

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»

На правах рукописи



Клименко Наталья Сергеевна

**ГЕНДЕРНАЯ ИНКУЛЬТУРАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ МУЖСКОГО ВОЕНИЗИРОВАННОГО
И ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры
(культурология)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата культурологии

Научный руководитель:
доктор культурологии,
доцент А. В. Зберовский

Красноярск – 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Гендерная культура и гендерная инкультурация.....	18
1.1. Типология, структура и динамика гендерной культуры	18
1.2. Маскулинность и фемининность как проявление гендерной культуры	26
1.3. Гендерная идентичность и национальная идентичность в современной гендерной культуре.....	38
1.4. Гендерно ориентированное образование как инструмент гендерной инкультурации (история и динамика).....	46
Глава 2. Гендерно ориентированное образование как инструмент гендерной инкультурации в современном российском обществе	64
2.1. Специфика гендерной культуры России.	64
2.2. Гендерно ориентированное образование в России: история и противоречия	81
2.3. Современное гендерно ориентированное образование как экспериментальный инструмент гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян (на примере мужского военизированного и женского гимназического образования).....	112
Заключение	135
Библиографический список	139
Приложения	161
Приложение 1. Анкета 1.	161
Приложение 2. Анкета 2.....	163
Приложение 3. Анкета 3.....	165
Приложение 4. Анкета 4	167
Приложение 5. Описание анкетирования и анализ его результатов.....	169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена очевидным присутствием гендерного кризиса в большинстве современных развитых обществ, а также необходимостью поиска эффективного культурного инструментария по нивелированию последствий данного кризиса. Девальвация традиционных гендерных ценностей, трансформация полоролевого поведения современных мужчин и женщин во многом являются следствием глобализационных процессов XX-XXI вв. и представляют собой вариацию на тему общекультурного кризиса. Современные тенденции развития гендерной культуры западных обществ ведут не столько к долгожданному гендерному равенству, сколько к полоролевому нигилизму, размытости гендерных границ, отказу от самого понятия «пола», что оказывает деструктивное влияние на социальную и культурную стороны общественной жизни.

Гендерная культура современного российского общества также испытывает на себе негативное влияние глобализационных процессов. К наиболее ярким взаимосвязанным проявлениям гендерного кризиса в современном российском обществе можно отнести *аксиологический* кризис маскулинности и фемининности, *семантический* кризис мужского и женского в культуре, а также кризис гендерной идентичности на *национальном* и *личностном* уровнях. Вышеперечисленные явления представляют собой не что иное, как кризис гендерной культуры, – системы, формирующей и регулирующей социокультурные аспекты пола.

Для преодоления данного кризиса общество вынуждено обратиться не только к теоретическому анализу истоков и причин деструктивных гендерных процессов, но и к поиску и изучению практических возможностей выхода из культурного кризиса. К сожалению, большинство современных исследований до сих пор ограничиваются лишь постановкой проблемы и ее теоретическим описанием, не предлагая конкретных путей по преодолению

определенных аспектов социокультурной деструкции в современном российском обществе.

Проблема инкультурации как процесса приобщения человека к культурным нормам и ценностям конкретного общества приобретает особую значимость именно в кризисные периоды жизни общества. Гендерная инкультурация в ситуации гендерного кризиса подразумевает более качественный анализ технологий и принципов целенаправленного управления культурными процессами в рамках прикладного направления культурологии.

Именно поэтому представляется особенно актуальным изучение механизмов гендерной инкультурации, в частности изучение возможностей современного российского образования как наиболее значимого средства социокультурного воспроизводства общества. Гендерно ориентированное образование, подразумевающее акцентирование гендерного компонента в процессах обучения, воспитания и социализации (на примере возрожденных кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий), вполне способно стать инструментом актуализации аксиологических основ российской культуры, что также подразумевает преодоление десемантизации социокультурных понятий маскулинности и фемининности, а также преодоление кризиса гендерной идентичности на национальном и личностном уровнях.

Степень научной разработанности проблемы. Настоящая работа носит междисциплинарный характер, так как интегративность понятий «гендер», «гендерная культура», «маскулинность», «фемининность», «гендерная идентичность», «национальная идентичность» влечет за собой необходимость работы на стыке сразу нескольких дисциплин.

В гуманитарных и общественных науках гендер, как правило, определяется как «социокультурный пол» и противопоставляется полу биологическому. Свою первоначальную интерпретацию данное понятие получило в работах американского психолога Джона Мани,

анализировавшего гендер в медицинском и анатомическом контексте, при этом противопоставляя его общеполовым качествам индивида. В современной психологии и сексологии под гендером подразумеваются любые поведенческие свойства, являющиеся проявлениями маскулинности и фемининности и предположительно отличающие мужчину от женщины. Психологическая составляющая гендера анализируется в работах таких именитых психологов, как З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, С. Бем, Т. Бендас, Ш. Берн, Е. Ильин, И. С. Клецина и др.

Благодаря развитию феминизма, а впоследствии гендерных исследований, понятия «гендер», «маскулинность» и «фемининность» в настоящее время анализируются не только как внутриличностные или личностные характеристики, но и как неотъемлемая часть социокультурной жизни любого общества. Культурно-философские основания гендерных взаимоотношений отражены в работах таких зарубежных и отечественных ученых, как О. Шпенглер, О. Вейнингер, Г. Риккерт, С. де Бовуар, Б. Фридан, Т. де Лауретис, И. Я. Лернер, Н. А. Бердяев, М. С. Каган, Э. А. Понуждаев, П. А. Флоренский.

Само явление и понятие «феминизм» анализируется в трудах таких зарубежных и отечественных авторов, как В. Брайсон, А. Менегетти, Г. А. Брандт, Дж. Батлер, В. И. Успенская, И. А. Жеребкина, Г. А. Ельникова, О. А. Воронина, С. Айвазова.

Проблема социологической интерпретации маскулинности и фемининности, а также вариативности этих гендерных категорий в разных культурах наиболее полно раскрывается в трудах И. Гофмана и М. Киммела, российского социолога И. С. Кона, историка М. Л. Бутовской, американского антрополога М. Мид, австралийского социолога Рэйвин Коннелл, белорусского культуролога И. Л. Когана.

Несмотря на существование множества работ, посвященных различным аспектам гендерной проблематики, понятие «гендерная культура» довольно редко используется в научных трудах по сравнению с другими

современными дефинициями культуры («массовая культура», «информационная культура», «сексуальная культура» и др.) В данном контексте стоит выделить диссертационное исследование Н. И. Андреевой, в котором дается философско-культурологический анализ гендерной культуры. Другие современные дефиниции культуры представлены в работах И. С. Кона, Е. А. Кащенко (сексуальная культура), А. В. Костиной, К. З. Акопян (массовая культура), Н. В. Лопатиной, П. Н. Киричек (информационная культура) и др.

Анализ специфики российской гендерной культуры невозможен без обращения к памятнику светской литературы XVI в. «Домострою». Несмотря на неоднозначную оценку этого произведения в научных кругах, «Домострой» является довольно ценным источником исторической и культурологической информации об общественном, хозяйственном и семейном укладе той эпохи.

В осмысление этнокультурных особенностей российского гендера большой вклад внесли С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, В. В. Розанов, рассматривавшие гендерные отношения не только в рамках метафизики пола, но и с точки зрения фемининной специфики русского мессианизма.

Понятие «инкультурация», впервые использованное американским антропологом М. Херсковичем, в дальнейшем изучалось такими учеными, как К. Клакхон, Д. Мацумото, Л. С. Выготский, А. Флиер. Одним из ключевых аспектов анализа понятия «инкультурация» является его соотнесение с понятием «социализация», долгое время они использовались в качестве синонимов, однако в современной науке культурное пространство не всегда приравнивается к социальному, благодаря чему процессы инкультурации и социализации могут существовать как самостоятельные структуры, хотя и не нуждаются в жестком разграничении.

Анализ понятий «идентичность», «национальная идентичность», «гендерная идентичность» представлен в исследованиях таких авторов, как З.

Фрейд, Э. Эриксон, П. Бергер, Т. Лукман, П. Рикер, К. Леви-Стросс, Б. Андерсен, К. Вердери, Э. Смит, М. Н. Руткевич, С. В. Картунов, Г. К. Солдатова, М. А. Маслина, Л. В. Полякова, Е. Н. Селезнева, А. В. Каменец, В. Ю. Лебедев, А. М. Прилуцкий и др. Гендерному аспекту национальной идентичности посвящены труды Г. П. Федотова, Г. Д. Гачева, Е. И. Гаповой, В. С. Полосина, О. В. Рябова, Т. Б. Рябовой, Е. О. Цалко и др.

Так как в данном исследовании обосновывается необходимость изучения образовательных реформ в современном российском обществе, их роли в инкультурации и социализации подрастающего поколения россиян, интерес представляют работы, посвященные гендерной поляризации в образовании, в частности ее исторической, культурной и психологической обоснованности: Л. В. Астапович, И. Костикова, Т. Л. Шишова, Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан, Т. А. Арканцева, Е. М. Дубовская, С. Г. Достовалов, В. Евланова, В. Ф. Базарный.

Философско-культурологический подход к изучению самого понятия «образование» представлен в работах Б. С. Гершунского, С. И. Гессена, Ф. Т. Михайловой, С. Н. Еремина, Н. В. Наливайко, И. Г. Фомичевой, И. М. Суворовой.

Так как мы интерпретируем гендерный кризис в современном российском обществе как вариацию на тему социокультурного кризиса, интерес для данного исследования представляют работы, посвященные трансформации общественного сознания в переломные моменты жизни общества: К. Я. Аббасова, И. С. Дорогавцева, Д. Т. Жовтун, И. А. Крылова, Е. Н. Михайлова, И. Ю. Назарова, Т. Ю. Сидорина, Ж. Т. Тощенко, Ф. Фукуяма.

При написании работы автор также обращался к материалам диссертаций, в которых раскрываются проблемы гендерных трансформаций в современном обществе, а также анализируются гендерные аспекты национальной идентичности: Н. А. Зуева, Н. Н. Колесникова, Н. А. Шилина, С. А. Орлянский, М. А. Гохгалтер, О. В. Рябов, Е. О. Цалко.

Из зарубежных произведений на английском языке интерес для данного исследования представляют работы, посвященные психологическим, социальным и культурным аспектам гендерных отношений: David Glover и Cora Kaplan, Z. N. Davis, Y. Hirdman, E. Goffman, D. Elam, C. Fine, а также проблеме инкультурации и межкультурных взаимодействий – G. H. Hofstede, H. Tajfel.

В целом, проведенный нами анализ литературы по проблеме исследования позволяет заключить следующее: в рамках современных гендерных исследований назрела необходимость изучения не только теоретических основ гендерной культуры, а также теоретических аспектов гендерной и национальной идентификации, но и практической составляющей национальной и гендерной инкультурации подрастающего поколения, что подразумевает анализ современного образовательного процесса как культурного инструментария в рамках прикладного направления культурологии.

Проблема исследования заключается в необходимости поиска баланса между потребностью в модернизации российского общества и российской культуры и, в то же время, стремлением российского общества к сохранению культурных основ, в том числе культурных оснований национальной и гендерной идентификации. Что ставит вопрос о необходимости поиска культурного инструментария воспроизводства гендерных основ национальной традиции путем экспериментов в важнейшей из сфер инкультурации – сфере образования.

Объектом исследования является гендерная культура современного российского общества.

Предмет исследования – гендерная инкультурация в сфере образования как механизм актуализации аксиологических основ маскулинности и фемининности в рамках современной гендерной культуры России.

Цель исследования – выявление и анализ возможностей современного гендерно ориентированного образования в России (на примере кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий) как экспериментального инструмента гендерной инкультурации в рамках современной гендерной культуры России.

Цель и проблема исследования предполагают решение следующих **задач**:

1. Проанализировать роль и специфику гендерной культуры как элемента духовной культуры.
2. Изучить маскулинность и фемининность как основные аспекты гендерной культуры общества.
3. Выявить роль гендерного компонента в структуре национальной идентичности через признание маскулинности и фемининности неотъемлемыми морфологическими единицами в структуре национального характера и национального самосознания.
4. Проанализировать национальную специфику российской гендерной культуры, а также аксиологические основы и противоречия российской маскулинности и российской фемининности.
5. Рассмотреть гендерный кризис в современном российском обществе на национальном и личностном уровнях, в аксиологическом и семантическом аспектах.
6. Проанализировать и обосновать возможности гендерно ориентированного образования (на примере современных кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий) как инструмента актуализации ценностных основ российской маскулинности и российской фемининности, как инструмента преодоления десемантизации этих социокультурных понятий, а также преодоления кризиса гендерной идентичности на национальном и личностном уровнях.
7. Провести прикладное социокультурное исследование среди учащихся средних общеобразовательных школ и учащихся

специализированных образовательных учреждений – кадетских корпусов, суворовского училища и Мариинских женских гимназий, направленное на выявление и сравнительный анализ уровня гендерного самосознания, гендерных оценок, национального самосознания и ценностных ориентиров у современной российской молодежи.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена *структурно-функциональным подходом*, позволяющим выделить гендерную культуру среди прочих типизаций культуры. *Системным подходом*, позволяющим анализировать маскулинность и фемининность не как два противодействующих начала, а как две необходимые составляющие одной социокультурной реальности. *Аксиологическим и семантическим* подходами, направленными на раскрытие ценностно-смыслового содержания российской гендерной культуры.

Компаративистским подходом, позволяющим анализировать различия в интерпретации гендера в различных отраслях научного знания, вариативность представлений о маскулинности и фемининности в различных культурах и на разных этапах развития общества.

Сравнительно-историческим методом, позволяющим рассмотреть эволюцию раздельного обучения детей разного пола на различных исторических этапах развития человечества.

Гендерным подходом, позволяющим анализировать образовательные реформы в современной России с точки зрения их влияния на различные социокультурные аспекты пола, в частности на аксиологическое содержание современной российской маскулинности и современной российской фемининности.

Эмпирической базой исследования явились результаты точечного выборочного аудиторного анкетирования, проведенного среди учащихся средних общеобразовательных школ и учащихся специализированных образовательных учреждений – кадетских корпусов, суворовского училища и Мариинских женских гимназий. Анкетирование было направлено на

выявление ценностных приоритетов подрастающего поколения россиян. Исследование проводилось в течение 2016 – 2017 гг., в нем приняли участие 10 организаций и были задействованы 1500 респондентов.

Также в работе используется *метод интервью* и, как следствие, *анализ* и *интерпретация* полученной информации.

Научная новизна исследования.

1. Типологизированы основные концепции по определению и анализу понятия «гендерная культура», предложена авторская концепция определения и анализа гендерной культуры как качественно важного «среза» культуры.

2. Конкретизировано аксиологическое содержание маскулинности и фемининности как основного вектора развития гендерной культуры, выраженное в балансе между маскулинными и фемининными архетипами, гендерными стереотипами, прескриптивными маскулинными и фемининными характеристиками, потребностью в позитивной коннотации «своей маскулинности» и «своей фемининности» в рамках конкретного общества.

3. Предложена концепция неразрывности национальной и гендерной идентичности любого субъекта общества, в связи с чем маскулинная гендерная идентичность и фемининная гендерная идентичность конкретизируются на уровне национального самосознания.

4. Установлены специфические национальные черты российской гендерной культуры через такие понятия, как «гендерный стереотип», «патриархальность», «феминизированность», «эгалитарность», «гендерный архетип», выраженные в преобладании образов «Воина-защитника» и «Работающей матери» как основополагающих биполярных гендерных ориентиров.

5. Определены структурные компоненты гендерного кризиса в современном российском обществе как четырехэлементной системы,

включающей в себя аксиологическую, семантическую, национальную и личностную составляющие.

6. Выявлены базовые смысловые различия между понятиями «раздельное образование» и «гендерно ориентированное образование», выраженные в наличии у последнего трех взаимосвязанных компонентов, – гендерное воспитание, гендерное обучение и гендерная социализация.

7. Проведено прикладное социокультурное исследование среди учащихся средних общеобразовательных школ и учащихся специализированных образовательных учреждений (современных кадетских корпусов, суворовского училища и Мариинских женских гимназий), результаты которого выявляют возможности современного военизированного и женского гимназического образования как инструмента инкультурации подрастающего поколения россиян.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. В условиях современности самые актуальные проблемы социума получают гендерное измерение, что дает основание определить гендерную культуру скорее не как разновидность культуры, ее отрасль, вид или форму, а как качественно важный «срез» культуры в целом, как «вертикальное сечение» культуры, проникающее во все ее разновидности и отражающееся в любых ее проявлениях (политической культуре, правовой культуре, нравственной культуре и др.).

2. Аксиологическое содержание маскулинности и фемининности может быть проанализировано как с точки зрения дифференциации общественного устройства («маскулинные» и «фемининные» общества – прим. авт.), так и с точки зрения прескриптивного набора маскулинных и фемининных качеств, определяющих вектор развития гендерной культуры. Анализ аксиологического компонента гендера как главной детерминанты существования и развития гендерной культуры невозможен без ретроспективного анализа исторической селекции маскулинных и

фемининных моделей по признакам социальной значимости и практической эффективности.

3. Структура идентичности может быть определена как трехэлементная система взаимосвязанных компонентов: «личность – нация – гендер». Так как нация и гендер, с одной стороны, представляют собой важнейшие социокультурные детерминанты функционирования и развития общества, а, с другой стороны, являются базовыми характеристиками личности, мы полагаем целесообразными конкретизацию и анализ маскулинной гендерной идентичности и фемининной гендерной идентичности на национальном и личностном уровнях. Дополнение популярной в современном отечественном научном пространстве концепции О. В. Рябова о необходимости паритета между личностью и нацией во избежание таких крайних форм, как нацизм и космополитизм, концепцией о необходимости паритета между личностью и гендером во избежание таких крайних форм, как сексизм и полоролевой нигилизм, вполне соответствует принципу структуризации при анализе специфики российской гендерной культуры и кризисных процессов в современном российском обществе.

4. Специфика российской гендерной культуры проявляется в высокой степени ригидности, а также восприимчивости мужского сознания к традиционным гендерным стереотипам, касающимся гендерных различий в содержании труда, психических и поведенческих маскулинных и фемининных характеристик и др. С другой стороны, несмотря на историческую традиционную внешнюю патриархатность российской гендерной культуры, стоит отметить ее эгалитарный характер, специфическую феминизированность наиболее глубоких слоев русской ментальности. Благодаря длительному господству языческих традиций, заложивших солидный матриархальный фундамент российской гендерной культуры, данной культуре можно дать противоречивое, на первый взгляд, определение – «феминизированный патриархат», при котором мужское начало доминирует в сфере общественных отношений, а женское обладает

архаичной властью и определяет ментальную основу российской культуры. Сила языческой традиции также способствовала формированию специфического фемининного гендерного архетипа – женщины-матери, несущего в себе сильнейшее родовое начало.

5. В современном обществе существенное влияние на гендерную культуру оказывает не только гендерная традиция, но и гендерная политика. Важным элементом гендерной политики является «гендерный контракт» – трехстороннее соглашение, заключаемое между мужчинами, женщинами и государством (Ив Хирдман). В советском обществе базовыми гендерными контрактами являлись контракты «Работающая Мать» и «Защитник Отечества», после распада Советского Союза на базе указанных выше гендерных контрактов стали хаотично и бесконтрольно формироваться многочисленные маскулинные и фемининные модели и стратегии, что обернулось полоролевой неопределенностью и кризисом российской гендерной культуры.

6. Гендерный кризис в современном российском обществе включает в себя:

аксиологическую составляющую, связанную в первую очередь с негативной стереотипизацией современной российской маскулинности и современной российской фемининности в современном российском общественном сознании;

семантическую составляющую, связанную в первую очередь с недостаточной изученностью гендерной проблематики в отечественной науке, в особенности относительно исследований маскулинности («мужского вопроса»);

национальную составляющую, связанную в первую очередь с процессом глобализации, влекущей за собой экспансию западных ценностей, что приводит к социокультурной деструкции российского гендера, инверсии культурных идеалов, десемантизации основополагающих образов и понятий российской гендерной культуры;

личностную составляющую, связанную в первую очередь с кризисом гендерной и национальной идентичности россиян как на макросоциальном уровне (снижение патриотизма, отчуждение от собственной истории, неспособность соотнести себя с базовыми национальными маскулинными и фемининными ценностями), так и на микросоциальном уровне (кризис российской семьи).

7. Гендерно ориентированное образование нельзя подменять понятиями «раздельное образование» или «гендерно сегрегированное образование». В основе гендерно ориентированного образования лежит не просто принцип разделения учащихся по половому признаку (что на сегодняшний день является показателем престижа для многих элитных образовательных учреждений), а ориентированность образовательного процесса на определенные социальные потребности. Особенностью гендерно ориентированного образования является приоритет социокультурного (гендероформирующего) аспекта над психофизиологическим аспектом, часто реализуемым в рамках раздельного образования.

8. В результате проведенного нами исследования можно утверждать, что современное военизированное и женское гимназическое образование представляет собой довольно эффективный экспериментальный инструмент гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян. Благодаря процессам гендерного образования, гендерного воспитания и гендерной социализации, гендерно ориентированное образование, построенное на уважительном отношении как к противоположному полу, так и к российской истории и культуре, способно явиться положительным примером внедрения национального и гендерного компонентов в современный образовательный процесс.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что автором предложен новый подход к актуализации российской национальной идентичности через актуализацию маскулинной и фемининной национальной идентичности. Современное гендерно ориентированное образование

анализируется как экспериментальный инструмент гендерной инкультурации молодого поколения россиян, что является стимулом к дальнейшему изучению особенностей российского гендера в рамках культурологического знания.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов в формировании стратегии внедрения гендерного и национального компонентов в современный образовательный процесс. Инкорпорирование гендерного и национального компонентов в систему современного школьного образования не является копированием военизированного и женского гимназического образования, но подразумевает использование элементов гендерно ориентированного образования в качестве ориентира на позитивную гендерную инкультурацию подрастающего поколения россиян.

Материалы и выводы диссертации также могут быть использованы при разработке учебных курсов по культурологии, социальной философии, педагогике, социологии, касающихся гендерной проблематики.

Апробация исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования докладывались на Международной конференции, посвященной 75-летию Красноярского края (Красноярск, 2009), на I Всероссийской научно-практической конференции «Опыт и перспективы пололичностного (гендерного) образования в России» (Железногорск, 2009), ежегодной научно-методической конференции преподавателей и студентов «Актуальные проблемы современной гендерологии» (Ставрополь, 2010, 2011, 2012, 2013), психолого-педагогической конференции «Педагогика в помощь студентам медицинского вуза: опыт, проблемы, перспективы» (Красноярск, 2014), Всероссийской научно-педагогической конференции с международным участием «Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании» (Красноярск, 2015, 2016), Международной научно-практической конференции «Психолого-социальная работа в

современном обществе: проблемы и решения» (Санкт-Петербург, 2017, 2018), Международной философской конференции «Русский логос: горизонты осмысления» (Санкт-Петербург, 2017), Всероссийской научной конференции XI Ковалевские чтения «Глобальные социальные трансформации XX – начала XXI вв.» (Санкт-Петербург, 2017) .

По теме диссертации опубликованы 26 научных статей, в их числе 7 публикаций в изданиях, определенных перечнем ВАК.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, семи параграфов, заключения, библиографического списка и пяти приложений. Объем основного текста диссертации – 160 страниц.

ГЛАВА 1. ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА И ГЕНДЕРНАЯ ИНКУЛЬТУРАЦИЯ

Данная глава посвящена анализу гендерного измерения социокультурной реальности, критической оценке значимости накопленных человечеством знаний о социокультурном поле, а также влияния современных гендерных исследований на понимание социокультурных трансформаций в современном российском обществе. В главе приводится теоретическое осмысление позиции и роли гендера в структуре российской национальной идентичности, а также ретроспективный анализ гендерно ориентированного образования как проявления биполярности традиционной гендерной культуры и инструмента гендерной инкультурации подрастающего поколения.

1.1. Типология, структура и динамика гендерной культуры

На сегодняшний день исследования социального пола (гендера) становятся неотъемлемой частью многих, в частности социокультурных, исследований в связи с тем, что гендер все чаще воспринимается как имплицитное содержание повседневного сознания¹. При этом гендерный дискурс до сих пор испытывает осторожное отношение со стороны научного сообщества ввиду вариативности интерпретаций основных гендерных категорий, в частности, маскулинности и фемининности, что часто вызывает недопонимание сути гендерных исследований.

В современных, в том числе отечественных, гендерных исследованиях преобладают социологический, психологический и филологический подход в изучении гендерного дискурса², при этом наблюдается явный дефицит культурологических исследований по гендерной проблематике. Данную ситуацию можно назвать закономерной – гендер, как любое многогранное социокультурное явление, становится предметом качественного культурологического осмысления лишь после накопления достаточного

¹ Мещеркина Е. Ю. Социологическая концептуализация маскулинности// СОЦИС. 2002б. № 11. С. 15.

² Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 32.

эмпирического материала, полученного, в частности, в рамках вышеперечисленных наук³.

При всей вариативности и междисциплинарности гендерные исследования имеют в основе единый принцип оппозиции биологического пола (англ. «sex») и социального пола (англ. «gender»). Большинство определений гендера строится именно на этом противопоставлении. Как однажды с юмором отметил французский психолог И. Древаль на круглом столе, посвященном перспективам гендерных исследований: «Пол – это раздетые мужчина и женщина, а гендер – уже одетые»⁴.

В словаре социально-философских терминов под редакцией В. Е. Кемерова гендер определяется как «совокупность социальных репрезентаций, а не природой закрепленная данность»⁵ или как «культурная маска пола, то, что мы думаем о поле в границах наших социокультурных представлений»⁶. Е. Э. Шишлова определяет гендер как «динамический конструкт, отражающий роль биологических и социально-психологических факторов поведения мужчин и женщин в конкретной культурно-исторической среде»⁷.

А. И. Пушкарь выделяет пять основных понятий, определяющих концептуальный каркас современных гендерных исследований⁸:

- «гендерная роль» – жизнь в соответствии со сценарием социума;
- «гендерная система» – социокультурные факторы, актуализирующие понятия «мужчина» и «женщина», «мужское» и «женское»;
- «гендерная стратификация» – часть общей социальной стратификации наравне с этносом, нацией, классом, возрастом и др.;

³ Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 32.

⁴ Цит. по: Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб., 2010. С. 16.

⁵ Социальная философия: словарь/Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. М., 2003. С. 68.

⁶ Там же.

⁷ Шишлова Е. Э. Гендер как инновационный научный и философский дискурс// URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/filosofiya>

⁸ Пушкарь А. И. Философия и гендер// Актуальные проблемы современной гендерологии. Москва-Ставрополь, 2011. Выпуск 6. С. 122-123.

- «социальное конструирование гендера» – сознательное влияние на социальные детерминанты смысловыми установками категорий «мужчина» и «женщина», при котором индивид является не пассивным объектом социализации, а активным ее субъектом⁹;

- «гендерная идентичность и идентификация» – маскулинное и фемининное сознание и самосознание.

В их основе лежат теория половых ролей (Т. Парсонс), теория социального конструирования гендера (И. Гоффман, П. Бергер, Т. Лукман), теория социальной стратификации (Дж. Скотт, Т. де Лауретис), теория гендерных отношений (Р. Коннелл), теория культурной метафоризации гендера (Ю. Кристева, Э. Ирригарэ), психоаналитическая теория (З. Фрейд).

Все вышеперечисленное указывает на многогранность и фундаментальность гендерного дискурса, что актуализирует необходимость его культурологической рефлексии, а также целесообразность гендерного подхода в исследованиях различных явлений и форм культуры.

Несмотря на то, что понятие «гендерная культура» вошло в научный оборот совсем недавно, оно уже насчитывает немало определений, в основе которых лежат различные научные подходы. Гендерная культура может быть рассмотрена в узком смысле на уровне социокультурной компетенции личности как «система знаний, норм и ценностей, обеспечивающих эффективное гендерное взаимодействие и способствующих развитию общей культуры личности» (А. В. Швецова). Гендерная культура может быть рассмотрена как «деятельность по передаче и усвоению эгалитарных ценностей» (О. И. Чеснокова), как «постоянно развивающаяся система социальных отношений между мужчиной и женщиной, характеризующая их межличностное общение, взаимодействие в семье и в основных институтах общества» (Ф. Т. Мамедов), как «система регулирования отношений между полами, ценностно-осознанная совокупность правил и норм социального

⁹ См.: Шишлова Е. Э. Гендер как инновационный научный и философский дискурс// URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/filosofiya>

взаимодействия индивидуумов в соответствии с половой принадлежностью, воплощенных в принципах и традициях общественной жизнедеятельности» (Л. В. Сажина).

На наш взгляд, оптимальное определение понятия «гендерная культура» в широком его понимании принадлежит Н. И. Андреевой: «гендерная культура – это система действующих в данном обществе взглядов, установок, принципов, матриц поведения и т. д., формирующих социокультурные аспекты пола, – гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы, семейно-брачные установки и т. д.».

Столь многогранное явление, как гендерная культура, не может быть однотипным. Типология гендерной культуры имеет различные основания: властные отношения (патриархатная, матриархатная, биархатная), социокультурный контекст (маскулинная, фемининная, андрогинная), социально-психологический контекст (мужская, женская, бесполоя)¹⁰, личностный контекст (патриархатная и эгалитарная)¹¹.

Существуют и иные классификации, позволяющие в рамках структуралистского подхода выделить гендерную культуру школьников (В. В. Созаев), гендерную культуру студентов (Ф. Ф. Терзи), гендерную культуру общественных организаций (Л. Богуш) и т. д.

Традиционная гендерная культура андроцентрична, то есть в соответствии с классификацией Н. И. Андреевой является патриархатной, маскулинной и мужской, что, безусловно, не исключает межкультурных различий, изучаемых на уровне кросс-культурных исследований. Стоит признать, что во всех (или практически во всех) культурах именно мужчины диктуют и ревностно оберегают правила мужского и женского поведения,

¹⁰Андреева Н. И. Формирование гендерной культуры в современном обществе: философско-культурологический анализ: дис. ... д-ра филос. наук. Ростов – на – Дону, 2005. С.57.

¹¹Созаев В.В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников / В.В. Созаев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 33. С. 426-430.

будь то внешние атрибуты гендерной принадлежности, разделение труда по половому признаку и т. д.¹²

Важность кросс-культурных исследований заключается в возможности на базе межкультурных сходств и различий выяснить, какие черты гендера определяются биологическими характеристиками, а какие культурными¹³. К примеру, исторически сложившееся разделение труда по половому признаку представляет собой панкультурное гендерное сходство, имеющее под собой не столько социальную, сколько физиологическую основу, – превосходство в физической силе у мужчин и необходимость вынашивания и грудного вскармливания потомства у женщин. Разделение труда по половому признаку является основным проявлением гендерной дифференциации по виду деятельности и одним из компонентов гендерной роли (И. С. Клецина).

Таким образом, за редким исключением в рамках конкретных обществ (племя чамбули (М. Мид), племя наговиси (Дж. Нэш) и др.), за мужчиной исторически была закреплена инструментальная гендерная роль, а за женщиной – экспрессивная (Т. Парсонс, Р. Бейлс). Именно дифференциация и поляризация мужских и женских гендерных ролей, по мнению некоторых исследователей, приводят к гендерной стереотипизации, становясь главным фактором формирования культурных норм, поощряющих гендерные различия (Ш. Берн); данные культурные нормы становятся основополагающим элементом в структуре гендерной культуры любого общества.

Многие структурные элементы гендерной культуры уже присутствуют в приведенных нами выше определениях самого понятия «гендерная культура», такие как «гендерные роли», «гендерные стереотипы», «взаимодействие в семье», «эгалитарные ценности» и др.

Структурализация гендерной культуры может иметь различные основания. Н. И. Андреева приводит структуру гендерной культуры,

¹² Бутовская М. Л. Тайны пола: мужчина и женщина в зеркале эволюции/ М. Л. Бутовская. Фрязино, 2004. С. 28.

¹³ Берн Ш. Гендерная психология: законы мужского и женского поведения/ Ш. Берн. СПб., 2008. С. 115.

основанную на двух ее компонентах, – духовном (общественное и индивидуальное гендерное сознание) и материальном (гендерное бытие в экономической, политической, социальной и др. сферах общественной жизни)¹⁴. Г. К. Гульбин выделяет такие элементы гендерной культуры, как «нравственность общения полов, интеллектуальная и художественная гендерная культура, правовая гендерная культура, педагогическая гендерная культура, религиозная гендерная культура, свободомыслие представителей полов»¹⁵, а также «гендерные способы и нормы общественной организации, гендерный опыт, гендерные знания, артефакты, творчество»¹⁶.

Р. Коннелл акцентирует внимание на трех основополагающих элементах гендерных отношений – разделение труда, структура власти, структура катексиса (катексис – психобиологическая энергия, связанная с реализацией идей, импульсов, чувств, желаний): «...их можно обнаружить в поле современных гендерных исследований и в гендерной политике; с их помощью можно объяснить значительную часть распознаваемой в настоящее время структурной динамики. Однако это допущение не означает, что это единственные структуры, которые можно вообще обнаружить, и что ими исчерпывается все интересующее нас поле¹⁷».

В предложенном различными авторами многообразии структурных моделей гендерной культуры мы бы хотели уделить отдельное внимание ее аксиологической составляющей. Соглашаясь с Г. К. Гульбиным в том, что гендерные ценности являются ключевым критерием для понимания гендерной культуры прошлого и настоящего¹⁸, мы предполагаем, что именно анализ аксиологических особенностей маскулинности и фемининности в исторической ретроспективе на примере конкретного общества способен

¹⁴ Андреева Н. И. Формирование гендерной культуры в современном обществе: философско-культурологический анализ: дис. ... д-ра филос. наук. Ростов – на – Дону, 2005. С. 114.

¹⁵ Гульбин Г. К. Философия гендерологии и гендерная культура//Современные проблемы науки и образования. 2013. №3. С. 45.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Коннелл Р. Гендер и власть: Общество, личность и гендерная политика/ Р. Коннелл. М., 2015. С. 130-135.

¹⁸ Гульбин Г. К. Философия гендерологии и гендерная культура//Современные проблемы науки и образования. 2013. №3. С. 47.

дать наиболее объективное представление о типе гендерной культуры данного общества, ее основополагающих элементах, особенностях динамики.

Динамика гендерной культуры может быть обусловлена различными микросоциальными и макросоциальными факторами – аксиологическими трансформациями основополагающих гендерных категорий (прежде всего, маскулинности и фемининности), несоответствием традиционных гендерных стереотипов изменившимся социальным реалиям, глобализационными процессами, предполагающими межкультурную коммуникацию и неизбежную диффузию определенных культурных черт и культурных форм. Динамика гендерной культуры как любой вид культурной изменчивости может иметь прогрессивную и регрессивную направленность.

Таким образом, выделение гендерной культуры как отдельной дефиниции культуры отвечает потребности современной гуманитаристики в актуализации гендерных исследований для осмысления множественных социокультурных трансформаций. В современных классификациях феномена культуры многие компоненты как материальной, так и духовной культуры выделяются как относительно самостоятельные и замкнутые области единого целого – политическая культура, правовая культура, нравственная культура, педагогическая культура и т. д., в связи с чем гендерная культура также может быть определена как отдельная отрасль культуры, при этом ее самостоятельность и замкнутость, на наш взгляд, весьма противоречива и сомнительна. В условиях постиндустриального общества, когда патриархальные стереотипы все меньше соответствуют изменившимся социальным реалиям, самые актуальные проблемы социума получают гендерное измерение и предстают «как проблемы половой идентификации индивида и соответствующих социальных ролей»¹⁹.

Все вышесказанное позволяет нам определить гендерную культуру скорее не как разновидность культуры, ее отрасль, вид или форму, а как качественно важный «срез» культуры в целом, как «вертикальное сечение»

¹⁹ Социальная философия: словарь/Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. М., 2003. С. 72.

культуры, проникающее во все ее разновидности и отражающееся в любых ее проявлениях.

Присутствие гендера очевидно в политической культуре, долгое время это присутствие характеризовалось доминированием «мужского» и фактическим вытеснением из политической сферы «женского». При этом женщины на протяжении всей истории, как и мужчины, являлись вынужденными потребителями политической культуры на обыденно-практическом уровне. После того, как женщины получили возможность заниматься активной политической деятельностью, актуальность «полового» вопроса в политике стало сложно оспаривать.

Правовую культуру также можно анализировать через призму ее гендерной составляющей – как с точки зрения исторического преобладания маскулинного вектора в данной форме культуры, так и с точки зрения гендерной асимметрии в современном законодательстве. К примеру, в соответствии с современным российским законодательством женщины имеют гораздо больше преимуществ в рамках семейного и уголовного права, чем мужчины²⁰.

Нравственная культура также включает в себя элементы гендерной поляризации – определенные поступки могут быть допустимы для женщины, но недопустимы для мужчины, и наоборот; эстетическая культура также часто сталкивается с ситуацией дифференцированного понимания прекрасного у представителей противоположных полов, а также с изначальной дифференциацией понимания «мужской» и «женской» красоты, как в жизни, так и в рамках искусства; гендерная поляризация в религиозной культуре проявляется в асимметричном представлении о «мужском» и «женском» начале, зачастую связанном с позитивной коннотацией первого, в разнообразных гендерных репрезентациях культовых и обрядовых элементов.

²⁰ См.: Гендерная экспертиза российского законодательства/ Отв. ред. Л. Н. Завадская. М., 2001. 272 с.

Гендерное измерение различных уровней общественного сознания представлено в генетически первичных формах отражения реальности – обыденном сознании и общественной психологии – к примеру, в практических повседневных «мужских» и «женских» потребностях, связанных с локальной средой человеческой жизнедеятельности, в трансформациях маскулинности и фемининности под влиянием конкретных исторических процессов и условий социального бытия, национальных традициях формирования маскулинных и фемининных моделей.

Признавая гендер неотъемлемой частью культуры, нельзя не признать целесообразность гендерного подхода в культурологии. При этом речь идет не об абсолютизации роли гендера в культуре, а лишь о признании вариативности отражения в «мужском» и «женском» общественном сознании определенных аспектов действительности, что привносит в жизнь качественное разнообразие и, на наш взгляд, является неоспоримой общечеловеческой ценностью.

Таким образом, гендерный подход в культурологии, выстроенный на понимании и уважительном отношении к упомянутому выше разнообразию, дает возможность проанализировать гендерную трансформацию общественного сознания конкретного общества, влияние гендерных отношений в обществе на оценку маскулинности и фемининности в общественном сознании, на особенности репрезентаций маскулинности и фемининности в рамках конкретной культуры, а также выявить принципы и условия преодоления гендерных противоречий. Все вышеперечисленное является стимулом к более качественной культурологической рефлексии гендерной проблематики.

1.2. Маскулинность и фемининность как проявление гендерной культуры

Маскулинность и фемининность как основополагающие концепты гендерной культуры представляют собой набор установок, норм поведения,

социальных ролей, ценностных ориентаций, свойственных соответственно мужскому или женскому полу в определенном обществе²¹. Маскулинность и фемининность – динамические конструкты, формируемые культурно-исторической средой и отражающие биологические и социально-психологические факторы поведения представителей мужского и женского пола.

Одной из распространенных ошибок является отождествление понятий «маскулинность» и «фемининность» с понятиями «мужественность» и «женственность». Данная подмена иногда встречается в отечественных гендерных исследованиях²². Впоследствии И. С. Кон признал, что название его статьи «Мужественные женщины? Женственные мужчины?» было ошибкой, так как «выражение «мужественная женщина» звучит очень хорошо, а «женственный мужчина» очень плохо»²³. Мужественность – это положительное свойство характера, желательное для обоих полов, при этом женственность для мужчины в качестве определения является прямым оскорблением²⁴.

Так как маскулинность и фемининность представляют собой культурно обусловленные категории, за их описанием зачастую скрываются стереотипы массового сознания, порождающие дихотомию «исключительно мужского» и «исключительно женского». До распространения идей постмодернизма, основанных на пересмотре модернистских представлений о гендерных отношениях как иерархических, маскулинность и фемининность анализировались в русле оппозиционности и конфликтности.

Существует значительная философская традиция противопоставления определенных гендерных характеристик, впоследствии ставшая концептуальной основой андроцентризма, где *разум* (дух) ассоциируется с мужским началом, а *тело* (материя) с женским. При этом разум наделяется

²¹ Ильиных С. Преобразование гендерной системы и новое трактование концептов маскулинности - фемининности // Социологический альманах. № 3. 2012. С. 57.

²² См. напр.: Кон И. С. Мужественные женщины? Женственные мужчины?// Литературная газета. 1970. № 1. С. 12; Ушакин С. А. О муже(N)ственности/ Сборник статей. М., 2002. 720 с.

²³ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 17-18.

²⁴ Там же.

рядом позитивных характеристик (сознание, активность, духовность, рациональность и др.), а тело – серией негативных характеристик (бессознательность, пассивность, чувственность, нерациональность и др.)²⁵.

Долгое время женщины занимали в общественном сознании особое место, выделяющее их как противоположность мужчинам и, соответственно, человеку в целом, тем самым определяющее им изначально подчиненный характер существования. Однако многие исследователи настаивают на том, что так было не всегда, и утверждают, что на заре человеческой истории мужчины и женщины существовали в рамках гармоничного взаимодействия, исключая борьбу полов, или даже говорят о возможном существовании матриархата как изначальной и наиболее логичной формы гендерного устройства архаических обществ. Теория изначального существования матриархата впервые нашла отражение в работе швейцарского юриста И. Я. Бахофена в 1861 г. и была определена им как «гинекократия» – основываясь на материалах античной мифологии, автор доказывал, что в древнейшей истории человечества господству мужчин предшествовало господство женщин, предполагавшее материнский счет родства и наследование по материнской линии. Данная концепция позже была поддержана американским антропологом Л. Г. Морганом в 1877 г.²⁶

Теория существования матриархата не доказана до сих пор (в частности, историк М. Богословский писал о том, что миф о матриархате возник по причине того, что «...в древности у некоторых народов ребенка называли не по отцу, а по матери, ибо мать часто и сама не знала, кто из мужчин племени отец ее ребенка»)²⁷, но и не лишена оснований, так как доминирование женского начала вполне соответствует языческому мировосприятию архаических обществ. Доказательством почитания женского начала служат сюжеты некоторых древних мифов, в частности

²⁵ Жеребкина И. Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии. СПб., 2007. С. 11-12.

²⁶ См. подробнее: Орлянский С. А. Философский анализ образов мужчины и женщины в истории и культуре// Актуальные проблемы современной гендерологии. Москва-Ставрополь, 2011. Выпуск 6. С. 93-94.

²⁷ Богословский М. Кто же главенствовал – мужчины или женщины?// Чудеса и приключения. 2001. № 10. С. 20.

древнефризский миф о том, что человечество было порождено тремя богинями – черной Линдой, желтой Финдой и светлой Фрейей; несложно догадаться, что под цветом богинь в мифе подразумеваются расовые архетипы²⁸.

Однако большинство мифологических сюжетов о сотворении мира и человека демонстрируют скорее не превосходство женщины, а ее амбивалентность мужчине – в мифологии большинства древних обществ все живое порождается и существует между двумя противоположными, но равнозначными субстанциями – небом (мужское начало) и землей (женское начало). В древнекитайской мифологии небом правил бог Идзанами, а землей богиня Идзанаки, в древнегерманской – бог Тюр и богиня Фригг, в древнегреческой – Зевс и Гея²⁹. Неизбежность сосуществования мужского и женского начала в мире также отражена в знаменитом мифе об андрогинах³⁰.

Таким образом, основная идея взаимоотношения полов, выраженная в древней мифологии, заключается в олицетворении мужчины с духом, а женщины с материей, при этом дух не может реализовать себя без материи, а материя без духа не способна себя оживить³¹.

Представления о равноценности мужского и женского начала трансформируются с появлением первых мировых религий. Однако и с точки зрения религиозной интерпретации гендерных ролей превосходство мужского начала, в особенности характерное для авраамических патриархальных религий (иудаизм, христианство, ислам) и абсолютизированное, благодаря усилиям средневековых аскетов, часто вступает в противоречие с позитивными образами женщин, играющих существенную роль в событиях, представленных в священных писаниях (дева Мария, Мария Магдалина, супруга Мухаммеда Хадиджа и др.)³². К

²⁸ Ворошилова О. Н. Эволюция образов женщины в общественном сознании: дис. ... канд. филос. наук. Зерноград, 2008. С. 32.

²⁹ Элиаде М. Трактат по истории религий. СПб., 1999. Т. 1. С. 99 – 102.

³⁰ См.: Платон. Пир// URL: <http://philosophy.ru/library/plato/pir.html>

³¹ Ворошилова О. Н. Эволюция образов женщины в общественном сознании: дис. ... канд. филос. наук. Зерноград, 2008. С. 40.

³² Там же. С. 45.

тому же известно, что на определенных этапах развития некоторых мировых религий женщин даже допускали к исполнению роли священнослужителей – в частности, в буддизме и иудаизме; стоит вспомнить и о существовании женщин - апостолов – святой Нины, святой первомученицы Феклы³³.

На основании анализа образа женщины в религиозном сознании О. Н. Ворошилова делает вывод, что практически любая религия содержит потенциал для возрождения высокого статуса женщины в общественном сознании³⁴.

Философское осмысление ролей мужчины и женщины эволюционировало от приоритета мужских качеств по отношению к женским в классической античной философии (Платон, Аристотель)³⁵ и философии средних веков (Аврелий Августин, Фома Аквинский, Филон Александрийский)³⁶ до попыток осуждения гендерного неравенства (Т. Мор, Сен-Симон, впоследствии представители русской религиозной философии – В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, а также К. Маркс и Ф. Энгельс, впервые связавшие феномен половой дискриминации с классовой дискриминацией, объясняя угнетенное положение женщин появлением частной собственности и капиталистическим способом производства). Мнение К. Маркса и Ф. Энгельса о классовой природе гендерного неравенства разделяют и современные исследователи, в частности психолог Л. В. Астапович пишет: «Классовое общество диктует свой стандарт поведения. Роль женщины не меняется: она по-прежнему мать и жена. Меняется социальная роль мужчины – он становится владельцем средств производства и главой семьи. Так женщина из своего высокого положения хозяйки дома попадает в зависимость к мужчине»³⁷.

³³ Ворошилова О. Н. Эволюция образов женщины в общественном сознании: дис. ... канд. филос. наук. Зерноград, 2008. С. 45.

³⁴ Там же. С. 58.

³⁵ См.: Платон. Государство/ Собрание сочинений: В 3-х тт. Т.3. М., 1971. С. 59-64; Аристотель. Политика / Сочинения в 4-х тт. Т. 4. М., 1975. С. 76-82.

³⁶ См.: Антология мужского шовинизма// URL: <http://www.homeware.kiev.ua/compiler/list/best11.htm>

³⁷ Гендерный подход в воспитании личности/авт.- сост. Л. В. Астапович. Минск, 2011. С. 3-4.

Попытки практической ликвидации гендерного неравенства стали осуществляться в рамках развития феминизма (конец XIX – середина XX в.) как контркультуры, противостоящей доминирующим патриархатным ценностям. Стоит отметить, что феминистские устремления при бесспорной позитивности своих целей актуализировали конфликтное решение проблемы гендерных взаимоотношений, при котором борьба за права женщин часто переходит в борьбу против мужчин: «Онтологически феминизм вместо утверждения и обоснования значимости личности «инаковости» женского начала пошел по пути отрицания собственной сущности и стремления к маскулинному»³⁸. Именно тенденция к освобождению феминности через ее уничтожение и приближение к маскулинному канону, иными словами стремление радикально настроенных феминисток к «бесполой» культуре во многом дискредитировала идеологию феминизма.

Э. Фромм также говорил о негативной стороне гендерных трансформаций в обществе и ложном представлении о том, что равенство между полами тождественно их идентичности³⁹.

В рамках постмодернистского дискурса у современных исследователей имеется возможность анализа феминности как отличающегося *для*, а не как отличающегося *от*⁴⁰: данный подход направлен на признание необходимости существования «мужского» и «женского» в рамках любой культуры для привнесения в нее альтернативных и значимых ценностей.

При пересмотре гендерных отношений с позиции сотрудничества и диалога, а не с позиции конфликтности, можно говорить о необходимости учета как маскулинного, так и феминного социального опыта для адекватного отображения единой картины социальной действительности⁴¹. Таким образом, есть необходимость признать маскулинность и

³⁸ Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 17.

³⁹ Фромм Э. Мужчина и женщина. М., 1998. С. 118.

⁴⁰ Зуева Н. А. Гендер в свете постмодернистского дискурса: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Воронеж, 2004. С. 24.

⁴¹ Там же. С. 25-26.

фемининность двуедиными аспектами гендерной культуры, являющимися движущей силой «мужской» и «женской» социальной действительности в рамках конкретного общества и проявляющимися в существовании «мужской» и «женской» субкультур, «мужской» и «женской» психологии, «мужской» и «женской» политики и т. д.

Несмотря на универсальность гендерной асимметрии для большинства традиционных гендерных культур, маскулинность и фемининность никогда не являлись гомогенными и фиксированными категориями. Во все времена существовали различные типы маскулинности и фемининности, различия между ними определялись классами, социальным статусом, возрастом, образом жизни, сексуальной ориентацией, но в первую очередь культурой. Анализ маскулинности и фемининности как производных культуры зачастую осуществляется по аналогии с рассуждениями о национальном характере и типах личности как специфичных моделях данного социального окружения⁴².

Одним из примеров интерпретации половых характеров на базе кросс - культурных противопоставлений являются исследования М. Мид⁴³, наиболее яркое из них представляет собой сравнительный анализ культур трех племен Новой Гвинеи – арапешей, мундугоморов и чамбули. Гендерные культуры вышеуказанных племен демонстрируют очевидную вариабельность маскулинных и фемининных моделей – одинаково спокойных и миролюбивых мужчин и женщин из племени арапешей, в равной степени воинствующих и жестоких мужчин и женщин из племени мундугаморов, а также парадоксально женственных мужчин и мужеподобных женщин из племени чамбули. На основании своих исследований М. Мид приходит к выводу, что гендерные различия не являются исключительно биологическими производными, а во многом предписаны социальным окружением и культурой, что подтверждается значительными культурными

⁴² Коннелл Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М., 2015. С. 239.

⁴³ Мид М. Мужское и женское. Исследование полового вопроса в меняющемся мире. М., 2004. С. 168.

вариациями в определении «мужского» и «женского» характера, «мужской» и «женской» роли.

Р. Коннелл в свою очередь справедливо критикует теории об однозначном соответствии между типом характера и средой, говоря о том, что качественно разные типы маскулинности и фемининности могут сформироваться в одном и том же социальном окружении⁴⁴. На наш взгляд, данные противоречия актуализируют важность кросс-культурных исследований, направленных не только на анализ нации, личности и гендера как унитарных производных культуры, но и на выявление межкультурных гендерных сходств и различий, в том числе панкультурных и локальных маскулинных и фемининных систем ценностей у разных народов. К одним из панкультурных гендерных особенностей можно отнести гендерную асимметрию, гендерное разделение труда, плюральность основных гендерных категорий.

Различные модели маскулинности и фемининности создаются в особых исторических условиях, данные модели склонны к трансформации, соперничеству, замещению. Зачастую формирование новых маскулинных и фемининных моделей является следствием гендерных противоречий, нередко сопряженных с другими социальными факторами, – национальными, социальными, политическими, экономическими и т. д.

Степень вариативности маскулинных и фемининных моделей нередко определяется аксиологическим содержанием гендерной культуры конкретного общества. В современной науке большую популярность набирает анализ ценностных ориентаций с позиций маскулинности и фемининности⁴⁵. Благодаря кросс-культурным исследованиям нидерландского социолога Г. Хофстеде, категории «маскулинность» и «фемининность» теперь используются не только как характеристика

⁴⁴ Коннелл Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М, 2015. С. 239.

⁴⁵ Севелова М. А. Маскулинность и фемининность как новый критерий анализа ценностей// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение, вопросы теории и практики. 2012. № 6. С. 169.

личности, но и как характеристика общества, а конкретнее – системы ценностей конкретного общества⁴⁶.

Согласно концепции Г. Хофстеде, общества можно разделить на маскулинные и фемининные на основе преобладания в разных социальных сферах в конкретном обществе маскулинных и фемининных ценностей. Маскулинные ценности, как правило, связаны с поддержкой традиционной модели патриархальной семьи, гендерной поляризации в общественной жизни, силовых методов решения внутригосударственных и внешнеполитических конфликтов. Фемининная же система ценностей, напротив, характеризуется более лояльным отношением к всевозможным трансформациям института семьи, менее очевидной гендерной поляризацией социальной сферы, поиском компромисса в решениях внутригосударственных и внешнеполитических конфликтов.

На наш взгляд, данная концепция является дискуссионной, так как на сегодняшний день, благодаря глобализационным процессам в культуре, возможность четкого разделения ценностей, а также обществ на маскулинные и фемининные вряд ли возможна. При этом множественность маскулинных и фемининных форм даже в рамках одного общества зачастую является проявлением отношения самой личности к традиционным гендерным ценностям и ее соответствия гендерным архетипам, типичным для конкретной гендерной культуры, а также лояльностью личности к гендерным стереотипам и гендерной политике, реализуемой в конкретном обществе.

Отсутствие в рамках одной и той же культуры унитарной модели маскулинности и фемининности вынуждает согласиться с тем, что маскулинность и фемининность – не статичные проявления мужской или женской сущности, а «способы жить в системе определенных отношений»⁴⁷.

⁴⁶ Hofstede G. H. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. 2nd ed. SAGE Publications, 2003.

⁴⁷ Коннелл Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М, 2015. С. 244.

Множественность маскулинных и фемининных моделей зачастую подразумевает иерархию, их позитивная оценка находится в непосредственной связи с прескриптивными категориями – системой общественных запросов и предписаний, определяющих не среднестатистических, а идеальных мужчину и женщину⁴⁸.

В классической патриархатной культуре данная прескриптивная категория исторически требовала и требует от мужчины наличия большой физической силы, высокой степени агрессивности и брутальности, высокой сексуальной активности. Данная модель маскулинности впервые была определена Р. Коннелл как «гегемонная маскулинность»⁴⁹. С точки зрения теории гегемонной маскулинности, несмотря на наличие в любом обществе нескольких типов маскулинности, наибольшим успехом с точки зрения иерархии и большей властью, как над мужчинами, так и над женщинами, пользуется тип личности, наиболее соответствующий маскулинным прескриптивным канонам, таким как «утверждение мужской власти над женщинами и подчиненными мужчинами, культ физической силы, склонность к насилию, эмоциональная невыразительность и высокая соревновательность»⁵⁰.

Таким образом, изучение маскулинности тесно переплетается с изучением сути гендерного неравенства – основного направления в гендерных исследованиях – но уже не только как подчинение женщин мужчинами, но и как иерархия и соподчинение среди мужчин.

С точки зрения Р. Коннелл, гегемонная маскулинность – это не свойство характера, а скорее «культурный образец», «доминирующий идеал»⁵¹, который, даже будучи не реализованным на практике, остается

⁴⁸ Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире// Введение в гендерные исследования. Ч. 1: учебное пособие/ под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков; СПб., 2001. С. 562-605.

⁴⁹ Коннелл Р. Маскулинности и глобализация// Введение в гендерные исследования. Часть 2. Хрестоматия. СПб., 2001. С. 251-279.

⁵⁰ Ильиных С. А. Маскулинность: исследование в русле гендерной социологии// Актуальные проблемы современной гендерологии. Москва-Ставрополь, 2011. Выпуск 8. С.52.

⁵¹ Коннелл Р. Маскулинности и глобализация// Введение в гендерные исследования. Часть 2. Хрестоматия. СПб., 2001. С. 260.

«эффективным символическим средством осмысления существующих отношений между полами»⁵².

Дэвид Гловер и Кора Каплан в своей работе “Genders” говорят о том, что само соответствие и удержание соответствия нормам гегемонной маскулинности требуют от мужчины постоянных как физических, так и моральных усилий – по сути, это оборачивается для него непрекращающейся борьбой с самим собой (собственным телом, характером, физическими и духовными слабостями) и окружающими⁵³. Ориентацию на достижение канона гегемонной маскулинности среди взрослых мужчин, но в большей степени среди мальчиков и юношей, можно объяснить высокой соревновательностью, исторически присущей всем мужским коллективам.

В стремлении доказать окружающим собственную гегемонию многие мужчины начинают подменять понятия «сила» и «жестокость», «моральная устойчивость» и «равнодушие», «смелость» и «безрассудство», что представляет собой довольно значимый фактор высокой мужской смертности.

Среди фемининных моделей отсутствует столь очевидная гегемония какой - либо из них, как среди маскулинных, однако на самом общем уровне социальных отношений прескриптивные категории фемининности определяются достаточно четко⁵⁴. В классической патриархатной культуре данная прескриптивная категория исторически требовала и требует от женщины наличия внешней привлекательности, скромности, высоких навыков ведения домашнего хозяйства. Перечисленные фемининные качества во многом обусловлены необходимостью продолжения рода, а также женской обязанностью воспроизведения и заботы о потомстве. Женская забота о потомстве, в том числе, подразумевала стремление женщины удержать рядом с собой «кормильца», что вынуждало ее принимать «мужские» правила гендерных взаимоотношений.

⁵² Мещеркина Е. Ю. Социологическая концептуализация маскулинности// Социологические исследования. 2002 б. № 11. С. 16.

⁵³ Glover D. Genders/ D. Glover, C. Kaplan. New-York, 2001. P. 60.

⁵⁴ Коннелл Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М, 2015. С. 249.

Данная модель фемининности определяется Р. Коннелл как «утрированная фемининность», главной чертой которой является абсолютное принятие гендерного неравенства и ориентированность на интересы и желания мужчин⁵⁵.

Прескриптивные маскулинные и фемининные категории, с одной стороны, имеют непосредственное отношение к гендерным архетипам, как проявлениям коллективного бессознательного, с другой – выражают определенную квинтэссенцию наиболее востребованных и доказавших свою социальную эффективность маскулинных и фемининных характеристик. В данном контексте мы вновь должны обратиться к вопросу о гендерных ценностях как ядру гендерной культуры общества. Прескриптивные маскулинные и фемининные характеристики могут быть детерминированы как системой общечеловеческих ценностей, так и особенностями национального характера, истории и социально-экономической ситуации в конкретном обществе.

На наш взгляд, анализ маскулинных и фемининных ценностей конкретного общества разумно строить не на отождествлении данных ценностей с доминирующими моделями маскулинности и фемининности, которые в большинстве современных обществ перестают быть нормами, обязательными для исполнения. Маскулинные и фемининные ценности сегодня – это своеобразный резерв гендерной культуры общества, источник ее целостности и устойчивости. Анализ аксиологического компонента гендера как главной детерминанты существования и развития гендерной культуры невозможен без ретроспективного анализа исторической селекции маскулинных и фемининных моделей по признакам социальной значимости и практической эффективности.

Таким образом, аксиологическое содержание маскулинности и фемининности является основой для прескриптивных маскулинных и

⁵⁵ Коннелл Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М, 2015. С. 249.

фемининных характеристик, а также ядром и вектором существования и развития гендерной культуры. В свою очередь, основанные на гендерной прескрипции гендерные стереотипы оказывают существенное влияние на все сферы общественной жизни.

В ситуации трансформации традиционных гендерных стереотипов, сопряженной с девальвацией традиционных маскулинных и фемининных ценностей, назревает необходимость актуализации положительного маскулинного и фемининного социокультурного опыта, а также необходимость поиска более адаптивных к современным реалиям ценностных доминант гендерной культуры.

1.3. Гендерная идентичность и национальная идентичность в современной гендерной культуре

Современные исследования личности и общества неизбежно сталкиваются с вопросами как о механизмах и следствиях формирования самоопределения самой личности, так и с вопросами об универсальности и специфичности конкретного общества, о степени влияния нормативных и ценностных установок в обществе на личностное самоопределение.

Проблема идентичности как баланса солидарности и оппозиции, принадлежности и самостоятельности становится особенно актуальной в переломные моменты жизни общества. На сегодняшний день в ситуации культурного кризиса в российском обществе, обусловленного процессами глобализации, интеграции и вестернизации, обостряется необходимость поиска механизмов возрождения утраченных смыслообразующих ценностей.

В прошлом параграфе нами уже затрагивалась проблема актуализации маскулинных и фемининных ценностей как основного вектора развития гендерной культуры. С этой точки зрения возрождение утраченных ценностей как важнейшего элемента воспроизводства социальной структуры невозможно без анализа механизмов социализации, в частности механизма идентификации. И если специфике и социокультурным основаниям

формирования русских как нации (национальной идентичности) в современной российской науке посвящено немало исследований, то более молодое, но не менее актуальное понятие «гендерная идентичность» не так давно находится в области внимания гуманитарного знания. В особенности малоизученными остаются специфика взаимовлияния национальной и гендерной идентификации, особенности взаимной маркировки национальных и гендерных символов в рамках культуры.

Само понятие «идентичность» было введено в научный оборот З. Фрейдом, однако более качественный анализ оно получило благодаря трудам Э. Эриксона. Исследования данных авторов можно отнести к психоаналитической концепции идентичности, определяющей ее в качестве когерентного ядра личности. Данное ядро включает в себя, с одной стороны, набор отличительных характеристик личности (личностная идентичность), с другой – осознание личностью своей принадлежности к конкретной социальной группе (социальная идентичность). С этой точки зрения П. Рикер интерпретирует идентичность как диалектическое соотношение тождества и индивидуальности, подчеркивая значимость нарративного компонента в идентификационных процессах⁵⁶.

В современной гуманитарной науке уже давно наметилась тенденция смены эссенциальной концепции идентичности конструктивистской. Концепции первородности идентичности, по мнению некоторых исследователей, придерживались такие политические лидеры, как И. Сталин, А. Гитлер, В. Вильсон⁵⁷. Антропологи, в свою очередь, пытались дать научное объяснение данной точки зрения, определяя сконструированные идентичности как девиантные (Дж. Де Вос), так как «чрезмерная инструментальная затратность олицетворяет внутреннюю дезадаптацию»⁵⁸. Однако современные гуманитарные исследования идентичности все больше

⁵⁶ Рикер П. Я-сам как другой. М., 2008. 416 с.

⁵⁷ Смирнова А. Г., Киселев И. Ю. Идентичность в меняющемся мире. Ярославль, 2002. С. 19.

⁵⁸ Там же.

склоняются к отказу от абсолютизации эссенциального компонента в ее структуре.

Отказ от понимания идентичности (культурной, этнической, национальной, гендерной и т. д.) как врожденной и неизменной тождественности, основанной на культуре, этносе, нации, гендере и прочих социальных факторах, в пользу анализа данного понятия как социального конструкта, обусловленного историческими, социальными и культурными факторами, вполне соответствует постмодернистскому стилю гуманитарных исследований. Однако создать адекватную оппозицию между эссенциализмом и конструктивизмом вряд ли представляется возможным⁵⁹. Данная оппозиция грозит ложной дихотомией природы и культуры,⁶⁰ особенно неприемлемой в отношении изучения гендерной идентичности, безусловно, неспособной отказаться от эссенциального компонента в своей структуре.

Крайности как эссенциализма, так и конструктивизма, определяющего идентичность как социальный конструкт (П. Бергер, Т. Лукман), в том числе национальную идентичность (Б. Андерсон) и гендерную идентичность (М. Киммел), вполне успешно преодолеваются в концепции этносимволизма (Э. Смит). Э. Смит определял конструирование национальной идентичности важным, но не безграничным процессом⁶¹. По его мнению, конструирование национальной идентичности ограничивается степенью изменчивости мифосимволического комплекса нации, возможностью его новой интерпретации. Соотношение национального самосознания и национального бессознательного по сути определяет вектор национальной идентификации. В данном контексте понятие «национальная идентичность» не стоит отождествлять с понятием «национальное самосознание», так как

⁵⁹ Ставропольский Ю. В. Эссенциальные и нарративные идентичности в интерпретативной социологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2013. №4. С. 171.

⁶⁰ Там же.

⁶¹ Смит Э. Национализм и модернизм: критический обзор современных теорий наций и национализма. М., 2004. 464 с.

национальная идентичность предстает более широким понятием, включающим в себя значительный слой национального бессознательного⁶².

На наш взгляд, данная концепция применима и к гендерной идентичности. Возможность конструирования маскулинной и фемининной идентичности так же пребывает в зависимости от степени устойчивости гендерных архетипов и гендерных историософем в рамках конкретной культуры. Таким образом, гендерное самосознание и гендерное бессознательное определяют вектор гендерной идентификации. Национальная и гендерная идентификации, в свою очередь, представляют собой необходимые и неразрывные процессы формирования личности, отождествляющей себя с конкретной национальной группой и конкретным полом.

Тем не менее, идентичность не ограничивается тождеством. В рамках реляционной парадигмы идентичность анализируется как отношение между «своими» и «чужими» (Н. Tajfel, К. Леви - Стросс, В. Ю. Лебедев, А. М. Прилуцкий, О. В. Рябов, Т. Б. Рябова, Е. О. Цалко, Е. Н. Шапинская). Соотношение категорий «свой» и «чужой» представляет собой одну из основополагающих бинарных оппозиций культуры, а также является мощнейшим фактором социальной идентификации. Категория «свой», как правило, обладает позитивной коннотацией и определяет принадлежность субъекта восприятия к культуре оценивающего субъекта. Категория «чужой», напротив, несет в себе негативный окрас как субъект чуждый конкретной культуре и нередко представляющий угрозу как для данной культуры, так и непосредственно для оценивающего субъекта. При этом «чужой» представляет собой культурно значимую категорию, так как является основополагающим фактором внутригруппового сплочения, способным отодвинуть на задний план внутригрупповые противоречия. Таким образом, «свой» познается лишь на фоне «чужого», что позволяет

⁶² Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 235.

определить эти категории основными источниками формирования и развития личности и культуры в целом.

Однако в современном культурном пространстве четкость моделей, построенных на бинарных оппозициях («Запад»/«Восток», «мужское»/«женское» и т. д.), заметно снижается, как и утрачивает свою категоричность само понятие «чужой»⁶³. В последнее время термин «чужой» заменяют словом «другой», признавая тем самым, что культурные феномены и конструкты могут быть биполярны по содержанию, но при этом не вступать в противоречие, а тем более конфронтацию⁶⁴. «Другой», в отличие от «чужого», не представляет угрозы для «своего», тем самым вызывая у оценивающего субъекта не страх или настороженность, а любопытство. Снижение категоричности бинарной системы во многом определяется возросшим уровнем коммуникации между различными культурами, научным интересом к «другому», а также популяризацией критики культурных доминант.

Тем не менее, стоит признать, что традиционные бинарные оппозиции продолжают существовать как в культуре, так и в общественном сознании современных обществ. Наличие «другого» на сегодняшний день остается важным условием правильной оппозиционной социализации личности. Значимость роли «другого» в идентификационных процессах и формировании типичных для данного общества моделей национальной и гендерной идентичности определяется степенью распространенности традиционных социокультурных взаимодействий в рамках конкретного общества. К примеру, в рамках восточной культуры традиции до сих пор являются мощным регулятором межличностных и межгрупповых отношений, тем самым присутствие «другого» на разных уровнях (национальном, гендерном, политическом, духовном и т. д.) является на востоке более отчетливым явлением, чем в рамках западной культуры.

⁶³ Шапинская Е. Н. Образ Другого в текстах культуры. М., 2012. С. 9.

⁶⁴ Там же.

Референтность коллективной идентичности на национальном и гендерном уровнях зачастую предполагает позитивную коннотацию «своих женщин» и «своих мужчин». «...Степень эталонности в плане «нашести», как правило, коррелирует со степенью эталонности в плане соответствия гендерным нормам, принятым в данном сообществе. Иными словами, «менее русские» будут маркироваться и как менее мужественные и менее женственные»⁶⁵. На наш взгляд, позитивная коннотация «своих женщин» и «своих мужчин» является одним из признаков позитивности гендерной культуры общества в целом. Однако современное российское общество явно демонстрирует обратную тенденцию, в некотором смысле опровергающую вышеуказанную цитату: негативная стереотипизация российской маскулинности и российской фемининности в рамках самой российской гендерной культуры, по нашему мнению, представляет собой один из главных деструктивных факторов российской культуры в целом. Более подробно речь о кризисе российской гендерной культуры пойдет в следующей главе.

В исследование особенностей национального и гендерного взаимодействия в рамках общества большой вклад внесли работы Е. О. Цалко, выделившей три причины взаимовлияния гендера и нации – понятность и легитимность пола, способность гендера к созданию иерархии, которая может распространяться и на другие виды социального неравенства, в том числе национального, а также выполнение гендером функции маркера – «средства включения и исключения, конструирующего символические границы между сообществами»⁶⁶. Также Е. О. Цалко вводит понятие «гендерные идентификаторы» в отношении наций как «совокупность связанных с гендерными отношениями материальных или идеальных объектов, служащих в коллективной идентичности средством для выявления

⁶⁵ Курнаева Н. А., Рябов О. В. «Гусары денег не берут»: Свои и Чужие в гендерном дискурсе коллективной идентичности // Гендер: язык, культура, коммуникации: материалы конференции. М., 2006. С. 239-246.

⁶⁶ Цалко Е. О. Гендерный аспект национальной идентичности русских: социологический анализ: дис. канд. социологических наук. Нижний Новгород, 2011. С. 18.

сходства со Своими и отличий от Чужих»⁶⁷. К важнейшим гендерным идентификаторам автор относит национальные образы мужчин и женщин, образы Родины и Отечества, а также образы самих наций⁶⁸. При этом национальные образы мужчин и женщин не являются статичными категориями, а представляют собой производные исторического, культурного, социального, политического, экономического дискурсов, по сути, играя роль инструмента национальной политики и национальной мобилизации.

Таким образом, можно согласиться, что нация и гендер представляют собой два взаимосвязанных социокультурных феномена⁶⁹, два идентификационных маркера, содержание которых во многом обусловлено духовными ценностями, инкорпорированными в общественное сознание конкретного общества. С этой точки зрения логичным является анализ идентичности как трехэлементной системы взаимосвязанных компонентов: «личность – нация – гендер». Так как нация и гендер, с одной стороны, представляют собой важнейшие социокультурные детерминанты функционирования и развития общества, а, с другой стороны, являются базовыми характеристиками личности, мы полагаем целесообразным конкретизацию маскулинной гендерной идентичности и фемининной гендерной идентичности на национальном и личностном уровнях, что подразумевает анализ отражения маскулинного и фемининного сознания и самосознания в рамках конкретной национальной культуры.

На наш взгляд, пересмотр популярной в современном отечественном научном пространстве концепции актуализации российской национальной идентичности в пользу концепции актуализации российской маскулинной и фемининной национальной идентичности вполне соответствует принципу снижения нежелательного уровня абстракции современных социокультурных

⁶⁷ Цалко Е. О. Русскость и европейскость сквозь призму гендерных идентификаторов (по результатам социологического исследования)// Женщина в российском обществе. 2010. №2. С. 58.

⁶⁸ Там же. С. 61.

⁶⁹ Рябов О. В. «Матушка-Русь»: опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии. М., 2001. С. 51.

исследований, а также принципу структуризации при анализе специфики российской гендерной культуры и кризисных процессов в современном российском обществе.

Дополняя концепцию О. В. Рябова о необходимости паритета между личностью и нацией во избежание таких крайних форм, как нацизм и космополитизм⁷⁰, мы считаем целесообразным говорить о необходимости паритета между личностью и гендером во избежание таких крайних форм, как сексизм и полоролевой нигилизм. Стоит также признать, что кризисные процессы, происходящие с современной российской гендерной идентичностью, нельзя оценивать исключительно негативно, так как данный кризис представляет собой «неизбежный и логичный этап на пути развития личности и обретения себя в качестве гармоничной целостности»⁷¹.

Однако для обретения маскулинной или фемининной национальной целостности в рамках конкретного общества необходимо создать условия для позитивной межгрупповой национальной и гендерной дифференциации и интеграции. Одним из инструментов снижения национальной и гендерной напряженности в современном российском обществе является современное образование, так как именно сегодняшняя молодежь представляет собой национальную и гендерную основу будущей России. На фоне глобализационных процессов, аксиологических инверсий, формирования новых гибридных форм культуры появляется необходимость актуализации базовых ценностей гендерной и национальной культуры, в том числе с помощью интеграции национального и гендерного компонентов в современный образовательный процесс.

На наш взгляд, реактуализация кадетского и женского гимназического образования, опирающегося на образовательные традиции, но учитывающего изменившиеся социальные реалии, представляет собой один из возможных

⁷⁰ Рябов О. В. «Матушка-Русь»: опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии. М., 2001. С. 51.

⁷¹ Жукова О. И., Жуков В. Д. Кризис идентичности как нормообразующее становление личности//Вестник КемГУКИ. 2014. №29. С. 81-88.

инструментов актуализации смыслообразующих ценностей национальной и гендерной культуры в современном российском обществе.

1.4. Гендерно ориентированное образование как инструмент гендерной инкультурации (история и динамика)

Раздельное обучение детей разного пола исторически являлось производной традиционной патриархатной культуры, нуждающейся в обособлении мужской сферы культуры от «чужой» (женской) сферы. Именно «чужой», а не «другой», так как соотношение «мужского» и «женского» до недавнего времени представляло собой, быть может, одну из самых устойчивых и категоричных бинарных оппозиций на всех уровнях и во всех сферах социального бытия.

С древнейших времен, начиная с младенческого возраста, мальчиков и девочек готовили к абсолютно разным, зачастую даже противоположным социальным ролям. Воспитание и обучение девочек, как правило, происходило в пределах семьи, в свою очередь воспитанию и обучению мальчиков уделялось более пристальное внимание, что вполне соответствовало андроцентричному содержанию традиционной патриархатной культуры.

Само явление «воспитание» как особый вид человеческой деятельности, направленный на передачу жизненно важного опыта и знаний подрастающему поколению, уходит своими корнями в первобытное общество. Целью воспитания является адаптация ребенка к окружающей действительности путем подражания и усвоения определенных социокультурных норм, в том числе гендерных норм. В широком смысле понятие «воспитание» обозначает «целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) становится содержанием внутреннего (субъективного), т. е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы потом соответственно отразиться в их мыслях,

поведении, чувствах»⁷². Понятие «образование», в свою очередь, можно трактовать как «процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний»⁷³.

Соотношение понятий «воспитание» и «образование» – вопрос дискуссионный. Признавая, что дефинитивно понятия «образование» и «воспитание» пересекают друг друга, большинство исследователей подразумевают под образованием «интеллектуальную сферу развития личности»⁷⁴, а под воспитанием – «духовное (в первую очередь нравственное) воздействие на личность»⁷⁵. Таким образом, воспитание представляет собой более раннее явление в истории человечества, чем образование.

Нам, в свою очередь, наиболее близка позиция Т. С. Косенко и Н. В. Наливайко, определяющая образование как целенаправленный процесс развития человека, включающий в себя воспитание и обучение. «Обучение преимущественно обращено на развитие интеллектуально-практической стороны личности, а воспитание сосредоточивается на эмоционально-ценностной стороне»⁷⁶. Именно поэтому в рамках нашего исследования мы говорим о гендерно ориентированном *образовании*, а не *воспитании* или тем более *обучении*. При этом стоит еще раз подчеркнуть, что воспитание представляет собой более ранний, изначальный процесс «социально контролируемой социализации»⁷⁷ как в рамках жизни отдельной личности, так и в рамках истории человечества.

Так как воспитание изначально направлено на формирование определенных качеств личности, отвечающих ожиданиям конкретного общества, можно сделать вывод, что воспитание, начиная с истоков истории человечества, никогда не ограничивалось потребностями семьи как закрытой

⁷² Социальная философия: словарь/ Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. М., 2003. С. 57.

⁷³ Там же. С. 304.

⁷⁴ Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск, 2004. С. 23 –24.

⁷⁵ Там же.

⁷⁶ Косенко Т. С., Наливайко Н. В. Философия воспитания: социально-философское введение в проблему. Новосибирск, 2012. С. 20.

⁷⁷ Там же. С. 14.

ячейки общества, а было, в большей или меньшей степени, ориентировано на определенный социальный заказ, то есть являлось делом общественным, а впоследствии еще и государственным.

Стоит вспомнить слова Аристотеля: «Едва ли кто-нибудь будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи... Так как государство в его целом имеет ввиду одну конечную цель, то ясно, что для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом... В настоящее время существует разногласие по поводу практики воспитания: не все согласны в том, чему должны учиться молодые люди»⁷⁸. Таким образом, уже в античные времена воспитание было делом общественно значимым, но его содержание – дискуссионным.

Помимо воспитания и обучения современное образование включает в себя процесс социализации – «введение человека в систему социального функционирования общества: в разделение труда и функций, в нормы политической лояльности существующему порядку и социальной адекватности как члена социума, в систему разделения и исполнения разнообразных (по ситуации) социальных ролей, в коды и языки социальной коммуникации...»⁷⁹.

Воспитание, обучение и социализация как взаимосвязанные и взаимопроникаемые составляющие образовательного процесса представляют собой три базовых элемента культурной самоидентификации личности – его инкультурации. Инкультурация, трактуемая как «процесс придания личности общей культурной компетентности по отношению к установлениям того общества, в котором она живет»⁸⁰, включает в себя разнообразный культурный инструментарий, в том числе образование как довольно значимое средство социокультурного воспроизводства общества.

⁷⁸ Цит. по: Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988. С. 7-8.

⁷⁹ Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М., 2010. С. 298.

⁸⁰ Там же.

Предшественниками школ, реализующих уже коллективную, а не семейную традицию инкультурации, на заре первобытнообщинного строя явились «дома молодежи» – учреждения, в которых дети и подростки обучались необходимым трудовым навыкам, усваивали общинные порядки и обряды. Некоторые исследователи полагают, что в условиях матриархата мальчики и девочки до семи - восьми лет воспитывались в этих домах совместно под руководством женщин, при переходе к патриархатно - родовому строю гендерная сегрегация в воспитании становится более жесткой и ранней в отношении возраста воспитанников⁸¹.

Школа как социокультурный институт для передачи знаний и опыта подрастающим поколениям возникает приблизительно в V тысячелетии до н. э. в странах Древнего Востока, благодаря развитию письменности и разложению первобытных формаций⁸². Однако даже с появлением первых школ большинству населения древних цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока приходилось обходиться воспитанием и обучением в рамках семьи, так как школы были доступны детям из знатных и состоятельных семей и, как правило, исключительно мальчикам. Это было связано не только с тем, что мальчики в большинстве древних обществ ценились больше, чем девочки, но еще и с тем, что мальчики в силу большей природной активности, энергичности и агрессивности всегда требовали более внимательного отношения со стороны взрослых, а также «усиленной дисциплины и социализации»⁸³.

Доступность первых школ и образования в целом для мальчиков, в отличие от девочек, была связана еще и с более разнообразным спектром мужской деятельности, нежели женской. Мужская деятельность, как правило, определялась потребностью семьи в пропитании, необходимостью мужского участия в оборонительных и наступательных войнах. Мужские обязанности не только не ограничивались семьей, но и подразумевали

⁸¹ Джуринский А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999. С. 16-17.

⁸² Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 9.

⁸³ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 28.

реальные опасности для жизни, поэтому мужчины нуждались в более методичной и организованной социализации⁸⁴. Спонтанная гендерная сегрегация (при которой мальчики и девочки предпочитают играть и проводить время с представителями своего пола) исторически дополняется сознательной общественной гендерной сегрегацией, направленной, прежде всего, на освобождение мальчиков из под «чужого» (женского), в частности материнского, влияния. Сепарация мальчика от матери несла в себе три смысловых составляющих – психологическую травму (преодоление которой являлось ступенью к формированию мужского характера), шаг по направлению к взрослости через отказ от материнской зависимости, шаг по направлению к становлению мужчиной через противопоставление себя женскому началу.

«Воспитание мальчиков – не женское дело» – в истории человечества этот принцип долгое время определял специфику воспитания, обучения и социализации будущих мужчин⁸⁵. Принцип «мужчина воспитывает мальчика – женщина воспитывает девочку» являлся главным историческим рычагом гендерной дифференциации, выражением андроцентричности традиционной гендерной культуры, которую наиболее активно поддерживали мальчики и взрослые мужчины, практикуя различные формы обособления «своей мужской» культуры от «инородной женской», – то есть различные формы мужских сегрегаций.

И. С. Кон выделяет три типа мужской сегрегации: отсутствие сегрегации, частичная сегрегация и полная сегрегация⁸⁶. Последний тип гендерной сегрегации, при которой мальчики объединяются в мужские союзы и проживают в окружении своих сверстников под наблюдением более взрослых мужчин, интересен тем, что объединяет в себе сразу два вида гендерной социализации – вертикальную (социализация через общение со взрослыми мужчинами) и горизонтальную (социализация через общение со

⁸⁴ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 30-31.

⁸⁵ Шишова Т. Л. Воспитание мальчиков – занятие не женское// Виноград. 2006. № 1. С. 32-40.

⁸⁶ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 32.

сверстниками мужского пола)⁸⁷. Этот тип гендерной сегрегации получил широкое распространение в истории человечества: немало этнографических исследований по культуре доиндустриальных обществ свидетельствуют о том, что группа однополых сверстников играет очень важную роль в социализации будущего мужчины. Социализация мальчиков через общение со сверстниками не потеряла своей актуальности и сегодня. Мальчишеские союзы всегда характеризовались, с одной стороны, обособленностью от женского общества, с другой стороны, стремлением к обособленности от взрослых мужчин.

В отличие от женских, мужские детские и подростковые союзы отличаются четко выстроенной внутригрупповой иерархией, высокой степенью внутригрупповой и межгрупповой соревновательности. Такие союзы могут существовать как на организационном, так и на бытовом уровне. Однако и в том, и в другом случае они, как правило, ориентированы на социализацию мальчиков в духе «гегемонной маскулинности»⁸⁸ и на их освобождение из-под «чужого» (женского) влияния.

Все вышеперечисленные примеры дистанцирования мальчиков как от женщин, так и от взрослых мужчин были обусловлены потребностью традиционной андроцентричной культуры в четком закреплении гендерных ролей, формировании групповой мужской солидарности, что являлось для любого традиционного общества значимым фактором выживания как в условиях голода, так и в условиях войны.

Одним из ярчайших исторических примеров гендерной сегрегации является древнее античное государство Спарта. Спартанская система воспитания, связанная с именем законодателя Ликурга и наиболее подробно описанная в сочинении Плутарха⁸⁹, явилась ответом на сложившуюся непростую политическую ситуацию и в первую очередь была направлена на создание качественной военной силы для неокрепшего государства. А. Н.

⁸⁷ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 32.

⁸⁸ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 71.

⁸⁹ См.: Плутарх. Сравнительные жизнеописания. //URL: <http://www.ancientrome.ru/antlittr/plutarch/sgo/likurg-f.htm>

Джуринский ставит под сомнения высказывания Плутарха⁹⁰ о безальтернативной гибели отвергнутых старейшинами младенцев, но указывает на то, что без сомнения такие младенцы росли вне системы спартанского военного воспитания⁹¹.

В родительском доме мальчики воспитывались до семилетнего возраста, после чего их разбивали по отрядам (агелам), где они жили и обучались вместе, приучаясь к жестким лишениям и суровой военной дисциплине. Во главе отряда старейшины ставили мальчика, который превосходил других в выносливости и физической силе, тот в свою очередь подчинялся взрослому мужчине – педону (из числа старейшин) и ирену (юноше, достигшему двадцати лет). Вся система образования в Спарте была направлена на воспитание физической силы и выносливости. Чем старше становились юноши, тем тяжелее и суровее становилась их жизнь.

Достигнув возраста 15 лет, юноши вступали в так называемый «испытательный год» военной подготовки и получали право на ношение оружия. Во время войны правила поведения и быт спартанцев становились менее суровыми: им разрешалось ухаживать за своими волосами, украшать свое оружие и одежду. Физические тренировки во время войны были менее утомительными, так как воинам нужно было беречь силу для основных военных действий. По словам Плутарха, «... на всей земле для одних лишь спартанцев война оказывалась отдыхом от подготовки к ней⁹²».

Суровость спартанского воспитания парадоксально сочеталась со свободой в любовных отношениях. Несмотря на то, что брак в этом государстве считался обязательным для каждого мужчины, а холостяки раз в год подвергались унижительному наказанию – должны были нагими обойти вокруг городской площади – из понимания супружества были вычеркнуты такие понятия, как ревность и моногамия.

⁹⁰ Плутарх. Сравнительные жизнеописания. //URL: <http://www.ancientrome.ru/antlitr/plutarch/sgo/likurg-f.htm>

⁹¹ Джуринский А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999. С. 52.

⁹² Плутарх. Указ. соч. // URL: <http://www.ancientrome.ru/antlitr/plutarch/sgo/likurg-f.htm>

«Ликург с не меньшим успехом изгнал пустое, бабье чувство ревности: он счел разумным и правильным, чтобы, очистив брак от всякой разнузданности, спартанцы предоставили право каждому достойному гражданину вступать в связь с женщинами ради произведения на свет потомства».⁹³ Из этих слов Плутарха можно сделать вывод, что даже сфера личной жизни спартанцев была подчинена интересам государства, направленным на реализацию принципа естественного отбора в отношении жителей Лакедемона. Однако даже после женитьбы спартанские мужчины продолжали проводить большую часть времени в военных отрядах, в обществе своих товарищей.

Женское воспитание в Спарте мало отличалось от мужского. Девочек, как и мальчиков, с малых лет приучали к физическим упражнениям и закаливанию, исходя из принципа, что только здоровая женщина способна произвести на свет здоровое потомство. Военизированная составляющая подобного воспитания также была важна, так как в отсутствии мужчин (что при многочисленных войнах не было редкостью) было важно, чтобы женщины в критической ситуации смогли бы взять на себя оборону государства.

После замужества спартанки, как правило, становились полноправными хозяйками в доме мужа, так как последним из-за постоянных войн и тренировок было не до домашних дел, в том числе и не до финансовых. Подобная свобода лаконянок шокировала жителей остальной Греции. Известен случай, когда чужестранка с упреком сказала жене царя Леонида Горго: «Одни только вы, лаконянки, властвуете над мужьями», на что та невозмутимо ответила: «Да, но одни только мы и рождаем мужей»⁹⁴.

Можно говорить о том, что спартанское общество – это пример гендерного взаимодействия, основанного, прежде всего, на сотрудничестве, а не на системе гендерного соподчинения. Конструирование маскулинности и

⁹³ Плутарх. Указ. соч. // URL: <http://www.ancientrome.ru/antlittr/plutarch/sgo/likurg-f.htm>

⁹⁴ Там же.

феминности в Спарте было всецело подчинено государственным интересам, гендерная культура данного общества была андроцентрична, при этом в общественном сознании спартанцев отношение к женщине как к «чужому» уступало место принципу эгалитаризма, несмотря на жесткую гендерную сегрегацию. Главным ценностным ориентиром здесь являлась подготовка достойного члена военной общины вне зависимости от пола. Таким образом, спартанское общество сумело на столь раннем этапе истории развития человечества выработать позитивную оценку маскулинности и феминности в общественном сознании на основе гендерного эгалитаризма, то есть сделало то, на что большинство современных обществ до сих пор не способны.

В отличие от Спарты, в большей части остальной Греции, в частности в Афинах, отношения между полами были основаны на патриархатном принципе гендерного соподчинения. В воспитании мальчиков в Афинах также уделялось внимание физической и военной подготовке – для этих целей в IV в. до н. э. был введен специализированный военный институт эфебии⁹⁵. Девочки в Афинах получали образование на дому, женских школ в этом государстве не было; однако на острове Теос историками засвидетельствовано существование школ, доступных для посещения детям обоих полов. Несмотря на то, что девочки в Афинах могли получать базовые знания в области литературы, истории и искусства, спорить на интеллектуальные темы с мужчинами они не могли (это было доступно лишь гетерам, но не свободным женщинам)⁹⁶.

О том, что интеллектуальные и творческие возможности афинских женщин пресекались, свидетельствует и тот факт, что женская поэзия Греции представлена в основном уроженками Беотии, Аргоса и Лесбоса, но не Афин⁹⁷.

⁹⁵ См. подробнее: Видаль-Накэ П. Черный охотник. Формы мышления и формы общества в греческом мире. М., 2001. С. 134-139.

⁹⁶ Там же. С. 205-206.

⁹⁷ Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988. С. 201.

Остров Лесбос и история жизни его уроженки поэтессы Сапфо представляют особый интерес для изучения гендерной сегрегации в рамках античной культуры. Эта женщина аристократического происхождения, жизнь которой окутана множеством легенд и мифов, приблизительно в VI в. до нашей эры создала общину девушек, посвященную культу богини любви Афродиты⁹⁸. Здесь молодых девушек из знатных семей готовили к замужеству, обучая при этом танцам, музыке и стихосложению. Социальный статус жительниц острова Лесбос был более высоким по сравнению с остальной Грецией: именно поэтому воспитанницы общества культа Афродиты без риска общественного осуждения учились быть женщинами в полном смысле этого слова – обладать изысканными манерами и способностью к обольщению, образованностью и красноречием, чтобы стать для мужчины не только любимой женой, но и интересным собеседником⁹⁹.

Женское общество острова Лесбос не только сыграло значительную роль в развитии античной литературы, но и явилось элементом демократизации гендерной культуры античной Греции, противопоставив всевозможным мужским сообществам, таким как спартанские агелы, эфебии и гетерии, женское объединение, носящее не только культурный, но и практический характер – воспитание «идеальной жены»¹⁰⁰.

Говоря о воспитании и обучении в Риме, стоит отметить, что с III в. до н. э. там было введено совместное коллективное обучение: и мальчики, и девочки начинали учиться с 7 лет; дети из богатых и знатных семей пользовались услугами домашних педагогов, остальные посещали совместные школы. В отличие от большей части Греции, женскому образованию в Риме уделялось довольно пристальное внимание. Образованность среди женщин поощрялась, а выражение «*puella docta*» (лат. «ученая девушка») являлось одним из высочайших комплиментов¹⁰¹.

⁹⁸ Тронский И. М. История античной литературы. М., 1983. С. 87-88.

⁹⁹ Голяндин А. Хозяйка острова Лесбос // Женские истории в истории [Электронный ресурс] / [текст читает С. Ганин]. М., 2007.

¹⁰⁰ Там же.

¹⁰¹ Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988. С. 152.

Таким образом, гендерная культура античности представляла собой калейдоскоп гендерных взаимоотношений: от патриархатного соподчинения полов до фактического гендерного равенства. Но практически повсеместно в античных обществах можно наблюдать примеры организованной гендерной сегрегации – мужские и женские сообщества.

Тенденцию к гендерной сегрегации можно наблюдать и в Средневековых обществах. В Средние века в странах Северной и Центральной Европы существовали монастырские, приходские, цеховые (для сыновей ремесленников) и гильдейские (для сыновей купцов) школы для мальчиков¹⁰². Число школ для девочек в то время было минимальным, женское образование, получившее не виданное до тех пор развитие во времена Западной Римской Империи, на долгое время было предано забвению.

Особняком от «книжного» монастырского образования стояло рыцарское воспитание сыновей светских феодалов, в основе которого лежали семь рыцарских добродетелей: владение копьем, фехтование, езда верхом, умение плавать, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальных инструментах¹⁰³. С семи лет будущие рыцари из-под опеки матери попадали в услужение к супруге своего сюзерена в качестве пажа, в четырнадцать лет они «переходили на мужскую половину», становясь оруженосцами при рыцарях, которые «являли для них образец нравственности, силы, мужества, воспитанности»¹⁰⁴. Именно институт рыцарства, по мнению некоторых исследователей (Н. А. Бердяев, Н. Н. Колесникова), определил андроцентризм всей западной метафизики.

Отличительной чертой образовательной системы Средневековья и Нового времени стало обеспечение гендерной сегрегации за счет сосредоточения детей в однополых школах полного пансиона. К знаменитым мужским школам Нового времени можно отнести

¹⁰² Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 24-25.

¹⁰³ Джурицкий А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999. С. 131.

¹⁰⁴ Там же.

Винчестерский и Итонский колледжи в Британии, иезуитские колледжи во Франции и др.¹⁰⁵ Спецификой этих учебных заведений являлась жесткая система воспитания и четко выстроенная иерархия среди воспитанников, культ физической силы, выносливости и терпения. С другой стороны – подобные школы являлись не чем иным, как элементом мужской социализации.

И. С. Кон, исследуя различные учебные заведения Средневековой Европы и Европы Нового времени, приводит множество примеров жестокости как учителей по отношению к своим ученикам, так и жестокости в рамках закрытого мальчишеского коллектива¹⁰⁶. С другой стороны, данная система коллективной мальчишеской иерархии была довольно демократичной: она являлась противовесом власти школьной администрации, а также нивелировала социальное неравенство среди воспитанников: даже мальчики из знатных семей должны были подчиняться старшим, как и все остальные, высокомерие же в коллективе жестоко наказывалось¹⁰⁷.

Женское образование в Средневековой Европе также получило распространение среди привилегированных сословий, но зачастую оно ограничивалось пребыванием девушек в женских монастырях или приглашением приходящего священника к воспитанницам на дом. С некоторым опозданием от школ для мальчиков стали создаваться и специализированные школы для девочек. К примеру, уже в XIV в. во Флоренции существовали специализированные школы для дочерей ремесленников. Впоследствии приходящие учителя-священники станут обучать не только мальчиков, но и девочек, что уравнивает первых и последних в доступе к элементарным знаниям в эпоху Ренессанса и раннего Нового времени.

¹⁰⁵ См. подробнее: Корнетов Г. Б. Западная педагогика XVII-XVIII вв.: учебное пособие. М., 2002. 108 с.

¹⁰⁶ См.: Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 81-90.

¹⁰⁷ Там же. С. 82.

В конце XVII в. в Европе начинают появляться закрытые образовательные учреждения для женщин – пансионы, в которых девочки из привилегированных семей получали образование, но, по сути, готовились к роли жен для представителей правящей элиты¹⁰⁸. Женское образование и воспитание в то время имело очевидную практическую ориентированность – девочки обучались литературе, музыке, пению, рукоделию, домашнему хозяйству – то есть проходили целенаправленную подготовку к роли «духовно возвышенной, образованной, умелой и заботливой хозяйки»¹⁰⁹. Данный принцип отчетливо перекликается с философией женского воспитания и обучения в античной школе поэтессы Сапфо – философией воспитания «идеальной жены». С начала XIX в., благодаря развитию промышленности и нарастающей потребности производства в рабочей силе, в Европе начинают появляться школы для девочек из бедных семей, обучение в них также носило специфический, но уже более профессиональный характер – девочек обучали профессии горничной, основам работы при мануфактурах, рукоделию, ткачеству и т. д.

Именно благодаря вовлечению женщины в общественный труд, а впоследствии появлению женских освободительных движений стали возникать идеи о равном, всеобщем и совместном образовании¹¹⁰. При этом первые смешанные разнополые классы стали появляться не как результат борьбы против сексизма, а «из соображений экономии средств»¹¹¹ для малообеспеченных детей. Самыми «передовыми» в процессе внедрения совместного обучения стали Соединенные Штаты Америки, к началу XX в. около 70% американских колледжей стали доступны как для юношей, так и для девушек. Во второй же половине XX в. после принятия в 1972 г. закона, запрещающего половую дискриминацию (поправка Title IX), американское правительство стало финансировать лишь школы и другие учебные

¹⁰⁸ См. подробнее: Davis Z. N. Women's history as women's education: essays. Northampton, 1985. P. 125-140.

¹⁰⁹ Там же.

¹¹⁰ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 95.

¹¹¹ Там же.

заведения совместного обучения¹¹². Таким образом, гендерная сегрегация в американской образовательной системе перешла в сферу частной и коммерческой инициативы.

Несмотря на то, что в Западной Европе совместное образование стало активно внедряться после Реформации, многие европейские страны оказались в этом вопросе гораздо консервативнее Соединенных Штатов (в частности, Германия). Однако в XX в. большая часть государственных образовательных учреждений в Западной Европе также перешла на совместное образование.

На сегодняшний день преимущества и недостатки совместного и раздельного образования продолжают оставаться причиной многочисленных споров в области гуманитарных исследований. Среди зарубежных и отечественных ученых найдется немало как противников раздельного образования (И. С. Кон, М. Киммел и др.), так и его сторонников (Е. Ильин, В. Базарный, А. James и др.). На наш взгляд, недостатки и преимущества гендерной дифференциации в образовательном процессе целесообразнее оценивать с социально-антропологических позиций, а не с психолого-педагогических. Именно с данных позиций мы можем определить гендерную дифференциацию в образовании как «гендерно ориентированное образование».

В нашем исследовании мы анализируем гендерную дифференциацию в образовании на макросоциальном уровне, поэтому и выходим за рамки понятий «раздельное» и «совместное» образование (в иностранной литературе – «single-sex education» и «coeducation»), предпочитая русский аналог не очень популярного в иностранной литературе понятия «gendered education»¹¹³. Хотя и здесь аналогия будет не совсем точной, так как «gendered education» все же правильной будет перевести на русский язык как «гендерно обусловленное», а не «гендерно ориентированное» образование. С

¹¹² Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 97.

¹¹³ См. напр. James A. N. Teaching the male brain: How boys think, feel, and learn in school. London; New Delhi, 2007. 285 p.

наиболее же подходящим для нашего исследования понятием – «gender oriented education» мы при анализе иностранной литературы, к сожалению, не сталкивались.

Гендерно ориентированное образование ориентировано не только и не столько на психофизиологические особенности детей разного пола, сколько на потребности общества, и имеет в основе в большей или меньшей степени определенный социальный заказ. Одним из таких социальных заказов является конструирование необходимых маскулинных и фемининных моделей национальной идентичности, востребованной в данную конкретную эпоху конкретным обществом.

Наличие в гендерно ориентированном образовании трех необходимых и взаимосвязанных компонентов – гендерное обучение (освоение способов опредмечивания и распредмечивания маскулинного и фемининного опыта), гендерное воспитание (освоение нормативно-ценностных моделей гендерного взаимодействия) и гендерная социализация (освоение норм и правил, направленных на формирование адекватных соответствующей гендерной культуре маскулинных и фемининных моделей) – является необходимым условием овладения личностью культурной компетентностью по отношению к гендерным установкам общества, в котором она живет. Таким образом, гендерно ориентированное образование можно отнести к возможным инструментам гендерной инкультурации подрастающего поколения.

В данном исследовании мы интерпретируем понятие «инкультурация» в узком значении как процесс восприятия и усвоения норм и ценностей собственной культуры подрастающим поколением. Широкое понимание указанного термина используется по отношению к иммигрантам и процессу их адаптации к новой культурной среде¹¹⁴. Соотношение понятий «инкультурация» и «социализация» – вопрос дискуссионный, некоторые исследователи интерпретируют их практически в качестве синонимов (М.

¹¹⁴ Мацумото Д. Психология и культура. СПб, 2003. С. 415-416.

Херсковиц, К. Клакхон). Другие не приравнивают культурное пространство к социальному, утверждая, что помимо социальной структуры для полноценной адаптации в социокультурном пространстве человеку необходимо познать и освоить символическое пространство культуры (Л. С. Выготский, А. Флиер).

Гендерная инкультурация становится наиболее актуальной в кризисные моменты формирования и динамики гендерной культуры. Так как гендерный кризис включает в себя упадок авторитета культурных символов, в частности гендерных архетипов, возникает необходимость актуализации российских гендерных ценностей, их анализа с позиции изменившихся социальных реалий, переоценки значения гендерного компонента в образовании как элемента гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян.

Более подробно специфика российской гендерной культуры, а также особенности российского гендерно ориентированного образования в рамках ретроспективного и перспективного анализа будут представлены в следующей главе. Пока же подведем итоги первой главы:

- В процессе анализа феномена гендерной культуры мы выходим за рамки ее узкого понимания как социокультурной компетентности личности, предпочитая более широкую интерпретацию гендерной культуры как системы ценностей и социальных правил, регулирующих социокультурные аспекты пола в конкретном обществе (Ф. Т. Мамедов, Н. И. Андреева, Е. Э. Шишлова). На сегодняшний день гендерную культуру сложно анализировать как самостоятельную отрасль культуры, так как в современном обществе гендер является как проявлением, так и регулятором разнообразных социально-ролевых отношений. Таким образом, гендерную культуру правильнее всего рассматривать как «культурный срез», «вертикальное сечение» культуры, проникающее во все ее разновидности и отражающееся в любых ее проявлениях (политической культуре, правовой культуре, нравственной культуре и др.).

- Маскулинность и фемининность, в отличие от мужественности и женственности, представляют собой не черты характера, а социокультурные конструкты, основополагающие компоненты гендерной культуры любого общества, включающие в себя культурные образцы мужчины и женщины, их гендерные роли. При этом маскулинность и фемининность не являются фиксированными и уникальными категориями, они чрезвычайно восприимчивы к любым социокультурным трансформациям, зачастую влекущим за собой гендерную диффузию, усиление дифференцированности маскулинных и фемининных социальных моделей и стратегий, а также возрастание соперничества как между различными типами маскулинности и фемининности, так и между маскулинностью и фемининностью в целом.

- Одним из показателей благополучия гендерной культуры общества является позитивная коннотация «своей маскулинности» и «своей фемининности». Негативная же стереотипизация российской маскулинности и российской фемининности на сегодняшний день является главным дестабилизирующим фактором российской гендерной культуры. Возрождение позитивной коннотации российской маскулинности и российской фемининности напрямую связано с актуализацией российских гендерных ценностей как своеобразного резерва российской гендерной культуры. Необходимость актуализации аксиологических оснований российской гендерной культуры влечет за собой поиск наиболее эффективного культурного инструментария, направленного на позитивную гендерную инкультурацию подрастающего поколения россиян.

- Исследуя гендерную культуру российского общества на уровне гендерных ценностей и гендерных архетипов, мы считаем целесообразным использование именно понятия «гендерная инкультурация», которое включает в себя гендерную социализацию, но не ограничивается ею.

- Нация и гендер, на наш взгляд, представляют собой базовые конструкты любой современной культуры, неотъемлемые компоненты как общественного, так и индивидуального сознания. Целесообразность

применения гендерного подхода в исследовании наций также связано со стремлением современного гуманитарного знания снизить нежелательный уровень абстракции понятия «человек» за счет более детального изучения характеристик личности человека – его идентичности. Анализ идентичности как трехэлементной системы «личность – нация – гендер», пересмотр концепции актуализации национальной идентичности в пользу концепции актуализации маскулинной и фемининной национальной идентичности, на наш взгляд, подразумевает актуализацию национального и гендерного компонентов на уровне культурных институтов. В частности, современное образование целесообразно рассматривать как потенциальный инструмент инкультурации как в национальную, так и в гендерную культуру любого общества.

- Современное гендерно ориентированное образование как экспериментальный инструмент гендерной инкультурации может иметь практическую эффективность лишь при условии соблюдения разумного баланса между потребностью в актуализации традиционных маскулинных и фемининных ценностей и учетом современных социальных реалий. Гендерное обучение, гендерное воспитание и гендерная социализация, направленные на конструирование необходимых для данной эпохи маскулинных и фемининных моделей национальной идентичности, представляют собой базовые составляющие гендерно ориентированного образования, отличающие его от отдельного обучения, опирающегося в большей степени на психофизиологические особенности детей разного пола.

ГЛАВА 2. ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНОЙ ИНКУЛЬТУРАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Данная глава посвящена развитию концепции автора о необходимости интеграции национального и гендерного компонентов в современный российский образовательный процесс. В главе анализируется специфика гендерной культуры России, а также гендерный кризис в современном российском обществе как четырехэлементная система, включающая в себя аксиологическую, семантическую, национальную и личностную составляющие. В конце главы автором представлены результаты собственного эмпирического исследования, позволяющие утверждать, что современное российское гендерно ориентированное (в нашем случае военизированное и женское гимназическое) образование можно рассматривать как позитивный пример национальной и гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян.

2.1. Специфика гендерной культуры России

Культура по своей природе андроцентрична, культура российского общества не является исключением, но обладает рядом специфических характеристик. В частности, некоторыми исследователями отмечается эгалитарный характер российской гендерной культуры, парадоксально сочетающийся с ее внешней демонстративной патриархатностью (Н. Н. Колесникова, О. В. Рябов, И. С. Кон).

Н. Н. Колесникова противопоставляет западной патриархатной метафизике, где женское начало является не просто вторичным, но и «иным» по отношению к традиционной (мужской) структуре субъективности¹¹⁵,

¹¹⁵ Жеребкина И. Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии. СПб., 2007. С. 103.

«инаковость» женщины в традиционной русской культуре, которая парадоксально сочетается с феминизированной символикой власти¹¹⁶.

В силу смешения христианского вероисповедания (культ Бога–отца) и языческих верований (традиция поклонения женскому божеству), с которыми даже после принятия христианства русский народ долгое время не желал расставаться, сформировалась специфическая феминизированность наиболее глубоких слоев русской ментальности, при которой маскулинное начало доминирует в сфере общественных отношений, а фемининное начало обладает архаичной властью и определяет ментальную основу российской культуры. Эгалитарность российской гендерной культуры также можно проанализировать на примере таких компонентов мифосимволического комплекса русской культуры, как историософемы «Матушка-Русь» и «Батюшка-Царь» (Е. О. Цалко, О. В. Рябов). В основе первой – материнский архетип, атрибутирование России фемининных качеств, в основе второй – идея иерогамии – священного брака правителя и страны¹¹⁷.

Некоторые исследователи (В. А. Рамих, О. Н. Ворошилова) допускают, что феминизированность глубинных слоев культуры характерна не только для российского общества, но и для большинства обществ, так как если матриархатное общество исторически предшествовало патриархатному, то и в основе культуры должен лежать «солидный матриархальный фундамент»¹¹⁸. Это отражается на самых глубинных основах человеческой души и выражается в почитании матери, культе Богородицы и Девы Марии¹¹⁹. К тому же стоит вспомнить, что языческое миропонимание с присущим ему доминированием женского начала и культом порождения было присуще не только славянским племенам, но и большинству архаических обществ.

¹¹⁶ Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 55.

¹¹⁷ Рябов О. В. Национальная идентичность: гендерный аспект: дис. ... докт. философских наук. Иваново, 2000. С. 68.

¹¹⁸ Рамих В. А. Материнство и культура: философско – культурологический анализ. Ростов-на-Дону, 1997. С. 25.

¹¹⁹ Ворошилова О. Н. Эволюция образов женщины в общественном сознании: дис. ... канд. филос. наук. Зерноград, 2008. С. 38-39.

Однако не стоит забывать, что язычество сохранялось на Руси гораздо дольше, чем в большинстве западных государств, и даже после принятия христианства долго сосуществовало в русской культуре параллельно с христианскими верованиями. Даже с филологической точки зрения можно отметить, что большинство характерных модусов русской ментальности определяются через женский род: соборность, религиозность, вера, душа, любовь, жизнь, смерть, Русь и т. д.¹²⁰ Б. Емельянов также отмечает, что почитание святого женского начала в русской культуре связано скорее не с непорочностью или поклонением красоте, как в западной культуре, а все же с архаическим культом порождения: «Поэтому Марию на Руси называют не Святая Дева, не Царица Небесная, а Богородица, то есть в ней главное начало – родовое. Если для западного культа Богородицы характерно эротическое отношение к Прекрасной Даме, то для древнерусской духовности важнее не эротическое, а деятельностное начало в женщине, то есть на Руси «Деметра выражена сильнее, чем Афродита»¹²¹.

Специфичный характер «русской души» интересовал и зарубежных исследователей. В частности, немецкий философ В. Шубарт так характеризовал идеалы разных народов: «...у китайцев это мудрец, у индусов - аскет, у римлян - властитель, у англичан и испанцев - аристократ, у пруссаков - солдат, Россия же предстает идеалом своей женщины»¹²².

На практике маскулинизация формы и феминизированность содержания культуры русского общества выражалась в том, что русская женщина имела права на распоряжение имуществом, также российская история знала много примеров женщин-правительниц (княгиня Ольга, плеяда императриц XVIII в.)¹²³, с другой стороны – многие исследователи отмечают, что русская женщина была постоянной невольницей, а в Европе трудно найти страну, где в XIX в. избиение жены мужем, по крайней мере, в

¹²⁰Емельянов Б. Русская душа: вечно женственное и вечно «бабье»// URL: <http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/58170/>

¹²¹ Там же.

¹²² Шубарт В. Европа и душа Востока. М., 2000. С. 230.

¹²³ Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ...канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 57.

крестьянской среде, считалось не только приемлемым явлением, но и доказательством супружеской любви¹²⁴.

Феминистические же идеи получения всей полноты гражданских, в том числе политических, прав женщинами не имели популярности в царской России, так как монархический строй не предполагал их реализации не только для женщин, но и для большинства мужчин¹²⁵. Поэтому специфической национальной чертой русского феминизма стало стремление женщин к получению не политических прав, а прав на образование¹²⁶.

К теме специфики российской гендерной культуры обращались еще классики российской философской мысли XIX-XX вв. В частности, Н. А. Бердяев писал о «вечно бабьем» и «вечно рабьем» в русской душе¹²⁷, объясняя это тем, что в русской истории в отличие от европейских стран не было рыцарства, к тому же все «мужественное» в России было заграничным: «...западноевропейским, французским или немецким, или греческим в старину»¹²⁸.

Также Н. А. Бердяев отмечал специфику архетипа русской женщины как женщины-матери, несущего в себе сильнейшее родовое начало. В русской религиозной философии материнство интерпретировалось как духовный и нравственный долг каждой православной женщины. Философ Г. П. Федотов также был убежден, что «Божественное материнство – это самое сердце русской религиозности»¹²⁹.

Стоит признать, что православие поощряло материнство и многодетность не только из христианских убеждений, но и в силу общественной необходимости: «только оно (*«многочадие»* – прим. авт.) могло обеспечить сохранение и приумножение фамильной собственности,

¹²⁴ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 128.

¹²⁵ Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ...канд. филос. наук. Ставрополь, 2007. С. 57.

¹²⁶ См.: Айвазова С. Г. Идеи истоки женского движения в России// ОНС. 1991. № 4. С. 125-133.

¹²⁷ Бердяев Н. А. О «вечно бабьем» в русской душе// URL: <http://www.vehi.net/berdyaev/rozanov.html>

¹²⁸ Бердяев Н. А. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. М., 1990. С. 19.

¹²⁹ Федотов Г. П. Судьба и грехи России. СПб., 1991. Т. 1. С. 54.

только оно гарантировало воспроизводство – многочисленные болезни и моровые поветрия уносили десятки тысяч жизней»¹³⁰.

Специфика мужского начала в российской гендерной культуре во многом определялась исторически обусловленной необходимостью в оборонительных войнах, поэтому мужчина ассоциируется скорее не с образом отца, а с образом воина-защитника, восплаемого еще в рамках богатырского эпоса. Наряду с образом воина можно выделить такие категории традиционной российской маскулинности, как *мужик*, *купец*, *святой*, *аристократ* (Л. Д. Ерохина).

Мужик – самая показательная и в то же время противоречивая категория российской маскулинности. С одной стороны, слово «мужик» и в современном российском обществе часто используется как наивысшая оценка положительных маскулинных качеств. С другой стороны, «мужик», в отличие от «мужчины», часто ассоциируется с маргинальностью, неухоженностью и неграмотностью: «Что было – то прошло. Русский мужик встает с карачек. Пора ему превращаться в мужчину...».¹³¹

С исторической же точки зрения мужик – это патриархальный крестьянин-собственник, общинник, труженик. «Это истинный крестьянин, к которому обращались народники, представители партии социал-революционеров. Его образ воспевали крестьянские поэты 20-х гг. XX в., писатели-деревенщики 70-х гг. XX в. Смысл его жизни связан с природой, с землей. Поэтому крестьянин основателен, нетороплив, недоверчив, придерживается патриархатной системы ценностей, традиционного гендерного порядка»¹³².

Купец – более самобытная по сравнению с мужиком форма традиционной русской маскулинности. Несмотря на то, что купец также являлся носителем традиционных патриархатных устоев, его власть как в семье, так и в обществе подкреплялась уже не только традиционным

¹³⁰ Пушкарева Н. Частная жизнь женщины в Древней Руси и Московии: невеста, жена, любовница. М., 2011. С. 31.

¹³¹ Ерофеев В. Мужчины. М., 2001. С. 16.

¹³² Ерохина Л. Д. Гендерология и феминология: учебное пособие. М., 2009. С. 79.

гендерным порядком, но и материальным благосостоянием – обладание деньгами рассматривалось данной категорией мужчин как необходимое мужское качество. Данная гендерная маскулинная стратегия успешно эволюционировала в образы предпринимателей, бизнесменов и олигархов после распада Советского Союза и перехода к товарно-денежным отношениям.

Святой (подвижник) – форма маскулинности, сопоставимая с обозначенной И. С. Коном «средневековой маскулинностью»¹³³. Мужская сила подвижника в противовес концепции гегемонной маскулинности заключалась в способности сдерживать собственные человеческие мирские (в том числе сексуальные) потребности. Его героизм выражался в самоотречении от всего мирского, в то же время подвижник считался «заступником своего народа перед Богом»¹³⁴.

Аристократ – тип мужской идентичности, лучше всего раскрытый в классической русской литературе. В его основе лежали принципы сословной гражданской чести, защиты чести женщины, доблесть, мужское товарищество¹³⁵. Однако, в отличие от воина, аристократ нацелен на обретение личной свободы, позволяет себе вольнодумство и неповиновение государственной власти (к примеру, декабризм).

Все вышеперечисленные категории традиционной российской маскулинности все же являются вторичными по отношению к образу русского воина, сочетающему в себе наиболее значимые национальные и гендерные характеристики. Со времен древнерусских богатырей и до наших дней данная категория маскулинности неизбежно культивируется в форме пресловутой «гегемонной маскулинности» – в частности, превозносит значение физической силы. При этом подразумевает патриотизм, смелость и готовность принести себя в жертву государству. Именно ориентация на данный идеал маскулинности (мужчины-воина) лежит в основе

¹³³ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 125-127.

¹³⁴ Ерохина Л. Д. Гендерология и феминология: учебное пособие. М., 2009. С. 79.

¹³⁵ Там же.

традиционного российского военно-патриотического (в частности, кадетского) образования, что представляет для нашего исследования очевидную значимость.

Национальная специфика архетипа российской военизированной маскулинности заключается в понимании русского воина именно как *защитника*, а не как *захватчика* или *супергероя* (по аналогии с американской гендерной культурой). Образ защитника своего государства и своей семьи после революции 1917 г. и прихода советской власти был успешно эксплицирован в модель гегемонной советской маскулинности, впоследствии реализованную в рамках советских гендерных контрактов.

Советский период российской истории знаменит радикальным переходом к практическому опыту реализации политики равноправия между мужчинами и женщинами. После 1917 г. женщинам юридически была предоставлена вся полнота гражданских прав и свобод наравне с мужчинами.

Конституция РСФСР от 1918 г. включала в себя положение о равенстве прав мужчин и женщин, в конституции СССР от 1936 г. и 1977 г. провозглашалось, что женщине в СССР предоставляются равные права с мужчинами. Таким образом, юридически было закреплено выравнивание статуса женского пола по статусу мужского.

Но, несмотря на эмансипаторский характер практик социальной политики советского государства, их результаты были весьма противоречивыми. Провозглашенное равенство полов в публичной сфере было обусловлено скорее не прогрессивностью Советского государства, а его экономическими потребностями, необходимостью включения женщин в массовое производство ввиду начавшейся индустриализации¹³⁶.

На наш взгляд, наиболее качественно специфика советской гендерной системы была проанализирована на основе концепции «гендерных контрактов» в работах А. Темкиной, О. Здравомысловой, А. Роткирх.

¹³⁶ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. СПб., 2005. С. 107.

Понятие «гендерный контракт» было введено в научный оборот шведским исследователем Ив Хирдман, она определяла «гендерный контракт» как «трехстороннее соглашение, заключаемое между мужчинами, женщинами и государством, определяющее положение мужчин и женщин в политической, экономической, социальной, культурной и семейной сферах жизни в соответствии с определенной гендерной политикой определенного государства. К тому же «гендерный контракт» определяет гарантии, которые государство дает мужчинам и женщинам для обеспечения их соответствующего положения в обществе»¹³⁷.

Совокупность гендерных контрактов представляет собой «гендерный порядок», который в советском обществе можно было назвать этакратическим, то есть в значительной мере заданным государственной политикой¹³⁸. Контракт «Работающая Мать» – основной гендерный контракт советской эпохи – сложился в 30-е гг. XX в. как результат постреволюционного разрушения традиционной патриархальной российской семьи¹³⁹. Согласно данному контракту, женщина имела полную занятость на производстве, обеспечивала важный вклад в семейный бюджет, тем самым подрывалась такая важная основа патриархальной семьи, как экономическая зависимость жены от своего мужа¹⁴⁰.

Противоположной, но не менее важной составляющей данного гендерного контракта остается «патриархальная дихотомия мужественности и женственности, поддерживаются представления о «естественном» предназначении женщины, сохраняется неравное распределение бытовых обязанностей между мужчиной и женщиной, по сути обернувшееся для советской женщины двойной нагрузкой»¹⁴¹.

¹³⁷ Hirdman Y. *The Gender System//Moving on/ New Perspective on the Women's Movement/* Ed. by T. Andreassen Aarhus University Press, 1991. P. 208-220.

¹³⁸ Здравомыслова О. М. *Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации.* М., 2003. С. 14-15.

¹³⁹ Темкина А. А., Роткирх А. *Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // СОЦИС. 2002. № 11. С. 4.*

¹⁴⁰ Здравомыслова О. М. *Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации.* М., 2003. С. 16.

¹⁴¹ Там же.

Поддержка представления о естественном предназначении женщины происходила посредством культивирования образа советской «женщины-матери», способной успешно совмещать участие в производстве на благо советского общества, воспитание детей и ведение домашнего хозяйства, – по сути, это и является смысловым выражением гендерного контракта «Работающая Мать».

Обязанность материнства для советской женщины на институциональном уровне была подтверждена постановлением ЦИК и СНК СССР «О запрещении аборт, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах»¹⁴². Со своей стороны государство принимало активное участие в жизни советской женщины-матери, во многом облегчая ей ее основные задачи, – расширяло сети родильных домов, предоставляло декретные отпуска, также большое распространение в СССР получили ясли и детские сады¹⁴³.

Таким образом, можно утверждать, что гендерный контракт «Работающая Мать» был основан благодаря государственной помощи¹⁴⁴. При этом, по мнению некоторых исследователей, советское государство не просто выступает в качестве посредника в обеспечении благополучия советской семьи, но и фактически принимает на себя обязанности отца, оттесняя его роль в воспитании ребенка на третий план после роли матери и роли дошкольных образовательных учреждений – яслей и детских садов¹⁴⁵.

¹⁴² Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. СПб., 2005. С. 107.

¹⁴³ Там же.

¹⁴⁴ Здравомыслова О. М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М., 2003. С. 17.

¹⁴⁵ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. СПб., 2005. С. 107.

Советский гендерный контракт «Работающая Мать», по сути, явился основой для формирования матрицентрической модели семьи¹⁴⁶, в которой отец был фактически изолирован из семейных воспитательных практик, не выдерживая конкуренции с гораздо более сильным, щедрым и заботливым соперником – Советским государством. Даже на институциональном уровне отец оставался лишним в жестком тандеме «женщина-ребенок» – его участие в семейной жизни оговаривалось государством лишь как отцовская обязанность выплачивать алименты в случае развода, то есть – с негативной стороны¹⁴⁷.

При этом советские женщины испытывали сомнительную удовлетворенность как провозглашенным равноправием, так и собственным доминированием в семейной жизни. Юридическое равенство не исключало функционирования гендерных стереотипов в советском обществе. В труде имело место не столько выравнивание возможностей, сколько феминизация низших уровней профессиональной иерархии. Данное противоречие отражало саму суть советского гендерного контракта «Работающая Мать» – суть феминизированного патриархата. В основе этого контракта лежал скрытый гендерный конфликт, выраженный в бремени двойной занятости советской женщины, в итоге на заре советской эпохи сами женщины определяли свое положение как «страдание от равноправия»¹⁴⁸.

В советской семье синдром «сильной женщины», способной нести на себе все тяготы как профессиональной, так и семейной жизни, был актуальнее, чем когда-либо раньше. Образы сильных женщин и неуверенных, сомневающихся мужчин отражены во многих известных советских фильмах, таких как «Служебный роман», «Любовь и голуби», «Москва слезам не верит» и т. д.

¹⁴⁶ Здравомыслова О. М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М., 2003. С. 17.

¹⁴⁷ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. СПб., 2005. С. 107.

¹⁴⁸ Синельников А. «В ожидании референта»: маскулинность, фемининность и политики гендерных репрезентаций// Женщина, гендер, культура. М., 1999. С. 46-65.

Доминирование женщины в семье, а также деспотическая власть правящей партии и бюрократизация общественной жизни подавляла мужское самосознание, инициативу и независимость, при этом государственная идеология насаждала советским мужчинам культ «гегемонной советской маскулинности»¹⁴⁹ в образах бесстрашного революционера, самоотверженного строителя коммунизма, передового работника на производстве, но в особенности – фронтовика как советскую интерпретацию архетипа русского богатыря, воина, защитника русских земель. Реализация архетипа мужчины-воина в рамках советской гендерной политики выразилась в форме советского маскулинного гендерного контракта – «Защитник Отечества», ориентированного на гендерную инкультурацию советских мужчин в духе гегемонной маскулинности и неразрывно связанного с воспитанием патриотизма. Проводниками подобной инкультурации выступали пионерские и комсомольские организации, ориентация советских мужчин на физическую гегемонию проявлялась в активном развитии спортивных кружков и секций. Сакрализация Красной армии, Великой Отечественной войны, Великой победы нашла свое отражение в советском кинематографе («Баллада о солдате», «Они сражались за Родину», «Судьба человека», «Летят журавли» и т. д.). Одним из главных инструментов гендерной инкультурации в рамках советской культуры также являлось празднование Дня Советской Армии и Военно-морского флота, приходившегося на 23 февраля. Несмотря на то, что теоретически в основе данного праздника лежал не гендерный, а профессиональный аспект, в советском общественном сознании он закрепился как «мужской праздник», так как большинство юношей в СССР проходило военную службу. Празднование этого дня всегда проходило торжественно, по всей стране проводились военные парады, устраивались салюты, ветеранов и офицеров чествовали и награждали орденами. Репрезентация всей военной мощи и непобедимости советского государства в этот день не могла не накладывать

¹⁴⁹ Ерохина Л. Д. Гендерология и феминология: учебное пособие. М., 2009. С. 79.

отпечаток на гендерное самосознание подрастающих мужчин, которые ощущали себя частью демонстрируемой милитаризированной маскулинной культуры, что как нельзя лучше способствовало социализации советских юношей в стиле гегемонной маскулинности.

Однако культ гегемонной маскулинности при советской власти наталкивался на очевидное противоречие – для того, чтобы выжить в тоталитарной системе, было необходимо отказаться от таких традиционных составляющих маскулинности, как смелость, гордость и самостоятельность и заменить их на хитрость, сервильность и конформность¹⁵⁰. Противоречивость канона советской маскулинности была четко подмечена в повести Виктора Некрасова «В одном городе», написанной в 1954 г., в которой рассказывается о том, как фронтовики, не боявшиеся идти под огнем в атаку на войне, пасуют, когда нужно поддержать товарища, восставшего против социальной несправедливости¹⁵¹. Страх перед политическим режимом для советского мужчины порой оказывался сильнее, чем страх смерти.

Советская гендерная политика, с одной стороны, реализовала гендерную дифференциацию в обществе на уровне гендерных контрактов, с другой стороны, была направлена на нивелирование гендерных различий на всех уровнях общественного сознания. О тенденции к формированию одного монолитного советского гендера свидетельствует, казалось бы, такая мелочь, как форма обращения, – «товарищ», не предполагавшая разделений по половому признаку.

Подобная гендерная трансформация в советском обществе определяется некоторыми исследователями как «квазигендерный контракт» (попытка создания гендерно-нейтрального социально-антропологического типа советского человека с приоритетным акцентом на его лояльность к государственной власти)¹⁵² или «бесполоый сексизм» (метафоричное

¹⁵⁰ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 138.

¹⁵¹ Там же.

¹⁵² Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. СПб., 2005. С.107.

определение приоритета идеологического рекрута советских граждан над биологическим разделением по половому признаку)¹⁵³.

Таким образом, можно констатировать печальный факт, что советская политика равноправия полов обернулась сомнительным, иллюзорным равенством, не лишенным сексистских стереотипов, но приводящим к дегендеризации культуры, девальвации значимости и исключению из общественных наук любых тем, связанных с гендерной проблематикой.

Распад Советского Союза, социальный и экономический кризис 90-х гг. привели к тому, что советский гендерный контракт «Работающая Мать» «был в одностороннем порядке расторгнут государством, которое, «включив» шоковые методы перехода к рынку, перестало поддерживать его идеологически, политически и экономически»¹⁵⁴.

Лишившись поддержки государства, женщины становятся менее конкурентоспособными на рынке труда ввиду их возросших обязанностей в приватной сфере – «... особо следует отметить сокращение детских учреждений почти наполовину. Бюджетное финансирование снизилось, исчезли материальные источники поддержки детских организаций, что повысило стоимость соответствующих услуг при падении семейных доходов. Семья оказалась вынужденной отказаться от пользования этими услугами, и каждодневные заботы о детях легли целиком на мать»¹⁵⁵.

Неспособность многих женщин приспособиться к новым экономическим и социальным условиям, найти баланс между профессиональной и семейной деятельностью обернулась явлением, получившим название «патриархатный ренессанс» 90-х гг., – возвращением к традиционной семье в образе мужчины-добытчика и женщины-хранительницы домашнего очага¹⁵⁶.

¹⁵³ Кон И. С. Сексуальная культура в России: Клубничка на березке. М., 1997. С. 124.

¹⁵⁴ Здравомыслова О. М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации. М., 2003. С. 25.

¹⁵⁵ Римашевская Н. М. Семья в странах с переходной экономикой// Народонаселение. 2002. №4. С. 11, 15.

¹⁵⁶ Здравомыслова О. М., Арутюнян М. Ю. Российская семья на европейском фоне. М., 1998. С. 162-165.

Именно в 90-е гг. в постсоветском обществе возобновились разговоры о «естественном» женском предназначении, хотя под прикрытием переоценки ценностей скрывалась всего лишь реакция на кризис и одна из стратегий выживания новой российской семьи¹⁵⁷.

На базе расторгнутого советского гендерного контракта «Работающая Мать» были сформированы новые гендерные контракты – постсоветский контракт «Работающая Мать» (в отличие от советского аналога является экономически, а не идеологически обусловленным, «контракт включает материнство, но акцент делается на работе (заработке)»¹⁵⁸), контракт карьероориентированной женщины, домохозяйки, спонсорский контракт¹⁵⁹.

В XXI в. также получили распространение абсолютно нетипичные для прежней российской гендерной культуры фемининные гендерные контракты – их можно обозначить как контракт «гостевой жены» (официальный брак, при котором супруги предпочитают проживать отдельно), контракт «женщины-чайлдфри» – его придерживаются последователи западного движения «child-free» (англ. «свободный от детей»), предполагающего сознательный отказ от материнства, контракт «женщины-спонсора» – чаще всего является продолжением контракта «карьероориентированной женщины» в образе обеспеченной зрелой женщины, взявшей на содержание молодого мужчину.

Вариативность фемининных гендерных контрактов современного российского общества предоставляет женщинам широкий выбор фемининных моделей и гендерных стратегий, таких как «женщина-мать», «женщина-домохозяйка», «женщина-карьеристка», «женщина-содержанка», «женщина-спонсор» и т. д.

Однако зачастую современной российской женщине приходится делать выбор собственной гендерной стратегии, исходя не столько из собственного желания, сколько из экономической или социальной необходимости, к тому

¹⁵⁷ Здравомыслова О. М., Арутюнян М. Ю. Российская семья на европейском фоне. М., 1998. С. 170.

¹⁵⁸ Темкина А. А., Роткирх А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // СОЦИС. 2002. № 11. С 12.

¹⁵⁹ Там же. С 11.

же некоторые гендерные стратегии, такие как «женщина-чайлдфри» и «женщина-спонсор», при условии их дальнейшей популяризации на макросоциальном уровне ведут к размытости маскулинных и фемининных конструкторов и негативной стереотипизации в оценках маскулинности и фемининности в общественном сознании.

Распад Советского Союза также неизбежно отразился и на судьбе маскулинного гендерного контракта «Защитник Отечества», лишив его, в первую очередь, идеологической, а не экономической, в отличие от контракта «Работающая Мать», поддержки. Однако стоит признать, что размывание границ вышеуказанного маскулинного гендерного контракта началось еще задолго до распада Советского Союза: в 60-70-х гг., во многом благодаря ослаблению политического давления со стороны государства, начинают возникать альтернативные маскулинные стратегии, часто балансирующие на грани оппозиции правящему режиму. Романтики, поэты-песенники, стилияги – их всех объединяло разочарование в официальной советской идеологии, которое они выражали в деполитизации своего образа жизни, провокационных текстах или форме одежды¹⁶⁰.

Распад Советского Союза усугубил дифференциацию маскулинных стратегий в постсоветском обществе: социально-экономический кризис и криминализация страны в начале 1990-х гг. привели к популяризации так называемой «бандитской маскулинности», включавшей в себя культ жестокости, высокого материального благосостояния (предпринимательство, как правило, подразумевало под собой связь с криминальными структурами), но в то же время сочетающей в себе идеи братства и «понятийной» чести¹⁶¹.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг., когда новое государство немного окрепло, альтернативой «бандитской маскулинности» становится «правоохранительная маскулинность» в образе «нового силовика» (милиционеры, следователи, сотрудники спецслужб). Их образ мало чем

¹⁶⁰ Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 139.

¹⁶¹ Там же.

отличается от героев американских боевиков, за исключением национального колорита¹⁶².

В XXI в., благодаря затиханию экономических и социальных противоречий, прогрессирующей ориентации общества на западные идеалы, а также развитию шоу-бизнеса, появляются новые вариации на тему маскулинных социальных стратегий. Брутальной маскулинности в образе «настоящего мужика» (естественного, грубого, не нуждающегося ни в каких украшениях) в наши дни противопоставлена маскулинность «метросексуальная» в образе ухоженного, интеллигентного, образованного, следящего за своей фигурой и модными тенденциями мужчины (довольно часто этим он навлекает на себя подозрения в нетрадиционной сексуальной ориентации).

Метросексуалы – как правило, представители шоу-бизнеса, модной индустрии, иногда бизнесмены и политики. Они пользуются успехом у женщин и соответственно больше отвечают современным женским представлениям о «настоящем мужчине», нежели мужским.

Согласно классификации С. А. Орлянского, российских мужчин в рамках постсоветской гендерной культуры можно типологизировать на маскулинных («дикий мужчина», «мужчина - обидчик», «мачо» и др.), фемининных («метросексуал», «инфантильный муж» и др.), промежуточных («мужчина среднего класса») и несостоявшихся («алкоголик», «мужчина - домохозяин»)¹⁶³. Являясь продуктами гендерного культурогенеза, данные типы постсоветской маскулинности становятся адаптивными к изменившимся политическим, экономическим и социокультурным реалиям.

При этом стоит признать, что позитивной коннотацией в приведенной выше классификации может обладать лишь промежуточная маскулинность, остальные же из вышеперечисленных типов имеют скорее регрессивную направленность и подрывают аксиологические основания маскулинности, а,

¹⁶² Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009. С. 139.

¹⁶³ Орлянский С. А. Трансформация образа мужчины в современной культуре: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2004. С. 132-133.

соответственно, и основания гендерной культуры современного российского общества.

Говоря об эволюции постсоветской российской маскулинности, И. С. Кон отмечает трансформацию главного с исторической и культурологической точки зрения маскулинного ориентира – образа солдата (немаловажной составляющей как традиционной русской маскулинности в образе воина, так и основы советской гегемонной милитаризированной маскулинности). «Теперь солдат часто рисуется как слабый и беспомощный мальчик, над которым безнаказанно издеваются его начальники и старослужащие (дедовщина), а выручать его из всех бед должна мама, которая может даже увезти его из армии. Тема солдатских матерей, которых боятся даже бравые генералы, – хорошая пища для размышлений о меняющейся маскулинности»¹⁶⁴.

На наш взгляд, реабилитация образа солдата в российском общественном сознании, как и позитивного отношения к российской армии, является одним из необходимых шагов для реконструкции новой «позитивной» российской маскулинности.

Перечисленные традиционные, советские и постсоветские модели российской маскулинности являются основой для формирования новых маскулинных гендерных контрактов – «мужчина - добытчик», «гостевой муж», «мужчина на содержании», «мужчина – отец-одиночка», «мужчина - чайлдфри» и др. По сути эти маскулинные гендерные контракты являются лишь мужской интерпретацией вышеперечисленных фемининных гендерных контрактов. В отличие от советского периода, современные российские гендерные контракты характеризуются большей вариативностью и меньшим участием, как и управляемостью, со стороны государства.

Большинство современных российских гендерных контрактов, маскулинных и фемининных гендерных стратегий сформировались, благодаря глобализационным процессам, социальным, экономическим и

¹⁶⁴ Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире// URL: http://sexology.narod.ru/publ018_4.html

культурным противоречиям, а также девальвации традиционных маскулинных и фемининных ценностей в рамках современного российского общества, что зачастую приводит к растерянности и полоролевой неопределенности у российских граждан.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день кризис российской маскулинной и фемининной идентичности во многом обусловлен наличием множества противоречивых моделей для подражания, социокультурной инверсией маскулинных и фемининных ценностей, вестернизацией маскулинных и фемининных стратегий.

В данной ситуации стоит признать целесообразность внедрения национального и гендерного компонентов в современный образовательный процесс, подразумевающего актуализацию позитивного маскулинного и фемининного национального опыта посредством поиска, анализа и практической реализации разнообразного культурного инструментария. Одним из таких экспериментальных инструментов, на наш взгляд, способно стать современное гендерно ориентированное образование.

2.2. Гендерно ориентированное образование в России: история и противоречия

Говоря о древнейших истоках становления системы образования в России, нужно помнить, что ввиду длительного отсутствия специальных воспитательных и учебных заведений, конкретной педагогической теории и возможности для практического применения знаний, гораздо большее значение в процессе социализации подрастающего поколения играли такие факторы, как природно-историческое пространство, определенные виды мужской и женской трудовой деятельности, семья, религия, народное творчество¹⁶⁵.

До принятия христианства педагогическое сознание восточных славян определяли волхвы и ведуны, как служители культов они являлись

¹⁶⁵ Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 78.

носителями первых норм и правил обучения, воспитания и социализации¹⁶⁶. Как у большинства народов, воспитание у восточных славян представляло собой коллективный, групповой процесс – первоначально оно подразумевало под собой включение детей и подростков в определенные виды деятельности. Большую роль играли обряды, которые несли для участвующей в них молодежи практическое значение, – к примеру, зоофические пляски¹⁶⁷, изображающие повадки различных животных и имитирующие приемы охоты. Трудовое и обрядовое воспитание дополнялось нравственным при помощи различных пословиц и поговорок: «Держись за соху: она кормилица», «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Добро творить – себя веселить» и т. д.¹⁶⁸.

Таким образом, воспитание рассматривалось как подготовка детей к повседневной жизни с учетом двух основных дифференциаций – возрастной и гендерной.

Гендерная дифференциация в воспитании у восточных славян, как и во многих других культурах, была основана на мужском и женском разделении труда – начиная с 8 лет, мальчики больше времени проводили с мужчинами, приобщаясь к охоте, рыболовству, земледелию и т. д. Девочки же оставались под присмотром матери и учились вести домашнее хозяйство. Стоит отметить, что роль матери в воспитании как мальчика, так и девочки была очень важной. В частности, повзрослевшего человека называли «матерым» – воспитанным матерью¹⁶⁹.

Позже с усилением имущественного и социального расслоения в мире восточных славян гендерная дифференциация в воспитании усиливается, отчасти благодаря усилению сословной дифференциации в воспитании. Равное и всеобщее воспитание превращается в семейно-сословное¹⁷⁰. У низших сословий основой воспитания остается приобщение к трудовым

¹⁶⁶ Джуринский А. Н. Педагогика России: история и современность. М., 2011. С. 10-11.

¹⁶⁷ Там же. С. 14-15.

¹⁶⁸ Джуринский А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999. С. 86-87.

¹⁶⁹ Там же.

¹⁷⁰ Джуринский А. Н. Педагогика России: история и современность. М., 2011. С. 15.

навыкам. В рядах же знати начинают проявляться задатки военно-патриотического воспитания – приобщение молодежи к военному (ратному) делу. Сыновья дружинников обучались в военных домах – гридницах.

В рамках нашего исследования эти военные дома можно определить как «зародыши» военизированного образования, так как гридницы представляли собой не что иное, как закрытые учебные заведения для подрастающих мужчин – будущих воинов, а по совместительству еще и руководителей общины, дающие им возможность, оттачивая военное мастерство, приобщиться к философии военного искусства и патриотизму в духе старославянской мифологии о добрых и сильных воинах – маскулинных архетипах русской гендерной культуры в образе богатырей – защитников славянской земли.

С принятием христианства в 988 г. можно говорить о возникновении в Киевской Руси церковно-религиозной педагогики, которая пыталась выстраивать учебный процесс, ориентируясь на религиозные постулаты, изложенные в Библии. При этом некоторые исследователи отмечают, что педагогическое сознание Руси в первые годы после принятия христианства было скорее ориентировано на патриархальную философию Ветхого завета, чем на новозаветную христианскую философию любви и ценности каждой человеческой личности. Во многом это объяснялось преимущественно внешним, обрядовым пониманием христианства¹⁷¹.

Первые школы создавались при церквях и монастырях, где учились в основном мальчики, – обучение включало в себя церковное чтение, письмо, пение, при этом большое внимание уделялось нравственному воспитанию, то есть религиозному воспитанию – праведному житию. Девочки, пусть не так массово, но также имели доступ к образованию – к примеру, в 1089 г. в одном из монастырей Киева под покровительством княгини Анны

¹⁷¹ Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 102.

Всеволодовны обучались грамоте приблизительно 300 послушниц, в 1143 г. послушницы могли получать азы грамоты при монастыре в Полоцке¹⁷².

Специалисты полагают, что первоначально высокий уровень грамотности в раннесредневековой Руси пришел в упадок после монголо-татарского нашествия – были разрушены многие монастыри, в 1240 г. был сожжен Киев, являвшийся центром древнерусской культуры¹⁷³.

Необходимость вести постоянные оборонительные войны с иноземцами наложила определенный отпечаток на педагогическое сознание средневековой Руси – большое значение русский народ продолжал придавать традиции патриотического воспитания. Огромная роль темы героизма и самопожертвования во благо Родины, культ воина, исторически являющиеся неотъемлемыми компонентами славянского общественного сознания, нашли свое отражение в средневековом фольклоре и литературных памятниках – «Задонщина», «Сказание о Мамаевом побоище»¹⁷⁴.

В XVI в. в связи с постановлениями Стоглавого собора (1551 г.) и развитием книгопечатания при монастырях начинают массово открываться школы грамоты, в которых обучались только мальчики¹⁷⁵. При этом до Петровских реформ в образовании (до XVIII в.) главным источником инкультурации для подрастающей личности оставалась семья, в которой продолжал соблюдаться принцип вертикальной гендерной социализации при некоторых сословных различиях по целям и содержанию.

В дворянских семьях с самого рождения за мальчиком помимо нянек ухаживал еще и крепостной дядька, к мальчикам же школьного возраста приглашали не гувернанток, а гувернеров. В семьях из низших сословий мальчики в силу жизненной необходимости быстро окунались в мужскую среду и приобщались к мужским делам¹⁷⁶. Девочки также воспитывались под

¹⁷² Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 29.

¹⁷³ Джурицкий А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира. М., 1999. С. 188-189.

¹⁷⁴ Там же. С. 190-191.

¹⁷⁵ Там же. С. 196-197.

¹⁷⁶ Шишова Т. Л. Воспитание мальчиков – занятие не женское// Виноград. 2006. № 1. С. 32.

присмотром взрослых женщин (членов семьи или гувернанток), которые ориентировали их на «женские» виды деятельности и «женские» увлечения.

Таким образом, уже упомянутый нами принцип «мужчина воспитывает мальчика – женщина воспитывает девочку» является не чем иным, как исторически сложившимся гендероформирующим ориентиром российской гендерной культуры. Важная роль вертикальной гендерной социализации как мальчиков, так и девочек в российском обществе не делает это общество уникальным на фоне других. Однако специфика российской гендерной культуры и российской истории даже в такое всеобщее социокультурное явление, как гендерная социализация, привносит индивидуальные черты и национально-культурные особенности.

Замужество всегда являлось для русской женщины главной жизненной целью. С раннего детства девочка была озадачена подготовкой будущего приданого и сама принимала в ней активное участие. В связи с тем, что русские семьи, вне зависимости от статуса, были, как правило, многодетными, в девочках с раннего возраста культивировался материнский инстинкт, благодаря их заботе о младших братьях и сестрах.

Эти два жизненных ориентира – замужество и материнство – долгое время считались основными и единственно допустимыми не только для крестьянок, но и для девушек из помещичьих и боярских семей. Независимо от сословной принадлежности в девушках поощрялись смирение, целомудренность, доброта, трудолюбие¹⁷⁷.

Среди мужчин самыми образованными продолжали оставаться представители духовенства и высших слоев дворянства. Военно-патриотическое воспитание мужчин в XV-XVI вв. осуществлялось в рамках специальных полков, в которых служили «дворянские недоросли»¹⁷⁸.

При наличии гендерной дифференциации в обучении допетровской эпохи оно имело общие национально-культурные основы, такие как:

¹⁷⁷ Домострой. Сост. Колесов В. В. СПб., 1994. С. 155-157.

¹⁷⁸ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 22.

приоритет домашнего не книжного обучения, огромное влияние церковной педагогической мысли, ориентация на патриархальные заветы Домостроя.

Ситуация начинает меняться в XVIII в. в связи с реформами Петра I, которые были обусловлены, прежде всего, назревшей необходимостью российского общества в получении практических знаний. В начале XVIII в. в рамках петровских реформ, направленных на создание в России регулярной армии, были открыты первые военные учебные заведения для дворянской молодежи – артиллерийские, навигационные и инженерные школы. Однако обучение в них длилось всего два – четыре года, что было недостаточно для того, чтобы дать дворянам полноценное образование. В связи с этим в обществе назрела необходимость создания в России новых военно-учебных заведений закрытого типа – будущих кадетских корпусов, предполагавших более длительный срок обучения¹⁷⁹.

Идея создания военных учебных заведений в России, как и многие другие петровские реформы, была основана на западном опыте. Даже само слово «кадет» образовано от французского «cadete» – «молодой», «маленький», «младший» – так во Франции называли дворян, зачисленных на военную службу.

Некоторые исследователи определяют датой рождения кадетских корпусов 1628 г., когда по указу Людовика XVI в Париже была основана первая кадетская школа¹⁸⁰. Другие определяют официальной датой основания кадетских корпусов 1716 г., когда король Пруссии Фридрих I сформировал в Берлине роту кадетов (несовершеннолетних мальчиков) и вверил командование этой ротой своему 14-летнему сыну, будущему королю Фридриху II¹⁸¹. С тех пор кадетские корпуса стали появляться и в других

¹⁷⁹ Буковская Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003. С. 17.

¹⁸⁰ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 24.

¹⁸¹ Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 7.

странах, но сохранились они к 1913 г. лишь в Германии, Японии, Черногории и России¹⁸².

В России к концу правления Петра I существовало приблизительно 15 военных школ, но в силу выше упомянутых недостатков система обучения в них требовала серьезных преобразований, которые и были реализованы при правлении императрицы Анны Иоанновны. 29 июля 1731 г. ею был подписан указ об учреждении в Петербурге «Корпуса кадетов Шляхетных детей», сам проект кадетского корпуса был разработан генерал - фельдмаршалом Б. К. Минихом, ставшим его первым директором¹⁸³.

Большой вклад в открытие первого кадетского корпуса также был внесен генерал-прокурором П. И. Ягужинским, который, будучи посланником в Пруссии, имел возможность изучить зарубежный опыт военного обучения юношей и затем применить его на практике российского военного обучения¹⁸⁴.

17 февраля 1732 г. первый кадетский корпус в России был открыт в Петербурге в бывшем дворце А. Д. Меншикова. Целью первого кадетского учебного заведения согласно указу было определено: «...дабы шляхетство от малых лет к тому в теории обучены, а потом в практику годны были, шляхетских детей от 13 до 18 лет обучать арифметике, геометрии, артиллерии, шпажному делу, на лошадях ездить и прочим к воинскому искусству потребным наукам»¹⁸⁵.

В 1743 г. данное военно-учебное заведение закрытого типа сменило свое первоначальное название «Кадетский Миниховский корпус» на «Сухопутный шляхетский кадетский корпус», а с 1800 г. его переименовали

¹⁸² Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 7.

¹⁸³ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 24-25.

¹⁸⁴ Там же.

¹⁸⁵ Цит. по: Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 7.

в «Первый кадетский корпус». К концу XVIII в. в России функционировало уже четыре кадетских корпуса: Первый, Второй, Морской и Шкловский¹⁸⁶.

В первые годы своего становления кадетские учебные заведения столкнулись с определенными трудностями в виде нехватки финансирования и компетентных преподавателей. В одном из донесений в сенат от 1737 г. сообщалось, что больше четверти кадетов двадцатилетнего возраста «ни из каких наук ничего не понимают»¹⁸⁷. Однако с середины XVIII в. качество кадетского образования постепенно начинает улучшаться и приводиться в соответствие с первоначальными высокими требованиями его основателей – для преподавания в корпусах стали привлекать учителей с педагогическим образованием, в ущерб военной муштре в образовательном процессе курсантов большее внимание начинает уделяться изучению искусств, при корпусах открываются музеи и библиотеки.

В период правления Екатерины II, благодаря усилиям самой императрицы и ее сподвижника генерал-поручика И. И. Бецкого, начинает формироваться основная идеология всего дореволюционного кадетского образования, многие аспекты которой не потеряли своей актуальности и в наши дни. По мнению И. И. Бецкого, миссия кадетских корпусов заключалась не только в подготовке исправных офицеров, но и в воспитании интеллектуально развитых и высоконравственных граждан, в связи с чем военная подготовка должна была опираться на «прочный общеобразовательный фундамент»¹⁸⁸.

В целях более качественной реализации принципа закрытости и корпоративности в кадетских учебных заведениях были приняты два условия: в корпуса принимали детей не старше шести лет (И. И. Бецкой полагал, что после шести лет воспитывать детей уже бесполезно), а само

¹⁸⁶ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования. Красноярск, 2002. С.6.

¹⁸⁷ Цит. по: Буковская Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003. С. 27-28.

¹⁸⁸ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования. Красноярск, 2002. С. 7.

обучение длилось пятнадцать лет и предполагало практически безотлучное пребывание в стенах корпуса при редких свиданиях с родственниками.

Педагогические идеи Бецкого тесно переплетались с философией воспитания Ж.-Ж. Руссо: французский философ полагал, что новорожденный ребенок является воплощением всех лучших человеческих качеств, однако окружающая действительность со временем разрушает его первоначальную идеальность, а к 12 годам нравственный облик человека становится уже сформированным. Единственный выход – изолировать ребенка от пагубного воздействия грубой действительности, поместив его в «райский сад», где под руководством мудрого наставника он не растеряет душевную чистоту; в социальной изоляции райского сада молодому человеку следует пребывать до достижения им 20-летнего возраста¹⁸⁹. Несмотря на утопичность педагогических мыслей Руссо, многие из его идей И. Бецкой взял за основу при реорганизации концепции военно-патриотического образования в России. Так, в уставе Сухопутного шляхетского кадетского корпуса от 1766 г. было прописано: «Родителям, кои пожелают детей своих записать в Шляхетский корпус, должно дать от себя письменное объявление, что они по собственному своему произволению отдают их в наш императорский дом корпуса не меньше, как на пятнадцать лет, и что до истечения сего времени отнюдь ни под каким видом их обратно, ниже на временные отпуска, требовать не будут»¹⁹⁰.

Преимущественное право на зачисление в кадетский корпус имели дети малоимущих офицеров, а также дети раненных и убитых на войне солдат и офицеров. Воспитанники кадетских корпусов, начиная с пяти-шести лет и до девятилетнего возраста, находились под присмотром женщин-воспитательниц, изучали Закон Божий, иностранные языки, учились рисованию и другим видам творчества.

¹⁸⁹ Данченко В. Г. Кадетский корпус. Школа русской военной элиты. М., 2007. 461 с.; См. также: Руссо Ж. Эмиль, или О воспитании. М., 1911. 756 с.

¹⁹⁰ Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики: (в 3-х томах)/под общ. редакцией А. И. Пискунова. Т. 2. М., 2006. С. 327.

После достижения девяти лет и до пятнадцати лет мальчики переходили под наблюдение гувернеров-мужчин: на этом этапе осуществлялась не только основная общеобразовательная подготовка кадетов, но и реализовывался принцип дистанцирования воспитанников от женского влияния и заботы и приобщения будущих военных к мужской культуре через смену горизонтального гендерного социализатора (воспитателя) – женщины-гувернантки на мужчину-гувернера.

Достигнув пятнадцати лет, кадеты приступали к активному изучению военных наук и закреплению физических тренировок. Их воспитанием уже занимались преимущественно офицеры, которые делали упор на непосредственную подготовку воспитанников к военной службе.

Таким образом, при Екатерине II, во многом благодаря И. И. Бецкому, «сложилась модель кадетского образования, включающая определенные его миссии, содержания учебного курса, принципов и подходов к обучению и воспитанию, устройства жизни и быта воспитанников, а также образа кадета – выпускника с выделением доминирующих качеств личности»¹⁹¹.

В начале XIX в. в связи с эпохой наполеоновских войн и острой потребностью российского государства в офицерских кадрах в кадетском образовании происходят значительные изменения. Помимо кадетских корпусов в России начинают функционировать губернские военные училища: их создание, с одной стороны, решало проблему нехватки подготовленных военных кадров, с другой – усложняло и без того нечеткую систему организации военного образования в России. Для более четкого осуществления руководства сетью учреждений военного обучения и воспитания в 1805 г. Александром I был создан «Совет о военно-учебных заведениях»¹⁹².

Согласно «Плану военного воспитания», утвержденному Александром I в 1805 г., в России были созданы 10 военных училищ – в Петербурге,

¹⁹¹ Инф. с офиц. сайта Министерства образования Красноярского края// URL: www.krao.ru/tb-topic_t_124.htm

¹⁹² Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 42-43.

Москве, Киеве, Смоленске, Воронеже, Твери, Ярославле, Нижнем Новгороде, Казани и Тобольске¹⁹³. Губернские военные училища представляли собой подготовительные общеобразовательные учреждения, после окончания которых выпускники направлялись либо в кадетские корпуса для получения военного образования, либо в университеты для получения высшего гражданского образования.

Политика Николая I в отношении кадетского образования (20-е - 50-е гг. XIX в.) в связи с нестабильными общественными настроениями, а также восстанием декабристов характеризовалась ужесточением государственного контроля над учебным и воспитательным процессом, усилением военной направленности в системе внутреннего распорядка кадетских корпусов во избежание возникновения новых протестных настроений. В Манифесте от 13 июля 1826 г. Николай I главной причиной восстания на Сенатской площади назвал неправильное воспитание военной молодежи, а именно «пагубную роскошь полузнаний»¹⁹⁴.

По указу монарха Советом военно-учебных заведений было разработано «Наставление для образования воспитанников военно-учебного заведения», которое определяло главную цель военного образования как предоставление «...юному российскому дворянству приличного сему званию воспитания, дабы, укоренив в воспитанниках сих правила благочестия и чистой нравственности и обучив их всему, что в predetermined для них военном звании знать необходимо, нужно сделать их способными с пользой и честью служить Государю и благосостояние всей жизни основать на *непоколебимой приверженности престолу*»¹⁹⁵ (курсив мой – прим. авт.).

¹⁹³ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 42-43.

¹⁹⁴ Цит. по: Аурова Н. Н. От кадета до генерала. Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII-первой половине XIX века. М., 2010. С. 48.

¹⁹⁵ Цит. по: Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 19-20.

В кадетских корпусах николаевской эпохи практиковались телесные наказания, суровая муштра¹⁹⁶, достиг невиданной до этих пор популярности «цук»¹⁹⁷ – через ужесточение военной дисциплины, излишнюю казарменность и строевщину в кадетах воспитывались покорность и смирение, так необходимые государству в этот непростой с точки зрения общественных настроений период. «Христианин, верноподданный, русский, добрый сын, надежный товарищ, скромный и образованный юноша, исполнительный, терпеливый и расторопный офицер – вот качества, с которыми воспитанник военно-учебного заведения должен переходить со школьной скамьи в ряды Императорской армии, с чистым *желанием отплатить Государю за его благодеяния честной службой, честной жизнью и честной смертью*»¹⁹⁸ (курсив мой – прим. авт.) – именно так определялся идеальный образ кадета в «Наставлении» от 1848 г.

Однако с 60-х гг. XIX в. уже при правлении Александра II ситуация начинает меняться в направлении демократизации быта воспитанников, отчасти это было обусловлено реформой 1862 г., согласно которой общее образование воспитанников кадетских корпусов было решено отделить от специального (военного). На основании данной реформы были созданы *военные гимназии*, включающие в себя общеобразовательные классы, и *военные училища* – специализированные классы военной подготовки. Военизированный компонент в гимназиях был сведен до минимума, благодаря чему был обеспечен достаточно высокий уровень общего образования, однако некоторые исследователи отмечают, что вместе с этим был нанесен значительный урон военному воспитанию – в профессиональном и психологическом плане выпускники гимназий не были

¹⁹⁶ См. подробнее: Буковская Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003. С. 40-45.

¹⁹⁷ «Цук» - от глагола «цукать» (понукать), название происходит от звука «ц-ц-ц», который издает наездник, управляя лошастью. Одна из форм неуставных отношений, выраженная в принижении и эксплуатации младших по званию, ранняя форма современной «дедовщины». См. подробнее об этом: Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 67-69.

¹⁹⁸ Цит. по: Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 20.

готовы даже к обучению в военных училищах, не то что к полноценной военной службе¹⁹⁹.

В 1882 г. к кадетским корпусам вернулся их прежний статус и наименования, на основе опыта проведенных реформ было решено сохранить специальную военную подготовку за военными училищами, а кадетские корпуса ориентировать на подготовку к ним молодых людей, при этом в кадетских корпусах гораздо большее внимание начинает уделяться физическому, военному и духовно-нравственному воспитанию кадетов в сочетании с полноценным общим образованием²⁰⁰.

В целом система кадетского образования, претерпевшая множество реформ, к 1917 г. включала в себя 31 кадетский корпус, география размещения которых охватывала территорию от Варшавы до Хабаровска и от Санкт-Петербурга до Ташкента²⁰¹. Ежегодно в российских кадетских корпусах обучались около 13 тысяч кадетов, в целом, благодаря кадетским корпусам, на 30% обеспечивалась потребность офицерского корпуса России²⁰².

За дореволюционный период становления и развития кадетского образования в России сформировались его основные традиции, такие как²⁰³:

- приближенность кадетских корпусов к царской семье и двору (правлящей власти), причастность к событиям российского и мирового уровня;
- сочетание привилегированного светского общего образования и военной подготовки;
- глубокая преданность Вере, Царю и Отечеству, воспитание высокого патриотизма и гражданственности;

¹⁹⁹ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 57-58.

²⁰⁰ Казаков И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае. Красноярск, 2007. С. 24.

²⁰¹ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 16.

²⁰² Там же.

²⁰³ Инф. с офиц. сайта Министерства образования Красноярского края// URL: www.krao.ru/rb-topic_t_124.htm

- любовь и преданность родному корпусу и кадетскому братству, культ товарищеских отношений между воспитанниками;

-превращение кадетских корпусов в центры высокой российской культуры: при корпусах создавались музеи, открывались богатые библиотеки и т. д.;

- воспитание у кадетов высокой требовательности к себе, дисциплины, самоорганизации и ответственности;

- бережное, рыцарское отношение к женщинам;

- уважение к старшим, в том числе к старшим товарищам-кадетам;

- выделение в воспитании кадетов следующих компонентов: военно-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, эстетическое воспитание, трудовое и физическое воспитание;

- организация внутреннего распорядка жизни кадетов с ориентацией на воинские обычаи, правила и нормы поведения военнослужащих;

- наличие традиционных кадетских праздников: день корпуса, день Святого Покровителя корпуса, проведение традиционного парада в начале учебного года, рождественского бала, праздника в честь окончания учебного года.

Вышеуказанное позволило заложить фундамент маскулинного гендерно ориентированного образования, гармонично сочетавшего в себе соответствие традиционному маскулинному архетипу мужчины-воина в актуальной для того времени социокультурной интерпретации.

Революция 1917 г. привела к разрушению кадетских традиций, как и самих кадетских корпусов. Кадетские корпуса, объявленные Временным правительством «рассадниками реакции», были вновь превращены в военные гимназии и лишены прежней кадетской символики и атрибутики²⁰⁴. Большинство кадетов перешли на сторону противников новой власти, пополнив ряды белого движения. Во время гражданской войны силами

²⁰⁴ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 72.

восставших многие кадетские корпуса были восстановлены – на Дону, в Сибири, Хабаровске²⁰⁵.

Но поражение белого движения в гражданской войне ознаменовало окончательный конец кадетского образования в России. Уцелевшие кадеты устремились за рубеж, где, благодаря усилиям мигрантов, вновь стали создаваться кадетские корпуса, реализующие в себе основные заповеди и традиции российского кадетского образования²⁰⁶. Девизом кадетов-мигрантов на долгие годы стала знаменитая фраза: «Рассеяны, но не расторгнуты».

Биполярным кадетскому (мужскому военизированному) образованию в истории российской педагогической мысли явилось женское гимназическое образование – в частности, учебные заведения Ведомства учреждений императрицы Марии (Мариинские женские гимназии).

В отличие от мужского, женское образование в России оказалось мало затронуто реформами Петра I, хотя он признавал необходимость создания женского учебного заведения в России и даже с познавательной целью посещал женский Сен-Сирский монастырь во Франции, являвшийся также и учебным заведением для женщин²⁰⁷. Но в то время идея создания подобного учебного заведения в России не была реализована, и почти на протяжении всего XVIII в. женское образование и воспитание оставалось прерогативой семьи и церкви. Лишь в эпоху правления Екатерины Великой в 1764 г. было открыто первое правительственное женское учебное заведение в России – «Императорское воспитательное общество благородных девиц», разместившееся при Смольном монастыре и получившее впоследствии название Смольного института. Данное учебное заведение являлось закрытым, в нем обучались девочки с пяти до семнадцати лет. При всей

²⁰⁵ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 75-76; См. также: Кадеты и юнкера в Белой борьбе и на чужбине/под ред. В. А. Благово и С. А. Сапожникова. М., 2003. 927 с.

²⁰⁶ См. подробнее: URL: www.fskk.ru/journal/?aID=277; Гурковский В. А. Российские кадетские корпуса за рубежом. М., 2009. 422 с.

²⁰⁷ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 5.

своей закрытости и выраженном сословном характере это образовательное учреждение внесло огромный вклад в развитие женского образования в России²⁰⁸.

Можно сказать, что Екатериной Великой, как и ее единомышленником И. И. Бецким, была создана определенная философская концепция в образовании: признавая отличия женского образования от мужского, в ней подчеркивалась важность образования как для мужчины, так и для женщины, гуманность была признана одной из главных составляющих обучения – телесные наказания были запрещены; впервые в основу образования был положен не сухой принцип «знание ради знания», а «знание ради познания, самопознания и самосовершенствования», то есть знаниям был придан личностный и практический смысл²⁰⁹. Само содержание женского образования включало такие предметы, как Закон Божий, чтение и письмо, иностранные языки, арифметика, рисование, музыка, танцы, рукоделие²¹⁰. Большое внимание уделялось обучению светским манерам и этикету, при этом девушки получали и бытовые практические навыки – дежурили на кухне, шили себе наряды, вели записи расходов²¹¹.

Помимо Смольного института в те времена в Российской Империи существовали частные пансионаты, в которых могли обучаться как мальчики, так и девочки. Содержали подобные учреждения преимущественно иностранцы. Однако число девочек в пансионатах не превышало половины от общего числа учащихся, которое и само по себе было невелико.

Заслуга Екатерины II заключалась не только в создании первого светского образовательного учреждения для женщин, но и в формировании новой философии женского образования, которая объединяла в себе

²⁰⁸Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 6-7.

²⁰⁹Там же.

²¹⁰ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования. Красноярск, 2002. С. 7.

²¹¹ Инф. с офиц. сайта Министерства образования Красноярского края// URL: www.krao.ru/tb-topic_t_125.htm

необходимость интеллектуального и духовного развития для женщины наравне с мужчиной, но учитывала ее гендерную принадлежность и направляла практическую деятельность воспитанниц на формирование навыков «идеальной жены и матери», которые должны были гармонично сочетаться с образованностью и начитанностью²¹².

После смерти Екатерины II Павел I назначил свою супругу Марию Федоровну главой Воспитательного Общества, тем самым положив начало в 1796 г. деятельности Ведомства учреждений императрицы Марии, ведавшего до 1917 г. российскими женскими учебно-воспитательными учреждениями, – институтами, Мариинскими училищами и гимназиями, женскими приютами²¹³.

В конце XVIII – начале XIX в. были открыты два екатерининских женских института – в Петербурге и Москве, Харьковский институт, Патриотический институт в Петербурге. Эти учебные заведения предназначались для дворянок и существовали за счет дворянских обществ и частных благотворительных пожертвований. В 1797 г. был открыт Мариинский институт в Петербурге, где обучались дочери разночинцев, купцов и ремесленников.

Под руководством Марии Федоровны концепция женского образования в России претерпевает некоторую трансформацию – главную цель образования Мария Федоровна видела в том, чтобы из воспитанниц образовательных учреждений вырастали хорошие жены, матери и хозяйки, а не будущие государственные или общественные деятели. Мариинский институт, расположенный в Петербурге, предназначенный для обучения мещанских девиц, своей целью провозглашал «воспитание честных и

²¹² Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 8.

²¹³ Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). М., 1998. С. 330-333.

добродетельных жен, хороших хозяек, попечительных нянек или надзирательниц над детьми»²¹⁴.

Первые четыре года обучения включали в себя общеобразовательные предметы, такие как Закон Божий, арифметика, письмо, русский язык, иностранные языки, некоторые начальные сведения по истории, географии, дополнительно девочки обучались рисованию и рукоделию. После четырех лет обучения воспитанниц делили на два класса – способных к умственному труду (их отправляли в учебный класс) и неспособных (их отправляли в хозяйственный класс). В учебном классе вышеперечисленные науки изучались уже на более высоком уровне, в хозяйственном воспитанницы преимущественно занимались практическими занятиями: их учили готовить, наводить порядок в доме, вести домашние счета. В итоге девушки заканчивали учебный класс в качестве учительниц и гувернанток, а хозяйственный класс в качестве экономок, нянек и рукодельниц.

К середине XIX в. в России было открыто около 30 подобных институтов – в Нижнем Новгороде, Саратове, Иркутске, Казани и других городах. Таким образом, в первой половине XIX в., благодаря усилиям Екатерины Великой и императрицы Марии Федоровны, в России сформировалась самостоятельная и оригинальная форма организации женского образования, имеющая собственные специфические цели, характеризующаяся как высоким уровнем научного содержания образования, так и его большой практической направленностью и ориентацией на дальнейшую жизнь²¹⁵.

В 1828 г., когда Марии Федоровны не стало, управление Ведомством перешло в руки супруги ее сына, Николая I – Александры. Вторая половина XIX в. характеризуется еще большим сближением содержания женского образования с целями его дальнейшего практического использования: в 1852

²¹⁴ Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). М., 1998. С. 330-333.

²¹⁵ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 10-11.

г. все женские учебные заведения были разделены на четыре разряда: высший разряд – для дочерей потомственных дворян, средний разряд – для дочерей купцов и менее знатных дворян и два низших – для дочерей лиц низших сословий, а также сирот.

В учебных заведениях двух первых разрядов больше внимания уделялось наукам, музыке и творчеству, для третьего и четвертого разрядов была характерна ориентация на рукоделие и хозяйственные работы.

С 1855 г. в связи с приходом к власти Александра II и началом эпохи реформ существующая система закрытых сословных учебных заведений перестает удовлетворять возросшие потребности российского общества в женском образовании. В 1858 г. профессор женского Павловского института Н. А. Вышнеградский предложил Петру Ольденбургскому, который в то время управлял Ведомством учреждений императрицы Марии, план создания новых женских учебных заведений – открытых и общедоступных²¹⁶.

Результатом этого плана стало открытие 19 апреля 1858 г. первого открытого всесословного училища – Мариинского, а в 1862 г. все женские училища Ведомства были переименованы в женские Мариинские гимназии. С тех пор в Мариинские гимназии стали принимать девочек всех сословий, достигших восьми лет. Данная реформа имело огромное социальное и историческое значение – она делала образование доступным для женщин в той же форме и объеме, как и для мужчин, вне зависимости от сословного происхождения.

Содержание образования в Мариинских гимназиях было основано на национальном компоненте путем изучения преимущественно русской литературы, российской истории, географии, высокой оценки русского языка и исторической значимости деяний не только великих предшественников, но и простого народа. В 1859 г. по замыслу Н. А. Вышнеградского при Мариинском училище было открыто одногодичное педагогическое

²¹⁶Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 12-13.

отделение, в 1864 г. оно было преобразовано в двухгодичные педагогические курсы. Данные курсы готовили слушательниц к преподаванию в начальных классах и женских училищах²¹⁷.

Одной из особенностей образовательного процесса в гимназиях являлось то, что преподаватели не следовали какой-либо определенной программе по предметам курса, что обеспечивало им немалую свободу в выборе содержания образования. Однако в 1872 г. была образована особая комиссия, которая разработала более подробные учебные программы с более четким распределением учебного материала по классам.

В Мариинских женских училищах большое внимание уделялось внеклассной работе, включавшей в себя литературные беседы и диспуты, встречи с писателями, участие в выпусках гимназических журналов. Одним из важнейших документов, определивших дальнейшее устройство Мариинских гимназий, а также содержание образовательного процесса и внеклассной жизни для воспитанниц, явились принятые в 1859 г. «Правила внутреннего порядка Мариинских женских училищ». В них излагались основные нормы взаимоотношений воспитанниц и их родителей с преподавателями, права и обязанности классных наставников, правила дисциплины и распорядка дня. В Правилах также высказывалось пожелание, «чтобы класс сколько возможно более походил на семью; чем полнее будет сходство, тем ближе будет и класс к своей истинной цели»²¹⁸. В рамках психологического сближения воспитанниц и педагогов, гуманизации учебно-воспитательного процесса с 1894 г. складывается традиция празднования Дня оснований гимназий.

К 1917 г. Ведомство учреждений императрицы Марии управляло частью учебно-воспитательных и лечебно-благотворительных учреждений, среди которых было «176 детских приютов, 21 училище для слепых, 70

²¹⁷Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. . С. 12-13.

²¹⁸ Там же. С. 17-18.

женских гимназий и институтов, 21 богадельня, 40 больниц и ряд закрытых специальных учебно-воспитательных заведений»²¹⁹.

После Октябрьской революции 1917 г. эта система образовательных учреждений была ликвидирована. 31 мая 1918 г. Народный комиссариат по просвещению опубликовал постановление «О введении обязательного совместного обучения». А с 1 октября 1918 г. все учебные заведения всех дореволюционных ведомств переходят в управление Народного комиссариата по просвещению²²⁰. В связи с этим богатейший культурный и педагогический опыт, накопленный деятельностью Ведомства учреждений императрицы Марии, на долгие годы был предан забвению.

Однако через много лет советская власть продемонстрирует парадоксальную смену педагогического вектора в сторону отдельного обучения. В 1943 г. в крупных городах СССР было введено отдельное обучение мальчиков и девочек, функционировавшее в течение одиннадцати лет. Переход к отдельному обучению соответствовал постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», предусматривавшему как программу по восстановлению разрушенной промышленности и сельского хозяйства, так и мероