нового социального пространства — важнейшего условия социальных изменений [4]. Поэтому, организуя работу со студентами в плане повышения уровня их гендерной грамотности, необходимо актуализировать и активизировать именно творческий процесс их вторичной социализации. При этом целесообразно учитывать способности будущих специалистов как социальных субъектов к смысловой интерпретации и переосмыслению культурных норм, ожиданий, скрытых художественных посланий и реальности собственного внутреннего мира, что достигается при условии руководства известным принципом: «Важно не только что-либо увидеть, но и поразмыслить над тем, что видишь».

Оснащение

1. Литература для самостоятельного чтения по теме занятия [11, 15, 17, 18].
2. Тексты русских народных сказок «Царевна-лягушка», «Марья Моревна — прекрасная королевна».
3. Раздаточный материал с выдержками и цитатами из текстов стихотворных и прозаических произведений для интерпретации (см. приложение).
4. Произведения детской художественной литературы для гендерного анализа.
5. Листы ватмана, цветные карандаши, маркеры.
6. Доска, мел.

Порядок работы

Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме.

Этап 2. Работа с народными сказками.

Этап 3. Гендерный анализ произведений детской художественной литературы.

Этап 4. Составление проекта несексистской хрестоматии для детского чтения и разработка рекомендаций по использованию гендерно-стереотипных произведений.

Этап 5. Домашнее задание.

Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний.

Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме

Студентам предлагаются следующие вопросы для группового обсуждения.

1. В чем заключается место и роль художественной литературы в процессе личностного развития в период детства?
2. Справедливо ли утверждать, что дискуссии и «борьба за детскую книгу» по своей сути есть не что иное, как «борьба за детские умы»? С чем это может быть связано?
3. Обозначьте основные, на ваш взгляд, аспекты проблемы выбора «нужной для ребенка книжки».
4. Попробуйте обосновать следующую точку зрения М. С. Петровского: «Детские впечатления от сказки закрепляются в нашем сознании на всю жизнь... Сказка впечатана в нас навсегда — крупным шрифтом наших детских книг»[1].
5. Какое значение для гендерной социализации детей имеет их литературное образование?
6. Назовите важнейшие положения теории линз гендера. Что дает эта теория для понимания сущности процесса гендерной социализации личности?
7. Определите возможные пути и способы трансляции линз гендера и связанных с ними гендерных стереотипов в современном обще-

[1] *Петровский М. С.* Книги нашего детства. — М.: Книга, 1986. С. 6.

стве. Приведите примеры проявления линз гендера в повседневной жизни.

8. При каких условиях литературное образование детей может соответствовать:
   - ♦ принципам гуманизма;
   - ♦ цели всестороннего и гармоничного развития личности ребенка?
9. Чем, на ваш взгляд, обусловлена значимость информации о роли детского чтения в процессе гендерной социализации подрастающего поколения как важнейшего аспекта становления их личности?

По результатам групповой дискуссии важно подвести студентов к мысли о том, что в условиях современного российского общества, для которого все более характерны тенденции поливариативности и индивидуально-личностного подхода в воспитании и обучении (во всяком случае, на уровне провозглашаемых ценностей), ориентация психолого-педагогической науки и практики на идеалы развития и дальнейшей самореализации внутреннего потенциала каждого ребенка, ознакомление детей с произведениями художественной литературы как неотъемлемый элемент их образования, должно создавать благоприятные условия для развития у детей самостоятельности, творчества, инициативы и свободы выбора с позиций гендерного равенства. Поэтому возникает необходимость выстраивания содержания литературного образования на этапах раннего онтогенеза в соответствии с происходящими социальными изменениями. При этом также важно показать, что значимость информации по данной проблеме обусловлена еще и тем, что в отличие от содержания СМИ содержание предлагаемых детям литературных произведений может быть подвержено специальному отбору со стороны психологов, педагогов, родителей с учетом их приемлемости для развития личности, адекватной реальной социальной действительности, идеалам гуманизма и демократии, включая принципы гендерного равноправия.

Этап 2. Работа с народными сказками

В качестве домашнего задания студенты знакомятся с исследованиями, где представлена информация о гендерном измерении литературы для детского чтения [11, 15, 17, 18], а также изучают содержание русских народных сказок «Царевна-лягушка», «Марья Моревна — прекрасная королевна».

На основании опубликованных в исследованиях данных студенты совместными усилиями формулируют заключение о характере связи

произведений детской художественной литературы с социальными стандартами и гендерной культурой российского общества.

После этого с учетом полученных теоретических знаний им предлагается поразмышлять над вопросом: «Устарели ли русские народные сказки?».

При этом студентам сообщается о том, что в нашей стране был период (1920-е), когда шла интенсивная борьба со сказкой, которая объявлялась патриархальной, не соответствующей реальной действительности, чуждой советскому сознанию и совершенно не нужной в деле воспитания пролетарского ребенка [20].

Желательно, чтобы полученные ответы были оформлены на доске в виде списка аргументов «за» сказку и «против» сказки.

Далее по материалам статей организуется проблемная дискуссия на тему «Какие гендерные уроки преподносят детям народные сказки?».

При обсуждении данной проблемы можно ориентироваться примерно на следующий перечень вопросов.

1. Чему учат русские народные сказки девочек?
2. Чему учат русские народные сказки мальчиков?
3. Каковы возможности русских народных сказок в плане трансляции гендерных идеалов?
4. Что несут в себе русские народные сказки — традиционные или нетрадиционные гендерные схемы поведения?
5. Существуют ли сказки, отражающие нетрадиционные гендерные стереотипы?
6. Приведите примеры сказок с традиционными и нетрадиционными гендерными моделями поведения.

После обсуждения проводится сравнительный анализ сказок «Царевна-лягушка» и «Марья Моревна — прекрасная королевна», посредством которого выявляются гендерно-традиционные и нетрадиционные действия, умения и качества героев. Вот примерная схема анализа.

1. О чем эти сказки?
2. Что в них показалось вам необычным?
3. Насколько типично поведение мужских и женских героев этих сказок? В чем именно заключается их стереотипное и нестереотипное поведение?
4. Какими личностными чертами обладают главные персонажи? Какие преимущества они им дают? Где и когда мешают?
5. Что, на ваш взгляд, ценного в этих сказках?

По результатам анализа необходимо помочь студентам осмыслить возможности проявления представленных в этих сказках гендерных моделей поведения в условиях современной действительности. Для этого с ними можно также провести упражнение «Воображаемый образ», суть которого заключается в размышлении над следующей проблемой: «Если бы герои этих сказок оказались нашими современниками, как могла бы сложиться их жизнь? Насколько они были бы социально успешными?».

Инструкция: «Сядьте поудобнее, закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха. Представьте, что Василиса Премудрая, Марья Моревна и Иван Царевич живут в наши дни... Как они выглядят? Чем они занимаются? Обратите внимание на то, каков их внешний вид, где они живут, что делают? Как складывается их жизнь... Постарайтесь хорошо запомнить все, что вы увидели... А теперь откройте глаза. Какими вы увидели Марью Моревну и Ивана Царевича XXI в.?».

Важно подвести студентов к мысли о том, что в современном обществе ценятся активность, самостоятельность, решительность и другие качества, которые обычно принято считать «мужскими». Поэтому, например, используемая Василисой стратегия «сокрытия» (косвенной демонстрации) своего ума может привести к ее недооценке и интеллектуальной эксплуатации другими людьми.

После обсуждения можно провести еще одно упражнение — «Девиз и герб сказочных героев».

Студентам предлагается разделиться на четыре группы (по количеству главных персонажей сказок «Царевна-лягушка» и «Марья Моревна — прекрасная королевна») и попробовать сформулировать девиз и изобразить на листах ватмана гербы, которые отражали бы жизненное кредо, отношение к себе и к миру в целом героя/героини.

При подведении итогов целесообразно обсудить варианты использования народных сказок в процессе психологического сопровождения личностного развития детей с позиций альтернативной (нетрадиционной) гендерной социализации.

Итоговую часть занятия можно провести и в форме игры «Что? Где? Когда?». Для этого из числа студентов путем жребия выбирается жюри (4–5 человек), а остальные участники делятся на команды «знатоков» (по 5–6 человек). Каждая команда вытягивает конверт с названием сказки и получает задание предложить свои варианты работы с ней в плане расширения гендерного репертуара личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. После небольшого обсуждения (примерно 10 минут) команды презентуют свои проекты, при этом привет-

ствуются разнообразные способы их предъявления (не только словесное описание, но и показ предлагаемых форм работы). Оценку всех предложений «знатоков» с учетом содержательной и методической стороны дает жюри. Общее заключение формулирует педагог.

Такая форма занятия требует от студентов специальной дополнительной подготовки — знания содержания предлагаемых им для обсуждения народных сказок.

Этап 3. Гендерный анализ произведений детской художественной литературы

Предварительно студентам рекомендуется дать домашнее задание на поиск текстов литературных произведений для гендерного анализа и ознакомление с их содержанием. При этом критерии отбора могут быть следующими.

1. Современные издания (не ранее 1997 г.), ориентированные на детей дошкольного и младшего школьного возраста.
2. Стихотворные и прозаические произведения, составляющие «книжное ядро» «золотой библиотеки детства» (маркированные в аннотации как лучшие произведения детской литературы), изданные достаточно крупными на сегодняшний день тиражами (не менее 5 тыс. экз.).
3. Произведения, наиболее востребованные в реальной современной педагогической практике (например, стихотворения А. Л. Барто).
4. Произведения, включенные в официальные программы детского чтения, рекомендованные Министерством образования РФ, которые можно считать проявлением отечественного легитимного дискурса.

В качестве примерных можно предложить использовать тексты из приведенных ниже изданий.

1. Книга для чтения в детском саду и дома: 4–5 лет. Пособие для воспитателей детского сада и родителей / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук, Л. Н. Елисеева, Н. П. Бабурова. — М.: Оникс, 2006.
2. Книга для чтения в детском саду и дома: 5–7 лет. Пособие для воспитателей детского сада и родителей / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук, Л. Н. Елисеева, Н. П. Бабурова. — М.: Оникс, 2006.
3. Хрестоматия по детской литературе / Сост. И. Н. Арзамасцева, Э. И. Иванова, С. А. Николаева. — М.: Академия, 2000.
4. Хрестоматия «Любимое чтение в детском саду: от 5 до 7 лет. Сказки, стихи, рассказы». — М.: Планета детства, 2003.
5. *Барто А. Л.* Избранные стихи. — М.: Планета детства, 1999.
6. Книга о тех, кого ты любишь. Стихи и сказки. — М.: Транзиткнига «Планета детства», 2004.
7. *Катаев В. П.* Дудочка и кувшинчик. Сказки и рассказы. — М.: Дрофа-Плюс, 2007.

8. *Печерская А. Н.* Дети — герои Великой Отечественной войны. Рассказы. — М.: Дрофа-Плюс, 2007.

Начать занятие целесообразно с пробного гендерного анализа литературных текстов. Для этого студентам раздаются выдержки и цитаты из стихотворных и прозаических произведений и предлагается, используя свои гендерные знания, проинтерпретировать их смысл, выявить скрытое послание автора (примерные варианты литературных текстов представлены в приложении).

Далее студентам предлагают разделиться на подгруппы (по 3–6 человек), каждая из которых получает задание для гендерного анализа.

Задание 1
Доказательство наличия в произведениях детской литературы тенденции гендерной асимметрии в пользу мужчин

Подтверждением такой тенденции могут служить следующие факты:

- количественное преобладание произведений, главными героями которых являются лица мужского пола;
- разнообразие и многочисленность литературных произведений, в название которых вынесены мужские имена и указания на данную половую принадлежность;
- язык и характер ориентации обращений к юным читателям/слушателям авторов произведений, их типичные адресаты.

К примеру, убедительными аргументами могут стать подобного рода цитаты.

1. **В. Маяковский. «Гуляем»**

Когда подрастете,
Станете с усами,
На бога не надейтесь,
Работайте сами.

2. **В. Берестов. «Любили тебя…»**

Любили тебя без особых причин,
За то, что ты — внук,
За то, что ты — сын.

3. **С. Маршак. «Дети нашего двора»**

Ты гордись своим отцом,
Знатным гражданином,
Но и сам будь молодцом,
А не только сыном.

Задание 2
Специфика репрезентации в детской литературе культурных линз гендера

Задание 3
Отражение в литературных произведениях для детей традиционных мужских гендерных норм и основных аспектов самоутверждения мужчин

Задание 4
Отражение в литературных произведениях для детей традиционных женских гендерных норм и основных аспектов самоутверждения женщин

Задание 5
Формы и варианты проявления гендерной дискриминации в произведениях детской художественной литературы

Задание 6
Поиск гендерно-нейтральных и несексистских произведений

Гендерно-нейтральными можно считать те произведения, где отсутствует указание на пол героев и их язык также является гендерно-нейтральным, в результате чего созданные в них образы становятся возможными объектами идентификации для всех детей, будь то девочка или мальчик. Например:

1. **М. Львовский. «Песенка о зарядке»**

Я дела выбираю потрудней,
Я задачи решаю посложней,
Я повсюду успеваю,
Я усталости не знаю,
И звучит моя песня веселей.

Несексистскими можно считать те произведения, где отсутствуют гендерно-стереотипные образы и литературные персонажи демонстрируют вариативность моделей поведения, личностных качеств, интересов, сферы деятельности вне зависимости от своей половой принадлежности.

На выполнение заданий дается 40–45 минут.

Затем каждая группа представляет свои результаты в виде доклада.

В качестве обобщающего вывода может быть заполнена итоговая таблица, куда сводятся основные характеристики женских и мужских персонажей: личностные черты (одобряемые и не одобряемые), типичная атрибутика, поощряемые и не поощряемые поступки, надлежащие виды деятельности и занятия (табл. 1).

Таблица 1. **Особенности отражения женских и мужских образов в детской литературе**

Персонажи	Атрибутика	Позитивные качества	Негативные качества	Надлежащие виды деятельности и занятия	Поощряемые поступки	Критикуемые поступки
Девочки/женщины						
Мальчики/мужчины						

На основании таблицы делается заключение о специфике репрезентации женских/мужских образов и отводимого им социального жизненного пространства в произведениях детской художественной литературы. Далее делаются предположения о возможных жизненных сценариях девочек и мальчиков, построенных с учетом предлагаемых им литературных идеалов и антиидеалов.

Этап 4. Составление проекта несексистской хрестоматии для детского чтения и разработка рекомендаций по использованию гендерно-стереотипных произведений

По результатам гендерного анализа художественной литературы студенты убеждаются в факте широкого распространения в текстах произведений сексистских предубеждений и моделей для подражания, не всегда созвучных реалиям современного общества. Отсюда делается вывод о консервативности данного вида искусства, который предлагает прокрустово ложе устаревших гендерных стандартов, и необходимости нового (несексистского) содержания читаемых детям произведений.

Студенты делятся на подгруппы (по 5–6 человек), каждая из которых составляет свой проект несексистской хрестоматии для детского чтения (время выполнения 30 минут). Затем происходит их публичная презентация и обсуждение.

Составление проекта предполагает:

- описание рекомендуемых гендерных образов;
- необходимые сюжеты;
- возможный перечень из уже известных произведений.

Все предложения обязательно обосновываются.

Далее совместными усилиями разрабатываются рекомендации по использованию в работе с детьми классических и современных произведений из так называемой «золотой библиотеки детства», содержащих традиционные гендерные стереотипы, с целью предотвращения формирования у подрастающего поколения сексистских предубеждений. Демонстрируются возможные методы и приемы, среди которых могут быть:

- особым образом организованное обсуждение прочитанного, способствующее разрушению жестких гендерных норм и стандартов;
- создание иных альтернативных вариантов сюжета (с гендерной инверсией ролей, действий и личностных качеств персонажей).

Этап 5. Домашнее задание

Студентам предлагается выполнить письменную работу в виде эссе на тему «Любимый(ая) литературный(ая) герой(иня) моего детства», которая предполагает осмысление с позиций полученных новых знаний литературных технологий конструирования гендера, рефлексию собственного опыта детского чтения, связанного с процессом их гендерной социализации.

По желанию студентов тексты эссе могут быть предложены для обсуждения в группе.

Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний

Вопросы для обсуждения в группе.

1. В чем именно заключается роль детской художественной литературы в процессе личностного развития ребенка с позиций гендерной социализации?

2. Обоснуйте необходимость гендерного просвещения педагогов и родителей, проводящих ознакомление детей с произведениями художественной литературы.
3. Приведите примеры явного и скрытого сексизма в детской художественной литературе.
4. С чем связана актуальность проблемы составления несексистских сборников и хрестоматий для детского чтения? С какого рода содержанием произведения целесообразно в них включить?
5. Каким образом можно использовать в работе с детьми гендерно-стереотипные произведения классической литературы?
6. Определите основные возможности детской художественной литературы в процессе психолого-педагогического сопровождения личностного развития детей с позиций альтернативной (нетрадиционной) гендерной социализации.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 376 с.
3. *Бездидько А. В.* Системная целостность: Человек — книга как составляющая социально-психологической идентификации индивида в условиях книжной цивилизации // Мир психологии. 2004. № 2. С. 87–93.
4. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
5. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
6. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 318 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 487 с.
8. *Глотов М. Б.* Социальный институт: определение, структура, классификация // СОЦИС. 2003. № 10. С. 13–19.
9. *Дикман Х.* Сказание и иносказание: Юнгианский анализ волшебных сказок. — СПб.: Академические проекты, 2000. — 256 с.
10. *Запорожец А. В.* Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Запорожец А. В. Психология действия. Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. С. 105–119.
11. *Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н.* Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. 1998. № 6. С. 65–77.
12. Какая книжка нужна дошкольнику. Сборник / Под ред. Е. А. Флериной и Е. Ю. Шабад. — М.: Комиссия по дошкольной книге при педстудии НКП; ГИЗ, 1928. — 96 с.
13. *Киммел М.* Гендерное общество. — М.: РОССПЭН, 2006. — 464 с.
14. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
15. *Кулагина А.* Дочки-матери // Родина. 1996. № 3. С. 36–39.

16. *Леонтьев Д. А.* Введение в психологию искусства. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 203 с.
17. *Люсин В. Н.* Особенность архетипов женского/девичьего успеха в русской сказке // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 88–102.
18. *Семенова Л. Э.* Гендерные архетипы художественной литературы // Человек. 2006. № 1. С. 89–99.
19. *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания // Советская педагогика. 1946. № 6. С. 98–104.
20. *Яновская Э. В.* Нужна ли сказка пролетарскому ребенку? // Из опыта работы по детской книге. — М.: ГИЗ, 1926. — 67 с.

Приложение
Примерные тексты для пробного гендерного анализа

1. **Э. Успенский. «Если был бы я девчонкой…»**

Если был бы я девчонкой, —
Я бы время не терял!
Я б на улице не прыгал,
Я б рубашки постирал.
Я бы вымыл в кухне пол,
Я бы в комнате подмел,
Перемыл бы чашки, ложки,
Сам начистил бы картошки,
Все свои игрушки сам
Я б расставил по местам!

2. **С. Аксаков. «Аленький цветочек»**

И говорит отцу дочь меньшая, любимая: «Не плачь, не тоскуй, государь мой батюшка родимый, зверя лесного, чуда морского я не испугаюся, буду служить ему верою и правдою, исполнять его волю господскую, а может, он надо мной и сжалится».

3. **С. Михалков. «Быль для детей»**

Люди празднуют Победу!
Весть летит во все концы:
С фронта едут, едут, едут
Наши братья и отцы!
...И смешались на платформах
С шумной радостной толпой:
Сыновья в военных формах,
И мужья в военных формах,

И отцы в военных формах,
Что с войны пришли домой.

4. **А. С. Пушкин. «Сказка о царе Салтане…»**

Три девицы под окном
Пряли поздно вечерком.
«Кабы я была царица, —
Говорит одна девица, —
То на весь крещеный мир
Приготовила б я пир».
«Кабы я была царица, —
Говорит ее сестрица, —
То на весь бы мир одна
Наткала я полотна».
«Кабы я была царица, —
Третья молвила сестрица, —
Я б для батюшки-царя
Родила богатыря».
Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрипела,
И в светлицу входит царь,
Стороны той государь.
Во все время разговора
Он стоял позадь забора;
Речь последней по всему
Полюбилася ему.
«Здравствуй, красная девица, —
Говорит он, — будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября...»

Глава 9

Женские образы в произведениях художественной литературы

О. В. Барсукова

Вводные замечания

Познание личности в художественной литературе

Наряду с научным познанием существует постижение человека в искусстве, религии и др. Если наука оперирует понятиями, то в искусстве для этого есть изобразительные средства. «Метод литературы — это метод искусства; метод психологии — это метод науки. Наш вопрос в том, какой подход наиболее адекватен для изучения личности» [12, с. 228].

Произведения искусства уникальны и неповторимы. Они являются результатом творчества автора и неизбежно отражают его личностную позицию, субъективное восприятие изображаемого или описываемого явления, его жизненный опыт. Безусловно, приоритет в описании человека в искусстве принадлежит художественной литературе.

Обращение психологов к произведениям художественной литературы имеет давнюю традицию. Отечественные и зарубежные ученые, принадлежащие к различным направлениям и школам, рассматривали художественные произведения как источник психологического знания и иллюстрировали свои теории и типологии персонажами из художественной литературы [6, 7, 9–11].

Одним из первых сложился психоаналитический подход к исследованию художественных произведений, творчества и личности писателей. Акцент при этом делается на анализе бессознательного в жизни человека [7]. Это работы классиков психоанализа (З. Фрейд, С. Шпильрейн), индивидуальной (А. Адлер) и аналитической психологии (К. Юнг), гуманистической психологии (Э. Фромм) и др. Так, К. Юнг считает,

что предметом психологии в данном случае является процесс художественной деятельности.

Большое внимание произведениям художественной литературы как источнику психологического знания уделял известный американский психолог, специалист в области психологии личности, сторонник идиографического (индивидуального) подхода Г. Олпорт (G. Allport). В своей статье «Личность: проблема науки или искусства?» ученый утверждает, что личность как часть психической жизни, существующая в единичных и индивидуальных формах, может быть предметом литературы и психологии. Отмечая особенности литературного и психологического подходов к изучению личности, Г. Олпорт указывает, что ни один из них не лучше и не хуже другого, у каждого есть свои сильные и слабые стороны. Основными достоинствами художественной литературы являются целостность в описании характера и интерес к индивидуальности. К преимуществу же психологии относится строгий и доказательный характер ее научных методов [12].

Психиатр и автор концепции об акцентуированных личностях К. Леонгард всю свою теорию и типологию проиллюстрировал примерами из художественной литературы [11].

Большой интерес представляет авторская типология личности в контексте жизненного пути Е. Ю. Коржовой [10]. Все типы и подтипы личности рассмотрены автором на примерах персонажей мировой художественной литературы. В основе данной типологии лежит направленность личности — ее жизненные ориентации и жизненная позиция, определяющие особенности жизненного пути личности. Вызывает интерес важная, на наш взгляд, рекомендация автора психологам, обратившимся к анализу художественных произведений: «Особое внимание следует уделить классической художественной литературе, где чаще можно встретить интуитивные гениальные прозрения относительно человеческой природы» [10, с. 38].

В произведениях художественной литературы человек предстает во всех своих многообразных проявлениях — во внутреннем диалоге и общении с людьми, в импульсивных действиях и продуманных поступках.

«В подлинном художественном произведении снимается односторонность рационального описания человека при сохранении познавательного отношения, ярко выражено ценностное отношение к действиям и поступкам героев, отсутствует морализаторство, абстрактные истины и призывы; здесь есть образ человеческой судьбы, описание реальных условий жизни, многообразие жизненных связей и отношений между людьми» [16, с. 23].

Таким образом, целостность и многосторонность, обусловленные единством познавательной, оценочной, созидательной и коммуникативной сторон произведения, — это основные особенности описания человека в художественной литературе.

Е. Ю. Коржова отмечает, что можно выделить несколько путей использования художественной литературы в психологическом познании [10, с. 36–37].

- Филологическое исследование, в котором литературный образ соотносится с определенной философской или религиозной концепцией (М. М. Бахтин).
- Философское исследование, когда художественное произведение рассматривается как своеобразная образно-художественная форма философского освоения реальности (С. Г. Семенова).
- «Научное» направление (психология и психиатрия), при котором примеры из художественной литературы используются как иллюстрации к данным, полученным в результате научного анализа (К. Леонгард).
- Психологическое исследование (психоанализ, психология личности) и изучение личности писателя, его произведений, психобиографический анализ писателей (Е. Ю. Коржова).
- Общепсихологическое исследование (общая психология, психология искусства), посвященное «переводу» с языка художественной литературы на язык науки (Л. С. Выготский, В. М. Аллахвердов).

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев указывают на существующее деление писателей [16]:

- Писатели-философы — Л. Н. Толстой, Г. Гессе и др.
- Писатели-социологи — О. Бальзак, Э. Золя и др.
- Писатели-психологи — Ф. М. Достоевский, Ф. Кафка и др.

С другой стороны, К. Леонгард называет и Ф. М. Достоевского, и Л. Н. Толстого писателями-психологами [11]. Данное деление характеризует особенности взгляда писателей при сохранении художественного изображения и создания образа человека во всем его разнообразии.

Особенности изображения женщины в художественной литературе

Анализируя образы женщины в художественной литературе, следует помнить, что эти образы формируются авторами в определенном социальном контексте и их содержание отражает и определяется обыден-

ными представлениями о желательности и адекватности определенных характеристик женщины. Другими словами, образ женщины в художественной литературе и зависит от политических, социальных и психологических особенностей конкретного общества, в котором живет и творит автор и которое описывается в художественном произведении. В художественных произведениях представлен тот образ женщины, который типичен для конкретного общества, желателен и необходим и отражает те черты, которые в данном обществе считаются свойственными женщине. Поэтому, подвергая разбору тот или иной образ женщины, также необходимо учитывать характеристики и идеологию того социального слоя, к которому принадлежит женщина.

С другой стороны, важной особенностью классической литературы является изображение человека во всем его многообразии. Это позволяет нам обнаружить разнообразные женские образы. Обратимся к уже упомянутому выше пособию Е. Ю. Коржовой [10]. Автор, основываясь на своей типологии личности, дает характеристику следующим женским образам.

1. Личность с пассивной жизненной позицией — это Нана (Э. Золя «Нана»), Ольга Семеновна (А. П. Чехов «Душечка»).
2. Личность с активной жизненной позицией — Незнакомка (С. Цвейг «Письма незнакомки»), Катерина Ивановна (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»), Анна Каренина (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»), Кармен (П. Мериме «Кармен»).
3. Личность, стремящаяся достичь равновесия со средой, — Скарлетт О'Хара (М. Митчелл «Унесенные ветром»).
4. Личность, стремящаяся нарушить равновесие со средой, — Татьяна Ларина (А. С. Пушкин «Евгений Онегин»), Катерина (А. Н. Островский «Гроза»).
5. Ситуативно-целостная личность с деятельной жизненной позицией — Ольга Ивановна (Чехов А. П. «Попрыгунья»).
6. Внутренне целостная личность — Соня Мармеладова (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»), Елена Стахова (И. С. Тургенев «Накануне»).

В заключение отметим специфику гендерного подхода к анализу художественных произведений и в частности женских образов. При анализе текста следует обратить внимание на следующие проблемы и вопросы: социальные, личностные и биологические характеристики героинь, психологические и социальные различия между женщинами и мужчинами, какое положение занимает женщина по отношению к мужчине (противопоставлена, подчинена, дополняет). Также необходимо

рассмотреть, как отражены социальные представления о характеристиках и ожидаемом поведении женщины, какие гендерные стереотипы встречаются в художественном произведении [3–5, 13, 14]. Напомним, что в психологии выделены три группы гендерных стереотипов: стереотипы маскулинности—феминности; стереотипы распределения профессиональных и семейных ролей у мужчин и у женщин; стереотипы, определяющие содержание труда мужчины и женщины [14].

Цели занятия

Дополнить и углубить знания по проблеме гендерной социализации, полученные студентами на лекционных занятиях, на примере образов женщин из произведений художественной литературы показать возможности художественной литературы как института гендерной социализации. Развить у студентов навыки гендерного анализа художественных произведений, сформировать умения анализа женских образов с позиций гендерного подхода.

Оснащение

Тексты художественных произведений, монографии, репродукции картин или иллюстраций из художественных произведений с изображением женщин.

Порядок работы

Работа проходит в два этапа.

Этап 1. Теоретический анализ художественного произведения.

Этап 2. Анализ образов женщин в классической художественной литературе.

Этап 1. Теоретический анализ художественного произведения

Данный этап занятия посвящен рассмотрению проблемы познания личности человека художественными средствами. В процессе работы студентам предстоит освоить навыки анализа и интерпретации художественных произведений как способа психологического познания личности, а также приемы, позволяющие составить психологическую характеристику личности героя.

Занятие начинается с анализа статьи Г. Олпорта «Личность: проблема науки или искусства?» (приложение 1).

После прочтения статьи студентам необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Определение личности, предложенное Г. Олпортом.

2. Характеристика литературного и психологического подходов к изучению личности. В чем Г. Олпорт видит принципиальность каждого из подходов?
3. Уроки (преимущества), которые психология должна извлечь из литературы.
4. В чем преимущества психологии по сравнению с литературой?

Для удобства усвоения материала студенты могут представить ответы в виде табл. 1.

Таблица 1. **Особенности художественной литературы и психологии в познании личности (по Г. Олпорту)**

Уроки, которые психология должна получить у литературы		Преимущества психологии перед художественной литературой	
1		1	
2		2	
3		3	
…		…	

Дополнительные задания

К данному этапу занятия студенты с целью сравнения различных подходов к использованию художественной литературы психологической наукой в качестве домашнего задания самостоятельно выполняют следующие задания:

1. Проанализировать работу К. Г. Юнга «Об отношении аналитической психологии к произведениям художественной литературы» [7]. Сделать сообщение по теме «Психоанализ художественного произведения».
2. Прочитать главу 1 учебного пособия. Е. Ю. Коржовой «Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе» [10, с. 35–38] и определить соответствие между масштабом художественного произведения, сюжетом и поставленной психологической задачей. Приводим образец для заполнения табл. 2.

Таблица 2. **Соответствие целей психологического изучения произведения его объему и сюжету (по Е. Ю. Коржовой)**

Цель и задача психологического изучения	Объем и жанр произведения	Главный герой (один или несколько)	Сюжет
…			
…			
…			

Этап 2. Анализ образов женщин в классической художественной литературе

На данном этапе студенты осваивают навыки гендерного анализа художественного произведения вообще и образа женщины в частности. Студентам предварительно рекомендуется дать домашнее задание по подбору художественных произведений (см. приложение 2) для работы на занятии.

Работа на этом этапе включает в себя следующие задания.

Задание 1

Героини художественных произведений как иллюстрации различных психологических теорий. Преподаватель по своему усмотрению или по договоренности со студентами может предложить для рассмотрения следующие подходы и работы, чтобы их сравнить.

1. Особенности психоаналитического подхода и характеристики женских персонажей. Например, анализ статьи З. Фрейда «Некоторые типы характеров из психоаналитической практики» и его интерпретации образа леди Макбет в одноименном произведении У. Шекспира [7].
2. Женские образы как иллюстрации личностей с различным типом акцентуации в работе К. Леонгарда «Акцентуированные личности» [11].

Задание 2

Психологическая характеристика героини художественного произведения (по выбору студента). Студент дает письменное описание избранной героини, ориентируясь на следующие вопросы: анкетные данные (возраст, семейное положение и пр.); основные черты характера; особенности внутреннего мира героини; особенности общения и взаимодействия с другими людьми (детьми, женщинами, мужчинами). При этом необходимо учитывать культуру, историческое время проживания героини. Здесь следует обратить внимание на соответствие или несоответствие поведения героини социальным (гендерным) ожиданиям и стереотипам, объяснить причины такого поведения.

Задание 3

Определение схемы и критериев анализа образа женщины в художественной литературе. Сначала студенты индивидуально разрабатывают схему анализа. Далее всей группой вырабатываются единые критерии.

Предлагаем примерную схему анализа образа женщины в художественных произведениях.

1. Анкетные данные. Какие этапы жизни женщины описаны в произведении (вся жизнь или какой-то период)?
2. Социально-экономическое и политическое положение женщины в описываемый в произведении период времени, стране. Является ли героиня типичной представительницей (социальным типажом) своего времени или же нет? Обоснуйте свое утверждение.
3. Внешний вид, облик женщины.
4. Личностные характеристики, в частности, самоотношение и самооценка, жизненная позиция, внутренний мир, личные проблемы, соотношение маскулинных и феминных характеристик.
5. Общение и взаимодействие с другими людьми — детьми, женщинами, мужчинами. Соответствие/несоответствие поведения женщины предписываемому обществом, в чем оно проявляется.
6. Поведение в различных жизненных ситуациях — в быту, в обществе и др. Значимые жизненные ситуации.
7. Семья и семейные отношения (родительская и собственная семья): отношения с родителями и другими родственниками, замужество и отношения с мужем, воспитание детей и др.
8. Личная жизнь: круг знакомых, любовники, увлечения и др.
9. Профессиональная сфера: состоялась ли женщина в профессии, проблема «дом и работа» в жизни женщины, реализация в профессии и карьерное продвижение и др.

Задание 4

Составление (на основе критериев, выделенных в задании 3) типологии женских образов в художественной литературе. Студенты работают индивидуально или в подгруппах. При этом рекомендуем отмечать конкретные социальные требования, предъявляемые женщине той или иной культурой, что позволит проследить динамику женских образов во времени.

Задание 4.1

Типология женских образов в произведениях какого-либо одного автора или авторов одного исторического периода и жанра (см. приложение 2). Например, образы женщин в произведениях И. С. Тургенева, и в частности, описание «тургеневской барышни». Или образ женщины в романах О. Бальзака, особенно «женщины бальзаковского возраста».

Здесь также можно попробовать отыскать эти образы в произведениях других писателей.

Задание 4.2

Образ женщины в произведениях писательниц-женщин и писателей-мужчин (произведения должны быть одного и того же временного отрезка). В данном случае можно обратиться к произведениям Ш. Бронте, В. Вулф, Ж. Санд и др. Также рекомендуем студентам обратить внимание на отражение писательницами-женщинами в художественных произведениях событий и ситуаций собственной жизни.

Для наглядности при анализе произведений европейских писателей XIX в., например, О. Бальзака, У. Теккерея, можно использовать репродукции картин О. Родена «Портрет Жанны Самари», «Девушка с веером», Э. Дега «Голубые танцовщицы», Т. Коро «В лесу» и др. А при работе с произведениями Ф. Достоевского, Л. Толстого рекомендуем репродукции картин А. Венецианова «Первые шаги», «Крестьянская девушка с теленком», «Очищение свеклы», «Портрет княжны Веры Степановны Путятиной», «Гумно», П. Федотова «Свежий кавалер», «Вдовушка», «Сватовство майора», В. Пукирева «Неравный брак» и др.

Итоги работы студенты представляют в виде табл. 3.

Таблица 3. **Типология женских образов в художественной литературе**

Тип женщины	Основные характеристики личности	Социальный статус, общественное положение	Образ жизни и сфера реализации	Примеры из художественной литературы
…				
…				
…				

Также необходимо выписать представленные в произведениях гендерные стереотипы и социальные санкции (гласные и негласные), регламентирующие образ жизни женщины, например, «удел женщины — дом и забота о муже и детях». При выполнении этого задания постарайтесь проследить динамику предписаний, изменялись ли они с течением времени, зависели ли от политической и экономической ситуации и пр.

Задание 5

«Женский вопрос» в литературе. В данном случае необходимо найти примеры ситуаций, в которых герои произведений обсуждают участь и судьбу женщины: кто является участником обсуждения, как они ха-

рактеризуют положение женщины, какими видят дальнейшие перспективы. Для этой работы рекомендуем обратить внимание, в частности, на романы «Отцы и дети» И. С. Тургенева и «Что делать?» Н. Г. Чернышевского.

Задание 6

Психологический портрет женщины. По итогам выполнения предыдущих заданий дать психологический портрет женщины и привести примеры героинь из художественных произведений. Студенты могут проанализировать следующие противоположные женские образы:

- женщина, полностью соответствующая традиционным ожиданиям, требованиям и гендерным стереотипам, и женщина, попытавшаяся или даже сумевшая преодолеть эти стереотипы;
- «фемининная женщина», «маскулинная женщина», «андрогинная женщина».

Контрольные вопросы

1. Дайте определение гендерной социализации.
2. Назовите достоинства и недостатки художественной литературы как способа психологического познания личности.
3. Чем, на ваш взгляд, обусловлено деление писателей на «психологов», «философов» и «социологов»?
4. Приведите примеры авторской типологии личности, проиллюстрированные персонажами и ситуациями из художественной литературы. В чем заключается особенность взгляда на анализ женского образа у представителей различных психологических направлений?

Задания для самостоятельной работы

В качестве самостоятельной работы (домашнего задания) по данной теме студентам предлагается следующее.

1. Составить список отечественных и зарубежных современных художественных произведений, в которых представлены различные женские образы, характеры.
2. Составить типологию женских образов в произведениях определенного жанра. Например, образы женщин в сказках (премудрая, прекрасная, коварная и др.), в мифах (мать, любовница, воительница и др.).
3. Составить типологию женских образов в произведениях писателей одного исторического периода, определенной идеологии. Например,

типология женщин в произведениях советских писателей (женщина-труженица, женщина-мать, женщина-друг и др.).

4. Опираясь на материалы, полученные при выполнении задания 4, провести социально-психологический анализ правил, регламентирующих образ жизни женщины. Например, три «К» немецкой женщины — кухня (kuche), кирха/церковь (kirche), дети (kinder). К каждому правилу необходимо привести одни-два примера из художественного произведения.
5. Л. Н. Толстой героиню своего романа «Война и мир» Наташу Ростову считал идеалом женщины. Пожалуйста, предположите, из каких соображений мог исходить автор, характеризуя так свою героиню, дайте ее краткое описание как любящей женщины, жены, матери.
6. Придумать и записать сюжет для собственного художественного произведения любого жанра и кратко охарактеризовать героиню (внешность, образ жизни, основные черты характера).

Список литературы

1. *Аллахвердов В. М.* Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. — СПб.: ДНК, 2001. — 200 с.
2. *Барсукова О. В.* Психологическая интерпретация амбиций, честолюбия и тщеславия в произведениях Достоевского // Вестник молодых ученых. 2005. № 4. Серия: Филологические науки. С. 18–25.
3. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 431 с.
4. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 320 с.
5. Введение в гендерные исследования. Ч. 1: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. — 708 с.
6. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 480 с.
7. Классический психоанализ и художественная литература / Сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с.
8. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
9. *Коржова Е. Ю.* Поиски прекрасного в человеке: Личность в творчестве А. П. Чехова. — СПб.: ИПК «Бионт», 2006. — 504 с.
10. *Коржова Е. Ю.* Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. — СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2004. — 480 с.
11. *Леонгард К.* Акцентуированные личности / Пер. с нем. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — 544 с.
12. *Олпорт Г.* Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 228–230.
13. *Палуди М.* Психология женщины. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 384 с.
14. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003. — 480 с.
15. Практикум по социальной психологии / Под ред. И. С.Клециной. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с.

16. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

Приложение 1
Личность: проблема науки или искусства?[1]

Г. Олпорт
(в сокращении)

Имеются два принципиальных подхода к детальному изучению личности: литературный и психологический.

Ни один из них не «лучше» другого: каждый имеет определенные заслуги и горячих приверженцев. Слишком часто, однако, поклонники одного подхода презрительно относятся к поклонникам другого. Эта статья является попыткой их примирить и таким путем создать научно-гуманистическую систему изучения личности.

<...> Это правда, что по сравнению с гигантами литературы психологи, занимающиеся изображением и объяснением личности, выглядят как бесплодные и порой немного глупые. Только педант может предпочесть необработанный набор фактов, который психология предлагает для рассмотрения индивидуальной психической жизни, великолепным и незабываемым портретам, которые создаются знаменитыми писателями, драматургами или биографами. Художники творят; психологи только собирают. В одном случае — единство образов, внутренняя последовательность даже в тончайших деталях. В другом случае — нагромождение плохо согласованных данных.

Один критик ярко представил ситуацию. Стоит психологии, замечает он, коснуться человеческой личности, как она повторяет лишь то, что всегда говорилось литературой, но делает это гораздо менее искусно.

Является ли это нелестное суждение целиком правильным, мы вскоре увидим. В данный момент оно помогает, по крайней мере, обратить внимание на тот значительный факт, что литература и психология являются в некотором смысле конкурентами; они являются двумя методами, имеющими дело с личностью. Метод литературы — это метод искусства; метод психологии — это метод науки. Наш вопрос в том, какой подход наиболее адекватен для изучения личности.

---

[1] Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М.: МГУ, 1982. С. 228–230.

<...> Вообще говоря, почти все литературные описания характеров (письменный ли это скетч, как в случае Феофраста, или фантастика, драма или биография) исходят из психологического допущения о том, что каждый характер имеет определенные черты, присущие именно ему, и что эти черты могут быть показаны через описание характерных эпизодов жизни. В литературе личность никогда не описывается так, как это бывает порой в психологии, а именно с помощью последовательных, не связанных между собой особенных действий. Личность — это не водная лыжа, мчащаяся в разных направлениях по поверхности водоема, с ее неожиданными отклонениями, не имеющими между собой внутренней связи. Хороший писатель никогда не допустит ошибки смешения личности человека с «личностью» водной лыжи. Психология часто делает это.

Итак, первый урок, который психология должна получить у литературы, это кое-что о природе существенных, устойчивых свойств, из которых состоит личность. Это проблема черт личности; вообще говоря, я придерживаюсь мнения, что эта проблема трактовалась более последовательно в литературе, чем в психологии. Если говорить конкретнее, мне кажется, что концепция соответствующего воздействия и соответствующего ответа, столь ясно представленная в античных скетчах Теофраста, может служить прекрасным руководством для научного исследования личности, где закономерности могут быть определены с большей точностью и большей надежностью, чем это делается в литературе. Используя возможности лаборатории и контролируемого внешнего наблюдения, психология сможет гораздо точнее, чем литература, установить для каждого индивидуума четкий набор различных жизненных ситуаций, которые для него эквивалентны, а также четкий набор ответов, имеющих одинаковое значение.

Следующий важный урок из литературы касается внутреннего содержания ее произведений. Никто никогда не требовал от авторов доказательства того, что характеры Гамлета, Дон Кихота, Анны Карениной истинны и достоверны. Великие описания характеров в силу своего величия доказывают свою истинность. Они умеют внушать доверие; они даже необходимы. Каждое действие каким-то тончайшим путем кажется и отражением, и завершением одного хорошо вылепленного характера. Эта внутренняя логика поведения определяется теперь как самоконфронтация: один элемент поведения поддерживает другой, так что целое может быть понято как последовательно связанное единство. Самоконфронтация — это только метод придания законной силы, применяемый в работах писателей (исключая, возможно, работы биогра-

фов, у которых действительно имеются определенные нужды во внешней надежности утверждения). Но метод самоконфронтации едва начинает применяться в психологии.

Однажды, комментируя описание характера, сделанное Теккереем, Г. Честертон заметил: «Она выпивала, но Теккерей не знал об этом». Колкость Честертона связана с требованием, чтобы все хорошие характеры обладали внутренней последовательностью. Если дается один набор фактов о личности, то должны последовать другие соответствующие факты. Описывающий должен точно знать, какие наиболее глубокие мотивационные черты имели место в данном случае. Для этой наиболее центральной и, следовательно, наиболее объединяющей сердцевины любой личности Вертгаймер предложил понятие основы, или корня, из которого произрастают все стебли. <...>

Конечно, не всегда проблема так проста. Не все личности имеют базисную целостность. Конфликт, способность к изменению, даже распад личности — обычные явления. Во многих произведениях художественной литературы мы видим преувеличение постоянства, согласованности личности — скорее карикатуры, чем характерные образы. Сверхупрощение встречается в драме, фантастике и биографических описаниях. Конфронтации кажутся приходящими слишком легко. Описание характеров Диккенсом — хороший пример сверхупрощения. У них никогда не бывает внутренних конфликтов, они всегда остаются тем, что они есть. Они обычно противостоят враждебным силам среды, но сами по себе совершенно постоянны и цельны.

Но если литература часто ошибается из-за своего особого преувеличения единства личности, то психология из-за отсутствия интереса и ограниченности методик в общем терпит неудачу в раскрытии или исследовании той целостности и последовательности характеров, которые в действительности существуют. Величайший недостаток психолога в настоящее время — это неспособность доказать истинность того, что он знает. Не хуже художника литературы он знает, что личность — сложная, хорошо скомпонованная и более или менее устойчивая психическая структура, но не может это доказать. Он не использует, в отличие от писателей, очевидный метод самоконфронтации фактов. Вместо того чтобы стремиться превзойти писателей в этом деле, он обычно находит безопасное убежище в чащобах статистической корреляции.

<...> Итак, психология нуждается в методиках самоконфронтации — методиках, посредством которых может быть определено внутреннее единство личности.

Следующий важный урок для психологов, который они должны извлечь из литературы, — как сохранить непрерывный интерес к данной индивидуальности на длительный период времени.

<...> Абстракция, которую совершает психолог в измерении и объяснении несуществующей «психики-в-общем», — это абстракция, которую никогда не совершают литераторы. Писатели прекрасно знают, что психика существует только в единичных и особенных формах.

Здесь мы, конечно, сталкиваемся с основным разногласием между наукой и искусством. Наука всегда имеет дело с общим, искусство — всегда с особенным, единичным. Но если это разделение верно, то как же нам быть с личностью? Личность никогда не «общее», она всегда «единичное». Должна ли она в таком случае быть отдана целиком искусству? Что же, психология ничего не может с ней поделать? Я уверен, что очень немногие психологи примут это решение. Однако мне кажется, что дилемма непреклонна. Или мы должны отказаться от индивидуума, или мы должны учиться у литературы подробно, глубже останавливаться на нем, модифицировать настолько, насколько это будет нужно, нашу концепцию объема науки таким образом, чтобы предоставлять место единичному случаю более гостеприимно, чем раньше.

Вы могли заметить, что психологи, которых вы знаете, несмотря на их профессию, не лучше других разбираются в людях. Они и не особенно проницательны, и не всегда способны дать консультацию по проблемам личности. Это наблюдение, если вы его сделали, безусловно, правильно. Я пойду дальше и скажу, что вследствие своих привычек к чрезмерной абстракции и обобщению многие психологи в действительности стоят ниже других людей в понимании единичных жизней.

Когда я говорю, что в интересах правильной науки о личности психологи должны учиться подробно, глубже останавливаться на единичном случае, может показаться, что я вторгаюсь в область биографических описаний, ясная цель которых состоит в исчерпывающем, подробном описании одной жизни.

<...> Однако биография во все большей степени становится строгой, объективной и даже бессердечной. Для этого направления психология, без сомнения, была более важна. Биографии все больше и больше походят на научные анатомирования, совершаемые скорее с целью понимания, чем для воодушевления и шумных возгласов. Теперь есть психологическая и психоаналитическая биографии и даже медицинские и эндокринологические биографии.

Психологическая наука оказала свое влияние и на автобиографию. Было много попыток объективного самоописания и самообъяснения.

Я упомянул три урока, которые психолог может почерпнуть из литературы для улучшения своей работы. Первый урок — это концепция относительно природы черт, которая широко встречается в литературе. Второй урок касается метода самоконфронтации, который хорошая литература всегда использует, а психология почти всегда избегает. Третий урок призывает к более длительному интересу к одной личности в течение большего периода времени.

Представляя эти три преимущества литературного метода, я мало сказал об отличительных достоинствах психологии. В заключение я должен добавить хотя бы несколько слов, чтобы похвалить мою профессию. <...>

У психологии имеется целый ряд потенциальных преимуществ по сравнению с литературой. Она имеет строгий характер, который компенсирует субъективный догматизм, присущий художественным описаниям. Иногда литература идет на самоконфронтацию фактов слишком легко. Например, в нашем сравнительном изучении биографий одного и того же лица было найдено, что каждая версия его жизни казалась достаточно правдоподобной, но только небольшой процент событий и истолкований, данных в одной биографии, мог быть найден в других. Никто не может знать, какой портрет, если он вообще был, является истинным.

Для хороших писателей необязательна та мера согласованности в наблюдениях и объяснениях чего-либо, которая необходима для психологов. Биографы могут дать широко различающиеся истолкования жизни, не дискредитируя литературный метод, в то время как психология будет осмеяна, если ее эксперты не смогут согласиться друг с другом.

Психологу сильно надоели произвольные метафоры литературы. Многие метафоры часто гротескно-ложны, но их редко осуждают. В литературе можно найти, например, что послушание определенного персонажа объясняется тем, что «в его жилах течет лакейская кровь», горячность другого — тем, что у него горячая голова, и интеллектуальность третьего — «высотой его массивного лба». Психолог был бы разорван на куски, если бы он позволил себе подобные фантастические высказывания относительно причин и следствий.

Писателю, далее, разрешается, и он даже поощряется в этом, развлекать и занимать читателей. Он может передавать свои собственные образы, выражать свои собственные пристрастия. Его успех измеряется реакцией читателей, которые часто требуют только того, чтобы слегка узнать себя в персонаже или убежать от своих насущных забот. Психо-

логу, с другой стороны, никогда не разрешается развлекать читателя. Его успех измеряется более жестким критерием, чем восторг читателя.

Собирая материал, писатель исходит из своих случайных наблюдений жизни, обходит молчанием свои данные, отбрасывает неприятные факты по своей воле. Психолог должен руководствоваться требованием верности фактам, всем фактам; от психолога ожидают, что он может гарантировать, что его факты взяты из проверяемого и контролируемого источника. Он должен доказывать свои выводы шаг за шагом. Его терминология стандартизирована, и он почти полностью лишен возможности использовать красивые метафоры. Эти ограничения содействуют надежности, проверяемости выводов, уменьшают их пристрастность и субъективность.

Я согласен, что психологи, изучающие личность, по существу стараются сказать то, что литература всегда говорила, и они по необходимости говорят это гораздо менее художественно. Но о том, в чем они продвинулись, пусть пока немного, они стараются говорить более точно и с точки зрения человеческого прогресса — с большей пользой.

Личность — это не проблема исключительно для науки или исключительно для искусства, но это проблема и для того, и для другого. Каждый подход имеет свои достоинства, и оба нужны для комплексного изучения богатства личности.

Если в интересах педагогики ожидается, что я закончу статью каким-нибудь важным советом, то он будет таким. Если вы студент-психолог, читайте много-много романов и драм характеров и читайте биографии. Если вы не студент, изучающий психологию, читайте их, но интересуйтесь и работами по психологии.

Приложение 2
Примерный список классических художественных произведений для работы на занятии

1. Г. Х. Андерсен «Снежная королева».
2. Ш. Бронте «Джейн Эйр».
3. М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита».
4. Н. В. Гоголь «Ревизор», «Мертвые души».
5. Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание», «Дядюшкин сон».
6. Э. Золя «Нана».

7. М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени».
8. М. Митчелл «Унесенные ветром».
9. Ги де Мопассан «Милый друг».
10. А. Н. Островский «Гроза», «Бесприданница».
11. Ш. Перро «Золушка».
12. А. С. Пушкин «Евгений Онегин».
13. У. Теккерей «Ярмарка тщеславия».
14. Л. Н. Толстой «Анна Каренина», «Война и мир».
15. И. С. Тургенев «Отцы и дети».
16. Н. Г. Чернышевский «Что делать?».
17. А. П. Чехов «Вишневый сад», «Три сестры», «Душечка», «Попрыгунья».
18. У. Шекспир «Леди Макбет», «Король Лир».

Глава 10

Школа как институт гендерной социализации

И. С. Клецина

Вводные замечания

Занятия по этой теме проводятся после рассмотрения общих вопросов, касающихся феномена гендерной социализации, и выделения особенностей основных социальных институтов гендерной социализации.

Особенности социализационных функций школы на современном этапе

Школа выступает для ребенка первой и основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир [6]. «Главная цель образования — создание оптимальных условий для развития ребенка на каждом возрастном этапе и формирование способности к дальнейшему саморазвитию» [5, с. 154]. Реализовать поставленную цель может такая система образования, отличительными особенностями которой являются:

- перенос акцента с накопления информации (фактов, цифр, формул, образов действий, правил поведения и пр.) на освоение способов их получения, т. е. на формирование анализа, планирования своих действий, умение критически рассматривать факты, вести диалог и др.;
- переход от освоения конкретных средств к осознанию тех целей, для достижения которых эти средства создавались, а самое главное — к постановке собственных целей и поиску адекватных для их достижения средств [5].

Если процесс социализации предполагает и усвоение социального опыта, и его активное воспроизводство [2], то отсюда вытекают и основные задачи школы как института социализации: усвоение нормативного поведения и формирование собственной позиции, собственно-

го отношения к социальной реальности. Важно, чтобы в школе у детей сформировался такой социальный навык, как **умение совершать выбор** [1]. Благодаря этому умению могут быть реализованы основные задачи школы как института социализации. Речь идет не только о выборе любимого предмета, друга, будущей профессии, гражданской позиции, проявляющейся в активности или пассивности в общественных делах. В школе ребенок должен найти необходимую меру соотношения принятия общественных норм и требований и самостоятельной, творческой позиции относительно них, т. е. он должен найти свою позицию между полюсами шкалы: адаптация к социуму — игнорирование социального опыта [1]. Человек должен уметь включаться в существующие социальные связи, подчиняться сложившимся нормам и правилам, в то же время очень важными являются и позиция сравнения существующих нормативных систем, и построение собственной жизненной позиции [6].

Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план

Образование — важнейший институт социализации вообще и гендерной социализации в частности. В образовательных учреждениях учащиеся получают разнообразные уроки гендерных отношений. «В школах и университетах мы узнаем, кто важен для общества, а кто — нет, кто повлиял на ход истории, на развитие науки, искусства, литературы и социальной организации, какие возможности и какая ответственность существует для разных людей в обществе. Образовательные учреждения наряду с остальными агентами социализации определяют наши идентичности, а также имеющиеся у нас возможности личного, гражданского и профессионального выбора. Наконец, школы учат нас на собственном примере. Сама организация образования, как и господствующие здесь гендерные роли, встраивают в нас модель “нормальной” жизни и диктуют нам женские и мужские статусные позиции» [19, с. 94].

Гендерная социализация в школе — это процесс воздействия системы образования на мальчиков и девочек таким образом, чтобы они усвоили принятые в данной социокультурной среде гендерные нормы и ценности, модели мужского и женского поведения. Ориентация на жесткое воспроизводство традиционных стереотипов означает, что не соответствующие им способности мальчиков и девочек будут подавляться и это приведет к увеличению численности так называемых «латентных жертв» социализации. Ими становятся люди, которые не вписываются в общепринятые нормы, но которых система образования все-таки заставила эти нормы соблюдать. Такой тип социализации обозначается как **гендерно-нечувствительный** [16, с. 5].

Передача социальных норм и опыта происходит не только на уроках и классных часах, через публичные выступления и задушевные разговоры учителей с детьми. Не менее важными являются организация жизни школы, ее атмосфера, взаимоотношения между учителями и учениками, самими учениками, между учителями и родителями.

«Скрытый учебный план (калька с английского термина *hidden curriculum*) — это, во-первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии. Во-вторых, сюда относится содержание предметов, а в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы в процессе социализации, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное» [18, с. 47].

Организация учебных заведений — это не только коллектив и помещение, это еще и система правил, по которым люди взаимодействуют между собой, тот порядок, который позволяет им работать. Прежде всего, образовательные учреждения отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус мужчин и женщин. Как правило, преподаватели, секретари и обслуживающий персонал — женщины, а директор школы или ректор и проректор университета — мужчины. Так, например, в 1999/2000 г. в государственных высших учебных заведениях среди преподавателей-ассистентов женщины составляли 67%, а мужчины — 33%; среди ректоров женщин было 5%, а мужчин соответственно 95% [7]. Сложившая практика распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в образовательных структурах программирует учащихся в отношении выбора будущей профессии. Кроме того, разделение мальчиков и девочек на уроках труда закрепляет гендерные стереотипы мужской и женской работы.

Содержание учебного плана. Скрытый учебный план присутствует в содержании предметов. Результаты гендерной экспертизы учебников и учебных пособий для начальной, средней и высшей школы свидетельствуют о том, что учебная литература воспроизводит доминирующие типы женственности/мужественности и традиционные гендерные стереотипы, которые характеризуются сексизмом в отношении девочек и женщин [3, 15]. Женщины часто представляются как пассивные, зависимые, маргинальные субъекты, в то время как мужчины репрезентированы в качестве нормы, они активны и успешны.

Каковы последствия такой неадекватной репрезентации женщин в учебных материалах? Во-первых, учащиеся могут прийти к выводу,

что именно мужчины являются стандартом и именно они играют наиболее значимую роль в обществе и культуре. Во-вторых, отсутствие у учащихся объективной информации о том, какой вклад внесли женщины в науку и культуру, способствует формированию установок, связанных с недооценкой женщин как личностей и субъектов деятельности. В-третьих, традиционные стереотипы, содержащиеся в образовательных программах, поощряют к достижениям и ориентируют на успех мужчин, а не женщин [19].

Стиль преподавания и общения педагогов с учащимися. Господствующие формы преподавания, как правило, опираются на разные способы общения с мальчиками и девочками и проявляются в таких моделях поведения и стилях взаимодействия, которые далеки от модели сотрудничества и партнерского стиля взаимодействия. Начиная с дошкольного возраста педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек — к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду [19]. К примеру, когда учитель оценивает интеллектуальный неуспех мальчика, то он часто объясняет это недостатком усердия. В случае неуспеха девочек такой вариант объяснения используется крайне редко. Поэтому мальчики верят, что при большем усердии они достигнут успеха; что касается девочек, то используемые педагогами интерпретации неудач девочек побуждают их рассматривать свою ситуацию неуспеха как личностную несостоятельность.

Гендерно-чувствительная социализация предполагает развитие индивидуальных задатков, способностей мальчиков и девочек, включая те, которые традиционно приписываются противоположному полу [16].

Гендерно-чувствительная социализация предполагает:

- не акцентирование различий между полами, а нейтрализацию и смягчение социально обусловленных различий между людьми разного пола;
- не ориентирование мальчиков и девочек на исполнение традиционных мужских и женских ролей, а акцент на взаимозаменяемости социальных ролей;
- не стремление втиснуть поведение ребенка в жесткие рамки полоролевых моделей, а стимулирование мальчиков и девочек к самостоятельному выбору социально приемлемых моделей поведения, поощрение индивидуальных интересов и предпочтений.

Другими словами, при выборе моделей поведения, видов деятельности, профессии акцент должен быть сделан не на характеристиках пола субъекта, а на его личностных особенностях, способностях, направленности мотивов и предпочтений.

Неотъемлемым компонентом гендерно-чувствительной социализации в школе выступает система гендерного образования, складывающаяся из написания учебников, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, организации воспитательного процесса в школе с учетом гендерного фактора, а также включающая гендерное просвещение учащихся с помощью спецкурсов и рассмотрения гендерной тематики в рамках обязательных дисциплин [15].

Раздельное по полу обучение: история и современность

В контексте проблем гендерной социализации особый интерес представляет рассмотрение организации такой практики обучения, при которой мальчики и девочки обучаются раздельно: в школах для мальчиков и для девочек.

В истории отечественного среднего образования были периоды, когда раздельное по признаку пола обучение было всеобщим, так как было определено законодательно. Известно, что в дореволюционной России девочки не обучались вместе с мальчиками, эта практика обосновывалась особенностями женской психики, меньшими интеллектуальными способностями женщины. Однако с начала XX в. по примеру некоторых стран Европы в России начали создаваться образовательные учреждения с совместным по полу обучением и воспитанием. Так, в Санкт-Петербурге в 1908 г. были открыты первые коммерческие училища с совместным по полу обучением, а после первых лет существования советской власти такая практика стала повсеместной. Совместное обучение мальчиков и девочек считалось прогрессивным. Педагоги и психологи подчеркивали, что при совместном обучении между детьми и подростками противоположного пола формируется дружба, они приобретают важный опыт товарищества. Таким образом, совместное обучение подчеркивает равноправие полов, создает базу для дальнейших межличностных контактов и совместного труда.

Однако в 1943 г. практика раздельного по полу обучения и воспитания вновь была восстановлена. Постановление СНК узаконило раздельное обучение для девочек и мальчиков в крупных городах и внедряло разные модели социализации в зависимости от пола. Какие социальные и политические условия способствовали принятию такого решения?

После Октябрьской революции Советская Россия была первым государством в мире, провозгласившем в Конституции 1918 г. юридическое равноправие мужчин и женщин во всех сферах социальной жизни. В послереволюционный период со всех высоких трибун было заявлено об окончательном решении «женского вопроса». Предполагалось,

что в Советской России гендерные отношения будут характеризоваться следующими особенностями:

- мужчины и женщины должны иметь равные социальные и политические права;
- женщина будет активно трудиться в общественном производстве наравне с мужчинами;
- место буржуазной семьи займет свободный и равноправный союз мужчин и женщин, основанный на революционно-пролетарской целесообразности;
- отомрут основные функции семьи — бытовая и воспитательная, потому что эти функции будут переданы государству;
- двойная мораль, характеризовавшая отношения мужчин и женщин, должна уступить место новым отношениям солидарности трудящихся индивидов разных полов [4].

В какой мере были реализованы эти планы лидеров революционных преобразований? Можно говорить о частичной реализации первых двух пунктов проекта. По сравнению с дореволюционным периодом социальный статус подавляющего большинства женщин возрос. Значительное число женщин было вовлечено производственную сферу деятельности. В 1926 г. женщины составляли уже около 20% рабочего класса, но в то же время на долю российских женщин приходилось 75% неграмотных [4]. Постепенно возрастал уровень культуры и образования женщин. К началу 1930-х гг. неграмотность среди женщин была в основном ликвидирована. В связи с активным развитием промышленного производства и ростом потребности в квалифицированной рабочей силе с конца 1920-х гг. в стране стала формироваться система среднего и высшего профессионального образования. С целью вовлечения в эту систему женщин для них бронировалось 50% мест в школах ФЗУ, 25% мест на рабфаках высших технических учебных заведений. В результате к 1938 г. женщины составляли 43% от общего числа студентов [17]. Главным достижением политических реформ, предпринятых советской властью в отношении вовлечения женщин в политическую жизнь страны, можно, видимо, считать приобретение ими навыков чтения и прослушивания политической информации, что не столько способствовало формированию знаний о закономерностях политической жизни, сколько укрепляло уверенность в невозможности личного воздействия на властные структуры.

Все эти годы политика руководящей партии и государства была направлена на то, чтобы «освобождать», «культурно и социально раскрепощать» женщину, погрязшую в пережитках прошлого. «Раскрепощение»

женщины оказывалось приближением женщины к мужскому «эталонному» уровню, признававшемуся идеальным. В то же время «мужчина» как отдельный индивид также не имел возможности развивать свои свойства независимого политического и социального субъекта, становясь «винтиком» административно-командной системы. «Подобная политика сближала реальное положение мужчины и женщины. Тем не менее это вряд ли может быть оценено как ликвидация приоритета "мужского" в обществе и культуре» [4, с. 91].

Что касается семейных ролей мужчин и женщин, то в 1930-е гг. в СССР проводилась **авторитарная семейная политика**. Ее суть заключалась в поощрении родительских обязанностей и превознесении радости материнства для женщин. Основная цель государственной политики в сфере семьи — увеличение рождаемости. Постановление ЦИК и СНК от 27 июня 1936 г. запрещает аборты и одновременно провозглашает, что «ни в одной стране мира женщина не пользуется таким полным равноправием. Ни в одной стране мира женщина как мать и гражданка, на которой лежит большая ответственная обязанность рождения и воспитания граждан, не пользуется таким уважением и защитой закона, как в СССР» [10, с. 164].

Новая модель семьи, выстроенной вокруг матери, подчеркивает роль матери не только в качестве субъекта воспроизводства рода, но и ее воспитательную функцию. Что же касается роли отца, то в постановлении упоминается о ней только в связи с выплатой алиментов. Это новое распределение функций внутри семьи ориентирует материнство в направлении повышения долга и ответственности и еще сильнее способствует развитию **семьи, сосредоточенной вокруг матери**.

Приближение войны и сама война повышают значимость демографических целей. Политика государства демонстрирует возвращение в традиционной модели семьи и к традиционной модели воспитания, при которой мать является главной фигурой семьи, ответственной за весь уклад семейной жизни и воспитание детей, отцу в семье отводится второстепенная роль, а главное его предназначение в жизни — служить на благо Отечества, выполнить свой долг перед Родиной. Эта политика находит отражение в двух официальных текстах:

1) в Постановлении СНК (июль 1943 г.) о раздельном по полу обучении и, как следствие, разных моделях воспитания мальчиков и девочек;
2) в Указе Президиума Верховного Совета (июль 1944 г.), предусматривавшем обязательную регистрацию браков и сложную судебную процедуру развода, а также отменявшем всякие правовые отношения между внебрачным ребенком и его отцом. Этот аспект указа поощрял рождаемость, освобождая отцов внебрачных детей от вся-

ких правовых обязанностей. Формировался образ женщины как единственного лица, несущего ответственность за деторождение и воспитание.

Организация раздельного обучения мальчиков и девочек была вызвана, прежде всего, государственными интересами. Советская концепция раздельного обучения должна была воплощать в себе новую государственную политику в отношении семьи, брака, советской женщины и советского мужчины, отношений между полами и сексуальности [13].

Образ матери как господствующей фигуры в семье был основой в женском образовании. В мужском образовании доминировал образ мужчины как защитника Отечества. Девочек воспитывали, как будущих матерей, а мальчиков, как воинов, но в то же время предполагалось, что и девочки и мальчики будут одинаково добросовестно трудиться на производстве, прежде всего, на благо своей Родины. Официальная идеология формировала светлый образ «матери-труженицы», удовлетворяющей сразу двум важнейшим общественным потребностям — демографической и производственной. Эти цели находили отражение в учебных образовательных программах. В мужских школах по сравнению с женскими большее внимание было уделено допризывной и физической подготовке. В женских школах девушки изучали такие предметы, как педагогика, стенография, рукоделие, а в учебной программе мужских школ таких предметов не было.

С одной стороны, девочек в школе обучали домоводству, педагогике, послушанию и прилежанию, а с другой — идеалом являлась женщина-борец, готовая на самопожертвование ради Родины, так как первостепенное значение имело все-таки воспитание советского гражданина [13].

Как социально-структурные и педагогические факторы полоролевой дифференциации отражались на психологическом самочувствии и развитии детей? Как чувствовали себя дети в таких условиях обучения? Моральный климат школы резко изменился. Отношения мальчиков и девочек, которые могли теперь встречаться только на редких совместных вечерах, под бдительным надзором учителей, утратили товарищеский характер, эротизировались и сексуализировались [8]. Вспоминая этот время, И. С. Кон пишет: «Работая в свои студенческие и аспирантские годы (1946–1950) внештатным инструктором по школам Куйбышевского райкома комсомола Ленинграда (наша территория шла вдоль всего Невского проспекта), я имел возможность наблюдать, как в мужских школах расцветал мат-перемат, а женские школы некоторые директрисы старались превратить в подобие дореволюционных институтов благородных девиц, не допуская туда “этих отвратительных мальчишек”... На школьных вечерах юноши застенчиво, хоть и с независимым видом, подпирали стены, предоставляя девочкам танцевать друг

с другом, и активизировались только, когда вечер уже подходил к концу или кому-то удавалось на несколько минут выключить свет» [8, с. 241].

В условиях раздельного обучения мальчики и девочки воспитывались как две разные группы людей, имеющие противоположные сущности и предназначения. Тем самым утверждалось в сознании людей представление о принципиальных различиях мужской и женской психологии, поведения, жизненного пути мужчин и женщин. В 1954 г. раздельное по полу обучение было отменено и советская школа опять стала совместной. Эксперименты по введению раздельного обучения мальчиков и девочек возобновились в 1990-е гг. Появились кадетские корпуса для мальчиков и частные женские гимназии для девочек.

В последнее время в российском обществе идеи раздельного по полу образования вновь стали получать поддержку. В порядке эксперимента во многих регионах России появляются мужские и женские гимназии, в школах создаются «мужские» и «женские» классы, формируются даже раздельные группы в детских садах. Обучение в школах и классах для мальчиков и для девочек строится по-разному: главные акценты расписания в школах и классах для мальчиков делаются на точных науках, а девочек загружают гуманитарными дисциплинами.

Аргументы «за» и «против» раздельного образования обсуждаются в научной литературе и массовых печатных изданиях [9, 12, 13].

Сторонники раздельного обучения мальчиков и девочек говорят о следующем. Мальчики и девочки развиваются по-разному — у них разные интересы, игры, пристрастия. Поэтому учить ребят лучше порознь, учитывая физические возможности, период полового созревания и психологию восприятия.

Другая проблема заключается в том, что в школе сейчас преподают в основном женщины, а это крайне отрицательно сказывается именно на мальчиках. Они вынужденно перенимают женский тип поведения. Поэтому очень важно, чтобы в классах для мальчиков преподавали учителя-мужчины.

Еще один аргумент касается следующего: в начальных классах девочки лучше учатся за счет аккуратности, большей собранности и внимательности, а у мальчиков на этом фоне формируется комплекс неуспешности. Кроме того, при совместном обучении мальчики подражают девочкам и перенимают присущие им качества: прилежность, стремление услужить и понравиться, отсутствие протестных установок и т. д. Другими словами, ценности мужского характера исчезают, природные задатки нивелируются — и мальчики развиваются по женскому типу, усваивая женский эталон социального поведения. Тогда как в раздельных классах они учатся налаживать отношения в своем коллективе, не прячась за спинами девочек, у них воспитываются типичные мужские

черты: воля, смелость, решительность и т. п. Поэтому раздельное обучение целесообразнее, пусть мальчик будет равным среди равных.

У противников раздельного обучения мальчиков и девочек главный аргумент такой: разница между полами сильно преувеличена, поэтому разделять детей незачем. Хороших результатов можно добиться и в совместных классах, практикуя индивидуальный подход. Конечно, пол ребенка определяет многое, но гораздо важнее его личностные характеристики. Не все девочки аккуратны и усидчивы, так же как и не все мальчишки от природы взбалмошны и неряшливы.

Поделив учеников сначала по половым признакам, можно прийти к делению людей на основе их расы и вероисповедания.

Обучение детей в раздельных по половому признаку классах сужает их восприятие многообразного мира, такие дети видят жизнь очень однобоко, а опыт общения накапливается как раз в школьные годы.

Аргумент, что в раздельных классах дети ограждены от сомнительных прелестей полового созревания, тоже, в общем, не выдерживает критики. У нас сейчас слишком большое влияние имеют средства массовой информации, где детям рассказывается обо всех прелестях половой жизни. Совсем оградить своего ребенка не получится даже при очень большом желании. А вот потеря навыка общения с противоположным полом может оказаться невосполнимой.

Дети приходят в школу не только за знаниями, они учатся жить в большом коллективе, налаживать контакт со взрослыми и сверстниками — как девочками, так и мальчиками. В этом и заключается социальная роль школы, которая должна расширять возможности личности, а раздельное обучение их сужает и обедняет.

Основное внимание в школе следует уделять формированию дружеских отношений между детьми в классе, в том числе между мальчиками и девочками. В такой правильно сформированной, сплоченной группе происходит развитие и взаимообмен позитивными качествами.

Обсуждая проблему раздельного по полу обучения, И. С. Кон говорит о том, что совместное и равное обучение представляется более функциональным, чем раздельное, а гендерная педагогика ориентирована не на увековечение и возрождение традиционных нормативов, а на их изменение. Он считает, что современное воспитание должно не столько усугублять гендерные стереотипы, сколько восполнять то, чего детям не хватает, и сделать это можно лишь в живом взаимодействии разнополых детей [9].

Цель занятия

Обобщить и углубить полученные на лекциях знания о гендерной составляющей социализации; показать роль типа учебного заведения

в гендерной социализации учащихся; побудить студентов к критическому анализу социальных причин, способствующих возникновению учебных заведений, в которых мальчики и девочки учатся раздельно.

Порядок работы

Этап 1. Теоретическое информирование.

Этап 2. Дискуссия «Раздельное по полу обучение: “за” и “против”».

Этап 3. Подведение итогов занятия.

Этап 1. Теоретическое информирование

Цель: получение студентами информации для последующего анализа. Этот этап занятия проходит по типу семинара.

В начале занятия преподаватель проводит краткую беседу со студентами, направленную на актуализацию теоретического материала, изученного в рамках лекционного курса. Студенты вспоминают определение социализации и гендерной социализации, перечисляют основные институты гендерной социализации, конкретизируют содержание традиционного (полоролевого) и гендерного подхода. Далее студенты выступают с заранее подготовленными докладами.

Темы для докладов студентов

1. **Школа как институт социализации в современных условиях**

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы:

- отличительные особенности школы как института социализации от других институтов социализации;
- основные цели и задачи школы как института социализации в советский период;
- основные цели и задачи школы как института социализации в перестроечный и постперестроечный периоды;
- направления исследования школы как института социализации.

Список рекомендуемой литературы:

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с. Глава IX.
2. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 301 с. Глава 5.2.
3. *Дубовская Е. М.* Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном обществе: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2002. С. 148–161.
4. *Дубовская Е. М., Тихомандрицкая О. А.* О стратегиях работы психолога в школе // Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. Ю. М. Жукова, П. А. Петровской, О. В. Соловьевой. 2-е изд., испр. — М.: Смысл, 1996. С. 200–213.

2. **Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план**

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы:

- содержание понятия «скрытый учебный план», три его компонента;
- особенности социального устройства образовательного учреждения;
- содержание образования и гендерные стереотипы;
- стиль преподавания.

Список рекомендуемой литературы

1. *Градскова Ю. В.* Гендерная социализация // Введение в гендерные исследования: Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2005. С. 114–127.
2. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
3. *Клецина И. С.* Гендерная психология // Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Отв. ред. С. Л. Кравец. Т. 6. — М.: БРЭ, 2006. С. 533–534.
4. *Пушкарева Н. Л.* Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 25–32.
5. *Смирнова А.* Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников. — М.: ЗАО «Оолита», 2005. — 68 с.
6. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Гендерная социализация в образовании // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. — М.: Информация–XXI век, 2002. С. 47–49.
7. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов. ГТУ. Центр социальной политики и гендерных исследований. — М., 2001. С. 93–111.
8. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102–110.

3. **Раздельное по полу обучение**

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы:

- история раздельного по полу и совместного школьного образования в России;
- современное состояние раздельного по полу обучения.

В процессе прослушивания этого доклада преподаватель предлагает каждому студенту сформулировать свое мнение по поводу раздельного обучения мальчиков и девочек и, опираясь на текст доклада, продумать систему аргументов, подтверждающих свою точку зрения.

Список рекомендуемой литературы

1. *Еремеева В. Д.* Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагогика — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — Самара: Учебная литература; Корпорация «Федоров», 2007. — 157 с.
2. *Кон И. С.* Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы // Интернет ресурс http://sexology.narod.ru/info157.html

3. *Потапова М.* Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943–1954 гг.) // Гендерное устройство: социальные институт и практики: Сб. статей / Под ред. Ж. В. Черновой. — СПб., 2005. С. 100–130.
4. *Чекалина А. А.* Гендерная психология: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2006. — 256 с.

Этап 2. Дискуссия «Раздельное по полу обучение: “за” и “против”»

После прослушивания и обсуждения докладов преподаватель предлагает студентам разделиться на две группы и обсудить свое мнение по поводу такого типа учебного заведения, где мальчики и девочки обучаются отдельно друг от друга. В одну группу объединяются те студенты, которые поддерживают такой тип учебных заведений, в другую — те, кто отрицает такую форму обучения.

Каждая группа готовит обоснования своей позиции. От каждой группы выступает один или два студента. Выступление должно быть четким и кратким, не более 4–5 минут. Для подготовки более обоснованного сообщения студентам предлагается следующий план.

1. Четко обозначить свою позицию: вы — за раздельное обучение, против или у вас какая-то другая позиция.
2. Обосновать свою позицию, почему вы так считаете. В качестве аргументов для обоснования заявленной позиции можно использовать:
   - ссылки на авторитетные публикации в научной и популярной литературе;
   - результаты эмпирических исследований;
   - личный опыт;
   - опосредованный опыт (оценки и мнения других людей).
3. Высказать согласие или несогласие с аргументами, приводимыми другими выступающими, обосновать несогласие.

Каждая группа представляет свою точку зрения. Преподаватель или его помощник (кто-то из числа студентов) записывает высказываемые аргументы на доске, которая разделена на две части. В приложении приводится перечень распространенных аргументов по вопросу раздельного обучения. Преподаватель задает уточняющие вопросы, направляет выступления в соответствии с предложенным планом.

При обосновании раздельного по полу обучения его сторонники выдвигают такие аргументы, как: возможность избежать неравномерности наступления возрастных кризисов у мальчиков и девочек, более высокая успеваемость по отдельным предметам, снижение агрессии, более спокойное и уверенное в себе поведение мальчиков [11, 14].

Противники раздельного по полу обучения высказывают следующие аргументы: раздельное обучение закрепляет на уровне сознания биологическую разницу между полами как основу разделения деятельности и поведения мужчин и женщин, акцентирует неравенство возможностей в обучении (когда в женских и мужских школах обучение ведется по разным программам, якобы опираясь на интересы пола), ориентирует детей на выполнение сугубо традиционных социальных ролей — и наконец, противоречит общемировой тенденции к совместному обучению. В высказываниях представителей этой группы могут звучать аргументы, связанные с учетом социального контекста возникновения учебных заведений с раздельным по полу обучением. Существует зависимость между процессами женской эмансипации и усилением давления патриархатных стереотипов, когда для обоснования женской «вторичности» и неспособности к успешной социальной деятельности в публичной сфере прибегают к апелляции к природному предназначению женщины, предлагая для самореализации приватную сферу жизнедеятельности [14].

Этап 3. Подведение итогов занятия

Преподаватель обобщает основные мысли, высказанные группами, поощряя обмен мнениями. Он обращает внимание студентов на записанные на доске аргументы, подчеркивает их разноплановость и разновесность. Для анализа приведенных аргументов можно предложить студентам следующие вопросы.

1. При каком типе обучения уделяется больше внимания интересам и потребностям самих детей?
2. Какой тип обучения более гуманистичен?

Обобщая высказывания студентов, преподаватель может включить информацию о периоде узаконенного раздельного обучения в нашей стране (1943–1954), показав при этом роль социально-политических факторов. После этой информации уместно перейти к основному проблемному вопросу дискуссии.

Проблемный вопрос: как вы думаете, почему в последнее время в нашей стране стали появляться средние учебные заведения, в которых мальчики и девочки обучаются раздельно? Поясните вашу точку зрения.

Завершая дискуссию, преподаватель подчеркивает, что практика раздельного по полу обучения противоречит принципам гендерного подхода.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные социально-психологические задачи школы как института социализации.
2. Какой социальный опыт получают дети в процессе обучения и какие возможности создает школа для реализации этого опыта?
3. Раскройте содержание понятия «скрытый учебный план».
4. В какие годы XX в. в России было узаконено раздельное по полу обучение?
5. Какая государственная политика определяла принцип раздельного по полу обучения в этот период?
6. Какая модель поведения для мальчиков и девочек обычно реализуется в раздельных по признаку пола учебных заведениях?
7. Чем вызвано появление в последние годы в нашей стране учебных заведений, в которых реализуется принцип раздельного по полу обучения?

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
3. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / Под ред. О. А. Ворониной. — М.: РОО МЦГИ — ООО «Солтэкс», 2005. — 260 с.
4. *Градскова Ю. В.* Гендерная идеология в Советской России // Введение в гендерные исследования: Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. И. В. Костиковой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2005. — 255 с.
5. *Дубовская Е.М.* Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном обществе: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2002. С. 148–161.
6. *Дубовская Е. М., Тихомандрицкая О. А.* О стратегиях работы психолога в школе // Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. Ю. М. Жукова, П. А. Петровской, О. В. Соловьевой. 2-е изд., испр. — М.: Смысл, 1996. С. 200–213.
7. Женщины и мужчины России. — М.: Госкомстат России, 2000. — 110 с.
8. *Кон И. С.* Сексуальная культура в России: клубничка на березке. — М.: ОГИ, 1997. — 464 с.
9. *Кон И. С.* Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы // Интернет ресурс http://sexology.narod.ru/info157.html
10. *Курильски-Ожвэн Ш.* Русская культурная модель и эволюция нормативного регулирования семьи // Общественные науки и современность. 1995. № 5. С. 155–163.
11. *Наследова Г. А., Тихомирова Е. М.* К вопросу о психологическом обосновании целесообразности раздельного обучения // Женский вопрос в контексте национальной культуры: психологический подход. Выпуск 4. — СПб., 2000. С. 27–34.
12. *Осетрова Н. В.* Права человека и гендерные аспекты школьного образования. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002. — 128 с.

13. *Потапова М.* Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943–1954) // Гендерное устройство: социальные институт и практики. Сб. статей / Под ред. Ж. В. Черновой. — СПб., 2005. С. 100–130.
14. *Рабжаева М.* Круглый стол: «Раздельное обучение: за и против» // Посиделки: Информационный листок. 2002. № 3.
15. *Смирнова А. В.* Гендерная социализация в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Н. Новгород, 2005. — 25 с.
16. *Смирнова А. В.* Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников. — М.: Оолита, 2005. — 68 с.
17. *Хасбулатова О. А.* Российская государственная политика в отношении женщин (1900–2000) // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ, 2001. С. 185–198.
18. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Гендерная социализация в образовании // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. — М.: Информация–XXI век, 2002. С. 47–49.
19. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов. ГТУ. Центр социальной политики и гендерных исследований. — М., 2001. С. 93–111.

Приложение
Раздельное по полу обучение: «за» и «против» (по материалам дискуссии)

За раздельное обучение	Против раздельного обучения
Удобно работать учителю	Закрепляется на уровне сознания половая дифференциация
Выполнение заказа родителей	Закрепляются гендерные стереотипы
Позволяет учитывать неравномерность развития мальчиков и девочек	Закрепляются представления о различиях в поведении представителей мужского и женского пола
Выше успеваемость	Возрастает роль установок учителя
Снижается подростковая депрессия	Остро ощущается недостаток опыта общения с противоположным полом
Более адекватная оценка своего пола	Идеализируются отношения между мужчинами и женщинами
Более адекватная позитивная самооценка	Ориентация девочек на самореализацию в области материнства
Снижается страх оценки со стороны противоположного пола	В смешанной группе более творческая атмосфера
Усреднение развития	Недостаточная подготовленность учителей (перенос своих гендерных проблем и гендерных стереотипов)
Снижается роль оценочных стереотипов со стороны учителей	Акцентируется неравенство возможностей в обучении
В смешанных класса напряженнее отношения между полами	Раздельное обучение противоречит общемировым тенденциям к совмещению мужских и женских ролей и свидетельствует о недостаточном уровне демократизации общества

Глава 11

Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации

И. С. Клецина

Вводные замечания

Занятие по теме «Гендерная автобиография» может предварять изучение вопросов гендерной социализации, а может и завершать изучение всего этого раздела в рамках курса «Гендерная психология», «Гендерные исследования» и других гендерных дисциплин. Для проведения данного занятия студентам необходимы теоретические знания о различных теориях усвоения гендерной роли, а также общие сведения о гендерной идентичности, институтах и субъектах гендерной социализации.

Гендерная идентичность — аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола [2]. Половая принадлежность — это первая категория, в которой ребенок осмысливает свое собственное Я. В любом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному обращаются с ними, в соответствии с этим в любом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному. С момента рождения на основе особенностей гениталий ребенку приписывается акушерский или паспортный пол. Указанный пол сигнализирует, в духе какой половой роли, мужской или женской, ребенок должен воспитываться. Гендерная социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда родители и другие взрослые, определив паспортный пол младенца, начинают обучать его гендерной роли мальчика или девочки.

Процессы гендерной социализации рассматриваются в контексте различных концептуализаций. Во-первых, в концепциях, разработанных в рамках известных психологических ориентаций (психоаналитическая, необихевиористская, когнитивистская). Это теории социального научения, моделирования, половой типизации и теория когнитив-

ного развития [1, 4, 5, 6, 7, 9]. Во-вторых, в специально разработанных концепциях для объяснения механизмов усвоения гендерной роли детьми в процессе социализации. Это такие теории, как новая психология пола и теория гендерной схемы [3, 6, 9, 11].

В западной психологической литературе при рассмотрении таких вопросов гендерной социализации, как объяснение механизма передачи гендерной информации от родителей к детям, в последнее время наиболее широко используется **теория гендерной схемы** С. Бем [3, 11]. Рассмотрим основные положения теории гендерной схемы более детально.

Свою работу над концепцией гендерной схемы С. Бем начала в 1977 г., в 1981 г. она была опубликована. Чтобы показать, что маскулинность и феминность являются культурными конструкциями, которые поляризуют реальность, С. Бем изучила процесс гендерной схематизации. Гендерная схематизация — это усвоение личностью гендерной поляризации, которая существует в культуре.

В теории гендерной схемы утверждается следующее.

1. Поскольку культура является гендерно-поляризующей, дети в этих условиях усваивают гендерные схемы (или становятся гендерно-поляризованными), даже не осознавая этого.
2. Гендерная схематизация, в свою очередь, направляет поведение детей в сторону традиционного соответствия своему полу.

Данная теория опирается на **теорию социального научения и теорию когнитивного развития** в понимании процесса полотипизации. В рамках теории гендерной схемы обосновывается тезис, что полотипизация возникает в большей степени из процесса гендерной схематизации, из обобщенной способности детей кодировать и организовывать информацию, включая информацию о себе, в соответствии с культурными определениями мужского и женского.

Как и в теории когнитивного развития, в теории гендерной схемы предполагается, что полотипизация происходит посредством собственных когнитивных процессов у детей. Однако сами процессы гендерной схематизации, в свою очередь, осуществляются на основе социальной практики дифференцирования явлений по половому признаку. Таким образом, теория гендерной схемы, как и теория социального научения, исходит из предпосылки, что **половая типизация является результатом научения**. Следовательно, процесс полотипизации не является неизбежным, неминуемым и не поддающимся изменению.

При каких условиях начинается процесс гендерной схематизации? Какие условия обеспечивают основания того, чтобы категория «пол»

начала обладать приоритетом над другими социальными категориями в процессе познания окружающей действительности?

Первое *условие* связано с наличием в культуре широкой сети ассоциаций с понятиями «мужское» и «женское». Социальные представления о женском и мужском в большинстве обществ содержат разнообразную и разветвленную сеть ассоциаций, которые представляют не только черты, напрямую связанные с мужчинами и женщинами, такие как анатомия, репродуктивные функции, разделение труда и установки личности, но и другие черты, более отдаленно и метафорически связанные с полом, например, такие, как угловатость и округлость абстрактных форм (угловатость почему-то ассоциируется с мужественностью, а круги и окружности — с женственностью). Действительно, нет другой такой дихотомии в человеческом опыте, имеющей такое большое количество связей, как различие между мужским и женским [все «мужское» отождествляется с духом, культурой, активностью, силой, рациональностью, а «женское» — с материей, природой, пассивностью, слабостью, эмоциональностью; жизнь женщины мотивирована биологически, а жизнь мужчины — социально; у женщин на первом плане тело, а у мужчин — мысль; женщины руководствуются страстями и инстинктами (материнскими, воспитательными), тогда как мужчин направляет их рассудок и интеллект, и др.].

Второе необходимое для гендерной схематизации *условие* связано с когнитивной способностью детей к формированию познавательных схем. В дополнение к усвоению содержательной информации о гендерных различиях дети учатся использовать эту разветвленную сеть связанных с полом ассоциаций для оценки и применения новой информации. Они обучаются кодировать и организовывать информацию в терминах гендерной схемы, которая постоянно развивается и дополняется в сознании. Так, например, понятия «нежный» и «соловей» спонтанно помещаются в категорию феминнных, а «уверенный» и «орел» — в категорию маскулинных, хотя эти характеристики могут значительно отличаться друг от друга по иным основаниям.

Схема — это познавательная структура, сеть ассоциаций, которая организует восприятие индивида и управляет им. Схема функционирует как предвосхищающая структура. Иными словами, она заранее настроена на то, чтобы искать и связывать входящую информацию в пучки ассоциаций (в терминах, релевантных схеме). Таким образом, процессы схематизации информации высокоизбирательны и способны навязывать индивиду структуру и значение огромного множества входящих стимулов. Процессы схематизации информации содержат в себе готовность сортировать информацию в категории на основе некоторых

особых измерений, несмотря на существование других, которые индивид тоже может применять.

Теория гендерной схемы рассматривает восприятие как конструктивный процесс, т. е. созидательный и творческий, а не просто копирующий. При таком процессе происходит взаимодействие между входящей информацией и уже существующей у индивида схемой. В конце концов это взаимодействие и определяет все то, что воспринимает индивид.

Теория гендерной схемы утверждает, что феномен полотипизации происходит частично:

- в результате процессов гендерной схематизации;
- из обобщенной готовности индивида обрабатывать информацию на основе связанных с полом ассоциаций.

Эти ассоциации, в свою очередь, формируют гендерную схему.

Далее дети учатся применять эту схему по отношению к себе, выбирая из множества возможных человеческих измерений только те, которые определены как приемлемые для его/ее собственного пола и поэтому подходящие для организации разнообразного содержания Я-концепции.

Таким образом, Я-концепция детей становится типизированной по полу и два пола становятся в своих собственных глазах различными. Одновременно с этим дети обучаются оценивать свою личность с позиции соответствия гендерной схеме, которая становится предписывающим, диктующим стандартом, а самооценка личности становится заложницей этого стандарта.

Применение гендерных схем способствует стандартизации и единообразию индивидуальных социально-психологических реакций, а частое их использование препятствует адекватному восприятию многообразия мира, что в свою очередь тормозит развитие адаптивных и творческих возможностей личности.

В зависимости от особенностей использования гендерных схем люди делятся на полотипизированных и неполотипизированных. Полотипизированные личности прибегают к схемам постоянно и поэтому воспринимают мир исключительно в дихотомических терминах противостояния мужского и женского; неполотипизированные личности почти не используют гендерные способы категоризации мира, выходя за пределы стереотипного мировосприятия и самооценки. Каждый человек в зависимости от особенностей собственного когнитивного развития и социальной ситуации, в которой он оказался, будет в большей или меньшей степени гендерно схематизирован, а следовательно, будет в боль-

шей или меньшей степени подвержен нормативному давлению в плане полоспецифичного поведения. Гендерным предубеждениям будут в большей мере подвержены полотипизированные личности, т. е. мужчины и женщины, являющиеся заложниками гендерной схемы.

Теория гендерной схемы является политическим посланием. Согласно ему, не индивид должен быть андрогинным, а сеть ассоциаций, образующая гендерную схему, должна быть более ограниченной в объеме и общество должно прекратить настаивать на повсеместной функциональной важности гендерной дихотомии.

Для воспитания **гендерно-несхематизированного** ребенка предлагаются две стратегии.

Первая стратегия состоит в том, чтобы **обучить детей различиям между полами**, но без втягивания этих различий в ассоциативные сети, связанные с культурными определениями пола. При этом необходимо одновременно и тормозить знания детей о культурных представлениях о поле, и обеспечивать детей биологическими определениями пола.

Вторая стратегия состоит в том, чтобы **дать детям альтернативную или «разрушительную» схему**, с помощью которой они смогли бы интерпретировать и расшифровывать культурные понятия о поле вместо того, чтобы обучаться им. Этот шаг необходим, даже если дети обучаются процессам гендерной схематизации позже, чем их сверстники из более традиционных семей. И для ребенка, и для взрослого подобная альтернативная схема поможет создать сопротивление доминирующей культуре и поддержать тем самым их гендерную асхематичность даже в гендерно-схематизированном обществе.

Основной вопрос, на котором необходимо акцентировать внимание студентов, — это вопрос о психологических механизмах и способах гендерной социализации. **Психологическими механизмами** гендерной социализации являются: процесс идентификации (психоаналитическая теория); социальные подкрепления (теория социального научения и половой типизации); осознание, понимание половой социальной роли (теория когнитивного развития); социальные ожидания (новая психология пола), гендерные схемы (теория гендерной схемы). В отдельности каждый из этих механизмов вряд ли может объяснить гендерную социализацию.

Американский социолог Рут Хартли выделяет четыре основных способа конструирования взрослыми гендерной роли ребенка: социализация через манипуляции, вербальная апелляция, канализация, демонстрация деятельности.

Пример первого процесса: озабоченность матери внешностью ребенка-девочки, второго — частые обращения в стиле «ты моя красавица»,

подчеркивание ее привлекательности. Ребенок приучается смотреть на себя глазами матери, а вербальная апелляция усиливает действие манипулятивного процесса. Девочка получает представление о том, что внешний вид, красивая одежда — это очень важно. «Канализация» означает направление внимания ребенка на определенные объекты, например на игрушки, соответствующие игре в «дочки-матери» или просто имитирующие предметы домашнего обихода. Дети часто получают знаки социального одобрения за игру с игрушками, «соответствующими своему полу». «Демонстрация деятельности» выражается, например, в том, что от подрастающих девочек гораздо чаще, чем от мальчиков, требуют помощи по дому, т. е. девочки учатся вести себя, действовать «как мама», мальчики — «как папа» [10, с. 70].

Содержание данного занятия, прежде всего, направлено на актуализацию собственного опыта студентов на этапе ранней гендерной социализации. В процессе этой работы студенты попытаются понять способы и механизмы конструирования собственной гендерной идентичности.

Цель занятия

Дополнение и закрепление знаний студентов о теориях и механизмах гендерной социализации. Развитие навыков саморефлексии при актуализации собственного опыта, связанного с развитием гендерной идентичности.

Оснащение

Текст «Пример ранней гендерной социализации» (приложение).

План гендерной автобиографии.

Порядок работы

Этап 1. Актуализация теоретического материала.

Этап 2. Знакомство с текстом «Пример ранней гендерной социализации».

Этап 3. Подготовка текста «Гендерная автобиография».

Этап 1. Актуализация теоретического материала

Цель: способствовать осознанию студентами действия механизмов гендерной социализации.

Первый этап практического занятия посвящен проработке теоретических вопросов, необходимых для выполнения практической части занятия — написания работы «Гендерная автобиография». Преподаватель задает студентам следующие вопросы по пройденному теоретическому материалу.

1. Что такое гендерная идентичность?
2. Какие теории усвоения гендерной роли вы знаете?
3. Раскройте основные положения теории гендерной схемы.
4. Назовите психологические механизмы гендерной социализации.
5. Перечислите способы конструирования гендерных ролей, которые используют родители в процессе гендерной социализации детей. Приведите примеры.

Этап 2. Знакомство с текстом «Пример ранней гендерной социализации»

Преподаватель зачитывает студентам текст «Пример ранней гендерной социализации» (см. приложение). Для анализа текста преподаватель может задать студентам следующие вопросы.

1. Какие установки восприятия внука и внучки отражены в высказываниях дедушки и бабушки?
2. Какие психологические механизмы гендерной социализации будут активно использовать дедушка и бабушка (участники описанной ситуации) при организации взаимодействия со своими внуками?

Этап 3. Подготовка текста «Гендерная автобиография»

Цель гендерной автобиографии:

- проследить развитие собственной гендерной идентичности на примере условий своей гендерной социализации;
- выделить механизмы и способы, при помощи которых осуществляется конструирование гендерной идентичности.

Гендерная автобиография — средство изучения становления и развития гендерной идентичности. Как способ саморефлексии, она направлена на реконструкцию индивидуального социального опыта. В процессе написания гендерной автобиографии человек может осознать характеристики своей гендерной идентичности, а также пути и способы их формирования.

Инструкция: «Вспомните свое раннее детство и школьные годы. Вспомните отношение к себе как представителю определенного пола ваших родителей, родственников, учителей. На основе воспоминаний напишите свою гендерную автобиографию, опираясь на предложенный план»

(*примечание*: за основу взят план гендерной автобиографии, приводимый в работе «Пол женщины» [8, с. 111]).

Гендерная автобиография

1. С какого возраста вы себя помните? Когда вы впервые почувствовали различия между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами? Когда вы заметили разное отношение взрослых к мальчикам и девочкам?
2. С кем вы предпочитали играть в возрасте 5–8 лет? Помните ли вы свои любимые игрушки? Кто были любимыми сказочными героями и героями мультфильмов? Любимые игры: подвижные или спокойные, групповые или одиночные? Какова была ваша одежда и внешний вид в раннем детстве, в младших классах, в подростковом возрасте?
3. Что вам говорили в детстве, какой должна быть девочка, каким должен быть мальчик? Как вам давали понять, какого поведения от вас, как от мальчика или девочки, ждут окружающие?
4. Гендерные процессы в школе. Поведенческие модели, насаждаемые учителями: различались ли они для мальчиков и девочек? Отношение учителей к успеваемости и дисциплине мальчиков и девочек — было ли оно различным?
5. Вспомните какие-либо обстоятельства вашего детства, когда вы усвоили те или иные представления о различии гендерных ролей. В каком возрасте это происходило?
6. Отношения с родителями. Кто из родителей был вам ближе в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте? Какие правила отношений между представителями разного пола существовали в вашей семье? Каким моделям отношений вы стараетесь следовать?
7. Какие качества вы больше всего цените в мужчинах, какие — в женщинах? Почему? Считаете ли вы, что женщины и мужчины страдают от гендерных стереотипов и норм, распространенных в обществе?
8. Кто (или что), по вашему мнению, в большей мере повлиял на сложившиеся у вас гендерные взгляды и представления?
9. Выделите наиболее часто встречающиеся механизмы, приемы, способы, используемые окружающими для формирования вашей идентичности и ваших гендерных представлений.

Анализ и обобщение результатов, представленных в текстах гендерных автобиографий студентов, преподаватель может проводить по следующим направлениям:

- систематизация и выделение наиболее часто встречающихся механизмов и способов, определяющих характеристики гендерной идентичности;
- систематизация гендерных представлений студентов.

Список литературы

1. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. Т. 1. — М.: АСТ; Вече, 2001. — 592 с.
3. *Бем С. Л.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 331 с.
4. *Гидденс Э.* Социология. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 704 с.
5. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
6. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
7. *Коломинский Я. Л., Мелтсас М. Х.* Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Генетические проблемы социальной психологии: Сб. статей / Под ред. Я. Л. Коломинского. — Минск: Университетское изд-во, 1985. — 208 с.
8. Пол женщины. Сборник статей по гендерным исследованиям / Под ред. С. Шакировой и М. Сеитовой. — Алматы: Мальвина, 2000. — 180 с.
9. *Репина Т. А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 158–165.
10. *Тартаковская И. Н.* Социология пола и семьи. — Самара: Международный институт «Открытое общество», 1997. — 132 с.
11. *Bem S.* Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development // Signs: Journal of Women in Culture and Society. 1983. Vol. 8. No. 4. P. 598–615.

Приложение
Пример ранней гендерной социализации[1]

Два только что родившихся младенца лежат в палате роддома. Один, мальчик, закутан в голубое одеяло, другая, девочка, в розовом одеяле. Каждому ребенку лишь несколько часов от роду, и на них впервые смотрят бабушка и дедушка мальчика. Разговор между ними идет следующим образом.

Бабушка: Это он — наш первый внук, и мальчик!

Дедушка: Правда, он здоровый маленький парень? Посмотри на его кулачок. Этот парень станет настоящим маленьким драчуном. (Дедуш-

[1] Источник: *Гидденс Э.* Социология. — М., 1999. С. 152–153.

ка улыбается и демонстрирует боксерский удар своему внуку.) Молодчина!

Бабушка: Мне кажется, он похож на тебя. У него точно твой подбородок. Ой, смотри — он собирается заплакать.

Дедушка: Да — только послушай, какие легкие. Он станет отличным парнем.

Бабушка: Бедняжка, он все еще плачет.

Дедушка: Ничего. Ему это полезно. Он упражняется, и это развивает его легкие.

Бабушка: Пойдем, поздравим родителей. Я знаю, они беспокоятся о маленьком Джоне. Они хотели первого мальчика.

Дедушка: И они были уверены, что будет мальчик, он толкался и пинался еще до рождения.

Когда они уходят поздравить родителей, появляются бабушка и дедушка второго ребенка. Между ними происходит следующий диалог.

Бабушка: Вот она... единственная с розовым бантом. Разве она не прелестна?

Дедушка: Да — и такая маленькая. Посмотри, какие у нее маленькие пальчики. Ой, смотри — она пытается сжать кулачок.

Бабушка: Какая милая... Ты знаешь, мне кажется, что она немного похожа на меня.

Дедушка: Да, вроде бы сходство есть. У нее твой подбородок.

Бабушка: Смотри, она собирается заплакать.

Дедушка: Может, нам лучше позвать медсестру присмотреть за ней, или сменить белье, или еще что-нибудь.

Бабушка: Да, давай. Бедная маленькая девочка. (К ребенку.) Сейчас, сейчас, мы поможем тебе.

Дедушка: Пойду, найду медсестру. Я не могу стоять и смотреть, как она плачет...

Бабушка: Хм, я удивлюсь, если они захотят еще одного ребенка. Я знаю, лучше бы, если был сын, Джон, но маленькая Джоанна хорошенькая и здоровая. В общем, это единственное, что имеет значение.

Дедушка: Они еще достаточно молоды, чтобы завести множество детей. Я так рад, что она здорова.

Бабушка: Во всяком случае, я не думаю, что они были удивлены, когда родилась девочка... она вела себя так тихо.

Контраст диалогов выглядит так преувеличенно, что можно подумать, будто они выдуманы. На самом деле это воспроизведение реальных разговоров, записанных в роддоме. Самый первый вопрос, обычно задаваемый родителями: «Это мальчик или девочка?». Наше восприятие других людей в большой мере зависит от их пола.

Глава 12

Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода

Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова

Вводные замечания

Занятия по этой теме проводятся как итоговые по проблеме гендерной социализации в детском возрасте. Они предполагают знания студентами основных институтов и агентов первичной гендерной социализации, содержания традиционных гендерных стереотипов, специфики полоролевого и гендерного подходов в психологии, важнейших концептуальных положений теории гендерной схемы.

Новая жизнь — новые правила

Современный мир и жизнь в нем настолько сложны, многогранны и изменчивы, что нужно быть готовыми ко всему. Так, согласно ряду исследований, процесс личностного развития в настоящее время протекает в ситуации гораздо большей, чем ранее, социальной вариативности и неопределенности разнообразия видов деятельности, социальных ролей и т. п. [2, 3]. При этом подобное многообразие возможностей и динамичность общественной жизни все очевиднее вступают в противоречие с теми традиционными (патриархатными по своей сути) требованиями и предписаниями, которые по привычке продолжают адресовать людям женского и мужского пола. Иначе говоря, существующие гендерные нормы и стереотипы уже мало соответствуют реальной действительности.

С каждым годом растет число мужчин, воспитывающих детей без помощи женщин, — так называемых «монородителей», которые самостоятельно ведут домашнее хозяйство, выступают в роли чутких и заботливых отцов. По некоторым данным, на рубеже столетий в США их

насчитывалось около 14% [9], примерно столько же семей с единственным родителем — мужчиной на сегодняшний день и в нашей стране. А большинство российских женщин уже давно не понаслышке знают, что такое быть добытчицей и кормильцем семьи. Поэтому закономерно возникает вопрос о целесообразности распространенных в образовательной практике дифференцированных подходов в воспитании девочек и мальчиков, развития у них разных (не индивидуальных, а «полоспецифичных») интересов и способностей, ориентации их на различные ценности и жизненные задачи.

По оценкам некоторых специалистов [15], переосмысление и выработка новых подходов в воспитании подрастающего поколения будут востребованы всегда, поскольку мир вокруг нас меняется с потрясающей быстротой. И в этом плане с каждым днем он становится гораздо сложнее и богаче тех гендерных стереотипов, которые в большинстве случаев по-прежнему служат ориентиром в педагогической деятельности, обусловливая распространенность в нашем обществе во многом уже не соответствующего реальной действительности традиционного подхода в воспитании подрастающего поколения.

Традиционный подход в воспитании и его возможные последствия

Традиционный (или полоролевой) подход в образовании опирается на следующие принципы:

- подчеркивание различий между лицами женского и мужского пола;
- ориентация на их «особое предназначение» и взаимодополнительность их социальных ролей;
- закрепление гендерно-стереотипных интересов и предпочтений;
- игнорирование индивидуальности личности и ограничение свободы выбора, «не соответствующих» половой принадлежности ребенка;
- воспитание гендерно-схематизированных детей.

Сторонники этого подхода, переоценивая роль биологических различий женщин и мужчин в их социальном поведении, обосновывая вышеперечисленные принципы, как правило, ссылаются на данные нейропсихологии и психофизиологии, нередко формулируя их с оттенком предубежденности, как, к примеру, это делает Т. П. Хризман, отмечая, что мозг мальчиков, по сравнению с девочками, «более прогрессивная, более дифференцированная, более избирательная функциональная система, работающая экономней и целенаправленней» [20, с. 116]. При

этом авторы обычно не задумываются о последствиях подобного рода заключений, которые становятся основой для распространения в обществе идеологии и практики сексизма.

Согласно традиционному (полоролевому) подходу, девочка должна быть доброй, скромной, послушной, заботливой, умеющей следить за своей внешностью, прилежной и трудолюбивой. Именно такие требования предъявляют к ней родители и педагоги, и именно эти качества они предпочитают видеть в ее поведении. Особенно это касается послушания. Не случайно, как показывают некоторые исследования [13], большинство тех, кто воспитывает девочек, полагают, что «готовность слушать», «уступать, а не настаивать», «не идти напролом», «терпеть» и «подчинять свои интересы интересам других» «в жизни не помешают». Однако, как справедливо подчеркивает Н. Л. Пушкарева, такая направленность воспитания подрубает под корень столь востребованные в современном мире инициативность, активность, способность принимать самостоятельные решения. Кроме того, девочка должна обладать поистине необычайной психической устойчивостью, чтобы в подобных условиях сохранить себя как индивидуальную самоценную личность, готовую к преодолению любых жизненных невзгод.

По имеющимся данным [5, 10, 12, 18, 19], типичные социальные воздействия в адрес девочек формируют у них такую установку по отношению к исполнению будущей роли матери и жены, при которой женщины не должны иметь своей личной жизни, а должны жить только для мужа и детей, постоянно жертвуя своими интересами, потребностями, временем, проявляя исключительную заботу и внимание только к ближним, а не к себе. Им с детства навязывают зависимое положение от мужчин, крайне редко ориентируя на профессиональную самореализацию, индивидуальные достижения и собственное мнение. Им постоянно сообщается, что они непременно должны выйти замуж, родить детей, причем такое внушение нередко сопровождается запугиванием: будешь неряхой и лентяйкой — никто замуж не возьмет, не будешь вкусно готовить — муж уйдет и т. п. У девочек не развивают способность постоять за себя, оказать сопротивление насилию; их воспитывают физически и психологически беззащитными и к тому же ответственными за моральный облик находящихся рядом с ними мужчин. От взрослых и из СМИ девочки узнают, что самое главное для них — быть красивыми, аккуратными, уметь нравиться другим, исправно вести домашнее хозяйство, научиться приспосабливаться к желаниям ближних и при этом не претендовать на отстаивание своих личных интересов,

успехи в профессиональной сфере, карьерный рост и высокую заработную плату.

Соответственно среди возможных последствий такого традиционного женского воспитания типичными становятся следующие проблемы:

- неудовлетворенность своей внешностью и чрезмерная озабоченность ею, восприятие внешности как главного ресурса собственной ценности, причем нередко в ущерб интеллектуальному развитию и деловой предприимчивости [7];
- единоличная ответственность за дом и семью;
- страх развода и одиночества;
- принятие факта насилия над собой как «издержек женского существования»;
- периодически возникающее ощущение своей неполноценности и несостоятельности, поскольку реальная современная жизнь не ограничивается сковородками и раздражением кожи от недостаточно мягкого после очередной стирки постельного белья.

Психологически не готовые к конкуренции и к тому же испытывающие чувство вины за время, потраченное не на домашнюю работу [8], повзрослевшие девочки, даже имея неплохое образование, оказываются в совершенно неравных с мужчинами условиях на рынке труда и потому нередко попадают в финансовую зависимость от мужчины.

Напротив, практика воспитания мальчиков ориентирована на иные идеалы [5, 10, 11, 12, 18, 19], которые предполагают: презрительное отношение к «женским слабостям»; отказ от «женской работы»; стремление и умение доказывать свою силу и превосходство; требование воздерживаться от проявлений эмоций; стремление стать конкурентоспособным профессионалом и зарабатывать деньги, обрести реальную власть и высокий статус. Мальчиков учат быть смелыми, решительными, настойчивыми в достижении поставленной цели, проявлять самостоятельность и принципиальность, демонстрировать свою силу и компетентность. Современных мальчиков готовят к жизни в условиях жесткой конкуренции и борьбы по олимпийской формуле «Быстрее, выше, сильнее!», а в качестве основных ценностей для них определяют профессиональный успех и карьерные достижения, необходимость постоянно доказывать свое превосходство. Иными словами, в основе их личностного развития лежит образ «настоящего мужчины», который определяется нормой статуса, нормой твердости (физической, умственной, эмоциональной) и нормой антиженственности [5]. При этом мальчи-

ков обычно делают беспомощными в быту и самообслуживании, безответственными за тех, кто рядом с ними. И в результате: опрятность мужчины, как это ни странно, становится долгом заботливой женщины; личный успех оказывается единственным смыслом жизни большинства мужчин, и они идут к нему по головам других, забывая ради карьеры о собственных детях и нередко сожалея об этом в старости, воспринимая свои вполне вероятные в наше время профессиональные неудачи как катастрофу, что приводит к неуверенности, разочарованию в жизни и озлоблению, а в итоге часто — к алкоголизму и компенсаторному насилию.

Возможные последствия подобного воспитания обнаруживают себя довольно рано, уже в детском возрасте, нередко заставляя взрослых размышлять о серьезных социальных проблемах. Так, осуществляя анализ содержания желаний дошкольников и младших школьников, в одном из своих последних исследований мы обнаружили, что девочки гораздо чаще мальчиков формулируют так называемые общественно значимые желания («чтобы не было войны и никого не убивали»; «город был чистый и красивый, весь в цветах»; «чтобы люди помогали друг другу»; «были дешевые продукты»; «стареньким хватало денег на лекарства»; «чтобы у всех людей был дом»; «все животные, у кого нет хозяина, жили в приютах»; «чтобы не было машин, которые загрязняют природу» и т. п.), причем с возрастом эта тенденция только увеличивается [14]. В такого рода акцентировании общечеловеческих проблем и проявляется воспитанная в девочках готовность помнить и думать не только и не столько о себе, сколько о благополучии других, принимать в расчет потребности и интересы окружающих людей, чего, к сожалению, за редким исключением не наблюдается у мальчиков. Однако в силу сложившихся традиций именно мальчики, будучи взрослыми, становятся центральными субъектами практически во всех сферах публичной жизнедеятельности, включая политику, которая, как известно, считается «не женским» делом, а потому и занимаются ею преимущественно мужчины, определяющие существующие в обществе приоритеты в постановке и решении разного рода социальных вопросов. И если привычка думать о благополучии людей в мужчинах не воспитана, то стоит ли тогда удивляться, почему забота о нуждах населения не входит в число первоочередных государственных задач и обсуждаемых правительством проблем.

В условиях динамичного общества любые жесткие стандарты и стереотипы ведут постепенно к утрате здравого смысла [1]. Кроме того,

они существенно ограничивают жизненное пространство и личностный потенциал человека, накладывая табу на иные альтернативы проявления индивидуальных качеств и способностей. В этом и заключается возможный негативный аспект социальных влияний в процессе социализации личности, о котором писал Э. Фромм, отмечая, в частности, что в ходе овладения достижениями общественно-исторического развития, интериоризации социальных ценностей может произойти блокирование развития индивидуальности, в результате чего человек может стать лишь воплощением социальных стереотипов, т. е. происходит его полная стандартизация, утрата им собственной уникальности [17].

Данная точка зрения разделяется и некоторыми современными исследователями, которые, признавая значимость усвоения индивидом социальных предписаний и ограничений для его успешной жизнедеятельности, в то же время склонны полагать, что чрезмерная интернализация норм и подчинение им могут оказаться для отдельного человека настолько же вредными, как и их полное игнорирование [6]. В последнее время психологи все чаще констатируют тот факт, что успешная социализация предполагает не только усвоение существующих образцов поведения, но и умение противопоставить им свои нормативы и эталоны, и не просто подчинение принятым правилам, а их творческое осмысление [3, 6]. Иными словами, смысл социального развития личности проявляется, прежде всего, в индивидуальном развитии человека [16]. Именно поэтому гендерная социализация и процесс личностного становления в период детства требуют серьезного пересмотра в соответствии с требованиями современности и ориентацией на индивидуальность ребенка как высшую ценность педагогической практики.

Гендерный подход в образовании как новая стратегия воспитания современных девочек и мальчиков

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, принцип демократизации и гуманизации предполагает особую модель общества, складывающегося из многообразия индивидуальностей, а не унифицированных индивидов, которая признается в настоящее время более прогрессивной и продуктивной [1]. А такая модель, в свою очередь, подразумевает широкое внедрение в практику личностно-ориентированного (ненасильственного) образования, одним из проявлений которого может служить гендерный подход, основанный на уважении права каждого человека быть самим собой независимо от своего биологического пола.

Гендерный подход в образовании опирается на следующие принципы:

- отказ от дифференцированных по половому признаку воспитательных влияний; нейтрализация и смягчение социально обусловленных различий между лицами женского и мужского пола;
- отсутствие ориентации на их «особое предназначение» и признание взаимозаменяемости женских и мужских социальных ролей;
- реализация идей гендерного равенства;
- обеспечение каждому ребенку свободы выбора, поощрение его индивидуальных интересов и предпочтений;
- создание условий для возможности быть разными и девочкам и мальчикам;
- воспитание гендерно-несхематизированных детей.

В целом сущность и пафос гендерного подхода можно свести к позиции С. Бем, согласно которой «человеческое поведение и личностные характеристики... не должны определяться гендером. Общество должно прекратить проецировать гендер на ситуации, не связанные с гениталиями» [4, с. 330], а значит, и модели поведения, и виды деятельности, и профессии, и интересы должны стать свободным выбором каждой личности в зависимости от ее предпочтений и способностей.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, логично утверждать, что модель развития и воспитания с учетом гендерного подхода предусматривает расширение возможностей выбора как для девочек/женщин, так и для мальчиков/мужчин, а также отход от такого понимания мужественности и женственности, которое не позволяет им проявлять в полной мере все свои человеческие качества. Иными словами, гендерный подход созвучен ценностям и идеям гуманизма, толерантности к разнообразию и мировой практике ненасильственной педагогики. Кроме того, он вполне адекватен и реалиям современной действительности, тем переменам, которые произошли в XX в. в жизни женщин (не только семья, но и профессиональная деятельность) и которые должны повлечь за собой закономерные перемены в жизни мужчин (не только карьера, но и семья) [9].

В соответствии с гендерным подходом, для которого личность человека выше и важнее его пола, предполагается, что усилия взрослых, их воспитательные воздействия будут скорректированы в направлении индивидуально ориентированного развития ребенка вне жестких гендерных предписаний и стереотипов, делающих индивида заложником

пола и ограничивающих его активность рамками «полоспецифичных» требований — «нужно» и «нельзя». Вместе с тем признается важным отказ от введения детей в заблуждение относительно сущности самого феномена пола путем сообщения им ложной информации. Именно с этой целью и были разработаны **рекомендации американского психолога С. Бем по воспитанию гендерно-несхематизированного ребенка** [4], включающие две основные стратегии.

1. Обучение детей истинным различиям между полами, т. е. биологическим определениям пола, что означает:
   - ознакомление детей с женской и мужской анатомией (как бы это не было трудно для взрослых и не вызывало у них смущение);
   - отказ от дисциплинирования детей с указанием на их половую принадлежность («Ты же мальчик, ты не должен жаловаться и плакать, как девчонка! Пойди и дай сдачи!»; «Ты же девочка, ты должна быть аккуратной и послушной!» и т. п.).
2. Предоставление детям доступной для их понимания альтернативной информации о поле, в качестве которой можно использовать:
   - акцентирование внимания не на половых, а на индивидуальных различиях людей; объяснение поведения, внешнего вида, личностных качеств не половыми, а индивидуальными особенностями человека («На рыбалку ходят не только мальчики, но и некоторые девочки, как твоя подруга Аня, а некоторые мальчики не ловят рыбу, как ее брат Петя»; «Любят вышивать салфетки и некоторые девочки, и некоторые мальчики»; «Кто-то считает, что только девочки носят береты, но их носят и некоторые мальчики, например наш сосед Олег, а еще солдаты-десантники» и т. п.);
   - примеры существования в мире культурного разнообразия различных мнений, норм и оценок, в том числе и относительно пола (в одной семье уборкой занимается папа, а мама управляет автомобилем, в другой семье — мама и папа работают в милиции, а в третьей — учителями; в Израиле и мужчины и женщины служат в армии, в Танзании многие мужчины носят длинные юбки, а женщины — короткие, и т. п.);
   - предоставление доступной информации о сексизме и примерах искоренения дискриминации по признаку пола в современном обществе (раньше девочки не могли учиться в университетах, заниматься спортом и быть военными, а мальчикам не разрешали играть куклами и заниматься рукоделием и т. п.).

Цель занятия

Совершенствование гендерной компетентности студентов, обеспечение понимания ими сущности и специфики гендерного подхода в воспитании современных девочек и мальчиков, возможностей и целесообразности его использования в образовательной практике; развитие навыков гендерного анализа и умения применять их в самостоятельной исследовательской и практической деятельности; создание условий для преодоления студентами сексистских установок и рефлексирования ими своей будущей роли как профессионалов в оказании грамотной психолого-педагогической помощи в направлении оптимизации личностного развития подрастающего поколения.

Оснащение

1. Публикации, содержащие некоторые идеи традиционного и гендерного подхода относительно личностного развития лиц женского и мужского пола (см. приложение).
2. Подборка журналов «Дошкольное воспитание» (начиная с 1995 г.).
3. Доска, мел.
4. Листы ватмана, клей, цветные карандаши или фломастеры, вырезки из журналов, открыток, газет.
5. Фланелеграф[1] или магнитная доска с набором магнитов.

Порядок работы

Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме.

Этап 2. Анализ публикаций, отражающих современный дискурс ориентиров в воспитании девочек и мальчиков.

Этап 3. Освоение практических навыков.

Этап 4. Разработка концепции психолого-педагогического сопровождения процесса личностного становления ребенка с позиций нетрадиционной (альтернативной) гендерной социализации.

Этап 5. Домашнее задание.

Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний.

Этап 1. Закрепление и осмысление теоретического материала по проблеме

Студентам предлагаются следующие вопросы для группового обсуждения.

[1] Фланелеграф — доска с фланелевым покрытием, на которую крепятся изображения (рисунки) на фланелевой основе или основе на бархатной бумаге.

1. Как, на ваш взгляд, соотносятся провозглашаемые в современном российском обществе ценности гуманизма и демократии с существующими гендерными стереотипами?
2. В «Законе об образовании» РФ высшей целью воспитания подрастающего поколения признается всестороннее и гармоничное развитие личности. Что, по-вашему, это означает и насколько это соответствует принципам традиционного (полоролевого) и гендерного подходов?
3. Каковы возможные негативные последствия патриархатной социализации в детском возрасте?
4. Согласны ли вы с утверждением, что отказ от сложившихся традиций и идеалов относительно «истинного предназначения» женщин и мужчин приведет к деградации общества?
5. В чем заключается сущность и специфика гендерного подхода в воспитании подрастающего поколения? Представьте аргументы, иллюстрирующие его значимость и целесообразность применительно к условиям современной российской действительности.
6. Что, на ваш взгляд, предполагает современная (альтернативная) гендерная социализация личности? Раскройте ее основные содержательные аспекты.
7. С чем может быть связана необходимость гендерного просвещения субъектов образовательного процесса? В чем именно оно может заключаться?

Этап 2. Анализ публикаций, отражающих современный дискурс ориентиров в воспитании девочек и мальчиков

Предварительно студенты получают задание познакомиться с текстами публикаций в журнале «Дошкольное воспитание» за последние 10–12 лет. Им дается задание разделиться на 3–4 группы, каждая из которых просматривает издания за 3–4 года с целью найти материалы, посвященные проблеме воспитания девочек и мальчиков, проанализировав их содержание на предмет наличия в них идей традиционного и гендерного подходов.

В нашей стране «Дошкольное воспитание» — старейший профессиональный ежемесячный научно-методический журнал по дошкольному образованию (он издается с 1928 г., его учредителем является Ми-

нистерство образования РФ, и в настоящее время он входит в список утвержденных ВАК журналов, публикации в которых рекомендуются для соискателей степени кандидата и доктора педагогических и психологических наук). Поэтому содержание публикуемых в нем материалов можно считать официальным дискурсом теории и практики отечественного воспитания детей дошкольного возраста.

С учетом предварительно выполненной работы на занятии студентам предлагается поразмышлять над следующими вопросами.

1. Какие проблемы, связанные с воспитанием девочек и мальчиков, обсуждаются на страницах журнала «Дошкольное воспитание»?
2. На основе материалов научно-методических публикаций сформулируйте основные цели и задачи этого воспитания и идеальный, с точки зрения авторов, тип личности современной(ого) девочки/мальчика.
3. Какие аргументы обычно приводят авторы публикаций для обоснования своей позиции и предлагаемых читателям рекомендаций?
4. Прокомментируйте следующий тезис: «Задачи полоролевого воспитания не противоречат общим задачам нравственного воспитания. Все дело в приоритетах, расстановка которых в процессе воспитания подсказывается полом ребенка: мальчики и девочки могут обладать одинаковыми нравственными качествами, но частота и степень их выраженности у детей разного пола могут быть разными»[1]. Что может показаться странным в этой точке зрения? Каковы, на ваш взгляд, критерии «необходимой» для ребенка степени и частоты выраженности нравственных качеств? Могут ли они определяться полом? И что означает «степень и частота выраженности» применительно к нравственности человека?

По результатам обсуждения на доске оформляются списки идей из публикаций журнала «Дошкольное воспитание» с позиций традиционного и гендерного подходов. На их основании студенты определяют содержание социального жизненного пространства девочки/мальчика как набора возможностей их действий, соотносят его с принципами гуманизма, демократии, толерантности к разнообразию и цели воспитания из «Закона об образовании» РФ и в итоге делают свои выводы о реальной роли дошкольного образования в процессе становления личности девочек и мальчиков.

---

[1] *Кудрявцева Е., Ледовских Н.* О нравственном воспитании детей разного пола в группе сверстников // Дошкольное воспитание. 2003. № 9. С. 21.

Далее студентам можно также предложить познакомиться с сокращенными вариантами текстов двух публикаций, где представлены позиции традиционного (полоролевого) и гендерного подхода (см. приложение), и по их материалам организовать проблемную дискуссию на тему: «Девочки и мальчики XXI в.: возможная реальность нашего будущего».

В ходе этой дискуссии целесообразно обратить вынимание на обсуждение примерно следующего перечня вопросов.

1. Сравните позиции авторов (Т. Л. Шишовой и М. Киммела) относительно феноменов женственности/мужественности.
2. Чем привлекает и чем не привлекает идея разделенных сфер для девочек/женщин и мальчиков/мужчин авторов публикаций? Какова ваша точка зрения относительно данной проблемы?
3. К каким последствиям может привести распространенность в обществе XXI в. установки «Главное для женщины — семья»? Что реально может измениться при ее замене на новую установку: «Для многих людей главное в жизни — семья»?
4. Как бы вы ответили на вопрос Т. Л. Шишовой: «Почему современные женщины становятся инициаторами разводов?». Насколько действительно «драматичны» те изменения в женской психологии и характере, о которых она говорит как о причинах разводов?
5. В чем, на ваш взгляд, заключается ответственность мужчин за сохранение семьи в условиях современного общества? На что в связи с этим необходимо нацеливать мальчиков как потенциальных мужей и отцов?
6. Опишите возможные перспективы будущего девочки, воспитанной в соответствии с рекомендациями Т. Л. Шишовой. Что может ждать маленькую романтичную российскую «принцессу», когда она станет взрослой? (Здесь важно рассмотреть несколько возможных вариантов жизненных сценариев, например: «маленькая принцесса — большая принцесса»; «принцесса — Золушка» и др.)
7. Как, на ваш взгляд, соотносятся женственность и ассертивность? Что может дать современной девочке/женщине развитие у нее качеств ассертивности?
8. Выскажите свое отношение к идее М. Киммела о дегендеризации качеств и поведения личности.

9. Каким вы себе представляете общество второй половины XXI в. в логике размышлений Т. Л. Шишовой и М. Киммела? В каком из них вам хотелось бы, чтобы жили вы и ваши дети? Почему?

С целью более глубокого осмысления последнего вопроса можно провести упражнение «Образ будущего общества». Для этого студентам предлагается разделиться на две группы, одна из которых составляет сценарий фильма об обществе по модели Т. Л. Шишовой, а вторая — по модели М. Киммела.

Схема составления сценария:

- название фильма;
- его главные герои;
- сюжетная линия;
- скрытое послание сценаристов и режиссеров.

Каждая группа представляет свои сценарии и показывает «зрителям» (другой группе) несколько «кадров из фильма» (путем проигрывания ситуаций).

Этап 3. Освоение практических навыков

В качестве разминки можно начать с упражнения «Личностные качества».

Группа студентов делится на несколько команд, каждой из которых предлагается одно из качеств, традиционно считающихся либо «женским», либо «мужским», например: смелость, доброта, заботливость, напористость и т. п. (можно использовать «маскулинные» и «феминные» характеристики из опросника С. Бем). Задача команды — определить ситуацию или деятельность, в которых это качество станет залогом успеха индивида другого пола.

Упражнение проводится два-три раза. По его итогам студенты подводятся к мысли о том, что любое человеческое качество может оказаться востребовано конкретной ситуацией и быть необходимым в жизни девочки/женщины и мальчика/мужчины.

После разминки студентам даются индивидуальные задания по переформулированию рекомендаций с позиций гендерного подхода.

В качестве примерных рекомендаций, которые необходимо переформулировать, можно использовать следующие.

1. «Детей нужно рассадить парами — мальчика с девочкой. <...> Воспитатель акцентирует внимание на том, что дети должны изгото-

вить орден вместе, распределив работу между собой так, чтобы каждый делал то, что у него лучше получается. Подходит к каждой паре и подсказывает: “Резать картон трудно — это работа для мальчика”. Или: “Делать мозаику из зернышек надо очень аккуратно, бережно — это работа для девочки”. Однако надо стремиться, чтобы дети самостоятельно распределяли работу по принципу взаимодополнения»[1].

2. «Трех-четырехгодовалому мальчишке стоит покупать побольше “мужских” игрушек. Не только пистолеты и машинки. Сыновей полезно знакомить с мужскими профессиями. Помимо всего прочего, это отвлечет ребенка от компьютера, от бесчисленных виртуальных убийств, которые порождают в детской душе лишь страхи и ожесточенность. Очень хорошо сочетать рассказы с ролевыми играми, покупая или мастеря для них разную атрибутику: каски пожарных, штурвал корабля, милицейский жезл... Лучше, чтобы эти игрушки были не очень яркими. Пестрота — это для девчонок. Выбирайте спокойные, сдержанные мужественные тона, ведь внушение идет не только на уровне слов, но и на уровне цвета. <...> Подскажите сыну интересные сюжетные повороты игры “в войнушку”. Романтизируйте ее, предложив ему мысленно перенестись в старину, вообразить себя древнерусским витязем, скандинавским викингом или средневековым рыцарем. Смастерите ему для этого картонные латы и меч. Купите какую-нибудь красочную, интересную книжку или видеокассету, которая заставит заработать его фантазию»[2].

В процессе переформулирования рекомендаций студентам важно определить, что именно их не устраивает в предложенных рекомендациях, обосновать — почему, и предложить свой вариант рекомендаций с учетом принципов гендерного подхода в воспитании.

Можно также предложить обсудить конкретные педагогические ситуации и реальные случаи из жизни. К примеру.

1. Мама прогоняет своего шестилетнего сына с кухни, когда тот изъявил желание варить с ней суп. «Не мужское это дело, — говорит она. — Ты не девчонка». Какие убедительные доводы можно привести этой маме, чтобы она поняла, зачем мальчику домоводство?

---

[1] *Кудрявцева Е., Ледовских Н.* О нравственном воспитании детей разного пола в группе сверстников // Дошкольное воспитание. 2003. № 9. С. 26.

[2] *Шишова Т. Л.* Воспитание мальчиков // www.portal-slovo.ru

2. «Как воспитать уверенного в себе ребенка, не используя стратегии культивирования агрессии?». Попробуйте дать грамотную консультацию по данному запросу.
3. Предложите грамотные рекомендации с позиций гендерного подхода на следующий запрос клиентки: «У меня двое детей, дочери 11 лет, сыну — 7. Подскажите, как правильно распределить между ними домашние обязанности. Каким принципом мне следует руководствоваться?» и т. п.

В заключение студентам предлагается оформить две тематические стенгазеты: «Девочки бывают разные», «Мальчики бывают разные». Для этого предварительно им дается домашнее задание подобрать соответствующие иллюстрации, вырезки из газет и журналов, которые могли бы проиллюстрировать вариативность личностных особенностей и возможностей лиц женского и мужского пола.

Этап 4. Разработка концепции психолого-педагогического сопровождения процесса личностного становления ребенка с позиций нетрадиционной (альтернативной) гендерной социализации

Данная концепция обязательно должна содержать:

- цель;
- задачи;
- направления работы;
- формы работы;
- основные мероприятия.

При ее разработке студенты определяют основные приоритеты альтернативной женской/мужской социализации; формулируют заповеди воспитания девочек/мальчиков с позиций гендерного подхода. На фланелеграфе или магнитной доске они оформляют эти приоритеты и заповеди в виде визуального образа (например, по аналогии с Солнечной системой или пирамидой потребностей А. Маслоу).

Затем создают коллективный проект гендерно-нейтральной среды детского сада, направленной на удовлетворение индивидуальных по-

требностей каждого ребенка и оказание дальнейшей помощи в их реализации.

Все предложения обязательно обосновываются.

На занятии демонстрируются некоторые доступные для показа в условиях учебной аудитории формы работы, возможные мероприятия, методы и приемы.

Этап 5. Домашнее задание

Студентам предлагается выполнить индивидуальную творческую работу по созданию книжки-игрушки «Жил-был мальчик...»/«Жила-была девочка...» для совместного чтения взрослых с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет). В ней в виде текста и подвижных иллюстраций необходимо отразить процесс и конкретные способы нестереотипного конструирования гендера ребенка, при этом важно показать роль родителей, педагогов, сверстников и самого ребенка (девочки/мальчика).

Созданные книжки-игрушки предлагаются для совместного рассмотрения и обсуждения в группе.

Этап 6. Подведение итогов: обобщение знаний

Вопросы для обсуждения в группе.

1. Обоснуйте преимущества личностно ориентированного подхода в образовании.
2. Какой смысл вы вкладываете в понятия «новая мужественность», «новая женственность»?
3. Обозначьте основные ориентиры в воспитании современных девочек и современных мальчиков.
4. Чему бросает вызов гендерный подход в образовании? От какого наследия он позволяет отказаться?
5. Можно ли считать, что, реализуя гендерный подход в воспитании девочек и мальчиков, взрослые помогают ребенку войти в современный мир?
6. В чем, на ваш взгляд, заключается роль образования в достижении гендерного равенства и справедливости?

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
4. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
5. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 318 с.
6. *Волынская Л. Б.* Нерешенные психологические задачи детства в определении ценностно-смысловой структуры личности в дальнейшем // Мир психологии. 2004. № 1. С. 114–121.
7. *Вулф Н.* Миф о красоте. Как представления о красоте используются против женщин // Иностранная литература. 1995. № 3. С. 219–236.
8. *Гаврилица О. А.* Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 65–70.
9. *Киммел М.* Гендерное общество. — М.: РОССПЭН, 2006. — 464 с.
10. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 114 с.
11. *Кон И. С.* История и теория «мужских исследований» // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под общ. ред. М. М. Малышевой. — М.: Академия, 2001. С. 188–242.
12. *Осетрова Н. В.* Права человека и гендерные аспекты школьного образования. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002. — 128 с.
13. *Пушкарева Н. Л.* Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Монография. Ч. 1 / Под ред. Л. В. Штылевой. — Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. С. 25–32.
14. *Семенова Л. Э.* К вопросу о гендерной специфике желаний младших школьников // «Гендерная психология». Вестник Костромского ГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 12. Сер. Психологические науки, 2006. № 1. С. 81–86.
15. *Фархитдинова О. М.* Гендерный вызов в практике образования: проблема основания // Мальчики и девочки: реалии социализации: Сб. статей. — Екатеринбург: ЕГУУ, 2004. С. 27–37.
16. *Фельдштейн Д. И.* Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26–37.
17. *Фромм Э.* Здоровое общество // Психоанализ и культура. — М.: Юрист, 1995. С. 67–84.
18. *Хегай М. Н.* Гендерные стереотипы и насилие против женщин // Гендер и культура: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / Отв. ред. М. Н. Хегай. — Душанбе, 1999. С. 33–40.
19. *Хоткина З. А.* Когда дети становятся взрослыми: негативные последствия патриархатной социализации в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Монография. Ч. 1 / Под ред. Л. В. Штылевой. — Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. С. 33–39.
20. *Хризман Т. П.* Нейрофизиологическая и нейропсихологическая основа социализации полоролевого поведения у дошкольников // Универсальное и национальное в дошкольном детстве / Под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: Круг, 1994. С. 113–122.

Приложение

Текст 1

Т. Л. Шишова

Воспитание девочек[1]

(в сокращении)

<...> Когда задумываешься о воспитании всерьез, то выясняется, что еще неизвестно, чьим родителям легче: мальчиков или девочек. Ведь XX в. открыл перед женщинами невиданные возможности, однако при этом возложил на них бремя огромной ответственности. Получив равные права с мужчинами, женщины смогли учиться, работать, заниматься политикой, самостоятельно решать свою судьбу. И все, казалось бы, шло отлично, да только семья вдруг затрещала по швам. Времени у женщин стало хватать на что угодно, только не на детей и мужа. Изменение образа жизни и психологии вело к разводам. Разводы коверкали детские судьбы. Дети, вырастая, копировали родителей, и таким образом одно поколение за другим втягивалось в порочный круг.

Сейчас из трех семей у нас распадается две, и конца этому не видать. Мне уже не раз приходилось сталкиваться с фактом передачи психологии матери-одиночки в третьем-четвертом поколении: прабабушка развелась и воспитывала дочь одна. Та, в свою очередь, тоже не смогла ужиться с мужем и передала сей горький опыт своей дочери. Дочь опять-таки не извлекла из случившегося должных уроков, в результате чего осталась одна с малышкой на руках. И вот теперь эта выросшая малышка мается со своей дочуркой, жалуясь на ее поведение, но одновременно культивируя в ней черты характера, которые почти на сто процентов сделают ее в будущем неспособной ужиться с мужем. Ведь отрицательные стереотипы поведения с противоположным полом настолько уже укоренены в этой семье, что преодолеть чрезвычайно трудно. Это как бремя наследственности: в каждом поколении оно становится все тяжелее и тяжелее.

Интересно, что во всем мире большинство разводов совершается по инициативе женщин. Почему? Вам не кажется это странным? Ведь женщины на протяжении тысячелетий традиционно выступали в диаметрально противоположной роли — в роли хранительниц семейного очага! Значит, произошли какие-то драматичные изменения в женской

[1] www.portal-slovo.ru

психологии и характере. И здание семьи начало рушиться, погребая под руинами всех: и мужчин, и детей, и, конечно же, самих женщин.

Вот и получается, что воспитать девочку в наше время — задача не из простых. На что ее нацеливать: на семью или на карьеру? Что поощрять, а какие черты стараться приглушить? Одно дело с детства внушать ребенку, что главное — это активность и независимость. И совсем другое — воспитывать мягкость, уступчивость, сострадательность. То есть качества, облегчающие семейную жизнь, но несовместимые с расхожими представлениями о лидерстве.

Выбор, естественно, за родителями. Но мне кажется, выбор должен быть осознанным. А для этого нужно отчетливо представлять себе последствия своего выбора. В том числе и достаточно отдаленные.

Главное — семейное счастье. Остальное приложится

Очень многие взрослые, на собственном опыте убедившиеся, каково приходится детям, у которых мать «горит» на работе, считают, что девочек надо ориентировать, прежде всего, на создание крепкой семьи. А остальное приложится.

<...> У женщин с несложившейся личной судьбой часто искажается характер. Многие озлобляются, становятся обидчивыми, раздражительными, амбициозными, мстительно-мелочными. Это, естественно, не лучшим образом сказывается на их отношениях с сослуживцами, а значит, и на карьере. Конфликтный человек наживает себе врагов, коллеги норовят от него избавиться...

А если, допустим, у женщины постоянно скандалы в семье? Если дети отбились от рук? Сколько бы мать ни гнала от себя тягостные, тревожные мысли, они никуда не денутся и все равно будут мешать ей сосредоточиться на работе. Да, подчас мы окунаемся в работу с головой, стремясь забыться. Но тогда работа становится своеобразным наркотиком. А любая наркомания до добра не доводит. <...>

Немного о минусах «бесполой педагогики»

Изменение традиционных ролей и моделей поведения всегда чревато отрицательными последствиями. Хотя порой это бывает очевидным не сразу.

В последние годы не только у нас, но и в других странах все чаще раздаются голоса в защиту раздельного обучения мальчиков и девочек. <...>

Недавно я побывала в московском детском саду, где тоже предпринята попытка отдельно воспитывать мальчиков и девочек. Занятия и прогулки у них совместные, а вот остальная детсадовская жизнь: еда, сон, игры — проходит порознь. <...>

Когда попадаешь на их (девочек. — *Л. С., В. С.*) половину, вспоминается роман Золя «Дамское счастье». Чего там только нет! Гостиная с миниатюрной мягкой мебелью и искусно нарисованным камином. Мини-кафе с зонтиками и вазочками для мороженого, сделанного из белоснежной ваты. Праздничный стол с множеством блюд, вылепленных из теста и раскрашенных красками. Куклы с колясками и кучей нарядов. Настоящее женское царство, в котором каждая девочка — маленькая принцесса. Они и держатся соответственно. Такая непринужденно-прямая осанка бывает разве что у балерин, а пластика поражает женственностью и изяществом. Хотя впервые придя в садик, многие девочки ухватками напоминали мальчишек. Особенно те, у кого есть старшие братья. <...>

Приходя на девичью половину в гости, мальчишки явно обалдевают от обилия «финтифлюшек» и с облегчением возвращаются на свою половину, к привычно мужскому антуражу: саблям, пожарным каскам, солдатикам. Но при этом у них не возникает соблазна разрушить девчоночий рай. Хотя вообще-то мальчишек хлебом не корми — дай поломать девчонкам игру, чтобы продемонстрировать свое превосходство над плаксами и ябедами. Это их способ «пометить территорию», показать, «кто самее». И пока детсад был обычным, сорванцы, естественно, не упускали возможности напакостить девчонкам. Теперь же, когда делить нечего, они не только не обижают девочек, но и с удовольствием пропускают их вперед, уступают лучшие места и т. п.

Воспитание женственности

По-моему, основная проблема воспитания нынешних девочек — это воспитание женственности. Вроде бы чепуха. Зачем воспитывать то, что заложено самой природой? Однако произошла парадоксальная вещь: в борьбе за равноправие женщины одержали победу, но в результате перешли играть на чужое поле, а свои позиции сдали, утратили женскую мягкость, чистоту и наивную милоту, которая так трогает сильных мужчин.

Современный стиль — напористый, агрессивный, дерзкий. Девушки-подростки стараются не отстать от парней: матерятся, занимаются каратэ и у-шу, курят, пьют, «меняют партнеров», все чаще вступают в банды. Женственность многим кажется не престижной, воспринимается как проявление слабости. <...>

Поэтому родителям, которые всерьез задумываются о будущем дочерей, я бы посоветовала уделить повышенное внимание именно романтическому воспитанию девочек. Не бойтесь, что оно вступит в противоречие с жизнью, которая, конечно, жестче, чем в романах Ш. Бронте. Романтизм удивительным образом закаляет душу. Тем более что он

соответствует самой женской природе. <...> Вспоминайте нашу и зарубежную историю. В ней ведь немало примеров женской доброты, чистоты, самоотверженности, милосердия.

Почаще ставьте девочку в ситуацию, когда ей нужно о ком-то позаботиться. И конечно, отмечайте это как большое достоинство! <...>

«Мягкое побеждает твердое», — гласит старинная китайская пословица. И эта древняя мудрость сегодня мне кажется как нельзя более современной.

Текст 2

М. Киммел

Возможно ли общество без гендера?[1]

(в сокращении)

<...> Для меня очевидно, что между женщинами и мужчинами гораздо больше сходств, чем различий, и что нам нужно гораздо меньше «космических» переводчиков и гораздо больше гендерного равенства, чтобы и женщины, и мужчины могли жить согласно своим желаниям. Будущее гендерных различий тесно связано с будущим гендерного неравенства. Чем меньше будет гендерное неравенство, тем меньше будет различий между женщиной и мужчиной.

<...> В течение целого столетия мы неуклонно шли к уменьшению гендерного неравенства, удаляли барьеры, которые стояли на пути женщин во всех сферах жизни общества, защищали женщин от тех мужчин, которые силой пытались противостоять их появлению в обществе или отсрочить его. В результате оказалось, что женщины могут превосходно работать в «чисто мужских» сферах, а мужчины отлично справляются с «чисто женскими» профессиями. Если не верите мне, поговорите с женщинами — хирургами, адвокатами и летчицами; поговорите с мужчинами — нянями, учителями, социальными работниками, а также с отцами-одиночками, которые растят своих детей. <...>

Праздновать гендерное сближение в поведении и в установках не равнозначно стремлению лишить людей гендера. Это — не признание андрогинии. Некоторые психологи предложили андрогинию как решение проблем гендерного неравенства и гендерных различий. <...>

Но андрогинная теория остается непопулярной в качестве политического и психологического выбора, поскольку она стремится к устра-

[1] *Киммел М.* Гендерное общество. — М.: РОССПЭН, 2006. С. 406–412.

нению различий между людьми и смешивает равенство с одинаковостью. Многими из нас идея одинаковости воспринимается как призыв к принудительному растворению различий в мягкой, безвкусной амальгаме, в которой индивид теряет свои особенности. <...> Разве единственный способ установления равенства между женщинами и мужчинами в том, чтобы стать одинаковыми? Разве нельзя представить равенство, основанное на признании и уважении различий?

<...> Дело не в том, чтобы женщины и мужчины стали еще больше походить друг на друга, чем сейчас, а в том, что все психологические черты, установки и поведение, которые мы, как носители данной культуры, определяем как «мужественные» и «женственные», нуждаются в пересмотре. Эти черты и установки, в конце концов, несут в себе положительные и отрицательные ценности, и именно из-за иерархии ценностей, из-за их неравнозначности гендерное неравенство тесно переплетается с гендерным различием. Дегендеризация людей сама по себе не приведет к устранению гендерного неравенства.

<...> Защитники андрогинии часто убеждают мужчин больше выражать свои «женские» стороны, а женщин — свои «мужские». Такие увещевания, откровенно говоря, меня глубоко оскорбляют.

Приведу один пример. Я сидел в парке неподалеку от дома и держал на руках новорожденного сына, и проходящая мимо женщина сказала: «Как замечательно, что в наши дни мужчина выражает свои женские качества». Бурное негодование я скрыл фальшивой улыбкой. Я постарался быть вежливым, но хотел ответить ей следующее: «Ничего подобного я не выражаю, мэм. Я чуткий, любящий, заботливый отец. Мне кажется, я выражаю свою *мужественность*!».

Почему, в конце концов, любовь, забота и нежность считаются женскими чувствами? Почему я должен подражать другому полу, чтобы иметь доступ к тому, что я считаю человеческим чувством? Будучи мужчиной, я выражаю свою мужественность во всем, что делаю. И я уверен, что моя жена была бы оскорблена не меньше, если бы, отредактировав какую-нибудь особенно трудную статью или написав какое-нибудь пространное и проникновенное эссе, услышала, как необычно и замечательно, что женщина выражает свои мужские качества, — как будто компетентность, честолюбие и уверенность в себе не являются общечеловеческими качествами.

Любовь, нежность, забота, компетентность, честолюбие, самоуверенность — это человеческие качества, которые должны быть одинаково доступны и женщинам, и мужчинам. <...>

Мир, в котором я сейчас живу, гендеризован совершенно иначе, чем мир моих родителей. Мой отец учился в мужском колледже, служил

в вооруженных силах, где не было женщин, и всю жизнь проработал среди мужчин. Сегодня от того мира остались одни воспоминания. Женщины появились во всех профессиях, в вооруженных силах и военных вузах, и сегодня все колледжи, за исключением трех или четырех, принимают студенток. Несмотря на постоянные усилия некоторых политических сил вернуться в середину XIX в., эти изменения происходят постоянно; женщины больше не вернутся в дом, где, как думают некоторые, их место.

Эти громадные изменения только ускорятся в последующие десятилетия. В обществе третьего тысячелетия дегендеризация качеств и поведения — а не людей — усилится. Мы останемся женщинами и мужчинами, равными, но способными понимать наши различия, и не будем стремиться использовать различия как основание для дискриминации.

Мальчики и девочки будут видеть, как мать и отец утром идут на работу без какого-либо ущерба для своей женственности и мужественности. Эти мальчики и девочки, когда вырастут, будут думать, что иметь работу — быть компетентным, зарабатывать на жизнь, стремиться не останавливаться на достигнутом — значит обладать характеристиками *взрослого* человека, неважно, женщины или мужчины. Не так, как раньше, когда то, что делали мужчины, женщины могли делать лишь с ощущением вины, с одобрения общества, спорадически и в зависимости от плодовитости. «Когда я вырасту, — скажут эти дети, — я тоже буду работать».

Если матери и отцы будут одинаково любить своих детей и заботиться о них, если уход за детьми будет делом просто *взрослого человека,* а не тем, что матери делают постоянно, а отцы лишь субботними вечерами, эти самые дети скажут: «Когда я вырасту, я буду заботиться о своих детях и любить их».

<...> Идеология XIX столетия упорно насаждала разделение сфер для мужчин и женщин с соответствующими наборами качеств и стилей поведения. Эта ситуация была аномалией в истории. Резкость, с которой эта идеология порывала с тем, что ей предшествовало, с «естественными» наклонностями людей, во многом объясняет то рвение, с каким она навязывалась. Если бы она имела природные, биологические основания, подобное принуждение было бы излишним.

XX столетие стало свидетелем вызова разделению сфер; его бросили те, кто оказался подавлен безжалостной идеологией, — женщины. Это столетие засвидетельствовало беспрецедентный переворот в статусе женщин, возможно, самое существенное преобразование в мировой истории гендерных отношений. Пройдя путь от права голосовать и работать, завоеванного в начале столетия, до права на любое рабочее

место, на получение гражданского и военного образования к его концу, женщины поколебали основы гендеризованного общества. <...>

<...> Однако преобразования XXI столетия должны будут изменить жизнь мужчин.

Мужчины только начинают понимать, что «традиционное» определение мужественности делает их несостоятельными и удовлетворить не может. Если женщины оставили дом, куда они были «заключены» идеологией разделения сфер, и теперь стремятся сочетать работу и семью, то мужчины стараются вернуться в семью, из которой их вытолкнула та же самая идеология. <...>

Идеология разделения сфер XIX в. оправдывала гендерное неравенство, обосновывая его якобы природными различиями между полами. То, что считалось нормативным, подкреплялось санкциями, провозглашалось нормальным, соответствующим природе вещей. Больше половины столетия женщины посвятили доказательству, что эта идеология пагубно влияет на их внутренний мир, ставит вне закона работу вне дома, которую они и так выполняют, и навязывает такое определение женственности, которое не позволяет женщинам проявить все свои человеческие качества.

Разумеется, это касалось и мужчин, поскольку превозносились одни чувства и поступки и дискредитировались другие. Как и женщинам, мужчинам дозволялось реализовать лишь часть своей природы. Но только недавно мужчины стали выражать недовольство ограничениями этой идеологии.

<...> Дегендеризация общества в новом столетии и новом тысячелетии идет не к тому, что женщины и мужчины станут более *одинаковыми,* а к тому, что они станут более *равными.* Ибо те качества и модели поведения, которые прежде считались мужскими или женскими, — компетентность и сострадание, честолюбие и привязанность — суть исконно человеческие качества, доступные и женщинам, и мужчинам, которые достаточно повзрослели, чтобы об этом открыто заявить. Это предполагает некую форму гендерного протейства — изменчивость и адаптивность к своему окружению с использованием всего многообразия переживаний и способностей. Протейская личность, предложенная психиатром Робертом Джеем Лифтоном, такова, что может соединять в себе противоречия; такая личность изменчива и эластична в быстро изменяющемся мире. Чтобы стать такой личностью, не нужно, чтобы мужчины и женщины стали больше походить друг на друга, а нужно, чтобы каждый еще полнее и глубже стал собой.

Раздел III

Гендерные характеристики личности

Глава 13

Гендерные стереотипы: возрастной аспект

Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева

Вводные замечания

Гендерный стереотип — «упрощенный схематизированный, эмоционально окрашенный образ мужчины и женщины» [9, с. 188].

В работе И. С. Клециной [9] выделены три группы гендерных стереотипов.

К первой группе относятся стереотипы маскулинности-феминности. Мужчинам и женщинам приписываются конкретные социально-психологические качества и свойства личности, стиль поведения. «Мужское» (маскулинное) или отождествляемое с ним считается позитивным, значимым, доминирующим, рациональным, духовным, культурным, активно-творческим, а «женское» (феминное) связывается с негативным, вторичным, чувственным, телесным, греховным, природным, пассивно-репродуктивным [3].

А. Маслоу считал, что понятия «мужское» и «женское» не отражают сущности явления, которое они должны раскрывать. Эти понятия, говорит А. Маслоу, только вводят всех в заблуждение, так как качества, которые в обществе считаются присущими мужчине, порой обнаруживаются в большей степени у женщин и наоборот [21]. На основе этих устоявшихся стереотипов строятся отношения между людьми, а также требования к человеку в зависимости от его пола.

Вторая группа гендерных стереотипов связана с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Считается, что для женщин основной ролью считается семейная, для мужчин — профессиональная [1, 2, 8, 19], соответственно, и оценка успешности личности связана с выполнением этой роли. Бытует мнение, что «сама природа позаботилась о том, чтобы половина населения — женщины — максимум своей энергии отдавала семье, чтобы вторая половина —

мужчины — высвобождала время и энергию для общественной деятельности, требующей не "тела", а подлинно человеческих качеств, проявляющихся в политической, хозяйственной, военной, научной деятельности» [22, с. 234–235]. Следовательно, женщина должна реализовываться в микросреде (семья, быт), а мужчина в макросреде (работа, политика, наука).

Многие писатели, политики, общественные деятели (например, Л. Коваленко, В. Распутин, В. Крупин) ратуют за возвращение женщины в семью [4]. Есть и те, кто занимает противоположную позицию. Так, М. Панкратова [12] считает, что «возврат» женщины в семью не является благом. Работающая женщина более самостоятельна и в большей мере способна понимать проблемы и интересы мужа и детей.

Исследователь Г. Турецкая [18] обращает внимание на то, что гендерные стереотипы, распространенные в нашем обществе, формируют у женщин страх успеха. Женщины часто не уверены в своих силах, не имеют профессионального честолюбия, их самооценка ниже, чем самооценка мужчин. Распространено мнение, что мужчины лучше, чем женщины, подготовлены к роли руководителей, именно они должны управлять и создавать. Поэтому у женщин складывается впечатление о себе как о менее способных. Г. Турецкая выделяет два типа работающих женщин, характеризующихся страхом успеха: ориентированные на карьеру и ориентированные на семью. Женщины, ориентированные на карьеру, ощущают беспокойство оттого, что не уделяют достаточно внимания семье, испытывают чувство вины перед родными за то, что проводят с ними мало времени. Близкие часто осуждают активность женщины в профессиональной сфере и пытаются сделать ее причиной всех внутрисемейных проблем: «Сын двоечник потому, что ты все время на работе и не можешь проверить у него уроки», «Ты виновата в том, что у мужа есть любовница, потому что ты не заботишься о нем». Женщины, ориентированные на семью, отказываются от карьерного роста, работа становится для них обузой. И при этом они все равно постоянно беспокоятся о том, что недостаточно времени уделяют семье.

Вопрос о семейной роли мужчины также достаточно актуален. В соответствии со стереотипом мужских и женских ролей мужчина не должен включаться в дела семьи, решать повседневные семейные дела, так как «мужские» обязанности выходят за рамки семьи [1, 6, 7, 10, 13, 15, 16]. Мужчина в сфере семейных отношений выглядит инфантильным, поскольку не хочет ни за что отвечать, не хочет разделять с женой семейные обязанности [11].

Поскольку традиционно считается, что для женщины профессиональная самореализация менее важна, чем для мужчины, женщины намного чаще мужчин сталкиваются с безработицей и дискриминацией на рынке труда [17, 18, 22].

Третья группа гендерных стереотипов связана с половыми различиями в содержании труда. Как правило, женщине принадлежит экспрессивная сфера деятельности (исполнительский и обслуживающий труд), а мужчине — инструментальная сфера деятельности (творческий, созидательный, руководящий труд). Т. Парсонс и Ф. Бэйлс говорят о позитивном влиянии такой дифференциации ролей, отмечая, что «несмотря на противоположности, коими являются мужчина и женщина, они могут разнообразно взаимодействовать с учетом выполнения предназначенных им ролей» [8, с. 68].

Цель занятия

Дополнить и углубить полученные на лекциях сведения о гендерных стереотипах.

Оснащение

Кодоскоп.

Порядок работы

Занятие проводится в форме трех последовательных тематических семинаров, на которых студенты выступают с сообщениями о заранее проведенных исследованиях.

Перед семинарами предполагается чтение лекции на тему «Гендерные стереотипы».

Этап 1. Предварительная подготовка.

Этап 2. Выступления студентов.

Этап 3. Подведение итогов семинаров.

Этап 1. Предварительная подготовка

Студентам предлагаются возможные варианты исследований по теме семинарского занятия и осуществляется общее руководство работой.

Студенты на основе полученных теоретических знаний сами формулируют тему исследования либо получают ее от преподавателя. Студент должен самостоятельно сформулировать цель, задачи, объект, предмет и гипотезу исследования. Со студентами оговаривается форма отчета. В приложении 1 представлен план отчета, который может быть выдан студенту непосредственно перед началом работы.

Возможные варианты исследований

1. Семинар «Гендерные стереотипы у дошкольников»

1.1. Ассоциативный эксперимент с определенным набором слов. В качестве слов-стимулов предлагаются слова «мама», «папа», «мальчик», «девочка» и т. п. Исследование проводится на базе детского сада или детского центра. Эксперимент проводится с каждым ребенком индивидуально. Желательно до начала эксперимента провести с детьми тренировку (это можно сделать в групповой форме). Инструкция для детей: «Подумайте и скажите слова, которые связаны со словом “день рождения”». Желательно, чтобы слова-стимулы были эмоционально насыщены. Это упростит для ребенка процесс выработки ассоциаций. После того как дети поняли суть работы, им можно предлагать слова-стимулы, составляющие содержание эксперимента. Это нужно делать в индивидуальном порядке. Ребенку дается та же инструкция, меняется только слово-стимул. Экспериментатор регистрирует ассоциации и спонтанные высказывания. Обработка полученных данных проводится с помощью контент-анализа. Студент должен, исходя из полученных данных, выделить категории контент-анализа, подсчитать частоту их встречаемости и проинтерпретировать полученные данные.

1.2. Ассоциативный эксперимент с картинками (по В. В. Абраменковой, 1987). Детям предлагаются картинки, имеющие фемининный контекст (кастрюля, платье, коляска и т. п.), маскулинный (молоток, машина и т. п.) и гендерно-нейтральный контекст (книга, дерево, стол и т. п.). Детей просят разделить картинки на «мамины» и «папины». Эксперимент проводится в индивидуальном порядке. Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки. Положи справа мамины картинки, а слева папины [варианты: те, которые подходят маме (папе); которые ты бы отдал маме (папе)]». Если у ребенка возникают затруднения (например, он говорит: «А эта картинка не подходит ни маме, ни папе» или «Эта подходит и маме и папе»), то эту картинку кладем в третью стопку (эти картинки мы будем учитывать как гендерно-нейтральные). Обработка полученных данных: учитывается количество картинок в каждой группе и их содержание. Подсчитывается количество маскулинных, фемининных и гендерно-нейтральных картинок в каждой группе («папины», «мамины», «общие или ничьи»). Студент должен проинтерпретировать и попытаться объяснить причины полученного распределения.

1.3. Работа со сказкой: детям читают сказку и просят выбрать героя, которым ребенок хотел бы (не хотел) быть. Проводится гендерный анализ. Например, детям в группе читается сказка, в которой присутствуют персонажи обоих полов. После прочтения сказки каждого ребенка отдельно спрашивают, кем из героев сказки ребенок хотел бы быть и кем бы не хотел быть. Затем просят объяснить, почему. Экспериментатор фиксирует полученные данные. Обработка данных: студент должен выявить общие тенденции (при их наличии) в ответах мальчиков и девочек (выбор персонажа и обоснование выбора). Например, мальчик говорит: «Я хотел бы быть петухом, потому что он смелый и прогнал лису»; девочка говорит: «Я бы хотела быть лисой, потому что она красивая и умная». Анализируются социальные причины выборов.

1.4. Наблюдение: фиксируются и анализируются виды деятельности (поведение) мальчиков и девочек в детском саду в течение определенного отрезка времени. В приложении 2 см. пример карты наблюдения. В данной карте представлены три вида деятельности и их содержание (наполнение). Могут быть проанализированы также другие виды деятельности или пересмотрено наполнение указанных видов деятельности. Студент, наблюдая за группой детей в детском саду, заполняет карты наблюдения на несколько детей (для каждого ребенка — отдельная карта). Обработка данных: подсчитывается наличие и отсутствие регистрируемых признаков (в процентах) у мальчиков и у девочек. Производится интерпретация с анализом причин. Интерпретируется как наличие, так и отсутствие различий.

1.5. Наблюдение: фиксируются и анализируются высказывания и действия воспитателя (система поощрений и наказаний) по отношению к мальчикам и девочкам. В приложении 3 см. пример карты наблюдения. Воспитателю говорится, что наблюдение будет проводиться за детьми. Возможно наблюдение на занятиях, во время свободных игр детей, на прогулке, за обедом и т. д. Обработка данных: производится подсчет наличия или отсутствия регистрируемых признаков в отношении мальчиков и девочек. Основная задача студента — выявить, одинаково или по-разному воспитатель относится к детям разного пола; если по-разному — в чем это проявляется и в какой степени. Важно также попытаться найти и объяснить причины такого отношения со стороны воспитателя.

2. Семинар «Гендерные стереотипы младших школьников»

2.1. Опрос: детей просят устно или письменно ответить на вопросы («Какими должны быть мальчики?», «Какими должны быть девочки?» и т. п.). Опрос возможно проводить в групповой форме (с классом) в письменном виде. *Инструкция*: «Пожалуйста, подумайте и напишите на одной стороне листка, какими должны быть девочки, а на другой стороне — какими должны быть мальчики. Правильных и неправильных ответов здесь нет, напишите то, что вы думаете. Сверху напишите свой пол (мальчик или девочка), имя и фамилию писать необязательно». Обработка данных проводится с помощью метода контент-анализа. Студент должен сам выделить категории контент-анализа, которые будут включать в себя особенности характера, поведения, внешности и др. Проводится анализ и интерпретация полученных результатов. Анализируются представления мальчиков и девочек о своем и противоположном поле. Создается групповой портрет мальчика и девочки, какими они должны быть по представлениям младшеклассников. В портрете выявляются стереотипные маскулинные и фемининные характеристики, выдвигаются предположения о причинах.

2.2. Наблюдение на уроке: фиксируется и анализируется степень и форма проявления активности мальчиками и девочками, система поощрений и наказаний учителя, реакции учителя по отношению к мальчикам и девочкам. В разработке карты наблюдения можно опираться на карты, предложенные в приложениях 2 и 3. Анализ осуществляется по схеме, предложенной в п. 1.4 и 1.5.

2.3. Наблюдение на перемене: фиксируются и анализируются виды деятельности мальчиков и девочек (по содержанию, степени активности и т. п.). В разработке карты наблюдения можно опираться на карты, предложенные в приложениях 2 и 3. Анализ осуществляется по схеме, предложенной в п. 1.4.

2.4. Проективный метод (статический рисунок): школьников просят нарисовать мальчика и девочку. Исследование можно проводить с группой школьников (в классе). *Инструкция детям*: «Пожалуйста, нарисуйте на одной стороне листа девочку, а на другой — мальчика. Назовите их и подпишите имена. Сверху на листе напишите свой пол и возраст». Обработка результатов: фиксируется и анализируется выраженность полоролевых характеристик, особенности внешнего вида и атрибуты мужественности-женственности (при-

ческа, рост, телосложение, одежда, степень прорисовки отдельных атрибутов или частей тела и др.). Задачей студента является выявление степени стереотипизированности образов мальчика и девочки, а также специфики представлений о своем и противоположном поле. Анализ имен можно проводить по желанию самого студента; это задание используется в случае, если нарисованные фигуры являются андрогинными и трудно отличить нарисованного мальчика от нарисованной девочки.

2.5. Проективный метод (динамический рисунок): школьников просят нарисовать мальчика и девочку в процессе какой-либо деятельности. Фиксируется и анализируется выраженность полоролевых характеристик, характер их деятельности и степень взаимодействия. Обработка полученных данных производится аналогично п. 2. Для определения характера деятельности можно использовать следующие категории: вид деятельности (трудовая, игровая, учебная, развлекательная), степень активности, наличие других персонажей и степени взаимодействия с ними, маскулинность/феминность видов деятельности и др.

2.6. Ассоциативный эксперимент (слова-стимулы: «мама», «папа»; «мальчик», «девочка»; «мужчина», «женщина» и т. п.). Инструкция и обработка данных: см. п. 1 семинара «Гендерные стереотипы у дошкольников». Проведение исследования возможно в групповой форме в письменном виде.

3. Семинар «Гендерные стереотипы подростков и студентов»

3.1. Опрос (по предложенной преподавателем или сконструированной студентом анкете). Опрос может быть произведен в групповой форме в письменном виде. Например, если студент ставит своей целью изучение гендерных стереотипов в семейных отношениях, то вопросы могут быть примерно такими: Кто должен принимать основные решения в семье? Кто должен быть главой семьи? Кто должен заниматься воспитанием детей? Кто должен зарабатывать деньги в семье? и т. д. Обработка данных: ответы на вопросы оцениваются с точки зрения их отнесенности к одной из трех категорий: традиционно-патриархатные (муж — глава семьи, обязанности мужчины и женщины строго определены их полом), эгалитарные (нет дифференциации обязанностей по признаку пола), нетрадиционные (жена — глава семьи, обязанности мужчины и женщины про-

тивоположны традиционным). Подсчитывается частота встречаемости каждой из трех категорий. Выявляется степень стереотипизированности представлений испытуемых о роли мужчины и женщины в семье. Возможны и другие варианты: изучение гендерных стереотипов в профессиональной сфере, в личностной сфере и т. д.

3.2. Работа со списком характеристик: предлагается оценить степень выраженности характеристик у мужчины и женщины по шкале с определенным количеством баллов. Студенту предлагается самостоятельно выделить социально-психологические характеристики личности (возможно использование методик Лири, С. Бем и др.). Студент сам выбирает шкалу, которая содержит от 2 градаций (наличие/отсутствие признака) до 10 (определяется степень выраженности признака). Список характеристик представляется каждому испытуемому на специально приготовленном бланке ответов. Обработка данных: выделяются характеристики, типичные для мужского и женского пола, гендерно-нейтральные характеристики и степень их выраженности.

3.3. Сочинить сказку. Испытуемым предлагается сочинить и записать сказку на любую тему. Обработка данных: подсчитывается количество мужских и женских персонажей и анализируются их характеристики, виды деятельности, формы поведения и т. д. Выявляется отсутствие/наличие гендерных стереотипов, спроецированных на персонажей.

3.4. Проективный метод (статический рисунок): испытуемых просят нарисовать мужчину и женщину. Фиксируется и анализируется выраженность полоролевых характеристик. Сбор и обработка данных: см. п. 2.4.

3.5. Проективный метод (динамический рисунок): испытуемых просят нарисовать мужчину и женщину в процессе какой-либо деятельности. Фиксируется и анализируется выраженность полоролевых характеристик, характер их деятельности и степень взаимодействия. Сбор и обработка данных: см. п. 2.5.

Этап 2. Выступления студентов

В своем выступлении студент должен представить не только информацию о проделанной работе, но и свою личную оценку проблемы, выразить личное отношение к затрагиваемым вопросам.

Этап 3. Подведение итогов семинаров

В конце каждого семинара проводится подведение итогов, делаются выводы о характере гендерных стереотипов в данный возрастной период.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятию «гендерный стереотип».
2. Обозначьте группы гендерных стереотипов.
3. Существует ли возрастная специфика проявления гендерных стереотипов и в чем она проявляется.

Список литературы

1. *Арутюнян М. Ю.* Гендерный анализ концепций психологии творчества. // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 136–141.
2. *Бодрова В. В.* Работа или семья: что важнее для современной женщины? // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 97–100.
3. *Воронина О. А.* Введение в гендерные исследования // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 29–34.
4. *Воронина О. А.* Женщина — друг человека? // Человек. 1990. № 5. С. 48–58.
5. *Гаврилица О. А.* Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 65–70.
6. *Здравомыслова О. М.* Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. — М., 2003. — 152 с.
7. *Золотухина М. В.* Мир американской семьи. — М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1999. — 319 с.
8. *Кириллина В. Н.* Социокультурные аспекты гендерного конфликта (по материалам западной социологии) // Женщина и мужчина на пути к устойчивому развитию / Под ред. Е. Н. Никоноровой. — М.: РЭФИА, 1997. С. 66–79.
9. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
10. *Конусов Ю. А.* Мужчина в семье: типы поведения // Семья и социальная структура. — М.: Институт социологических исследований АН СССР, 1987. С. 97–106.
11. *Мережко В. И.* Этого терпеть больше нельзя // Женский вопрос: точки зрения и подходы к новому осмыслению. — М.: Академия общественных наук при ЦК КПСС, 1991. С. 103–105.
12. *Панкратова М. Г.* Русская женщина сегодня // Женщины России — вчера, сегодня, завтра (материалы конференции). — М.: Россия молодая, 1994. С. 50–57.
13. *Радаев В. В.* Человек в домашнем хозяйстве // Социологические исследования. 1997. № 4. С. 64–72.
14. *Ржаницына Л. С., Сергеева Г. П.* Женщина на российском рынке труда // Социологические исследования. 1995. № 7. С. 57–62.
15. Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе / Под науч. ред. Т. М. Малевой, О. В. Синявской. Вып. 1. — М.: НИСП, 2007. — 640 с.

16. Семейные узы. Модели для сборки: Сб. статей / Сост. и редактор С. Ушакин. Книга 1. — М.: НЛО, 2004. — 632 с.; Книга 2. — М.: НЛО, 2004. — 520 с.
17. *Сычева С. А.* Женщина в российской науке: роль и социальный статус. — М.: НИА-Природа, 2005. — 116 с.
18. *Турецкая Г. В.* Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 37–46.
198. *Тюрина И. О.* Московский рынок труда: гендерные аспекты // Социологические исследования. 1998. № 8. С. 98–103.
20. *Успенская В. И.* О перспективах политического партнерства полов. Материалы к теме «Идея партнерства женщин и мужчин с современном мире» // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 65–69.
21. *Фридан Б.* Загадка женственности. — М.: Прогресс, Литера, 1993. — 496 с.
22. *Хоткина З. А.* Гендерная асимметрия в сфере занятости // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 60–64.

Приложение 1
Форма отчета по проведенному исследованию

1. Вводная часть (почему выбрана именно эта тема, ее актуальность).
2. Методическая часть (цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы).
3. Основная часть (анализ и обсуждение полученных результатов).
4. Приложения (варианты опросных листов, протоколы, карты наблюдений, графики, таблицы).

Приложение 2
Карта наблюдения «Виды и характеристики деятельности мальчиков и девочек в детском саду»

Имя и фамилия ребенка _____
Возраст ребенка _____
Дата проведения исследования _____

Виды деятельности	Наполнение деятельности	Наличие признака	Отсутствие признака	Примечания
Игровая	Двигательная активность (бегает, играет с мячом, прыгает)			
	Созидание, конструирование (кубики, конструкторы, пластилин)			

Виды деятельности	Наполнение деятельности	Наличие признака	Отсутствие признака	Примечания
	Лидерство в игре (руководит, указывает другим)			
	Подчинение (слушается других, не противоречит)			
	Выдвижение новых идей (предлагает варианты, проявляет инициативу)			
	Агрессия (дерется, ругается, нападает)			
Помогающая	Выполняет поручения воспитателя (поливает цветы, убирает игрушки) с удовольствием или по своей инициативе			
	Выполняет поручения воспитателя без удовольствия или отказывается			
	Помогает другим детям (завязать шнурки, застегнуть пуговицы, найти потерянное и т. д.)			
Учебная	Внимательно слушает на занятиях			
	Активно включается в деятельность			
	Старается сделать все как можно лучше			
	Мешает другим детям			
	Часто отвлекается			

Приложение 3
Карта наблюдения «Характер взаимодействия воспитателя с мальчиками и девочками»

ФИО воспитателя _____
Возраст воспитателя _____
Образование _____
Стаж работы по профессии _____

Действия воспитателя		Мальчики	Девочки	Примечания
Поощряет	Хвалит словом («Молодец!», «Правильно!»)			
	Хвалит действием (дотрагивается до руки, гладит по голове)			
	Ставит в пример («Посмотрите, Аня уже оделась!»)			
За что поощряет	За послушание			
	За активность, инициативу			

Действия воспитателя		Мальчики	Девочки	Примечания
Наказывает	Ругает («Как тебе не стыдно!», «Сейчас же замолчи!»)			
	Применяет физическую силу (хватает за руку, подталкивает, шлепает)			
	Приводит как отрицательный пример («Посмотрите, Петя все еще не заправил кровать!»)			
За что наказывает	За излишнюю активность			
	За непослушание			
	За пассивность			
	За неправильные ответы			

Глава 14
Гендерная идентичность

П. В. Румянцева

Вводные замечания

Гендерная идентичность — осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу [5]. Данное понятие обозначает аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности/феминности [4]. Гендерная идентичность наряду с этнической, возрастной, профессиональной, национальной идентичностью является компонентом социальной идентичности личности.

Понятие социальной идентичности описывает то, как другие люди определяют человека на основе широких социальных категорий или признаков, таких как пол, возраст, профессия или этническая принадлежность [13]. Это те компоненты Я человека, которые переживаются им на уровне осознания принадлежности к какой-либо группе [14]. Социальная идентичность — это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе [1, 7]. Социальная идентификация выполняет важные функции как на групповом, так и на личностном уровне: именно благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу [10].

Гендерная идентичность — это особый вид социальной идентичности, сосуществующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этническом, образовательном и прочими статусами [11]. Гендерная идентичность является продуктом социального конструирования [11]. Она начинает формироваться

с рождения ребенка, когда на основании строения его наружных половых органов определяется его паспортный (гражданский, акушерский) пол. С этого начинается процесс гендерной социализации, в ходе которого ребенка целенаправленно воспитывают таким образом, чтобы он соответствовал принятым в данном обществе представлениям о «мужском» и «женском». Именно на основании существующих в обществе эталонов формируются представления ребенка о собственной гендерной идентичности и роли, его поведение, а также самооценка [5].

Первичное представление о собственной половой принадлежности формируется у ребенка уже в 1,5 года, причем именно это представление занимает место наиболее устойчивого и стержневого компонента самосознания. С возрастом гендерная идентичность развивается, происходит расширение ее объема и усложнение структуры. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не может определить причины своего выбора. В 3–4 года он уже способен осознанно определять пол окружающих людей, но зачастую связывает его с внешними, случайными признаками; кроме того, половая принадлежность считается детьми данного возраста изменяемой характеристикой. Необратимость половой принадлежности осознается детьми примерно к 6–7 годам, что сопровождается усилением половой дифференциации поведения и установок. Следующий важнейший этап формирования гендерной идентичности — это подростковый возраст. Подростковая гендерная идентичность становится центральным компонентом самосознания. Гендерная идентичность взрослого человека представляет собой сложноструктурированное образование, включающее, помимо осознания собственной половой принадлежности, сексуальную ориентацию, «сексуальные сценарии», гендерные стереотипы и гендерные предпочтения [5].

В структуре гендерной идентичности можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный (познавательный) — осознание принадлежности к определенному полу и описание себя с использованием категорий мужественности/женственности;
- аффективный (оценочный) — оценка психологических черт и особенностей ролевого поведения на основе их соотнесения с эталонными моделями маскулинности/феминности;
- конативный (поведенческий) — самопрезентация себя как представителя гендерной группы, а также способы разрешения кризисов идентичности на основе выборов вариантов поведения в соответствии с личностно значимыми целями и ценностями [4].

В современной психологии большое внимании уделяется феномену кризиса гендерной идентичности, под которым понимается невозможность достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения гендерной идентичности. Кризис гендерной идентичности включает в себя рассогласование внутренних компонентов гендерной идентичности (гендерных представлений, гендерной самооценки и гендерных планов, способов и структур поведения), а также рассогласование внутренних составляющих гендерной идентичности с внешними гендерными пространствами, включающими в себя гендерные стереотипы и эталоны, гендерную телесность и гендерные роли [6].

Как показывают результаты исследований, конструктивное разрешение кризиса гендерной идентичности является важнейшим фактором сохранения психологического благополучия личности. В частности, по данным Ю. Кохен (Y. Cohen) [12], внутриличностные конфликты, связанные с формированием гендерной идентичности, являются фактором риска суицидального поведения у подростков.

Цель занятия

Расширить представления студентов о понятии гендерной идентичности, ее структуре и закономерностях развития.

Оснащение

1. Классная доска с мелом или листы ватмана с маркерами.
2. Карточки для проведения «Терминологической разминки» (см. приложение).

Порядок работы

В ходе практического занятия студентам предлагается выполнить ряд заданий, направленных на достижение цели занятия. Все задания предполагают работу в малых группах или диадах. Работа проходит в несколько этапов.

Этап 1. Терминологическая разминка.

Этап 2. Составление «блок-схемы» из основных понятий, относящихся к теме «Гендерная идентичность».

Этап 3. Выполнение упражнения «Гендерная автобиография».

Этап 1. «Терминологическая разминка»

Основная задача данного этапа — активизировать студентов, настроить их на интенсивную интеллектуальную работу, а также помочь вспомнить содержание основных понятий, относящихся к рассматриваемой теме.

Для выполнения задания студентов необходимо разделить на две группы; удобнее всего сделать это по «территориальному» принципу, предложив объединиться в одну группу студентам, сидящим за соседними партами. Каждой группе студентов предлагается карточка с написанными пятью терминами, относящимися к теме «гендерная идентичность». Образцы карточек представлены в приложении. Карточки у групп различны, студенты каждой группы не должны знать, какие именно термины написаны на карточке другой группы. В течение 5–7 минут каждая группа составляет определения каждого из предложенных понятий. После завершения подготовительного этапа группы по очереди зачитывают друг другу получившиеся определения, не называя сам определяемый термин; вторая группа должна отгадать, какой именно термин определяется.

Задача преподавателя — поддерживать максимальный темп выполнения задания и определенный эмоциональный настрой, следя за корректностью используемых определений, но все же не пускаясь в чрезмерно длинные комментарии. Примеры возможных определений также приведены в приложении.

Этап 2. Составление «блок-схемы» из основных понятий, относящихся к теме «Гендерная идентичность»

Задача данного этапа — развитие навыков анализа и структурирования научных категорий, относящихся к данной предметной области.

Для выполнения задания студенты разбиваются на группы по 4–6 человек. Если на занятии присутствует небольшое количество студентов, состав групп можно оставить тем же, что и при выполнении первого задания. Преподаватель зачитывает перечень терминов, использованных в «Терминологической разминке»: социальная идентичность, гендерная идентичность, пол, гендер, сексуальность, гендерная роль, гендерные стереотипы, гендерные предпочтения, маскулинность, феминность. Задача студентов — составить графическую схему, показывающую связь этих понятий и соотношение между ними. Можно использовать любые геометрические фигуры и символы (стрелочки, фигурные скобки, кружки, квадратики и т. п.).

Иногда задача кажется студентам слишком сложной и первоначально вызывает определенный протест. Здесь важно отметить, что задание носит творческий характер и не имеет однозначного единственно

правильного решения. Можно разрешить студентам, если они сочтут нужным, привлекать и другие понятия, но все термины, предложенные преподавателем, обязательно должны быть включены в схему.

Каждая группа студентов разрабатывает свой вариант схемы в течение примерно 15 минут, затем представитель от каждой группы изображает получившийся вариант на доске или ватмане. Когда все схемы будут готовы, каждая группа проводит презентацию своей схемы, объясняя ее и обосновывая. После завершения презентации члены других групп задают вопросы. Данная дискуссия — очень важный этап работы, поэтому преподавателю нужно быть готовым принимать в ней активное участие. Прежде всего, очень важно следить за тем, чтобы звучали именно конструктивные вопросы, на которые можно отвечать, а не просто бессодержательная критика. После того как все схемы будут представлены, преподаватель может их прокомментировать. Но, на наш взгляд, следует делать это осторожно, постаравшись отметить сильные и слабые стороны каждого рисунка, и попробовать избежать соблазна предложить студентам «окончательно правильный» вариант.

Этап 3. Выполнение упражнения «Гендерная автобиография»

Данное упражнение необходимо для того, чтобы помочь студентам наполнить изучаемый академический материал личностным смыслом, что позволяет закрепить и эмоционально обогатить получаемые знания.

Перед началом работы нужно обсудить со студентами проблему формирования гендерной идентичности. Для структурирования дискуссии преподаватель может задавать следующие вопросы.

1. Когда начинает формироваться гендерная идентичность?
2. Когда ребенок начинает понимать, какого он пола?
3. Чем отличается гендерная идентичность двухлетнего и четырехлетнего ребенка?
4. Когда примерно формируется представление о необратимости половой принадлежности?
5. Что происходит с гендерной идентичностью в подростковом возрасте?
6. Кто и что влияет на формирование и развитие гендерной идентичности у ребенка и у взрослого?

Затем студентам предлагается подумать, как эти общие закономерности нашли отражение в их собственном жизненном опыте. Для этого студенты разбиваются на пары и выполняют следующее задание: «Расскажите своему партнеру о своем становлении как женщины (мужчины)». Им предлагается вспомнить какие-то конкретные события, высказывания, переживания, оказавшие влияние на формирование их гендерной идентичности. Для выполнения задания отводится 20 минут (по 10 минут для каждого). После завершения работы в парах желающим предлагается кратко рассказать о своих основных выводах и открытиях. Необходимо отметить, что для выполнения данного упражнения особенно важна безопасная, доброжелательная атмосфера.

Контрольные вопросы

1. Что такое гендерная идентичность?
2. Как соотносятся понятия «социальная идентичность» и «гендерная идентичность»?
3. Какова структура гендерной идентичности?
4. Какие основные этапы формирования гендерной идентичности можно выделить?
5. Какова роль основных институтов социализации в формировании гендерной идентичности?

Список литертуры

1. *Баранова Т. С.* Теоретические модели социальной идентификации личности // Социальная идентификация личности. — М.: Институт социологии РАН, 1993. С. 35–46.
2. *Воронина О. А., Клименкова Т. А.* Гендер и культура // Женщины и социальная политика (гендерный аспект). — М., 1992. С. 10–22.
3. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
4. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
5. *Кон И. С.* Введение в сексологию: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Москва: Олимп; ИНФРА-М, 1999. — 288 с.
6. *Ожигова Л. Н.* Психология гендерной идентичности личности. — Краснодар: Кубанский государственный университет, 2006. — 290 с.
7. *Павленко В. Н., Корж Н. Н.* Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе // Психологический журнал. 1998. № 1. Т. 19. С. 75–88.
8. *Смелзер Н.* Социология. — М.: Феникс, 1994. — 668 с.
9. *Уэст К., Зиммерман Д.* Создание гендера // Гендерные тетради. Выпуск первый. — СПб.: филиал Института социологии РАН, 1997. С. 94–124.
10. *Ядов В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000. С. 589–601.

11. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Социокультурная репрезентация гендерных отношений // Социокультурный анализ гендерных отношений: Сб. науч. трудов / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. — Саратов: СГУ, 1998. — 208 с.
12. *Cohen Y.* Gender identity conflicts in adolescents as motivation for suicide //Adolescence. 1991. Spring. 26 (101). P. 19–29.
13. *Dashefsky A., Shapiro H.* Ethnicity and Identity // Ethnic Identity in Society / Ed. by A. Dashefsky. — Chicago: College Publishing Company, 1976. P. 5–11.
14. *Hunter J. A.* Inter-Group Evaluative Bias and Self-Esteem among Christians // Current Research in Social Psychology. 1998. Vol. 3 (7). P. 74–87.

Приложение
Образцы карточек для «Терминологической разминки»

Карточка 1

Дайте определения следующим понятиям:

- гендерные предпочтения;
- пол;
- маскулинность;
- сексуальность;
- социальная идентичность.

Карточка 2

Дайте определения следующим понятиям:

- гендер;
- гендерные стереотипы;
- феминность;
- гендерная идентичность;
- гендерная роль.

Определения понятий, используемых в «Терминологической разминке»

Гендер — деятельность по организации ситуативного поведения в свете нормативных представлений об аттитюдах и действиях, соответствующих категории принадлежности по полу [9].

Гендерная идентичность — это аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола [3].

Гендерная роль — разделение труда, прав и обязанностей в соответствии с полом [8].

Гендерные предпочтения — отражение желаемой половой идентичности [3].

Гендерные стереотипы — стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [2].

Маскулинность — нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин [3].

Пол — биологическая категория, описывающая анатомические, гормональные и физиологические особенности мужчин и женщин.

Сексуальность — биологически укорененный внутренний инстинкт или импульс, сексуальная ориентация индивида (гомосексуальность, гетеросексуальность) или сексуальная идентичность [11].

Социальная идентичность — те компоненты Я человека, которые переживаются им на уровне осознания принадлежности к какой-либо группе [14].

Фемининность — нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для женщин [3].

Глава 15

Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности

Л. Н. Ожигова

Вводные замечания

Развитие психических качеств, способов поведения не имеет жестких биологических предписаний. Это в полной мере относится и к половой дифференциации. Осознание собственной половой принадлежности и становление гендерной идентичности человека — одно из направлений его социализации. Гендерная социализация — это процесс усвоения человеком норм и образцов поведения, принятого (дозволенного) в данном обществе для мужчины и женщины [9, с. 220].

Процесс гендерной социализации определяется и направляется с помощью различных социальных и культурных средств посредством социальных институтов (школа, семья, СМИ, религия, политика и т. д.). Гендерная роль — один из механизмов гендерной социализации личности [11, с. 14].

В широком смысле понятие роли обозначает способ поведения людей в системе межличностных отношений, зависящий от их позиции в обществе и отвечающий принятому в данном обществе набору норм, предписаний и ожиданий. Под гендерной ролью понимают систему социальных стандартов, предписаний, стереотипов, которым человек должен соответствовать, чтобы его признавали как мальчика (мужчину) или девочку (женщину) [9, с. 223].

В свою очередь, гендерные роли всегда связаны с определенными гендерными стереотипами. Стереотип — это мнение о личностных качествах группы людей, которое может быть чрезмерно обобщенным и неточным. С их помощью человек воспринимает, «классифицирует» других людей по их принадлежности к той или иной группе, социаль-

но-экономическому классу или по их физическим характеристикам (пол, возраст, цвет кожи и т. д.), например подростки, женщины/мужчины, политики, безработные и т. д.

Гендерные стереотипы — это стандартизованные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское/маскулинное» и «женское/феминное». Маскулинность и фемининность — это нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Стереотипы осознаются и приобретаются индивидом в ходе социализации в той группе, к которой он принадлежит (семье, в школе, в группе приятелей, СМИ и т. д.) [5, с. 257–262].

Стереотипы, в том числе и гендерные, часто порождают слишком условное и упрощенное представление о людях, формируют ожидания и установки в отношении других, содействуют упрощенному восприятию, лишают выгод, связанных с познанием отдельной личности [3].

Гендерная роль, базирующаяся на определенном гендерном стереотипе, как осваиваемая внешняя данность должна быть «понята и принята» в общую структуру личности. Результатом такой гендерной социализации, понимаемой как психологическая интеграция внешних и внутренних смыслов внутри личности, является гендерная идентичность.

Гендерная идентичность чаще всего понимается как осознание и переживание индивидом принадлежности к определенному полу, как правило, мужскому или женскому [10, 11]. По мнению О. А. Ворониной, понятие гендерной идентичности также означает, что человек осознает связь с культурными определениями мужественности и женственности [2, с. 102].

Однако большинство современных отечественных психологов считают, что гендерная идентичность в индивидуальной интерпретации личности может быть шире, чем простое отождествление себя с определенным полом или нормативами мужественности или женственности [1, 4, 6].

В. С. Мухина отмечает, что гендерная идентичность — это результат сложного процесса личностной деятельности и самовоспитания самого человека. Здесь взаимодействуют:

1) природно и генетически передаваемые особенности сексуального потенциала человека; способы реагирования на сексуальный объект и психическая сензитивность;

2) социальное окружение с его многообразием внешних влияний, с его охваченностью историческим временем Великого поля общественного сознания;
3) позиция самого человека в отношении пути собственной идентификации — от внешних образа и поведения до идеалов, которые он выбирает для себя в качестве образца [7, с. 648–649].

Таким образом, гендерная идентичность — это результат сложного процесса согласования всех факторов, который протекает в субъективном, внутреннем психологическом мире личности. В ходе этого процесса человек решает задачу принятия или выработки способов социокультурной презентации своих индивидных/биологических качеств в той манере и форме, которая отвечает его собственным личностным особенностям и смыслам [8, с. 148].

Гендерная идентичность выступает как важнейшая часть общей Я-концепции личности, обеспечивающая ей (личности) чувство адекватности независимо от различных изменений Я и ситуации. Гендерная идентичность, с одной стороны, является своего рода личностным выбором и «достижением», которое позволяет человеку переживать чувство целостности и конгруэнтности своего Я в ситуациях ролевого взаимодействия. С другой стороны, гендерная идентичность может включать в себя социально обусловленные представления, фиксируемые в гендерных стереотипах.

На пересечении индивидуальных и стереотипных представлений личности о собственной биологической принадлежности, ее социальной и психологической интерпретации и возникают внутренние противоречия, которые могут затруднять или, наоборот, способствовать реализации личности. Преодолевая или утверждая себя в традиционном (стереотипном) или нонконформистском (нестереотипном, индивидуальном) поведении, личность стремится так организовать деятельность и бытие, чтобы утвердить свою идентичность и достичь аутентичности.

Цель занятия

Знакомство со способами исследования особенностей гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности.

Оснащение

1. Опросные бланки методики «Кто Я?».
2. Опросные бланки методики «Я — женщина/мужчина» со списком незаконченных предложений.

Методики позволяют выявить особенности гендерной идентичности и степень осознанности личностью собственных гендерных стереотипов.

Порядок работы

Исследование может проводиться индивидуально и в группах и состоит из двух заданий, включающих в себя ответы на методики «Кто Я» и «Я — женщина/мужчина». Методики можно использовать комплексно или независимо друг от друга.

Этап 1. Заполнение опросника «Кто Я?».

Этап 2. Обработка результатов опросника «Кто Я?».

Этап 3. Обсуждение результатов.

Этап 4. Заполнение опросника «Я — женщина/мужчина».

Этап 5. Обработка результатов опросника «Я — женщина/мужчина».

Этап 6. Обсуждение результатов.

Этап 1. Заполнение опросника «Кто Я?»

Инструкция: «Вы получили опросные бланки, где в столбик 20 раз написано слово “Я” и далее оставлена пустая строка. Пожалуйста, в течение 15 минут ответьте на вопрос: “Кто Я?”, используя для этой цели любые слова или предложения. Записывайте все ответы так, как они “приходят в голову”».

Этап 2. Обработка результатов опросника «Кто Я?»

После завершения работы над составлением списка ответов испытуемым предлагается проанализировать содержание записанных в своем опросном бланке характеристик, т. е. обозначить, сколько присутствует в ответах социальных ролей и индивидуализированных характеристик.

Примечание:

- примерами социальных ролей могут быть профессиональные роли (учитель, рабочий и т. д.), гендерные роли, включающие семейный статус личности (женщина, мужчина, мать, жена и т. д.), другие социальные роли (ученик, студент, староста и т. д.);
- примерами индивидуализированных характеристик могут быть конкретные самоописания, раскрывающие особенности и качества личности (умница, хозяйка, хороший друг и т. д.), а также различные

метафорические определения (розовый цветок, заря и т. д.). Оценить степень проявления гендерных стереотипов в самооценке личности, т. е. обозначить, сколько присутствует в ответах самоописаний, сходных или соответствующих традиционному гендерному стереотипу.

Оценка характеристики как соответствующей или не соответствующей гендерному стереотипу носит субъективный характер, т. е. определяется самим ответившим. Однако, как правило, участники занятия без труда классифицируют самоописания как стереотипные/нестереотипные, ориентируясь на традиционные представления о мужественности/женственности. Важно отметить, что в списке самоописаний могут появляться и нестереотипные характеристики (женщина определит себя через приписываемые традиционно мужчинам качества, и наоборот). Об этом следует сказать участникам и обратить их внимание на то, что следует соотнести количество стереотипных и нестереотипных самоописаний, т. е. обозначить, каких присутствует больше. Стереотипными могут считаться и некоторые социальные роли (мать, хозяйка и т. д.).

Как правило, в самоописаниях находят отражение примерно 14 тем, в которых могут проявиться гендерные стереотипы. Приведем список тем.

1. Внешность.
2. Здоровье.
3. Эмоциональная сфера.
4. Отношение к себе, самооценка.
5. Коммуникативные способности.
6. Деловые качества, активность, творчество, целеустремленность.
7. Интересы, увлечения, навыки.
8. Отношение к людям, формы контакта.
9. Отношение к миру, к жизни, принципы.
10. Отношение к дому, к быту.
11. Отношение к порядку.
12. Отношение мира к личности.
13. Образные сравнения, метафоры.
14. Возраст.

Например, тема «Внешность» может быть описана участниками с помощью стереотипных характеристик: «стройная», «тонкая», «слежу за

модой» или «сильный», «высокий», «атлет» и т. д. Тема «Эмоциональная сфера» — «чувствительная», «сентиментальная» или «сдержанный», «жесткий» и т. д. Темы перечислять участникам не обязательно. Их удобно использовать для более массового исследования гендерных стереотипов, когда необходимо выявить частотное распределение характеристик, общие тенденции в самоописаниях различных выборок.

Этап 3. Обсуждение результатов

Важным итогом изучения гендерной идентичности личности в ходе занятия служит дискуссия об индивидуальных результатах. В небольших группах (4–5 человек) участники обсуждают свои индивидуальные результаты количественного и качественного анализа, где центральным является выделение общих тенденций (среднегрупповых) по следующим позициям:

- количественное преобладание социальных или индивидуальных характеристик;
- обозначение доминирующих характеристик (по степени значимости: первая—третья позиции);
- уровень (преобладание) стереотипных характеристик.

Затем результаты работы микрогрупп обсуждаются в общей группе.

Этап 4. Заполнение опросника «Я — женщина/мужчина»

Инструкция: «Вы получили опросные бланки, где в столбик написаны незаконченные предложения, которые начинаются с фразы “Я — женщина” или “Я — мужчина” (бланки раздаются в соответствии с биологическим полом участников занятия), и далее оставлена пустая строка. Пожалуйста, в течение 10 минут продолжите предложения.

1. Я — женщина (мужчина), потому что ...
2. Я — женщина (мужчина) и хочу, чтобы ...
3. Я — женщина (мужчина), и для меня ...
4. Я — женщина (мужчина) и не терплю, когда ...
5. Я — женщина (мужчина) и могу ...
6. Я — женщина (мужчина) и рада, когда ...
7. Я — женщина (мужчина) и знаю, что ...

8. Я — женщина (мужчина) и опечалена тем, что ...
9. Я — женщина (мужчина) и делаю ...»

Этап 5. Обработка результатов опросника «Я — женщина/мужчина»

Для каждого предложения выводится балл, показывающий, насколько данное предложение характеризует ответившего как соответствующего гендерному стереотипу (2 балла), не соответствующего (0 баллов) или нейтрального (1 балл). В этом случае индивидуальная оценка степени стереотипности/нестереотипности носит субъективный характер, т. е. сам ответивший определяет для себя характеристики гендерного стереотипа. Примеры предложений и варианты ответов с оценкой приведены в табл. 1.

Таблица 1. **Примеры предложений и варианты ответов с оценкой**

Незаконченные предложения	Варианты ответов	Баллы
Я — женщина потому, что …	Родилась такой	2
	Мне нравится быть такой	1
	Просто женщина	0
Я — женщина и хочу, чтобы …	Я всегда была красивой	2
	Меня уважали и ценили мое мнение	2
	Был мир во всем мире	1
Я — женщина и могу …	Быть терпеливой	0
	Добиться в жизни всего сама	2
	Позволить себе некоторые вещи	1

Полученные по всем предложениям результаты суммируются.

Этап 6. Обсуждение результатов

Набранное количество баллов от 19 до 27 свидетельствует о том, что личность характеризует себя как соответствующую гендерному стереотипу; количество баллов от 10 до 18 — о том, что личностью плохо осознаются или «вытесняются» собственные гендерные характеристики; количество баллов от 0 до 9 свидетельствует о том, что личность характеризует себя как не соответствующую гендерному стереотипу.

Контрольные вопросы

1. Что такое гендерная идентичность и как она формируется?
2. Как определяется социальный стереотип в психологии?

3. Как понятие гендерного стереотипа связано с процессом достижения личностью гендерной идентичности?

Список литературы

1. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 431 с.
2. *Воронина О. А.* Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ–МВШСЭН — МФФ, 2001. — 416 с.
3. *Здравомыслова Е., Темкина А.* Социальное конструирование гендера как феминистская теория // Женщина. Гендер. Культура. — М., 1999. — 368 с.
4. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
5. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб.: Питер, 1997. — 688 с.
6. *Малкина-Пых И. Г.* Гендерная терапия. — М.: Эксмо, 2004. — 927 с.
7. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). — Екатеринбург: ИнтерФлай, 2007. — 1072 с.
8. *Ожигова Л. Н.* Психология гендерной идентичности личности. — Краснодар: Кубанский государственный университет, 2006. — 290 с.
9. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 383 с.
10. *Терешенкова Е. Ю., Радина Н. К.* Особенности развития гендерной идентичности личности. Женщина и мужчина в современном обществе: Сборник статей / Под ред. Л. Э. Семеновой. Вып. 1. — Н. Новгород: МГЭИ (нижегородский филиал), 2004. — 176 с.
11. Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований» / Отв. ред. О. А. Воронина, Н. С. Григорьева, Л. Г. Лунякова. — М.: МЦГИ–МВШСЭН, 2000. — 396 с.

Глава 16

Изучение гендерной идентичности при помощи качественных методов: фокус-группа

Н. К. Радина

Вводные замечания

Понятие «идентичность» — одно из относительно новых и одновременно популярных понятий в психологии личности — получило известность благодаря работам Эрика Эриксона. Эриксон обратил внимание, что итогом подросткового возраста становится более или менее оформившееся представление человека о себе как о целостной личности, в чем-то схожей с другими, в чем-то отличной. В процессе утверждения в понятийном психологическом аппарате понятие идентичности подверглось теоретическому осмыслению, благодаря чему было разделено на персональную (личностную) идентичность (тождественность самому себе) и социальную идентичность.

Социальная идентичность предполагает, что человек определяет себя не только как конкретную личность, но и как члена многих социальных групп. Начиная с 1980-х гг. в русле теории социальной идентичности Тэджфела—Тернера гендерная идентичность трактуется как одна из подструктур социальной идентичности личности и характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе; при этом важно, как сам человек себя категоризует [21]. Однако самокатегоризация — важное, но не единственное условие развития гендерной идентичности. Как только новорожденный бывает идентифицирован по признаку пола, он становится объектом «принудительной» гендерной социализации [27]. Окружающие взрослые, впоследствии — ровесники, а также «культурные агенты» (персонажи филь-

мов, книг и т. п.) более или менее жестко «контролируют» взросление личности, задавая ей «правильное» гендерное направление [2, 3, 4, 5 и др.]. Таким образом, гендерная идентичность[1] является продуктом «работы» гендерной социализации, которая на уровне общества обеспечивает воспроизводство доминирующего «гендерного порядка» [25], а на уровне личности — построение гендерной идентичности, созвучной доминирующему «гендерному порядку» [21]. Процесс гендерной социализации[2], в результате которой рождается гендерная идентичность, исследователи представляют как трехступенчатый, связанный с созреванием личности. При этом:

- первая стадия — идентификация, достигаемая к 3 годам («осознание половой принадлежности» или «гендерная идентификация»);
- вторая стадия — компетентность в поведении в 7–12 лет («половая дифференциация поведения» или «социализация Я»);
- третья стадия связывается со становлением первичной идентичности, описанной Э. Эриксоном («переоценка гендерной идентичности» или «саморегуляция Я») [5, 15].

Гендерная идентичность развивается на протяжении всей жизни, позволяя индивиду осваивать различные социокультурные «возрастные пласты» в соответствии с социальными нормами своей «гендерной группы» и собственными предпочтениями.

Рассмотрим на основе имеющихся научных данных более подробно содержание женской и мужской идентичностей.

Женская идентичность имеет историю анализа и исследований, уходящую своими корнями в ортодоксальный психоанализ. С точки зрения ортодоксального психоанализа мужская и женская модели диаметрально противоположны по своим качествам и для женской модели характерна пассивность, нерешительность, зависимое поведение, конформность, отсутствие логического мышления и стремления к достижениям, а также большая эмоциональность и социальная уравновешенность.

---

[1] В отечественной психологии присутствуют два условно сходных термина, которые используют для определения этого вида идентичности: половая идентичность и гендерная идентичность. Термин «половая идентичность» используют исследователи, придерживающиеся взглядов, согласно которым «женское» или «мужское» индивида биологически детерминировано. Термин «гендерная идентичность» используют исследователи, считающие «создание гендера» элементом культуры.

[2] Мы придерживаемся понимания социализации как трехстороннего процесса, предполагающего усвоение, воспроизводство и творческую трансформацию содержания социализации (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая).

Сохраняя неизменными базисные психоаналитические парадигмы, К. Хорни стремилась расширить представления о женщине. Она была одной из первых, кто стал искать «позитивное» описание психологии женщины. Существенное влияние на изучение позитивной женской идентичности оказали также взгляды исследовательниц, придерживающихся различных концепций в рамках философии феминизма (Дж. Батлер, Дж. Митчелл, Ж. Роуз и др.) [11].

В социологических и социально-психологических исследованиях конструирование женской идентичности непосредственно связывают со специфичным для женщины «женским опытом» материнства и «женской ролью» в обществе [3, 4, 5, 9, 12 и др.]. В логике возрастного аспекта конструирования женской идентичности особая роль отводится периоду полового созревания и менархе. Нормативное и информационное давление относительно гендерных норм к данному периоду настолько велико, что большинство девочек, обладающих «отклоняющимися признаками», корректируют свои личностные особенности в сторону «традиционной женской роли» [5].

Следующие важнейшие шаги на пути создания женской идентичности во многом описываются через телесный опыт. Это развитие сексуальности, беременность и рождение детей. Скудость сведений о женских инициациях М. Мид объясняет восприятием «женского» в культуре как феномена скорее биологического, нежели социального, а также связывает с социальной зависимостью женщин [20]. В традиционной культуре тело более значимо в структуре женской идентичности, поскольку женщина репрезентируется через ее тело [8].

На первый взгляд, современное общество предъявляет к поведению девочек менее жесткие нормативные требования, чем к поведению мальчиков. Кроме того, с детства девочку окружают воспитатели-женщины, с которыми она может идентифицировать себя. Однако меньшая ценность «женского» в обществе [9, 18 и др.] затрудняет развитие позитивной Я-концепции девочки, рождая проблемы со становлением женской идентичности, особенно если девочка обладает высокими социальными способностями и склонна лидировать [22].

В современном обществе женская идентичность сопряжена с понятиями «двойная занятость», «экономическая зависимость», «ролевой конфликт работающей женщины» и т. д. Тем не менее опросы общественного мнения показывают, что ситуация в России очень медленно, но изменяется в направлении гендерного равенства (экономическая самостоятельность женщины, как и прежде, подвергается сомнению,

однако считается возможным для женщины самостоятельно выбирать партнера, одежду, образ жизни и т. п.) [19].

В основе становления **«мужской идентичности»** лежит «идеология мужественности» (Дж. Плек), которая является составной частью традиционной патриархатной культуры [5, 16]. Структура ролевых норм «идеологии мужественности» определяется нормой статуса, нормой твердости (физической, умственной и эмоциональной), нормой антижественности. Центральной характеристикой мужской идентичности является потребность доминирования, неразрывно связанная с мужской гендерной ролью [5].

Мужское доминирование — центральный показатель мужской гендерной роли, характеризующий мужские ролевые нормы (норму статуса, норму твердости и норму антиженственности) как в контексте доминирования над женщинами, так и в контексте конкурентных отношений в мужской группе. Норма статуса или успешности в свете мужского доминирования обязывает мальчика постоянно стремиться к более высокому и успешному положению в социальной иерархии; норма твердости (физической, умственной и эмоциональной) обязывает демонстрировать силу, компетентность и агрессивность; норма антиженственности — не только игнорировать все, что традиционно связывается с «женским», но и использовать женщин для подчинения [5].

Мужское доминирование ярко представлено в концепциях социального развития, базирующихся на «биологических основах». Различия между социальным положением мужчин и женщин в данных концепциях объясняются различиями в биологических функциях, связанных с воспроизводством. Особенности проявления способностей и возможностей мужчин и женщин в обществе также объясняются различиями в гормональном статусе и врожденными генетическими программами [10].

Социализация мальчиков связана с социальными барьерами на пути развития маскулинности, провоцирующими эмоционально-когнитивный диссонанс, следствием которого является «полоролевая растерянность» либо утрированно маскулинные полоролевые ориентации [13].

Агрессивность — наиболее специфичная черта мужской идентичности с точки зрения различных концепций и подходов. В настоящее время большинство исследователей сходится во мнении, что следует выделять не половые различия агрессивности (ряд исследований демонстрирует,

что женщины не менее агрессивны, но они более склонны подавлять агрессию), а различия в ее социальном конструировании [16].

Согласно теории мужской полоролевой идентичности Дж. Плека, психологическое здоровье мужчин непосредственно связано с «правильной» в контексте традиционной патриархатной культуры мужской идентичности. Исследования последних лет убедительно показывают, что помимо позитивных аспектов мужественности традиционная мужская гендерная роль является причиной тревоги и напряжения, поскольку некоторые ее аспекты дисфункциональны и противоречивы. Предложенная О'Нилом модель гендерно-ролевого конфликта включает шесть паттернов (ограничение эмоциональности, гомофобия, потребность контролировать людей и ситуации, ограничения в проявлении сексуальности и привязанности, навязчивое стремление к соревнованию и успеху, проблемы с физическим здоровьем из-за неправильного образа жизни) [5].

Наиболее ощутимый удар по незыблемости и биологической обусловленности мужского доминирования нанесли этнографические исследования Маргарет Мид, согласно которым в различных культурах мужчины и женщины могут играть диаметрально противоположные роли (например, мужчины — ухаживать за детьми, а женщины — распоряжаться материальными ресурсами и доминировать) [20]. Метаанализ исследований в области способностей (например, математических) за последние годы также убедительно доказывает, что с изменением положения женщин в обществе стираются гендерные различия и в проявлении способностей [5].

Современные исследования анализируют различия между мужской и женской группами как социально сконструированные, обусловленные экономическим и социальным неравенством [15].

К. Гуинчи, основываясь на теории социальной идентичности Тэджфела—Тернера, рассматривает мужчин и женщин как социальные группы, обладающие различным социальным статусом [1]. Высокостатусные группы чаще всего оцениваются в терминах компетентности и экономического успеха, а низкостатусные — в терминах доброты, добросердечия, гуманности и т. п. По мнению автора, все позитивные черты женского стереотипа (теплота, эмоциональная поддержка, уступчивость) — типичная компенсация за отсутствие достижений в «силовой позиции». Как у членов низкостатусной группы у женщин по сравнению с мужчинами меньше развито чувство идентификации со своей группой, они склонны переоценивать мужские достижения и достоин-

ства и недооценивать свои, перенимая точку зрения более высокостатусной группы — мужчин. [24].

Подтверждение этим положениям можно увидеть в данных многих исследований. Например, П. Голдберг обнаружила известную долю предубежденности женщин против самих себя в сфере научной деятельности: студентки колледжей более высоко оценивают статьи, написанные мужчинами, чем женщинами [1].

Итак, на основе категоризации себя как представителя мужской или женской группы (в рамках заданного биологического пола) в процессе гендерной социализации происходит построение личностью культурно-«нормативной» идентичности, приемлемой для определенного предписанного социального статуса. Субъектность в гендерной социализации может проявляться в поиске и отстаивании индивидуальных особенностей в рамках гендерной идентичности, а также — в социальном творчестве, например в процессе изменения критериев «нормального» гендерного развития.

Таким образом, для анализа процесса становления гендерной идентичности в отечественной психологии могут быть использованы следующие интерпретационные схемы:

- культурно-исторической психологии (понимание культурных ограничений содержания гендерной социализации и социокультурной детерминации построения гендерной идентичности);
- субъектно-деятельностного подхода (акцент на роли субъектности в трансформациях присваиваемого содержания гендерной социализации и в построении гендерной идентичности);
- комплексного подхода Б. Г. Ананьева (междисциплинарная интеграция в изучении различных возрастных периодов гендерной социализации).

Понятие идентичность в психологии наиболее тесно связано с понятием Я-концепции личности. Идентичность — ведущая характеристика Я-концепции, отражающая более или менее осознаваемую и принимаемую ее когнитивную составляющую (образ-Я, картину-Я) и обеспечивающая целостность и непрерывность личности в течение жизни. В данном контексте гендерная идентичность может быть представлена утверждением «Я как женщина» или «Я как мужчина».

В связи с этим нередко идентичность изучают, используя психологический инструментарий, разработанный для Я-концепции [23]. При этом необходимо учитывать, что гендерная идентичность в рамках

Я-концепции — динамичное образование, поэтому при анализе результатов опросников Я-концепции в изучении гендерной идентичности особое внимание следует обращать на изменения «гендерной унификации» Я-концепции (например, изучать, как унифицируется Я-концепция в процессе гендерной социализации в соответствии с гендерными нормами общества, отражая принудительный характер гендерной социализации).

В отечественной психологии при анализе гендерной идентичности также используется модель «психологической андрогинии» С. Бем, от которой автор данной модели отказалась в конце прошлого века из-за ее социокультурной перегруженности (конструкты маскулинности/феминности социально обусловлены, стереотипизируют психологическое содержание как внутренней жизни, так и идентичности личности). В настоящее время С. Бем предлагает для исследований концепцию «гендерных линз», при помощи которой возможно анализировать дискриминационные гендерные практики и индивидуальное сопротивление гендерной унификации [4].

Таким образом, поиск концептаульно адекватного «гендерного» психодиагностического инструментария продолжается и в настоящее время, что дает нам возможность более решительно осваивать качественную методологию в изучении гендерной идентичности.

Современная отечественная психодиагностика преимущественно строится на количественном подходе и позитивистской парадигме [28], которая была подвергнута критике еще К. Левиным [17]. Курт Левин сравнивал современный взгляд психологии на природу психического с устаревшей «аристотелевской физикой», поясняя: если психология как естественно-научная дисциплина стремится развиваться в рамках, которые задает новая физика — «постгалилеевская», задача психологии состоит в интеграции количественного и качественного подходов.

Традиционно качественный подход относят к гуманитарной парадигме в психологии. Отличительные черты качественных методов по сравнению с количественными отражены в табл. 1.

Качественный подход предполагает изучение субъективной ценности, значимости какого-либо предмета или явления для человека, исходя из его социального опыта. Результаты качественного исследования анализируются не математически, а путем аналитического раскрытия их субъективного смысла. Как правило, качественные методики используются при изучении нетипичного индивидуального опыта, а также в новых исследовательских ситуациях, где нужно понять природу неизвестного феномена, детально описать новые аспекты уже из-

Таблица 1. **Сравнительные характеристики качественных и количественных методов**

Основания для сравнения	Качественные методы	Количественные методы
Цель использования	Знакомство с проблемой, переход на новый уровень понимания проблемы	Выявления закономерностей
Статистические процедуры	Игнорирование методов математической статистики	Акцент на методах математической статистики[1]
Выборка	Меньшая	Большая
Парадигма	Близка к «понимающей психологии» Индуктивный анализ	Близка к естественно-научной парадигме Дедуктивный анализ
Происхождение	Из гуманитарных наук	Из естественных наук
Методики	Нестандартизированные	Стандартизированные
Проблематика	Более частная	Более общая
Преимущества	Открытое восприятие разнообразия феноменологий социально-психологических явлений, более глубокий анализ, экономичность	Больший охват. Возможность больших обобщений. Относительная легкость обработки результатов
Недостатки	Большая вероятность субъективизма в анализе, сложность анализа полученных данных, необходимость участия высококвалифицированных исследователей	Заданные рамки в анализе социально-психологической реальности, невозможность исследовать те явления, которые не укладываются в исходную концепцию

вестных проблем или раскрыть субъективные смыслы или механизмы функционирования социальной практики, недоступные при массовых опросах [26].

Фокус-группа — один из качественных методов социально-психологических исследований [6, 7], который представляет собой групповое фокусированное полустандартизированное интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от участников «субъективной» информации о том, как они воспринимают различные явления [6, с. 281].

Фокус-группа позволяет реконструировать социальные представления о гендерных нормах в обществе, описать и проанализировать структурные и содержательные характеристики гендерной социализации, реконструировать обобщенное, а следовательно, доминирующее понимание мужской и женской идентичностей. Особо важно отметить, что при использовании фокус-группового метода исследователь всегда открыт к социальным изменениям и способен уловить (а следовательно,

[1] Чем сложнее избранная стратегия обработки результатов, тем точнее и глубже считается исследование.

описать и проанализировать) заранее не предсказанные и неожиданные характеристики, например, обобщенный образ гендерной идентичности, характерный для той или иной социокультурной ситуации.

Особенности проведения фокус-группового исследования описаны в ряде социально-психологических и социологических источников [6, 7, 26].

К оснащению при проведения фокус-группы относят список вопросов («топик-гайд»); карточки с именами для участников дискуссии, в том числе для модератора и наблюдателей; демонстрационную доску, стол и маркеры; также может использоваться видеокамера или магнитофон.

Порядок работы фокус-группового исследования предполагает три этапа. На первом этапе составляется и обсуждается список вопросов, состав приглашенных участников дискуссии, на втором — проводится групповая дискуссия, далее — зафиксированные результаты дискуссии обрабатываются и анализируются.

Особые требования предъявляются к рекрутированию участников групповой дискуссии (6–8 человек для одной фокус-группы). Возможные критерии отбора — социально-демографические, статусные, материальные и прочие характеристики, связанные с задачами исследования. Исключаются неконтактные и неуравновешенные люди. Качество рекрутирования участников фокус-группы во многом определяет успех исследования.

«Топик-гайд» (список вопросов) содержит вопросы для вступительной части («разогрева»), фоновые вопросы (10 минут), основные вопросы (не более часа), дополнительные вопросы (10 минут) и вопросы, подводящие итог дискуссии (5–8 минут).

Основные требования, определяющие порядок работы в фокус-группе:

- вопросы следуют в логическом порядке;
- до групповой дискуссии устанавливается доверительный контакт группы и модератора, членов группы друг с другом;
- дискуссия завершается вежливо и логично.

Во вступлении (не более 15 минут):

- дается краткая характеристика исследования, в котором собравшиеся примут участие (акцент на серьезном отношении к проблеме и внимание к собственным мыслям и чувствам по отношению к обсуждаемому вопросу);

- акцентируется ценность каждого мнения;
- знакомятся все, начиная с исследовательской группы;
- поясняется роль наблюдателей, а также необходимость технических средств (видеокамера, магнитофон).

Фоновые вопросы можно задавать в начале работы. Благодаря фоновым вопросам создается непринужденная дружеская обстановка. Следует избегать раньше времени говорить по теме исследования, лучше выбрать нейтральные темы (погода, спорт, дети). Не следует обсуждать вопросы, которые вызовут полярные мнения (религия, политика и т. п.) и настроят членов фокус-группы враждебно по отношению друг к другу.

Первый вопрос модератора «разбивает лед». Его итогом должен стать вывод, что участники могут иметь общее мнение. Модератор сужает дискуссию, естественно переходя от общих к основным вопросам. Обсуждение в группе начинается с открытых вопросов, которые дают разнообразный веер мнений. В конце обсуждения модератор задает закрытые вопросы, чтобы получить информацию о конкретных проблемах.

Завершение фокус-группы предполагает контроль заданных вопросов из предварительного списка, благодарность участникам дискуссии.

Работа модератора: задача модератора заключается в том, чтобы добиться от участников откровенного обмена опытом и мнениями. Модератору в процессе проведения групповой дискуссии стоит обратить внимание на следующие вопросы:

- знание текста вопросов наизусть для полной свободы ведения дискуссии;
- максимально комфортное положение участников фокус-группы;
- поддержание атмосферы доверия в группе;
- внимание к «языку тела» участников дискуссии;
- соблюдение регламента.

Необходимые психологические характеристики модератора: хорошая память, умение слушать, устанавливать контакт, искренний интерес к другим людям, доброжелательность, толерантность, чувство времени, отличные речевые навыки (как письменные, так и устные), чувство юмора.

К характеристикам внешности, как правило, относят сходство модератора с группой, т. е. прическа, одежда (и даже, по мнению многих

исследователей, пол) модератора должны быть идентичными особенностям членов группы, насколько это возможно.

К профессиональным умениям относится высокая коммуникативная компетентность.

К типичным ошибкам при проведении фокус-группы относят следующие:

- модератор не может скоординировать дискуссию так, чтоб «нейтрализовать» некоторых чрезмерно активных участников;
- модератор так ведет фокус-группу, что участники могут догадаться о его мнении по изучаемому вопросу;
- в помещении присутствуют «дополнительные наблюдатели», что сказывается на качестве и свободе дискуссии;
- участник фокус-группы уже имеет опыт участия в групповой дискуссии;
- участник фокус-группы является экспертом в изучаемом вопросе;
- в процессе дискуссии говорят несколько человек, перебивая друг друга, что усложняет расшифровку;
- используется несколько микрофонов с магнитофонами, запись идет на разные магнитофоны, тем самым затрудняя анализ результатов групповой дискуссии;
- не используется стол, испытуемых сажают в круг, как во время тренинга.

После проведения групповой дискуссии данные расшифровываются, представляются в виде текста, который в дальнейшем анализируется, на основе чего составляется отчет по фокус-групповому исследованию.

Как правило, в процессе исследования одной теме посвящают 5–10 групповых дискуссий, в которых участвуют в общей сложности от 30 до 80 человек.

При помощи фокус-группы можно исследовать такие аспекты гендерной идентичности, как:

- социокультурные аспекты гендерной идентичности (темы «Я — современная женщина/современный мужчина» для нескольких фокус-групп с разными социальными и возрастными характеристиками);
- стратегии конструирования гендерной идентичности (темы «Как стать “настоящей” женщиной/“настоящим” мужчиной»);
- включение телесных практик и «схемы тела» в гендерную идентичность (темы «Тело в жизни женщины/мужчины»).

Цель занятия

Сформировать у студентов начальные навыки использования фокус-группового исследования для изучения гендерной идентичности. В соответствии с целью практического занятия тема групповой дискуссии звучит следующим образом: «Настоящий мужчина — кто он?». Всего на проведение фокус-группы и обработку результатов отводится четыре академических часа.

Оснащение

Для проведения данного занятия выбирается просторная светлая аудитория, где будет проходить учебная групповая дискуссия. Для фиксации результатов дискуссии потребуется доска с закрепленной на ней бумагой, маркеры различного цвета, а также магнитофон.

В процессе учебного занятия роль участников фокус-группы будут выполнять студенты (группа не более 15 человек). Таким образом, учебная группа может быть разделена на ведущих фокус-группу (с большим или меньшим участием преподавателя), на участников фокус-группы (6–8 человек) и «наблюдателей» (роль которых в ситуации реального исследования выполняют организаторы фокус-группы).

Порядок работы

Этап 1. Составление вопросов.

Этап 2. Проведение фокус-группы.

Этап 3. Обработка результатов.

Этап 1. Составление вопросов

Для проведения групповой дискуссии на тему «“Настоящий” мужчина — кто он?» предварительно составляются вопросы, включающие все основные блоки, а именно — фоновые, основные и дополнительные вопросы.

Список вопросов могут накануне занятия составить студенты, можно также воспользоваться списком вопросов, рекомендуемых ниже.

Рекомендуемый топик-гайд фокус-группы

Фоновые вопросы

1. У всех закончилась сессия?
2. Какие предметы пришлось сдавать в сессию?
3. Где будете проводить зимние (летние) каникулы?

Основные вопросы

1. Что, с вашей точки зрения, означает выражение «быть “настоящим” мужчиной»?

2. Что делает мужчину «настоящим»?
3. Есть ли среди ваших знакомых «настоящие» мужчины? Приведите примеры.
4. По каким признакам можно угадать, разглядеть «настоящего» мужчину в толпе?
5. Каковы возможные слабости «настоящего» мужчины?
6. Какие черты «настоящей» мужественности вам наиболее близки?
7. В чем вы похожи или не похожи на «настоящего» мужчину?[1]
8. Стоит ли, на ваш взгляд, стремиться стать «настоящим» мужчиной?
9. Как вам кажется, можно ли сказать, что «настоящие» мужчины реальны?

Дополнительные вопросы

1. Какую роль играет влюбленность в стремлении молодого человека соответствовать образцу «настоящего» мужчины?
2. Какова роль женщин как представителей гендерной группы в формулировании границ образа «настоящего» мужчины?
3. Можно ли сказать, что женщины задают границы образа «настоящей» мужественности?

Этап 2. Проведение фокус-группы

В процессе проведения групповой дискуссии студенты-ведущие организуют дискуссию, студенты-участники отвечают на вопросы согласно процедуре фокус-группового исследования, студенты-наблюдатели фиксируют высказывания.

На проведение фокус-группы отводится два академических часа[2].

Этап 3. Обработка результатов

Обсуждение и анализ результатов учебного фокус-группового исследования укладываются в два академических часа. Записанный во время групповой дискуссии текст подвергается анализу, в процессе которого идентифицируются и вычленяются различные аспекты содержания

[1] На вопросы 7 и 8 отвечают только юноши.

[2] Подготовка студентов-ведущих заключается в предварительной проверке знания вопросов и процедуры ведения фокус-группы.

анализируемого явления, реконструируя данное явление во всей его полноте.

Обычно в исследовании принимает участие несколько групп, укомплектованных по различным основаниям (например, возраст, пол, профессия и т. п., возможны также «сборные группы»), однако на данном занятии будет производиться анализ работы только с одной группой.

В процессе анализа группируются ответы и мнения участников группы по каждому из обсуждавшихся вопросов на одном или нескольких листах бумаги.

В том случае, если групп несколько, используют ручки или карандаши разных цветов. При анализе высказываний каждой группы по данному вопросу можно использовать цитаты, четко и конкретно выражающие важную точку зрения. Эти цитаты включаются в отчет как иллюстрация определенной позиции.

Если в учебной групповой дискуссии принимали участие и юноши, и девушки, их ответы на вопросы при анализе можно фиксировать так, как обычно фиксируются ответы различных групп (в реальном исследовании по данной теме рекомендуется формировать однополые группы участников дискуссии).

Примеры фиксации ответов на вопросы в процессе фокус-группы

Вопрос № 1: Что, с вашей точки зрения, означает выражение «быть “настоящим” мужчиной»?	
Девушки (6 участниц)	Юноши (2 участника)
Большинство девушек конструируют образ «настоящего мужчины» на основе характеристик, демонстрирующих включение мужчины в социальное окружение: «хорошо воспитан», «имеет хорошие манеры», «галантный, уважающий женщину», «у него хорошее чувство юмора», «знает много анекдотов» и т. д.	Юноши преимущественно конструируют образ «настоящего мужчины» посредством описания внешних характеристик: «настоящий мужчина» обладает «мужским (либо мужественным) тембром голоса», «рост выше среднего, уверенный взгляд и походка», «его облик в целом хотя слегка грубый и небрежный, но в целом — положительный» и т. д.

Аналогичным образом описывается каждый обсуждаемый вопрос с примечанием, какая примерно доля группы выразила то или иное мнение (все, большинство, многие, несколько, немного, один или два, имевшие особый опыт или особую позицию), и дословно записываются при этом важные цитаты.

Итогом являются выводы по материалам групповой дискуссии. Данные выводы могут быть оформлены индивидуально каждым студентом в виде отчета по фокус-групповому исследованию на тему «Настоящий мужчина — кто он?»

Примерный вариант отчета, представляющего изучение мужской идентичности методом фокус-группы, приводится в приложении.

Контрольные вопросы

1. Назовите понятия, наиболее близкие по содержанию к понятию «гендерная идентичность».
2. Какие проблемы выделяют исследователи в процессе развития женской/мужской идентичности человека?
3. Как объясняют исследователи существующие различия и стереотипы самовосприятия в социальных группах женщин и мужчин?
4. Какие психологические данные можно получить с помощью метода фокус-групп?
5. Какие сложности приходится преодолевать при подготовке и проведении метода фокус-групп?
6. Как изменились бы результаты исследования, если бы расширился качественный состав групп (был бы введен принцип профессионального или возрастного комплектования групп)?

Список литературы

1. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. — М.: МГУ, 1990. — 240 с.
2. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
3. *Алешина Е. Ю., Лекторская Е. В.* Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 80–88.
4. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
5. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, М.: Олма-Пресс, 2001. — 320 с.
6. *Богомолова Н. Н., Мельникова О. Т., Фоломеева Т. В.* Фокус-группы как качественный метод в прикладных социально-психологических исследованиях // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — М.: Смысл, 1996. С. 281–304.
7. *Богомолова Н. Н., Фоломеева Т. В.* Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. — М.: Магистр, 1997. — 80 с.
8. В поисках сексуальности: Сборник статей / Под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. — СПб.: Дмитрий Булавин, 2002. — 612 с.
9. *Воронина О. А.* Женщина в мужском обществе // Социологические исследования. 1982. № 2. С. 43–50.
10. *Геодакян В. А.* О структуре эволюционирующих систем // Проблемы кибернетики. Вып. 25. — М.: Наука, 1972. С. 81–91.
11. *Жеребкина И.* «Прочти мое желание...»: постмодернизм, психоанализ, феминизм. — М.: Идея-Пресс, 2000. С. 256.
12. *Здравомыслова О., Кигай Н.* Женская тема в СМИ. — М.: Издание Ассоциации журналисток, 2002. — 152 с.

13. *Каган В. Е.* Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–68.
14. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
15. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
16. *Кон И. С.* Маскулинность как история // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М. М. Малышевой. — М.: Academia, 2001. С. 209–228.
17. *Левин К.* Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. 1990. № 5. Т. 11. С. 135–158.
18. *Малышева М. М.* Современный патриархат. Социально-экономическое эссе. — М.: Academia, 2001. — 352 с.
19. Ментальность россиян (Специфика сознания больших групп населения России) / Под ред. И. Г. Дубова. — М.: Имидж-Контакт, 1997. — 478 с.
20. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. — М.: Наука, 1989. — 430 с.
21. *Радина Н. К.* Гендерная идентичность // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток — Запад: Женские Инновационные Проекты». — М.: Информация–XXI век, 2002. С. 31–33.
22. *Радина Н. К.* Использование гендерного анализа в психологических исследованиях» // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 22–27.
23. *Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю.* Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–59.
24. *Репина Т. А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 158–165.
25. Российский гендерный порядок: социологический подход: Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. — СПб.: Европейский университет в СПб., 2007. — 306 с.
26. *Семенова В. В.* Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию. — М.: Добросвет, 1998. — 292 с.
27. *Уэст К., Зиммерман Д.* Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. — СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. С. 193–219.
28. *Юревич А. В.* Психология и методология. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 312 с.

Приложение
Примерный отчет по проведенному исследованию «“Настоящий” мужчина — кто он?»[1]

Процесс гендерной социализации проходит, опираясь как на существующие в обществе гендерные стереотипы, которые дети усваивают с детства, так и на субъектный выбор личности. Процесс социализации продолжается на протяжении всей жизни человека, но базовые моменты

[1] В данном примере использованы результаты исследований А. А. Шабановой и Н. К. Радиной.

закладываются до периода зрелости. Юность — завершающий этап первичной социализации, результатом которого являются построение Я-концепции личности и формирование первичной гендерной идентичности. Цель данной работы — изучение социальных представлений о маскулинности на этапе ранней зрелости, содержательно формирующих мужскую идентичность юношей.

Мы предположили, что в обществе циркулирует несколько образов эталонной маскулинности, что обусловливает существенную вариативность в построении мужской идентичности юношей.

В качестве исследовательского инструментария был выбран метод фокус-группы, представляющей качественную методологию, наиболее адекватную решаемым задачам на начальном этапе исследований. Была проведена одна фокус-группа, состоящая из 8 человек (6 девушек и 2 юношей).

В процессе исследования были реконструированы социальные представления о мужественности студентов и студенток, в которых выделились два основных типа категорий: нормы мужественности, описанные Ш. Берн (норма успешности, норма антиженственности, нормы физической, умственной и эмоциональной твердости), и альтернативные категории, затрагивающие другие конструкты маскулинности (категории «стереотипно-феминные черты» и др.).

Так, норма успешности встречалась в высказываниях каждого третьего респондента и выражалась в упоминаниях военных подвигов и званий, которые обеспечивают статус «настоящего» мужчины («*он герой РФ, получил звание подполковника...*») или статус определяется посредством успеха в карьере («*он — весьма почитаемый, имеет красивую, дорогую машину*» и т. п.).

Смысловые единицы, раскрывающие категорию, связанную с нормами физической твердости, встречались в более половины всех высказываний, упоминались наличие «крепкого/спортивного тела», «мужественного телосложения» и «физической силы» у «настоящего» мужчины.

Норма умственной твердости представлена в половине всех высказываний: «*мудрый*», «*рассудительный*», «*много читает умных книжек*», «*неглуп*», «*обладает живым бойким умом*».

Норма антиженственности в процессе фокус-группового исследования была практически не артикулирована, представлена только одним высказыванием: «*он должен избегать женского поведения*».

В описании мужественности студенты в половине случаев прибегали к описанию привлекательной внешности «настоящего мужчины»: «*красив и хорошо выглядит*», «*одевается со вкусом*», обладает «*мужским*

(*либо мужественным*) *тембром голоса*», «*средних лет с проседью*», «*рост выше среднего, уверенный взгляд и походка*». Кроме того, в конструировании мужских образов были использованы характеристики, не соответствующие однозначно набору признаков маскулинности по Ш. Берн. К таким качествам мы отнесли, например, «социальную тренированность»: «*он хорошо воспитан*», «*имеет хорошие манеры*», «*интеллигентный человек*», «*галантный, уважающий женщину*». А также стереотипно фемининные черты: «*нежный*», «*заботливый*», «*терпеливый*», «*чуткий*», «*сострадающий*».

То есть среди характеристик, на которые молодые люди ориентируются в процессе построения мужской идентичности, были обнаружены как традиционные «маскулинные нормы», так и качества, характеристики, которые выбиваются из традиционного образа (например, акцент на внешности «настоящего» мужчины). Таким образом, в представлении эталонной маскулинности были идентифицированы как основные категории, представленные Ш. Берн в качестве ведущих характеристик маскулинности, так и дополнительные, свидетельствующие о возможном усложнении образа маскулинности.

На вопрос «Что делает мужчину “настоящим”?» юноши и девушки предложили диаметрально противоположные ответы. Девушки сочли, что мужчина преимущественно конструируется при помощи воспитания, юноши считают «мужественность» присущей человеку по факту рождения. В процессе одной фокус-группы не удалось получить определенный ответ со стороны участвующих юношей, имеется ли в виду врожденная, природная сущность «мужественности» (по В. Геодакяну) или мужественность как социальный факт рождения (по С. Бем).

Участницы фокус-группового исследования оказались единодушны в признании близости образа «настоящего» мужчины. Среди ответов девушек в качестве примеров «настоящих» мужчин приводятся родственники и знакомые. Юноши, напротив, в качестве «настоящих» описывали исключительно незнакомцев: «Он был спокоен, четок в движениях. Его глаза излучали уверенность. Он был одет в толстый шерстяной свитер “под горло”, брюки из плотной ткани и грубые ботинки. Свитер был не привлекающего взгляд темно-серого цвета, а брюки темно-коричневого, обувь — черная. Точно не могу припомнить, кажется, он был не брит, с трех- или четырехдневной щетиной. От него исходил запах одеколона, явно содержащего древесные нотки. Глаза были насыщенно голубого цвета, с оттенками серого. Волосы были немного длиннее, чем стоило бы, но весь облик в целом хотя и был слегка грубым и небрежным, тем не менее придавал этому человеку несомненно

положительную оценку со стороны окружающих. Затем он заговорил приятным баритоном...».

На закрытые вопросы относительно необходимости стремления к эталонной мужественности и ее реалистичности подавляющее большинство участников (как юноши, так и девушки) ответили положительно.

Дополнительные вопросы позволили оценить влияние женских социальных представлений об эталонной маскулинности на стереотипы о мужественности в целом. Девушки преимущественно разделяют идею об активном участии женщин в поддержании эталонной маскулинности; при этом образ мужественности в суждениях девушек весьма амбивалентен и сочетает как крайние варианты традиционной патриархатной мужественности («его слово — закон», «он всегда умеет постоять за свою даму», «с ним не страшно выйти на улицу»), так и черты альтернативной мужественности («может быть нежным», «проявляет заботу и нежность по отношению к своей девушке») одновременно. «Эталонная мужественность» реконструирована девушками как бы «под себя», насколько данный образ может воплотиться в реальном человеке, с их стороны рефлексии не подлежит.

Эталонная маскулинность у юношей представлена скорее в индивидуалистическом контексте и не связана напрямую с мнением о мужественности возлюбленной.

Таким образом, эталонная маскулинность, которая принимается как образец для интериоризации при построении мужской идентичности молодых людей, во многом сохранила черты традиционной патриархатной маскулинности.

Кроме того, результаты исследования подтверждают, что в социуме циркулируют различные маскулинности. Данный факт требует дальнейших исследований относительно общего и различного в конструировании «мужской идентичности» как на индивидуальном уровне, так и на уровне социальных представлений, а также исследований, направленных на изучение социальных последствий конструирования того или иного образа маскулинности, на основе которого, собственно, и строится мужская идентичность.

Глава 17

Исследование гендерных установок в ситуации конфликта

Л. Н. Ожигова

Вводные замечания

Становление гендерной идентичности индивида не обусловлено прямо и непосредственно наличием гендерной роли и включенных в нее социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Они должны стать средствами осознания собственной половой принадлежности и гендерной идентичности, т. е. из внешнего, «заданного» социумом и культурой плана перейти в область внутреннего, личностно осмысленного принятия гендерной роли и соответствующих ей установок.

Установка — это готовность, предрасположенность определенным образом воспринимать, понимать, осмысливать объект или действовать с ним в соответствии с прошлым опытом или под влиянием стереотипов. Под установкой также понимается не осознаваемая личностью готовность, предрасположенность к деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность. Психологические исследования в структуре установки выделили три составляющие: когнитивную, аффективную, поведенческую. Когнитивная — это мнения и убеждения, которых мы придерживаемся относительно тех или иных предметов, людей и которые позволяют нам судить, что, на наш взгляд, правильно, правдоподобно или возможно. Аффективная — составляет положительные или отрицательные эмоции, связанные с этими убеждениями. Поведенческая — предполагает реакцию человека, соответствующую его убеждениям и переживаниям. Установки (мнения, оценки, убеждения) приобретаются через контакты в семье, социальной группе, школе и т. д. Одни из них становятся центральными, так как образуют ядро системы убеждений, используемых индивидом для понимания общества. Другие установки становятся периферическими, так как играют меньшую роль в социальной адаптации. Именно цент-

ральные установки труднее всего поддаются изменению и составляют основу для формирования предубеждений в отношении других людей или событий [7].

Предубеждение отличается от стереотипа тем, что последний представляет собой обобщение, которого придерживаются представители определенной группы относительно другой, в то время как предубеждение предполагает еще и суждение в терминах «плохой» или «хороший», которое может выноситься о других людях даже при недостатке информации о них и мотивах их поведения. Люди часто более благосклонно относятся к своей группе (пристрастное отношение) и менее благосклонно — к тем, кто в нее не входит (предубеждение против других). Например, члены семьи думают, что они лучше членов других семей; европейцы могут думать, что они лучше африканцев; мужчины — лучше женщин и т. д. [3].

В этом смысле пристрастное отношение к своей группе и предубеждение к чужой провоцирует возникновение конфликтов между людьми, порождает дискриминацию. Это имеет прямое отношение к предубеждениям между представителями различных гендерных групп. Присущие нам от рождения тенденции обработки информации в категориях гендерных различий, потребность в идентификации с группой и желание повысить самооценку содействуют укреплению гендерных установок, носящих характер предубеждений и охватывающих все области социальных отношений: семью, политику, образование, профессиональную деятельность и т. д.

Существуют различные гендерные предубеждения. Так, Ш. Берн описывает некоторые гендерные предубеждения в отношении женщин [1].

1. Женщины вносят меньший «человеческий капитал» в работу организаций.
2. Женщина не может управлять делом так же хорошо, как мужчина.
3. Стереотипное мнение о том, что женщины не пригодны для роли лидера и руководящей работы.
4. «Неписаные» нормы в организации, согласно которым на высокие должности назначают мужчин.
5. Женщины не приобретают в ходе своей работы в организациях опыт, необходимый для продвижения по службе.
6. Обязанности женщин по отношению к дому и семье мешают им продвигаться по службе.

7. Стереотипное мнение о том, что главная обязанность женщин — дом и семья, может мешать вознаграждению и продвижению по службе женщины.

Однако ряд исследований показывает, что женщины могут иметь и другие, помимо припысываемых им семейных приоритетов, цели самореализации. Так, Е. Н. Махмутова, описывая ценностные ориентации женщин-предпринимателей, отмечает, что около 92% ценностей носят общественный (публичный) характер. Это такие ценности, как сотрудничество бизнеса и государства во благо общества, обогащение среды профессионального общения, стремление к реализации общечеловеческих ценностей, повышение роли женщин в обществе, стремление стать собственницей. Личное счастье, под которым женщины-предприниматели понимают семейное счастье, среди перечисленных выше ценностей занимает всего 8% [5, с. 82–87].

Ценностные ориентации успешных женщин-менеджеров, по данным Е. Г. Молл, имеют свои особенности. Для женщин-менеджеров семья не выступает доминирующей ценностью, они менее склонны к замужеству и не стремятся иметь детей, не допускают потерь времени на посещение родственников. В приоритете для них материально обеспеченная жизнь, общественное признание, жизнь, полная удовольствий. Они не слишком хотят помогать другим людям и угодить родителям. Женщин-менеджеров отличают следующие личностные характеристики: компетентность, образование и реализм, агрессивность, уверенность в себе, готовность делать карьеру, активность, доминантность, женственность, независимость, наличие четких стратегий и планов самореализации [6, с. 204].

Исследования особенностей и приоритетов современных мужчин также показывают, что не все мужчины однозначно игнорируют ценности семьи и отцовства или ориентированы на высокий профессиональный или социальный статус [4, 8].

Гендерные предубеждения в отношении и женщин, и мужчин, как правило, затрудняют профессиональный и карьерный рост личности, ограничивают ее реализацию, провоцируют множество конфликтов в области межличностных отношений и в профессиональном коллективе. Так, гендерные предубеждения могут отрицательно влиять на психологический климат в коллективе, выполнение какой-либо производственной задачи. Наиболее остро гендерные предубеждения проявляются в тех профессиональных ситуациях, когда сталкиваются интересы двух сотрудников или интересы руководителя и сотрудника. Напри-

мер, это ситуации, связанные с повышением сотрудника в должности, когда имеется несколько кандидатов; в оплате стажировок или распределения функций и полномочий. Тогда, как правило, возникает конфликт — открытое противопоставление ценностей и интересов.

Например, сотрудники не могут доверять друг другу и совместно выполнять порученную работу, если один из них или оба считают, что другой не способен, не компетентен или просто неприятен. Разрешение такого конфликта возможно только при изменении представлений конфликтующих сторон друг о друге, поиске совместной интегрирующей интересы обеих сторон цели. Цель организации (или цель совместной деятельности сотрудников) является важнейшим регулятором отношений, тем механизмом, который позволит преодолеть конфликт.

Цель занятия

Знакомство со способами исследования гендерных установок в ситуации конфликта, связанного с карьерным ростом сотрудников разного пола.

Оснащение

Бланк с проективным рисунком «Конфликт на работе».

Схема беседы.

Порядок работы

Исследование может проводиться индивидуально и в группах. Оно состоит из двух заданий, включающих в себя работу над проективным рисунком «Конфликт на работе» и сюжетно-ролевую игру «Собеседование».

Этап 1. Сочинение «Конфликт на работе».

Этап 2. Обработка результатов сочинения.

Этап 3. Обсуждение результатов.

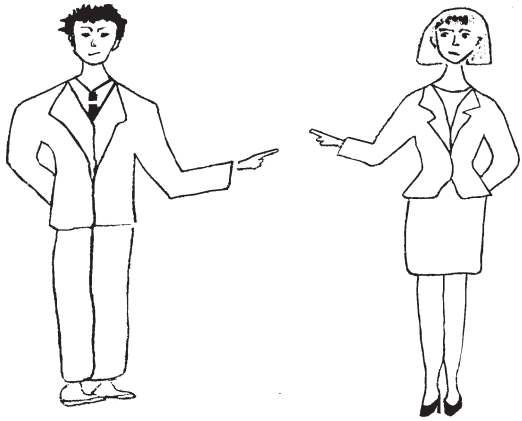
Этап 4. Информационное сообщение преподавателя.

Этап 5. Сюжетно-ролевая игра «Собеседование».

Этап 6. Обсуждение результатов.

Этап 1. Сочинение «Конфликт на работе»

Инструкция: «Перед вами схематичный рисунок женщины и мужчины. В течение 15–20 минут постарайтесь на отдельном листке описать этот конфликт так, как вы его представляете. Это может быть вымышленная или реальная история, в процессе описания которой вы имеете право давать имена, характеристики и высказывания персонажам, излагать сюжет в таком виде и до такой степени, как сочтете возможным».



Конфликт на работе

Этап 2. Обработка результатов сочинения

После завершения работы над составлением сочинения студентам предлагается проанализировать собственное сочинение по степени выраженности следующих критериев:

- социальный статус (позиция) персонажей;
- характеристики;
- отношения (контекст) между персонажами;
- причина конфликта (мотивы персонажей);
- разрешение конфликта (итог).

Результаты подсчетов по каждому пункту плана заносятся в протокол исследования (табл. 1).

Таблица 1. **Протокол исследования: проективное сочинение «Конфликт на работе»**

Критерий анализа	Качественный показатель (варианты ответов)	Количественный показатель (отметка о наличии)
1. Социальный статус	Равный статус	
	Подчиненный — мужчина	
	Подчиненная — женщина	
2. Характеристики	*Варианты описания «Женщины»*	
	Внешность, одежда	
	Образование	

Окончание табл. 1

Критерий анализа	Качественный показатель (варианты ответов)	Количественный показатель (отметка о наличии)
	Профессионализм	
	Личные качества	
	Семейное положение	
	Другое…	
	Варианты описания «Мужчины»	
	Внешность, одежда	
	Образование	
	Профессионализм	
	Личные качества	
	Семейное положение	
	Другое…	
3. Отношения	Конкуренция	
	Нападение, борьба	
	Флирт	
	Психологическая зависимость	
	Другое…	
4. Причина конфликта	Разная информированность	
	Профессиональные качества	
	Гендерные установки	
	Поведение	
	Другое…	
5. Разрешение конфликта	Урегулирован женщиной	
	Урегулирован мужчиной	
	Урегулирован третьим лицом	
	Не завершен	

Примеры сочинения и заполнения протокола анализа сочинения приведены в приложении.

Этап 3. Обсуждение результатов

После заполнения протокола участники занятия обсуждают в микрогруппах по 4–5 человек полученные результаты по следующим позициям:

- доминирующие тенденции в описании ситуации и персонажей;
- степень выраженности гендерных установок в описании конфликта.

Затем рекомендуется обсудить полученные результаты и возникшие в ходе работы над сочинениями вопросы в общей группе. В конце обсуждения преподавателю предлагается обратить внимание участников на то, как соотносятся особенности описания конфликта в сочинениях

участников с выявленным гендерным стереотипом (см. занятие «Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности»). Здесь могут быть отражены следующие связи:

- перенос (проекция) самоописания на описание персонажей;
- степень выраженности (больше/меньше) гендерных стереотипов в различных заданиях;
- приоритеты (иерархия) в самоописаниях и описаниях персонажей, их отношениях, статусе, причине и способе решения конфликта.

В ходе обсуждения результатов задания участники часто обращаются к конкретному опыту и охотно описывают реальные случаи из собственной жизни или жизни знакомых им людей. В этом случае можно обсудить вопрос о том, насколько типичны или часто встречаются описываемые ситуации. Участников нужно попросить сделать общий вывод о том, можно ли сказать, что в описаниях проявились гендерные предубеждения.

Этап 4. Информационное сообщение преподавателя

Преподавателю рекомендуется сделать небольшое информационное сообщение о дискриминации по признаку пола.

Текст сообщения

Гендер — это социально-психологический конструкт, отражающий сущность, механизм и специфику формирования маскулинности и феминности в обществе. Гендер — это социально-психологическое измерение, фиксирующее специфику социально-психологических отношений, и укорененное в культуре. В нем есть элементы устойчивости и элементы изменчивости. В каждом обществе, особенно многокультурном и многонациональном, необходимо иметь в виду гендерное разнообразие. Это означает, что предписания, соответствующие мужественности и женственности, их исполнение могут быть различными для разных поколений, разных этнокультурных и религиозных групп, разных слоев общества. Предписания относительно поведения, связанного с гендерными ролями, особенно очевидны в половом разделении труда на мужской и женский, часто связанном и с дискриминацией по половому признаку.

Дискриминация по половому признаку — это практика, посредством которой одному полу отдается предпочтение по сравнению с другим.

В большинстве обществ это рассматривается как дискриминация, благоприятствующая мужчинам в ущерб женщинам. Дискриминация проявляется в таких областях, как занятость, политическая и религиозная карьера, обеспечение жильем, социальная политика, право на собственность в гражданском и уголовном праве.

Изучение особенностей дискриминации наиболее разработано в рамках экономического анализа гендерного разделения труда. Основное внимание здесь сосредоточено на изучении механизмов, трансформирующих мотивы наемных работников и работодателей в конкретные социально-экономические различия между полами на рынке.

Различают несколько видов дискриминации: в оплате труда; при найме на работу; при сокращении персонала; при продвижении в должности; в повышении квалификации.

Ключевым вопросом при экономическом анализе дискриминации является объяснение причин ее возникновения и механизмов поддержания. К настоящему времени наиболее разработано в этом отношении неоклассическое направление экономической мысли, в котором выделяются три базовых подхода, объясняющих происхождение и сущность дискриминации:

- дискриминация на уровне предпочтений (дискриминация женщин со стороны работодателя, потребителя, коллег);
- статистическая дискриминация, основанная на «статистическом предубеждении» работодателей, распространяющих на отдельных женщин свойства и характеристики, которые они считают присущими всем представительницам данного пола;
- дискриминация, обусловленная монопольной структурой рынка труда [9, с. 126–127].

Таким образом, даже в области экономического анализа видов и причин дискриминации по признаку пола обнаруживается социально-психологический механизм поддержания неравенства, а именно — влияние субъективных установок и предубеждений людей на поведение. Наиболее остро проявляясь в ситуациях, где открыто сталкиваются интересы различных гендерных групп, предубеждения не всегда бывают осознанными, но могут быть исследованы различными способами.

Этап 5. Сюжетно-ролевая игра «Собеседование»

Участникам предлагается разыграть сюжет на тему «Собеседование», в котором проявляется какой-либо вид дискриминации.

Возможные сюжеты

Сюжет 1. Дискриминация в ситуации приема на работу. Роль руководителя (мужчины). Во время собеседования при приеме на работу работодатель сообщает девушке, претендующей на вакансию, что ее кандидатура отклоняется, так как должность начальника отдела, на которую объявлен конкурс, должна быть занята мужчиной. В представлениях работодателя молодая девушка (25 лет), не замужем, даже с хорошим образованием и опытом работы по специальности не может справиться с работой руководителя. Кроме этого, работодатель опасается, что она выйдет замуж и уйдет в декрет, что экономически невыгодно организации.

Роль кандидата на вакансию (женщины). В такой ситуации собеседования участница выстраивает свой ответ, опираясь на собственный опыт, систему представлений и желание разрешить ситуацию в свою пользу. В процессе собеседования она пытается изменить предубеждение работодателя.

Сюжет 2. Дискриминация в ситуации продвижения в должности. Роль руководителя (мужчины). Он вызывает подчиненного (женщину), потенциального кандидата на должность заместителя. Он сообщает ей, что отклоняет ее кандидатуру, так как считает, что она не справится с обязанностями управленца, потому что женщинам не свойственно логическое мышление, сдержанность. Кроме этого, руководитель считает, что новая должность потребует посвящать больше времени работе, что затруднит выполнение семейных обязанностей для женщины.

Роль подчиненного (женщины). В такой ситуации собеседования участница выстраивает свой ответ, опираясь на собственный опыт, систему представлений и желание разрешить ситуацию в свою пользу.

Сюжет 3. Дискриминация в ситуации повышения квалификации. Роль руководителя (мужчины). Он отказывает подчиненной (женщине) в оплате курсов повышения квалификации, но собирается оплатить их другому сотруднику — мужчине.

Роль подчиненного (женщины). В такой ситуации собеседования участница выстраивает свой ответ, опираясь на собственный опыт, систему представлений и желание разрешить ситуацию в свою пользу. Она пытается выяснить причины отказа, так как знает, что вместо нее оплата за курсы будет произведена другому сотруднику — мужчине.

Сюжеты даны схематично, поэтому студенты, вызвавшиеся играть участников собеседования, сами предлагают конкретные черты организации и персонажей. Ролевая игра обычно проходит в оживленной форме, и участники проявляют свои творческие способности.

До начала проигрывания каждого сюжета участники получают небольшие листочки, на которых написано содержание их роли, и 2–3 минуты обсуждают их: придумывают место и время, где протекают события; дают имена персонажам; обсуждают итог собеседования.

Желательно ввести ограничение по времени на разыгрывание сюжета — не более 15–20 минут. На усмотрение ведущего занятия или по решению группы могут быть разыграны не все сюжеты или добавлены сюжеты, предложенные самой группой.

Этап 6. Обсуждение результатов

После разыгрывания сюжетов проводится обсуждение в группе, где каждый участник занятия, включая игравших роли, говорит о собственных впечатлениях, опираясь на следующие вопросы.

1. Насколько типичными/нетипичными показались вам сюжеты, изображающие ситуации принятия кадровых решений?
2. Какие гендерные предубеждения проявились в высказываниях, позиции или поведении руководителя и подчиненных?
3. Кому вы симпатизировали, к кому почувствовали неприязнь в ходе разыгрывания сюжета?
4. Проявились ли в восприятии сюжета ваши гендерные установки?

Контрольные вопросы

1. Как понимается установка в социальной психологии и из каких компонентов она состоит?
2. В чем заключается существенное отличие между стереотипом и предубеждением?
3. Перечислите несколько возможных гендерных предубеждений.
4. Что такое дискриминация по признаку пола? Перечислите ее виды.
5. Как гендерные предубеждения могут проявляться и поддерживать дискриминацию по признаку пола?

Список литературы

1. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с. С. 236–237, 240–241, 303–305.
2. *Гнедаш А. А.* Гендерное неравенство в управлении // Гендерные технологии в современном мире: социальный, психологический, экономический анализ. Материалы научно-прак-

тической конференции / Под ред. Я. О. Столярского. Филиал Северо-Западной Академии государственной службы. — Калуга: Эйдос, 2004. — 244 с.

3. *Годфруа Ж.* Что такое психология. Т. 2. — М.: Мир, 1992. — 496 с.
4. *Киммел М.* Гендерное общество / Пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2006. — 464 с.
5. *Махмутова Е. Н.* Ценностные ориентации женщин-предпринимателей: социальные перспективы реализации // Женское предпринимательство в экономике России и СНГ. Сборник. — М.: Мульти-Темп; Связь–Принт, 2002. — 176 с.
6. *Молл Е. Г.* Управление карьерой менеджера. — СПб.: Питер, 2003. — 351 с.
7. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 383 с.
8. *Тартаковская И. Н.* «Несостоявшаяся маскулинность» как тип поведения на рынке труда // Посиделки. Информационный листок № 3 (71). 2002. — СПб.: Петербургский центр гендерных проблем. С. 10–18.
9. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ — МВШСЭН — МФФ, 2001. — 416 с.

Приложение
Сочинение «Конфликт на работе» респондентки А., 20 лет, студентки отделения социальной работы

На рисунке два сотрудника крупной фирмы, занимающейся продажей нефти за границу. Мужчина и женщина — сотрудники одного отдела. Они равны по должности и хорошие профессионалы. Они давно не ладят друг с другом. Женщина считает, что мужчина слишком самоуверен, но ленив и только благодаря благосклонности начальства достигает статуса на фирме. Мужчине женщина симпатична как женщина, но сильно раздражает из-за своей активности и стремления ни в чем не уступать другим.

Им поручено одно дело, и они пытаются договориться о том, кто какой участок работы будет выполнять. Мужчина настаивает на том, что переговоры с заказчиком должен вести он, а женщине следует выполнить часть работы по сбору информации и подготовке документации. Женщина против этого и предлагает другой вариант. Ни женщина, ни мужчина не хотят уступить друг другу. Каждый уверен, что именно его/ее вариант распределения обязанностей наиболее эффективен.

Они злятся друг на друга, и взгляд мужчины говорит: «Ах, эти глупые женщины! Если они что-то вбили себе в голову, то это надолго». Женщина думает: «Он всегда устраивает все так, чтобы я делала самую скучную и посредственную работу, а последний этап оставляет за собой» (табл. 2).

Таблица 2. **Результаты анализа проективного сочинения**

Критерии анализа	Качественный показатель (варианты ответов)	Количественный показатель (отметка о наличии)
1. Социальный статус	Равный статус	–
	Подчиненный — мужчина	–
	Подчиненная — женщина	
2. Характеристики	*Варианты описания «Женщины»*	
	Внешность, одежда	Не указаны
	Образование	Не указано
	Профессионализм	Профессионализм
	Личные качества	Активна, умна
	Семейное положение	Не указано
	Другое…	
	Варианты описания «Мужчины»	
	Внешность, одежда	Не указаны
	Образование	Не указано
	Профессионализм	Профессионализм
	Личные качества	Самоуверен, ленив, пользуется поддержкой начальства
	Семейное положение	Не указано
	Другое…	
3. Отношения	Конкуренция	Конкуренция
	Нападения, борьба	–
	Флирт	–
	Психологическая зависимость	–
	Другое…	–
4. Причина конфликта	Разная информированность	–
	Профессиональные качества	–
	Гендерные установки	–
	Поведение	–
	Другое…	Личная неприязнь, связанная с гендерными установками у мужчины и негативным прошлым опытом у женщины
5. Разрешение конфликта	Урегулирован женщиной	–
	Урегулирован мужчиной	–
	Урегулирован третьим лицом	–
	Не завершен	Не завершен

Вывод к табл. 2. Участники конфликта действуют как равные профессионалы, но мужчина имеет более стереотипные взгляды на поведение женщины. Женщина обесценивает поведение мужчины, опираясь не на свои гендерные стереотипы, а на личный прошлый негативный опыт общения с данным коллегой.

Глава 18

Социально-психологический анализ гендерных ролей

Е. В. Юркова, И. С. Клецина

Вводные замечания

Понятие «гендерной роли» является одним из основных в изучении курса «Гендерной психологии», так как оно неразрывно связано с проблемами «гендерной социализации», «гендерных стереотипов» и «гендерных отношений». В прикладном значении данная тема дает ключ к осознанию таких психологических проблем, как межличностные и внутриличностные ролевые конфликты (например, ролевой конфликт работающей женщины, конфликт боязни успеха и др.). Необходимость практического занятия по теме «Социально-психологический анализ гендерных ролей» обусловливается и тем, что в ходе работы студенты могут не только закрепить полученные теоретические знания, но и развить навыки самоанализа собственных гендерных ролей.

Социальные роли

Гендерные роли являются одним из видов социальных ролей. Исследования социальных ролей помогают прояснить особенности поведения личности, ее взаимосвязи с социальной средой. Специфика социальных ролей, их классификация, взаимовлияние личности и социальной роли, ролевые конфликты — все эти вопросы разрабатывались в ролевых теориях. Ролевые теории — одно из направлений интеракционистской ориентации, активно развивающееся в первой половине XX столетия. Наиболее известными представителями этого направления являются И. Гоффман, Р. Линтон, Р. Мертон, Т. Сарбин., Р. Ромметвейт.

В научный оборот термин «роль» ввели в 1920–1930-е гг. Дж. Мид и Р. Линтон. Основоположник интеракционистской ориентации Дж. Мид не дал определения понятия роли. При изложении своих концепций

он употреблял понятие роли как весьма неопределенное. Он применял этот термин, когда развивал идею «принятия роли другого», для объяснения акта взаимодействия индивидов в процессе речевой коммуникации. Фактически понятие роли было взято из сферы театра, где оно использовалось как метафора для обозначения ряда феноменов социального поведения [3].

Значительный вклад в развитие ролевой теории внес Р. Линтон. Он предложил статусно-ролевую концепцию, в рамках которой связи индивида с различными системами общества раскрываются через понятия «роль» и «статус». Широко известно его определение роли как динамического аспекта статуса. Статус, по мнению Р. Линтона, — это то место, которое индивид занимает в данной системе. А понятие «роль» используется им для описания всей суммы культурных образцов поведения, связанных с определенным статусом. Роль, таким образом, включает установки, ценности и поведение, предписываемые обществом для каждого, имеющего определенный статус. В связи с тем что роль представляет собой внешнее поведение, она является динамическим аспектом статуса, т. е. тем, что индивид должен сделать для оправдания занимаемого им статуса [3].

Социальная роль представляет собой функцию разноуровневых явлений **объективного и субъективного** порядка, которые находят отражение в ролевом поведении личности [3]. **Объективный аспект** ролевого поведения задается исполнителю общим способом или стандартом поведения той или иной социальной роли выработанный в данном обществе. **Субъективная сторона** роли определяется особенностями личности исполнителя роли; ролевое поведение при этом приобретает индивидуализированную, личностную окраску. Каждый человек привносит индивидуальное своеобразие в процесс выполнения той или иной роли.

Субъективные и объективные стороны проявления социальной роли соотносятся с **социологическим и социально-психологическим** подходами в ее изучении.

Социологический подход к социальной роли, как правило, имеет отношение к ее безличной, содержательной и нормативной стороне, т. е. к виду и содержанию деятельности, к предполагаемому выполнению определенной социальной функции, а также нормам поведения, предъявляемым обществом к выполнению этой функции.

Социально-психологический аспект социальной роли связан, прежде всего, с исследованием субъективных факторов социальной роли,

т. е. с раскрытием определенных социально-психологических механизмов и закономерностей восприятия и исполнения социальных ролей.

Сложность феномена социальной роли не позволяет предложить четкого определения, в котором были бы отражены все подходы к изучению социальной роли. Американские социальные психологи М. Дойч и Р. Краусс. отмечают, что ввиду различных подходов к пониманию роли в социальной психологии нецелесообразно пытаться искать всеобъемлющее определение, а достаточно указать те аспекты социального поведения, которые имеются в виду большинством авторов, когда они говорят о роли. Они выделяют следующие аспекты.

1. Роль как существующая в обществе система ожиданий относительно поведения индивида, занимающего определенное положение, в его взаимодействии с другими индивидами.
2. Роль как система специфических ожиданий по отношению к себе индивида, занимающего определенное положение, т. е. как он представляет модель своего собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами.
3. Роль как открытое, наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение [3].

Другими словами, в первом случае речь идет о представлениях других людей о том, как должен вести себя индивид, занимающий определенное положение или позицию, во втором — о его собственном представлении, как он должен себя вести в той или иной статусной позиции, и в третьем — о наблюдаемом (реальном) поведении индивида, занимающего определенную позицию. Если окружающим людям известна социальная роль какого-либо индивида в данный момент, то они будут предъявлять к его поведению соответствующие ролевые ожидания. Эти ожидания могут включать в себя вполне определенные предписания (то, что человеку необходимо делать обязательно), определенные запреты (то, чего человек не должен делать) и ряд менее точно определенных ожиданий (то, что человеку следовало бы делать в данной роли). Когда поведение индивида, выполняющего какую-либо социальную роль, соответствует ожидаемому образцу, оно считается успешным [16].

Успешность выполнения роли индивидом зависит от ряда факторов:

1) знания роли или представления о правилах и обязанностях, связанных с данной ролью;
2) значимости выполняемой роли;

3) умения выполнять данную роль;

4) способности рефлексировать свое ролевое поведение.

Неуспешное исполнение той или иной роли может вызвать конфликт. Под ролевым конфликтом обычно понимается ситуация, в которой индивид, имеющий определенный статус, сталкивается с несовместимыми ожиданиями. Различают два типа **ролевых конфликтов: межролевые и внутриролевые**.

К **межролевым** относятся конфликты, вызываемые тем, что индивиду одновременно приходится исполнять слишком много ролей, поэтому он не может исполнять все роли одинаково качественно, в соответствии с предписанными требованиями.

Внутриролевой конфликт порождается, как правило, противоречивыми требованиями, предъявляемыми к исполнителю одной роли значимыми для него людьми или разными социальными группами.

Существует ряд классификаций социальных ролей. Т. Сарбин и В. Ален разделяют роли на формальные (например, профессиональные, социально-демографические) и неформальные (например, лидер, «рубаха-парень», непринятый, «козел отпущения» и др.). Формальные роли относятся к макроструктуре, а неформальные — к микроструктуре. В отношении формальных ролей у участников взаимодействия имеются более четкие и единые представления о правах и обязанностях носителей этих ролей, чем о правах и обязанностях носителей неформальных ролей. По этому же основанию Т. Шибутани разделяет роли на «конвенциональные и межличностные». Межличностные роли по сравнению с конвенциональными гораздо более неопределенны по форме своего выражения в конкретном поведении именно потому, что они связаны с субъективным отношением и психологическими особенностями индивида [15].

Р. Линтон выделяет роли активные и латентные. Это деление обусловлено тем, что индивид как член общества участвует во многих отношениях и является одновременно носителем многих ролей, но в каждый данный момент он может активно выполнять лишь одну роль. Именно она будет активной, а другие будут оставаться латентными [15].

Широко распространено предложенное Тибо и Келли деление ролей на «предписанные», т. е. внешне заданные, не зависящие от усилий индивида, полученные при рождении (например, дочь, сестра) или несколько позже, в течение жизни (например, взрослый), и «достигнутые», т. е. которые достигнуты благодаря личным усилиям данного индивида (например, студент, директор) [4].

Гендерные роли

Гендерные роли — это роли, обусловленные дифференциацией людей в обществе по признаку пола. Гендерная роль — дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности. Гендерные роли — вид ролей социальных, они нормативны, выражают определенные социальные ожидания (экспектации), проявляются в поведении. На уровне культуры они существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и феминности Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении [5, 11].

Таким образом, гендерные роли можно рассматривать как внешние проявления моделей поведения и отношений, которые позволяют другим людям судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу. Другими словами, гендерная роль — это социальное проявление гендерной идентичности индивида [4].

Гендерные роли относятся к типу предписанных ролей. Статус будущего мужчины или будущей женщины приобретается ребенком при рождении, а затем в процессе гендерной социализации ребенок обучается исполнять ту или иную гендерную роль. Существующие в обществе гендерные стереотипы оказывают большое влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Под **гендерными стереотипами** понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [6].

Гендерный стереотип, касающийся закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом, относится к одному из самых распространенных стереотипов, предписывающих стандартные модели ролевого поведения мужчин и женщин. В соответствии с этим стереотипом **для женщин** главными социальными ролями являются **семейные роли** (мать, хозяйка), **для мужчин — профессиональные роли** (работник, труженик, добытчик, кормилец). Мужчин принято оценивать по профессиональным успехам, женщин — по наличию семьи и детей. Народная мудрость гласит, что «нормальная» женщина хочет выйти замуж и иметь детей и что все другие интересы, которые она может иметь, являются вторичными по отношению к этим семейным ролям. Считается, что для выполнения традиционной роли домашней хозяйки женщина должна развивать свои способности быть чуткой, сострадательной и заботливой. В то время как мужчинам предписывается

ориентироваться на достижения, от женщин требуются ориентированность на людей и стремление к установлению близких межличностных взаимоотношений.

Одним из оснований формирования традиционных гендерных ролей выступает разделение труда по признаку пола. Основным критерием в этом разделении выступает биологическая способность женщин к деторождению. В современных обществах давно отпала та социальная необходимость разделения труда на основе детородной способности женщин, которая существовала в архаических обществах. Большинство женщин работают в производственной сфере вне дома, а мужчины давно перестали быть только «воинами и охотниками», защищающими и кормящими свою семью. И тем не менее стереотипы о традиционных гендерных ролях очень устойчивы: от женщин требуется концентрация на частной (домашней) сфере деятельности, а от мужчин — в сфере профессиональной, общественной [6].

Важную роль в утверждении гендерного стереотипа о закреплении социальных ролей в соответствии с полом сыграла концепция «естественной» взаимодополнительности полов Талкота Парсонса и Роберта Бейлса, рассматривавших дифференциацию мужских и женских ролей в структурно-функциональном плане. Согласно их точке зрения, в современной семье супруги должны выполнять две различные роли. **Инструментальная роль** состоит в поддержании связи между семьей и внешним миром — это профессиональная деятельность, приносящая материальный доход и социальный статус; **экспрессивная роль** предполагает, в первую очередь, заботу о детях и регулирование взаимоотношений внутри семьи. Каким образом на основе этих двух ролей происходит распределение обязанностей между супругами? Парсонс и Бейлс считают, что способность жены к деторождению и уход за детьми определяют однозначно ее экспрессивную роль, а муж, который не может выполнять эти биологические функции, становится исполнителем инструментальной роли [17].

Эта теория способствовала интеграции в единую схему социально-антропологических и психологических данных. Однако феминистская критика показала, что в основе дихотомии инструментальности и экспрессивности — при всей ее эмпирической и житейской убедительности — лежат не столько природные половые различия, сколько социальные нормы, следование которым стесняет индивидуальное саморазвитие и самовыражение женщин и мужчин [12].

Традиционные гендерные роли сдерживают развитие личности и реализацию имеющегося потенциала. Эта идея явилась толчком к разра-

ботке С. Бем **концепции андрогинии**, согласно которой человек, независимо от своего биологического пола может обладать как чертами маскулинности, так и феминности, соединяя в себе как традиционно женские, так и традиционно мужские качества. Это позволяет выделить маскулинную, феминную, андрогинную модели гендерных ролей [18]. Эта идея была развита дальше, и Дж. Плек в своих работах начал говорить о расщепленности, или фрагментарности гендерных ролей [19]. Не существует единой мужской или женской роли. Каждый человек выполняет ряд разнообразных ролей (жены, матери, деловой женщины и т. д.), зачастую эти роли могут не совмещаться, что ведет к ролевому внутриличностному конфликту.

Гендерные роли можно изучать на трех различных уровнях. **На макросоциальном уровне** речь идет о дифференциации социальных функций по половому признаку и о соответствующих культурных нормах. Описать «женскую роль» на этом уровне — значит раскрыть специфику социального положения женщины (типичные виды деятельности, социальный статус, массовые представления о женщине) через соотнесение его с положением мужчины в рамках данного общества, строя.

На уровне межличностных отношений гендерная роль производна не только от общесоциальных норм и условий, но и от изучаемой конкретной системы совместной деятельности. Роль матери или жены всегда зависит от того, как конкретно распределяются обязанности в данной семье, как определяются в ней роли отца, мужа, детей и т. д.

На интраиндивидуальном уровне интернализованная гендерная роль производна от особенностей конкретной личности: индивид строит свое поведение в качестве мужа или отца с учетом своих представлений о том, каким, по его мнению, вообще должен быть мужчина, на основе всех своих осознанных и неосознанных установок и жизненного опыта [11].

Гендерные конфликты

Гендерный конфликт вызван противоречием между нормативными представлениями о чертах личности и особенностях поведения мужчин и женщин и невозможностью или нежеланием личности и группы людей соответствовать этим представлениям-требованиям.

В соответствии с выделенными уровнями анализа гендерных ролей можно рассмотреть и три типа конфликтов, которые могут быть вызваны ситуацией рассогласования традиционного полоролевого поведения и потребностями личности в изменении содержания предписанных гендерных ролей. Любой гендерный конфликт базируется на полоро-

левой дифференциации, существующей в любом обществе. На всех уровнях функционирования социальной реальности гендерные конфликты порождаются дифференциацией гендерных ролей.

Гендерная дифференциация — процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации [5].

На макроуровне гендерный конфликт представляет собой социальный конфликт. В основе социального конфликта лежит борьба между социальными группами людей за реализацию собственных целей. В упрощенном виде гендерный конфликт на макросоциальном уровне можно рассмотреть как конфликт интересов, т. е. борьбу женщин как социальной группы за более высокий статус в обществе. Во всех современных обществах женщины по сравнению с мужчинами обладают более низким статусом, следовательно, они имеют меньше власти и меньше доступа к принятию решений важных для общественного развития. «До сих пор не обнаружено такое общество, в котором женщины обладали бы большей властью, чем мужчины» [8, с. 164].

В обществах нет баланса между публичными сферами жизни, где доминируют мужчины, и приватными сферами, где «правят» женщины. Материнство, как и ранее, используется в качестве основного аргумента для закрепления за женщинами основной ответственности за дом и семью и их отстранения от принятия ключевых решений в экономике и политике. В результате основные мужские цитадели — международная дипломатия, вопросы вооружения, операции на рынке ценных бумаг, распределение государственного бюджета — остаются непоколебимыми. Таким образом, управление государством осуществляется преимущественно мужской частью населения, составляющей в правительствах и парламентах всех стран подавляющее большинство, а это приводит к доминированию тех ценностей, которые связаны в первую очередь с удовлетворением их собственных интересов [14].

Ситуация становится конфликтной, когда имеет место не только осознание противоречивых позиций двух сторон (когнитивный аспект), но это осознание вызывает у участников конфликта негативные эмоциональные переживания (эмотивный аспект) и побуждает к активным действиям (конативный аспект), направленным на устранения этого противоречия. В ситуации гендерного социального конфликта осознание женщинами их более низкого по сравнению с мужчинами статуса в обществе и несогласие с таким установившимся порядком может проявиться в активизации женских движений за свои права (первая и вторая волна феминизма). В последнее время данный вид

конфликта в демократически ориентированных обществах становится институционализированным, т. е. разрешается законодательным путем.

Так, например, Швеция лидирует среди западных стран в области законодательства, гарантирующего соблюдение равенства полов. Доля женщин, имеющих оплачиваемую работу, является очень высокой: в 1986 г. она равнялась 80% для женщин в возрасте от 16 до 64 лет. Любой гражданин Швеции может получить государственное пособие на ребенка, составляющее около 90% средней заработной платы; выплаты начинаются за месяц до рождения и заканчиваются, когда ребенку исполнится шесть месяцев. Родители договариваются между собой, кто из них возьмет отпуск по уходу за ребенком, и в зависимости от их решения шестимесячное пособие выплачивается либо матери, либо отцу. Эти меры в определенной степени доказали свою эффективность в том, что касается возможностей женщин добиться высокого положения в обществе. Так, женщины имеют четверть мест в шведском парламенте, что является одним из самых высоких показателей в мире [8].

На уровне межличностных отношений гендерные конфликты наиболее распространены в семейной и профессиональной сферах. Остановимся на анализе гендерных конфликтов в сфере семейных отношений. Исследователи, занимающиеся изучением семейных отношений, как правило, обращают свое внимание на такой значимый показатель семейной жизни, как характер распределения ролей в семье между мужем и женой. Так, в работе Ю. Е. Алешиной и И. Ю. Борисова полоролевая дифференциация рассматривается как комплексный показатель, учитывающий не только реальное распределение ролей в семье, но и отношение к нему супругов [1]. В работе В. П. Левкович и О. Э. Зуськовой подчеркивается, что потребность супругов в исполнении определенных ролей в семье выступает как одна из базовых потребностей совместной супружеской жизни. [13]. Основными причинами ролевых семейных конфликтов являются ситуации, когда не оправдываются ожидания, связанные с ролевым поведением супругов. Другими словами, супруги ожидают, что их партнеры будут иначе исполнять свои семейные роли, чем это происходит на самом деле.

Гендерные конфликты в основном вызваны потребностью в перераспределении традиционных женских и мужских ролей. Как правило, мужчины имеют установки на традиционный тип семейных отношений в быту (жена выполняет больший объем домашних работ, а если муж ей и помогает, то только выполнением традиционных видов «мужской работы»). Женщины чаще склоняются к эгалитарному типу рас-

пределения ролей в семье, при котором семейные обязанности делятся поровну между мужем и женой либо распределяются в зависимости от сложившейся ситуации: основную часть домашних дел берет на себя тот член семьи, у кого больше свободного времени.

При изучении гендерных конфликтов не менее важным, чем анализ их причин, является определение поведенческих стратегий, способствующих конструктивному разрешению возникших противоречий. Известны три основные стратегии поведения в ситуации межличностного конфликта [16].

Первая стратегия относится к **силовым стратегиям** поведения, она направлена на достижение собственных интересов без учета интересов партнера. Психологически она описывается в терминах доминирования, конкуренции, соперничества. Поведение характеризуется напористостью, использованием жестких аргументов, выставлением ультимативных требований, эмоциональным давлением на партнера.

Другую стратегию взаимодействия в конфликте образуют такие формы поведения, которые имеют в своей основе стремление к **уходу от конфликта**. Они могут иметь характер игнорирования проблемы, непризнания существования конфликта, нежелания решать имеющуюся проблему. Другая форма ухода от конфликта — это уступчивость, готовность пренебречь, поступиться своими интересами и целями. В тех случаях, когда уступчивость ничем не оправдана, она расценивается как неспособность отстаивать свои интересы, как неконструктивный подход к разрешению конфликта.

Третья стратегия — переговорная — расценивается как наиболее эффективный путь к разрешению межличностных конфликтов. Суть переговоров заключается в выработке решений, в большей или меньшей степени удовлетворяющих интересам обеих сторон.

Поведение в рамках традиционной мужской роли характеризуется напористостью, доминантностью, ориентацией на контроль и успех. Считается, что поведение мужчин, по сравнению с поведением женщин, характеризуется большей рациональностью и взвешенностью решений. Женское традиционное ролевое поведение, напротив, должно отличаться уступчивостью, покладистостью, принятием другого и проявлением сочувствия к его проблемам. Если сопоставить содержательные характеристики поведения в рамках гендерных ролей со стратегиями поведения в межличностных конфликтах приведенных выше, то легко заметить, что гендерные стереотипы традиционного ролевого поведения оказываются деструктивными в ситуации конфликтного взаимодействия. Для мужского поведения, реализующего традиционную ген-

дерную роль, в большей мере характерна первая стратегия, а для женского — вторая, в то время как продуктивной является переговорная стратегия.

Гендерный подход как теоретическое направление в общественных науках возник как оппозиция традиционным исследованиям отношений между полами, базирующимся на идее целесообразности дифференциации ролей, статусов и позиций мужчин и женщин в публичной и приватной сферах жизнедеятельности. Гендерный подход ориентирует людей независимо от пола на **партнерскую модель отношений**. Отличительные особенности такой модели отношений заключаются в следующем: это отношения двух равноправных субъектов, каждый из которых обладает собственной ценностью готовых к взаимным уступкам; общение строится на равных, партнера выслушивают не прерывая, не оценивают преждевременно и поспешно его суждения и поступки, не навязывают советов. В ситуации разногласий и конфликтов партнерская модель отношений предполагает переговорную стратегию поведения. Многие психологи связывают будущее человека с партнерским стилем отношений и взаимодействия [10].

Гендерный стереотип закрепления социальных ролей за определенным полом влияет на возникновение гендерных конфликтов и на **интраиндивидуальном уровне**. Эти ролевые конфликты называются внутриличностными и представляют собой внутреннее состояние человека, вызванное его противоречивыми представлениями, мотивами, моделями поведения. Рассмотрим типы гендерных внутриличностных конфликтов [9]. Наиболее ярким проявлением столкновения традиционных нормативных требований к ролевому поведению женщин и реальной ситуации их жизнедеятельности служит феномен, который в социально-психологической литературе описан как **«ролевой конфликт работающей женщины»** [2]. Этот внутриличностный конфликт возникает вследствие большого количества социальных ролей, которые выполняет женщина, и нехватки физических ресурсов для полноценного выполнения этих ролей. Конфликт между ролями чаще возникает, если женщина в равной мере ориентирована и на профессиональный рост, и на свою семью. В этом случае предписания различных социальных ролей, выполняемых личностью, препятствуют их успешной реализации. Ролевой конфликт работающей женщины рассматривается как комплекс субъективных негативных переживаний, возникающих у женщины при отрицательной оценке ею того, как она справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах [7].

Наиболее выраженным деструктивным показателем ролевого конфликта является *чувство вины*, которое рождается из модели восприятия женщиной своих ролей. Часто это связано с синдромом суперженщины: иметь в жизни все (замужество, дети, карьера) и превосходно выполнять свои обязанности [2]. Чувство вины характеризуется высокой устойчивостью и множеством сфер проявления, это — отношение женщины к детям, супругу, работе, самой себе. Поведение, вызванное чувством вины, является компенсаторным, оно побуждается глубокой потребностью оправдания в том, что сделано что-то неправильно и это необходимо исправить. Чувство вины побуждается неосознаваемыми мотивами и поэтому не поддается самокоррекции [7]. Вероятность внутриличностных гендерных конфликтов возрастает, если человек, вопреки своим желаниям и потребностям, следует социокультурным предписаниям (например, «Мужчины так себя не ведут»; «Женщины так не поступают») и подчиняет свои индивидуальные поведенческие проявления традиционным нормативным моделям мужской и женской роли.

Еще одним примером внутриличностного конфликта, порождаемого гендерным стереотипом закрепления социальных ролей за определенным полом, является **экзистенциально-гендерный конфликт**. Экзистенциальные проблемы затрагивают основы существования человека и обращают его к анализу своего отношения с миром, поиску и обретению смысла своего бытия. Экзистенциальный конфликт может быть инициирован событиями или внешними обстоятельствами, которые неожиданно ставят человека лицом к лицу с фундаментальными вопросами его жизни, например, принятие важных необратимых решений, разрушение некоторых фундаментальных смыслообразующих моделей поведения или способов взаимодействия с другими. Экзистенциальный конфликт затрагивает наиболее важные, жизненно значимые ценности и потребности человека, становится доминантой внутренней жизни человека и сопровождается сильными эмоциональными переживаниями [16].

Так, мужчины, воспринимающие профессиональную деятельность и карьеру как единственное и самое главное предназначение своей жизни, оказываются в ситуации экзистенциального конфликта в случае потери работы или выхода на пенсию. «Шок отставки», связанный с потерей значимого места в обществе, разрывом связей с референтной группой, утратой значимой социальной роли, в сознании таких мужчин отражен как «потеря главного смысла жизни», а на эмоциональном уровне отмечен всеми признаками острого стрессового расстройства.

Женщины, реализуя «истинно женское предназначение быть матерью и хранительницей домашнего очага», часто переживают экзистенциальный кризис в период психологического отделения повзрослевших детей от семьи. Если раньше вся жизнь женщин была насыщена эмоциональной и бытовой заботой о детях, то теперь, когда такое привычное течение жизни нарушается, возникает ощущение пустоты, ненужности, бессмысленности жизни. Живя жизнью детей, многие женщины совсем забывают о своей собственной жизни.

Экзистенциальный конфликт, нарушая привычный ход жизни, дезорганизуя или даже делая невозможной обычную жизнедеятельность, требует от человека переосмысления своей жизни и ее наиболее существенных составляющих, переосмысления своих жизненных целей, отношений с окружающими, образа жизни и др. Успешное преодоление конфликта является жизненно значимой задачей для человека, а результатом его разрешения часто становится появление каких-то новых качеств и условий жизни.

В ходе занятия используются активные методы работы: дискуссии и обсуждения, тренинговые упражнения, анализ личного опыта.

Цель занятия

Закрепление понятий «гендерные роли», «гендерные стереотипы». Развитие навыков анализа гендерных ролей.

Оснащение

Доска, мел (или ватман и маркеры), для каждого участника занятия раздаточный материал (см. приложение 1 и 2).

Порядок работы

Предполагается, что студенты знакомы с теоретическим материалом по теме «Гендерная социализация», в рамках которой раскрываются основные теории и подходы усвоения гендерной роли, раскрываются понятия «гендерный стереотип», «гендерные роли», «гендерная идентичность», «маскулинность», «феминность», «андрогинность».

Практическое занятие предполагает групповую форму работы с применением элементов активного социального обучения (социально-психологического тренинга).

Этапы работы

Этап 1. Закрепление и проработка основных понятий темы.

Этап 2. Описание многообразия гендерных ролей.

Этап 3. Социально-психологический анализ собственных гендерных ролей.

Этап 1. Закрепление и проработка основных понятий темы

Первый этап направлен на закрепление таких понятий темы, как «гендерная социализация», «гендерные стереотипы», «гендерные роли», «гендерные конфликты».

Задание 1

Преподаватель предлагает обсудить следующие вопросы.

1. Как вы определите понятие «гендерная социализация»?
2. Как гендерные стереотипы влияют на поведение мужчин и женщин?
3. В чем вы видите специфику гендерных ролей?
4. Каковы причины гендерных конфликтов?

Преподаватель может задавать уточняющие вопросы, направляет обсуждение в требуемое русло. Предполагаемые итоги обсуждения.

1. Информация о типичных моделях поведения и личностных качествах, соответствующих понятиям «мужское» и «женское», транслируется такими социальными институтами, как семья (родители, сестры, братья), школа (общество сверстников, учителя, система образования), средства массовой информации.
2. В процессе гендерной социализации человеку транслируются гендерные стереотипы, которые закрепляют ролевые модели поведения.
3. Традиционные гендерные роли затрудняют индивидуальное саморазвитие и самовыражение женщин и мужчин.
4. Гендерные конфликты имеют место на всех уровнях социальной реальности. Главным в разрешении противоречий, вызванных гендерной дифференциацией, является овладение продуктивными способами разрешения конфликтов.

Задание 2

Данное задание является вспомогательным для работы на втором этапе.

Студентам предлагается вспомнить гендерные стереотипы:

- стереотипы семейных ролей;
- стереотипы профессиональных ролей;
- стереотипы маскулинности/феминности.

Задание выполняется в группах: одна группа составляет список гендерных стереотипов маскулинности/феминности, другая — список

гендерных стереотипов в профессиональной сфере, третья — гендерных стереотипов, касающихся семейных ролей. Затем каждая группа объявляет результаты своей работы; преподаватель записывает все представленные гендерные стереотипы на доске или ватмане, так как данная информация будет нужна в течение всего занятия.

Этап 2. Описание многообразия гендерных ролей

Основной целью данного этапа являются описание и социально-психологический анализ гендерных ролей.

Задание 1

Задание выполняется в малых группах.

На основе результатов первого этапа — составленного списка гендерных стереотипов, и предлагаемого раздаточного материала (см. приложение 1) заполнить табл. 1. Преподаватель дает четкую инструкцию заполнения таблицы с примерами.

Инструкция к заполнению таблицы

1. Используя результаты выполненного задания, впишите (во вторую графу) все гендерные стереотипы, распределив их на стереотипы, касающиеся сферы межличностных отношений/семейной сферы, профессиональной деятельности и личностных характеристик мужчин и женщин (например, «женщина должна быть эмоциональной, заботливой», «мужчина должен быть активным, целеустремленным» — сфера личностных характеристик; «мужчина должен содержать семью» — семейная сфера; «мужчина должен зарабатывать больше, чем женщина» — профессиональная деятельность и т. д.).
2. Подумайте, какие гендерные роли транслируются представленными гендерными стереотипами; дайте им название (названия должны отражать суть роли, например, «неприступная» или «синий чулок», «хранительница очага» и т. д.) и впишите в третью графу, например: «жена» — «замужество» — признак «социальной нормы», «женщина должна иметь семью», «женщина должна уметь готовить», «женщина должна заботиться о мужчине»; «домохозяйка» — «женщина должна уметь вести хозяйство», «главное для женщины — это дети и муж», «женщина должна уметь готовить»; «Дон Жуан» — «у мужчины должен быть больший сексуальный опыт, чем у женщины», «мужчина более свободен в сексуальных отношениях, чем женщина».

Таблица 1. **Пример заполнения таблицы «Гендерные стереотипы и роли»**

	Гендерные стереотипы	Гендерные роли
Семья, сфера межличностных отношений	«Замужество — признак социальной нормы»	«Жена»
	«Женщина должна иметь детей»	«Мама»
	«Женщина должна заботиться о мужчине»	«Мамочка»
Профессиональная деятельность	«Руководителем должен быть мужчина, а не женщина»	«Начальник по жизни»
Личностные характеристики	«Мужчина более свободен в сексуальных отношениях, чем женщина». «Мужчина должен обладать большим сексуальным опытом». «Мужчина всегда должен стремиться завоевать и покорить женщину»	«Дон Жуан»

После выполнения задания каждая группа представляет свои результаты. Обсуждение результатов строится на основе следующих вопросов.

1. Какие парные (например, муж/жена) гендерные роли можно выделить?
2. Наличие каких гендерных ролей может составить внутриличностный конфликт и межличностный конфликт?
3. Определите позитивные и негативные стороны усвоения гендерных ролей.

Задание 2

Предлагаемое задание посвящено социально-психологическому анализу гендерных ролей. Преподаватель дает некоторые пояснения, которые помогут выполнить данное задание.

Гендерная роль представляет собой социальную роль. Каждый человек в своей жизни играет несколько ролей в зависимости от ситуации. Роль — это то, во что мы играем, она имеет свою цель и направленность; этот шаблон, по которому мы выстраиваем свое поведение. Иногда роль приносит нам некоторые выгоды, иногда она создает нам трудности. Проблема роли — ее узкая направленность, отсутствие гибкости, замкнутость. Осознавать, какие роли мы играем, узнавать, какие роли играют окружающие, необходимо для более эффективного взаимодействия с другими и прежде всего с самим собой; ведь часто внутриличностные конфликты основаны на том, что человек играет в жизни две диамет-

рально противоположные роли, которые обладают разными ценностями, целями.

Описать и понять социально-психологическую сущность роли можно с помощью следующих параметров.

1. **Лозунг.** Для каждой роли можно подобрать лозунг — это фраза, которая описывает саму идею данной роли, ее мировосприятие. Например, роль «Хранительница очага»: «Это мой крест...», «Без меня дом рухнет».
2. **Преимущества и недостатки.** Каждая роль, с одной стороны, имеет свои преимущества, выгоды, с другой — недостатки, потери. Например, роль «Хранительница очага» — положительные моменты: не надо далеко ездить на работу, сама организует распорядок своих дел; отрицательные моменты: низкий социальный статус, замкнутый круг общения и т. д.
3. **Убеждения и ценности.** На что ориентирована данная роль, во что она верит, к чему стремится. Например, роль «Хранительница очага»: забота о других, «служение семье»; «Только я могу все это сделать», «Я должна хранить уют и тепло дома», «В жизни прежде всего дом, семья», «Это женское предназначение».
4. **Действия.** Как роль проявляет себя, ее поведение. Например, роль «Хранительница очага» — заботится, убирает, готовит, помогает всем членам семьи, создает уют и комфорт.
5. **Способности.** Это возможности, умения реализовывать свои ценности и убеждения. Например, роль «Хранительница очага» — любит, понимает, умеет принять и помочь, умеет вести хозяйство, терпеть.
6. **Контекст.** Ситуация, сфера жизни, в которой участвует роль. Например, роль «Хранительница очага» — семья.

Студентам предлагается выбрать пять выделенных гендерных ролей и описать их по предлагаемым параметрам, указанными в табл. 2. Работа выполняется индивидуально.

В завершение преподаватель просит дать обратную связь.

1. Были ли трудности в выполнении задания?
2. Какие гендерные роли было описывать труднее (мужские/женские)?
3. Какие гендерные роли имеют, на ваш взгляд, больше негативных сторон?
4. Что было для вас новым и важным при выполнении этого задания?

Таблица 2. **Таблица для описания гендерных ролей**

Параметры анализа роли	Название гендерной роли				
1. Лозунг					
2. Выгоды, недостатки					
3. Убеждения, ценности					
4. Действия					
5. Способности					
6. Контекст					

Этап 3. Социально-психологический анализ собственных гендерных ролей

Третий этап посвящен рефлексии и самоанализу.

Задание 1

Данное задание направлено на выявление гендерных стереотипов студентов. Преподаватель предлагает исследовать собственные гендерные стереотипы, выполнив следующее задание.

Каждому участнику предлагается ответить по очереди на следующие вопросы.

1. Что в детстве мне говорили (родители и другие взрослые) о том, какими должны быть девочка/мальчик (качества характера, обязанности)?
2. Какая информация поступала ко мне об отношениях мужчины и женщины (образцы поведения)?
3. Каким «посланиям» я следую в жизни?

Работа ведется в парах. Каждому участнику дается на выполнение задания 7 минут. Очень важно, чтобы участники отвечали на вопросы по очереди: сначала — один отвечает на вопросы, другой — внимательно слушает, затем наоборот. Преподаватель следит за временем и объявляет, когда участники должны меняться ролями.

В завершение работы преподаватель просит поделиться каждого участника результатами своей работы.

Задание 2

На основе полученных результатов предыдущего задания — выявленных собственных гендерных стереотипов — студентам предлагается составить список собственных гендерных ролей и описать их по схеме

второго задания второго этапа. Преподаватель напоминает схему анализа гендерных ролей.

В завершение преподаватель просит дать обратную связь.

1. Какие собственные гендерные роли вы выделили?
2. Какие роли вам больше препятствуют в жизни, а какие помогают?
3. Что вы не ожидали получить в ходе выполнения этого задания?

На последнем этапе обратная связь очень важна, так как проговаривание результатов первично разряжает эмоции, вызванные выполнением задания, подталкивает к формулированию личных выводов, позволяет узнать опыт других людей.

В завершение всех этапов занятия преподаватель просит студентов подвести итоги.

1. Гендерные стереотипы транслируются человеку на протяжении всей жизни и формируют гендерные роли.
2. Гендерные роли представляют собой некий шаблон, модель поведения, характеризующую «мужское» и «женское». Гендерные роли предписывают не только определенные действия, но и следование определенным убеждениям и ценностям; действуют в определенном контексте, имеют свою четкую направленность, выгоды и недостатки.
3. Существуют противоположные друг другу по своему содержанию гендерные роли, которые могут порождать как внутриличностные, так и межличностные конфликты.
4. Негативной стороной усвоения гендерных ролей является то, что они могут тормозить личностное развитие человека и закрепляют гендерное неравенство в обществе.

Контрольные вопросы

1. Раскройте понятие «гендерная роль».
2. Как связаны между собой гендерные стереотипы и гендерные роли?
3. Сформулируйте негативные и позитивные стороны усвоения гендерных ролей.
4. Какие диаметрально противоположные по своему содержанию гендерные роли вы можете назвать. Опишите их.

Список литературы

1. *Алешина Ю. Е., Борисов И. Ю.* Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1989. № 2. С. 44–53.

2. *Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В.* Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 80–88.
3. *Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А.,* Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
4. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. / Ребер Артур. Т. 1. — М.: АСТ; Вече, 2001. — 592 с.
5. Большой толковый социологический словарь. (Collins) / Пер. с англ. Т. 1. — М.: Вече; АСТ, 1999. — 544 с.
6. *Воронина О. А., Клименкова Т. А.* Гендер и культура // Женщины и социальная политика (гендерный аспект) / Под ред. З. А. Хоткиной. — М., 1992. С. 10–22.
7. *Гаврилица О. А.* Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 65–70.
8. *Гидденс Э.* Социология. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 704 с.
9. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
10. *Клецина И. С.* Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях // Российские женщины и европейская культура. Материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / Отв. ред. Г. А. Тишкин. — СПб., 2001. С. 249–257.
11. *Кон И. С.* Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму. — М., 1975. С. 763–776.
12. *Кон И. С.* Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. Ч. I. — Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 562–606.
13. *Левкович В. П., Зуськова О. Э.* Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психологический журнал. 1985. № 3.
14. *Малышева М. М.* Современный патриархат. Социально-экономическое эссе. — М.: Academia, 2001. — 352 с.
15. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
16. Психология: Учебник / Под ред. А. А. Крылова. — М.: ПРОСПЕКТ, 1998. — 584 с. Гл. 18.
17. *Смелзер Н.* Социология. — М.: Феникс, 1994. — 668 с.
18. *Bem S.,* The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974. P. 165–172.
19. *Pleck J.* The theory of male sex role identity: its rise and fall from 1936 to the present, in Brod H. — Boston: Aiien & Unwin, 1987. P. 21–38.

Приложение 1
Гендерные стереотипы

Какими должны быть мужчины и женщины:

- замужество — признак «социальной нормы»;
- женщина должна всегда хорошо выглядеть;
- замужняя женщина хороша настолько, насколько она хорошая хозяйка;

- мужчина может быть пьяным, и это его не портит;
- женщина должна родить ребенка;
- женщина не должна стремиться овладеть типично мужской профессией;
- женщина не должна стремиться заработать больше мужчины;
- мужчина — добытчик;
- мужчина — защитник;
- мужчина главнее, он продолжатель рода;
- мужчина может/женщина должна;
- в своем поведении женщина должна приспосабливаться к мужчине;
- мужчины и женщины в своих отношениях видятся как сексуальные партнеры;
- женщина должна быть сексуально привлекательной;
- женщина должна выходить замуж девственницей;
- ответственность за ситуацию в семье лежит на женщине;
- материнство — основа жизни женщины;
- женщина не должна быть легкодоступной, мужчина женщину должен завоевывать.

Приложение 2
Гендерные стереотипы и роли

	Гендерные стереотипы	Гендерные роли
Семья, сфера межличностных отношений		
Профессиональная деятельность		
Личностные характеристики		

Глава 19

Гендерная компетентность личности

И. С. Клецина

Вводные замечания

«Компетентность» в современном словаре иностранных слов определяется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо». [16, с. 295]. Слово «компетентный» происходит от латинского *competentis* — соответствующий, способный, знающий, сведущий в определенной области, т. е. имеющий право на основе знаний судить о чем-либо, принимать соответствующие решения и выполнять конкретные действия. Другими словами, компетентный человек — это человек, хорошо информированный в определенной области знания, что позволяет ему качественно выполнять задания, связанные с этой сферой знания, а все это характеризует его как человека способного и соответствующего требованиям, предъявляемым к личности, функционирующей в данной сфере деятельности.

Итак, компетентность — это, во-первых, характеристика или свойство личности; во-вторых, это такая характеристика человека, которая позволяет ему делать что-либо качественно. Обобщая сказанное, можно предложить следующее понимание компетентности. *Компетентность* — это субъективная характеристика, представляющая собой сплав знаний, умений и качеств личности, позволяющих личности быть эффективной в конкретном виде деятельности.

Гендерная компетентность понимается как такая характеристика личности, которая позволяет ей быть эффективной в сфере гендерных отношений. Возникает вопрос: «Что означает эффективность в гендерных отношениях?» Ответ на этот вопрос кроется в основном предметном содержании гендерной тематики, в котором актуализирована проблема гендерного неравенства [см., например: 4, 6, 17 и др.].

Гендерную компетентность можно определить как характеристику, которая позволяет личности не быть субъектом и объектом ситуаций гендерного неравенства. Другими словами, гендерная компетентность — это способность мужчин и женщин замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей их жизни; противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям; самим не создавать ситуации гендерного неравенства [14].

По каким поведенческим проявлениям можно судить о наличии либо отсутствии у личности гендерной компетентности? Какие эмпирические показатели можно использовать при исследовании гендерной компетентности личности? Анализ современной психологической литературы гендерной направленности [2, 3, 11] позволяет заключить, что гендерно-компетентным можно считать такого человека, которому присущи эгалитарные гендерные представления; у которого не выражены гендерные стереотипы; у которого отсутствуют гендерные предубеждения (предрассудки); для которого характерна партнерская модель отношений в поведении и взаимодействии с людьми своего и другого пола.

Гендерные представления

Гендерные представления понимаются как обусловленные социальным контекстом понятия, взгляды, утверждения и объяснения относительно распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в обществе. Гендерные представления как осмысленные знания о том, какие роли должны выполнять мужчины и женщины в обществе в конкретных социальных условиях, каково их предназначение и какие модели поведения они должны демонстрировать окружающим, рождаются в повседневной жизни в процессе общения и взаимодействия людей. Выступая способом осмысления социальной действительности, гендерные представления помогают человеку определить свою позицию по отношению к системе существующих нормативных предписаний о должном поведении мужчин и женщин в социуме, выработать свой стиль поведения в межполовом взаимодействии, конкретизировать ориентиры жизненного пути на основе принятого способа исполнения гендерных ролей. Таким образом, гендерные представления ориентируют поведение людей в меняющихся социальных ситуациях [11].

Гендерные представления являются продуктом господствующей в конкретном обществе в определенный исторический период гендерной идеологии. Гендерная идеология определяется как согласованная система взглядов и представлений о социальном статусе и содержании

ролей мужчин и женщин, которые они должны исполнять как члены общества. Гендерная идеология — это механизм социальной организации и поддержания установленных моделей отношений между полами. В гендерных представлениях отражены существующие модели и формы взаимодействия гендерных групп и государства.

Если в гендерных представлениях отражена гендерная идеология, то, следовательно, всю совокупность представлений можно рассмотреть как две полярные группы представлений, соответствующие двум основным типам гендерной идеологии: **патриархатная** (традиционная) идеология найдет отражение в патриархатных (традиционных) гендерных представлениях, а **эгалитарная** идеология — в эгалитарных гендерных представлениях.

Традиционные и эгалитарные представления содержат различающиеся суждения относительно вопросов, принципиальных для гендерной идеологии. Анализ современных научных публикаций, посвященных состоянию и путям достижения равноправия мужчин и женщин в общественной жизни и в разных социальных институтах [2, 4, 10, 20 и др.], позволяет выделить три группы базовых идей, концентрирующих в себе проблемные вопросы идеологической направленности, без ответов на которые продвижение по пути достижения гендерного равенства в современном обществе представляется весьма затруднительным. Это следующие вопросы.

1. Существуют либо не существуют убедительные обоснования имеющейся гендерной поляризации мужских и женских личностных качеств и социальных ролей?
2. Существуют или отсутствуют обоснования иерархически выстроенных статусных позиций мужчин и женщин (как правило, мужчины доминируют над женщинами в общественной сфере, занимая более высокие статусные позиции)?
3. Могут или не могут биологические особенности каждого пола служить оправданием женского или мужского неравенства в социальной жизни?

Содержание возможных вариантов ответов на обозначенные вопросы отражается в двух полярных точках зрения сторонников эгалитарных и традиционных гендерных представлений. Рассмотрим более детально содержание гендерных представлений относительно трех указанных вопросов, раскрывая типичные мнения, суждения и оценки, присущие сторонникам традиционных и гендерных идей.

Что касается мнений по поводу первого вопроса, то субъекты эгалитарных гендерных представлений, опираясь на данные жизненного опыта и результаты психологических исследований [2, 3 и др.], утверждают, что мужчины и женщины, как представители социальных групп, скорее похожи, чем различны. Это касается и подавляющего числа психологических характеристик мужчин и женщин и тех личностных особенностей, от которых зависят способности, необходимые для исполнения разных социальных ролей. Следовательно, нет оснований для жесткой дифференциации мужских и женских ролей; социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы и похожи (к примеру, и мужчины и женщины могут выполнять роли «домашней хозяйки» и «добытчика»). Существующая в обществе гендерная дифференциация и поляризация является не биологически предопределенной, а социально сконструированной, несмотря на то что гендерные системы различаются в разных обществах, в каждом обществе эти системы асимметричны [19].

В соответствии с взглядами представителей традиционных (патриархатных) гендерных представлений личностные характеристики мужчин и женщин и их социальные роли не просто различны, а полярно противоположны. Биологические половые различия переносятся на сферу социальной жизни, поэтому утверждается, что существуют специфически «мужские» и «женские» роли; при этом роль, выполняемая мужчиной, не может выполняться женщиной, и наоборот. Принцип жесткой дифференциации мужских и женских ролей до сих пор весьма распространен, хотя имеется множество свидетельств того, что все социальные роли (в том числе и такие, как «добытчик», «домашняя хозяйка/хозяин», «воспитатель/воспитательница детей» и др.) могут выполняться и мужчинами и женщинами.

С позиции традиционных взглядов различия в исполнении социальных ролей мужчинами и женщинами столь явные, что они являются «организующей нормой общественной жизни» [2, с. 35]. Это значит, как считает С. Бем, что различия между мужским и женским привносятся в общественную жизнь настолько экстенсивно, что тем самым осуществляется скрытая подмена: практически любой аспект культуры и человеческого опыта предстает перед нами в неразрывной связи с половыми особенностями — касается ли это стиля одежды, социальных ролей или даже способов выражения чувств [2].

По поводу второй группы вопросов у сторонников *эгалитарных гендерных представлений* распространено следующее мнение: социальные

статусы и позиции мужчин и женщин в публичных и приватных сферах жизнедеятельности не должны выстраиваться по принципу иерархичности. Другими словами, ни в общественном устройстве, ни на уровне гендерных групп и личностей нет убедительных оснований для того, чтобы мужчины либо женщины занимали доминирующие позиции в общественной или частной жизни. В рамках гендерного подхода утверждается, что ни один пол не имеет права доминировать над другим, отношения между представителями разных полов должны выстраиваться на основе паритета, равенства прав и возможностей. Партнерская модель отношений между мужчинами и женщинами в межличностном взаимодействии, а также между гендерными группами должна стать основной и распространненной, а эгалитарные представления, демонстрирующие равенство полов, т. е. отсутствие иерархичности статусов и дифференциации ролей мужчин и женщин, должны разделяться подавляющим большинством членов общества.

Напротив, мнения сторонников **традиционных (патриархатных) гендерных представлений** характеризуются убеждением в том, что именно мужчины должны занимать лидирующие и доминирующие позиции в обществе и в различных социальных организациях и структурах. Мужчины больше подходят для высоких должностей и статусных позиций потому, что по сравнению с женщинами они более совершенны в личностном плане. Утверждению таких взглядов способствует особый тип культурных традиций — **андроцентризм**. Андроцентризм — глубинная культурная традиция, сводящая общечеловеческую субъективность к единой мужской норме, репрезентируемой в качестве универсальной объективности, в то время как иные субъективности, и прежде всего женская, репрезентируются как отклонение от нормы. Таким образом, андроцентризм — это не просто взгляд на мир с мужской точки зрения, а «выдача» мужских нормативных представлений и жизненных моделей за единые универсальные социальные нормы и жизненные модели [17, с. 9]. Таким образом, общечеловеческий норматив на деле мыслится как андроцентрический, а женское существует в качестве отклонения, удел которого — постоянно приближаться к мужской норме [5].

Ответы **сторонников эгалитарных гендерных представлений** на третий вопрос заключаются в том, что биологические особенности каждого пола не могут быть оправданием ситуаций гендерного неравенства. Отсутствие детерминированности социальных ролей полом их носителя показывает, что человек выполняет ту или иную роль не потому, что исполнение этой роли задано его половой принадлежностью, а по-

тому, что этому способствуют склонности, желания, мотивы личности, а также жизненные обстоятельства.

Гендерная теория не пытается оспорить наличие тех или иных биологических различий между женщинами и мужчинами. В гендерном подходе утверждается, что существование различий не так важно, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также важны анализ, оценка и изменение властной системы, выстроенной на основе этих различий [19, с. 48]. Традиция андроцентризма уже не имеет под собой оснований, поскольку она не отражает реалии социальных отношений.

В соответствии с **традиционными** представлениями незыблемым является постулат о биологических основаниях существующих различий между мужчинами и женщинами, поэтому мужское превосходство предстает как вполне естественное и закономерное явление жизни. Представители традиционных взглядов рассуждают следующим образом: «Существуют некоторые “естественные” основания, являющиеся базисными для всего мироустройства, изменять которые опасно, так как это может привести к разрушению всего общества. Эти основания следующие: функции и роли между мужчинами и женщинами в обществе и семье должны быть разделены. В соответствии с таким разделением за женщиной “самой природой” закрепляются жизненные ценности быть матерью, хозяйкой дома, хранительницей домашнего очага. Мужчине также “природой” предписано быть добытчиком, общественным деятелем, осуществлять связь между малой общностью — семьей и большой — обществом в целом. Таким образом, предполагается, что:

- данные функции являются естественными и объективными, т. е. не зависящими от сознания и воли отдельного человека;
- половые различия значительно существеннее индивидуальных личностных различий между людьми» [8].

Социальные роли мужчин и женщин детерминированы полом их носителей, следовательно, нарушение устоявшегося порядка распределения ролей между представителями мужского и женского пола повлечет за собой дезорганизацию общественной и семейной жизни людей.

Итак, **традиционно-патриархатные представления** об особенностях функционирования мужчин и женщин в социуме носят характер скрытых предписаний в отношении их положения в обществе, они внедрены в культурные дискурсы, встроены в общественные институты, распространены среди представителей разных слоев населения. Основные

аргументы в пользу данных представлений их сторонники находят в социобиологических подходах и концепциях эволюционной психологии, в которых недооценивается вклад истории и культуры в становление и развитие личности, не учитывается влияние ситуационного контекста на трансформацию социальных ролей мужчин и женщин.

В **эгалитарных** гендерных представлениях отражены базовые идеи гендерного подхода. Эгалитарные гендерные представления — это взгляды, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности; это мнения, отражающие ориентацию на процесс раскрытия для мужчин и женщин тех сфер, из которых они оказались вытесненными: сферы политической жизни и сферы высокотехнологичного общественного производства — для женщин и дома, семьи — для мужчин. Для обоснования представлений эгалитарной направленности сторонники гендерного направления опираются на социально-конструкционистскую парадигму как методологическую основу гендерного направления в современном научном знании.

Гендерные стереотипы

Под стереотипом понимается набор черт, приписываемых членам определенной социальной группы [цит. по: 7, с. 147]. В отечественной литературе определение гендерных стереотипов было предложено в статье О. А. Ворониной и Т. А. Клименковой «Гендер и культура».

Гендерные стереотипы — стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское». Гендерные стереотипы являются наиболее ярким и эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей [5, с. 16]. Сходное определение гендерных стереотипов предлагается американским психологом Д. Мацумото: «Гендерные стереотипы — психологические и поведенческие характеристики, традиционно приписываемые мужчинам либо женщинам» [15, с. 189]. Отличие в этих определениях гендерных стереотипов связано с тем, что в первом определении акцент сделан на понимании гендерных стереотипов как компонента культуры, а во втором — как социально-психологической характеристики личности. Психологические и поведенческие характеристики мужчин и женщин, наполняющие гендерные стереотипы, на субъективном уровне становятся нормативными эталонами, с которыми субъект соотносит и характеристики своей гендерной идентичности, и личностные особенности мужчин и женщин, которые его окружают. В соответствии с традиционными

взглядами на гендерные отношения следование данным стереотипным моделям поведения позволит реальным мужчинам и женщинам приблизиться к эталонам «настоящего мужчины и настоящей женщины» и обеспечит им социально-психологическую адаптацию и признание в социальном окружении.

Гендерные стереотипы, ориентируя мужчин и женщин на разные жизненные стратегии, а также пути и способы самореализации, задают и определяют для них неравноценные социальные позиции. Типично женские качества личности, семейные роли, репродуктивный характер деятельности — все это определяет социальный статус женщины как менее престижный в системе общественного устройства. Качества «настоящего мужчины», профессиональные успехи, созидательно-творческий труд — все эти составляющие определяют высокий социальный статус, престиж и признание.

Результаты исследований гендерных стереотипов свидетельствуют о том, что личностные черты, приписываемые типичным мужчинам и женщинам, в ответах одной группы мужчин и женщин практически полностью совпадают с традиционными (стереотипными) мужскими и женскими образами, а ответы другой группы мужчин и женщин лишь частично соответствуют стереотипным мужскими и женскими образам [12]. Это позволяет говорить о **традиционных и модернизированных гендерных стереотипах**.

Традиционные стереотипные образы мужчин и женщин изменяются в направлении уменьшения дифференциации характеристик: мужской образ включает фемининные характеристики (такие как любовь к детям, сочувствие, внимание к потребностям других), а женский — маскулинные (такие как самодостаточность, уверенность в себе, независимость, целеустремленность).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о тенденции изменения гендерного стереотипа маскулинности/феминности по направлению сокращения межполовой дифференциации за счет появления в образе типичной женщины качеств, традиционно приписываемых мужчинам, а в образе типичного мужчины — качеств, традиционно приписываемых женщинам.

Гендерные предубеждения

Предубеждение в социальной психологии рассматривается как разновидность социальных установок. От обычной социальной установки предубеждения (предрассудки) отличаются, прежде всего, содержанием своего когнитивного компонента. Предубеждение — это социальная

установка с искаженным содержанием ее когнитивного компонента, вследствие чего человек воспринимает некоторые социальные объекты в неадекватном виде [9, с. 66]. С когнитивным компонентом предубеждения часто связан сильный аффективный, т. е. эмоционально насыщенный компонент. В результате предрассудок обусловливает не только искаженное восприятие социальных объектов, но и неадекватные действия по отношению к ним. «Предрассудок — неоправданно негативная установка по отношению к определенной группе и отдельным ее членам» [3, с. 22]

Таким образом, **гендерные предубеждения** — это социальная установка с негативным и искаженным содержанием, это предвзятое мнение по отношению к представителям другого пола.

В гендерных предубеждениях отражены распространенные нормы полоспецифичного поведения, поэтому предубеждения возникают по отношению к тем субъектам, которые, как представляется, нарушают нормы традиционного ролевого поведения мужчин и женщин. Так, например, хорошо известны предубеждения в отношении женщин-политиков, женщин-ученых, женщин—водителей автомобильного транспорта и в отношении мужчин, исполняющих роль домашней хозяйки. Гендерные предубеждения опосредованы полодифференцирующими практиками нормативной системы общественного сознания, которую субъект усваивает и преломляет в своем сознании и поведении.

В структуре гендерных предубеждений, так же как и в любых других предубеждениях, можно выделить три компонента, соответствующие трем компонентам других социальных установок:

- **когнитивный** — безосновательно предвзятые мнения о мужчинах или женщинах вообще, о способности женщин или мужчин быть успешными в некоторых сферах профессиональной деятельности;
- **аффективный** — неприятие, принижение, недооценка, чувство брезгливости, отвращения к представителям другого пола;
- **поведенческий** — негативное поведение, дискриминационные действия, направленные на членов социальной группы из-за членства в ней (например, оскорбления, сексуальные домогательства, проявления насилия и др.).

Из этих трех компонентов наиболее значимой в гендерных предубеждениях является поведенческая составляющая, а именно — дискриминационные практики и конкретные действия с отрицательной направленностью на человека и/или группы людей как объектов предрас-

судков. Предрассудки — деструктивный аспект социального поведения человека. Поэтому именно поведенческий компонент предубеждений, т. е. реальные поведенческие проявления и практики, свидетельствует о наличии у человека предубеждений в отношении какой-либо группы людей.

Рассмотрим **формы гендерных предубеждений**. В качестве основания классификации форм предубеждений можно использовать такой показатель, как степень деструктивности воздействия на объект предубеждения [13].

- Самая слабая форма проявления предубеждения — это **невербальное выражение антипатии** (пренебрежительный тон, нахмуренные брови, отрицательные покачивания головой, плотно сомкнутые губы и др.), демонстрируемые в ситуациях, когда поведение мужчин или женщин не соответствует традиционным нормам полоспецифичного поведения. Например, в эксперименте, описанном в книге Э. Аронсона [1], было установлено, что в ситуации дискуссии со смешанным половым составом участников лидеры-женщины по сравнению с лидерами-мужчинами получают меньше положительных невербальных реакций (улыбка, утвердительные кивки головой) и больше отрицательных реакций (нахмуренные брови, плотно сжатые губы, отрицательные покачивания головой). При этом различий по показателям компетентности в роли лидеров между мужчинами и женщинами получено не было. Объясняется этот факт тем, что в процессе деловой дискуссии действуют негласные ожидания, в соответствии с которыми женщины должны уступать мужчинам лидерские позиции при обсуждении значимых для группы вопросов. Если этого не происходит, то нетипичное поведение женщин вызывает неконтролируемые отрицательные невербальные реакции как со стороны мужчин, так и со стороны женщин. В таких реакциях находит отражение феномен недооценки женского лидерства.
- Еще одна относительно слабая форма проявления гендерных предубеждения представлена **вербальным выражением антипатии** к представителям другого пола: сексистские анекдоты, высмеивающие мужские и женские качества личности и особенности поведения (анекдоты про блондинок, женщин-ученых, женщин — водителей автомобильного транспорта); высказывания, принижающие достоинства женщин или мужчин («Это не женского ума дело», «Женщинам (мужчинам) это не понять»); тенденция интерпретировать мотивы поведения ошибочным образом («У вас, мужчин, одно на уме»).

- Третья форма гендерных предубеждений — это **избегание группы**, по отношению к которой имеются предубеждения. Эта форма предубеждения проявляется в виде различных форм женоненавистничества/мужененавистничества. Все еще имеют место ситуации категоричного непринятия женщин в некоторые мужские сообщества (например, предрассудок «Женщина на корабле — к несчастью»). Распространено искаженное восприятие и избегание женщин-феминисток (феминистки воспринимаются как некрасивые и несчастные в личной жизни женщины, которые ненавидят мужчин; от феминисток лучше держаться подальше).
- Четвертая форма гендерных предрассудков относится к поведению с выраженной деструктивностью. Это конкретные действия, приводящие к **дискриминации** членов группы. Данная форма предрассудков распространена в отношении тех женщин и мужчин, которые претендуют на места или уже работают в неполоспецифичных сферах профессиональной деятельности. Феномены «стеклянного потолка», «липкого пола», «стеклянных стен» как проявление дискриминации в отношении женщин многократно описаны в современной литературе. Примеры о различиях в зарплате мужчин и женщин, о существующем неравенстве их статусных позиций также хорошо известны.
- Самая сильная по степени деструктивности поведения форма проявления предрассудков обусловлена агрессивными предубеждениями, которые проявляются в **актах насилия**. Распространенными проявлениями этой формы поведения являются **изнасилования, физическое и психологическое насилие в семье,** которому женщины подвергаются чаще, чем мужчины.

Важно подчеркнуть, что действия каждого уровня облегчают переход к уровню более интенсивному, поэтому и необходима специальная работа с гендерными предубеждениями и предрассудками.

Изменения в социальном климате общества приводят к трансформациям в интенсивности и способах проявления предубеждений. Предубеждения сохраняются, хотя они приняли более скрытые формы. В настоящее время во многих европейских странах классический сексизм уступает место **неосексизму. Неосексизм** — это отрицание того, что женщины все еще подвергаются дискриминации, отвержение женских требований и убежденность в том, что женщины требуют большего, чем заслуживают [18, с. 299]. Также к неосексизму может быть отнесе-

на и такая неявная, но весьма распространенная форма предубеждений, как благожелательно-покровительственное и даже преувеличенно позитивное отношение к женщинам со стороны мужчин.

Модели гендерных отношений

Все многообразие содержательных характеристик межполовых отношений можно свести к двум альтернативным моделям: **партнерской и доминантно-зависимой модели отношений** [11].

Первая модель — **партнерские отношения** — характеризуется следующим: это отношения двух равноправных субъектов, каждый из которых обладает собственной ценностью. Индивидуализированные цели каждого не мешают принимать во внимание цели и интересы другой стороны. Главным в таких отношениях является согласование позиций и устремлений между партнерами. Общение и взаимодействие отличаются уважительностью и корректностью, умением поставить себя на место своего партнера, вникнуть в его проблемы и ситуацию. При этом такая готовность исходит со стороны не только одного партнера, а каждого из них.

Противоположная модель — **доминантно-зависимая модель отношений** — не предполагает равноправия позиций: одна сторона занимает доминантную позицию, другая — зависимую. При этом один субъект побуждает другого подчиниться себе и принять цели, не согласующиеся с его собственными устремлениями и ориентациями. Представитель доминантной позиции стремится к соперничеству, ему присуще презрение к слабости и выражена потребность в силе ради нее самой.

Существующие в обществе нормативные представления о мужественности ориентируют мужчин на проявление доминантной позиции в системе межполовых отношений. Атрибутами мужественности являются такие особенности поведения, как активность, напористость, целеустремленность, сила, выраженный волевой потенциал, уверенность в себе, умение добиться своих целей, настоять на своем, для чего допускается проявление агрессивности и директивности. Представления же о женственности поощряют демонстрировать в отношениях с другими людьми уступчивость, мягкость, деликатность, скромность, застенчивость, отзывчивость, умение понять и простить другого, жертвенность и заботливость. Очевидно, что традиционные представления о мужественности/женственности побуждают мужчин проявлять доминантную позицию в межличностных отношениях, а женщин — зависимую,

и такое соотношение позиций обусловлено всем предшествующим опытом полоролевой социализации.

Гендерный подход как научная теория при анализе психологических аспектов гендерных отношений доказывает необоснованность и нецелесообразность сложившихся традиционных, неравноправных моделей поведения в ситуациях межполового взаимодействия личностей и групп, следовательно, гендерно-компетентный человек в своем поведении будет стремиться реализовывать партнерскую, а не доминантно-зависимую модель отношений.

Итак, гендерно-компетентного человека отличает приверженность эгалитарным гендерным представлениям, ему не присущи традиционные гендерные стереотипы и гендерные предрассудки, а в сфере межличностных гендерных отношений он реализует партнерскую модель поведения.

Цель занятия

1. Обобщить и углубить знания студентов о таких гендерных характеристиках личности, как гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные предубеждения, и о моделях поведения в сфере гендерных отношений.
2. Сформировать представление о гендерной компетентности как о личностной характеристике.
3. Познакомить студентов с методическими средствами исследования гендерной компетентности личности.

Оснащение

Бланки анкеты «Гендерные характеристики личности», бланки для заполнения табл. 1 и 2.

Порядок работы

Этап 1. Теоретическое информирование.

Этап 2. Работа с анкетой.

Этап 3. Выполнение задания «Анализ гендерной компетентности личности».

Этап 4. Подведение итогов занятия.

Этап 1. Теоретическое информирование

На данном этапе обсуждается содержание таких понятий, как «гендерные представления», «гендерные стереотипы», «гендерные предубеждения», «модели гендерных отношений» и «гендерная компетентность».

Преподаватель дополняет и уточняет ответы студентов, в которых они раскрывают содержание основных понятий темы.

В процессе обсуждения понятия «гендерная компетентность» важно подчеркнуть следующее: гендерно-компетентный человек благодаря эгалитарным гендерным представлениям и отсутствию выраженных гендерных стереотипов и гендерных предубеждений способен замечать ситуации гендерного неравенства, анализировать их и адекватно оценивать, а также демонстрировать способность к решению гендерных проблем.

Гендерная компетентность может формироваться и развиваться в процессе специально организованных практических занятий, на которых человек может понять и оценить особенности своей гендерной компетентности. Если в процессе занятий обучаемые смогут осознать ценности гендерного равенства и справедливости как свои собственные, научатся подавлять свои гендерные предрассудки, а слабо предубежденные студенты будут чувствовать вину в ситуациях дискриминационного поведения, задача повышения гендерной компетентности обучаемых будет достигнута.

Этап 2. Работа с анкетой

Основная задача данного этапа — закрепление и систематизация полученных знаний. На этом этапе студенты работают индивидуально или в парах.

Задание 1

Студентам раздаются бланки анкеты «Гендерные характеристики личности»[1] (приложение 1). На основе анализа формулировок высказываний и суждений студенты должны определить, какие из суждений в анкете относятся к гендерным представлениям, какие — к гендерным стереотипам, а какие — к гендерным предубеждениям. Результаты анализа суждений следует занести в табл. 1. Образец заполненной таблицы приводится в приложении 2.

---

[1] При составлении анкеты были использованы материалы из следующих источников: Социальная психология / Под ред. Ш. Тейло, Л. Пипло, Д. Сирс. 10-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 767 с.; *Бойченко Л. Д.* Гендерное насилие: причины и последствия. — Петрозаводск: Петрозаводский ГУ, 2005. — 200 с.; *Нечаева Н. А.* Патриархатная и феминистская картины мира // Гендерные тетради / Отв. ред. А. А. Клецин. Вып. 1. — СПб филиал Института социологии РАН. СПб., 1997. С. 17–44.

Таблица 1. **Информация о гендерных характеристиках в анкете «Гендерные характеристики личности»**

Гендерные характеристики	Номера утверждений
Гендерные представления	
Гендерные стереотипы	
Гендерные предубеждения	

Задание 2

Систематизировать в табличной форме информацию о гендерных характеристиках личности. Используя полученные теоретические знания и опираясь на информацию о гендерных характеристиках, которую можно получить из анкеты «Гендерные характеристики личности», заполнить табл. 2. Образец заполненной таблицы приводится в приложении 3.

Таблица 2. **Обобщенная информация о гендерных характеристиках личности**

Гендерные характеристики личности		
Основное содержание гендерных характеристик	**Отличительный признак**	**Типология**
Гендерные представления		
Гендерные стереотипы		
Гендерные предубеждения		

После выполнения заданий 1 и 2 проводится групповое обсуждение, в процессе которого студенты сообщают о результатах своей работы, а преподаватель исправляет ошибки (если они есть) и дополняет ответы студентов. Можно начертить бланки табл. 1 и 2 на доске и заполнить их совместными усилиями в процессе группового обсуждения.

Этап 3. Выполнение задания «Анализ гендерной компетентности личности»

Студентам предлагается разделиться на три группы. Каждая группа получает заполненную анкету. При этом важно, чтобы одна анкета была заполнена человеком, у которого доминируют эгалитарные гендерные представления, не выражены гендерные стереотипы и отсутствуют гендерные предубеждения. Второму респонденту, заполнившему анкету, должны быть примерно в равных пропорциях присущи эгалитарные

и традиционные (патриархатные) гендерные представления, гендерные стереотипы, выраженные в средней степени, а также некоторые гендерные предубеждения. Автору третьей анкеты должны быть в основном присущи традиционные гендерные представления, выраженные гендерные стереотипы и гендерные предубеждения.

Вместе с заполненной анкетой «Гендерные характеристики личности» студенты получают и ключ для ее обработки (приложение 4).

Сначала студенты обрабатывают полученные анкеты, пользуясь ключом, а затем составляют описания гендерных характеристик личности (авторов анкет) и дают заключение об уровне их гендерной компетентности.

Представители каждой группы озвучивают результаты работы, зачитывая составленные описания гендерных характеристик авторов своих анкет и анализируя особенности их гендерной компетентности.

Этап 4. Подведение итогов занятия

Студентам предлагается ответить на вопросы по теме занятия.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается различие между гендерными представлениями и гендерными стереотипами?
2. В чем заключается различие между гендерными представлениями и гендерными предубеждениями?
3. В чем заключается различие между гендерными стереотипами и гендерными предубеждениями?
4. Приведите примеры гендерных представлений, гендерных стереотипов, гендерных предубеждений.
5. Раскройте содержание понятия «гендерная компетентность».
6. Какие гендерные характеристики присущи личности с высоким уровнем гендерной компетентности?
7. Какие гендерные характеристики присущи гендерно-некомпетентной личности?
8. Как можно развивать гендерную компетентность личности?

Список литературы

1. *Батлер Д., Гэйс Ф. Л.* Невербальные аффективные реакции в отношении лидеров-мужчин и женщин: последствия с точки зрения оценки лидерства // Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсона. Т. 2. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 143–186.

2. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
3. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
4. *Воронина О. А.* Феминизм и гендерное равенство. — М.: Эдиториал УРСС, 2004.
5. *Воронина О. А., Клименкова Т. А.* Гендер и культура // Женщины и социальная политика — Women and social policy: (гендерный аспект): Сб. / Отв. ред. З. А. Хоткина. — М.: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН, 1992. С. 10–22.
6. Гендер для «чайников». — М.: Звенья, 2006. — 264 с.
7. *Гулевич О. А.* Психология межгрупповых отношений: Учебное пособие. — М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 432 с.
8. Женщины в обществе: Реалии, проблемы, прогнозы. — М.: Наука, 1991.
9. *Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. А.* Социальная психология: Учебное пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. — 416 с.
10. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Категория власти в гендерных исследованиях // Гендер как инструмент познания и преобразования общества. Материалы Международной конференции «Гендерные исследования: люди и темы, которые объединяют сообщество» / Редакторы-составители Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Лунякова. — М.: РОО МЦГИ, 2006. С. 105–115.
11. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
12. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. — СПб, 2004. — 39 с.
13. *Клецина И. С.* Формирование гендерной компетентности как задача гендерного образования // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы: Материалы Международной научной конференции. СПб, 25–28 июня 2007 г. / Отв. ред. О. В. Попова. — СПб.: СПбГУ, 2007. С. 114–119.
14. *Клецина И. С.* Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования // Женщина в российском обществе. Российский научный журнал. 2007. № 3 (44). С. 60–65.
15. *Мацумото Д.* Психология и культура. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 416 с.
16. Современный словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1993. — 740 с.
17. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток—Запад: Женские Инновационные проекты». — М: «Информация–XXI век», 2002. — 256 с.
18. Социальная психология / Под ред. Ш. Тейло, Л. Пипло, Д. Сирс. — 10-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 767 с.
19. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ — МВШСЭН — МФФ, 2001. — 416 с.
20. *Хасбулатова О. А.* Российская гендерная политика в XX столетии: мифы и реалии. — Иваново: Ивановский ГУ, 2005. — 372 с.

Приложение 1
Анкета «Гендерные характеристики личности»

Инструкция. «Вам предлагается ряд высказываний. Укажите степень вашего согласия относительно каждого высказывания, поставьте знак «+» в соответствующей графе.

Перечень утверждений	Совершенно согласен/ согласна	Скорее согласен/ согласна, чем не согласен/не согласна	Трудно сказать	Скорее не согласен/ не согласна, чем согласен/согласна	Совсем не согласен/не согласна
1. Совсем не обязательно, чтобы кто-то — муж или жена — считался главой семьи					
2. Мужчины по своей природе агрессивны, и женам к этому надо уметь приспосабливаться					
3. Если муж может обеспечить семью, то он имеет право запретить жене работать					
4. Муж и жена одинаково отвечают за то, чтобы сохранить семью					
5. Семейная жизнь — это для женщины самое главное					
6. Работа, профессиональный успех для женщины важны не меньше, чем для мужчин					
7. В отличие от мужчин женщины не умеют дружить друг с другом по-настоящему					
8. Даже если муж может полностью обеспечить семью, жене самой решать, работать ей или нет					
9. Ценность личности женщины не измеряется тем, родила она ребенка или нет					

В каждом пункте из двух суждений выберите только одно — то, которое в большей степени отражает вашу позицию, и обведите соответствующий ему номер (1 или 2).

10. Какие бы новые взгляды ни возникали, женщина — прежде всего мать, важнейшее ее предназначение — рождение и воспитание детей. Эта роль главнее всех других ее ролей	Материнство, конечно, очень важно для женщины. Однако она сама должна решать, что для нее является главным. Это может быть не роль матери, а, например, работа или что-то другое
1	2

11. Мне по душе взгляд, согласно которому стремление сделать карьеру считается женским делом в такой же степени, как и мужским	По-моему, стремление сделать карьеру все-таки должно считаться мужским делом в большей степени, чем женским
1	2
12. Невысокий профессионализм женщине извинить легче, чем мужчине	Если вообще можно извинить невысокий профессионализм, то не имеет значения, мужчина это или женщина
1	2
13. Биологические особенности каждого пола не должны служить оправданием неравных возможностей для женщины и мужчины в различных сферах современной жизни: они не доказывают необходимость ограничений по признаку пола	Биологические особенности каждого пола как раз и доказывают, что возможности мужчины и женщины в различных сферах жизни неодинаковы, а, следовательно, некоторые ограничения по признаку пола все-таки необходимы
1	2
14. Правильно считается, что существуют такие мужские сферы, в которых участие женщин должно быть ограничено (например, в армии, политике, дипломатии и др.)	Ошибочно считается, что существуют такие мужские сферы, в которых участие женщин должно быть ограничено (например, в армии, политике, дипломатии и др.)
1	2
15. Хотя и встречаются исключения, но в целом власть в обществе в большей мере мужское дело, а не женское	Власть в обществе сейчас в такой же мере может быть женским делом, как и мужским
1	2
16. Стремление к высокому профессионализму присуще мужчинам в большей мере, чем женщинам	Стремление к высокому профессионализму присуще женщинам не меньше, чем мужчинам
1	2
17. Сложившаяся в нашей стране традиция более активного выдвижения мужчин на руководящие должности оправданна, и ее не следует принципиально изменять	Сложившаяся в нашей стране традиция активного выдвижения мужчин на руководящие должности устарела, женщины в такой же мере должны занимать их, как и мужчины
1	2
18. Правильно поступают женщины, откладывающие рождение ребенка до тех пор, пока не сделают карьеру, не займут достойное место в обществе	Вряд ли правильно поступают женщины, откладывающие рождение ребенка до тех пор, пока не сделают карьеру, не займут достойное место в обществе
1	2

Отметьте, пожалуйста, кого в большей степени характеризуют указанные качества: типичную женщину, типичного мужчину или женщину и мужчину. Обведите соответствующий номер (1, 2 или 3).

Перечень качеств	**Качество, характеризующее типичную женщину**	**Качество, которое может характеризовать как мужчину, так и женщину**	**Качество, характеризующее типичного мужчину**
19.1. Агрессивность	1	2	3
19.2. Неэмоциональность	1	2	3

Перечень качеств	Качество, характеризующее типичную женщину	Качество, которое может характеризовать как мужчину, так и женщину	Качество, характеризующее типичного мужчину
19.3. Любовь к точным наукам	1	2	3
19.4. Уступчивость	1	2	3
19.5. Чувствительность	1	2	3
19.6. Любовь к гуманитарным наукам	1	2	3
19.7. Честолюбие	1	2	3
19.8. Объективность	1	2	3
19.9. Властность	1	2	3
19.10. Тактичность	1	2	3
19.11. Повышенное внимание к своей внешности	1	2	3
19.12. Склонность к соперничеству	1	2	3
19.13. Эмпатичность	1	2	3
19.14. Уверенность в себе	1	2	3
19.15. Способность легко заплакать	1	2	3
19.16. Независимость	1	2	3
19.17. Склонность к лидерству	1	2	3
19.18. Сильная потребность в защите	1	2	3
19.19. Рациональность	1	2	3
19.20. Зависимость	1	2	3
19.21. Словоохотливость	1	2	3
19.22. Склонность к порядку	1	2	3

Выскажите, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с утверждениями.

Перечень утверждений	Да	Нет
20. Женщинам следует меньше беспокоиться о своих правах и больше думать о том, чтобы быть хорошими женами и матерями		
21. Женщина, прожившая жизнь, не родив ребенка (детей), прожила жизнь напрасно		
22. При приеме на работу и продвижении по службе предпочтение следует отдавать мужчинам, а не женщинам		
23. Среди мужчин столь же много непорядочных, хитрых и ленивых, как и среди женщин		

Перечень утверждений	Да	Нет
24. Женщины все еще подвергаются дискриминации		
25. Женщины не должны иметь особые льготы, которых нет у мужчин		
26. Женщины требуют большего, чем заслуживают		
27. За успех на политическом или общественном поприще женщина неизменно расплачивается изъянами характера и неудачами в личной жизни		

Согласны ли вы со следующими высказываниями? Поставьте, пожалуйста, против каждого высказывания знаки «+» (согласен/согласна) или «–» (не согласен/не согласна)».

28. Мужчина способен переживать страх, нерешительность и бессилие в такой же степени, что и женщина		
29. По самой своей природе мужчина агрессивен, а женщина миролюбива		
30. Отец может дать ребенку не меньше нежности, чем мать		
31. Основную часть работы по дому должен брать на себя тот из супругов, кто меньше занят на работе		
32. Мать-одиночка не может дать сыну полноценное воспитание		
33. Нет никаких причин, по которым мужчины не могут быть медбратьями, а женщины — пилотами самолетов		
34. Представление об интеллектуальном, нравственном и физическом превосходстве мужчины над женщиной — явный анахронизм		
35. Если у женщины нет семьи, ее никто не принимает всерьез		
36. Мужчины и женщины могут быть равноправными партнерами в политике		
37. Бизнес удел сильных мужчин, женщины не могут добиться в нем таких же успехов		
38. Мужчина способен вести себя независимо, а женщина всегда действует с оглядкой на мужчину		
39. В семейной жизни последнее слово может оставаться за женщиной, в общественной жизни — никогда		

Приложение 2
Образец заполнения таблицы «Информация о гендерных характеристиках в анкете “Гендерные характеристики личности”»

Гендерные характеристики	Номера утверждений
Гендерные представления	1–18, 28–39
Гендерные стереотипы	19.1–19.22
Гендерные предубеждения	20–27

Приложение 3
Образец заполнения таблицы «Обобщенная информация о гендерных характеристиках личности»

№ п/п	Гендерные характеристики личности		
	Основное содержание гендерных характеристик	Отличительный признак	Типология
1	**Гендерные представления** рассматриваются как продукт гендерной идеологии, господствующей в конкретном обществе в определенный исторический период	Связаны с историческим и политическим контекстом	Патриархатные (традиционные) и эгалитарные гендерные представления
2	**Гендерные стереотипы** — психологические и поведенческие характеристики, традиционно приписываемые мужчинам либо женщинам	Являются нормативными эталонами для оценки гендерных характеристик (своих и других мужчин и женщин)	Традиционные и модернизированные гендерные стереотипы
3	**Гендерные предубеждения** — это социальные установки с негативным и искаженным содержанием, это предвзятое мнение по отношению к представителям другого пола	Проявляются как негативные невербальные реакции, вербальные высказывания и дискриминационные действия по отношению к представителям гендерных групп	Явные и скрытые гендерные предубеждения

Приложение 4
Обработка анкеты «Гендерные характеристики личности»

В анкете отдельно анализируются гендерные представления, гендерные стереотипы и гендерные предубеждения.

Ключ для определения типа гендерных представлений

Номера утверждений	Варианты ответов	Эгалитарные гендерные представления	Традиционные гендерные представления
1	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна	+	
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна		+

Номера утверж-дений	Варианты ответов	Эгалитарные гендерные представления	Традиционные гендерные представления
2	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна		+
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/ не согласна	+	
3	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна		+
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/ не согласна	+	
4	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна	+	
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна		+
5	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна		+
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/ не согласна	+	
6	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна	+	
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна		+
7	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна		+
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна	+	
8	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна	+	
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна		+
9	Совершенно согласен/согласна, скорее согласен/согласна	+	
	Совершенно не согласен/не согласна, скорее не согласен/не согласна		+

Варианты ответов «Трудно сказать» свидетельствуют о неопределенных или о промежуточных гендерных представлениях.

10		2	1
11		1	2
12		2	1
13		1	2
14		2	1
15		2	1
16		2	1
17		2	1
18		1	2

28		+	–
29		–	+
30		+	–
31		+	–
32		–	+
33		+	–
34		+	–
35		–	+
36		+	–
37		–	+
38		–	+
39		–	+

Ключ для определения типа гендерных стереотипов

Номера утверждения с 19.1 по 19.22. относятся к гендерным стереотипам. О выраженности **гендерных стереотипов** свидетельствуют варианты ответов, в соответствии с которыми к качествам, характеризующим **типичную женщину,** отнесены такие характеристики, как уступчивость, чувствительность, любовь к гуманитарным наукам, тактичность, повышенное внимание к своей внешности, эмпатичность, способность легко заплакать, сильная потребность в защите, зависимость, словоохотливость, склонность к порядку.

К качествам, характеризующим **типичного мужчину,** отнесены такие характеристики, как агрессивность, неэмоциональность, любовь к точным наукам, честолюбие, объективность, властность, склонность к соперничеству, уверенность в себе, независимость, склонность к лидерству, рациональность.

Ключ для определения выраженности гендерных предубеждений

О наличии **гендерных предубеждений** свидетельствуют следующие варианты ответов.

Номера утверждений	Да	Нет
20	+	
21	+	
22	+	
23		+
24		+
25		+
26	+	
27	+	

Глава 20

Сексуальность личности: социально-конструкционистский подход

Е. В. Иоффе

Вводные замечания

Гендерная психология сексуальности вскрывает специфику сексуальных отношений, заданную иерархией ролей гендерной схемы. Чтобы сформировать представление о методологических принципах исследования сексуальности в гендерной психологии, необходимо проанализировать этапы и факторы развития научного дискурса сексуальности, а также оформления понятия сексуальности в рамках разных научных подходов.

Сексуальность является предметом междисциплинарной отрасли знания — сексологии. Термин «сексуальность» появился в 1889 г. в работе, посвященной анализу женских заболеваний, не встречающихся у мужчин; такие различия неизбежно связывались с проявлениями женской сексуальности, наличие которой у женщины, по мнению медиков того времени, считалось противоестественным. На разных этапах становления науки сексологии в центре внимания исследователей оказывались различные аспекты сексуальности. Долгое время сексуальность рассматривалась в неразрывной связи с репродуктивностью, что служило критерием определения нормы здоровья, мотивации, сексуально-эротического поведения и т. д., а также предопределяло интерес ученых к поиску причин многообразия сексуального опыта людей. Методологической основой этих исследований являлись положения биологического эссенциализма, согласно которым определяющее значение не только для пола, формы тела и темперамента, но и для сексуальных предпочтений и поведения человека имеют врожденные генетические и физиологические факторы.

В течение XX в. произошли глубинные сдвиги в сексуальной культуре, обусловленные достижениями медицины, появлением эффективной контрацепции и особенно изменениями в системе гендерных отношений. Основная тенденция этих трансформаций состоит в том, что в общественном сознании проявления сексуальности стали восприниматься как важная, самоценная сфера жизни, не нуждающаяся в оправдании деторождением, супружескими правами или профилактикой здоровья.

В научных исследованиях в качестве альтернативной эссенциалистской появилась теория социального конструкционизма[1], согласно которой сексуальное поведение и ориентации формируются в процессе научения, представляющего собой длительное развитие на основании приобретаемого опыта. Не отрицая полностью значения биологических факторов в возникновении основных физических особенностей, социальные конструкционисты подчеркивают, что «природное» может действовать только через интерпретацию и наделение культурными смыслами. В процессе взаимодействия с социальным окружением «ребенок сначала усваивает внешние ярлыки, а затем у него появляется внутренняя способность находить соответствующие названия для своих действий; таким образом, активность получает более точное определение и связывается со структурой социально-культурных ожиданий и потребностей, которые придают поведению сексуальный смысл» [2]. В соответствии с положениями социального конструкционизма сексуальность понимается как социальный конструкт, обусловленный особенностями социального взаимодействия индивида и способами интерпретации того или иного поведения на основе образцов действий, адекватных культуре и конкретному контексту [16]. В рамках социального конструкционизма центральным оказывается вопрос о сексуальных значениях и способах, которыми они социально производятся и воспроизводятся в разных культурных контекстах.

Цель занятия

1. Раскрыть специфику социально-конструкционистского подхода, в фокусе которого интерпретация сексуального поведения и сексу-

[1] Для обозначения этого движения иногда применяют термин «конструктивизм». Однако последний используют также применительно к концепции Пиаже, к теории восприятия, а кроме того, для характеристики одного из значительных направлений в искусстве XX столетия. Понятие «конструкционизм» позволяет избежать путаницы и сохранить связь данной совокупности идей с классической работой Бергера и Лукмана «Социальное конструирование реальности» [6].

альной идентичности в терминах социального производства и воспроизводства в противовес биологической предопределенности и функциональности.

2. Ознакомить учащихся с трансформацией представлений о сексуальности на разных этапах становления науки сексологии.
3. Способствовать развитию у учащихся навыков анализа собственных характеристик сексуальности.

Оснащение

Бланки с рисунком пентаграммы С. Гингера.

Порядок работы

Данное занятие, с одной стороны, носит информирующий характер, с другой — направлено на расширение сферы представлений студентов о собственной сексуальности. В начале занятия учащимся предлагается записать свои ассоциации с понятием «сексуальность». Далее предполагается обсуждение этапов развития научного дискурса сексуальности и оформления основных дефиниций понятия «сексуальность». Заключительная часть занятия посвящена исследованию студентами собственных характеристик сексуальности.

Этап 1. Выполнение упражнения «Ассоциации».

Этап 2. Знакомство с основными этапами развития сексологического знания.

Этап 3. Выполнение упражнения «Пентаграмма С. Гингера».

Этап 1. Выполнение упражнения «Ассоциации»

Инструкция. «Что вы подразумеваете, используя понятие «сексуальность»? Запишите все приходящие на ум ассоциации с этим понятием».

Количество ассоциаций от 12 до 20 является достаточным для последующего анализа. Когда списки составлены, студентам предлагается озвучить свои ассоциации, отражающие тот смысл, который они вкладывают в понятие «сексуальность». Опыт проведения этого упражнения показывает, что многие используют понятие «сексуальность» для описания внешней привлекательности. Кроме этого ассоциации отражают связь с ощущениями, отношениями, чувствами, иногда — с нравственными нормами.

Интерпретируя многообразие смыслов полученных ассоциаций, важно обратить внимание студентов на многомерность изучаемого феномена. Данное упражнение подготавливает к исследованию этапов

развития сексологии через анализ смены парадигм и перемещения проблематики сексуальности из природного мира в социальный.

Этап 2. Знакомство с основными этапами развития сексологического знания

Многие традиционные культуры придавали большое значение вопросам эротики, но только современное западное общество развило науку о сексуальности — сексологию. М. Фуко в своем знаменитом труде «История сексуальности» показал, что эротическое удовольствие становится сексуальностью, когда его начинают исследовать, анализировать, пишут о нем научные тексты, трактаты, учебники. Понятие «сексуальность» возникает в результате исследования, анализа и описания сексуального поведения, реакций, когда она отделяется от самой активности и становится предметом рассуждения [3].

Первые попытки осмысления сексуальности связаны с мифологическими представлениями даосцев в Древнем Китае, тантристов в Непале и Древней Индии, орфиков в Древней Греции [14]. Мифопоэтический период в истории сексуальности сменяется метафизическими концепциями, которые с развитием науки заменяют научные теории. Начиная уже с античности, отчасти внутри, а отчасти в противовес метафизическому дискурсу, возникает более приземленный аналитический дискурс, опирающийся на житейскую психологию, повседневный массовый опыт, а затем и на эмпирическую науку [10].

Древнегреческие мыслители рассматривали эрос как космогоническую силу, лежащую в основе сотворения мира. Основатель психоанализа З. Фрейд также использовал метафору эроса для обозначения инстинкта жизни и связанного с ним влечения «либидо», которое считал мощной психической и биологической силой. В работах отечественных философов серебряного века, которые создали направление «философии пола и любви», эротическая энергия представлялась вечным источником творчества (В. Соловьев, Н. Бердяев). Эрос представлял собой путь духовного восхождения и преображения (Б. П. Вышеславцев).

Эмпирическая наука свела сложность и многообразие эротических переживаний и устремлений к понятию «полового инстинкта». Одни авторы, от Лютера и Монтеня до французского ученого конца XIX в. Шарля Фере, считали, что половой инстинкт — это потребность организма освобождаться от продуктов деятельности половых желез. Другие авторы говорили о «репродуктивном инстинкте», потребности в про-

должении рода. Однако уже условно-рефлекторная теория И. П. Павлова показала сложность возникающих в мозге человека связей. В. М. Бехтерев, анализируя природу полового влечения, выделял в нем два компонента: безусловную внутреннюю потребность организма в освобождении от накопившихся продуктов деятельности половых желез и обусловленные индивидуальным жизненным опытом и воспитанием «сочетательные рефлексы», благодаря которым выбирается надлежащий сексуальный объект и обеспечивается спаривание [10].

В соответствии с периодизацией С. И. Голода можно выделить **два периода конкретно-научных исследований сексуальности человека**: с середины XIX в. до первой четверти XX в. и с первой четверти XX в. до настоящего времени [5]. Первый период характеризовался психофизиологическим подходом и преимущественно клиническим методом исследования. Специфика второго периода связана с преобладанием в исследовании сексуальности социокультурного подхода и концентрацией интереса ученых на социальных аспектах сексуальных отношений. Рассмотрим последовательно идеи, касающиеся первого и второго периодов.

На начальном этапе первые сексологические исследования были сосредоточены на кафедрах психиатрии и судебной медицины и преимущественно были посвящены проблемам патологии. «Нормальное» сексуальное поведение еще не было осознано как проблематичное и требующее объяснения. К его пониманию подходили постепенно, главным образом через исследование аномалий [10, с.18]. Психиатрия XIX и начала XX в. детально описывала симптоматику «половых извращений» (перверсий), считая все формы сексуальности, не связанные с деторождением, «противоестественными».

У истоков развития науки о сексуальности стояли немецкий врач М. Шуринг и французский естествоиспытатель Ж. Л. Бюффон [15]. В XIX столетии этими проблемами занялись представители сразу нескольких наук. Практикующие врачи, философы, социологи, литераторы, поэты пытались разобраться в господствующих воззрениях на сексуальность человека и взаимоотношения полов. Однако родоначальниками сексологии, начавшими систематическое изучение половой жизни, были врачи — профессор психиатрии Венского университета Р. Крафт-Эбинг, швейцарский психиатр и невропатолог А. Форель, немецкие психиатры А. Молль и М. Хиршфельд, австрийский психиатр, создатель психоанализа Фрейд З., немецкий дерматолог и венеролог И. Блох и английский публицист, фармацевт по образованию Г. Х. Эллис [10].

Расширению круга сексологических проблем и началу второго периода способствовало развитие психоанализа и таких гуманитарных наук, как этнография и история. Своими выдающимися работами ученые гуманистического направления (Б. Малиновский, М. Мид, Э. Фукс, В. Г. Богораз, Л. Я. Штернберг, В. Я. Пропп, О. М. Фрейденберг, М. М. Бахтин и др.) выделили *социальные и культурные аспекты сексуальности человека*. Английский этнограф Б. Малиновский в 1920-е гг. писал: «Секс в самом широком понимании этого слова — социологический и культурный фактор, а не просто плотская связь двух индивидуумов» [Malinowsky, 1929, цит. по: 13, с. 2]. Этнографические и исторические факты показывали, что сексуальное поведение людей весьма многообразно и то, что в одной культурной среде считается нормальным или даже обязательным, в другой — осуждается и запрещается.

Психоанализ оказался одной из наиболее влиятельных психологических концепций XX в., пытавшихся преодолеть жесткий биологический детерминизм в понимании сексуальности. В представлениях Фрейда З. сексуальность предстает как свойство, независимое от репродукции и несводимое к генитальным переживаниям. З. Фрейд рассматривает сексуальность не как частный аспект жизни человека, а как ее основу, стержень. Предложенный З. Фрейдом подход к сексуальности концентрировал внимание на особенностях индивидуального развития. «З. Фрейд анализирует тончайшие нюансы психосексуальной мотивации, соотношение “чувственного” и “нежного” влечения, эротических и неэротических привязанностей. Не ограничиваясь изучением психики отдельно взятого индивида, он стремится выявить связь индивидуального сексуального поведения с культурными нормами, вскрыть филогенетические корни сексуального символизма, истоки и сущность важнейших сексуальных табу и запретов, например инцеста (кровосмешения), охраны девственности» [10, с. 13–14].

Начиная с первой четверти XX в. можно говорить о **втором этапе** конкретно-научных исследований сексуальности человека, когда особое внимание психиатров, этиков, историков, социологов привлекают **социальные аспекты половой жизни и сексуальных отношений.** Среди них более всего выделяются имена А. Кинзи, Г. Х. Эллиса, Б. Морзе, Б. Рассела, Р. Кевига, Х. Шельского, И. Гельмана, П. Блонского и др. Ученые пришли к выводу, что **сексуальное поведение индивида — явление социальное**, так как пути и способы, выбираемые человеком для удовлетворения собственных сексуальных потребностей, затрагивают не только сферу сугубо межличностных отношений, но и отражаются на жизни общества в целом. Поэтому изучение проблем сексуальной

социализации, групповых норм сексуального поведения, сексуальных установок и мотивации приобрело особую актуальность.

Вопрос о необходимости более углубленного изучения сексуального поведения человека неоднократно ставился в отечественной педагогической, психологической, социологической, медицинской и юридической литературе — в частности, в работах И. С. Симонова (1909), М. М. Рубинштейна и В. Е. Игнатьева (1926), А. А. Жижиленко и Л. Г. Оршанского (1927), А. Б. Залкинда (1930), П. П. Блонского (1935) и др.

Сексуальное поведение стало исследоваться не только с точки зрения личности отдельного индивида, но и как социальное явление, неотделимое от исторических этапов развития общества и его культуры. Уже в начале XX в. на Западе и в России проводились **массовые опросы** с целью определить среднестатистические нормы сексуального поведения. Первые из них проводились по инициативе Магнуса Хиршфельда, основателя первого в мире Института сексологии в Германии (1919) и одного из инициаторов движения за половые реформы, набиравшего силу в 1920-е гг. Однако наиболее масштабными и хорошо организованными опросами руководили представители медицины. «Наиболее серьезной представляется венская половая перепись 1907 г., охватившая многие стороны проблемы, а также анкетирование, проведенное Е. Мейровским среди 101 студента и 77 врачей в Бреславской клинике кожных болезней» [15, с. 9].

В России первое анкетное исследование было проведено в 1903–1904 гг. русским дерматологом, профессором-гигиенистом М. А. Членовым, в котором было опрошено 2150 студентов-мужчин Московского университета (результаты опубликованы в 1907 г.). В том же году им была организована перепись юрьевского и томского студенчества. Несколько ранее, в 1902 г., известным отечественным гигиенистом В. В. Фавром был проведен анкетный опрос среди 1299 студентов Харьковского университета, Технологического и Ветеринарного институтов. Другой известный санитарный врач, специалист в области общественной медицины и статистики здоровья населения Д. Н. Жбанков, попытался «провести анкету по чрезвычайно подробной программе» среди курсисток Московских высших женских курсов, однако начавшаяся Первая мировая война не позволила ему завершить исследование [15].

Обращение специалистов — представителей биомедицинского подхода к проблематике социальных аспектов сексуальных отношений характеризовало окончание первого периода. Подключение социологического инструментария, использование методов статистики в обра-

ботке первичной информации при изучении сексуальной жизни человека позволили исследователям выйти за пределы клиник и сконцентрировать внимание на социальной обусловленности и специфике сексуальности различных социальных групп. Однако недостатком первых опросов было то, что круг респондентов, как правило, был ограничен студентами и рабочей молодежью.

Подлинно революционной с точки зрения масштабности исследования и репрезентативности выборки можно считать работу А. Кинзи, который провел около 19 тыс. интервью, каждое из которых содержало от 350 до 520 пунктов информации. Итоги этой поистине титанической работы изложены в двухтомном труде «Сексуальное поведение мужчины» (1948) и «Сексуальное поведение женщины» (1953), представившем широчайший диапазон индивидуальных и социальных вариаций сексуального поведения. Одним из достоинств этой работы было то, что «статистическая форма позволила обсуждать многие ранее запретные сюжеты» [10, с. 20].

Невзирая на недостатки исследования А. Кинзи, связанные с характером выборки, с точки зрения учета множества социальных факторов его работа представляется социологически более зрелой, чем многие позднейшие исследования, особенно медицинские, авторы которых, анализируя тип сексуального поведения людей в свете тех или иных биологических переменных, порой не принимают в расчет социальное положение, образовательный уровень и тип культуры, на который ориентируются обследованные ими лица [10].

В 1990-е гг. впервые стали проводиться репрезентативные национальные опросы в США, Великобритании, Франции, Нидерландах, Финляндии, Швеции, Норвегии и некоторых других странах, посвященные вопросам сексуального поведения. Проведение масштабных национальных опросов позволило получить научно достоверную информацию о сексуальном поведении и установках представителей разных культур и поколений.

Параллельно развитию проблематики сексуальности в гуманитарном знании в естественно-научном направлении также накапливались сведения и совершались открытия, раскрывающие закономерности полового развития и сексуального функционирования. «Генетика выработала строгие и вместе с тем простые методы определения хромосомного пола; открытие ряда генетических аномалий позволило начать систематическое изучение самых глубоких скрытых детерминант половой дифференциации и их влияния на половые различия вообще и на сексуальное поведение людей и животных в частности. Эндокриноло-

ги научились измерять уровень половых гормонов и их влияние на психику и поведение, в том числе сексуальное поведение, животных и человека. Нейрофизиологи обнаружили, что половая дифференциация затрагивает не только репродуктивную систему организма, но и мозг. Эмбриология выявила закономерности половой дифференциации в утробном периоде развития, а эволюционная биология — филогенетические закономерности и специфику репродуктивного поведения у разных видов животных» [9, с. 33].

Еще одним революционным прорывом в области знания о сексуальности явилась книга американских ученых гинеколога Уильяма Мастерса и психолога Вирджинии Джонсон «Человеческая сексуальная реакция» (1966) — первое исследование, в котором подробно анализировались физиологические проявления сексуального возбуждения. У. Мастерс и В. Джонсон положили начало многочисленным экспериментальным исследованиям различных физиологических параметров сексуальных реакций (пульс, артериальное давление, электрокардиограмма, энцефалограмма и др.). Ими впервые были описаны фазы копулятивного цикла как системы парного взаимодействия. Результаты их исследований существенно обогатили знание физиологии женского оргазма. Большое практическое значение имели также разработанные ими и принятые в большинстве клиник мира принципы парной сексотерапии, облегчающей взаимную адаптацию партнерской пары.

Однако утверждение У. Мастерса и В. Джонсон, что описанная ими на основании многочисленных экспериментов схема сексуального цикла является универсальной моделью сексуальной реакции, было подвергнуто справедливой критике Л. Тайфер. Основанием для критики являлось то, что в модель не было включено понятие сексуального желания и, таким образом, в ней отсутствовал «элемент, который исключительно изменчив внутри популяций» [20, с. 4]. Многие исследователи — О. Кернберг (Kernberg, 1995), Веймар Шультц и Ван де Виль (Schultz & Wiel, 1991), де Брюйн (Bruijn, 1982), Шехтер и Сингер (Schachter & Singer, 1962), У. Ивард и Э. Лаан (Everaerd & Laan, 1994) и др. также указывали на то, что существует разница между субъективным сексуальным возбуждением и генитальным возбуждением. Решающую роль в возникновении субъективного сексуального возбуждения играет оценка ситуации (стимула). Однако эмоциональное переживание становится эротическим, только если оно включается в соответствующую мотивационную систему, т. е. воспринимается и оценивается как сексуальное. Здесь большое значение имеет не только физиологическое возбуждение, но и его объяснение, интерпретация. «То, что служит эротическим

стимулом для одного человека, может оставлять совершенно равнодушным другого или даже вызывать отвращение. Это зависит от воспитания, привычек и мотивации, а также соответствующих норм культуры» [9, с. 162].

Принципиально новые теоретические идеи о понимании сексуальности были сформулированы с опорой на принципы социального конструкционизма, изложенные в книге американских социологов Питера Бергера и Томаса Лукмана «Социальное конструирование реальности» (1966). Американские социологи Джон Гэньон и Уильям Саймон в книге «Сексуальное поведение: социальные источники человеческой сексуальности» (1973) пришли к выводу о том, что надо говорить не просто о «влиянии» культуры на сексуальность, а о социокультурном конструировании сексуального поведения и мотивации, так как даже само разграничение «сексуального» и «несексуального» является условным. Французский философ Мишель Фуко в трехтомной «Истории сексуальности» (1976–1984) более радикально утверждал, что история сексуальности — не просто эволюция способов социального регулирования одного и того же сексуального «влечения», «инстинкта» или «потребности», а процесс постоянного создания и переконструирования новых социально-психологических реальностей [9]. Эти работы определили начало нового — **третьего этапа** в исследовании сексуальности.

Работы Мишеля Фуко, особенно три тома «Истории сексуальности», к которой относятся «Воля к истине» (1976), «Использование удовольствий» (1984) и «Забота о себе» (1984), имели большое методологическое значение для развития проблематики сексуальности. Во-первых, М. Фуко указал на **дискурсивную природу сексуальности**: «Сексуальное желание подвижно и текуче, оно не существует вне осознания и символизации конкретными человеческими обществами и воплощается в определенных формах разговора, дискурса» [9, с. 37]. Человек может классифицировать явление как «сексуальное» только в контексте существующих в данном обществе и известных ему норм и практик репрезентации сексуального. Важнее оказывается не то, что люди делают, а что они говорят. Каждая эпоха, каждая культура, каждая социальная группа формулирует свой дискурс, свои средства осознания и символизации сексуальности. Например, для средневековой Европы это тема греховности. Проявление сексуальности могло осуществляться только «в сопровождении» признания и раскаяния [4].

Во-вторых, он обосновал, что речь, слова, способы репрезентации сексуального — это не просто выражение наших чувств и мыслей, но

и **формы социального контроля**. В «Истории сексуальности» М. Фуко описал, как смена исторических эпох сопровождается созданием новых механизмов социального контроля за проявлением сексуальности. Например, общество блокирует осознание нежелательных, «нелегальных» чувств, препятствуя появлению языковых средств, необходимых для их обозначения и выражения. Для Викторианской эпохи было характерно «табуирование» сексуальности, доходящее до абсурда. Другим ярким примером эффективности социального контроля через репрессивную сексуальную мораль являлась Советская Россия. Локализация проблематики сексуальности в рамках медицинского дискурса и после «перестройки» выступала препятствием адекватной общественной рефлексии таких социальных проблем, как сексуальное просвещение, сексуальное насилие, соотношение понятий порнографии и эротики и т. д. «Главная трудность состояла в выработке “пристойного” языка о сексе, и, несомненно, важнейшую роль в кодификации его играл И. С. Кон» [11, с. 9].

К механизмам социального контроля сексуальности можно также отнести *нормативные модели*, с которыми люди идентифицируют себя в процессе социализации. Поведение, выходящее за рамки нормативности, расценивается как «девиантное», «делинквентное», «асоциальное» и т. д. М. Фуко анализирует гетеросексуальность также как нормативную модель. В его концепции гомосексуальность и гетеросексуальность — это социальные конструкты, коренящиеся не в психике индивида, а в общественном сознании.

В-третьих, творчество М. Фуко оказало огромное влияние на философскую теорию феминизма, на основе которой сформировался **гендерный подход в исследовании сексуальности**. В центре философии Фуко находилась проблематика тела — проблемы сексуальности, власти, безумия, желания, маргинальных практик и типов субъективности, которые являются центральными и для теории феминизма [И. Жеребкина, 2000, с. 30]. Фуко считал, что женская история в европейской культуре и есть история сексуальности, а история полов и есть история власти [17]. Такие же взгляды развивали теоретики феминизма Г. Рубин («Торговля женщинами», 1975), К. Миллетт («Сексуальная политика», 1970), С. Браунмиллер («Против нашей воли: мужчины, женщины и изнасилование», 1975), А. Дворкин («Порнография: мужчины обладают женщинами», 1981), А. Рич («О рождении женщины: материнство как опыт и институция», 1976). Идеи социального конструирования ген-

дера через жесткое требование гетеросексуальности нашли развитие в работах Г. Рубина, Д. Батлера, Э. Гросса, Т. Лауретиса, И. С. Косовски.

В одной из своих работ У. Саймон и Д. Х. Гэньон. наделяют эпохальным значением в истории дискурса сексуальности два десятилетия во второй половине XX в. (1965–1985). Интеллектуальная атмосфера того времени совершила теоретико-методологический прорыв в области знания о сексуальности. Наиболее важное значение имели постструктуралистские перспективы во Франции (Р. Барт, Ж. Бодрияр и др.) и Великобритании (Э. Гидденс и др.), развитие феминистскими теоретиками гендерной проблематики, а также работы М. Фуко, сформировавшие контекст, наиболее располагающий для исследования проявлений сексуальности [19]. Фуко заложил, по существу, еще одну традицию исследования сексуальности — **постмодернистскую** [16], которая выступила в качестве альтернативы позитивистской и предопределила следующий этап оформления научного дискурса сексуальности. Один из основных принципов данной традиции — выход за пределы бинаризмов мужское/женское, норма/патология, взрослая/детская и т. д. — позволил анализировать не сексуальность, а сексуальности на разных уровнях: макросоциальном, межгрупповом, межличностном и внутриличностном.

Таким образом, исторический экскурс становления научного дискурса сексуальности позволяет выделить три этапа. Первый — **описательный этап** — имеет границы с середины XIX в. до 1920-х гг., второй — **этап позитивистских эмпирических исследований** — начинается с первой четверти XX в. Наряду с позитивистским подходом с 1970–1980-х гг. в гуманитарных науках появляется **постмодернистская традиция в исследовании сексуальности,** характеризующая третий этап в развитии научного дискурса сексуальности.

Этап 3. Выполнение упражнения «Пентаграмма С. Гингера»

Упражнение «Пентаграмма С. Гингера» направлено на актуализацию представлений студентов о сексуальности и анализ связи сексуальности с различными аспектами жизнедеятельности личности: эмоциями, интеллектом, телом, отношениями, духовностью.

Перемещение проблематики сексуальности из природного мира в социальный, а также понимание сексуальности как свойства личности, выступающего связующим звеном между телом, самоидентично-

стью и социальными нормами, определило актуальность психологических исследований, раскрывающих закономерности формирования сексуальности в процессе социализации. Однако в психологическую науку понятие «сексуальность» вошло сравнительно недавно. Так же как и новое для психологии понятие «телесность», оно раскрывается в культурно-семиотическом контексте. Сексуальность следует понимать не в качестве продолжения телесного естества, а как совокупность формируемых и переживаемых человеком культурных и ментальных концепций [18].

Сексуальность — это аспект самосознания, с одной стороны, отражающий физический, эмоциональный, когнитивный и духовный опыт индивида, и с другой стороны — его представления о себе, своей гендерной идентичности, о своих социальных, эмоциональных и сексуальных предпочтениях. Сексуальность формируется в процессе многостороннего научения и координации физиологических, психологических и социальных элементов жизнедеятельности человека. Суть этого процесса в интериоризации субъектом существующих в данном обществе значений «сексуального» и определении в качестве «сексуального» собственного телесного, эмоционального и когнитивного опыта.

Серж Гингер — один из видных представителей гештальт-подхода в терапии — полагает, что человеческая деятельность развивается в пяти измерениях: физическом (тело, сенсорика), аффективном (чувства, тело), рациональном (идеи, воображение), социальном (другие люди), духовном (смысл жизни). Если проанализировать ее, представив графически в виде пентаграммы, может оказаться, что какие-то из измерений будут выражены больше, другие — меньше. Это важно осознавать, так как иногда чрезмерное развитие одного из направлений мешает в полной мере развиться другому [12].

Сексуальность наряду с профессиональной жизнью, семейными отношениями представляет собой важную, самоценную сферу жизнедеятельности личности. Она также отражена в эмоциях, чувствах, идеях, фантазиях, установках, отношениях, ценностях, смыслах. Соответственно сексуальность может быть проанализирована с помощью пентаграммы Гингера.

Инструкция. «Постройте собственную сексуальную пентаграмму, ответив на вопросы и отобразив в ней развитие всех пяти ее ветвей (приложение).

1. **Физическое измерение сексуальности.** Насколько вы внимательны к своим телесным ощущениям, к своему сексуальному возбуж-

дению? Насколько вам приятны прикосновения, физический контакт?

2. **Аффективное измерение.** Насколько выражена у вас потребность в эмоционально близких отношениях? Насколько важен для вас обмен вербальным и невербальным выражением чувств?
3. **Рациональное измерение.** Насколько часто вы фантазируете о сексе, воображаете сексуальное взаимодействие? Насколько важно для вас все понимать и осознавать в сексуальных отношениях?
4. **Социальное измерение.** Насколько выражена роль вашей сексуальности в отношениях с коллегами, знакомыми, родными? Как сильно она определяет вашу социальную жизнь?
5. **Духовное измерение.** Насколько сексуальность определяет ваш образ жизни? Насколько ваша сексуальность связана с ситемой ценностей? Насколько сильно влияние вашей сексуальности на решение трансцендентных вопросов: поиск смысла, ответственность, конечность, одиночество, несовершенство?»

В качестве комментария важно подчеркнуть, что нет «правильной» модели, определяющей, как должны соотноситься измерения сексуальности. Цель данного упражнения заключалась в том, чтобы показать взаимосвязь сексуальности с разными сторонами жизнедеятельности. Возможным результатом такой работы может быть осознание большей роли какого-либо из измерений. Например, могут быть осознаны: свойственная многим занятым людям тенденция игнорировать свои телесные ощущения, потребности, в том числе и сексуальные, или ограничивающая роль стереотипов, или влияние сексуальных предпочтений на образ жизни, или склонность удовлетворять социальные потребности за счет сексуальной активности, или попытка «решить» проблему одиночества или несовершенства, чаще меняя партнеров. Визуализация модели сексуальности в пяти предложенных измерениях — всего лишь стимул для рефлексии и возможной внутренней работы по гармонизации взаимосвязи разных сторон жизнедеятельности личности.

Контрольные вопросы

1. В чем специфика социально-конструкционистского подхода в исследовании сексуальности?
2. Почему сексология является междисциплинарной отраслью знания?
3. Каким проблемам были посвящены исследования сексуальности на разных этапах становления сексологии как науки?

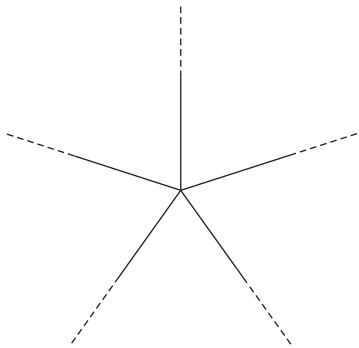
4. Какое значение для развития сексологии имели массовые опросы?
5. С именами каких исследователей связывают «поворотные моменты» в истории изучения сексуальности личности?
6. Какой принцип отличает постмодернистскую традицию исследования сексуальности?

Список литературы

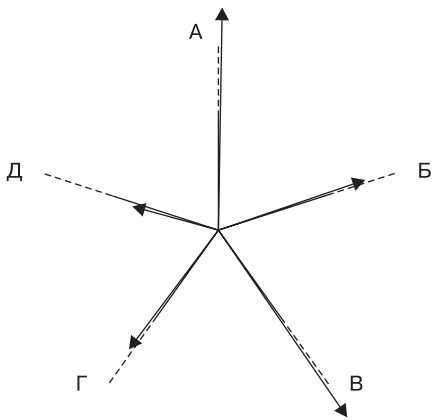
1. В поисках сексуальности: Сборник статей / Под ред. Б. Здравомысловой и А. Темкиной. СПб., 2002. — 612 с.
2. *Геньон Дж., Саймон У.* Социальные источники сексуального развития // Сексология / Под науч. ред. Д. Н. Исаева. — СПб., 2001. С. 91–102.
3. *Гидденс Э.* Трансформация интимности. — СПб., 2004. — 208 с.
4. *Гидденс Э.* Фуко о сексуальности //Социология сексуальности. (Антология). — СПб.: Филиал Института социологии РАН, 1997. С. 20–35.
5. *Голод С. И.* Социологические проблемы сексуальной морали: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. — М.: Институт конкретных социальных исследований АН СССР, 1969.
6. *Джерджен К. Дж.* Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. Хрестоматия. — М., 1995. С. 51–73.
7. *Жеребкина И. А.* «Прочти мое желание...». Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. — М., 2000.
8. *Келли Г.* Основы современной сексологии — СПб., 2000.— 256 с.
9. *Кон И. С.* Вкус запретного плода. Сексология для всех. — М., 1997. — 463 с.
10. *Кон И. С.* Сексология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2004. — 384 с.
11. *Марков Б. В.* Реквием сексуальному (предисловие к: Бодрияр Ж. Забыть Фуко). — СПб., 2000. С. 5–34.
12. *Мартель Б.* Сексуальность, любовь и Гештальт. — СПб.: Речь, 2006. — 192 с.
13. *Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р.* Основы сексологии / Пер. с англ. — М., 1998. — 692 с.
14. *Петров В. П.* Философия любви и философия сексуальности: в истории развития человеческой культуры и современном психоанализе // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8. С. 89–98.
15. *Савельева Т. К.* Алиса в стране взрослых (О ценностных ориентациях, поведенческих установках и сексуальной социализации девочек-подростков в городском полиэтническом обществе). — Москва, 1999. — 380 с.
16. *Темкина А. А.* Динамика сценариев сексуальности в автобиографиях современных российских женщин: опыт конструктивистского исследования сексуального удовольствия // Гендерные тетради. Вып. 2. — СПб.: Филиал Института социологии РАН, 1999. С. 20–54.
17. Теория и история феминизма: Курс лекций / Под ред. И. А. Жеребкиной. — М., 1996. — 378 с.
18. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. — М., 2002. — 287 с.
19. *Simon W., Gagnon J.* Sexual Scripts: Origins, Influences and Changes // Qualitative Sjciology, Vol. 26. No. 4. Winter 2003.
20. *Tiefer L.* Historical, scientific, clinical and feminist criticisms of «The Human Sexual Response Cycle» model // Annual Review of Sex Reserch, 2. 1991. P. 1–23.

Приложение

Постройте собственную сексуальную пентаграмму, отобразив в ней развитие всех пяти ветвей (А, Б, В, Г, Д) в удобном вам порядке и в тех пропорциях, в которых вы считаете нужным. От центра отмерьте отрезки, пропорционально отражающие выраженность телесного, аффективного, рационального, социального и духовного измерений вашей сексуальности.



Бланк



Пример построения пентаграммы

Глава 21
Гендерные роли и сексуальность

Е. В. Иоффе

Вводные замечания

Во все времена отношение к сексуальности зависело от культурных традиций, экономической ситуации в стране и от специфики политических задач, решаемых в данный момент правящими кругами, соответственно всегда было неоднозначным и противоречивым. В XX в. сексуальность мало-помалу становилась темой, открытой для публичного обсуждения, что стимулировало интерес исследователей и ориентировало на выработку взвешенной позиции и научного подхода.

В период 1960–1970-х гг. произошли существенные и довольно резкие перемены в сексуальных установках, сексуальных ценностях и сексуальном поведении, которые ассоциируются с понятием «сексуальная революция». Сексуальность стала пониматься как самостоятельное свойство личности, не ограниченное репродуктивностью, — своего рода «собственность», «ценность», «ресурс» индивида, средство общения и самовыражения. Это нашло отражение в сексуальном раскрепощении женщин, а также в создании общности и обретении социальной идентичности гомосексуалов[1]. Изменение отношения к сексу и сексуальному поведению в обществе повлияло на развитие системы полового воспитания и возникновение сексуальной терапии. Импульсом для начала данных сексуальных реформ, по мнению выдающегося сексолога и публициста Джона Мани, послужили опубликованные данные сексологических исследований, проведенных к тому времени.

Технический прогресс также способствовал значительным изменениям в сфере сексуальности. Новые достижения в области контрацеп-

[1] С целью избежания языковой дискриминации вместо стигматизирующего понятия «гомосексуализм» следует использовать нейтральное слово «гомосексуальность», имеющее аналог в «гетеросексуальности», а носителей этого свойства называть «гомосексуалами» в отличие от «гетеросексуалов» [7].

ции позволили свести к минимуму риск нежелательной беременности, а внедрение методов прерывания беременности на ранних сроках позволило сократить число нежелательных родов. Достижения в области репродуктивных технологий позволили помочь многим людям, которые прежде не могли иметь детей. Значительно возросли возможности современной медицины в лечении и профилактике венерических заболеваний. Благодаря последним достижениям в области лечения импотенции, появилась возможность помочь многим людям, которые прежде не могли надеяться на восстановление своих половых функций [5].

Однако основой сдвигов в сексуальной культуре были изменения в системе гендерного порядка. По мнению И. С. Кона, «сексуальная революция второй половины XX в. на Западе была, прежде всего, женской революцией». Женщины шаг за шагом осваивали новые для себя занятия и виды деятельности, что сопровождалось изменением их индивидуального и коллективного самосознания, включая представления о том, как должны складываться их взаимоотношения с мужчинами. Сексуальное раскрепощение женщин заключалось в повышении уровня рефлексии и вербализации своих сексуальных потребностей. Теперь женщины стали ожидать от своих партнеров не только высокой потенции, но и понимания, ласки и нежности [8].

Современные исследователи наблюдают резкое уменьшение поведенческих и мотивационных различий между мужчинами и женщинами в возрасте сексуального дебюта, числе сексуальных партнеров, проявлении сексуальной инициативы, отношении к эротике [5, 8, 10]. Однако на фоне сближения мужских и женских сексуальных сценариев мужская сексуальность остается более экстенсивной, предметной, менее связанной с эмоциональной близостью и переживаемой не как отношение, а как завоевание и достижение. Многие мужчины по-прежнему отождествляют маскулинность с сексуальностью, осмысливая последнюю главным образом количественно — размеры члена, сила эрекции, частота сношений и количество женщин [8]. В итоге ресексуализация способствует повышению чувствительности женщин к своим сексуальным потребностям и предпочтениям, но традиционные гендерно-ролевые стандарты часто препятствуют их выражению. Кроме этого, не все мужчины готовы принять активную позицию женщин в сексуальном взаимодействии, что также мешает достижению взаимопонимания и сексуальной гармонии партнеров. В основе такого «разногласия» — традиции гендерного воспитания.

Процесс гендерной социализации в европейской культуре направлен на развитие у женщин эмоциональной экспрессивности, эмпатии

и рефлексии. Эти качества являются основой переживаний, связанных с романтическими отношениями, чуткостью к своим сексуальным желаниям и потребностям партнера. По результатам психологических исследований мужчины во всех возрастах уступают женщинам в способности как к самораскрытию, так и к сопереживанию [4]. Традиционное воспитание мужчины предполагает развитие эмоциональной сдержанности, соревновательности и ориентации на достижение успеха. Поэтому мужская сексуальность отличается фиксацией на количественных показателях и результате в ущерб получению удовольствия от процесса.

Мальчиков учат, что испытывать сильные чувства — это не по-мужски, причем имеются в виду не только чувства, считающиеся проявлением «слабости», такие как страх и уныние, но и такие, как страсть, привязанность к кому-либо, сильная любовь. В своей книге «Мужская сексуальность» доктор Берни Зилбергелд описывает, как мальчиков учат проявлять свои чувства: «(Их) учат, что позволительно проявлять лишь узкий круг эмоций — агрессивность, конкурентоспособность, злость... и те чувства, которые ассоциируются с самообладанием. Когда мы взрослеем, список эмоций дополняется сексуальностью. Слабость, смущение, страх, ранимость, нежность, сострадание и чувствительность разрешаются девочкам и женщинам. Мальчика, проявившего одно из этих чувств, либо высмеют, либо будут называть “маменькиным сынком” или дразнить “девчонкой” (а что может быть обиднее?)» [3, с. 27].

Традиционная модель сексуального поведения приписывает всю активность, начиная с ухаживания и кончая техникой полового акта, мужчине, оставляя женщине пассивную роль объекта. Трансформации в сфере сексуальных установок, сексуальных ценностей и сексуальном поведении повлияли на изменение доминирующих моделей сексуального поведения. Многие современные женщины чутки к своим желаниям, готовы проявлять инициативу, обсуждать свои сексуальные потребности и предпочитают партнерские отношения, удовлетворенность которыми зависит от активного вклада обеих сторон. Однако, ориентируясь на партнерский стиль взаимодействия, они сталкиваются с некомпетентностью многих мужчин в тех вопросах, в которых большинство женщин, как правило, прекрасно разбирается, — в способности быть чувствительными, тактичными, в умении любить и выражать свои чувства.

Итак, «сексуальная революция» повлияла на изменения характера женской сексуальности, но мужская сексуальность по-прежнему отличается инструментальностью, «техницизмом» и рационализацией [1]. Ценность сексуальной активности определяется не поддержанием интимности в отношениях между партнерами, а возможностью достиже-

ния конкретных целей, связанных с получением удовольствия, разрядкой напряжения, избежанием одиночества и т. д. В связи с этим важно больше внимания уделять анализу влияния гендерно-ролевых ожиданий на сексуальность мужчин и женщин.

Цель занятия

1. Продемонстрировать особенности взаимосвязи гендерной и сексуальной ролей.
2. Проанализировать характер влияния гендерных стандартов поведения на сексуальность мужчин и женщин.
3. Развить навыки обсуждения проблем из области сексуальной проблематики.

Оснащение

Тексты сценариев (приложение 2).

Порядок работы

Этап 1. Исследование гендерных представлений и стереотипов студентов в сфере сексуальных отношений. Работая в малых группах, студенты должны перечислить как можно больше известных им мифов и стереотипов, отражающих сексуальное взаимодействие. В процессе выработки общего списка происходит обсуждение влияния распространенных стереотипов, мифов на сексуальность мужчин и женщин. Ситуация соревнования способствует формированию заинтересованности в теме.

Этап 2. Выполнение упражнения «Противоречия гендерной и сексуальной ролей». Студентам предлагается продемонстрировать в сценках поведение женщин, соответствующее традиционным гендерным представлениям. Ролевая игра позволяет прочувствовать и усилить осознание ограничений, накладываемых гендерными стереотипами, на взаимодействие в сфере сексуальных отношений.

В рамках практического занятия используются такие методы, как «теория в диалоге», работа в малых группах, ролевая игра.

Этап 1. Исследование гендерных представлений и стереотипов студентов в сфере сексуальных отношений

В начале занятия важно совместно со студентами вспомнить сведения о различиях и специфике гендерной социализации мальчиков и девочек. Далее студентам предлагается разбиться на малые группы (по 3–4 че-

ловека) и постараться вспомнить как можно больше стереотипов, мифов, представлений о мужской и женской сексуальности.

Инструкция. «Сексуальность — это та область, где найдется великое множество готовых фраз, чаще всего в форме оценок, запретов, предостережений или инструкций, исходивших от окружающих нас взрослых, сверстников, прочитанных в книгах, например: "Секс — это тяжелая работа!", "Мужчинам секс нужен чаще, чем женщинам", "Все мужчины полигамны", "Любая женщина готова забеременеть, лишь бы скорее замуж выскочить". Вспомните когда-то услышанные вами готовые фразы по поводу сексуальности и постарайтесь определить, кому они адресованы и какие из них характеризуют мужскую, а какие — женскую сексуальность».

Затем ведущий, опираясь на выступления представителей малых групп, составляет на доске единый список. При этом важно обсуждать, какие мифы являются «мужскими», какие — «женскими», а также кому они адресованы. Составляя этот список, можно предлагать формулировки широко распространенных заблуждений о сексуальной сфере, приведенные в приложении 1.

Основной задачей выполнения этого упражнения является обсуждение наиболее распространенных гендерных стереотипов и их возможного влияния на отношения между мужчинами и женщинами. Для примера можно прокомментировать несколько широко известных убеждений, описанных в учебнике по сексологии Р. Крукса и К. Баур [10]. Например, что женщины по природе своей менее сексуальны, чем мужчины, или что в сексуальной активности мужчины должны быть компетентными лидерами и выступать инициаторами интимных отношений, начиная от первого приглашения сходить куда-нибудь и заканчивая предложением заняться любовью, а женщины должны быть послушными исполнительницами.

Миф 1. Женщины — асексуальны, а мужчины — гиперсексуальны

В западном обществе на протяжении длительного времени господствовало убеждение, что женщины по природе своей менее сексуальны, чем мужчины. В результате воздействия этих гендерных стереотипов женщины многие годы подвергались негативной социализации, в процессе которой их учили подавлять или отрицать свои естественные сексуальные чувства. И сегодня многие женщины продолжают испытывать на себе воздействие подобных взглядов.

Как же может женщина выражать свои сексуальные интересы или активно стремиться к получению удовольствия от секса, если она убеждена в том, что «нормальные» женщины не должны иметь сексуальных потребностей? Любая женщина, открыто выражающая свои сексуальные интересы или проявляющая свои сексуальные реакции, будет воспринята и оценена окружающими как «распущенная», «похотливая», «доступная». В той же ситуации мужчины, демонстрирующие аналогичные формы поведения, могут быть охарактеризованы в обществе как «мачо», «плейбои», «казановы» — прозвища, часто подразумевающие возвеличивание, а не унижение личного достоинства.

Стереотип гиперсексуальности может обернуться во вред самим мужчинам. Мужчина может считать, что должен стремиться к сексу, даже если у него нет желания сексуальной близости, поскольку это входит в его «мужскую» роль. Иногда мужчина не столько не может, сколько не хочет, но считает, что должен, потому что боится быть неправильно понятым. Женщина, отказывающая мужчине, только приобретает уважение. Отказ со стороны мужчины воспринимается как знак его несостоятельности [9].

Мужчина, не испытывающий мгновенного возбуждения при появлении лица, которое кажется ему привлекательным и/или доступным, может засомневаться в своих способностях. Ведь в соответствии с господствующим стереотипом любой мужчина должен тотчас переполняться желанием в ситуации, когда у него появляется возможность получить сексуальное удовлетворение. Такое представление является унизительным и низводит мужчин до положения бесчувственных автоматов, мгновенно реагирующих на нажатие соответствующей кнопки.

Миф 2. В сексуальном взаимодействии мужчины должны выступать инициаторами, а женщины — демонстрировать пассивность

Стереотипное представление о мужчинах как об инициаторах сексуального сближения может оказаться проблематичным для обоих полов. Для некоторых мужчин необходимость постоянно проявлять инициативу может сопровождаться усталостью от напряжения, вызванного тем, что они каждый раз рискуют получить отказ. Даже в прочно установившихся отношениях от мужчин часто ожидается, что они будут выступать активной стороной во всех сексуальных контактах. Это может привести к тому, что секс из удовольствия превратится для мужчины скорее в обязанность, работу, которая обязательно требует успеха.

Для женщины, чувствующей себя обязанной занимать пассивную позицию, может оказаться крайне сложно выступить в качестве инициатора сексуальных отношений, тем более в активной роли уже в процессе занятия сексом. В ситуации, когда мужчина по каким-то причинам не спешит проявлять инициативу, она скорее начнет переживать сомнения по поводу собственной привлекательности или состоятельности своего партнера, чем выразит свою сексуальную заинтересованность партнером. В другой ситуации женщину может беспокоить, что если она станет проявлять активность в развитии отношений, то это шокирует, испугает или оттолкнет мужчину. Ведь в соответствии с традиционными представлениями, если женщина сама приглашает мужчину на свидание, это говорит о ее готовности «сразу же прыгнуть с ним в постель».

Миф 3. Мужчины должны быть сексуальными экспертами

Согласно гендерным ожиданиям, мужчинам следует быть экспертами в вопросах секса. На них лежит бремя ответственности за принятие всех решений и успешное осуществление всего процесса — когда, где и что делать. Сами женщины иногда, следуя этому ошибочному взгляду, могут избегать проявлять инициативу и вынуждать мужчин играть роль экспертов.

Гендерный стереотип о том, что мужчины более осведомлены и умелы в вопросах секса, уходит корнями в историю тех обществ, где безраздельно господствовал двойной стандарт и женская невинность до брака тщательно оберегалась. Свой первый сексуальный опыт юноши обычно приобретали с проститутками или с женщинами значительно старше себя; положение ученика в подобных ситуациях не роняло их мужского достоинства. Своих целомудренных жен они всему учили сами, не опасаясь конкуренции и нежелательных сравнений с кем-то другим. Сегодня первый сексуальный опыт подавляющее большинство юношей приобретают со сверстницами (доля проституток в этом деле составляет в США и в Западной Европе меньше 3%) [9].

Есть мужчины, которым нравится играть роль «учителя» или «наставника». Однако другие мужчины могут воспринимать роль эксперта как тяжелое бремя. Ведь такая роль неизбежно налагает на них ответственность за результат сексуального контакта и невольно превращает интимную близость в экзамен своего рода. Страх «провала» может стать причиной одного из самых распространенных мужских сексуальных расстройств — так называемой «исполнительской тревожности».

В последние десятилетия этот синдром, похожий на те трудности, которые порой испытывают актеры, встречается значительно чаще. Некоторые мужчины, чтобы избежать ситуации оценки и сомнения в своем «мастерстве», предпочитают только неопытных партнерш.

В последние годы женщины проявляют большую склонность рассматривать мужчин как равных партнеров, а не как всезнающих экспертов и руководителей сексуальной стороной отношений. Сегодня женщины чаще играют активные роли в сексуальном взаимодействии и берут на себя ответственность за свое сексуальное удовлетворение. Важно, чтобы их партнеры были готовы разделить руководство и ответственность.

Завершая первый этап занятия, важно обобщить результаты обсуждения гендерных стандартов сексуального взаимодействия мужчин и женщин. Для этого можно снова перечислить основные эффекты ограничивающего влияния гендерных стереотипов на выражение сексуальности:

- под влиянием стереотипа «асексуальности» женщины могут продолжать подавлять свои сексуальные желания и чувства;
- под влиянием стереотипа гиперсексуальности мужчина не может позволить себе платонических или дружеских отношений с приятными ему женщинами, он должен демонстрировать свою сексуальную заинтересованность;
- под влиянием гендерных ожиданий женщина больше боится осуждения за проявление инициативы в сексуальном сближении, чем потери нерешительного партнера;
- стереотип, что мужчина должен быть в сексе докой и экспертом, часто связан с исполнительской тревожностью, лежащей в основе многих функциональных сексуальных расстройств.

Этап 2. Выполнение упражнения «Противоречия гендерной и сексуальной ролей»

Задачей данного этапа занятия является демонстрация ограничений, которые может накладывать следование традиционной гендерной роли на возможность выражения сексуальности. Студентам предлагается разыграть сценки, в которых надо показать варианты женского поведения, соответствующего традиционной женской роли, но которое вступает в противоречие с сексуальной ролью. Для этого им необходимо

разделиться на пары/тройки и путем жребия распределить между собой четыре примерных сценария. Для работы над сценкой дается 10 минут. После подготовки группы показывают в утрированной, гротескной форме описанные в сценарии стандартные гендерные модели поведения женщин. После каждой демонстрации важно прокомментировать противоречия, в которых находятся аспекты традиционной гендерной роли и сексуальной роли.

Перед началом работы преподаватель дает следующие пояснения.

Многое из того, что принято считать поступками «любящих женщин», играет деструктивную роль в их взаимоотношениях с мужчинами. Американский психолог Барбара де Анджелис, обобщая свой опыт консультирования, описывает наиболее частые ошибки, которые совершают женщины во взаимоотношениях с мужчинами [3].

1. Женщины ведут себя, как матери, и обращаются с мужчинами, как с детьми

Девочек готовят к материнству и хвалят за материнское поведение. Поэтому женщины часто начинают вести себя по-матерински, чтобы заслужить любовь мужчин, стать для них необходимыми. Подсознательно женщина может считать: «Если он будет нуждаться во мне, он никогда меня не бросит».

Мужчины выросли, окруженные заботами своих матерей, и, став взрослыми, они легко позволяют своим женам продолжать играть в их жизни материнскую роль. Это особенно касается мужчин, чьи матери обращались с их отцами, как с детьми. Такой мужчина может вообще ассоциировать само понятие «жена» с матерью, с человеком, постоянно о нем заботящимся, воспитывающим его, а не с любовницей, лучшим другом, партнером.

По мнению Барбары де Анджелис, это наиболее распространенная и деструктивная ошибка женщин во взаимоотношениях с мужчинами. Это одна из важнейших причин сексуальной неудовлетворенности во многих браках. Совместная двадцатилетняя жизнь, финансовый гнет, испытываемый семьей, — все это также убивает страсть, но ничто так не разрушает ее, как превращение жены и мужа в мать и сына.

2. Женщины приносят себя в жертву

Каждый раз, когда человек, надеясь заслужить любовь другого, приносит ему в жертву свои интересы, своих друзей, он отказывается от частицы себя. Чем больше он жертвует, тем меньшая часть его личности остается. Существует риск потерять свою сущность, которую в нем когда-

то полюбили. Это относится и к мужчинам, и к женщинам. Однако традиционные гендерные представления содержат идею, что именно женщины должны играть в жизни второстепенную роль.

В начале двадцатого столетия Шарлотта Перкинс Гилман написала книгу «Мир, сделанный мужчинами, или наша андроцентричная культура», в которой говорится: «Все наше мировоззрение зиждется на неизменном негласном предположении: в мужчине воплощен человеческий тип, а женщина олицетворяет собой некую дополняющую, сопровождающую и подчиненную помощницу, основная сущность которой сводится к продолжению рода. Относительно мужчины женщина всегда выполняла функцию препозиции — она всегда была при нем. Всегда считалась, что она над ним или под ним, впереди него, за ним, около него. Ее существование рассматривалось как полностью относительное — "сестра Сидни", "мать Пемброука", и никогда она не присутствовала сама по себе» [цит. по 2, с. 79].

Многие с детства наблюдали, как наши матери и бабушки приносили в жертву свои таланты, интересы, мечты, свою карьеру, чтобы поддержать своих супругов. Об этих женщинах писала Бэтти Фридан в своей «Загадке женственности». Роль жены или матери — это единственное, что придавало смысл существованию миллионов женщин-домохозяек.

Когда женщина приносит себя в жертву, чтобы заслужить чью-то любовь, она сама начинает любить себя меньше. Это сопровождается недовольством собой, злобой и депрессией, резко снижается самооценка и самоуважение. При этом она испытывает чувство обиды и гнева по отношению к мужчине, ради которого пошла на эти жертвы, ибо в большинстве случаев его любовь все равно не будет соответствовать ее идеалам. Таким образом, роль заботливой помощницы может привести к дисгармонии в отношениях.

3. Женщины скрывают свои достоинства и компетентность

Гендерная социализация девочек в школьные годы способствует формированию у них определенных внутренних состояний-барьеров, затрудняющих личностную и профессиональную самореализацию. К ним можно отнести: боязнь неудачи, боязнь утраты женственности, недостаток настойчивости в достижении цели, боязнь общественного отвержения.

Уже в подростковом возрасте одаренные девочки оказываются перед дилеммой: идти путем дальнейшего развития своих способностей

или отдать предпочтение потребности быть принятой ближайшим социальным окружением и не противоречить общепринятым нормам и стандартам поведения. Из-за большой чувствительности к ожиданиям окружающих одаренные девочки рано понимают, каковы приоритеты для женщины в представлениях современного общества [6].

Девочек учат быть скромными, скрывать свои успехи и способности, потому что «хорошие девочки» не должны выглядеть самодовольными или самоуверенными. Взрослые женщины продолжают проводить в жизнь философию «заниженной самооценки»: лучше подстраховаться и не демонстрировать самодостаточности — это отпугивает людей. Поэтому женщины часто скрывают свой интеллект, способности, достижения, свой блеск и таланты, чтобы не напугать своего мужчину и не поколебать его уверенность в себе.

Кроме этого, как показывают исследования, даже женщины с высоким социальным статусом хотят видеть своего партнера более успешным или в чем-то превосходящим их [12]. Поэтому неосознанно, а иногда и сознательно могут трудиться над тем, чтобы он выглядел лучше, чем он есть, а сами они хуже, чем есть.

Привыкая скрывать свои достоинства от мужчин, женщины, в конце концов, начинают скрывать их и от себя. Не случайно говорят: то, что не видишь, легко забываешь. Умаляя свои достижения в глазах других, они все меньше помнят о них сами, пока постепенно не утрачивают свое великолепие.

4. Женщины ведут себя с мужчинами, как маленькие девочки

В сексологии существует классификация ролей мужчин и женщин, при помощи которой рассматривается совместимость потребностей и ожиданий партнеров [11]. Одним из типов, описывающих различные оттенки ролевого поведения, является тип «женщина-дочь». По С. Либиху, женщина-дочь влюбляется в мужчин значительно старше себя. Ее привлекает их авторитетность, опытность мужская и житейская, властность (без агрессивности), знание женщин и умение ухаживать за ними. С возрастом тип женщины-дочери не связан, и по мере старения они остаются восторженными, инфантильными, идеализирующими мужчин женщинами. Гармония в отношениях сексуальных партнеров зависит от совместимости ролевых ожиданий. Соответственно комплиментарным будет союз женщины-дочери и мужчины-отца [11].

Некоторые женщины могут использовать «поведение маленькой девочки», когда хотят чего-либо добиться от мужчины. В этом случае

женщина ведет себя наивно, демонстрирует непонимание, притворяется растерянной, «дуется», разговаривает детским голоском и т. д. Один из аспектов игры в маленькую девочку предполагает доведение своих дел до полного краха, чтобы мужчина мог прийти и спасти женщину. Возможно, она делает это потому, что в детстве не испытала отеческой заботы. Может быть, она хочет «проверить» своего друга, убедиться, можно ли на него положиться.

Мужчины в такой ситуации начинают чувствовать себя более опытными, знающими людьми. Такое поведение женщины искусственно повышает мужскую самооценку и создает им атмосферу комфорта в отношениях, но только потому, что они чувствуют свое превосходство над женщиной, а не потому, что уважают ее.

Однако чем чаще женщина применяет такой эротический прием, тем меньше шансов у нее остается на то, чтобы сохранить в отношениях страсть и любовь. Как могут реагировать мужчины на маленькую девочку? Они могут чувствовать себя значимыми, сильными, ответственными. Они могут получать удовольствие от этой игры. Но они не будут уважать эту женщину и начнут обращаться с ней, как с маленькой девочкой, а не как с женщиной.

В конце занятия важно поинтересоваться чувствами, мыслями учащихся по поводу работы над упражнениями. В целях экономии времени важно процесс получения обратной связи структурировать, обозначив временной лимит высказывания для каждого (например, по одной минуте).

Контрольные вопросы

1. Каким образом гендерная социализация влияет на сексуальность мужчин и женщин?
2. Что характеризует традиционную модель мужской сексуальности?
3. Какие аспекты традиционной женской роли могут негативно повлиять на сексуальные отношения?

Список литературы

1. *Бежен А.* Рационализация и демократизация сексуальности /Социология сексуальности. (Антология) / Под науч. ред. С. И. Голода. — СПб.: Филиал Института социологии РАН, 1997. — 128 с. С. 14–19.
2. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
3. *Де Анджелис Б.* Секреты о мужчинах, которые должна знать каждая женщина. — М.: Эксмо; Яуза, 2005. — 352 с.

4. *Иванова Е.* Гендерные исследования в психологии // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя. 2001. С. 312–345.
5. *Келли Г.* Основы современной сексологии — СПб: Питер, 2000. — 896 с.
6. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
7. *Кон И. С.* Вкус запретного плода. Сексология для всех. — М.: Семья и школа, 1997. — 463 с.
8. *Кон И. С.* Подростковая сексуальность на пороге XXI в. Социально-педагогический анализ. — Дубна: Феникс+, 2001. — 208 с.
9. *Кон И. С.* Сексология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 384 с.
10. *Крукс Р., Баур К.* Сексуальность. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 480 с.
11. Руководство по сексологии / Под ред. С. С. Либиха. — СПб.: Питер, 2001. — 480 с.
12. *Чалдини Р., Кенрик Д., Нейсберг С.* Социальная психология. Пойми себя, чтоб понять других! (Серия «Главный учебник»). — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 336 с.

Приложение 1

Представления о сексуальности часто наполнены мифами и ложными толкованиями. В содержании мифов особо преобладают темы постоянной мужской готовности к сексуальной активности, вагинального оргазма, одновременно наступающего пика наслаждения у обоих партнеров, мастурбации, фригидности женщин и т. п. Явное несоответствие между реальностью и завышенными ожиданиями способно порождать обостренное чувство тревоги и вины.

Широко распространенные заблуждения о сексуальности:

- секс для мужчины физиологическая потребность, а для женщины — выражение любви;
- секс — значит половой акт;
- женщина не должна проявлять сексуальную инициативу;
- мужчина всегда готов к сексу;
- секс должен быть естественным и спонтанным;
- в вопросах половой жизни в наше время хорошо осведомлен каждый;
- телесный контакт должен всегда вести к сексу;
- для секса нужна лишь эрекция;
- настоящий мужчина не должен показывать свои чувства;
- настоящий мужчина всегда готов к половому сношению;
- сексуальные возможности с возрастом не меняются;
- в сексе мужчина должен брать на себя ответственность и руководство;
- половой акт без оргазма неполноценен;

- мужчина не может устоять, если его соблазняют;
- мужчина и женщина должны достигать оргазма одновременно.

Приложение 2

1. **Женщины ведут себя, как матери, и обращаются с мужчинами, как с детьми, следующими способами.**

Постоянно помогают мужчине и делают за него те вещи, которые он должен делать сам: ищут ключи, поправляют ему галстук или шарфик, убирают за ним, причесывают ему волосы, вкладывают в карман носовой платочек, утром или с вечера подбирают для него одежду и т. д.

Предполагая, что мужчины забывчивы, постоянно напоминают партнеру о том, что он должен помнить сам.

- «Не забудь позвонить мне, когда доберешься до места».
- «Не забудь вынести мусор».
- «Не забудь зайти к врачу после работы».
- «Любимый, ты не забыл свой телефон?»
- «Ты помнишь, что надо оплатить просроченный счет за электричество?»

Ворчат на партнера, как на ребенка.

- «Сколько раз нужно говорить тебе, чтобы ты не оставлял мокрые полотенца на полу?»
- «Я же просила, чтобы ты выключал свет, когда уходишь с кухни! Мы и так много платим за электричество!»
- «Куда ты собрался без шапки? Ты что, не знаешь, как на улице холодно?»
- «Ты съел целую пиццу и выпил три кружки пива, пока смотрел матч? Неудивительно, что у тебя болит живот».

Берут на себя ответственность за то, что, по их мнению, мужчина не сможет сделать хорошо.

- «Если поручить Петру заказать столик в ресторане, он либо перепутает время, либо забудет зарезервировать хороший столик, поэтому я сделаю это сама».
- «Придется отпрашиваться с работы, чтобы пойти на родительское собрание. Павел все равно ничего не спросит и не запомнит».
- «Лучше самой зайти в магазин за продуктами, потому что он накупит бесполезных вещей».

Поправляют и направляют мужчину.

- «Ты не замерзнешь в этом легком пиджаке?»
- «То, как ты употребил это слово в предложении, неверно, родной».
- «Почему бы тебе не позвонить своей маме? Скажи ей, во-первых, что дети не совсем здоровы, затем не забудь упомянуть, как ты был занят на работе эту неделю. А после того, как она начнет беспокоиться, поставь ее в известность, что мы решили не приезжать к ней в следующее воскресенье. Но не вздумай только сказать ей, что мы были у моей мамы в прошлые выходные».

2. **Женщины приносят себя в жертву и ставят себя на второе место после мужчины.**

Женщины приносят в жертву свои интересы, увлечения и занятия:

- «Из-за твоих занятий танцами мы не можем проводить достаточно времени вместе!» — «Если тебе не нравится, я могу не посещать танцы».
- «Когда ты закончишь заниматься этой восточной чепухой? Из-за этих медитаций ты ничего не успеваешь по дому!» — «Как жаль, что ты не увлекаешься йогой! Но если тебя это раздражает, я постараюсь сократить занятия».

Женщины отказываются от друзей или родственников, которые не нравятся их партнерам.

- «Я чувствую себя здесь неловко. У меня нет ничего общего с твоими друзьями» — «Если тебе не интересно, то и мне тоже».
- «Ты слишком зависима от своих родителей. Пора, наконец, оторваться от родителей и стать самостоятельной личностью!» — «Да, конечно, теперь у меня есть только ты».

Ставя себя на второе место после мужчины, женщины очень часто проявляют готовность отказаться от себя и стать такими, какими мужчины хотели бы их видеть. Таких женщин можно назвать «эмоциональными хамелеонами», готовыми изменить себя, свои взгляды, свое поведение и даже свои убеждения, лишь бы соответствовать мужскому представлению об идеальной женщине. «Я буду женщиной его мечты», — решают они и стараются подогнать себя под шаблон чужого представления о любви.

Женщины готовы отказаться от своей мечты ради того, чтобы помочь мужчине воплотить в жизнь его мечту.

- «Да, конечно, я могла бы защитить диссертацию, но я решила, пусть лучше Федя закончит ординатуру».

3. **Женщины скрывают свои достоинства и компетентность несколькими способами.**

Говорят о себе в уничижительном тоне, ругая за любую самую малую ошибку и демонстрируя окружающим недовольство собой.

- «Как же я могла забыть поздравить твою маму с Пасхой? Вечно я все забываю!»
- «Я так растолстела! Не смотри так пристально на меня».
- «Сегодня на совещании начальник так хвалил мой отчет, что мне было неудобно перед коллегами. Разве это моя заслуга? Я просто в выигрышном свете представила информацию. Так любой может».

Протестуют, когда мужчины пытаются сделать им комплимент, и стараются не поддерживать разговор, когда речь идет о каких-либо их достоинствах.

- «Правда? Тебе нравится это платье? Странно, ему уже два года. Я думаю, что этот фасон уже устарел. В любом случае, спасибо».
- «О, дорогой, подготовка этого вечера в твою честь — пустяки. Она не заняла очень много времени, к тому же мне помогали друзья. Не стоит так благодарить меня».
- «Тебе понравилось мое выступление? Ну, я как раз думаю, что меня так хорошо принимали, потому что я была последняя. Я не уверена, что все, о чем я говорила, действительно дошло до слушателей. По-моему, мне так громко хлопали просто потому, что были рады, что заседание закончилось».
- «Такой вкусный пирог!» — «Да это просто мамин рецепт».
- «Ты так красиво пела в ду́ше!» — «Да что ты, у меня и слуха-то нет!»

Скрывают свои таланты и достижения от своих мужчин.

- «Я не хочу, чтобы муж знал о премии за мои рационализаторские предложения. Он может расстроиться, что меньше меня заработал в этом месяце»
- «Вы уже отпраздновали с мужем твое повышение?» — «Нет, у него сейчас творческий кризис. Я не хочу, чтобы на фоне моих успехов он почувствовал свою несостоятельность».

4. **Женщины ведут себя, как маленькие девочки, чтобы получить от мужчин то, что они хотят.**

Женщины ведут себя наивно и демонстрируют непонимание, в то время как прекрасно осознают происходящее.

- «Дорогой, а как определить уровень масла? Надо эту штучку открутить?»
- «Я ничего не понимаю в этих проводках!»

Женщины притворяются растерянными, в то время как совсем не испытывают этого чувства. Демонстрируемое женщиной замешательство дает ей возможность уйти от ответственности за свою судьбу, избежать тяжести принятия решения.

- «Ой, а что же теперь делать? Я не знаю».
- «Ой, милый, мне без тебя не справиться. Ты же у меня самый умный!»

Женщины обращаются с мужчинами, как с отцами. Это обычно проявляется в следующем: сидеть на коленях и дуться; называть его «папочка»; признаваться в том, что сегодня была «плохой девочкой».

- «Папик купит своей девочке машинку?»
- «Я сегодня была плохой девочкой, потратила кучу денег!»

Женщины могут разговаривать с мужчинами тоненьким детским голосом. Часто к этому прибегают тогда, когда боятся сказать, что думают; опасаются реакции мужчины; предполагают, что встретят неодобрение:

- «Пусечка, ну что ты, не знаешь, что я в субботу работаю?»
- «Лапочка, добрый, великодушный, отпустит меня в Париж с подружками. Я там буду хорошей девочкой».

Раздел IV

Прикладные аспекты гендерной психологии

Глава 22
Женщина в сфере занятости

А. А. Сбитнева

Вводные замечания

Положение женщин в сфере экономических отношений и занятости связывают с понятиями **«социально-экономическая зависимость» и «экономическая дискриминация»**. Можно выделить следующие уровни зависимости:

- социетальный;
- социально-экономический;
- семейный.

На каждом уровне действуют специфические факторы и механизмы формирования социально-экономической зависимости. Проанализируем особенности зависимости женщин на каждом из выделенных уровней.

Социетальный уровень анализа зависимости женщин

Социетальный уровень — это уровень зависимости от государства, от государственной социальной политики. Механизмы воздействия государства на гражданина в сфере занятости: трудовое, налоговое и социальное законодательство; специальные мероприятия, инициируемые и контролируемые на государственном уровне.

История становления системы гендерных отношений на Западе — это история активной борьбы женщин за свои права и уступок со стороны государства. В конце XIX в. в классических капиталистических странах женщины были полностью исключены из публичной сферы: лишены права голоса, права занимать государственные должности, ограничены в праве на труд, что вызывало протесты и породило движение феминизма — общественно-политическое движение, целью которого

являлось предоставление женщинам всей полноты гражданских прав. Деятельность феминизма первой и второй волны повлекла за собой множество перемен в западном обществе, в том числе:

- предоставление женщинам права голоса на выборах;
- широкий выбор профессии с заработной платой, более или менее сравнимой с заработной платой мужчин той же профессии;
- право подать заявление на развод;
- право женщин иметь контроль над собственным телом и право решать, какое медицинское вмешательство для них допустимо, в том числе выбор противозачаточных средств и безопасных абортов и др.

В данный момент феминисты третьей волны сходятся на мнении, что «битва выиграна» [17].

Советская и российская социальная политика, направленная на обеспечение прав женщин, имеет свою историческую специфику. Можно выделить следующие ее характеристики:

- во все исторические периоды советское законодательство было более прогрессивным и протекционистским, чем на Западе, позволяло женщинам достичь высокого образовательного статуса и реализовать право на труд [13];
- во все исторические периоды законодательство не реализовывалось в полной мере и не обеспечивало равенство полов в сфере занятости [13];
- государство с помощью законодательства использовало ресурсы женщин в своих интересах и регулировало частную сферу женщин, сообразуясь со своими нуждами.

Например, 1920-е гг. — период «освобождения женщин», попытка реализации идеалистического феминистского большевистского проекта. Главный же результат этого периода состоял в том, что женщина попала в поле зрения государства и ее частная жизнь стала регламентироваться. В 1930-е гг. в связи с индустриализацией возникла необходимость в вовлечении женщин в сферу производства и одновременно в росте населения. Стало уделяться большое внимание идее общественного воспитания детей, было открыто большое количество яслей. В 1936 г. были законодательно запрещены аборты и предоставлены материальные вознаграждения многодетным матерям. В 1960-е гг. государство своими мероприятиями фактически закрепило стандарт «двойной занятости» для женщины. Женщину одновременно побуждали к образованию, росту квалификации и к рождению детей. И. Н. Тартаковская отмечает,

что был сформирован определенный тип гендерной культуры: женщина воспринимала и свою работу, и свое материнство как обязанность перед государством [13].

Анализируя социальную политику современных государств, Е. С. Балабанова выделила два идеологических направления в сфере занятости:

1. Женщина рассматривается как гражданин, которому государство помогает минимизировать барьеры на пути к самообеспечению. Законодательство направлено на интеграцию женщин в публичную сферу. Примером служат скандинавские страны.
2. Женщина воспринимается как «клиент», которого государство поддерживает материально. Осуществляется принцип «забота о семье — есть забота о женщине». Право превращается в «дар», а государство — в «дарителя» и субъект экономической поддержки. Активность женщин смещается из публичной сферы в частную (США, Великобритания) [1].

Забота государства о женщинах на практике часто оборачивается своей противоположностью. Так, в настоящее время в Российской Федерации на уровне государственной социальной политики признается приоритет домашней занятости над профессиональной. Лозунг «защиты материнства и детства» служит оправданием для закрепления экономической уязвимости женщин. С одной стороны, современным законодательством работающей матери обеспечено большое количество льгот: отпуск по беременности и родам, отпуск по уходу за ребенком, сохранение рабочего места на период отпуска, засчитывание отпуска в трудовой стаж, запрет на увольнение беременных женщин и матерей детей до трех лет, ограничения на работу в выходные дни, более низкий пенсионный возраст и пр. С другой стороны, поскольку обеспечение этих норм права ложится на плечи работодателя, женщина воспринимается как «дорогой» и «неудобный» работник. Треть руководителей предприятий различных форм собственности предпочитают заключать договоры с мужчинами [12].

Другое негативное следствие правового **бенефициарного статуса** женщин состоит в том, что подобная практика на уровне социальной политики государства формирует зависимость женщины от государства-патрона. Легкий доступ к льготам и пособиям автоматически помещает женщин в ряд «зависимых групп», живущих на иждивении налогоплательщиков. Социальная политика государства «разрешает» женщине быть «пассивным потребителем деятельности тех, кто более могуществен» [1].

Так, исследование мотивации рождения ребенка одинокими матерями показало, что рациональный компонент мотивации представлен расчетом на помощь извне — со стороны государства, предприятия и родственников. Женщины, признавая факт получения помощи со стороны государства и в ряде случаев — ее важность и необходимость, не ощущают каких-либо обязательств со своей стороны и тем более — своего неравноправного, ущемленного положения в связи с получением помощи. Основное объяснение этому — сохранившаяся практика безадресного предоставления пособий и льгот, носящих общесоциальный характер. Государство как субъект поддержки деперсонифицировано, а право на поддержку воспринимается как составная часть своих социально-экономических и гражданских прав [1].

Активисты движения за гендерное равноправие в России отмечают, что современная законодательная база в целом дискриминационна по отношению к женщине. Одна из причин такого положения — низкая представленность женщин во властных структурах всех уровней. Наибольшее влияние законодательного неравенства мужчин и женщин отмечается в двух сферах: на рынке труда, в сфере политики и управления [3].

В Законе РФ «О занятости населения в РФ» ст. 5 «Государственная политика в области содействия занятости населения» декларируется, что «государство проводит политику обеспечения равных возможностей всем гражданам РФ независимо от... пола, возраста... в реализации права на добровольный труд и свободный выбор занятости».

Но при этом в Трудовом кодексе сохраняются положения, создающие предпосылки дискриминации женщин: ограничивается применение труда женщин на тяжелых работах и работах с вредными и опасными условиями труда; запрещена работа в ночное время; ограничено время командировок и сверхурочных. Существует перечень более 500 видов работ, в которых введены ограничения для женщин в различных отраслях производства. Тем самым вопрос о выборе формы труда выводится из-под компетенции женщин [3, 8].

На практике законодательство реализуется следующим образом: в тяжелых условиях на производстве работают 3,5 млн женщин, в особо вредных условиях — 285 тыс. Одновременно эти ограничения служат аргументом для отказа в найме на высокооплачиваемые рабочие места [12].

Критики движения в защиту прав женщин высказывают мнение, что протекционистская государственная политика в отношении женщин может стать причиной дискриминации мужчин. Самым явным приме-

ром является тот факт, что закон о воинской повинности в большинстве стран распространяется только на мужчин. Подвергается также сомнению правомочность и справедливость специальных законодательных мероприятий по защите женщин на рынке труда. Они оцениваются как **«искусственное продвижение женщин»**. **А интеграция феминистских идей в общественное сознание, например, концепции «стеклянного потолка»** в карьере для женщин, приводит к тому, что женщин часто продвигают по службе с целью создания хорошего имиджа предприятия, а не на основании объективной оценки их талантов и способностей [17].

Социально-экономический уровень анализа зависимости женщин

Участие женщин в рынке труда регулируется:

- экономическими механизмами (потребность того или иного сектора экономики и экономики в целом в рабочей силе, улучшение/ухудшение условий труда, сокращение аграрного сектора, увеличение/уменьшение конкурентоспособности женщин на рынке труда и пр.);
- социально-психологическими механизмами — гендерными стереотипами — стандартизированными представлениями о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское» и «женское», а в сфере занятости — это представления о работе, наиболее «подходящей» для мужчин и женщин.

В социологической литературе положение женщин на рынке труда описывается с помощью следующих понятий: «гендерная сегрегация рынка труда», «феминизация профессии».

В западных странах включение женщин в экономику, как и в публичную сферу в целом, было связано с процессом капиталистической модернизации, когда производство отделилось от домашнего хозяйства. В период бурного развития мануфактурного производства (XVIII — начало XIX в.) женщины были активными участниками рынка труда наравне с мужчинами и составляли значительную часть наемных рабочих. И. Н. Тартаковская отмечает, что принципиально новым феноменом стало то, что женщины стали работать самостоятельно, не в составе семьи, не под контролем своих мужей и отцов. У последних это вызвало протест по следующим причинам:

- женщины составили конкуренцию на рынке труда, будучи более дешевой и управляемой рабочей силой;

- поскольку женщины обеспечивали себя сами, мужчинам стали платить более низкую зарплату;
- женщины стали меньше времени уделять домашнему хозяйству [13].

Участие женщин в оплачиваемом труде стало ограничиваться законодательно: с одной стороны, ограничивались жестокие формы эксплуатации, с другой — женщинам запрещалось заниматься высокооплачиваемыми видами деятельности.

К началу XX в. было достигнуто следующее состояние: мужчина занял положение активного субъекта экономики и кормильца семьи, появился такой феномен, как *«семейная зарплата»* — зарплата, на которую можно прокормить семью при условии, что жена не будет работать. Женщина была вытеснена «в сферу домашнего хозяйства». Появилось представление о том, что самостоятельность замужней женщины подрывает престиж семьи. Модель семьи — работающий муж плюс жена-домохозяйка и воспитательница детей — стала буржуазной ценностью. Женщины не были полностью вытеснены с рынка труда, но сосредоточились в определенных его сегментах. Так проявился феномен гендерной сегрегации рынка труда — разделение всей сферы занятости на «мужскую» и «женскую» и всех профессий на «мужские» и «женские».

В России участие женщин в трудовой сфере имело свою специфику: государство нуждалось в женском труде во все исторические периоды, но почти исключительно в качестве рядовых работников с низким уровнем оплаты труда. Женщина на рынок труда допускалась, но сегрегация также имела место [13].

И. Е. Калабихина дает следующее определение **гендерной сегрегации рынка труда:** «Понятие профессиональной сегрегации связано с анализом асимметричного размещения женщин в профессиональной структуре и связанных с этим неравенств в отношении оплаты труда мужчин и женщин и в отношении других профессиональных характеристик» [7, с. 80]. Гендерная сегрегация рынка труда бывает горизонтальной и вертикальной.

Горизонтальная профессиональная сегрегация — «это неравномерное распределение мужчин и женщин как работников в различных профессиональных отраслях» [7, с. 81].

В большей степени, чем экономическими причинами, горизонтальная сегрегация обусловлена представлениями людей о «мужской» и «женской» работе. «Мужскими» традиционно считаются виды деятельности, связанные с принятием решений, высокоинтеллектуальным

трудом, физическими нагрузками. «Женские» виды деятельности связаны с заботой и уходом, воспитанием, поддержанием порядка, проявлением эмпатии, внимания и терпения. Так, наиболее феминизированные сферы — это образование, здравоохранение, социальная работа, культура, где женщины составляют более 80% занятых работников. Данные сферы труда являются традиционно низкооплачиваемыми. Женскими традиционно считаются сферы, связанные с исполнительским трудом: секретари, канцелярские служащие, бухгалтеры [12].

Вертикальная профессиональная сегрегация «действует в рамках одной и той же профессиональной группы. Существующая внутренняя система стратификации в рамках одной профессии способствует тому, что мужчины по сравнению с женщинами занимают более высокие статусные позиции в рамках профессии» [7, с. 81]. Внутри отраслей, на предприятиях и в организациях, в сфере интеллектуального труда удельный вес женщин значительно выше на низших должностях: они занимают позиции, связанные с исполнительским трудом. Руководящие, более высокооплачиваемые должности доступны в основном мужчинам.

Е. С. Балабанова выделяет следующие причины гендерной сегрегации рынка труда:

- государственная социальная политики как средство конструирования зависимого статуса женщин;
- совмещение домашних и семейных обязанностей женщиной. Наличие семьи ограничивает социальную мобильность женщины. Действуют такие факторы, как «двойная занятость», длительные отпуска в связи с рождением детей, больничные по уходу за членами семьи [12].

Теории, объясняющие гендерную сегрегацию. Проблема разделения труда по полу является одной из центральных тем в гендерных исследованиях. В начале 1980-х гг. появились теории, объясняющие гендерные отношения на рынке труда: **теория двойственных систем** (Х. Хартманн, А. Янг), **теории конструирования социальных гендерных практик** (С. Кокберн, Р. Коннелл).

Теория двойственных систем. Капитализм как экономическая система и патриархат как социальная система рассматриваются как две взаимосвязанные структуры угнетения женщин. Гендерная сегрегация труда в капиталистической экономике — механизм контроля мужчин над женским трудом в целях воспроизведения исторически установившегося status quo — патриархата. Чтобы исключить конкуренцию и занимать главенствующее положение и в публичной, и в частной сферах экономики, мужчины не допускают женщин на рынок труда, вслед-

ствие чего женщины занимают зависимое положение и вынуждены смотреть на брак как средство решения материальных проблем. Кроме того, капитализм ориентирован на рыночный обмен, поэтому те блага, которые не выставляются на рынок для обмена (домашний труд женщин), не оцениваются и не ценятся. Труд женщин считается второстепенным и не значимым [9, 13].

Теории конструирования гендерных практик развиваются в рамках структурно-конструкционистского подхода.

Синтия Кокберн выдвинула тезис о том, что мужчины на рынке труда обладают не только экономической, но и социополитической и физической властью над женщинами. Социополитическая власть — мужская солидарность и различные организации, ее поддерживающие (клубы, профсоюзы), физическая власть — представления о физических и интеллектуальных преимуществах мужчин перед женщинами. В своей теории Кокберн впервые обратила внимание на то, что идея мужских преимуществ является социальным конструктом и усваивается в процессе социализации. Кокберн описывает множество социальных практик, с помощью которых конструируется физическое преимущество мужчин над женщинами на рабочем месте, как технологические процессы приспосабливаются к «мужским» и «женским» рабочим местам. Например, исследование Рут Кавендиш, проведенное в рамках данного подхода на британском моторосборочном заводе, показало, каким образом физическое преимущество мужчины превращается в экономическое. Конвейер сконструирован таким образом, что некоторые операции требуют большей физической силы, именно эти операции лучше оплачиваются. Исследователи в этой области всегда подчеркивают, что нет никаких технических причин, по которым техника не может быть сконструирована альтернативным образом или производство не может быть организовано по-другому [13].

Р. Коннелл разрабатывает теорию «гендерной композиции». «Гендерная композиция» — это система гендерных практик, включенных в социальную реальность в разных сферах (труд и экономика, политика, эмоциональная сфера). В рамках концепции разработано понятие **«гендерный режим»** — это «правила игры» гендерных взаимодействий в различных контекстах. Такие «правила игры» могут существовать на уровне экономики в целом (на макроуровне): анализ Р. Коннелла экономик разных стран в разные исторические периоды показал, что технологии производства продукции, оказания услуг, механизмы, техника могут быть сконструированы в расчете только на женский труд (как более дешевый).

На уровне профессиональной группы рабочее место может быть сконструировано как «типично женское». Рабочее место является «женским» не только по реальному распределению рабочей силы, но и символически: женщина на таком рабочем месте должна соответствовать представлению о типично женском поведении, отступление от правил «игры» санкционируется. Примером является исследование взаимодействия медицинской сестры и врача (И. Гамарников). Профессиональная роль врача включает в себя контроль за практикой медсестры, роль медсестры — пассивное принятие этого контроля [6, 13, 14].

И. Н. Тартаковская приходит к общему выводу о том, что гендерная сегрегация — не просто экономический феномен, но включает в себя манипуляцию социально сконструированными гендерными представлениями и стереотипами о физических и интеллектуальных свойствах и способностях мужчин и женщин [13].

Гендерные стереотипы о «мужской» и «женской» работе проявляются на уровне индивидуального сознания в форме гендерных установок следующим образом:

- у женщин как наемных работников — в их предпочтениях при выборе сферы самореализации;
- у работодателей — в их предпочтениях при найме на работу.

Можно выделить три типа женщин по предпочитаемому виду совмещения профессиональных и семейных ролей [4].

1. Преимущественная ориентация на профессиональную деятельность, доходящая до отказа от семьи и рождения детей.
2. Преимущественная ориентация на семейные ценности, вплоть до ухода с работы.
3. Попытка гибкого сочетания профессиональных и семейных ролей.

Социальный стереотип о первичности женских обязанностей в приватной сфере, с одной стороны, навязывается извне (государством и членами семьи), но, с другой стороны, принимается женщиной без сопротивления. В результате женщина стремится выбрать такой режим профессиональной занятости, который позволит сочетать оплачиваемый и семейный труд. Такая стратегия обусловливает доминирование у женщин «недостижительских» трудовых ценностей. Результаты исследований показывают, что для современных россиянок наиболее важны цели, связанные с личностными аспектами жизни (друзья, своя квартира, интересная работа) и семейными ролями, и не важны карьерно-статусные цели (иметь собственный бизнес, сделать карьеру, попасть

в определенный круг людей). Четверть опрошенных женщин выразили готовность полностью оставить трудовую деятельности при условии материальной обеспеченности. У женщин чаще выражены установки, связанные с «удобной» работой (позволяющей меньше работать), у мужчин — с доходной. Для женщин главное — не карьерный рост, а гарантия занятости. Работа выбирается и оценивается по таким факторам, как близость к дому, хорошая атмосфера в коллективе, удобный режим работы, наличие детских учреждений. У женщин ниже притязания в сфере оплаты труда: заработная плата, которую женщины считают «достаточной» для себя, в 2 раза ниже мужской [12].

Женщины первого типа, делающие выбор в пользу экономической независимости, профессиональной карьеры, появились в России относительно недавно, в связи с экономическими переменами последних 20 лет. Такие женщины заполняют сейчас ранее не существовавшие или недоступные для них ниши занятости — предпринимательство и высшие управленческие должности, входят во властные структуры.

Вхождение женщин в управленческую, политическую или экономическую элиту сопряжено с преодолением специфических препятствий: у заметной части россиян все еще сохраняется традиционное отношение к женщине как к социальному фактору второго сорта, неспособному конкурировать с мужчинами в решении сложных деловых задач. Это затрудняет восходящую деловую карьеру женщин. Получив в результате реформ равные с мужчинами конституционные права, включая право заниматься бизнесом, они вынуждены дополнительно тратить немалые силы на преодоление социального и психологического сопротивления деловой среды, в которой господствуют мужчины [5].

На данный момент исследователи приходят к выводу, что можно выделить специфически «женский» стиль управления, обладающий особыми чертами, но не меньшей эффективностью, чем стиль «мужской» [5, 11, 12, 16]. По данным Т. И. Заславской, «мужское» управление бизнесом носит более стратегический и инновационный характер, отличается готовностью к серьезному риску и личной ответственности, жесткостью осуществления принятых решений [5]. По данным Е. С. Балабановой, женщины не могут добиться успеха в тех сферах и в те периоды, которые связаны с конфликтностью и психологическими перегрузками. Поэтому женщины были неуспешны в руководстве бизнесом в 1990-е гг., в период симбиоза бизнеса и криминальных структур, где был эффективен язык силы и угроз [12]. Преимуществами же женского руководства предприятиями и фирмами признаются тяготение

к стилям, отличающимся меньшей дистанцией власти (лидер или координатор — в противоположность хозяину или начальнику), умение организовывать командную работу, внимательно слушать, мотивировать и поддерживать работников, использовать технологии «знаков внимания». Кроме того, женщинам свойственна меньшая амбициозность и большая предсказуемость поведения, отказ от слишком рискованных стратегий, умение выстраивать более осторожные отношения с партнерами [5, 16].

Исследовав гендерные аспекты жизни и деятельности делового сообщества, Т. И. Заславская пришла к следующим выводам.

1. При сравнении женского и мужского гендеров предпринимателей и менеджеров обнаруживается больше общих черт, чем различий. Оба гендера характеризуются сходством профессионального профиля и представлений о препятствиях к развитию бизнеса. Особенности, заслуживающие специального внимания, связаны со спецификой социальных ролей и ожиданий в адрес мужчин и женщин, различиями их личностных качеств, влияющих на профессиональный профиль, а также со специфическими социальными и культурными препятствиями к должностному продвижению женщин.
2. У женщин, занятых в сфере управления фирмами, более развиты профессиональные качества, особенно важные в малом и среднем бизнесе. Но, с другой стороны, они уступают мужчинам в развитости инновационного мышления, творческом размахе, готовности к серьезному риску и осуществлению крупных стратегических проектов. Поскольку эти два стиля лидерства взаимно дополняют друг друга, наилучший эффект для общества может быть достигнут при равноправном участии обоих гендеров в бизнесе на базе свободной деловой конкуренции.
3. Реальные условия деловой деятельности женщин и мужчин современной России не являются равными. Феномен профессиональной дискриминации женщин не изжит, их карьерный рост наталкивается на бóльшие трудности, чем у мужчин.
4. Такие социально-профессиональные качества деловых женщин, как осторожность, стремление решать возникающие конфликты не силовыми методами, а переговорами, умение устанавливать доверительные контакты с партнерами, значительно меньшая включенность в криминальные и противоправные операции, обусловливают заинтересованность российского общества в повышении их роли в сфере управления бизнесом.

5. Несмотря на то что участие женщин в управлении бизнесом, по мнению экспертов, расширяется, действуют они, как правило, на вторых ролях [5].

Женщины, направленные на карьеру, сталкиваются также с рядом психологических трудностей. Погруженность в «карьеру» обедняет эмоциональную жизнь женщин, сопровождается ощущением одиночества, отсутствием перспективы в личной жизни, сталкивается с молчаливым неодобрением общественного мнения [4].

По данным исследования А. Е. Чириковой, образ Я женщин-менеджеров высшего и среднего звена включает в себя такие деловые черты, как трудолюбие, ответственность и уравновешенность (максимальное число оценок). Хотя идеальный образ управленца включает в себя черты «гуманного менеджера», женщины могут охарактеризовать свой собственный стиль управления как гуманный лишь отчасти. Наибольшее расхождение между идеальным образом и реальной самооценкой наблюдается по таким качествам, как активность, уверенность в себе, уравновешенность и ответственность. По мнению женщин-руководителей, они излишне честны и щедры в бизнесе, отличаются повышенной скромностью, душевностью и мягкостью, однако недостаточно активны и пунктуальны, страдают сниженным уровнем открытости, а их уровень жизнерадостности мог бы быть выше [16].

Какова же **роль работодателя** в формировании гендерной сегрегации на рынке труда? Дискриминационная политика, проводимая большинством работодателей и поддерживаемая посредниками на рынке труда (государственной службой занятости и частными агентствами по трудоустройству), привела к тому, что пол и возраст являются едва ли не более жесткими критериями отбора, чем профессиональные качества [8].

Исследования свидетельствуют о том, что реальная картина найма полностью совпадает с представлениями нанимателей о гендерных особенностях конкретных рабочих мест. По данным И. М. Козиной, если вакансия представляется нанимателю мужской, то в 97% случаев ее занимает мужчина, если женской, то в 99% случаев — женщина. Те вакансии, которые определялись нанимателем как «гендерно-нейтральные» (нет требований к полу), заполняются большей частью женщинами (70%) [8].

А. А. Московская показала, что в представлении работодателей ценность мужчин и женщин как работников связана с таким конструктом, как «издержки работодателя». Существенным фактором, повышающим

ценность работника, является возможность им манипулировать — изменять график работы и производственные функции, использовать на сверхурочных работах, отправлять в срочные командировки и т. д. Обремененность семьей в этой связи служит существенным ограничителем гибкости женского труда и возможностей его использования на различных видах работ, что, конечно, снижает конкурентоспособность женщин по сравнению с мужчинами даже в тех случаях, когда у женщины нет семьи и детей. При этом представления работодателей расходятся с их реальной практикой. Работодатель, как показало исследование, обычно не страдает от таких издержек даже в тех случаях, когда его трудовой коллектив преимущественно состоит из женщин. А. А. Московская делает вывод, что фактором снижения ценности женской рабочей силы и сдерживания найма женщин служат не сами издержки работодателя, связанные с семейными обязанностями женщин, но ожидание подобных издержек. Причем это обстоятельство действует даже в тех случаях, когда конкретные женщины на предприятии этим ожиданиям не отвечают [10].

Женщины подвергаются дискриминации не только при найме на работу, но и на рабочем месте.

Обычно женщины в организациях достигают меньшего статуса, чем мужчины. В зарубежной гендерной психологии это положение объясняется с помощью **теории «стеклянного потолка»**: во многих организациях существует как бы невидимый потолок, выше которого женщины и американцы неевропейского происхождения не могут продвинуться. «Стеклянный потолок» определяется как «искусственно созданные барьеры, основанные на предрассудках, существующих внутри организаций, которые не позволяют квалифицированным работникам продвигаться по службе и занимать руководящие посты в своих организациях. Квалифицированные женщины и представители меньшинств часто оказываются под этим потолком и могут только наблюдать оттуда, как другие продвигаются по служебной лестнице». Основная причина существования «стеклянного потолка» — представление о том, что женщина непригодна для роли лидера и руководящей работы. Зарубежные исследования показывают, что успешный руководитель обладает, в представлении окружающих, чертами личности, которые считаются скорее мужскими, чем женскими [2].

Данные российских социологических опросов административных работников показывают: 54,5% респондентов считают, что женщина должна участвовать в управлении наравне с мужчинами; 11,4% уверены, что большинство руководящих должностей нужно отдать женщи-

нам; 34,1% отдают предпочтение руководителям-мужчинам, при этом 9,1% из них полагают, что женщин вообще не должно быть на руководящих постах [4].

Многочисленные исследования показывают, что кроме ограничения в карьерном росте женщины на рабочем месте сталкиваются с явлениями дискриминации разного характера (несправедливое отношение, недооценка трудового вклада, сексуальное преследование и т. д.). Самым же ярким проявление дискриминации является тот факт, что работающие женщины зарабатывают намного меньше того, что получают мужчины [2].

Семейный уровень анализа зависимости женщин

В **семье (приватная сфера)** женщины зависимы от домашних обязанностей, а также экономически зависимы от супруга. Механизмы воздействия: гендерная социализация как механизм привития гендерных стереотипных установок о предназначении мужчин и женщин; экономическое, моральное и физическое давление супруга.

С развитием капиталистического производства и разделения сфер жизнедеятельности человека на публичную и приватную семья перестала быть экономической единицей, домашнее хозяйство стало связываться со сферой потребления, а женщина стала иждивенцем, экономически зависимым членом семьи, ее обязанностью стали — работа по дому и уход за детьми.

К основным характеристикам домашней работы относятся: она не оплачивается; не считается «работой»; имплицитно предполагается, что она должна выполняться женщиной. Как работа домашний труд стал трактоваться западными социологами лишь в 1970-е гг. [12]. При этом подсчитано, что объем домашней работы в стоимостном эквиваленте равен трети ежегодного валового продукта во всем мире [13].

Если женщина не имеет собственных доходов или ее вклад в семейный бюджет невелик, возникает **ситуация социально-экономической зависимости женщины в семье**. Р. Листер выделяет три аспекта финансовой зависимости женщины от мужчины:

- дефицит контроля (женщины не могут сами контролировать семейные ресурсы);
- недостаток прав;
- ощущение необходимости отчитываться за трату денег и чувство вины при необходимости трат на себя [12].

Наиболее жесткой формой контроля мужа над женой является насилие — физическое, психологическое и экономическое (скандалы, требования отчета о потраченных деньгах, противодействие мужа карьерному росту жены, произвольное урезание сумм, выделяемых женщине). Более мягкое проявление экономического насилия — распределение домашних обязанностей таким образом, что они не устраивают женщину, но она не имеет возможности изменить положение [12].

По мнению Е. С. Балабановой, в ситуации контроля мужчины над женщиной в семье имеет место **феномен «зависимой адаптации»** женщины. «Зависимая адаптация» предполагает наличие сильного опекуна или субъекта экономической поддержки, которым может быть муж, партнер или родственник. Ситуации зависимости от разных опекунов отличаются друг от друга.

1. Зависимость от мужа. Мужская мотивация содержания «иждивенца»: самоуважение (кормилец семьи), ожидание от жены создания комфортной бытовой обстановки. Женщина, как правило, считает такую зависимость «естественной» и не испытывает психологического дискомфорта.
2. Зависимость от мужчины-партнера. Мужская мотивация может быть разделена на четыре категории: осознание себя как «сильного», при этом женщина рассматривается как форма собственности; мотивация квазисемейных отношений, когда по каким-то причинам невозможно оформить брак; содержание женщины как матери внебрачного ребенка; мотивация «свободы» от обязательств, бытовых проблем во взаимоотношениях партнеров. Женщина испытывает значительный психологический дискомфорт от статуса «содержанки», дающей любовь в обмен на материальную поддержку.
3. Зависимость от родственников. Мотивация родственников или родителей, как правило, альтруистическая (особенно в случае содержания одиноких матерей). Женщина чувствует себя комфортно, так как ее личная свобода не ограничивается [1].

Е. С. Балабанова выделяет следующие факторы социально-экономической зависимости в семье:

- выполнение материнских функций и, как следствие, утрата возможности самообеспечения;
- восприятие семьи как предпочтительной сферы самореализации женщины, сформированное в ходе гендерной социализации в родительской семье;
- взаимоотношения в семье;

- собственные ресурсы женщины (доходы, собственность, семейные и дружеские связи).

В работе Е. С. Балабановой также выделены *последствия зависимости*:

- статус растратчицы заработанных мужем денег и обязанность отчитываться за траты;
- сужение возможностей контроля;
- ограничение личной свободы женщины;
- дискомфорт от зависимого статуса [1].

Для объяснения феномена социально-экономической зависимости в семье в западной социологии используется **концепция социального обмена**, центральным понятием которой является понятие обмена деятельностью. С точки зрения этой теории человеческая деятельность осуществляется по принципу реципрокности. Он легко реализуем, если субъекты взаимодействия обладают равными ресурсами и одинаково заинтересованы во взаимных услугах. Однако достаточно часто взаимодействие происходит между обладателями неравных ресурсов, что предполагает «односторонние обмены» и формирует отношения господства и подчинения. Эквивалентность обмена деятельностью в этом случае восстанавливается за счет властных отношений: человек, имеющий в своем распоряжении ресурсы по удовлетворению потребностей других людей, без которых они не могут обойтись и не могут получить их из альтернативного источника, может приобрести власть над ними. Так, в концепции П. Блау значительное место занимает понятие «аккумуляции капитала» — модель, при которой одна группа обеспечивает другой длящиеся услуги в обмен на ее зависимость. Такой односторонний обмен он называет «инвестированием, которое создает обязательства другой стороны». Почтительность и услужливость становятся формами платежа [1].

В случае, когда женщина стремится сочетать семейные и профессиональные роли без потерь для обеих сфер занятости, говорят о таком феномене, как **«двойная занятость»**. Отмечают, что необходимость соблюдать баланс между альтернативными интересами работы и семьи является специфически женской проблемой, не характерной для мужчин. Причина — стереотипное представление о «естественности» домашней работы для женщин. Желание сочетать роли трудновыполнимо и, как правило, приводит к одному из двух итогов:

- желание успеть сделать «все по дому» инициирует сверхинтенсивный рабочий режим и парадоксальным образом приводит к снижению качества домашней работы из-за усталости;

- выбор такого режима занятости, который позволит оптимально сочетать работу и домашний труд.

Это означает отказ от работы с ненормированным рабочим днем, расположенной далеко от дома, командировок и пр. [12]. Пытаясь быть одновременно хорошей матерью, хорошей домохозяйкой и хорошим работником, женщины испытывают стресс или **ролевой конфликт**, так как роли требуют от них противоположного поведения.

Проблема двойной занятости решается в эгалитарном («симметричном») браке, где домашние обязанности распределены между мужем и женой в удобных им пропорциях.

Цель занятия

Получение и закрепление студентами знаний по теоретическим и прикладным аспектам гендерного аспекта занятости. Занятие сконструировано с целью максимально полно информировать студентов по проблеме, и, таким образом, оно может заменять лекционное.

Порядок работы

Занятие состоит из трех этапов.

Этап 1. Теоретическое информирование.

Этап 2. Обобщение знаний по теме в процессе заполнения сводной таблицы «Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости».

Этап 3. Применение полученных знаний путем объяснения предложенных преподавателем данных или фактов.

Этап 1. Теоретическое информирование

Цель: получение студентами информации для последующего анализа.
Процедура: информирование по теме может проходить в форме семинара.

Темы для докладов студентов

1. Государство как агент формирования социально-экономической зависимости женщин.

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы: механизмы законодательного регулирования статуса женщин на рынке труда в разные исторические периоды в России и за рубежом; законодательная дискриминация экономических инициатив женщин; негативные следствия правового бенефициарного статуса женщин.

2. Влияние гендерных стереотипов на экономическое поведение женщин — наемных работников и их работодателей.

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы: типы экономического поведения женщин и причины их формирования; труд-

ности карьерного роста женщин; роль работодателя в формировании гендерных особенностей рынка труда.

3. Социальные и экономические механизмы формирования гендерного неравенства на рынке труда.

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы: гендерная сегрегация труда (сущность, теории, статистика).

4. Социально-экономическая зависимость женщин в семье.

В докладе должны быть раскрыты следующие вопросы: причины и последствия экономической зависимости женщин в семье; сущность «двойной занятости» и «ролевого конфликта».

Литературные источники, которые можно использовать для подготовки к докладам, указаны в разделе «Список литературы».

Дополнительная литература для подготовки к докладам

1. *Бабаева Л. В.* , *Нельсон Л.* Деловая активность женщин в новых экономических структурах // Социологические исследования. 1992. № 5. С. 107–111.
2. *Балабанова Е. С.* Домашний труд как символ гендера и власти // Социологические исследования. 2005. № 6. С. 109–120.
3. *Гончарова Н. В.* «Игры» для мальчиков (гендерные аспекты карьерных притязаний) // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 83–91.
4. *Горбачева Ж.* Запрет дискриминации по признаку пола в трудовых отношениях в странах Европейского Союза // Права женщин в России: законодательство и практика. — М., 2002.
5. *Дадаева Т. М.* Кто выносит мусор, или парадоксы гендерного разделения труда // Социологические исследования. 2005. № 6. С. 120–126.
6. *Дынин П. И.* Женщина и карьера // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2002.
7. *Заславская Т. И.* Авангард российского делового сообщества: гендерный аспект (статья первая) // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 26–37.
8. *Силласте Г. Г.* Социальная дискриминация женщин как предмет социологического анализа // Социологические исследования. 1997. № 12. С. 112–120.
9. Федеральный образовательный портал — экономика, социология, менеджмент: http://www.ecsocman.edu.ru.

Этап 2. Обобщение знаний по теме в процессе заполнения сводной таблицы «Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости»

Цель: систематизация и обобщение знаний по теме. *Процедура*: студентам предлагается заполнить таблицу.

Этапы 1 и 2 могут быть объединены: студенты могут заполнять табл. 1 в процессе заслушивания докладов.

Таблица 1. **Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости**

№	Уровень	Агент	Механизм	Последствия	
				Социальные	Психологические
1	Societальный				
2	Социально-экономический				
3	Семейный				

Пример заполнения таблицы находится в приложении.

Этап 3. Применение полученных знаний

Цель: закрепление знаний по теме.
Процедура: студенты в микрогруппах объясняют, комментируют или интерпретируют описанные в заданиях феномены или факты, используя полученные знания.

Оснащение: карточки с описанием феноменов или фактов.

Примеры заданий

Задание 1. Определите, действие каких социально-психологических феноменов описано в отрывках из интервью.

Отрывок № 1 из исследовательского интервью

«Великолепные были отношения, все были довольны моей работой. Потом резко, значит, ни с того ни с сего получилось, что я узнаю, что меня собираются уволить. — Почему? — Потому что наш бухгалтер, т. е. мы с ним были такими друзьями хорошими, потом бац! И резко что-то, я не знаю, произошло, я так до сих пор и не пойму. От его жены я узнаю, что якобы я очень много умничаю, как он говорит. Вообще непонятно, откуда такое слово взято — умничать? Это вообще какое-то негативное слово — умничать. Значит, выпендриваться, якать, выставлять себя, да? Я так понимаю, значит, слово. А они понимают слово умничать, т. е. если я секретарем работаю, то я должна вот сидеть вот так вот и быть... хотя бы стараться ставить себя ниже, не на равных там даже, а уж какое там выше... Понимаете, в чем дело? — А там какой был состав по полу? Начальство — это мужчины были все? — Да, конечно, мужчины, да» [14].

Цель: на примере данного отрывка из исследовательского интервью с женщиной, секретарем по профессии, можно показать действие социальных стереотипов о типично «женских» профессиях и «женском» профессиональном поведении. Стереотипы ограничивают возможность самореализации женщин даже на тех рабочих местах, которые социально сконструированы как типично «женские».

Отрывок № 2 из исследовательского интервью

«Я пыталась еще подработку найти няней. Мне одна знакомая говорит, что есть одна такая семья, они молодые и по вечерам хотят куда-то уйти, надо посидеть с ребенком. Они люди состоятельные. Поскольку я бабушка и у меня два внука, я была готова. Я к ним пришла, познакомилась. Они сами пригласили. Но когда хозяйка увидела, что я полная такая, — ей это не понравилось. Она говорит: "Я думаю, что вам будет трудно с ребенком сидеть из-за вашей полноты. Девочке 3,5 года". Я про себя улыбнулась, потому что мне моя полнота не мешает общаться с моими внуками. Но факт тот, что все мои попытки найти себя в новой жизни пока окончились ничем» [14].

Цель: на примере отрывка из исследовательского интервью с женщиной, находящейся в поисках работы, можно показать, что внешние данные являются фактором трудоустройства для женщины, а социальные представления о «внешнем стандарте» стали общей культурной нормой.

Задание 2. Назовите феномен, который иллюстрируют отрывки из интервью. Определите формы, механизмы и последствия проявления этого феномена.

Отрывки из исследовательских интервью

«Купили мы эту несчастную куртку, теперь у нас денег нет. Я говорю: "Леш, как мы будем дальше жить?" "Это, — говорит, — твои проблемы. Я получаю зарплату, я ее тебе отдаю"» (домохозяйка, 22 г.) [12].

«Муж располагает очень большой суммой на карманные расходы, но это все мимо меня. Я могу что-то для себя попросить, и, если у него будет хорошее настроение, — даст. Часто возникает вопрос: а зачем тебе это? Если речь заходит о каком-то платье для меня на выход — вопросов не возникает: я — часть его престижа» (домохозяйка, 32 г.) [12].

Цель: закрепить представления о социально-экономической зависимости женщины в семье, ее формах, механизмах и психологических последствиях.

Задание 3. Прокомментируйте результаты исследования.

Респондентам обоего пола было предложено назвать несколько типичных, на их взгляд, «мужских» или «женских» профессий. В результате был получен следующий список [8] (табл. 2).

Цель: задание направлено на закрепление понятия «социальное конструирование представлений о мужских и женских профессиях».

Задание 4. Какие феномены иллюстрируют представленные в таблицах данные? Определите тенденции в сфере занятости мужчин и женщин на рынке труда с 1990 по 2004 г.

Таблица 2. **Список «мужских» и «женских» профессий**

«Мужские» профессии		«Женские» профессии	
Названы женщинами	**Названы мужчинами**	**Названы женщинами**	**Названы мужчинами**
Начальник Коммерсант Водитель Слесарь Токарь Каменщик Грузчик Строитель Хирург Летчик Милиционер Водолаз Шахтер Рабочий Прессовщик Резчик Такелажник Экскаваторщик Охранник	Начальник Коммерсант Водитель Слесарь Токарь Каменщик Грузчик Строитель газопровода Военнослужащий Сварщик Электрик Сантехник Сталевар Чернорабочий	Учитель Бухгалтер Воспитатель д/с Уборщица Врач-терапевт Ученый Библиотекарь Швея Продавец Диспетчер Секретарь Делопроизводитель Оператор ЭВМ Кондуктор	Учитель Бухгалтер Воспитатель д/с Уборщица Врач Медсестра Парикмахер Повар Косметолог Водитель трамвая Кладовщица Нянечка Мойщица посуды

Статистические данные, приведенные в таблицах, взяты из статистического сборника «Труд и занятость в Санкт-Петербурге и Ленинградской области» [15].

Цель: задание направлено на закрепление понятий «гендерная сегрегация рынка труда», «горизонтальная и вертикальная сегрегация рынка труда» (табл. 3).

Таблица 3. **Удельный вес женщин, в общей численности работающих в организациях по отраслям экономики в СПб (в %)**

	1990	**1995**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**
Всего	55,7	56,3	55,9	56,1	56,1	56,3	56,7
Промышленность	50,4	49,4	45,5	45,7	45,0	44,8	44,9
Сельское хозяйство	56,2	57,9	63,6	62,6	60,4	62,3	64,7
Лесное хозяйство	41,0	41,0	46,4	44,8	48,7	46,9	46,6
Транспорт	25,4	28,0	34,3	35,0	36,3	37,7	37,9
Связь	72,6	69,8	67,1	67,2	65,5	66,2	66,1
Строительство	37,9	33,5	32,8	32,6	32,0	32,5	30,2
Оптовая и розничная торговля, общественное питание	78,1	75,9	72,5	71,5	69,2	66,9	66,9
Жилищно-коммунальное хозяйство, непроизводственные виды бытового обслуживания населения	63,1	55,4	52,1	53,3	52,0	52,5	52,8
Здравоохранение, физическая культура и социальное обеспечение	83,0	83,9	82,0	83,5	84,0	83,6	83,5

	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Образование	75,6	75,4	77,4	77,3	77,4	77,2	78,2
Культура и искусство	67,1	66,5	65,6	65,8	65,7	66,2	67,8
Наука и научное обслуживание	55,5	53,5	50,9	50,4	50,8	51,3	51,0
Финансы, кредит, страхование, пенсионное обеспечение	91,1	70,2	69,8	72,2	73,1	73,2	70,6
Управление	69,4	63,8	44,9	45,9	47,1	48,3	49,9

Таблица 4. **Отношение среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников организаций отраслей экономики к среднему уровню по СПб (в %)**

	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Всего	100	100	100	100	100	100	100
Промышленность	97,3	94,2	113,4	113,3	109,3	109,6	109,4
Сельское хозяйство	116,8	101,6	86,2	84,2	81,8	95,9	98,5
Лесное хозяйство	94,2	125,8	139,5	93,8	92,0	86,8	80,7
Транспорт	104,5	146,7	137,8	136,7	123,7	125,5	128,8
Связь	82,6	147,4	1,9 р	1,8 р	1,6 р	1,7 р	1,7 р
Строительство	118,5	101,7	89,9	96,2	100,4	97,3	93,1
Оптовая и розничная торговля, общественное питание	80,4	67,5	70,7	64,4	80,4	57,1	55,6
Информационно-вычислительное обслуживание	96,9	104,0	69,6	96,7	92,4	89,4	94,5
Жилищно-коммунальное хозяйство, непроизводственные виды бытового обслуживания населения	69,6	112,2	106,6	108,3	103,2	101,0	102,7
Здравоохранение, физическая культура и социальное обеспечение	64,0	76,9	65,5	68,3	79,4	81,7	90,8
Образование	64,5	67,6	62,6	61,8	64,8	68,9	75,3
Культура и искусство	68,1	66,9	61,9	65,0	65,9	76,1	82,7
Наука и научное обслуживание	108,9	73,1	114,9	116,5	110,0	111,1	116,1
Финансы, кредит, страхование, пенсионное обеспечение	115,5	1,7 р	2,5 р	3,0 р	2,7 р	2,7 р	2,4 р
Управление	112,6	112,4	110,1	116,6	108,9	123,5	119,0

В результате анализа табл. 3 и 4 могут быть определены следующие тенденции.

1. Сокращение числа занятых женщин в промышленности, связи, строительстве, торговле, управлении и сфере финансов. А это отрасли, в которых зарплата выше среднего уровня по региону. Иногда в несколько раз. Например, в связи — в 1,7 раза; в финансах, кредите, страховании, пенсионном обеспечении — в 2,4 раза.

2. Практически неизменное число женщин в отраслях социальной сферы — здравоохранение, образование, культура, где заработная плата ниже средней по региону.
3. Доля женщин выросла в сельском хозяйстве, на транспорте и в лесном хозяйстве. Но в рамках этих отраслей оплата сильно зависит от типа конкретной деятельности. Женщины-кондукторы всегда будут получать меньше водителей общественного транспорта.

На основе этих данных можно сделать вывод о том, что гендерная сегрегация рынка труда не сокращается, а увеличивается, женщины по-прежнему выталкиваются в сферы занятости с меньшим уровнем оплаты труда.

Таблица 5. **Распределение численности занятых в экономике по статусу занятости и полу в 2004 г. в СПб (в %)**

	Всего	В том числе		Их доля	
		мужчины	женщины	мужчины	женщины
Занято в экономике — всего	100	100	100	48,9	51,1
Работающие по найму	97,3	96,6	98,0	48,6	51,4
Работающие не по найму, из них:	2,7	3,4	2,0	62,3	37,7
• работодатели;	1,0	1,6	0,5	74,1	25,9
• члены производственных кооперативов;	0,1	0,1	–	100	–
• самостоятельно занятые;	1,5	1,6	1,4	53,7	46,3
• помогающие на семейном предприятии	0,1	0,1	0,1	41,9	58,1

Таблица 6. **Среднемесячная номинальная заработная плата мужчин и женщин по отраслям экономики в 2004 г. в СПб (в %)**

	Мужчины	Женщины	Отношение заработной платы мужчин к заработной плате женщин
Всего	12095	7988	151,4
Промышленность	12977	8956	144,9
Сельское хозяйство	9416	8281	113,7
Лесное хозяйство	8641	9070	95,3
Транспорт	13153	8811	149,3
Связь	20079	11373	176,6
Строительство	13813	13802	100,1
Оптовая и розничная торговля, общественное питание	9681	6281	154,1

	Мужчины	Женщины	Отношение заработной платы мужчин к заработной плате женщин
Информационно-вычислительное обслуживание	15972	9908	161,2
Жилищно-коммунальное хозяйство, непроизводственные виды бытового обслуживания населения	10524	7588	138,7
Здравоохранение, физическая культура и социальное обеспечение	9948	7140	139,3
Образование	8519	5298	160,8
Культура и искусство	9161	6401	143,1
Наука и научное обслуживание	12093	7749	156,1
Финансы, кредит, страхование, пенсионное обеспечение	24814	17353	143,0
Управление	11026	11300	97,6

Таблицы 5 и 6 иллюстрируют вертикальную сегрегацию рынка труда. Женщин меньше в группах «работодатели» и «самостоятельно занятые», что указывает на проблемы женского предпринимательства. Среднемесячная заработная плата женщин в рамках одной и той же профессиональной группы меньше, чем у мужчин.

Задание 5. Проведите гендерную экспертизу законодательной инициативы.

В феврале 2002 г. в г. Златоусте (Челябинская область) был проведен «круглый стол» по проблемам гендерной асимметрии. В «круглом столе» принимали участие: депутаты представительных органов власти области, женщины, не прошедшие во властные структуры, представители женских секций территориальных отделений политических партий, представители женских общественных организаций области. Поводом для собрания послужила подготовка к рассмотрению в первом чтении в Государственной думе России законопроекта «О государственных гарантиях равных прав и равных возможностей мужчин и женщин в Российской Федерации». Основными положениями законопроекта являлись:

- проведение гендерной экспертизы нормативных правовых актов, принимаемых органами государственной власти;
- введение квот на рабочие места для женщин;
- введение санкций при высвобождении с предприятий большего числа женщин, чем мужчин;

- введение женских квот при приеме на работу;
- введение женских квот при формировании органов государственной власти и местного самоуправления;
- включение в статистические отчеты гендерных показателей изменения положения населения.

Результатом «круглого стола» стало принятие «Обращения к депутатам, политическим партиям» с призывом поддержать данный законопроект. Однако Городское собрание впоследствии не поддержало обращение о поддержке законопроекта. По мнению участников обсуждения, это произошло потому, что большинство депутатов городской Думы — мужчины [3].

Цель: задание направлено на закрепление понятия «гендерное равенство на рынке труда». Анализ содержания данного законодательного проекта приводит к выводу о том, что протекционистская политика в отношении женщин в сфере занятости может послужить средством законодательного ущемления прав мужчин.

Контрольные вопросы

1. Какие уровни анализа социально-экономической зависимости женщин можно выделить?
2. Каким образом, с помощью каких механизмов государство влияет на социально-экономический статус женщин?
3. Какие законодательные меры вы бы предложили для достижения гендерного равноправия?
4. Раскройте содержание понятия «гендерная сегрегация рынка труда».
5. Какие существуют теории, объясняющие сегрегацию по половому признаку?
6. Опишите механизм феминизации профессии.
7. Каким образом гендерные представления влияют на выбор профессии у женщин?
8. Каким образом гендерные представления влияют на работодателей?
9. Раскройте понятие «двойная занятость».
10. Раскройте понятие «ролевой конфликт работающей женщины».
11. Как проявляется социально-экономическая зависимость женщин в семье?

Список литературы

1. *Балабанова Е. С.* Социально-экономическая зависимость женщин // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 47–57.

2. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. — 320 с.
3. *Гусева Н. А.* Женщине — достойное место в обществе // Права женщин в России: законодательство и практика. — М., 2002.
4. *Дынин П. И.* Женщина и карьера // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2002. С. 300–328.
5. *Заславская Т. И.* Авангард российского делового сообщества: гендерный аспект // Социологические исследования. 2006. № 5. С. 3–14.
6. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 15–24.
7. *Калабихина И. Е.* Социальный пол и проблемы населения. — М.: Менеджер, 1995. — 150 с.
8. *Козина И. М.* Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологические исследования. 2002. № 3. С. 126–136.
9. *Мезенцева Е.* Гендерная проблематика в экономической теории // Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. Ч. 1 / Под. ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 38–276.
10. *Московская А. А.* Гендерные предпочтения работодателей // Социологические исследования. 2002. № 3. С. 52–61.
11. *Серегина И. И.* Профессиональная карьера // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 78–81.
12. Социология гендерных отношений: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. З. Х. Саралиевой. — М.: РОССПЭН, 2004. — 270 с.
13. *Тартаковская И. Н.* Гендерная социология. — М.: ООО «Вариант» при участии ООО «Невский простор», 2005. — 368 с.
14. *Тартаковская И. Н.* Мужская работа, женская работа // Рубеж (альманах социальных исследований). 2001. № 1. С. 16–27.
15. Труд и занятость в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. — СПб.: Петростат, 2005. — 270 с.
16. *Чирикова А. Е., Кричевская О. Н.* Женщина-руководитель: деловые стратегии и образ Я // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 45–56.
17. http://ru.wikipedia.org (статья «Феминизм»).

Приложение
Пример заполнения таблицы «Социально-экономическая зависимость женщин в сфере оплачиваемой и семейной занятости»

№ п/п	Уровень	Агент	Механизм	Последствия	
				Социальные	Психологические
1	Социетальный	Государство	Законодательство	Социально-экономическая и правовая зависимость от государства	Формирование иждивенческих установок и пассивного поведения в экономической сфере

Окончание табл.

№ п/п	Уровень	Агент	Механизм	Последствия	
				Социальные	Психологические
2	Социально-экономический	Общество	Экономические механизмы и гендерные стереотипы	Гендерная сегрегация рынка труда Экономическое вытеснение Дискриминация по гендерному признаку на рабочем месте	Формируемые предпочтения в сфере самореализации Трудности карьерного роста
3	Семейный	Семья	Социализация	Двойная занятость Зависимость от мужа Ограничение личной свободы	Ригидность гендерных ролей Ролевой конфликт Дискомфорт от зависимого статуса

Глава 23

Гендерный подход в практике школьного психолога

М. Л. Сабунаева, Ю. Е. Гусева

Вводные замечания

Гендерная педагогика, гендерный подход в образовании — эти вопросы являются одними из наименее разработанных в отечественных гендерных исследованиях. Л. В. Штылева отмечает, что гендерные подходы в педагогике воспринимаются пока как научная экзотика [23]. Это вполне понятно, если учесть, что система образования в принципе достаточно консервативна и с неохотой воспринимает многие «новшества», которые впоследствии оцениваются как прогрессивные и новаторские. Педагогика должна «привыкнуть» к новому. Другой проблемой является неоднозначное понимание самих терминов и их содержания, что в результате приводит к курьезам, когда два человека, называя один термин, говорят совершенно о разном. Именно поэтому очень важно понять принципиальную новизну и эффективность гендерного подхода, обозначить его суть и провести четкую дифференциацию с полоролевым подходом в образовании.

Пол — это совокупность анатомо-физиологических особенностей организма, заданных от рождения. В то же время гендер — это социальный пол, социальный конструкт пола, надстраиваемый обществом над физиологической реальностью. Таким образом, быть женщиной или мужчиной — вовсе не значит быть человеком с женской или мужской анатомией. Это значит следовать определенным социокультурным ожиданиям, предъявляемым обществом по отношению к человеку на основании принятых в этом обществе «правил пола» [7]. Здесь можно упомянуть замечательное высказывание французского философа Симоны де Бовуар, феминистки: «Женщинами не рождаются, женщинами становятся». То же самое, естественно, можно отнести и к мужчинам.

Гендерная педагогика — это совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. Цель гендерной педагогики — коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида [21].

Гендерный подход предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Такой конструктивистский подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: раз они не врожденны, а сконструированы обществом, значит, их можно изменить, меняя общественное сознание. Таким образом, практически каждая научная дисциплина может учитывать гендерный подход [14]. Основная идея гендерного подхода в образовании заключается в учете специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение, набор предметов и др.) [21].

С целью определения степени взаимодействия педагогики и гендера как сложных социальных и научных категорий вводится понятие «гендерное измерение в образовании». Образование — это процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний, творческого и эмоционального опыта. Образование школьника происходит в процессе обучения и воспитания, педагогического взаимодействия с учителями, одноклассниками, различными субъектами школьной среды. Под гендерным измерением в образовании мы подразумеваем оценку последствий и результатов воздействия педагогов на развитие мальчиков и девочек в гендерном аспекте (педагоги оказывают влияние на процесс становления гендерной идентичности детей, выбор ими идеалов и жизненных целей, статус детей в школьном коллективе, группе сверстников в зависимости от биологического пола) [21].

Гендерная педагогика во многом базируется на достижениях феминистской педагогики, которая является ее предшественницей. Н. Кутовая выделяет ряд признаков, характерных для различных ветвей феминистского подхода в педагогике [11].

1. Феминистская педагогика направлена на то, чтобы выявить и разоблачить взаимосвязанные системы предрассудков и стереотипов, базирующихся на половых, расовых, классовых отличиях. Поэтому

программы приобретают не только гендерную, но и расовую, классовую, этническую сензитивность.

2. Феминистская педагогика отрицает принцип позитивизма и доказывает, что образование не может быть нейтральным или свободным от оценочных суждений. Подчеркивается необходимость принятия во внимание как точки зрения лектора, происхождения тех или других теорий, так и влияние окружения на формирование знаний.
3. Феминистская педагогика значительно расширила и дополнила понятие взаимодействия, творчески развив идеи прогрессивной образовательной теории Джона Дьюи, а также положения теории «обучения во взаимодействии» и свободного обучения Паоло Фрейре. Поставив под сомнение предположение, что, по сути, единственное предназначение работы в классе заключается в передаче информации от преподавателя ученикам, феминистская педагогика рассматривает учебный процесс как более интерактивный, наделяя студентов большими правами, нежели традиционный подход. При этом мотивация студентов к овладению знаниями повышается.
4. Подчеркивая, что содержание и процесс преподавания взаимосвязаны, феминистская педагогика рассматривает принципы демократичности, взаимодействия, эмпиричности, целостности познавательного и эмоционального в обучении как необходимые условия, которые способствуют прежде всего личностным, а впоследствии и социальным изменениям.

Эти принципы так или иначе присутствуют и в гендерной педагогике, дополняясь также новыми специфически гендерными принципами.

Зачем нужен термин «гендерная педагогика»? Л. В. Штылева выделяет несколько факторов, способствующих появлению этого понятия [23]:

- в последнее десятилетие именно гендерное измерение становится все более важным в оценке основных детерминант процессов общественного и личностного развития;
- в педагогической теории до сих пор отсутствует направление, изучающее становление гендерной идентичности, несмотря на его безусловное значение для гармоничного и полноценного развития личности, общества;
- рождение новых педагогических терминов связано с тем, что иные, на первый взгляд близкие по значению, термины «половое воспитание», «полоролевое воспитание», «полоролевая социализация» и их вариации не только не отражают сути предмета, но и затрудняют его

понимание, поскольку в российской культуре имеются многочисленные и неадекватные коннотации слова «пол».

Надо также отметить, что в советском обществе любые вопросы, связанные с полом, являлись в большой степени табуированными. Половое воспитание находилось на периферии собственно коммунистического воспитания. И хотя многие авторы занимались проблемами полового воспитания (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, Э. Г. Костяшкин, Л. Н. Тимошенко, А. Г. Хрипкова и др.), большая часть их рассуждений вынужденно сводилась либо к санитарно-гигиеническим и медицинским аспектам проблемы, либо к описанию «предназначения» мужчины и женщины в обществе и семье.

В. В. Созаев [20] относит гендерную педагогику к методам «воспитания антисексизма». Если под сексизмом традиционно понимается дискриминация, базирующаяся на признаках пола, то под антисексизмом понимается «позиция активного неприятия и противостояния любой дискриминации на основе гендера» [там же, с. 121]. Таким образом, гендерная педагогика не только приводит к воспитанию гендерной культуры учащихся, формированию гендерной компетентности, но и в более широком плане — к формированию толерантной личностной позиции, отрицающей принцип дискриминации.

Полоролевой подход в образовании представляет собой традиционную систему взглядов на предназначение мужчины и женщины в обществе в соответствии с их биологическими характеристиками, воспитание мальчика и девочки соответственно традиционным нормам, требованиям, стандартам, которые предъявляет общество к человеку. Полоролевой подход больше опирается на физиологические различия между мужчиной и женщиной. Как замечает Н. Л. Пушкарева [18], физиологические отличия мужчин от женщин казались очевидными столетиями, а ученые старались найти конкретные обоснования этим отличиям. Сегодня сторонники биологической обусловленности полового поведения чаще всего сосредоточивают свое внимание на данных нейропсихологии и психофизиологии, говоря о специализации полушарий головного мозга [3, 4]. Известно, что в головном мозге наличествует межполушарная асимметрия, в результате которой левое полушарие отвечает за речь и эмоции, а правое — за математические и пространственные способности [5, 18]. Распространены взгляды, согласно которым «типичные» девочки обладают доминирующим левым полушарием, а «типичные» мальчики — правым. Однако всегда следует помнить, что людей с полным преобладанием какого-либо полушария практически не существует (кроме случаев патологии), а полушария

работают во взаимодействии. Наконец, по исследованиям А. И. Захарова , каждый третий ребенок вообще не имеет доминирования ни одного из полушарий [5]! Поэтому данные о биологической «обусловленности» и «врожденности» различий являются достаточно относительными. Напротив, сторонники гендерного подхода обращают внимание на социальный характер процесса формирования «мужественности/женственности). Е. Омельченко подчеркивает: «Обучение гендеру происходит в контексте и под влиянием детских и юношеских сообществ, привязанностей, включенностей в теле- и радиопроекты, интернет-коммуникацию, усвоению (быстрому или медленному) правил гендерных режимов школьной, студенческой, рабочей жизни» [13, с. 106]

В рамках полоролевого подхода приветствуется воспитание девочки женственной, феминиинной, а мальчика мужественным, маскулинным. Исходя из этого, девочку воспитывают как мать, жену, хозяйку, а мужчину — как добытчика, защитника. До сих пор в наших школах проходят раздельные уроки труда для мальчиков и девочек: девочки готовят, вяжут, шьют; мальчики строгают, пилят, сколачивают. Таким образом, детей готовят выполнять в обществе традиционные профессиональные и семейные роли. Однако надо заметить, что обучение детей обоего пола тому, как пришить пуговицу и как забить гвоздь, несомненно, способствовало бы их лучшей адаптации в современной жизни.

В рамках полоролевого подхода часто обосновывается логика раздельного по полу обучения. Сторонники раздельного обучения выдвигают такие аргументы: возможность избежать неравномерности наступления возрастных кризисов у мальчиков и девочек, более высокая успеваемость по отдельным предметам у детей обоего пола, более успешная самореализация девочек в карьере и семье (параметры оценивания успешности не уточнены), снижение уровня агрессии и более спокойное и уверенное в себе поведение мальчиков [13, 19]. Однако надо учесть, что раздельное обучение закрепляет на уровне сознания биологическую разницу между полами как основу разделения деятельности, акцентирует неравенство возможностей в обучении (когда, к примеру, программа по математике дается девочкам не полностью), ориентирует детей на выполнение сугубо традиционных социальных ролей — и, наконец, противоречит общемировой тенденции к совместному обучению!

Следует, однако, заметить, что в редких случаях целью реализации принципа раздельного обучения является именно защита детей (обычно — девочек) от гендерной дискриминации. Логика рассуждений в данном случае такова: в сравнении с мальчиками девочки будут проигрывать (так как считается, что девочки, например, хуже усваивают точные на-

уки); но если отделить их от мальчиков, то их права будут соблюдаться более полно. Фактически это попытка совместить основные принципы гендерной педагогики с раздельным обучением, чаще практикуемым сторонниками полоролевого подхода.

Плюс полоролевого подхода в том, что он органично вплетает человека в имеющуюся структуру общества. Однако он оставляет не очень много возможностей для выхода за жесткие рамки полотипичных ролей. Так, образ женщины-матери в этой картине всегда будет диссонировать с образом деловой женщины; образ мужчины-добытчика — с образом мужчины-воспитателя. В рамках полоролевого подхода легко начать рассматривать мужчину и женщину как два разных вида, имеющих абсолютно разную сущность и предназначение. В то же время данные исследований показывают, что истинных различий между мужчинами и женщинами не так много, как принято считать. Различия внутри каждой половой группы больше, нежели между этими двумя группами.

Традиционная полоролевая социализация девочек и мальчиков, в которой активно участвует школа, продолжает воспроизводить патриархатные стереотипы взаимодействия полов в общественной и приватной сферах. Патриархат — это система общественных отношений, которая характеризуется доминирующей ролью мужчин в хозяйстве, обществе и семье; это господство мужчин как социальной группы над женщинами, принявшее форму твердой социальной системы [21]. Патриархатные стереотипы все чаще вступают в противоречие с реальными трансформациями гендерных отношений в современном российском обществе, становятся препятствием для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений. Школа должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. Л. В. Попова подчеркивает, что нет нужды делать девочек более похожими на мальчиков или наоборот [17]. Цель усилий в том, чтобы помочь и мальчикам и девочкам стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои способности и особенности, получающими удовлетворение от своей жизни, уверенными в себе и своем будущем.

В том же русле трактуется и категория гендерного равенства — это равное социальное положение, независимость, ответственность и участие обоих полов во всех сферах общественной и частной жизни [21]. Данное понятие не включает в себя равенства физических сил мужчин и женщин, не ставит своей целью идентифицировать мужчину с женщиной; из него исключаются объективные физические различия, связанные

с принадлежностью к разным полам. Центральной идеей гендерного равенства является идея равного всеобъемлющего участия женщин и мужчин в жизни общества. По-другому этот же факт можно назвать полноправием: и мужчина и женщина имеют одинаковый набор прав.

В рамках традиционного (негендерного) образования очень сильно влияние стереотипов на воспитание и обучение детей. Так, Л. В. Попова отмечает, что девочек обычно побуждают отходить на второй план в образовательном процессе, а мальчиков поощряют быть активными [16, 17]. Это проявляется в том, что мальчикам уделяется больше учительского времени, а от девочек в основном требуют аккуратности и послушания, а не инициативы. Проступки мальчиков, мелкие нарушения дисциплины легче прощаются мальчикам, нежели девочкам. Попова выделяет и еще несколько стереотипных ситуаций [16, 17]:

- во время урока учителя в первую очередь отвечают на вопросы мальчиков, реагируют на их поднятые руки; ответы девочек с места принимаются реже, их вопросы чаще оставляют без внимания. Учителя дают больше времени на ответ мальчику, так как считают, что он может сообразить на месте. Такое неравномерное распределение внимания приводит к тому, что у девочек развивается модель поведения, основанная на послушании, ориентация на как можно более точное воспроизведение; в результате они боятся совершить ошибку или привлечь к себе внимание;
- по-разному объясняют учителя успехи и неуспехи своих подопечных: неуспех девочек объясняется отсутствием способностей, а неуспех мальчиков — недостатком трудолюбия, усилий по конкретному предмету.

С раннего детства девочек ориентируют на межличностные отношения, на других людей. Благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям других людей, особенно к мнению значимых людей. Девочки быстро понимают, чего ждет от них конкретный учитель, какое поведение одобряется. Высокоразвитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую прямо или косвенно поощряет учитель. Для способных девочек довольно типичным является следующее поведение: когда они попадают в группу, класс, то не спешат демонстрировать свои умения, а вначале внимательно присматриваются к тому, что одобряет или не одобряет учительница, как ведут себя остальные дети. Девочка легко адаптируется к прямым и косвенным указаниям. Это может дойти до абсурда: учитель хвалит соседку

за старательное чтение по слогам. Девочка, уже давно умеющая читать, может начать читать по слогам, чтобы заслужить одобрение учителя и симпатию соседки. В результате поведение девочки затрудняет определение ее умений и возможностей, подбор нужного уровня обучения.

Поведение мальчика разворачивается по иному сценарию. Как правило, он сразу пытается продемонстрировать свои умения, знания, достижения. Если занятия в классе ему не интересны из-за их легкости или трудности, мальчик чаще начинает нарушать дисциплину, отвлекаться. Девочка в таких условиях более терпелива.

Е. Р. Ярская-Смирнова [25], проводя гендерный анализ учебных материалов, применяемых в обучении на уровне среднего специального и высшего образования, обнаружила интересные особенности. Мужчины изображаются как норма, они активны и успешны, а женщины являются «невидимками» (их просто нет, они отсутствуют в репрезентации) или пассивными и зависимыми. Например, иллюстрации в учебнике анатомии осуществляются только на основе мужского тела (кроме изображения половой системы). Гендерными стереотипами пронизан букварь; учебники литературы за 7–9 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах-писательницах и поэтах.

Исследования показывают, что наши соотечественники среди школьных предметов важнейшими для мальчиков считают математику, физику, физкультуру, компьютерные знания, а для девочек — домоводство, литературу и историю, этику и психологию семейной жизни, половое воспитание. И. С. Клецина [7] подчеркивает, что особые сложности с социализацией возникают у девочек, желающих заниматься математикой, физикой, информатикой, т. е. теми сферами деятельности, которые считаются исключительно мужскими. В подростковом возрасте девочки оказываются перед дилеммой: развивать ли свои способности дальше или отдать предпочтение общепринятым нормам и стандартам поведения, чтобы быть принятой окружающими. Исследования Мирры Комаровски [26] показали, что умные девушки предпочитают казаться глупее и инфантильнее мужчин, чтобы не прослыть «неженственными». Она назвала это «правилом быть на два шага позади мужчины». Очевидно, что из-за такого жесткого применения гендерных стереотипов общество теряет значительный человеческий потенциал: девушки отказываются воплощать свои способности. От неадекватно жесткого распределения половых ролей страдают и мальчики: агрессивность и стремление достичь цели, которых общество требует от мужчин, сокращают их жизнь по сравнению с женщинами, ведут к большей преступности и большему количеству самоубийств. Общество с само-

го детства как бы ставит перед мальчиками более высокую планку. В то же время на уровне межличностных отношений мужчины имеют гораздо менее близкие связи и контакты с друзьями, родителями, детьми — действует традиционное гендерное «табу» на мужскую эмоциональность. И. С. Кон пишет о кризисе маскулинности — сегодня мужчине все труднее соответствовать той роли, которую ему предписывают сложившиеся нормы [9, 10].

Таким образом, школа как один из основных институтов гендерной социализации сегодня активно воспроизводит сложившиеся веками стереотипы. Какую же альтернативу может предложить гендерный подход? На сегодняшний день выделено несколько направлений работы с детьми по дополнению и расширению возможностей их социализации [22, 24]:

- дополнение зон самореализации детей (например, поощрение девочек к занятиям спортом, а мальчиков — к самообслуживанию);
- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;
- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;
- создание условий для получения девочками опыта самопоощрения и повышения самооценки (например, технология дневника с фиксированием успехов);
- привлечение обоих родителей (а не только матерей) к воспитанию детей.

С. Бем описывает воспитание ребенка, свободного от гендерной схематизации, в гендерно-схематизированном обществе. Она отмечает, что начинать процесс такого воспитания нужно раньше, чем «доминирующая культура подчинит себе детей» [2, с. 322]. Родителям рекомендуется своим поведением «расшатывать» гендерные стереотипы и снабжать детей информацией, с помощью которой те сами смогут принимать решения. Так, родители могут специально меняться традиционными ролями, подчеркивать, что все дети могут играть в куклы и машинки, и т. п. Также семье предлагается ввести собственную цензуру на полотипизирующие детские книги и передачи, а для компенсации цензуры самим корректировать эти материалы: изменять рисунки, заменять пол персонажей, вычеркивать гендерно-стереотипные части текстов или заменять их другими. Можно видеть, что гендерная педагогика, таким образом, превращается в максимально творческий процесс.

В то же время С. Бем указывает, что необходимо обучить ребенка тому, что же все-таки есть пол, делая акцент на анатомии и репродук-

ции. Для того чтобы ребенок мог осознать понятия, которые окружающие люди традиционно связывают с полом, можно вооружить его альтернативными схемами. Таковы, по С. Бем , «схема индивидуальных различий», акцентирующая внимание ребенка на частных различиях, не сводящихся к нормативам («некоторые девочки играют в футбол, а некоторые мальчики этого совсем не любят»); «схема культурного релятивизма», развивающая критичность мышления в оценке различных позиций и объясняющая ребенку нормальность того, что у разных людей могут существовать разные убеждения; «схема сексизма», в которой ребенку прямо заявляется, что сексизм существует.

Интересно заметить, что сама С. Бем с мужем воспитывали детей согласно своим разработкам. В современной же российской науке О. Паченковым описан отечественный вариант гендерного подхода к воспитанию ребенка — «случай Ани» [15]. Данный исследователь применял свои знания о гендерном подходе к воспитанию собственной дочери и фиксировал наблюдения. Результат, по его оценке, таков: дочь нормально социализирована и не имеет проблем в самоидентификации или в установлении контактов с людьми; при этом ребенок имеет ограниченный набор жестких гендерных установок, зато усвоены различные стандарты гендерных отношений и девочка легко представляет себе разные формы взаимодействия мужчин и женщин.

Таким образом, гендерный подход в педагогике и образовании — это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности. Этот подход дает человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения.

Цели занятия

1. Дополнить и углубить полученные на лекциях сведения о гендерном подходе в системе образования.
2. На практике уяснить различия между гендерным и полоролевым подходами в работе школьного психолога и в образовании в целом.

Оснащение

1. Карточки с ситуациями и указанием подхода.
2. Набор карточек с характеристиками гендерного и полоролевого подходов для каждого студента.

Порядок работы

Занятие проводится в групповой форме. Предполагается, что необходимый теоретический материал получен студентами на лекции, предваряющей семинар.

Этап 1. Актуализация теоретического материала.

Этап 2. Практическое задание.

Этап 3. Сравнение особенностей и эффективности гендерного и полоролевого подходов.

Этап 1. Актуализация теоретического материала

Преподаватель задает студентам следующие вопросы по пройденному теоретическому материалу.

1. Дайте определение понятиям «гендерная педагогика» и «гендерный подход в образовании».
2. Сравните гендерный и полоролевой подходы в образовании.

На этом этапе важно убедиться, что студенты дифференцируют гендерный и полоролевой подходы в образовании и понимают их суть.

Этап 2. Практическое задание

Описание задания

Студентам предлагается воссоздать ситуацию психологического консультирования. Один из студентов становится клиентом (ему выдается листок с ситуацией), второй является консультантом (школьным психологом).

Необходимо проиграть одну и ту же ситуацию дважды. Психолог в первом случае является сторонником полоролевого подхода, во втором — гендерного.

В процессе проигрывания ситуаций остальные студенты фиксируют проявления того или иного подхода: какие фразы были употреблены, как строился разговор, интонации консультанта, реакции консультируемого и результат консультации.

Варианты ситуаций:

- девочка/мальчик пришла/пришел проконсультироваться, кем лучше стать, какую выбрать профессию;
- мальчик переживает из-за того, что он физически слаб и не может дать отпор более сильным сверстникам;
- девочка начала заниматься восточными единоборствами, а одноклассники над ней смеются.

Особенность этого задания заключается в том, что современные студенты являются сторонниками гуманистического подхода в консультировании[1]. Поэтому когда студенту достается роль консультанта — сторонника полоролевого подхода, то процесс консультирования каждый раз разворачивается следующим образом. Студент-консультант в соответствии с заданием выполняет свою роль. Однако он оказывается вынужден «давить» на клиента, навязывать ему полотипичную модель поведения. Поэтому уже через несколько минут консультирования студент отказывается консультировать или говорит, что он не готов давить на клиента. На этом этапе целесообразно попросить студента-консультата рассказать о своих чувствах. Важно обсудить, почему не получается процесс консультирования. Консультирование в русле гендерного подхода протекает без эксцессов. Таким образом, студенты самостоятельно приходят к выводу, что гендерный подход — гуманистический подход, позволяющий личности самореализоваться без существующих в обществе условностей, в то время как полоролевой подход ставит жесткие рамки.

Этап 3. Сравнение особенностей и эффективности гендерного и полоролевого подходов

После проигрывания каждой ситуации студенты сравнивают психологические подходы в консультировании с позиций гендерного и полоролевого направлений.

В заключение семинара каждому студенту выдается набор карточек с характеристиками гендерного и полоролевого подходов в образовании (см. приложение). Студент должен разделить характеристики на две группы в соответствии с сущностью подходов. В итоге у студента должна получиться сводная таблица признаков полоролевого и гендерного подходов.

---

[1] Данное упражнение апробировано авторами разработки на практических занятиях со студентами 4 курса психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Обучение основам психологического консультирования студентов указанного факультета проводится в рамках гуманистической парадигмы, поэтому студенты являются сторонниками гуманистического подхода. В связи с этим перед проведением данного занятия преподавателю важно выяснить, сторонниками какой парадигмы в консультировании являются студенты.

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику гендерного и полоролевого подходов в образовании.
2. Что входит в понятие «гендерное равенство»?
3. Что такое гендерное измерение в образовании?
4. Какой из изученных подходов более гуманистичен и дает личности большую свободу выбора? Поясните вашу точку зрения.

Список литературы

1. *Арутюнян М. Ю.* Гендерные отношения в семье // Материалы Первой Российской школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». — М.: МЦГИ, 1997. С. 136–141.
2. *Бем С. Л.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. — М.: РОССПЭН, 2004. — 331 с.
3. *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки: два разных мира. — СПб.: Тускарора, 2000. — 180 с.
4. *Еремеева В. Д.* Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагогика — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — Самара: Учебная литература; Корпорация «Федоров», 2007. — 157 с.
5. *Захаров А. И.* Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). — СПб: РЕСПЕКС, 1995. — 190 с.
6. *Каган В. Е.* Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты. — Л.: Медицина, 1988. — 155 с.
7. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
8. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб: Алетейя, 2004. — 403 с.
9. *Кон И. С.* Вкус запретного плода: сексология для всех. — М.: Семья и школа, 1997. — 459 с.
10. *Кон И. С.* Меняющийся мужчина в меняющемся мире // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 73–93.
11. *Кутовая Н.* Комментарии к курсу «Гендерная социализация и образование: теория и практика» // Интернет ресурс: http://ivanovo.ac.ru/icgs/material/pl3.htm.
12. *Наследова Г. А., Тихомирова Е. М.* К вопросу о психологическом обосновании целесообразности раздельного обучения // Женский вопрос в контексте национальной культуры: психологический подход. — СПб., 2000.
13. *Омельченко Е.* Становление гендера: Кто и что помогает нам стать собой, а также женщинами и мужчинами // Гендер для «чайников». — М: Звенья, 2006. С. 85–106.
14. Основы гендерной педагогики: Программа спецкурса. — М.: МГУ, 2001.
15. *Паченков О.* Формирование гендерной идентичности у ребенка: случай Ани // Гендерное устройство: социальные институт и практики: Сб. статей / Под ред. Ж. В. Черновой. — СПб., 2005. С. 51–70.
16. *Попова Л. В.* Гендерные аспекты самореализации личности. — М.: Прометей, 1996. — 42 с.
17. *Попова Л. В.* Что нужно знать воспитателям о том, как мальчики и девочки научаются быть мужчинами и женщинами // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 40–48.

18. *Пушкарева Н. Л.* Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 25–32.
19. *Рабжаева М. В.* Круглый стол: «Раздельное обучение: за и против» // Посиделки: Информационный листок. — 2002. № 3. С. 7–9.
20. *Созаев В. В.* Раздвигая границы толерантности: гендерная педагогика как методика воспитания антисексизма // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2006. № 1. С. 120–124.
21. *Штылева Л. В.* Основные понятия и важнейшие термины // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 77–87.
22. *Штылева Л. В.* Оценка эффективности гендерного просвещения педагогов как социальной технологии изменения профессионального сознания // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 58–67.
23. *Штылева Л. В.* Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // Интернет ресурс: http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm.
24. *Штылева Л. В., Пушкарева Н. Л.* От теории к практике. Как мы можем это изменить? // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 94–104.
25. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102–110.
26. *Komarovsky M.* Functional Analysis of Sex Roles // American Sociological Review. 1950. No. 15. P. 508–516.

Приложение Характеристики гендерного и полоролевого подходов в образовании

Гендерный подход	Полоролевой подход
Ориентация на нейтрализацию и смягчение различий между полами	Ориентация на подчеркивание различий между полами
Воспитание в духе свободного выбора гендерной идентичности	Воспитание в духе жесткого (предопределенного) выбора половой идентичности
Отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины	Ориентация на «особое предназначение» мужчины и женщины
Поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности	Поощрение видов деятельности, соответствующих полу
Выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации	Выбор видов поведения, исходя из половой принадлежности
Обоснование нецелесообразности раздельного по полу обучения	Обоснование целесообразности раздельного по полу обучения
Тенденция к размыванию культурально сформированных гендерных схем	Наличие жестких, культурально сформированных гендерных схем
Возможность отступлений от традиционных патриархатных моделей устройства общества	Осуждение отступлений от традиционных патриархатных моделей устройства общества

Глава 24

Гендерная экспертиза урока

М. Л. Сабунаева

Вводные замечания

Образование — это один из важнейших социальных институтов, способствующих не только передаче знаний, умений, навыков от поколения к поколению, а также сохранению и передаче социального опыта, но и развитию личности, ее становлению и самоактуализации. Школа, таким образом, выступает как один из основных институтов социализации. Как и другие социальные институты, школа активно воспроизводит существующие в обществе представления, в том числе представления о мужчине и женщине.

Основной формой обучения в современной школе является урок. В процессе урока на ребенка влияет множество различных факторов, среди которых цели урока, формы и методы обучения, содержание урока, учебные материалы, поведение учителя и др. Все эти факторы могут иметь гендерную окраску; именно их анализ составляет основное содержание гендерной экспертизы.

Е. Р. Ярская-Смирнова [7] предлагает понятие «скрытый учебный план» — «это, во-первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии. Во-вторых, сюда относится содержание предметов, а в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное». Скрытый учебный план, таким образом, — это то содержание обучения, те отношения, складывающиеся вокруг обучения, которые неосознанно передаются ребенку системой образования и имеют свой результат — чаще всего в виде неосознанных представлений и установок. Выявление «скрытого учебного плана» также может составлять содержание гендерной экспертизы.

«Гендерная экспертиза образовательных программ и учебных пособий — это их препарирование (деконструкция) с целью выяснения, каким образом они влияют на гендерную социализацию детей, какие гендерно-насыщенные понятия и образы для этого используют, как при этом изменяются потенциальные возможности самореализации детей обоего пола» [6]. Таким же образом может быть выведено определение гендерной экспертизы отдельно взятого урока — это выявление влияния урока как основной единицы обучения на гендерную социализацию детей, выявление гендерных стереотипов и сексистских установок в содержании урока и поведении учителя.

Л. В. Штылева выделяет правовую основу гендерной экспертизы [5]:

- документы ООН о Правах человека, Конвенция ООН «О ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» (1979), Конвенция МОТ № 156 «О равном обращении и равных возможностях для трудящихся мужчин и женщин: трудящиеся с семейными обязанностями»;
- ст. 19 (п. 3) Конституции РФ, формулирующая принцип равноправия людей независимо от пола;
- «Закон об образовании» РФ, в котором высшей целью образования и воспитания признается всестороннее и гармоничное развитие личности.

В последние годы в России гендерная экспертиза уроков и учебных пособий не является особенно популярной. Лишь отдельные работы посвящены данному вопросу [2, 4]. В то же время, к сожалению, издаются работы, поощряющие внедрение гендерно-стереотипного подхода в образовательный процесс без проведения гендерной экспертизы [например, 1, 3].

Также см. «Вводные замечания к семинару “Гендерный подход в практике школьного психолога”».

Цель занятия

Формирование гендерной ориентации личности через практическую работу по осуществлению гендерной экспертизы.

Оснащение

1. Видеомагнитофон.
2. Видеокассета с записью школьного урока (профессиональная или любительская съемка).
3. Ватман и маркер или доска и мел.

Порядок работы

Занятие проводится в групповой форме. Семинар проводится после прочтения студентам лекции о гендерном подходе в педагогике. Для проведения занятия используется видеозапись любого урока, заготовленная заранее. Желательно записать на видеопленку такой урок, где содержится максимум форм взаимодействия учителя с учениками (например, это может быть открытый урок или урок устного опроса). При записи урока нельзя предупреждать учителя о ее реальной цели.

Экспертиза может производиться и прямо на уроке, однако здесь возникают дополнительные трудности, связанные с присутствием в классе большого числа студентов.

Этап 1. Вводная часть.

Этап 2. Просмотр видеозаписи и заполнение экспертных карт.

Этап 3. Обсуждение и выводы.

Этап 4. Выработка рекомендаций.

Этап 5. Домашнее задание.

Этап 1. Вводная часть

Студентам предлагается вспомнить и определить, что такое «гендерная экспертиза» и «скрытый учебный план». Далее студентам раздаются бланки экспертной карты (вариант карты см. в приложении; эта карта направлена в основном на анализ поведения учителя на уроке). Карта может быть дополнена или изменена преподавателем. Также возможно составление подобной карты вместе со студентами: студенты на основе собственного опыта и собственных представлений выделяют категории, по которым будет проводиться экспертиза. При выделении категорий можно опираться на теоретический материал лекции.

Этап 2. Просмотр видеозаписи и заполнение экспертных карт

Просмотр производится без комментариев, но в присутствии преподавателя. Важно, чтобы студенты сами попробовали «надеть гендерные очки» и увидеть обычный урок сквозь них. По ходу просмотра производится заполнение разработанных экспертных карт. Шапка таблицы заполняется со слов преподавателя: предмет, класс, количество учеников в классе (мальчиков/девочек), стаж работы учителя, тема урока.

Инструкция студентам для заполнения экспертной карты: «Перед вами экспертная карта. Она представлена в виде таблицы и несколь-

ких строчек текста под таблицей. Когда вы видите, что учитель проявляет какое-то из упомянутых в таблице действий, вы ставите галочку, точку или иной значок в соответствующей графе в колонке мальчиков или девочек (в зависимости от пола ученика, на которого направлено действие). Внизу таблицы есть графа "Выставленные оценки". В нее заносятся оценки, которые учитель выставил детям (мальчикам и девочкам) в процессе урока. Также внизу таблицы есть три пустые графы. В них вы можете в ходе просмотра вписать те категории, которые возникнут у вас в процессе наблюдения, и занести по ним соответствующие отметки. Под таблицей вы видите еще два пункта, которые необходимо заполнить, подчеркнув нужный вариант. Эти пункты заполняются в конце, по результатам просмотра всего урока в целом».

Этап 3. Обсуждение и выводы

Для придания большей живости обсуждению можно предложить студентам сесть в круг. Студентам предлагается по очереди поделиться результатами своих наблюдений. Преподаватель отмечает в Итоговой экспертной карте результаты наблюдений студентов (кроме повторяющихся). Такую карту можно заполнять на ватмане или доске по ходу высказываний студентов. Итоговая экспертная карта является, таким образом, наглядным собирательным результатом работы группы студентов. При необходимости преподаватель воспроизводит на видеомагнитофоне отдельные фрагменты в качестве иллюстраций (наиболее яркие моменты).

При подсчете отметок по категориям должно учитываться процентное соотношение мальчиков и девочек в классе. (Так, например, если мальчиков в классе 12, а девочек 18 и учитель 6 раз обратился к мальчикам и 9 раз к девочкам, то в процентном соотношении наличествует одинаковое количество обращений к мальчикам и девочкам.) Для этого удобно использовать коэффициент, выражающий количество отметок по каждой категории на ОДНОГО мальчика и ОДНУ девочку. Для этого количество отметок по каждой категории для мальчиков должно делиться на общее количество мальчиков, для девочек — на общее количество девочек. При примерно одинаковом соотношении мальчиков и девочек можно обойтись примерным подсчетом, т. е. без вычисления данного коэффициента. Для этого просто подсчитывается общее количество отметок по каждой категории для мальчиков и девочек и проводится качественный анализ.

Дается общая оценка урока с гендерной точки зрения: оцениваются сексистские и несексистские проявления в поведении учителя и содержании урока, их соотношение для мальчиков и девочек; степень выраженности гендерных стереотипов в поведении учителя; делается прогноз.

Приведем примеры сексистских проявлений в поведении учителя. Так, учитель может похвалой или неодобрением закреплять традиционные гендерные характеристики в личности ребенка: «Ты же девочка, а смотри, как неаккуратно все оформила» или: «Ты же мальчик, ты должен решить все быстрее, чем Аня». Сексизм может наличествовать и в содержании заданий: «Андрей, тебе дается математическое выражение, придумай по нему задачу про машиностроительный завод. Ира, ты по этому же выражению придумай задачу про швейную фабрику». Кроме того, иногда выясняется, что учитель чаще реагирует на поднятую руку мальчика, чаще ругает девочек за выкрики с места, при задавании вопроса дольше ожидает ответа мальчика и т. п.

Несексистские проявления в поведении педагога соответственно заключаются в том, что учитель скорее ориентируется на индивидуальность ребенка, а не на его половую принадлежность. Так, можно видеть, что вытереть мел с доски он вызывает не девочку («девочки всегда аккуратно вытирают»), а самого подвижного ребенка (чтобы дать ему возможность немного подвигаться в процессе урока). Содержание даваемых заданий оказывается либо гендерно-нейтральным, либо просто разнообразным. На уроках чтения, русского языка в текстах фигурируют персонажи обоего пола, те и другие проявляют активность, инициативу (для этого учителю стоит проводить предварительный гендерный анализ текстов и производить их коррекцию или просто обсуждать ключевые моменты с детьми: «А если бы собака потерялась у мальчика, он бы мог заплакать? Конечно, мог бы: ведь это очень грустно, когда теряешь любимое существо»; «А если бы на месте Пети была девочка, она бы полезла за котенком на дерево? Вполне возможно, ведь это ее любимый котенок и его надо было спасать». Такие замечания и вопросы можно сильно не акцентировать, их достаточно подавать вскользь, чтобы они стали для детей привычными).

Очень важно сделать акцент на личностно-эмоциональной оценке, сопровождающей анализ. Для этого можно в ходе обсуждения наблюдений задавать студентам вопросы: «Как вам это?», «Что вы чувствуете в связи с этим?» и поощрять их к высказыванию своих чувств, так как это способствует более глубинному укоренению гендерной ориен-

тации личности. Последним высказывается преподаватель, задачами которого являются:

а) подытожить сказанное студентами;
б) дополнить сказанное и прокомментировать сложные моменты;
в) поделиться со студентами своими чувствами по поводу просмотренного урока и работы в целом.

Этап 4. Выработка рекомендаций

Этот этап представляется нам очень важным, так как здесь происходит переход от констатирующего к конструктивному, практико-ориентированному мышлению.

Преподаватель предлагает студентам внести изменения в данный урок с привнесением в него идей гендерного подхода. Выработанные рекомендации фиксируются всеми студентами. Если студенты затрудняются, можно задать им следующие вопросы: «Что может изменить учитель в своем поведении?», «Что можно изменить в содержании урока?», «Как по-другому можно преподнести этот материал?», «Нужны ли изменения в использованных учебных материалах?» и др.

Например, студенты могут придумать тренинговые упражнения для учителей, позволяющие им выработать новые формы поведения (преодоление гендерных стереотипов); могут просто дать список рекомендаций по самонаблюдению и изменению форм поведения для учителя. Можно сочинить альтернативные тексты или задачи, не несущие в себе гендерных стереотипов или даже специально противоречащие им; можно предложить формы активности детей, где будут поощряться гендерно-нестереотипные характеристики личности (например, сочувствие и забота — у мальчиков, активность и целеустремленность у девочек и т. п.). Могут быть составлены проекты альтернативного оформления учебников, где будут в одинаковой мере представлены мальчики и девочки, мужчины и женщины с одинаковой степенью активности и вовлеченности в предмет.

Этап 5. Домашнее задание

В качестве домашнего задания или отчетной работы по пройденной теме можно предложить написание студентами «мемуаров» или «эссе» на тему «Гендер в моей школе». Содержание этого эссе посвящено тому, какие гендерные стереотипы и установки значимо влияли (или

не влияли) на студента в процессе его обучения в школе. Это может быть описание как одного, особенно запомнившегося случая, так и описание системы установок, присутствующих в школе, классе или у отдельного учителя.

Контрольные вопросы

1. В чем состоит содержание скрытого учебного плана?
2. С какой целью проводится гендерная экспертиза урока?

Список литературы

1. *Гариен М.* Мальчики и девочки учатся по-разному!: Руководство для педагогов и родителей. — М., 2004.
2. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / Под ред. О. А. Ворониной. — М.: РОО МЦГИ — ООО «Солтэкс», 2005. — 260 с.
3. *Еремеева В. Д.* Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагогика — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — Самара: Учебная литература; Корпорация «Федоров», 2007. — 157 с.
4. *Смирнова А. В.* Гендерная экспертиза учебников для общеобразовательной школы. — Иваново, 2003.
5. *Штылева Л. В.* Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 2. — Мурманск, 2001. С. 70–73.
6. *Штылева Л. В.* Основные понятия и важнейшие термины // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 2. — Мурманск, 2001. С. 77–87.
7. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102–110.

Приложение
Экспертная карта для проведения гендерной экспертизы урока

Предмет _____
Класс _____
Количество учеников в классе (м/д) _____
Стаж работы учителя _____
Тема урока _____

Действия учителя	Мальчики	Девочки
Обращается к ребенку		
Вызывает к доске		
Вызывает отвечать с места		
Хвалит словом		

Действия учителя	Мальчики	Девочки
Ругает (не одобряет) словом		
Делает замечания		
Выражает положительные эмоции и поддерживает (улыбается, кивает)		
Выражает отрицательные эмоции (хмурится, качает головой)		
Привлекает к демонстрации материала		
Привлекает к оформлению урока		
Реагирует на поднятую руку ребенка		
Не реагирует на поднятую руку ребенка		
Дотрагивается до ребенка с целью поощрения		
Дотрагивается до ребенка с целью замечания		
Реагирует на выкрики с места положительно		
Реагирует на выкрики с места отрицательно		
Выставленные оценки		

Содержание урока (подчеркнуть нужное): маскулинно, феминно, гендерно-нейтрально.

Материалы урока (подчеркнуть нужное): сексистские, несексистские.

Глава 25

Сексуальное образование: стереотипы и реальность

Е. Г. Луковицкая, Е. В. Иоффе

Вводные замечания

Тема научного обсуждения и исследования сексуальности в нашей стране является во многом до сих пор закрытой и малообсуждаемой, что можно проследить по практическому отсутствию социальных институтов, занимающихся изучением сексуальной жизни в России, по количеству соответствующих научных публикаций, участию российских ученых во всемирных сексологических конгрессах. И это происходит на фоне явной коммерциализации секса — навязчивости сексуальных предложений в Интернете, неформального санкционирования проституции. В Интернете, например, очень трудно найти специально подготовленный сайт на русском языке, который грамотно демонстрировал бы, что такое сексуальное образование в школе, каково его содержание, каковы его цели и принципы, рекомендации по преподаванию. Но при этом в Интернете весьма доступны для всех без исключения порнографические сайты и картинки.

К сожалению, сексуальное образование детей и подростков в обыденном консервативном сознании часто ассоциируется с сексуальным развращением, и легче всего его запретить, чем грамотно и комплексно разработать и внедрить. Специфика российской государственности такова, что многие решения идут «сверху», от абстрактных концепций, принимаемых небольшой группой управленцев, а не «снизу», от потребностей людей, и часто без исследований реальной ситуации в обществе. В нашей стране доминирует консервативный подход к сексуальному образованию, который И. С. Кон называет «крестовым походом против сексуального образования... и политической кампанией, направленной против молодежи и женщин» [4].

Анализ результатов массовых социологических опросов нашего населения, показывает, что большинство респондентов признают необходимость образования в сфере сексуального и репродуктивного здоровья для школьников. Большинство родителей, опрошенных в четырех регионах России, не видят себя в роли просветителей своих детей и предпочитают, чтобы этим квалифицированно занималась школа. Однако опрошенные педагоги, поддерживая важность сексуального просвещения, так же как и родители, не готовы взять на себя такую функцию, и считают, что этим должны заниматься медики. По данным ВЦИОМ, 81% взрослых высказались за введение сексуального просвещения в школах для 14–16-летних подростков, только 10% были против [5, с. 7].

Исследования в Москве и Санкт-Петербурге показывают, что более 2/3 родителей (по данным ВЦИОМ — 87%) никогда не говорили со своими детьми о сексе или делали это эпизодически. Подростки стесняются обращаться к родителям с подобными вопросами — 67% девочек и 77% мальчиков ни разу не общались с родителями на темы секса [6, с. 16]. Многие девочки оказываются тотально неподготовленными (или минимально) к внезапным менструациям и переживают весьма травматический опыт. Довольно распространены в женских сексуальных автобиографиях высказывания о том, что «в семье не принято было говорить о сексе... это рассматривалось как что-то “грязное”... Основную информацию я получала от подруг, друзей, книг и журналов, которые тайком читала»[1].

До сих пор, к сожалению, многие родители и даже педагоги не в состоянии грамотно, правдиво, доступно и спокойно объяснить детям, как они появились на свет, что с ними происходит в подростковом возрасте, как правильно предохраняться, какие возможны генитальные инфекции и каковы их последствия для мужского и женского организма, как правильно осуществлять гигиенический уход за своим телом. В результате у детей может возникать чувство обиды на родителей за обман (про аистов и капусту), за травматический опыт, что не способствует доверительным отношениям родителей с детьми.

В настоящее время в нашей стране отсутствует государственная программа по сексуальному образованию и половому воспитанию детей и подростков, а действовавшая ранее программа «Планирование семьи» была лишена бюджетного финансирования в 1998 г. [7]. Как отмечает ряд исследователей, внедрение данной программы в школы

[1] Из сексуальных автобиографий студентов-психологов заочного и очного обучения.

проходило без тщательной организационной подготовки — например, не были извещены родители детей и не было получено их согласие.

Как определяется сексуальное образование в разных источниках? Сексуальное образование иногда называют образованием в сфере сексуальности (*sexuality education*) или образованием в области секса и взаимоотношений (*sex and relationships education*), образованием в сфере сексуального здоровья — канадский вариант (*sex health education*) [10, с. 129]. В российской научной литературе под сексуальным образованием понимается процесс, направленный на изучение вопросов интимной гигиены, контрацепции, профилактики инфекционных заболеваний, передаваемых половым путем, включая ВИЧ-инфекцию, профилактики беременности, техники половой жизни и др. Сексуальное образование должно ориентироваться на социально-семейное благополучие будущих супругов, соблюдение половых норм, способствовать гармонии сексуальных отношений, формировать здоровый образ жизни [8, с. 104].

Зарубежные определения в большей степени акцентируют внимание на **формировании ответственности самих молодых людей за свое здоровье и за свой выбор**, а также на их праве на информацию о сексуальности — «сексуальное образование развивает такие умения людей, которые позволяют им делать обоснованный выбор своего поведения и чувствовать себя уверенными и компетентными в отношении сделанного выбора. Широко принято, что молодые люди имеют право на сексуальное образование, частично потому, что оно является средством, с помощью которого они могут защитить себя от насилия, эксплуатации, незапланированной беременности и сексуально передаваемых инфекций, в том числе ВИЧ» [13].

Сексуальное образование должно развивать ряд психологических умений у молодых людей, которые являются, с одной стороны, частью общих жизненных умений, а с другой стороны — эти умения весьма необходимы в рамках формирования здоровых, психологически комфортных сексуальных отношений. Это, например, умение общаться, слушать собеседника, договариваться, отстаивать свое мнение, спрашивать совета и помощи, принимать решения. Другое важное умение включает в себя способность распознавать давление со стороны других людей и сопротивляться ему, а также адекватно реагировать на явные предрассудки. Грамотно подготовленное сексуальное образование учит молодежь обсуждать многие нравственные и социальные вопросы, касающиеся секса и сексуальности, учитывая при этом различные культурные и религиозные установки.

Все существующие программы полового воспитания можно разделить на четыре группы:

1) программы, непосредственно посвященные половому просвещению;
2) программы, в которых половое просвещение является одним из разделов программы по здоровому образу жизни;
3) программы, где вопросы полового просвещения рассматриваются как элемент профилактики ВИЧ/СПИДа и наркомании;
4) программы, в которых половое просвещение является одним из разделов программы по подготовке к семейной жизни.

В российской действительности наиболее пригодными оказались программы сексуального образования, включенные в школы здорового образа жизни, причем ряд руководителей таких школ отрицают, что сексуальное образование является частью их программы, поскольку боятся ханжеских нападок со стороны некоторых представителей общественности, наиболее громко и эмоционально обвиняющих их в сексуальном развращении детей и отходе от традиций общества. Но что значит отход от традиций? Как отмечает Э. Гидденс, «установки на сексуальное поведение в течение двух тысячелетий в основном формировались христианством... в христианской церкви преобладала точка зрения, что любое сексуальное поведение подозрительно, следовательно, должно быть сведено до минимума, необходимого для воспроизводства населения» [1, с. 181].

Но в XX в. произошли серьезные изменения в сексуальном поведении, которые нельзя не учитывать, принимая решения о содержании программ сексуального образования. Сексуальная революция 1960-х гг. оказала сильнейшее влияние на сексуальное поведение как мужчин, так и женщин, но все-таки в большей степени на поведение женщин. Прежде всего произошла революция в женской сексуальной автономии; сексуальное поведение в XX в. отделилось от репродуктивного поведения благодаря появлению надежной контрацепции. Работа А. Кинси «Сексуальное поведение женщин» (1953) показала, что половина из опрошенных 6 тыс. женщин признались, что не были девственницами при вступлении в брак (в большинстве своем они лишились девственности со своими будущими мужьями), и 25% женщин признались во внебрачных связях [12].

Другой важный вопрос, который возникает при анализе современных программ сексуального образования: насколько они свободны от гендерных стереотипов? Судя по тому, что очень часто данные занятия проводят практически не имеющие гендерных знаний учителя, меди-

ки, юристы и психологи, трансляция гендерных стереотипов в программах по сексуальному образованию остается по-прежнему на высоком уровне. Ряд российских исследователей при анализе соответствующих региональных программ отмечают, что в них действительно «происходит трансляция и закрепление гендерной асимметрии как нормы» [2]. Также отмечается, что существуют значительные гендерные различия в сексуальном воспитании на семейном уровне — внимание родителей акцентируется преимущественно на девочках, что в определенной степени предопределяет впоследствии меньшую информированность и ответственность мужчин во взрослой сексуальной жизни [3].

В преподавании сексуального образования важно понимать, что дискурсы сексуальности по-разному влияют на социализацию мальчиков и девочек, что далеко не в полной мере учитывается в образовании. Гендерная нечувствительность к объяснению и пониманию сексуальности приобрела две основные формы — игнорирование пола как социально значимой переменной и игнорирование соответствующего полодифференцированного социального контекста.

Зарубежные исследования показывают [11], что школьные сексуальные образовательные программы часто содержат:

- авторитарное подавление дискурса женского сексуального желания;
- продвижение дискурса женской сексуальной виктимизации (жертвенности);
- явную привилегированность замужней гетеросексуальности над другими практиками сексуальности.

И это при том, что практически треть современных семей во многих цивилизованных культурах — это материнские семьи.

Таким образом, женщина социализируется преимущественно как потенциальная жертва мужской сексуальности. Она не представляет собой субъекта в ее собственном праве. Этому способствуют и определенные дискурсы сексуальности.

1. **Сексуальность как насилие.** Этот дискурс приравнивает юношескую гетеросексуальность к насилию.
2. **Сексуальность как жертвенность.** Используемый в образовательном процессе язык репрезентирует женщин как реальных или потенциальных жертв мужского желания — женщин учат защищать себя от болезней, нежелательной беременности, «использования себя» (*being used*). Мужчины в данном дискурсе репрезентируются как хищники [11, с. 376–379].

Какие предположительные объяснения лежат в основе этого? Пол, гендер и сексуальность взаимосвязаны во многих культурах, и, как очень точно заметил Г. Рубин, «сексуальность является связующим звеном между гендерами, львиная доля подавления женщин коренится именно в ней, передается с помощью ее, конституируется внутри нее» [9, 520]. Современная психология в своем анализе гендерных взаимодействий уже не может игнорировать социальную сконструированность сексуальности, ее влияние на формирование гендерной идентичности, отношений власти и подчинения.

Практическое занятие «Сексуальное образование: стереотипы и реальность» было разработано в рамках спецкурса «Гендерная психология» для студентов-психологов старших курсов очного и заочного обучения, уже изучивших дисциплины «Социология», «Культурология», «Общая психология», «Социальная психология». Данное занятие необходимо психологам, поскольку им приходится часто выступать в качестве экспертов программ по сексуальному образованию, а также преподавателей, ведущих психологический блок этих программ. Кроме того, пройдя курс «гендерной психологии», психолог сможет проводить гендерную экспертизу существующих программ по сексуальному образованию. Занятие готовит студентов к более эмоциональному и заинтересованному восприятию информации о сексуальном образовании.

Цели занятия

1. Помощь студентам-психологам в формировании собственной позиции по отношению к сексуальному образованию.
2. Расширение представлений о круге вопросов, которые необходимо освещать в рамках сексуального образования.
3. Подготовка к преодолению трудностей, с которыми сталкивается психолог или любой другой человек, выступая в роли агента сексуальной социализации.

Порядок работы

В рамках практического занятия используются такие методы, как «теория в диалоге», работа в малых группах, ролевая игра, метод мозгового штурма.

Этап 1. Игра «Суд над сексуальным образованием»

Основная цель первого этапа — способствовать созданию интереса к теме и выработке собственной позиции по отношению к сексуальному образованию. Игровая ситуация стимулирует вовлечение в обсуждаемую тему большинства участников занятия.

Этап 2. Работа со сценарием

Ролевая игра позволяет участникам расширить представления о вопросах, которые могут освещаться в рамках программ сексуального образования, и острее прочувствовать трудности, с которыми сталкиваются те, кто выступает в роли агента сексуальной социализации.

Этап 3. Групповая дискуссия

Итогом работы на занятии может стать проект программы сексуального образования, в работе над которым будут применены полученные на занятии знания.

Этап 1. Игра «Суд над сексуальным образованием».

Студенты делятся на две команды, одна из которых будет отстаивать позицию «за сексуальное образование» — «Адвокаты», другая — «против сексуального образования» — «Прокуроры». Если в командах оказывается больше, чем по 7–9 человек, то следует создать из остальных студентов третью группу «Присяжных заседателей», обсуждающих весомость аргументов защиты и обвинения. На обсуждение и подготовку аргументов каждой команде дается 10 минут. После обсуждения представители команды «Прокуроры» зачитывают «обвинение», «Адвокаты» включаются в защиту. Обе команды могут представлять свидетелей, показания которых иллюстрируют аргументы адвокатов и прокуроров. В роли судьи выступает преподаватель, который руководит «процессом». Когда основные аргументы команд прозвучат, судья обобщает полученную информацию и выносит «приговор».

Этап 2. Работа со сценарием

Студенты распределяются по парам. Каждой паре выдается сценарий ситуации, в которой ребенок или подросток обращается к взрослому или сверстнику с вопросом из области сексуальной проблематики. Каждая пара в результате жеребьевки получает сценарий, готовится 5–7 минут и инсценирует свою проблемную ситуацию. После демонстрации найденного «выхода из ситуации» группа обсуждает оптимальность предложенного варианта или предлагает свои версии. Задача преподавателя — стимулировать группу, оказывать поддержку выступающим.

При подготовке к комментариям ситуаций можно использовать методическое пособие «Красная нить», содержащее советы и рекоменда-

ции — методы работы по профилактике ВИЧ/СПИДа и половому воспитанию среди подростков [8] и другие издания [7, 9].

Примеры сценариев

1. *Девушка 15 лет хочет поехать на выходные с большой компанией друзей к одному из одноклассников на дачу. Отец не разрешает ехать, но в качестве аргумента только повторяет: «Я знаю, что парням от тебя надо!». Девушка просит пояснить причину отказа.*

Комментируя эту ситуацию, важно отметить возможное влияние на принятое отцом решение гендерных стереотипов и/или эффектов механизма проекции, закрепляющих за юношами роль потенциальных сексуальных насильников, совратителей. Тактика запугивания, которую может избрать отец в данной ситуации, будет способствовать искажению представлений девушки о сексуальных отношениях и провоцировать необоснованную тревожность.

2. *Восьмиклассница рассказала учительнице, с которой она в доверительных отношениях, что учитель физики к ней придирается и «недостойно» ведет себя. Он пригласил ее после уроков в кабинет физики под предлогом исправить накопившиеся двойки. Когда она пришла, учитель предложил ей в счет задолженности убрать кабинет. После окончания уборки он похвалил ее старательность и погладил по голове, потом по плечу, а потом по груди. Девушка остановила его и возмутилась. Тогда учитель стал угрожать, что такой «несговорчивой» ученице не видать хорошей оценки по физике.*

В комментарии к этой ситуации важно сфокусировать внимание студентов на проявлениях сексизма и сексуального домогательства по отношению к девушке. Другой важной темой для анализа могут стать сложные чувства учительницы по поводу того, что в адрес ее коллеги звучат такие серьезные обвинения.

3. *Девочка-подросток (11 лет) обнаружила, что ее белье, колготки и юбка в крови. Она обращается к однокласснице за помощью и просит позвонить ее маме и сообщить, что ее сейчас должны увезти в больницу, потому что «у нее, как и у дедушки, открылась язва и поэтому сильное кровотечение из живота».*

В комментарии важно отметить трудности обеих девочек, попавших в эту ситуацию из-за того, что героиня сценки не была вовремя информирована родными о менструации.

4. *Ребенок 10 лет спрашивает папу: «Кто такие проститутки и почему про них так много передач идет по телевизору?».*

На одном из занятий студент поделился опытом обсуждения этого вопроса со своим отцом. На вопрос «Кто такие проститутки?» отец ска-

зал, что это женщины, которые продают ласки за деньги. В таком ответе содержится минимальный, но достаточный объем информации, соответствующей запросу.

5. *Мать обнаружила у 12-летнего сына кассету с порнографическим фильмом.*

6. *Ребенок 8 лет спрашивает у мамы: «Мама, а что такое мастурбация?»*

7. *Мальчик 10 лет спрашивает маму: «А что такое секс и почему взрослые им занимаются?»*

8. *Девятилетняя девочка, увидев красивые коробочки на кассе универсама, спрашивает маму: «А что такое презерватив? Это вкусно? Купи мне это, пожалуйста».*

9. *Директор школы узнала от представителей МВД, что в их микрорайоне был замечен эксгибиционист. Ее обязали предупредить работников школы и учеников о возможной встрече с преступником. Особые трудности у нее вызывала необходимость беседы с младшими классами.*

В комментариях к этим ситуациям важно отметить, что информация, которую получает ребенок от взрослого, должна быть ему понятна и не выходить за рамки запроса, т. е. ответ должен соответствовать вопросу.

10. *Подросток 15 лет обратился к старшему брату с вопросом: «Мог я заразить чем-нибудь Наташу, с которой встречаюсь, если целый месяц на каникулах в лагере целовался с Машей, про которую ребята сказали, что она со всеми целовалась?».*

В комментарии важно подчеркнуть миссию брата в этой ситуации. Страхи подростков перед ЗППП, беременностью могут быть поводом обращения к старшим с вопросом о сексуальных отношениях. В такой ситуации взрослые должны проявить терпимость и воздержаться от «нравоучений», чтобы не разрушить доверие, которое позволит помочь подростку осознать свою сексуальность в контексте норм и ценностей общества. Важно также, чтобы информирование не превратилось в «запугивание».

Этап 3. Групповая дискуссия

Группе предлагается обсудить следующие вопросы.

1. Какие вопросы должны освещаться в рамках сексуального образования?
2. Кто должен осуществлять сексуальное образование?
3. Какие проблемы не стоит включать в программу сексуального образования?

4. Положительные и отрицательные стороны сексуального образования.
5. Есть ли необходимость создавать отдельные программы сексуального образования для мальчиков и для девочек?

Результатом обсуждения может стать проект программы сексуального образования, где должны быть отражены цели, задачи, основные темы и т. д. Эта часть работы может быть выполнена студентами самостоятельно вне занятия.

Список литературы

1. *Гидденс Э.* Гендер и сексуальность // Социология. — Эдиториал УРСС. — М., 1999. С. 180–194.
2. *Греченкова Т. И., Куприянова И. С.* Программы сексуального образования подростков и молодежи: проблемы и пути решения // Гендерная экспертиза социальной политики и социального обслуживания на региональном уровне / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой и Н. И. Ловцовой. — Саратов: Научная книга, 2003. С. 249–264 // http://www.genderstudies.info/telo/telo_sexs10.php
3. *Журавлева И. В.* Репродуктивное здоровье подростков и проблемы полового просвещения // Социс. 2004. № 7. С. 133–141.
4. *Кон И. С.* Сексуальная культура в России. Заключение // http://az.gay.ru/books/science
5. *Кон И. С.* Подростки и сексуальная контрреволюция // Планирование семьи. 1998. № 2.
6. *Кон И. С.* Подростки и секс // Планирование семьи. 1994. № 4.
7. *Кон И. С.* Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ. — Дубна: Феникс+, 2001. — 208 с.
8. «Красная нить». Советы и рекомендации — методы работы по профилактике ВИЧ/СПИДа и половому воспитанию среди подростков / Пер. со шведского Ю. Колесовой. — Стокгольм; СПб., 2006. — 214 с.
9. *Крукс Р., Баур К.* Сексуальность. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 480 с.
10. *Лопатина Т. В.* Комментарий к докладу «Роль общественных организаций в охране и укреплении репродуктивного здоровья населения» // Интернет-конференция «Охрана здоровья: проблемы организации, управления и уровни ответственности» 16.04.–15.06.2007 г. — www.ecsocman.edu.ru/db/msg
11. *Резер Т. М.* Медико-социальные подходы к организации полового воспитания и сексуального образования // Социс. 2003. № 1. С. 102–108. http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/08/04/0000282934/012-Rezer_T.M.pdf.
12. *Рубин Г.* Размышляя о сексе: заметки о радикальной теории сексуальных политик // Введение в гендерные исследования. Хрестоматия. Ч. 2. — СПб.: Алетейя, 2001. С. 464–533.
13. *Alexander McKay.* Sexual health education in schools: questions and answers // The Canadian Journal of Human Sexuality. Vol. 13 (3–4) Fall Winter 2004. P. 129–140.
14. *Fine M.* Sexuality, schooling and adolescent females. The missing Discourse of Desire // Toward a new psychology of gender / Ed. by S. N. Denis and M. Gergen. 1997. P. 375–399.
15. The Kinsey institute New Report on sex. Introduction — N. Y.: St. Martins's Press, 1990.
16. What is sex education? http://www.avert.org/sexedu.htm

Глава 26

Гендерная манипуляция в сфере межличностных отношений

Н. Н. Аносова

Вводные замечания

В рамках данного занятия манипуляция рассматривается как феномен межличностных гендерных отношений. Предполагается, что студенты уже прослушали курс по социальной психологии и изучили или продолжают изучать курсы по гендерной психологии (психологии гендерных отношений).

Манипуляция — вид психологического воздействия, при котором один участник (манипулятор) намеренно и скрыто побуждает другого (адресата манипуляции) принимать решения, совершать действия и испытывать эмоции, необходимые для достижения манипулятором собственных целей [5, с. 49].

От других видов психологического воздействия манипуляцию отличают два свойства: **скрытость воздействия и формирование намерения** [1]. Во-первых, для эффективной манипуляции необходимо, чтобы намерения и стратегии манипулятора были неявны адресату. Во-вторых, манипулятор не стремится заставить адресата совершить те или иные действия. Задача манипулятора — изменить мотивы адресата таким образом, чтобы у адресата появилось личное желание осуществлять те или иные действия.

Технология манипуляции включает три основных этапа [5, 6].

1. Определение **мишеней воздействия** — особенностей личности адресата, его слабостей, потребностей и желаний, на которые воздействует манипулятор, чтобы подтолкнуть его к действию в своих интересах.
2. **Настройка**, имеющая целью создать условия для воздействия манипулятора на адресата в нужном для него направлении: вызвать

к себе доверие и расположение или, наоборот, вывести из равновесия, усыпить бдительность и отвлечь от истинной цели.

3. Собственно **воздействие** — использование приемов, которые облегчают манипулятору достижение своей цели, помогают привлечь внимание объекта к выгодной для него стороне дела и одновременно отвлечь от истинной цели манипулятора (например, утаивание информации, введение в заблуждение и т. п).

Манипуляция в отношениях возникает тогда, когда инициатор взаимодействия не желает (или не имеет возможности) открыто принудить партнера к совершению определенных действий или договориться с ним на равных [1].

Гендерная манипуляция — это вид манипуляция, при которой мишенями воздействия являются гендерные характеристики и гендерные роли участников взаимодействия.

В данном случае действия манипулятора затрагивают стремление адресата соответствовать (или страх не соответствовать) нормативным представлениям о поведении мужчин и женщин.

Социальные нормы, регулирующие поведение мужчин и женщин, создают определенные предпосылки для развития манипуляции в отношениях [4]. Социальными нормами изначально заданы неравенство и соподчиненность ролей мужчин и женщин. Женщины вынуждены подчиняться, а мужчины — доминировать, поэтому затруднено создание равноправных партнерских отношений, с одной стороны, и исключена возможность открытого соперничества, с другой. Традиционные представления о мужественности/женственности закрепляют и неравные возможности для мужчин и женщин. Мужчины должны быть успешными, всегда добиваться поставленных целей, но при этом имеют ограниченные права на выражение чувств, способность к сопереживанию, которые для мужчин становятся признаками слабости. Женщины, наоборот, должны проявлять зависимость, уступчивость, но они имеют право на искренность, спонтанность в отношениях, обладают большими, чем мужчины, возможностями для развития своих коммуникативных способностей. Наконец, желание соответствовать (или страх не соответствовать) стереотипному образу «настоящего» мужчины и «настоящей» женщины увеличивает для мужчин и женщин вероятность оказаться в роли адресата манипуляции.

Традиционное понимание мужской и женской роли приводит к возникновению устойчивого мнения о том, что мужчины в большей степени склонны к прямому влиянию, а женщины — к косвенному, т. е. к манипуляции. Тема гендерной манипуляции с научной точки зрения изуче-

на недостаточно подробно. Однако результаты научных исследований В. В. Знакова [2], И. С. Клециной и Е. В. Юрковой [4] и др. говорят о том, что тенденция к манипулированию в отношениях в большей мере присуща мужчинам. Женщины в большей мере, чем мужчины, ориентированы на честность, открытость, партнерский стиль отношений.

Анализ литературы, посвященной проблеме манипуляции в гендерных отношениях, позволяет выделить две группы **факторов развития гендерной манипуляции**: социальные и личностные.

Социальные факторы производны от существующих в обществе традиционных представлений о мужественности/ женственности, личностные факторы характеризуют индивидуальный опыт мужчин и женщин в общении.

I. **Социальные факторы**

1. Существование иерархии в отношениях мужчин и женщин. Считается, что мужчины склонны доминировать, женщины — подчиняться. Это затрудняет создание равноправных партнерских отношений, с одной стороны, и исключает возможность открытого соперничества, с другой. Также существуют традиционные представления о том, что мужчины в большей степени склонны к прямому влиянию, а женщины — к косвенному, т. е. к манипуляции.
2. Неравенство возможностей для мужчин и женщин, связанное нормативными представлениями о должном поведении. Мужчины должны быть успешными, всегда добиваться поставленных целей, но при этом они имеют ограниченные права на выражение чувств, способность к сопереживанию, которые для мужчин становятся признаками слабости. Женщины, наоборот, должны проявлять зависимость, уступчивость, но они имеют право на искренность, спонтанность в отношениях, обладают большими, чем мужчины, возможностями для развития своих коммуникативных способностей.

II. **Личностные факторы**

1. Коммуникативная некомпетентность, неумение участников взаимодействия строить отношения «на равных», сопереживать партнеру, признавать за ним право на существование собственных интересов.
2. Готовность подчиниться манипуляции, связанная со значимостью гендерной роли для адресата манипуляции, гендерной стереотипности сознания и т. п.

Основной мишенью гендерной манипуляции являются гендерные стереотипы. *Гендерные стереотипы* представляют собой стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское» и «женское» [3].

Использование гендерных стереотипов в качестве мишеней воздействия основано на *особенностях гендерных стереотипов.*

1. Гендерные стереотипы как вид социальных стереотипов помогают ориентироваться во внешнем мире, позволяя быстро и достаточно надежно категоризировать социальное окружение, т. е. в основе стереотипа первоначально лежит ценность определенного типа поведения, отношения или восприятия объектов внешнего мира.
2. Гендерные стереотипы — это обобщенные и схематичные образы. Для их актуализации и воспроизведения в поведении не требуется значительная логическая (аналитическая) работа.
3. Гендерные стереотипы усваиваются через основные институты социализации (семья, профессиональное окружение, СМИ и т. д.) и постоянно воспроизводятся.
4. Следование гендерным стереотипам помогает поддерживать положительный образ Я.

Виды гендерных стереотипов: стереотипы маскулинности/феминности, стереотипы о закреплении профессиональных и семейных ролей в соответствии с полом, стереотипы о различиях в содержании труда [3].

Таким образом, используя гендерные стереотипы, манипулятор:

- побуждает адресата манипуляции следовать принятым образцам поведения («все мужчины/все женщины делают это»);
- вызывает у адресата потребность защищать свою гендерную идентичность («тот, кто поступает так, может считаться или, наоборот, не может считаться "настоящим" мужчиной /"настоящей" женщиной»).

В качестве примеров гендерной манипуляции можно привести следующие ситуации. Известно, что при собеседовании на некоторые должности работодатели отдают предпочтение мужчине. Руководитель юридической службы с большей вероятностью примет мужчину на основании того, что в представлениях окружающих мужчины обладают большим авторитетом, способностями к убеждению и утверждению собственной позиции. Женщина-соискатель может переориентировать руководителя, сделав ставку на обаяние или комплименты, эффективность которых трудно оспорить.

Широкую сферу для развития манипуляции создают семейные отношения. В сознании людей прочно закреплены роли «мужчина-хозяин», «мужчина-добытчик» и «женщина-мать, хранительница очага». Мужчина, желающий видеть жену дома, когда он приходит с работы, может заявить о том, что «его мать никогда не кормила отца котлетами из магазина». Женщина, которая хочет реализовать себя в профессиональном плане, в этой ситуации сталкивается со страхом и переживанием собственной несостоятельности, что побуждает ее отказаться от карьеры ради избегания конфликтов и сохранения благоприятной внутрисемейной атмосферы.

В свою очередь, женщина может манипулировать мужчиной, используя следующие фразы: «Опять течет кран, у нас разве нет мужчины в доме?» или: «Ивановы опять не едут в отпуск, а мы ведь можем себе позволить отдохнуть, правда, дорогой?». Мужчина в этой ситуации вынужден доказывать свое соответствие образу мужа-хозяина и добытчика.

Цель занятия

Изучение манипуляции как феномена межличностных гендерных отношений.

Оснащение

Для проведения занятия необходима доска, а также раздаточный материал в необходимом количестве.

Порядок работы

Этап 1. Обсуждение содержания феномена манипуляции.

Этап 2. Знакомство с понятием гендерной манипуляции.

Этап 3. Групповая дискуссия «Гендерная манипуляция: за и против».

Этап 4. Подведение итогов занятия.

Этап 1. Обсуждение содержания феномена манипуляции

Цель: актуализация знаний о манипуляции как форме социально-психологического воздействия. Предоставление новой информации о феномене манипуляции.

Задание «Ассоциации»

Предполагается, что студенты уже имеют представления о манипуляции. Для того чтобы актуализировать знания студентов о феномене манипуляции, а также привлечь их личный опыт, проводится **задание «Ассоциации».** Преподаватель пишет на доске в центре слово «мани-

пуляция» и предлагает студентам по очереди назвать какую-нибудь ассоциацию, которую также записывает на доске. Удобно записывать ассоциации, называемые студентами, вокруг ключевого слова. Когда все ответы студентов зафиксированы на доске, преподаватель диктует определение манипуляции, обращаясь к ассоциациям студентов, подчеркивая связь ответов, данных студентами, с содержанием определения манипуляции, данного преподавателем.

По завершении этой работы преподаватель кратко информирует студентов о феномене манипуляции (специфика, технология, приемы и т. п.).

Этап 2. Знакомство с понятием гендерной манипуляции

Цель: исследование специфики гендерной манипуляции. Изучение условий, влияющих на развитие манипуляции в отношениях, на основе личного опыта студентов.

Задание 1. «Работа с примером гендерной манипуляции» (пример гендерной манипуляции дан в приложении). Преподаватель раздает студентам напечатанные ранее листы с описанием примера манипуляции, взятого из литературы, и предлагает с ним ознакомиться.

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы.

1. Кто в данном примере является манипулятором? Какую цель преследует манипулятор?
2. Какие мишени воздействия выбирает манипулятор? Как происходит психологическая настройка адресата манипуляции?
3. Является ли манипуляция успешной? Почему?
4. Можно ли было избежать манипуляции? Каким может быть поведение адресата манипуляции в этом случае?

Преподаватель предлагает студентам дать определение гендерной манипуляции. Затем он резюмирует ответы студентов и дает определение гендерной манипуляции самостоятельно.

В ходе обсуждения примера преподаватель подводит дискуссию к теме, посвященной исследованию факторов, способствующих развитию гендерной манипуляции. Цель вопросов — обсудить социальные и личностные факторы, способствующие возникновению гендерной манипуляции, и прояснить роль стереотипных представлений о мужественности/женственности в манипулятивном воздействии.

Примерные вопросы.

1. Как вы считаете, что способствует возникновению манипуляции в отношениях?
2. В чем особенности гендерной манипуляции?
3. Как вы думаете, кто чаще манипулирует, мужчины или женщины? Почему?
4. Что может быть мишенью воздействия гендерной манипуляции? Что делает гендерную манипуляцию эффективной?

Преподаватель подводит итоги дискуссии и раскрывает механизм гендерной манипуляции через воздействие на специфические мишени — гендерные стереотипы.

Задание 2. «Виды гендерных стереотипов».

В ходе выполнения этого задания студентам необходимо привести примеры гендерных стереотипов, исходя из имеющихся у них знаний или личного опыта. Задание носит иллюстративный характер, помогая студентам представить все многообразие гендерных стереотипов.

Преподаватель предлагает студентам заполнить табл. 1.

Таблица 1. **Виды гендерных стереотипов**

Стереотипы маскулинности/феминности	Стереотипы о закреплении профессиональных и семейных ролей в соответствии с полом	Стереотипы о различиях в содержании труда
Пример 1	Пример 1	Пример 1
Пример 2	Пример 2	Пример 2
Пример 3	Пример 3	Пример 3

Резюме преподавателя. Гендерные стереотипы очень разнообразны. Использование гендерных стереотипов в качестве мишеней воздействия делает манипуляцию эффективной (здесь преподаватель может дать краткую теоретическую справку или предложить студентам самим объяснить, почему это так). Противостояние воздействию гендерных стереотипов для мужчин и женщин, таким образом, становится одним из важных условий защиты от манипуляции.

Этап 3. Групповая дискуссия «Гендерная манипуляция: за и против»

Цель: оценка этической стороны гендерной манипуляции.

Для оценки гендерной манипуляции проводится групповая дискуссия «Гендерная манипуляция: за и против».

Студенты делятся на две группы. Первой группе дается задание выявить положительные стороны манипуляции, доказать утверждение «гендерная манипуляция — это хорошо, полезно, эффективно»; второй группе соответственно требуется определить отрицательные стороны манипуляции и доказать утверждение «гендерная манипуляция — это плохо, небезопасно, неэффективно». При этом преподаватель не ставит акцент на этической стороне манипуляции, что с большой вероятностью приводит к однозначной отрицательной оценке манипуляции студентами. После продумывания и обсуждения студентами аргументов за гендерную манипуляцию и против нее преподаватель предлагает представителю каждой группы выразить общее мнение, а затем просит студентов дать общую оценку гендерной манипуляции.

Как правило, это задание вызывает бурную дискуссию, которая в итоге заходит в тупик. Задача преподавателя — подвести студентов к выводу, что использование/неиспользование гендерной манипуляции — индивидуальное решение человека, зависящее от особенностей взаимодействия в каждой конкретной ситуации.

Этап 4. Подведение итогов занятия

Цель: анализ личной способности студентов противостоять гендерной манипуляции.

В рамках одного занятия трудно уделить достаточно времени изучению проблемы противостояния манипуляции. Однако в завершение занятия это необходимо сделать. Для этого преподаватель в конце занятия задает студентам вопрос: «Что способствует противостоянию гендерной манипуляции/как достойно (конструктивно, цивилизованно) противостоять гендерной манипуляции» и предлагает студентам ответить на него, исходя из их знаний в области теории или практики. Ответы студентов преподаватель кратко фиксирует на доске, в случае необходимости производя коррекцию ответов. *Резюме преподавателя*: способность противостоять гендерной манипуляции и не становиться манипулятором самому основывается на соблюдении двух условий — умения конструктивно общаться и умения ориентироваться в гендерных проблемах.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение гендерной манипуляции.
2. Перечислите факторы, способствующие возникновению гендерной манипуляции.

3. Раскройте роль гендерных стереотипов в манипулятивном воздействии.
4. Приведите пример гендерной манипуляции и конструктивного противостояния ей.

Список литературы

1. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. — М.: ЧеРо; МГУ, 2000. — 344 с.
2. *Знаков В. В.* Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 59–70.
3. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
4. *Клецина И. С., Юркова Е. В.* Межличностные отношения и гендерные стереотипы: партнерство или манипуляция // Гендерные отношения в современном российском обществе: материалы Второй межвузовской студенческой конференции / Отв. ред. Т. А. Мелешко, М. В. Рабжаева. — СПб.: Политехника, 2002. — 303 с.
5. *Сидоренко Е. В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: Речь, 2002. — 256 с.
6. *Шейнов В. П.* Психология обмана и мошенничества. — М.: АСТ; Минск: Харвест, 2002. — 512 с.

Приложение
Про любоff/on[1]

О. Робски

Лада ела шоколад. Она могла за день съесть килограмм шоколада. И больше ничего. Только полплитки еще на ночь.

Я валялся перед телевизором и читал книгу. «Кио Ку Мицу! (совершенно секретно — при опасности сжечь)».

Через двадцать минут на НТВ — спорт — теннис. Наши девчонки. Хочу посмотреть.

— А знаешь, что Ленке Макс на день рождения подарил? — спросила Лада.

Опыт подсказывал, что это вопрос с продолжением.

Но я все-таки попытался отмолчаться.

— Влад?

— М-м-м?

— В Бельгии есть такая шоколадная фабрика, они только для випов работают.

К чему она клонит? Может, собирается заказать свое скульптурное изображение из шоколада? Иногда хочется, чтоб кресло, как в япон-

[1] *Робски О.* Про любоff/on. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. С. 223–226.

ских мультфильмах, провалилось под землю и улетело в космическое пространство. Со скоростью света. А в кресле сидела бы Лада.

— Ленка туда ездила, на дегустацию. Говорит, такого вкусного шоколада в жизни не ела.

— Дорогая, а что у нас там с ремонтом? Ты довольна архитектором?

Лада проигнорировала мою слабую попытку завести разговор на тему, интересующую обоих.

— И ей дали выбрать четыре начинки. Которые ей больше всего понравились. И сделали специально для нее четыре конфеты с ее инициалами! Круто?

Четыре конфеты? Не Ладин размах. Значит, просто так рассказывает.

— Круто! — Я даже книгу отложил, чтобы беседу поддержать.

— Так Макс подарил ей пожизненную ежемесячную доставку конфет из Бельгии. Прямо домой, в упаковке, разработанной специально для Ленки! Представляешь? Конфеты с инициалами, каждый месяц, специально для тебя?! Стоит единицу. Мне кажется, нам тоже надо. Дорогой, давай купим.

Миллион долларов за то, чтобы нам конфеты домой приносили?!

— А мне кажется, нам не надо, дорогая.

— Влад! Мне очень хочется! Я так редко тебя прошу о чем-то!

— Лад, ну ты нормальный человек? Ты представляешь себе, что такое миллион?

— То же самое, что и для всех остальных! Тебе просто жалко! Ты ничего не можешь для меня сделать!

Начался теннис. Я сделал звук погромче.

— Тебе лишь бы эту ерунду смотреть! — разозлилась Лада. — Сам ничего не можешь! Только смотришь, как другие что-то умеют!

— Ты много умеешь! На маникюр записаться и на массаж не опоздать.

— Да кем ты стал? Ты только пьешь целыми днями и гуляешь... Ты думаешь, у тебя друзья есть? Да они смеются над тобой.

Я выключил телевизор.

Надо врезать замок в дверь.

Взорвать шоколадную фабрику в Бельгии.

Хлопнула дверь. Лада уехала.

Глава 27

Роль эталона физической привлекательности в оценке собственной внешности

М. В. Болохова

Вводные замечания

В психологических и социологических работах последних лет авторы констатируют возникновение общемировой тенденции роста внимания общества к вопросам достижения и поддержания определенных стандартов физической привлекательности [1, 8, 9, 19].

Особенно заслуживает внимания тот факт, что в общественном сознании такие понятия, как «красота», «физическое совершенство», «сексуальность», «телесность», ассоциируются в основном с женщиной, а не с мужчиной [7, 8, 15]. Как следствие, специалисты зафиксировали распространение в современном обществе проблемы неудовлетворенности людей (преимущественно женщин) своей внешностью [5, 19, 24], связанной со стремлением соответствовать современным представлениям о физической привлекательности и невозможностью достижения желаемых параметров, что и подтверждает практическую значимость данного занятия.

Последствия для личности неудовлетворенности собственной внешностью

В качестве составляющих неудовлетворенности людей тем, как они выглядят, можно выделить два взаимосвязанных момента, влекущих специфические последствия.

1. **Наличие самого факта неудовлетворенности собственным телом** является источником психологических проблем различной степени выраженности — от плохого настроения до стойкой депрессии и снижения самооценки [19].

2. **Действия, которые человек предпринимает для избавления от неприятного чувства неудовлетворенности собственной внешностью:** физические упражнения, диеты, косметика, утягивающая одежда, пластические операции [1, 8, 9 и др.]. В результате необоснованного и чрезмерного воздействия на организм у многих людей зафиксированы трудности со здоровьем, а не просто психологические проблемы.

Необходимо отметить, что незначительные расхождения между реальными и идеальными физическими параметрами являются для личности в целом полезными, так как стимулируют к развитию, к работе над собой (занятия спортом, поддержание физической формы в состоянии «нормы») [6, 15, 19]. Однако на сегодняшний день у современных людей зафиксирована именно «озабоченность» собственными физическими данными (фигурой, ростом, состоянием кожи и т. д.), что выражается в широкомасштабном стремлении женщин, например, похудеть и ликвидировать всяческие морщины, а мужчин — нарастить мышечную массу.

Особый интерес психологов и врачей к вопросам удовлетворенности людей собственной внешностью связан с возникновением и распространением такого заболевания, как нервная анорексия [20].

Анорексия — «невротический синдром... характеризующийся отказом от пищи, отсутствием аппетита и сопровождающийся снижением веса» [17, с. 32]. Распространение анорексии приняло масштабы эпидемии преимущественно среди молодых женщин в западных индустриальных странах [20]. Данное утверждение на современном этапе развития справедливо и для России [13]. Профессор Гайльд Брух [20] — специалист в области нервной анорексии — выделила у людей, страдающих данным заболеванием, наличие негативного отношения к себе, выражающегося через истязание собственного тела. В качестве одной из причин возникновения анорексии исследователи выделяют стремление соответствовать недостижимым социальным представлениям о красоте тела.

Таким образом, можно сделать вывод, что оптимальная (незначительная) степень неудовлетворенности собственной внешностью стимулирует человека к физическому развитию и поддержанию тела в состоянии физической нормы, однако существенные расхождения между реальными и идеальными для человека физическими параметрами влекут за собой разнообразные негативные последствия — от психологического дискомфорта до физических нарушений здоровья.

Гендерные различия в степени удовлетворенности собственной внешностью

Данные различных авторов свидетельствуют, что у западноевропейских женщин более выражена неудовлетворенность собственной внешностью, чем у мужчин [15, 21, 22]. Например, в работе Майерса Д. [14] описано исследование возрастной динамики и половых различий самооценки в целом и самооценки собственной внешности в частности. Результаты исследования показывают, что в возрасте от 11 до 18 лет степень удовлетворенности своей внешностью у девочек ниже, чем у мальчиков. С. Бем [3] подчеркивает, что мужчины в целом предрасположены положительно относиться к своему телу, а женщины — отрицательно.

Необходимо отметить, что изменение телесного канона и постепенное видоизменение привычных гендерных стереотипов способствуют тому, что современные мужчины начинают тратить все больше времени и денег на уход за телом, косметику и т. д. Согласно данным, приведенным в работе И. С. Кона [12], беспокойство по поводу внешности, которое изначально считалось исключительно женским, постепенно распространяется и на мужчин. Особенно сильно это выражено у гомосексуалов, а также у моделей и спортсменов [12]. Однако на сегодняшний день для большинства женщин забота о собственном телесном облике остается более значимой проблемой, чем для большинства современных мужчин.

Таким образом, гендерный анализ различий в степени удовлетворенности собственной внешностью свидетельствует о наличии тенденции, согласно которой у женщин по сравнению с мужчинами более выражено негативное отношение к собственной внешности.

Специфика причин неудовлетворенности собственной внешностью

Среди причин неудовлетворенности собственной внешностью выделяют сочетание личностных особенностей (конформность, низкая самооценка, низкая дифференциация физических параметров и индивидуальных качеств) и социальной ситуации развития, в которой человек сравнивает себя с определенным нормативным эталоном в отношении внешности [19, 22, 24]. Большинство авторов [6, 12, 23, 24, 25 и др.] едины во мнении, согласно которому именно культура каждого конкретного общества распространяет определенный эталон физической привлекательности. Неудовлетворенность своим физическим обликом возникает у человека в процессе сравнения собственных телесных данных

с социальным образцом внешности в случае, если реальная внешность не совпадает с распространенным эталоном внешности.

В исследованиях [24] выявлена четкая закономерность, согласно которой именно *социальное сравнение* негативно влияет на самоуважение, т. е. сравнение себя с другими людьми, которые по каким-либо характеристикам «лучше» (в особенности если эти характеристики касаются фигуры), способствует понижению самоуважения. Данные факты свойственны как женщинам, так и мужчинам, но женщины в этом плане более уязвимы. Причем несовпадение социального эталона физической привлекательности и индивидуальных физических параметров влечет неудовлетворенность собственной внешностью преимущественно у людей, для которых характерна высокая степень зависимости от общественного мнения, низкая самооценка и отсутствие разнообразных источников самовыражения личности (например, профессии, хобби и др.)

Таким образом, исследователями установлено, что в основе неудовлетворенности собственной внешностью находятся социальные причины (социальное сравнение себя с определенными людьми, представляющими своеобразный эталон физической привлекательности), которые сочетаются с определенными индивидуальными особенностями человека: конформность, неуверенность, концентрация на внешности как на единственном ресурсе развития личности.

Социальные особенности эталона физической привлекательности

Эталон физической привлекательности понимается как обусловленный социокультурными условиями и, в значительной степени, неосознаваемый образ, на основе которого человек структурирует и интерпретирует особенности внешности.

В соответствии с положениями конструктивистской парадигмы [4, 16] феномен физической привлекательности следует рассматривать как социальный конструкт, основанный на интерпретации и модификации людьми биологически заданных характеристик внешности, принимаемых в определенной культуре как привлекательные и бесконечно пересматриваемых в связи с изменяющейся реальностью.

Важной чертой современного гуманитарного и социального научного знания является разграничение в терминологии таких категорий, как «тело» (биологический организм) и «телесность» — социокультурная характеристика природного тела, модифицированного общественными условиями [6]. На основании разделения указанных понятий эта-

лон физической привлекательности можно рассматривать как частный аспект телесности.

Таким образом, каноны в отношении внешности на современном этапе развития социально-психологического знания интерпретируются как продукт и результат требований определенной культуры.

Гендерная специфика эталона физической привлекательности

В контексте положений о социализации [2] телесность человека и, в частности, эталоны физической привлекательности можно рассматривать как один из результатов трансляции сложившихся культурных норм.

В русле положений гендерной социализации [11] эталон физической привлекательности является выразителем гендерных характеристик личности, которые закрепляют один из сложившихся стереотипов маскулинности/феминности: полярность мужских и женских личностных характеристик [10].

Гендерно-поляризующие представления людей выражаются в сознательном противопоставлении женщин мужчинам посредством закрепления в культуре противоположных канонов относительно мужской и женской привлекательности, а именно:

- молодость для женщины и зрелый возраст для мужчины [5, 21];
- миниатюрное, хрупкое женское тело и мускулистое внушительных объемов мужское тело [3];
- обязательность макияжа, окрашивания волос для женщины и нежелательность макияжа и окрашивания волос для мужчин [9, 19];
- длинные волосы у женщин и короткие стрижки у мужчин [18];
- белозубая широкая улыбка на лице женщины, радостное выражение — и строгое, серьезное выражение лица, скрывающее улыбку, для мужчины [14].

Необходимо признать, что ослабление поляризации между социальным пониманием феминности/маскулинности способствовало как увеличению роли внешности в жизни людей вне зависимости от половой принадлежности, так и нивелированию норм, которые в прежние времена дифференцировали мужчин и женщин по внешнему признаку (например, короткие стрижки приемлемы на данный момент для представителей обоих полов). Сложные идеологические процессы, связанные с кризисом советской модели маскулинности, предоставляют современным российским мужчинам право публично демонстрировать

свое тело посредством более открытой одежды и признавать значимую роль внешности в повседневной жизни [12]. По сравнению с XVIII–XIX вв. значительно изменились и каноны в отношении женской внешности. Однако многие различия в отношении внешности мужчин и женщин доминируют и в наши дни так же, как и в прошлые века (например, предпочтение для женщин юбок и платья, для мужчин — брюк). В результате современные эталоны физической привлекательности, возникшие в конце XX в., можно интерпретировать в качестве одной из основных и доступных областей для поддержания традиционной дихотомии феминности/маскулинности, так как до сих пор сохраняются основные полярные требования к внешности мужчин и женщин.

Согласно гендерным стереотипам западноевропейского общества, преимущественно для женщины физическая привлекательность преподносится как основной ресурс социального взаимодействия, в то же время мужчине предоставляют альтернативные по отношению к внешности варианты самореализации (профессиональные успехи, высокий материальный доход, развитие умственных способностей). Именно поэтому соответствие определенным нормативным эталонам красоты для женщины более значимо, чем для мужчины.

Итак, социализация тела объясняет смысл различий эталонов красоты, дифференцированных по половому признаку, и позволяет установить связь между социальными нормами, предъявляемыми к внешности, и традиционной системой гендерных стереотипов [5, 8, 19].

Влияние потребительской культуры на возникновение современного эталона физической привлекательности

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что современное прочтение конструкта «красивая женщина» и «красивый мужчина» основано на требованиях экономики потребления, которая приводит к стремительному развитию областей, непосредственно связанных с конструированием внешности: пластическая хирургия, косметология и т. д. [15, 23]. Основной принцип получения экономической прибыли — создание нереалистичного или труднодостижимого эталона физической привлекательности, благодаря которому люди будут тратить значительные суммы денег в сфере индустрии красоты. И в силу того, что традиционно ухаживать за своей внешностью принято женщине [8, 9, 19], а не мужчине, именно женщина становится основным объектом индустрии красоты.

Большинство исследователей солидарны в том, что современная индустрия красоты эффективно использует современные социальные тенденции эмансипации женщин, создавая видоизмененный способ воспроизводства ранее возникших установок [8, 9, 12]. В создании современного эталона физической привлекательности это выражается следующим образом: в основе нормативного образа находится исторически закрепленное представление об ассоциативной связи между конструктами «женщина» и «тело» [7], вследствие которой возник стереотип о том, что важную ценность для женщины представляет красота ее внешности.

В современном обществе непосредственными трансляторами эталонной внешности являются средства массовой информации, в частности, глянцевые журналы, телевидение, кино, реклама [23, 25, 26]. Действующий норматив в отношении внешности женщины содержит ключевой набор признаков, характерных для современной отечественной и западноевропейской культуры: приоритет стройности и молодости, которые можно конструировать [25]. Данные параметры, представленные в различных СМИ, стимулируют женщину к приобретению всех рекламируемых товаров для поддержания социальноодобряемого типа внешности, следовательно, служат целям идеологии потребления и превращают заботу о красоте своего тела в основную обязанность и одновременно проблему современной женщины вне зависимости от ее возраста и социального статуса [19].

Занятие по теме «Роль эталона физической привлекательности в оценке собственной внешности» может быть включено в курс «Гендерная психология» при изучении механизмов и результатов гендерной социализации.

Изучение студентами обозначенной темы обосновано как с научной, так и с практической точки зрения:

- с научной точки зрения феномен неудовлетворенности современных людей собственной внешностью является одной из наименее представленных тем в отечественной психологии в целом и в гендерной психологии в частности;
- с практической точки зрения медиками и психологами зафиксировано увеличение числа людей (особенно женщин), недовольных тем, как они выглядят [5, 19, 22]. Соответственно анализ причин и последствий негативного отношения личности к собственному телу будет частично способствовать решению указанной проблемы, спровоцированной, в частности, стремлением соответствовать представ-

лениям о физической привлекательности и невозможностью достижения желаемых параметров.

Для проведения данного занятия студентам необходимы теоретические знания о механизмах и институтах гендерной социализации [11], о принципах социального конструкционизма [4, 16].

Цель занятия

1. Способствовать осознанию студентами наличия проблемы неудовлетворенности собственной внешностью, возникающей у людей (чаще у женщин, чем у мужчин) вследствие стремления полностью соответствовать современным эталонам физической привлекательности, репрезентируемым, в частности, в СМИ.
2. Познакомить студентов с содержанием феномена физической привлекательности.
3. Способствовать развитию у студентов критического анализа в отношении распространенных современных нормативов внешности мужчин и женщин (что, в частности, может содействовать повышению уровня удовлетворенности собственной внешностью вне зависимости от степени соответствия определенным эталонам физической привлекательности).

Порядок работы

Этап 1. Информационное сообщение преподавателя о значимости изучения проблемы неудовлетворенности человека собственной внешностью.

Этап 2. Исследование (диагностика) отношения к своей внешности.

Этап 3. Анализ последствий для личности позитивного и негативного отношения к собственной внешности.

Этап 4. Анализ гендерных различий в степени удовлетворенности собственной внешностью.

Этап 5. Анализ причин позитивного и негативного отношения к собственной внешности.

Этап 6. Выделение характеристик современного эталона физической привлекательности.

Этап 7. Выделение гендерной специфики современного эталона физической привлекательности.

Этап 8. Подведение итогов занятия.

Основная идея данного занятия заключается в том, чтобы преподаватель:

- обозначил задачи, связанные с внешностью, решение которых актуально для студентов;

- организовал процесс решения задачи, используя различные формы работы: изложение теоретического материала преподавателем, групповая дискуссия, работа в малых группах, индивидуальная работа;
- подводил итоги каждого этапа работы и помогал студентам самостоятельно делать выводы.

Чередование различных форм активности преподавателя и студентов обосновано следующими соображениями:

- в ходе решения определенной задачи студенты осознают наличие специфической проблемы, актуальной лично для них. Наличие проблемы мотивирует студентов разобраться в данной тематике, чтобы решить возникшую проблему;
- самостоятельный поиск решения проблемы в процессе групповой и индивидуальной работы позволяет эффективно закрепить в памяти материал;
- теоретический материал, представленный преподавателем в конце каждого смыслового блока, логически завершает тематический этап занятия и является для студентов уже не просто изложением научных положений, не связанных с реальностью, а ответом на конкретный вопрос, связанный с практикой.

Таким образом, в процессе работы студентам предоставляется возможность выделить наличие проблемы неудовлетворенности современных людей (преимущественно женщин) собственной внешностью, понять социальные причины возникновения проблемы как следствия неосознанного стремления соответствовать определенному эталону физической привлекательности, признанному в обществе, а также выделить элементы внешности, составляющие современный эталон физической привлекательности.

Этап 1. Информационное сообщение преподавателя о значимости изучения проблемы неудовлетворенности человека собственной внешностью

Основная *цель* данного этапа: способствовать возникновению у студентов интереса к изучению обозначенной темы и сориентировать их в содержании занятия.

Используя материал введения и другие источники, преподаватель рассказывает студентам о феномене физической привлекательности

и проблемах, связанных с этим явлением. Завершая сообщение, важно подчеркнуть следующее: «Психологи и медики констатируют появление в современном обществе актуальной проблемы — неудовлетворенность людей (особенно женщин) своей внешностью [5], вызванной, в частности, стремлением соответствовать современным представлениям о физической привлекательности. Занятие поможет разобраться в том, какие опасности влечет за собой появление обозначенной проблемы, понять причины ее возникновения и определить возможные пути решения».

Этап 2. Исследование (диагностика) отношения к своей внешности

Основная *цель* данного этапа: получить материал для обсуждения вопросов о причинах и последствиях для личности неудовлетворенности внешностью и помочь студентам определить индивидуальную степень удовлетворенности собственными физическими характеристиками.

1. Каждому студенту выдается бланк «Удовлетворенность собственной внешностью» (приложение 1), на котором предлагается ответить на два вопроса.

- В какой степени вы удовлетворены своей внешностью (укажите в %)? Ответ следует зафиксировать на шкале, где 100% — абсолютно удовлетворен/удовлетворена, 0% — абсолютно неудовлетворен/не удовлетворена (приложение 1).
- Почему вы довольны/недовольны своей внешностью?

Примечание. Преподаватель особенно подчеркивает, что бланки подписывать необязательно, но для мужчин и женщин бланки разного цвета (например, зеленого — женщинам и желтого — мужчинам), так как это позволит определить пол автора. Для преодоления стеснительности студентов преподавателю важно прояснить цель заполнения бланков: задача не раскрыть перед всеми другими свои личные особенности, а прежде всего для самого себя разобраться со своим отношением к внешности.

2. После заполнения бланков студенты сдают их преподавателю. Преподаватель анализирует содержание ответов в то время, когда студенты будут заняты работой в малых группах.

3. Преподаватель делит студентов на две малые группы и каждой группе дает задание: в течение 5–7 минут дать письменный ответ.

- Назовите позитивные и негативные последствия для психологического и физического самочувствия личности, которой присуща **высокая** степень удовлетворенности собственной внешностью (задание для первой группы).
- Назовите позитивные и негативные последствия для психологического и физического самочувствия личности, которой присуща **низкая** степень удовлетворенности собственной внешностью (задание для второй группы).

Во время работы студентов в малых группах преподаватель проводит анализ ответов студентов. Результаты преподаватель заносит в нарисованную на доске табл. 1.

Таблица 1. **Отношение к своей внешности (результаты исследования по группе)**

Степень удовлетворенности внешностью (в %)	0–25%	26–50%	51–75%	76–100%
Юноши				
Основные причины неудовлетворенности внешностью юношей				
Девушки				
Основные причины неудовлетворенности внешностью девушек				

Примечание. На основании данных различных исследователей [3, 14] можно предположить, что женская часть аудитории будет удовлетворена своей внешностью в меньшей степени, чем мужская часть.

Этап 3. Анализ последствий для личности позитивного и негативного отношения к собственной внешности

Основная цель данного этапа: помочь студентам перевести факт наличия у современных людей (и преимущественно женщин) такого явления, как неудовлетворенность собственной внешностью в ранг злободневной проблемы, требующей решения.

Представитель каждой малой группы озвучивает результаты групповой работы, отвечая на вопросы.

1. Перечислите позитивные последствия для личности с **высокой** степенью удовлетворенности собственной внешностью.
2. Перечислите негативные последствия для личности с **высокой** степенью удовлетворенности собственной внешностью.
3. Перечислите позитивные последствия для личности с **низкой** степенью удовлетворенности собственной внешностью.
4. Перечислите негативные последствия для личности с **низкой** степенью удовлетворенности собственной внешностью.
5. При **высокой** или **низкой** степени удовлетворенности собственной внешностью больше позитивных последствий для психологического и физического самочувствия личности?
6. Какой вывод о значении степени удовлетворенности собственной внешностью можно сделать?

В процессе обсуждения указанных вопросов важно, чтобы студенты пришли к следующему выводу.

Для психологического самочувствия личности неудовлетворенность собственной внешностью менее выгодна, чем позитивное отношение к собственной внешности, и даже опасна, так как влечет проблемы различного спектра — от внутреннего дискомфорта до нарушений более сложного характера: физических (истощение, нарушение здоровья), психологических (низкая самооценка, снижающая качество жизни), психосоматических заболеваний (нервная анорексия).

Преподаватель дополняет и обобщает ответы студентов, используя теоретическую информацию (см. текст вводной части «Последствия для личности неудовлетворенности собственной внешностью»).

Этап 4. Анализ гендерных различий в степени удовлетворенности собственной внешностью

Основная *цель* данного этапа: помочь студентам осознать наличие гендерных различий в степени удовлетворенности современных людей собственной внешностью и признать бóльшую уязвимость женщин в этих вопросах по сравнению с мужчинами.

Исходя из данных табл. 1, наглядно представленных на доске, преподаватель обсуждает со студентами следующие вопросы.

1. Почему в данной студенческой группе юноши более удовлетворены своей внешностью, чем девушки?

2. Почему в данной студенческой группе большинство девушек удовлетворены своей внешностью менее чем на ...%? (Цифра в процентах называется в зависимости от полученного результата.)
3. Какие последствия для мужчин и для женщин влечет обнаруженная разница в уровне удовлетворенности собственной внешностью?

Преподаватель дополняет и обобщает ответы студентов, используя теоретическую информацию, представленную в тексте вводной части «Гендерные различия в степени удовлетворенности собственной внешностью».

Этап 5. Анализ причин позитивного и негативного отношения к собственной внешности

Цель данного этапа: способствовать осознаю студентами того, что в основе удовлетворенности/неудовлетворенности собственной внешностью находятся, прежде всего, социально-психологические причины.

Преподаватель обращает внимание студентов на табл. 1, чтобы проанализировать *причины* отношения к собственной внешности, которые студенты записали на бланках. Среди причин студенты могут написать следующее: «не нравлюсь самой себе», «делают замечания окружающие», «выгляжу хуже, чем многие известные женщины», «внешность далека от идеала» и др.

В процессе обсуждения преподаватель предлагает студентам назвать причины, которые можно отнести к социальным, а какие к биологическим.

Вопросы для обсуждения.

1. Назовите причины, из числа выделенных, которые можно считать природными (студенты если и назовут, то минимальное количество причин).
2. К какому типу (природные или социальные) мы можем отнести большинство причин той или иной степени удовлетворенности собственной внешностью?
3. Какие выводы мы можем сделать на основании того, что большинство причин, с которыми связана удовлетворенность или неудовлетворенность человека собственной внешностью, относятся к социальным факторам?
4. Как мы можем это связать с уже известными данным положениями о гендерной социализации?

Преподаватель дополняет и обобщает ответы студентов, используя теоретическую информацию, представленную в тексте вводной части «Специфика причин неудовлетворенности собственной внешностью». Преподавателю важно при обобщении причин вывести студентов на такую особенность, как «сравнение себя с неким эталоном красоты».

Этап 6. Выделение характеристик современного эталона физической привлекательности

Цель данного этапа: способствовать осознанию студентами, что в основе эталона физической привлекательности лежит не просто биологическая предопределенность, а социальная обусловленность.

Преподаватель предлагает студентам сконцентрироваться на анализе одной из причин, которая, как они сами выделили, определяет удовлетворенность внешностью, а именно — сравнение себя с неким эталоном физической привлекательности.

Работа в малых группах

Студенты делятся на две группы. Желательно две малые группы разделить по половому признаку (девушки и юноши). Однако в случае непропорциональной численности юношей и девушек в студенческой группе всех можно разделить на две группы таким образом, чтобы в одной из малых групп оказались все юноши и девушки, а в другой — только девушки.

Каждая группа должна выполнить два задания:

1) выписать на доске характеристики эталонной внешности (у группы девушек — эталонной женской внешности, у группы юношей — эталонной мужской внешности) (табл. 2 и 3);
2) нарисовать группе девушек — женщину, обладающую эталонной внешностью, группе юношей — мужчину, обладающего эталонной внешностью (причем изображение мужчины/женщины с эталонной внешностью должно соотноситься с характеристиками, приведенными в табл. 2 и 3).

Каждая группа заполняет таблицу, нарисованную на доске.

Презентация и анализ результатов. Представители каждой группы отвечают на вопрос: «Какие из выделенных характеристик внешности мы можем отнести исключительно к биологически заданным признакам, какие исключительно к социальным признакам, а какие — к со-

Таблица 2. **Женщины об эталонных характеристиках женской внешности**

№ п/п	Характеристики эталонной (идеальной) внешности женщины	Каким образом женщина может достичь эталона (что ей нужно для этого сделать)
1		
2		
3		
4		

Таблица 3. **Мужчины об эталонных характеристиках мужской внешности**

№ п/п	Характеристики эталонной (идеальной) внешности мужчины	Каким образом мужчина может достичь эталона (что ему нужно для этого сделать)
1		
2		
3		
4		

циобиологическим?» (каждая группа отмечает признак буквами: «С» (социальные), «Б» (биологические), «С-Б» (социобиологические)).

В итоге получается, что подавляющее число признаков внешности являются социобиологическими.

Преподаватель дополняет и обобщает ответы студентов, используя теоретическую информацию, представленную в тексте вводной части «Социальные особенности эталона физической привлекательности».

Этап 7. Выделение гендерной специфики современного эталона физической привлекательности

Цель данного этапа: способствовать осознанию различий между женским и мужским эталоном физической привлекательности.

Групповое обсуждение, способствующее анализу сходства/различия мужского и женского эталона физической привлекательности. Основой для обсуждения являются характеристики эталонной внешности женщины и мужчины, выделенные в табл. 2 и 3 соответственно, а также рисунки мужчины и женщины, обладающих эталонной внешностью.

Вопросы студентам:

1. Насколько различаются характеристики эталонной внешности для мужчин и для женщин?

2. Как связано с положениями о гендерной социализации то, что характеристики эталонной женской внешности диаметрально противоположны характеристикам эталонной мужской внешности?

Преподаватель дополняет и обобщает ответы студентов, используя теоретическую информацию, представленную в текстах вводной части «Гендерная специфика эталона физической привлекательности» и «Влияние потребительской культуры на возникновение современного эталона физической привлекательности».

Этап 8. Подведение итогов занятия

Цель этапа: закрепление знаний, полученных в процессе занятия и повторное определение отношения к собственной внешности.

Каждому студенту предлагается взять свой бланк «Удовлетворенность собственной внешностью» и еще раз, предварительно проанализировав материал сегодняшнего занятия, зафиксировать свое отношение к собственной внешности другим цветом.

После окончания индивидуальной работы преподаватель просит поднять руки тех, у кого:

- удовлетворенность своей внешностью стала выше (ожидается, что таких людей будет большинство);
- удовлетворенность своей внешностью осталась на прежнем уровне;
- удовлетворенность своей внешностью стала ниже.

Преподаватель просит студентов ответить на следующие вопросы.

1. Что повлияло на изменение первоначальных результатов? Почему результаты изменились?
2. С помощью чего можно повысить степень удовлетворенности собственной внешностью?

Итоговое задание

Если группа небольшая, то каждый студент письменно отвечает на вопрос: «Какие пять полезных идей сегодняшнего занятия я могу назвать?»

Если группа большая, то это задание можно выполнить в малых группах.

После выполнения задания студенты озвучивают то, что написали.

Контрольные вопросы

1. Как можно определить феномен «эталон физической привлекательности»?

2. Перечислите основные гендерные различия эталона физической привлекательности.
3. В чем причины гендерных различий эталона физической привлекательности?
4. Для кого (мужчины или женщины) в современном западноевропейском обществе в большей степени значимо соответствовать эталону физической привлекательности? И почему?
5. Какие негативные последствия для личности может повлечь высокая степень стремления соответствовать современному эталону физической привлекательности?
6. С помощью каких методов человеку можно повысить степень удовлетворенности собственной внешностью?

Список литературы

1. *Батлер Дж.* Гендерное беспокойство // Антология гендерной теории. — Минск: Пропилеи, 2000. С. 297–346
2. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
3. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. — М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
4. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
5. *Берн Ш.* Гендерная психология.— СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
6. *Быховская И. М.* «Homo Somatikos»: аксиология человеческого тела. — М.: Эудиториал УРСС, 2000. — 208 с.
7. *Воронина О. А.* Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. — М.: МЦГИ — МВШСЭН — МФФ, 2001. С. 9–20.
8. *Вулф Н.* Миф о красоте. Как представления о красоте используются против женщин // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». — М.: Московский Центр гендерных исследований, 2001. С. 281–287.
9. *Дворкин А.* Геноцид, или китайское бинтование ног // Антология гендерной теории. — Минск: Пропилеи, 2000. С. 14–28.
10. *Клецина И. С.* Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. Вып. 2. — СПб.: СПбГУ, 1998. С. 188–202.
11. *Клецина И. С.* Гендерная социализация. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
12. *Кон И. С.* Мужское тело в истории культуры. — М.: Слово, 2003. — 360 с.
13. *Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов В. В.* Нервная анорексия. — М.: Медицина, 1986. — 227 с.
14. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб.: Питер, 1998. — 688 с.
15. *Михель Д. В.* Тело в западной культуре. — Саратов: Научная книга, 2000. — 172 с.
16. *Петренко В. Ф.* Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. Т. 23. 2002. С. 113–121.

17. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 440 с.
18. *Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б.* Социальная психология: ключевые идеи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
19. *Bordo S.* Unbearable weight: feminism, Western culture, and the body. — University of California Press, 1993. — 361 p.
20. *Bruch H.* The golden cage. The enigma of anorexia nervosa — Cambridge (Mass.): Harvard univ. press, 1978. — 150 p.
21. *Deutsch F. M., Zalenski, C. M., & Clark, M. E.* (1986). Is there a double standard of aging? // Journal of Applied Social Psychology, 16. P. 771–785.
22. *Irving L. M.* Mirror images: Effects of the standartd of beauty on the self- and body-esteem of women exhibiting varying levels of bulimic symptoms // Journal of Social and Clinical Psychology, 1990, 9. P. 230–242.
23. *Featherstone M.* The Bode in Consumer Culter // Teory, Culture and Society, 1982. Vol. 1. No 2. P. 18–33.
24. *Lin Lilly F. and Kulik James A.* Social Comparison and Women"s Body Satisfaction // Basic and Applied Social Psychology. June 2002. Vol. 24. No 3. P. 115–123.
25. *Richins Marsha.* Social comparison and the idealized images of advertising // Journal of Consumer Research. 1991. Vol. 18. P. 71–83.
26. *Silverstein B., Perdue L., Peterson B, Kelly E.* The role of the mass media in promoting a thin standard of bodily attractiveness for women // Sex Roles. May 1986. Vol. 14. No 9–10. P. 519–532.

Приложение
Бланк «Удовлетворенность собственной внешностью»

Шкала

0% — 100%

абсолютно не удовлетворен(на) собственной внешностью — полностью доволен(на) собственной внешностью

На шкале укажите в %, в какой степени вы удовлетворены своей внешностью.

Напишите **одну ОСНОВНУЮ** причину вашей степени удовлетворенности собственной внешностью.

Глава 28
Гендерные стереотипы в спорте

Н. С. Цикунова

Вводные замечания

Под гендерными стереотипами понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское». Гендерные стереотипы — это мнения о личностных качествах и особенностях поведения мужчин и женщин [1]. Существует три группы гендерных стереотипов [4].

1. **Первая группа** — это стереотипы маскулинности/феминности, они связаны с качествами личности. Мужчинам и женщинам приписываются вполне определенные психологические качества и свойства личности, навязываются разные типы темпераментов и стилей поведения. Типично женскими качествами признаются пассивность, нерешительность, зависимость, отсутствие логического мышления, отсутствие устремлений к достижениям, эмоциональность. К мужским качествам относят активность, агрессивность, решительность, стремление к соревнованию, достижению, низкую эмоциональность. Как институт социализации спорт воспитывает качества личности, стереотипно воспринимаемые как маскулинные.
2. **Вторая группа** гендерных стереотипов касается закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Мужчин принято оценивать по профессиональным успехам, женщин — по наличию семьи и детей. В то время как мужчинам предписывается ориентироваться на достижения, от женщин требуется ориентированность на людей и стремление к установлению близких межличностных взаимоотношений. Таким образом, спорт, в котором самоцелью являются достижения, не согласуется с образом женственности.
3. **Третья группа** гендерных стереотипов связана с различиями в содержании труда, характере выполняемой работы (женская сфера — экспрессивная, мужская — инструментальная). Отсюда возникает

деление видов спорта на «мужские» и «женские». Благоприятными для занятий женщин признаются те, в которых необходимы мягкость, эмоциональность, артистизм [11].

В какой-то мере стереотипы целесообразны, в какой-то — ошибочны. Выделены следующие компоненты негативной роли гендерных стереотипов.

1. Они подчеркивают различия между мужчинами и женщинами в значительно большей степени, чем это есть в действительности.
2. Способствуют различной интерпретации и оценке одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события.
3. Тормозят развитие тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу [3].

Краткое содержание темы

1. Понятие о стереотипах маскулинности/фемининности как разновидности гендерных стереотипов.
2. Спорт как институт социализации маскулинности.
3. Стереотипы маскулинности/фемининности в спорте.
4. Деление видов спорта на «мужские» и «женские».
5. Сексизм в спорте.
6. Ограничение, накладываемое гендерными стереотипами на развитие профессионально важных качеств.

Цель занятия

Познакомить студентов с проявлением гендерных стереотипов в спорте.

Порядок работы

Работа строится на выполнении упражнений практического характера с последующим обсуждением полученных результатов и изложением фактического материала.

Этап 1. Выполнение и обсуждение упражнения 1 (мужские и женские качества).

Этап 2. Выполнение и обсуждение упражнения 2 (качества, которые формирует спортивная деятельность).

Этап 3. Выполнение и обсуждение упражнения 3 (спортсмен и спортсменка).

Этап 4. Выполнение и обсуждение упражнения 4 (гендер в спортивных СМИ).

Этап 5. Выполнение и обсуждение упражнения 5 (нестереотипные спортсмен и спортсменка).

Этап 1. Выполнение и обсуждение упражнения 1

Инструкция. «Разделите лист на два столбца. Напишите качества, которые традиционно относят к мужским, и те, которые традиционно относят к женским».

Цель обсуждения. Выяснить, какие качества были отнесены к традиционно мужским и традиционно женским. Получается ли у нас, с одной стороны, портрет «настоящей» женщины, с другой — «настоящего» мужчины.

В рамках интерпретации результатов нужно ознакомить студентов с понятием гендерных стереотипов и с первой их группой — стереотипами маскулинности/феминности, связанными с качествами личности.

Мужчинам и женщинам приписываются вполне определенные психологические качества и свойства личности, навязываются разные типы темпераментов и стилей поведения. Типично женскими качествами признаются пассивность, нерешительность, зависимость, отсутствие логического мышления, отсутствие устремлений к достижениям, эмоциональность. К мужским качествам относят активность, агрессивность, решительность, стремление к соревнованию, достижению, низкую эмоциональность. В детском возрасте представления о мужской и женской модели поведения также дифференцированы: мужская модель связана с проявлением физической силы и умением драться, в женскую включены представления о внешней привлекательности и проявлениях доброты [9].

Этап 2. Выполнение и обсуждение упражнения 2

Инструкция. «Напишите качества личности, которые формирует спортивная деятельность».

Инструкция к обсуждению. «Сравните качества, которые формируются в спорте, с теми качествами, которые вы отнесли к мужским и женским. Под какой образ “настоящего” мужчины или “настоящей” женщины больше подходит образ спортсмена? Какие качества формирует спорт: те, которые мы относим к традиционно мужским или традиционно женским?»

Вывод: спорт в основном формирует мужские качества личности.

Интерпретация результатов

Вторая группа гендерных стереотипов касается закрепления профессиональных ролей в соответствии с полом. Спорт считается институтом социализации стереотипно мужского поведения. Можно сказать, что спорт унифицирует мужчин и женщин по психологическим качествам [7]. Обратимся к исторической справке. Изначально женщин не допускали до участия в Олимпийских играх. Только с 1900 г. они стали принимать участие в Олимпийских состязаниях. Всего 11 спортсменок соревновались по гольфу и теннису, однако и это не было официальным. Лишь в 1924 г. женщины добились официального разрешения выходить на олимпийскую арену [5, 6].

Этап 3. Выполнение и обсуждение упражнения 3

Студентам предлагается разделиться на две группы. Одна группа рисует спортсмена, другая — спортсменку.

Инструкция к обсуждению, интерпретации результатов

Каким получился портрет спортсмена, каким — спортсменки? Какие действия они совершают на изображении? Какими видами спорта могли бы заниматься эти спортсмены?

Как правило, мужчина-спортсмен будет представлен физически сильным, крепким, доминантным, в то время как женщина-спортсменка привлекательна, грациозна, пассивна. Для женщины в большей степени будут приветствоваться такие виды спорта, в которых можно проявить артистизм, эмоциональность, грацию (т. е. традиционно женские качества): фигурное катание, синхронное плавание, гимнастика и т. д. Среди видов спорта, опасных для женщин, называют те, которые в наибольшей степени требуют маскулинных черт и поведения: бокс, тяжелая атлетика, борьба, прыжки на лыжах с трамплина и т. д. [2, 8].

Этап 4. Выполнение и обсуждение упражнения 4

Инструкция. «Студентам нужно представить нарисованный образ в каком-либо спортивном журнале, например «Сила и красота». Необходимо составить план того, что могло бы быть написано про спортсмена или спортсменку в этом журнале».

Инструкция к обсуждению. «Какие характеристики, скорее всего, подчеркивались бы в СМИ у спортсменов мужского, а какие — у спортсменов женского пола? О чем их спрашивали бы в интервью?».

Несмотря на то что спорт — маскулинный вид деятельности, спортсменов-мужчин и женщин СМИ представляют в традиционных гендерных ролях.

Интерпретация результатов

Сексизм — индивидуальные предвзятые установки и дискриминирующее поведение по отношению к представителям того или иного пола. По данным ряда зарубежных ученых, спортивные СМИ нередко низводят женщину до уровня сексуального объекта. 85–95% места и времени, которое СМИ уделяют спорту, занимает информация о мужском спорте. Из видов спорта, в которых участвуют женщины, полнее освещаются в СМИ те, что более женственны, как, например, фигурное катание. В репортажах о мужских видах спорта преобладают описания физической силы, доминирования. Когда речь идет о женском спорте, описания часто разворачиваются вокруг внешнего вида, привлекательности, грации, а о силе практически не упоминается [12].

Этап 5. Выполнение и обсуждение упражнения 5

Выполняется, если в упражнении 3 нарисованы портреты в стереотипном гендерном контексте.

Инструкция. «Нарисуйте портрет женщины, занимающейся маскулинным (“мужским”) видом спорта, и мужчину, занимающегося феминнным видом спорта».

Интерпретация результатов

Если бы спортсмены были представлены по-другому, например, женщины в тех видах спорта, которые традиционно относятся к прерогативе мужчин, и мужчины в видах спорта, приоритетных и для женщин, что изменилось бы в их портретах?

Как правило, при восприятии женщины, специализирующейся в видах спорта, относящихся к прерогативе мужчин, утрируется проявление маскулинных черт. Но на самом деле совсем не обязательно, что эти маскулинные черты проявляются во внешнем виде, деформируют личность, негативно влияют на спортсменку. То же самое можно сказать про спортсменов мужского пола в феминнном виде спорта. Уста-

новлено, что спорт как деятельность независимо от того, репрезентирует ли он образы маскулинности или феминности, не деформирует личность, а способствует формированию андрогинного типа [10].

В целом отклонение от женской роли воспринимается обществом более спокойно, чем отклонение от мужской. Однако в связи с тем, что спорт — одна из возможных институциональных рамок для выражения маскулинности, к мужчине, занимающемуся феминным видом спорта, относятся менее строго, чем к женщине в маскулинном. То есть представляется, что женщина, занимающаяся маскулинным видом спорта, вдвойне вторгается на чужую территорию: сначала это практика спорта вообще, а затем еще и практика мужского вида.

Гендерные стереотипы выступают барьерами на пути роста профессиональной деятельности. Большинство женщин не стремятся заниматься традиционно «мужским» делом, проявлять соответствующие качества, ожидая негативных последствий для своих взаимоотношений с людьми. Тренеры поставлены перед проблемой: как взаимодействовать в образовательном процессе с мальчиками и девочками, ориентироваться ли в воспитании представительниц женского пола на требования, предъявляемые видом спорта, или на традиционные представления о феминности. Проблема поиска внутренних резервов была и остается актуальной. Новым аспектом в решении этой проблемы может быть осознание и преодоление гендерных стереотипов.

Особенности выполнения упражнений по теме и возможные сложности

Как правило, данная тема в целом вызывает интерес у студентов, и специально включать в работу их не требуется. Однако сложным моментом для преподавателя может стать его неготовность управлять как раз именно этой эмоциональной заинтересованностью, а также недостаточная компетентность в области гендерной психологии. При изложении материала педагогу лучше всего занять нейтральную позицию, избегать в своих суждениях крайних точек зрения, указывать на положительные и отрицательные стороны гендерных стереотипов.

При выполнении упражнений, в частности, упражнения 1, в разных группах возможны разные образы мужчины и женщины. У достаточно гендерно-ориентированных студентов созданные ими образы могут не соответствовать ярко стереотипной модели. В этом аспекте педагогу важно указать на социальный феномен гендерных стереотипов, их различную наполняемость в различных социальных группах.

Контрольные вопросы

1. Какие существуют группы гендерных стереотипов?
2. Как проявляются гендерные стереотипы в спорте?
3. По каким причинам появляются гендерные стереотипы в спорте?
4. Приведите примеры сексизма в спорте.
5. Какие ограничения накладывают гендерные стереотипы на развитие профессионально важных качеств?

Список литературы

1. *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
2. *Дроздовски З., Келбасевич-Дроздовска И.* Спортивная активность женщин Польши // Теория и практика физической культуры. 1999. № 6. С. 8–10.
3. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
4. *Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учебное пособие. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
5. *Лубышева Л. И.* Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. 2001. № 4. С. 11–17.
6. *Мельникова Н. Ю.* Эволюция женской олимпийской программы // Теория и практика физической культуры. 1999. № 6. С. 33–36.
7. *Сибирев В. В.* Роль ценностных ориентаций личности в спортивной карьере: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2004. — 16 с.
8. *Староста В.* Обосновано ли деление видов спорта на мужские и женские? // Теория и практика физической культуры. 1999. № 8. С. 55–58.
9. *Таран И. И.* Гендерная социализация дошкольников средствами физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2004. — 23 с.
10. *Цикунова Н. С.* Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и феминнных видах спорта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2003. — 19 с.
11. *Diegel H.* Sport in changing society: sociological essays // Sport science studies. 1995. № 7. — 200 p.
12. *Sabo D., Jansen S.* Image of men in sport media: The social reproduction of gender order // Men, masculinity, and the media / Ed. by S. Craig. — Beverly Hills, CA: Sage, 1992. P. 169–186.

Глава 29

Насилие в семье: гендерный аспект

Н. В. Солнцева

Вводные замечания

В последнее десятилетие насилие в семье осознается как серьезная и масштабная проблема, которая порождает множество других социальных и психологических проблем. Насилие в гендерном аспекте — разновидность агрессии на основе признака пола; это поведение, наносящее вред или имеющее целью причинение вреда другому человеку [29, с. 158].

«Домашнее насилие — любая форма физического, сексуального или психологического насилия, которая угрожает безопасности или здоровью членов семьи со стороны других членов семьи. Формами домашнего насилия считаются угрозы применения физической силы, побои и избиения, психологическое и сексуальное насилие. Чаще всего жертвами оказываются женщины и дети, хотя могут быть и мужчины, особенно если речь идет о психологическом насилии» [6, с. 470].

В российской криминальной статистике не используется гендерный анализ, поэтому существуют лишь примерные данные о масштабах такого явления, как насилие в гендерных отношениях. Статистика общего порядка дает следующую картину: из общего числа убийств 30–40% совершаются в быту, в 70% случаев насильственных посягательств в семье жертвами становятся женщины и дети [25].

В 1993 г. по инициативе женских общественных организаций появились первые публикации, посвященные проблемам насилия в семье. В рамках женского движения было положено начало качественно новой концепции понимания этого вопроса, стали действовать первые «телефоны доверия», кризисные центры, убежища и приюты для пострадавших от насилия. Благодаря усилиям неправительственных женских организаций, специалистов в области гендерных исследований,

«приоткрылись» для общества многие аспекты этиологии и генезиса насилия, по сути своей направленного на подавление, неприятие и отвержение личности [16].

Поскольку в отечественных публикациях статистические данные, касающиеся распространенности фактов насилия в гендерных отношениях, найти практически невозможно, основную статистику о домашнем насилии можно почерпнуть только из различного рода исследований, которые проводятся силами представителей общественных организаций, занимающихся этой проблемой. Так, например, в Санкт-Петербургском кризисном центре для женщин 70% всех консультаций составляют разнообразные случаи насилия по отношению к женщинам. Среди субъектов насилия лидируют знакомые мужчины (около 80% случаев), 10% — это насилие женщин над женщинами, 10% — насилие над женщинами со стороны незнакомых мужчин. Среди «знакомых мужчин» преобладают мужья, бывшие мужья и партнеры [37].

Насилие в отношении женщин — вид агрессивного поведения и использования силы для нанесения вреда: от словесных оскорблений и угроз до побоев и изнасилования. Женщины гораздо чаще, чем мужчины, становятся жертвами экономического, психологического, физического и особенно сексуального насилия [6, с. 484].

Насилие /жестокое обращение с ребенком — это любое действие или бездействие по отношению к ребенку, в результате которого нарушается его здоровье и социальное благополучие, создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются права и свободы ребенка [13, с. 8].

В англоязычной литературе основными используемыми терминами в данной области являются *«abuse»* (ненормальное использование, злоупотребление, весь спектр ненормального использования, начиная от оскорбления или издевательства и кончая крайним физическим и сексуальным насилием) и *«neglect»* (пренебрежение, игнорирование, забывание, леность, отсутствие заботы).

Выделяют три основных вида насилия «abuse & neglect»: физическое, сексуальное и психологическое.

1. **Физическое насилие** — преднамеренное манипулирование взрослыми телом ребенка как объектом, приводящее к нанесению ребенку физических повреждений различной степени тяжести (побои, ограничения детей в еде и сне, вовлечение детей в употребление алкоголя и наркотиков и т. п.).
2. **Сексуальное насилие** — преднамеренное манипулирование взрослыми телом ребенка как сексуальным объектом, приводящее к во-

влечению ребенка в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними сексуального удовлетворения или какой-либо иной выгоды.

3. **Психологическое насилие** — преднамеренное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъектных характеристик (свободы, достоинства, прав и т. п.), либо разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо, напротив, фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития [23, 33].

Психологическое и физическое насилия изучены меньше, чем сексуальное, кроме того, психологические травмы детства можно представить в виде спектра с несколькими взаимно пересекающимися областями — от крайних случаев физического насилия, через сексуальные оскорбления, до трудно распознаваемых патогенных психических воздействий [38].

Условно можно выделить соотношение трех форм «abuse & neglect»: по своему объему понятие «сексуальное насилие» больше, чем понятие «физическое насилие», а понятие «физическое насилие» — больше, чем понятие «психологическое насилие». Иначе говоря, между данными понятиями существуют отношения по типу включения. Но психологическое насилие является «ядром» насилия, его исходной формой, на основе которой возникают физическое и сексуальное насилия [23].

Какой бы ни была ситуация насилия, она всегда причиняет ущерб развитию личности. Последствия пережитого насилия для ребенка или взрослого можно структурировать, разделяя их либо на физические (заболевания, тяжелые телесные повреждения), психологические (фобии, ночные кошмары, суицидальные тенденции) и социальные (трудности в межличностных отношениях, деликвентность), либо на кратковременные и долговременные (называемые «психологической бомбой замедленного действия» и включающие хроническую депрессию, самодеструктивные тенденции, трудности функционирования в супружеской и родительской ролях).

«Насилие в семье»/«Семейное насилие»: общая характеристика

Насилие в семье/Семейное насилие/Домашнее насилие — это реальное действие или угроза умышленного физического, сексуального, психологического или экономического воздействия, принуждения со сто-

роны одного члена семьи по отношению к другому с целью контроля, запугивания или удовлетворения своих потребностей.

Проблема насилия в семье долгое время была табуированной областью, и до настоящего времени существует сопротивление социума обращению к этой проблеме. В общественном сознании и СМИ проблема насилия представлена в очень усеченной и трансформированной форме «ужасов отдельного случая» [23]. Существует много мифов о проблеме домашнего (семейного) насилия, таких как: насилие имеет место только в социально неблагополучных семьях, существует определенный внешний вид и социальное положение женщин, подвергающихся насилию, и т. п.

Насилие существует во всех социальных группах независимо от уровня дохода, образования, положения в обществе, классовых, расовых, культурных, религиозных, социоэкономических аспектов, т. е. распространенность различных видов и форм насилия в семье такова, что охватывает всю популяцию.

Внутри семейного насилия можно выделить отдельные категории, такие как: жестокое обращение с детьми; насилие, направленное против супруги(а); насилие в отношении престарелых и др. Особенность насилия в семейном контексте — и для насильника, и для жертвы — состоит в необходимости продолжать общение, сохранять и поддерживать систему межличностных взаимоотношений.

В учебном пособии «Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты» [34] описаны четыре отличительные особенности домашнего насилия.

1. Одна из главных особенностей домашнего насилия состоит в том, что оно представляет собой *повторяющиеся* во времени инциденты (паттерны) множественных видов насилия (физического, сексуального, психологического и экономического). Наличие паттерна — важный индикатор отличия домашнего насилия от просто конфликтной ситуации в семье. Американская исследовательница, психолог и видный специалист по проблеме семейного насилия Л. Уокер в своих исследованиях впервые подчеркнула, что для того, чтобы семейный конфликт мог попасть в категорию домашнего насилия, необходимо, чтобы это повторилось хотя бы дважды. Если конфликт имеет локальный изолированный характер, то насилие имеет системную основу и состоит из инцидентов, следующих друг за другом. Конфликт обычно имеет в своей основе некую конкретную проблему, которую можно разрешить. В «хронической» ситуации насилия в семье один человек постоянно контролирует или пытается контролировать и управлять поведением и чувства-

ми другого, в результате чего подвергшийся насилию человек может получить психологические, социальные, экономические, сексуальные или физические вред, ущерб или травму [45].

2. Второе принципиальное отличие домашнего насилия от других агрессивных актов заключается в особенностях отношений между объектом и субъектом насильственных действий. В отличие от преступления, совершенного на улице незнакомцем, домашнее насилие происходит в отношениях между близкими людьми, которые включают в себя супругов или близких партнеров, бывших супругов, родителей, детей, других родственников, людей, которые были помолвлены или собираются (собирались) пожениться. Учитывая это, можно дать определение феномену «домашнее насилие». **Домашнее насилие** — это повторяющийся с увеличением частоты цикл физического, сексуального, словесного, эмоционального и экономического оскорбления по отношению к своим близким с целью обретения над ними власти и контроля.

3. Здесь следует отметить и третью принципиальную особенность домашнего насилия. Она состоит в том, что, как показывают исследования, проведенные в разных странах мира, домашнее насилие имеет четкие очертания гендерной проблемы. Чаще всего жертвами этого вида насилия становятся именно женщины. Женщина прибегает к насилию в основном после того, как сама продолжительное время неоднократно оказывалась в положении жертвы своего мужа или партнера. Нередко женщины применяют насилие в отношении мужчин как средство самозащиты или в целях прекращения насилия мужчин в отношении их самих. Лишь немногие женщины систематически применяют насилие, чтобы властвовать над мужем; редкая женщина обладает необходимой для этого физической силой. К тому же женщины, в отличие от мужчин, лишены культурного одобрения применения силы. Статистические данные из США и Канады, составленные на основе опросов женщин и мужчин, сведений из судебных баз данных и полицейских отчетов, демонстрируют, что женщины являются жертвами агрессии в 90–96% случаев домашнего насилия [43]. Эти данные подтверждаются и некоторыми другими сведениями. Так, например, исследования, проведенные в Шотландии, показали, что по статистике правонарушений, связанных с преступлениями против своих близких, женщины являются пострадавшими в 94% случаев, а обидчиками — лишь в 3%.

4. Следует учитывать, что, конечно, не только женщина страдает в ситуации насилия. Говоря об опасности, которую представляет собой насилие в семье, и о масштабах его воздействия, необходимо учитывать,

что даже если насильственные действия направлены только против одного человека, то все остальные члены семьи все равно оказываются подвержены тому, что обозначается исследователями как «вторичная виктимизация» и заключается в переживании свидетелями насилия тех же психологических последствий, что испытывает жертва. Особенно тяжелые переживания испытывают дети, наблюдающие за тем, как отец издевается над матерью.

Характерные черты насилия в семье: насилие, начавшись в семье, с каждым последующим разом увеличивается по частоте и степени жестокости; насилие чередуется с обещаниями измениться и извинениями, приносимыми обидчиком; при попытке порвать отношения наблюдается эскалация опасности для жертвы.

Причины (факторы) насилия в семье подразделяются на:

- **психопатические** (предрасположенность к насилию родителей и детей);
- **социальные** [воздействие внешних (социальных) факторов: бедность, безработица, социальная изоляция, низкий образовательный и культурный уровень и т. п.];
- **психосоциальные** (факторы насилия подразделяются на структурные, ситуативные и коммуникативные; коммуникативные факторы являются определяющими).

Как уже подчеркивалось, в большинстве случаев семейное насилие направлено против женщин. «Векторная направленность насилия не является гендерно-нейтральной, а следовательно, ее нельзя рассматривать без учета гендерного аспекта и применения гендерного анализа» [7, с. 388].

Распространенность насилия в отношения женщин не зависит от их социального положения и профессионального статуса. [21]. Статистические данные относительно распространенности насилия считаются заниженными. Подлинные масштабы этого явления остаются неявными в связи с тем, что многие жертвы домашнего насилия ощущают себя эмоционально зависимыми от насильника и не обращаются за помощью. Многие жертвы не могут дифференцировать момент, когда семейные конфликты превращаются в открытые проявления насилия. Различные источники свидетельствуют о том, что каждая третья женщина во всем мире была избита, принуждена к сексуальным отношениям или же подверглась каким-либо иным формам насилия. Каждая четвертая женщина в мире подвергалась насилию во время беременности. Нападение супруга/партнера более распространено, чем автомобильные

катастрофы, хулиганские нападения и раковые заболевания, вместе взятые; вероятнее женщину может убить ее предыдущий или настоящий партнер, чем незнакомец [42]. В России внутрисемейные убийства составляют около 40% всех убийств [41].

Наиболее разрушительный ущерб семейное насилие наносит детям. О масштабах насилия в семье в отношении детей нет достоверных данных, но о нем можно судить по результатам других более общих исследований. Например, по данным МВД, примерно две тысячи детей в России ежегодно гибнут от насилия в семье. По статистике, в России примерно один миллион детей и подростков живут на улице, при этом 90% беспризорных детей имеют родителей, от которых он ушли, как правило, в силу семейного насилия.

Основными психологическими мотивами жестокости по отношению к своим детям могут быть:

- бессознательная потребность перенести на другого человека унижения, которому подверглись когда-то сами;
- потребность найти выход для подавленных чувств;
- потребность обладать и иметь в своем собственном распоряжении живой объект для манипулирования;
- самозащита, в том числе потребность идеализировать собственное детство и собственных родителей посредством догматического переложения родительских педагогических принципов на своего собственного ребенка;
- страх появления того, что было подавлено; того, на что наталкиваются в своих собственных детях, того, что должно быть уничтожено в самом зародыше;
- реванш за боль, которую родитель когда-то пережил [39, с. 27].

Существует три основных типа вовлеченности детей в ситуацию домашнего насилия.

1. **Первый тип** — это непосредственная вовлеченность в качестве объекта агрессивных действий (физическое, сексуальное и (или) психологическое насилие по отношению к ребенку с целью установления над ним своей власти). Этот тип насилия по отношению к детям часто связан с насилием мужа по отношению к жене (чем более жестокие виды насилия применяются к жене, тем с большей жестокостью отец обращается и с ребенком; нередко в такой ситуации ребенок избивается отцом, когда пытается остановить избиение матери). Девочки гораздо чаще, чем мальчики, становятся жертвами агрессивного поведения отца.

Также для девочек из таких семей риск подвергнуться сексуальному насилию со стороны отца почти в семь раз выше, чем для их ровесниц из семей, где нет насилия.

2. **Второй тип** — это **непосредственная вовлеченность в качестве объекта манипуляций** (использование ребенка насильником для установления контроля над взрослой жертвой). Основная цель актов насилия — не ребенок, а мать (или другие члены семьи).

3. **Третий тип — опосредованная вовлеченность**, когда ребенок не является жертвой агрессивных действий, а наблюдает за развитием ситуации, в которой присутствует насилие. Психологическая травма, которую получают подобные дети-свидетели, по силе равна той, которую имеют дети — жертвы жестокого обращения (испытываемые ими поведенческие, соматические и эмоциональные проблемы практически такие же). Поэтому в последние годы произошло изменение в терминологии: термин для определения детей и подростков как «свидетелей насилия» (термин, который выносит ребенка за ситуацию насилия и ставит его в позицию пассивного наблюдателя) изменился на «подверженный домашнему насилию», «живущий в ситуации с домашним насилием» (термин, позволяющий отразить опыт детей как субъектов, включенных в ситуацию насилия в семье).

Н. К. Асанова [2], обобщив определения, приводимые различными зарубежными авторами, выделяет четыре основные формы жестокого обращения с детьми.

1. **Физическое жестокое обращение** — любое неслучайное нанесение повреждения ребенку родителем или лицом, осуществляющим опеку.
2. **Сексуальное насилие над детьми** — использование ребенка другим лицом для получения сексуального удовлетворения.
3. **Пренебрежение** — хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, жилье, медицинском уходе, образовании, защите.
4. **Психологическое насилие**, в которое включается психологическое пренебрежение (последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность) и психологическое жестокое обращение (унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка, носящие хронический, систематический характер) [9, с. 9].

Какие виды насильственных действий включает в себя домашнее насилие? Четыре основных вида домашнего насилия выделяются ис-

следователями, занимающимися этой проблемой [29, 37, 25 и др.]. Это следующие виды насилия: **психологическое, физическое, сексуальное, экономическое**.

Конкретный случай домашнего насилия может включать в себя все четыре вида, несколько или один из них. Данные виды также могут чередоваться во времени и переходить от одного к другому.

Психологическое насилие

Психологическое насилие подразумевает наличие вербальных оскорблений; шантажа; актов насилия по отношению к детям или другим лицам для установления контроля над партнером; угрозы насилия по отношению к себе, жертве или другим лицам; запугивание посредством насилия по отношению к домашним животным или разрушения предметов собственности; преследование; контроль над деятельностью жертвы; контроль над кругом общения жертвы; контроль над доступом жертвы к различным ресурсам (получению социальной и медицинской помощи, общению с друзьями, получению образования, работе и т. п.); принуждение жертвы к исполнению унижающих ее действий; контроль над распорядком дня жертвы.

Этот тип насилия является наиболее распространенным и присутствует практически во всех случаях насилия в семье. Психологическое насилие трудно диагностировать. Если все остальные формы насилия легко определяются, поскольку имеют четкие физиологические последствия, то явные признаки психологического воздействия редко видны, а последствия при этом могут быть чрезвычайно тяжелыми. Широта и изощренность форм психологического насилия значительно затрудняет их классифицирование. Кроме того, психологическое насилие довольно часто выступает не само по себе, а вместе с другими видами насилия.

Психологическое насилие по отношению к детям — это враждебное или безразличное отношение к ребенку/подростку, приводящее к снижению самооценки, утраты веры в себя, формированию патологических черт характера, вызывающее нарушение социализации ребенка. У ребенка создается впечатление, что он никчемный, нелюбимый, порочный и заслуживающий подобного негативного отношения, не представляющий собой ценность. В западной литературе авторы часто используют синонимичный термин — «эмоциональное насилие», введенный NSPCC (*National Society for the Prevention of Cruelty to Children*).

Психологическое насилие может принимать различные формы [по классификации Американского профессионального общества помощи детям, пережившим насилие (*APSAC*)].

1. Отвержение (действия, демонстрирующие неприятие ребенка, принижающие его достоинство).
2. Терроризирование (угроза причинить ребенку физический вред, постановка перед ребенком сверхсложных задач с угрозой наказать за невыполнение).
3. Изоляция (необоснованное ограничение или запрещение социальных контактов ребенка со сверстниками).
4. Эксплуатация/развращение (побуждение к антисоциальному поведению: преступной деятельности, проституции, порнографии, употреблению наркотиков).
5. Игнорирование (отсутствие эмоционального отклика на нужды ребенка, формальное взаимодействие с ребенком) [13, с. 11].
6. Психологическое насилие в семье включает в себя различные формы взаимодействия с ребенком, которые разрушают отношения привязанности или, напротив, насильственно их фиксируют. Дж. Боулби ввел термин **неадекватное/патогенное родительское воспитание/родительствование** — это специфические формы коммуникации родителей и детей, проявляющиеся на полюсе родителей в виде психологического насилия, а на полюсе детей в невротизации и «виктимизации». К неадекватному/патогенному родительскому воспитанию относят эмоциональную депривацию, симбиоз, отвержение, гиперсоциализацию, неадекватные родительские установки. Как отмечает Е. Т. Соколова [32], эти феномены родительского отношения не получали необходимого осознания в обществе, хотя их насильственная природа является достаточно очевидной: ребенок жертвует своими потребностями, чувствами, мировоззрением в угоду ожиданиям, страхам или воспитательным принципам родителя.
7. Игнорирование элементарных психологических потребностей ребенка близко к заброшенности. Насильник выстраивает стратегию подчинения через систематическое лишение ребенка пищи, света, сна или общения с друзьями. Такое наказание является более тяжким по сравнению с заброшенностью, так как предполагает умышленное воздействие на психику ребенка, в то время как при заброшенности имеет место просто безразличие к его состоянию.

Последствия психологического насилия

У ребенка, подвергающегося систематическому психологическому насилию, развивается модель образа жизни жертвы и формируется состояние «готовности» повторять эту модель в своей взрослой жизни [30,

с. 69]. Характерными чертами образа жизни жертвы являются следующие аспекты.

- Искажение образа Я, обвинение самих себя за происходящее; снижение чувства собственной ценности и значимости.
- Чувства страха и беспомощности как доминирующие чувства, мир воспринимается как двусмысленный, неопределенный и всегда опасный.
- Открытость, хрупкость и неопределенность границ собственного Я, неспособность вовремя идентифицировать различные формы насилия; неспособность установить пределы и ограничения.
- Депривация базовых потребностей (неудовлетворение потребности в любви, принятии, понимании, принадлежности).
- Обязательное стремление к близости, синдром эмоциональной зависимости (созависимости): сверхпотребность в любви, страх потерять объект привязанности, зависимость, неуверенность в себе и в других, отрицание собственных потребностей.
- Подавление или обесценивание собственных чувств и переживаний, нарушение способности наслаждаться жизнью, нарушение способности к установлению эмоциональной близости, синдром «аффективной тупости» (отсутствие чувства общности с другими людьми, ощущение себя неспособным строить отношения эмоциональной привязанности, отвержение себя и других).

Физическое насилие

Физическое насилие — преднамеренное нанесение личности побоев, травм, повреждений, вследствие чего страдают ее физическое и психическое здоровье [35]. Спектр физического насилия широк: от нанесения незначительных побоев до крайней формы — убийства. Физическое насилие относительно легко распознается на основе данных медицинского осмотра.

Физическое насилие в семье имеет гендерную направленность. «Насилие рассматривается как проявление мужской доминантности и агрессивности, приветствуемыми в культуре. Патриархатные гендерные установки порождают искаженное восприятие ситуации насилия, формируют, в частности, представления о виктимности, о том, что женщина “сама виновата” в произошедшем» [27, с. 72]. Многими мужчинами женщинами физическое насилие воспринимается как атрибут «нормальной» жизни.

Физическое насилие в отношении женщины происходит в устойчивых супружеских парах, имеющих детей, т. е. в том типе семей, которые считаются благополучными и соответствующими норме. Женщины, подвергающиеся домашнему физическому насилию, имеют чрезмерное терпение и готовность к многократному прощению обидчика. Это терпение связано с чувством страха экономических осложнений, нежеланием оставлять детей без отца, жалостью к мужу, опасением потери уважения общества.

К психологическим факторам, характеризующим ситуацию физического насилия в отношении женщины в семье, относится алкогольная зависимость супруга. Эти данные в целом соответствуют данным подобных исследований во многих странах мира [18].

В последние годы в большинстве европейских стран обнаруживается тенденция к росту числа избитых мужей. В России также обнаруживается та же тенденция [41].

Взаимодействие детей и родителей анализируется в контексте процесса воспитания. На этот процесс большое влияние оказывает культурный компонент. В отечественной культуре существует миф о «пользе» физического наказания в целях эффективного воспитания, что легитимирует побои в сознании и взрослого и ребенка.

Физическое насилие причиняет вред не только телесному, но и психологическому благополучию ребенка. Но психологические последствия физического насилия выявить гораздо сложнее. Выделяют **«синдром избиваемого ребенка»**: следствием хронического избиения ребенка являются болезненная робость, пугливость, раздражительность, грубость. Эти формы реагирования являются тотальными, подобным образом ребенок ведет себя во всех ситуациях, он распространяет свой страх или протест против всех, даже вовсе безобидных людей [5]. Л. Шенгольд и А. Шиллер, проанализировав случаи наиболее жестокого обращения с детьми, назвали этот феномен «убийством души»; «когда родители бьют своих детей, они убивают их душу...» [39, с. 79].

Среди подростков с девиантным поведением более 70% имеют опыт физического насилия, причем мальчики и девочки примерно в равной степени. Но существует гендерная разница в характере насилия. Девочки в большей степени, чем мальчики, испытывают насилие внутри семьи, мальчики — вне семьи. Девочки подвергаются избиению в более младшем возрасте, как правило, до наступления подросткового периода, мальчики — уже будучи подростками [9, с.42].

Физическое насилие в семье может транслироваться на протяжении нескольких поколений. У ребенка, который подвергался жестокому

обращению, психология насилия становится частью собственного Я. Он начинает проявлять по отношению к окружающим такую же жестокость, которой сам был подвергнут. «Согласно ряду исследований, родители, применяющие физические методы наказания своих детей, часто происходят из неблагополучных семей и в детстве страдали от жестокости своих родителей. Иногда физическое наказание детей может практиковаться в семье на протяжении нескольких поколений» [26, с. 220].

Последствия физического насилия

Основными последствиями физического насилия для детей являются:

- представление о случившемся как о заслуженном наказании («взрослый прав, я это заслужил своим плохим поведением»);
- нарушение представления о неприкосновенности собственных границ — ребенок не умеет отстаивать свои границы и не знает, что это можно и нужно делать;
- амбивалентное отношение к насильнику (одновременно и любовь, и ненависть); эффект психологического воздействие сильнее, если насилие совершается лицом, которого ребенок любит и воспринимает как защитника;
- недоверие к окружающим людям; отсутствие привязанностей, что является фактором риска для возникновения психопатологических расстройств;
- искажение системы ценностей: ценности упрощаются, наиболее ценным становится то, что может гарантировать безопасность;
- нарушение способности понимать собственные чувства и состояния других людей, эмоциональная «замороженность», формирование замкнутости, тревожности, депрессивные состояния, снижение способности к самовыражению;
- отсутствие контроля над своей импульсивностью, неконтролируемый выплеск агрессии;
- представление о жестокости и насилии как о нормальной форме взаимоотношений;
- интериоризация паттерна отношений «насильник — жертва», в котором фиксируется то, что базовые потребности можно удовлетворить, только переживая насилие или совершая его; происходит фиксация ролевого поведения «жертва» или «агрессор», отсроченными последствиями физического насилия могут быть садистские наклонности.

Сексуальное насилие в семье

Сексуальное насилие в семье в отношении женщин включает в себя секс без обоюдного согласия, против желания, с применением физической силы, угроз, запугивания, насильственное совершение полового акта после побоев, секс как средство унижения и оскорбления.

Сексуальное насилие также включает в себя такие действия, как шантаж, изнасилование, принуждение к половым отношениям в неприемлемой для женщины форме, принуждение к половым отношениям в присутствии других людей или с третьими лицами, причинение боли и вреда здоровью жертвы посредством действий сексуального характера. Сексуальное насилие очень часто присутствует в ситуации насилия в семье и обладает повышенной латентностью. Причина здесь кроется в гендерных стереотипах: в России, как и во многих других странах мира, брак зачастую расценивается как наделение мужчин безусловным правом на сексуальные отношения с супругой и на применение силы в случае ее нежелания вступать в сексуальный контакт.

О сексуальном насилии в семье, как правило, заявляют женщины, которые имеют сравнительно небольшой срок супружеско-партнерских отношений, небольшое количество детей, не относятся к группам социального риска по безработице. Это женщины, которые осознают свои права на свое тело, что связано с сексуальным просвещением. Женщинам — представительницам более старшего возраста, как правило, проблема сексуального насилия в браке может вообще казаться несуществующей вследствие советского типа социализации, не артикулирующего как право женщин на сексуальное удовольствие, так и возможность насилия в браке [36].

Исследования дают чрезвычайно широкий разброс результатов относительно распространенности сексуального насилия в семье. По данным М. Либскомб, И. Сарах, Дж. Христофис (M. D. Lipscomb, J. Sarah, G. Christophis, 1993), распространенность сексуального насилия в детстве над женщинами в разных странах колеблется от 7 до 36%, а над мужчинами — от 3 до 29%. В последние годы эти цифры колеблются от 6 до 62% применительно к девочкам и женщинам и от 3 до 31% — к мальчикам и мужчинам в Европе [44]. В нашей стране показатели такого рода еще более противоречивы и неоднозначны. Несогласованность исследовательских данных, в том числе и статистических, обусловлена также и отсутствием универсального представления о том, что считать сексуальным насилием.

Сексуальное насилие в отношении детей — это вовлечение ребенка с его согласия или без такового в прямые или непрямые действия сексуального характера со взрослыми с целью получения последними сексуального удовлетворения или выгоды. Сексуальное насилие всегда наносит вред физическому, психическому или психосексуальному здоровью ребенка [13. с. 27].

Под сексуальным насилием над детьми понимают широкий спектр проявлений сексуальной активности: предложения сексуального характера, сексуальные ласки, демонстрацию гениталий, мастурбацию взрослого в присутствии ребенка, оральный секс, вагинальное или анальное проникновение каким-либо объектом или предметом, включая пальцы или пенис, демонстрацию порнографии и использование ребенка в порнографических целях, принуждение ребенка к сексуальному поведению с животным, вуайеризм, сексуальную эксплуатацию ребенка с коммерческой целью — получения выгоды в денежной или иной форме.

Дети и подростки, вовлеченные в сексуальные действия, полностью их не понимают и не осознают и, следовательно, не способны давать согласие на них. Объектом посягательств на половую свободу и неприкосновенность могут становиться как девочки, так и мальчики. Жизнь детей, подвергающихся сексуальному насилию, проходит в условиях социальной изоляции. Сексуальное насилие, как правило, скрывается и самим ребенком, и взрослыми. Ситуации, когда ребенок сообщает маме (или другому члену семьи) о насилии, но взрослый «не слышит» ребенка, являются отражением общей семейной дисфункции. Отсутствие поддержки матери способствует длительности сексуального насилия.

Первоначально основным аспектом изучения были инцестуозные отношения «отец — дочь», которые описаны наиболее полно. Лишь недавно был развенчан миф о том, что инцест имеет место только в социально неблагополучных семьях. По мнению И. С. Кона [17], совращение несовершеннолетних, сексуальные домогательства существуют и всегда существовали на всех социоэкономических уровнях.

Сравнительно мало изучены другие формы сексуального насилия. Основное внимание уделяется половым преступлениям против женщин и девочек, недостаточно информации о последствиях сексуального насилия для мальчиков. Это создает ложное представление о редкости сексуальных посягательств против лиц мужского пола и об отсутствии у этих преступлений тяжелых последствий. Но для детей младше 10 лет вне зависимости от пола высок риск подвергнуться сексуальному насилию со стороны взрослых близких родственников.

Существуют данные о том, что «группой риска» в отношении сексуального насилия являются усыновленные или взятые на воспитание дети.

Последствия сексуального насилия

Главным последствием детской сексуальной травмы современные исследователи считают утрату базового доверия к себе и миру. С этим связана трудность оказания психологической помощи, когда материал, касающийся насилия, пережитого в детстве, может быть в силу разных причин недоступен терапевту.

Другими важными последствиями сексуального насилия являются:

- нарушение физических и эмоциональных границ, в результате которого травматический опыт в дальнейшем воспроизводится в течение жизни;
- нарушение отношений с собственным телом, которое включает не только изменение позитивного отношения к нему, но и искажение телесной экспрессии, стиля движений;
- «сексуализация поведения» — постоянная готовность быть сексуальным объектом, формирование сексуально окрашенного поведения, которое воспринимается как необходимое, что является последствием рано начавшегося и продолжающегося длительное время сексуального насилия [22];
- формирование модели «любовь всегда связана с жертвой, болью», нарушение способности строить долгосрочные партнерские отношения;
- выработка защитной «стратегии выживания» в виде диссоциации личности, расщеплении образа Я: отчуждения от собственного тела, тело воспринимается как не свое («то, что происходит с телом, — это происходит не со мной»), ощущение нереальности происходящего и частичная амнезия;
- амбивалентность переживаний: наличие одновременно и любви и ненависти к тому человеку, который подвергал их насилию;
- ощущение беспомощности;
- нарушения Я-концепции: восприятие себя как плохого (стигматизация), чувство вины, депрессия [13, с. 30];
- сексуальные дисфункции;
- химические зависимости, пограничные личностные расстройства;
- у девочек — виктимизация поведения, у мальчиков — принятие роли насильника, формирование агрессивного сексуального поведения.

Экономическое насилие

Экономическое насилие — попытка одного взрослого члена семьи лишить другого возможности распоряжаться семейным бюджетом, иметь средства и право распоряжаться ими по своему усмотрению, а также экономическое давление в отношении несовершеннолетних детей. **Экономическое насилие:** отказ в содержании детей; утаивание доходов, трата семейных денег, самостоятельное принятие большинства финансовых решений, строжайший контроль расходов. Часто женщины зависимы от мужчин экономически в силу разных причин: рождение ребенка, запрет со стороны мужа на работу, безработица, дискриминация на рынке труда. С другой стороны, даже работающие и зарабатывающие больше мужа женщины могут стать жертвами насилия.

Долгосрочные последствия семейного насилия

Независимо от формы насилия опыт жертвы является многомерным и мультимодальным. Нарушения, возникающие после насилия, затрагивают все уровни функционирования, что приводит к стойким личностным изменениям, формированию специфических семейных отношений, особых жизненных сценариев. Пережитое жестокое обращение порождает дальнейшую включенность в качестве жертвы или насильника в так называемый «цикл насилия». В результате семейного насилия, которое не было вовремя остановлено, накапливается материал, который оборачивается против общества в целом. Потребность отреагировать на пережитую боль является одной из основных причин распространения насилия в обществе. Многочисленные исследования показали, что большинство преступников, совершивших серьезные преступления, в детстве пережили ситуацию физического или сексуального насилия [35].

Необходимо понимание специфических потребностей детей, растущих в обстановке семейного насилия, предоставление возможности детям получить защиту и необходимую им помощь. Своевременное вмешательство и помощь позволят свести к минимуму влияние долгосрочных факторов риска на этих детей. Важной составляющей частью этого процесса является повышение уровня осознания обществом всей серьезности последствий семейного насилия для детей.

Цель занятия

Формирование представлений о семейном насилии как актуальной проблеме современного общества, понимание причин векторной направленности насилия и гендерных различий, проявляющихся в ситу-

ации семейного насилия, осознание последствий влияния пережитого насилия на развитие личности.

Оснащение

- Доска и мел или флипчарт (блокнот для флипчарта) и маркеры для того, чтобы выписывать основные понятия, рисовать схемы, составлять таблицы.
- Мультимедийный проектор, экран, ноутбук, если доклады/сообщения студентов или материалы методики «Светофор» подготовлены в программе Microsoft Power Point.
- Печатный вариант методики «Светофор» по количеству микрогрупп.
- Пустые бланки для самостоятельного заполнения методики «Светофор» по количеству микрогрупп.

Порядок работы

Этап 1. Информационный.
Этап 2. Аналитический.
Этап 3. Практический.

Этап 1. Информационный

Этот этап работы направлен на усвоение и воспроизведение теоретических знаний.

Студенты готовят короткие доклады/сообщения на следующие темы:

- специфика семейного насилия;
- психологическое насилие в семье: причины, виды, последствия;
- физическое насилие в семье: причины, виды, последствия;
- сексуальное насилие: причины, виды, последствия.

В докладах раскрываются те аспекты, которые не были подробно рассмотрены на лекционном занятии. Доклады могут быть распределены между студентами, или каждый студент получает задание найти дополнительную информацию по данным темам и представить ее на семинарском занятии. После докладов/сообщений проводится групповое обсуждение на темы:

- соотношение различных форм насилия между собой;
- специфика семейного насилия;
- гендерная специфика различных форм насилия;
- гендерные стереотипы, проявляющиеся в отношении общества к различным формам насилия в семье.

Этап 2. Аналитический

Этот этап работы направлен на отработку умения анализировать и соотносить между собой имеющиеся теоретические знания. На этом этапе занятие может проходить в форме работы в микрогруппах или парах с подготовкой репортажей или в форме совместной дискуссии. Студентам даются следующие темы для анализа на основе уже имеющихся знаний:

- специфика последствий разных видов насилия в семье: общее и специфичное;
- специфика ближних и отдаленных последствий семейного насилия для мальчиков и девочек (мужчин и женщин) в зависимости от вида насилия;
- основные психотерапевтические мишени, которые необходимо учитывать в своей работе психологу, работающему с жертвами насилия.

После репортажей проводится групповое обсуждение на темы:

- какие статистические данные могут быть прямыми или косвенными показателями, свидетельствующими о распространенности различных видов насилия в семье;
- какие превентивные меры необходимы для того, чтобы не допустить или предотвратить насилие в семье.

Этап 3. Практический

Этот этап работы направлен на практическую реализацию полученных знаний. Студентам предлагается ознакомиться с методикой «Светофор», которая является одной из методик практической работы с детьми, пережившими насилие, используемой в мировом сообществе. В приложении представлено описание данной методики.

Порядок работы

1. Ознакомьте студентов с данной методикой или представьте ее в виде презентации, подготовленной в программе Microsoft Power Point.
2. Разделите студентов на пары или микрогруппы.
3. Попросите их сформулировать основные цели и задачи, для которых может быть использована данная методика, с последующим представлением полученных результатов всей группе в виде репортажей, схем и рисунков (или в другой форме).
4. Распределите роли в микрогруппе: «клиент/подросток», «психолог-консультант» и «наблюдатели». Задача «психолога-консультанта»

провести диагностику степени риска вовлечения в ситуацию насилия у «клиента/подростка» с помощью методики «Светофор». Задача «наблюдателей» — отметить вербальные и невербальные реакции «клиента/подростка» и «психолога-консультанта» на задаваемые вопросы и дать обратную связь «психологу-консультанту» об эффективности его работы.

5. *Дайте каждой микрогруппе задание проанализировать и модифицировать методику «Светофор». После этого каждая группа представляет сделанные ею выводы в виде репортажей: какие из имеющихся вопросов и вариантов ответов больше всего подходят для практической работы, какие вопросы наиболее удачные, какие требуют изменения, каких вопросов не хватает.
6. *Дайте каждой микрогруппе задание: на основе методики «Светофор», используя только пустой бланк, составить список вопросов, которые могли бы помочь в практической работе определить основные проблемные зоны ребенка. Какие темы, как и почему наиболее важно отразить. Какие «профили» можно получить на основе составленных вопросов. После этого каждая микрогруппа представляет сделанные ею выводы в виде репортажей, схем и рисунков (или другой форме), происходит обмен мнениями.

Задания, отмеченные звездочкой предназначены для студентов старших курсов, у которых уже были такие курсы, как «Основы психологического консультирования», «Психология аддиктивного поведения», «Психология семьи» и т. п., и которые проходили консультационную практику.

Задания для самостоятельной работы

В качестве самостоятельной работы по данной теме студентам предлагаются следующие варианты заданий.

1. Ознакомьтесь с различными статистическими данными последних лет в вашем регионе, по которым можно прямо или косвенно судить о распространенности семейного насилия. Подготовьте презентацию.
2. Составьте вариант программы превенции семейного насилия (акция, занятие и т. п.). На кого рассчитано данное мероприятие? Какие слои населения должны быть задействованы? Какие мероприятие должны быть включены? Обоснуйте их эффективность.
3. Придумайте социальную рекламу, направленную против распространения семейного насилия. Против какой формы насилия направлена данная реклама? Кто является целевой группой?

4. Составьте список рекомендаций для ближайшего окружения жертвы семейного насилия: как необходимо себя вести, чтобы помочь жертве справиться с последствиями перенесенного насилия. Обоснуйте необходимость такого поведения.

Контрольные вопросы

1. Что такое насилие/жестокое обращение с ребенком?
2. Какая терминология используется в англоязычной литературе для обозначения насилия?
3. Какие выделяют виды насилия?
4. Как соотносятся между собой различные виды насилия?
5. Какие факторы влияют на критерии, отделяющие насилие от ненасилия?
6. В каких семьях распространено насилие?
7. В чем отличие семейного насилия от внесемейного насилия?
8. Что такое цикл насилия?
9. Назовите и обоснуйте векторную направленность насилия.
10. Назовите причины различия статистических данных в отношении распространенности различных видов насилия.
11. Какие статистические данные могут быть прямыми или косвенными показателями, свидетельствующими о распространенности различных видов насилия в семье?
12. Назовите основные мотивы жестокости родителей по отношению к своим детям.
13. Какие существует типы вовлеченности детей в ситуацию домашнего насилия?
14. Что такое психологическое насилие?
15. Назовите основные формы психологического насилия.
16. Что такое неадекватное/патогенное родительское воспитание? Назовите его основные формы?
17. Почему симбиоз рассматривают как форму психологического насилия над ребенком?
18. Назовите последствия психологического насилия.
19. Назовите основных авторов работ, посвященных проблеме психологического насилия в семье.
20. Что такое физическое насилие?
21. Чем обусловлена векторная направленность физического насилия в семье?

22. Как проявляются гендерные стереотипы в отношении общества к различным формам насилия в семье?
23. Что такое «синдром избиваемого ребенка»?
24. Назовите последствия физического насилия.
25. Назовите авторов работ, посвященных проблеме физического насилия в семье.
26. Что такое сексуальное насилие в семье?
27. С чем связана социальная изоляция ребенка в ситуации сексуального насилия?
28. В чем разница последствий сексуального насилия для мальчиков и для девочек?
29. Какие различия существуют между женщинами, заявляющими и не заявляющими о произошедшем сексуальном насилии?
30. Перечислите последствия сексуального насилия.
31. Назовите авторов работ, посвященных проблеме сексуального насилия в семье.
32. Назовите долгосрочные последствия перенесенного семейного насилия.
33. Назовите общее и специфичное последствия разных видов насилия в семье.
34. В чем специфика ближних и отдаленных последствий семейного насилия для мальчиков и для девочек (мужчин и женщин) в зависимости от вида насилия и возраста ребенка?

Приложение
Методика «Светофор»

Методика «Светофор» была представлена на Международном семинаре в Варшаве (9–10 ноября 2006 г.) «Комплексная помощь для детей — жертв торговли людьми. Регион Балтийского моря. Обучающая программа. BSR CACVT». Эта методика используется для диагностики и реабилитации детей — жертв различных форм насилия. Она дает мультифакторную оценку риска, т. е. дает представление о том, как пострадавший ребенок понимает жизнь, риски и проблемы.

Эта методика вариативна, может корректироваться в зависимости от целей работы и специфики ситуации. Методика содержит список вопросов и ответов на них по различным аспектам жизни детей (Место жительства, Деньги, Образование, Привязанности, Ровесники, Этни-

ческая и Половая идентичность, Физическое здоровье, Психическое здоровье, Сексуальное здоровье, Взаимоотношения, Случаи насилия в настоящем, Случаи насилия в семье в прошлом, Риск негативного влияния для др.). Используется метод «светофора». Цвет ответа отражает степень риска вовлечения в ситуацию насилия: зеленый — минимальный риск, желтый — средний риск, красный — максимальный риск. По результатам дается оценка состояния ребенка, степени риска быть подверженным насилию со стороны ближайшего окружения или стать источником насильственных действий, оценка степени эффективности поведенной реабилитации и т. д. (табл. 1)

Инструкция. «На каждый вопрос методики выбери один ответ из зеленой, желтой или красной зоны, который в наибольшей степени соответствует твоей жизненной ситуации.

Таблица 1. **Методика «Светофор»**

Вопросы	Варианты ответов		
	Зеленый	**Желтый**	**Красный**
Мое образование/ обучение	Я посещаю курсы/ школу, я этому рад/ это хорошо	Я посещаю курсы/ школу, но я это ненавижу	Я не посещаю никаких курсов/меня исключили из школы
Мой доход/деньги	У меня достаточно денег, чтобы заплатить за то, в чем я нуждаюсь	Мне трудно прожить на деньги, которые я получаю	Иногда я не могу позволить себе поесть или жить в приличном месте
Люди, которые обо мне заботились	У меня были люди, которые любили меня и заботились обо мне	В моей жизни были хорошие люди, но это никогда не продолжалось долго, и сейчас я с ними не встречаюсь	Не могу вспомнить никого, кто беспокоился бы обо мне и кому я бы доверял
Основа моей безопасности	Я чувствую себя уверенно, потому что я знаю, что у меня всегда есть куда вернуться и получить поддержку	Есть несколько мест, где ко мне приветливо относятся, но это зависит от того, кто там находится	Я ни к чему не привязан; нет такого места, куда я мог бы пойти, если у меня возникнут проблемы
Мое общее здоровье	Иногда я хорошо питаюсь и делаю несколько упражнений	Чаще всего я ем всухомятку. Я ленивый человек	Я неправильно питаюсь, не делаю никаких упражнений, плохо сплю и никогда не обращаюсь к врачу или стоматологу
Мои ровесники	У меня есть несколько близких друзей, в которых я уверен, которым я доверяю	У меня есть несколько друзей, но они часто обманывают мои ожидания	У меня нет друзей среди ровесников/ мои так называемые друзья издеваются надо мной и угрожают мне

Вопросы	Варианты ответов		
	Зеленый	**Желтый**	**Красный**
Мой самоконтроль	Я могу без опаски выражать свои чувства, когда я нахожусь с людьми, которым доверяю	Я часто скрываю свои чувства и долго нахожусь в подавленном настроении	Я полностью утратил его и становлюсь агрессивным или плачу так, что не могу остановиться
Побег	Я никогда не убегал оттуда, где я должен был бы жить	Иногда меня не бывает допоздна/ иногда я без разрешения провожу с друзьями ночи напролет	Я убежал уже очень давно, и я живу с опасными людьми или сплю одетым на улице
Желание измениться	Мне хотелось бы изменить ту часть моей жизни, которая делает меня несчастным	Не думаю, что надо что-либо менять. Я не уверен, что это возможно	Моя жизнь — ***, и я ничего не могу поделать с этим
Мои способности	Я счастлив, что у меня такие хорошие физические и интеллектуальные способности	Иногда мне хотелось бы быть «нормальным»	Я считаю себя глупцом/уродом, и я не люблю себя
Моя этническая ориентация	Я счастлив и собой, и своей культурой; я горжусь тем, кто я есть	Иногда я чувствую себя одиноким, и мне хотелось бы почувствовать свою принадлежность к чему-то	Я пострадал от расизма, и я не получаю никакой поддержки своим чувствам
Моя половая ориентация	Меня полностью устраивают те решения, которые я принял в отношении своей половой ориентации	Я не уверен относительно моей половой ориентации, и я не уверен, что безопасно обсуждать это с кем-либо	Я пострадал от враждебного отношения к гомосексуалистам/ я не хочу быть гомосексуалистом/ лесбиянкой / бисексуалом
Мое сексуальное здоровье	Я знаю, какой секс безопаснее/я пользуюсь презервативами и обследуюсь, если меня что-то беспокоит	Я знаю о более безопасном сексе, но я не всегда пользуюсь презервативами, и я не всегда проверяюсь, даже когда появляются симптомы	У меня ИППП/я беременна/от меня забеременели или я кого-то заразил ИППП. Я никогда не обследуюсь
Мое психическое здоровье	Я отлично себя чувствую и доволен своей жизнью	Иногда у меня подавленное настроение / я иногда сам себя увечу / в прошлом у меня были попытки самоубийства	Я часто сам себя увечу, я не вижу большого смысла в жизни
Наркотики и алкоголь, которые я употребляю	Если я и пью или пробую наркотики, то с друзьями, очень редко и в очень небольших количествах	Я курю, в выходные я чаще всего курю марихуану или употребляю экстази, я часто выпиваю	Я напиваюсь до беспамятства/я употребляю героин, антрацит, кокаин

Вопросы	Варианты ответов		
	Зеленый	**Желтый**	**Красный**
Случаи насилия в семье в прошлом	Никогда не было случаев насилия в семье, в которой я рос	Мне приходилось сталкиваться с насилием в семье, но мы вышли из ситуации и получили некоторую помощь	Пока я рос, угроза насилия была постоянной, и это все еще сказывается на мне и на том, что я думаю о взаимоотношениях
Случаи насилия в прошлом	Против меня в прошлом никогда не применяли насилие	Я справился с тем, что со мной произошло, и получил поддержку	В прошлом я подвергался насилию, и это все еще влияет на меня каждый день/передо мной стоят картины из прошлого, и меня преследуют кошмары
Моя сексуальная активность	Я занимаюсь сексом с тем, с кем мне хочется самому, кто уважает меня и с кем я хорошо себя чувствую	Я занимаюсь сексом, когда я пьян или под воздействием наркотиков, и я не всегда могу вспомнить то, что произошло	Я нахожусь в таких отношениях, где мне говорят, что делать, как одеваться, с кем разговаривать/мне угрожают
Причинение вреда другим	Я никогда не причинял вреда детям или подросткам	Я причинял вред другим людям в прошлом	Я причиняю вред людям и ставлю их под угрозу

Таблица 2. **Бланк для самостоятельной модификации методики «Светофор»**

Вопросы	Варианты ответов		
	Зеленый	**Желтый**	**Красный**
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Список литературы

1. *Апполинари К.* Драмотерапия и личностные расстройства: эхо насилия // Драмотерапия: практические исследования. — М., 2002. С. 11–27.
2. *Асанова Н. К.* Жестокое обращение с детьми: основные методологические, практические и правовые аспекты // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. — М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. С. 16–45.
3. *Бенеш Л.* Психологическая природа мужского насилия // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 3.
4. *Брутман В. И., Ениколопов С. Н., Радионова М. С.* Нежелательная беременность у жертв сексуального насилия (психолого-психиатрические аспекты проблемы) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 33–40.
5. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
6. *Воронина О. А.* Глоссарий по гендерному образованию // Гендерные исследования. Региональная антология исследований из восьми стран СНГ / Под общ. ред. И. Н. Тартаковской. — М.: Вариант, ИСГП, 2006. С. 443–511.
7. *Данилова О. Л.* Психология восприятия насилия: культурный и гендерный аспекты // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003. С. 388–403.
8. Дети и насилие. Материалы международного семинара «Права ребенка: проблемы насилия над детьми». — Минск: МТС-Пресс, 1998. С. 203.
9. *Дозорцева Е. Г.* Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. — М.: Генезис, 2006. С. 128.
10. *Ениколопов С. Н.* Психологические проблемы семейного насилия. Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.): В 3 ч. Ч. 2. — М., 2005.
11. *Ениколопов С. Н., Кравцова О. А.* Теории сексуального насилия // Прикладная психология. — 1999. № 4. С. 45–53.
12. Женские и гендерные исследования: авторские программы курсов: Учебно-методическое пособие / Сост. В. Успенская. — Тверь: ТГУ, 2001. — 82 с.
13. *Журавлева Т. М., Сафонова Т. Я., Цымбал Е. И.* Помощь детям — жертвам насилия. — М.: Генезис, 2006. — 112 с.
14. *Забелина Т. А.* Женщина и насилие. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1995. — 105 с.
15. *Здравомыслова Е., Темкина А.* Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Материалы Первой российской летней школы по женским и гендерным исследованиям. — М., 1997. С. 187.
16. *Зуйкова Е. М., Ерусланова Р. И.* Феминология и гендерная политика: Учебник. — М.: Дашков и К°, 2007. — 300 с.
17. *Кон И. С.* Сексология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2004. — 384 с.
18. *Лейкман Л.* От теории к практике // Кризисный центр для женщин: опыт создания и работы. — М., 1998. С. 56–61.
19. *Луковцева З. В.* Сексуальное насилие: мифы, факты, современное состояние проблемы // Насилие и социальные изменения. 2000. № 1. С. 16–20.
20. *Лэнг Р. Д.* Расколотое Я. — СПб.: Белый кролик, 1995. — 352 с.
21. Насилие в семье — как бороться с ним государству. — М.: Глас, 1999. — 191 с.

22. *Новикова М. В.* Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации. — М.: Генезис, 2006. — 128 с.
23. *Орлов А. Б.* Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 182–187.
24. *Осухова Н. Г.* Психодрама: помощь детям, пережившим насилие // Педагогика. 2001. № 3. С. 86–96.
25. *Потапова Е. А.* Что такое домашнее насилие: концептуальный подход к проблеме // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под общ. ред. М. М. Малышевой. — М..: Academia, 2002. С. 489–502.
26. *Раттер М.* Помощь трудным детям. — М.: Прогресс, 1987. — 424 с.
27. *Румянцева П. В.* Основные направления практической гендерной психологии // Гендерные практики: описание, рефлексия, интерпретация. Материалы 5 Международной конференции молодежных исследований «Гендерные практики: традиции и инновации» (10–12 ноября 2005 г.). — СПб.: Алина, 2007. С. 70–77.
28. Семейный кодекс Российской Федерации. — М.: ЛексЭСТ, 2004. — 136 с.
29. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток—Запад: Женские инновационные проекты». — М: «Информация–XXI век», 2002. — 256 с.
30. *Смитт Э. У.* Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье. — М.: Просвещение, 1992. — 127 с.
31. *Соколова Е. Т., Ильина С. В.* Роль эмоционального опыта жертв насилия для самоидентификации женщин, занимающихся проституцией // Психологический журнал. Т. 21. Вып. 5. 2000.
32. *Соколова Е. Т., Николаева В. В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. — М.: Svr-Аргус, 1995. — 147 с.
33. *Солодников В. В.* Социология социально-дезадаптированной семьи. — СПб.: Директ, 2007. — 384 с. Глава 3.3.
34. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. — М.: РОССПЭН, 2004. — 292 с.
35. *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. Серия: Практикум по психологии. — М.: МГУ, 2001.
36. *Темкина А.* Сценарии сексуальности и сексуальное удовольствие в автобиографиях современных российских женщин // Гендерные исследования. — Харьков, 1999. С. 125–151.
37. *Ходырева Н.* Причины физического насилия: сущность рода или дисбаланс власти? // О муже(N)ственности: Сб. ст. / Сост. С. Ушакин. — М.: Новое литературное обозрение. — 2002. С. 161–185.
38. *Холл З.* Последствия сексуальных и психологических травм детства // Психологический журнал. Т. 13. 1992. № 5. С. 129–134.
39. *Черепанова Е. М.* Психологический стресс. — М: Академия, 1996. — 96 с.
40. *Шведова Н.О.* О насилии в отношении женщин // Насилие и социальные изменения. 2000. № 2–3. С. 38–53.
41. *Шестаков Д. А.* Криминология: Краткий курс. Преступность как свойство общества. — СПб.: Лань, 2001. — 264 с.
42. *Brown G. F.* Violence against women by male partners // American Psychologist. 1993, 48. P. 1077–1087.
43. *Dobash R. E., Dobash R.* Women, violence and social change. — L.: Routledge, 1992.
44. *Giles Th. R.* (ed.) Handbook of effective psychotherapy. — N. Y.: Plenum Press, 1993.
45. *Walker L.* Battered Women. Harper & Row, 1985.

Сведения об авторах

Аносова Наталья Николаевна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, аспирантка кафедры психологии человека.

Архиреева Татьяна Викторовна, Великий Новгород, Новгородский государственный университет, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук.

Барсукова Оксана Владимировна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.

Болохова Мария Викторовна, Нижний Новгород, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, аспирантка кафедры психологии человека.

Воронцов Дмитрий Владимирович, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет, доцент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук.

Гусева Юлия Евгеньевна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.

Иоффе Елена Викторовна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.

Клецина Ирина Сергеевна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, профессор кафедры психологии человека, доктор психологических наук.

Луковицкая Елена Геннадьевна, Великий Новгород, Новгородский государственный университет, доцент кафедры социологии, кандидат психологических наук, председатель РОО «Новгородский Гендерный центр».

Малышева Наталья Георгиевна, Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, ассистент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук.

Ожигова Людмила Николаевна, Краснодар, Кубанский государственный университет, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, доктор психологических наук.

Радина Надежда Константиновна, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии, доктор политических наук.

Реброва Нина Павловна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры клинической психологии, кандидат биологических наук.

Румянцева Полина Витальевна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.

Сабунаева Мария Леонидовна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологической помощи, кандидат психологических наук.

Сбитнева Алина Александровна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, ассистент кафедры психологии человека.

Семенова Вера Эдуардовна, Нижний Новгород, Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического института, доцент кафедры общей и социальной психологии, заместитель декана по учебной работе факультета психологии, кандидат философских наук.

Семенова Лидия Эдуардовна, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического института, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, кандидат психологических наук.

Солнцева Наталья Владимировна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.

Цикунова Наталья Сергеевна, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская государственная академия физической культуры, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук.

Штылева Любовь Васильевна, Мурманск, Мурманский государственный педагогический университет, старший научный сотрудник кафедры педагогического проектирования и педагогических технологий, кандидат педагогических наук.

Юркова Елена Владимировна, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук.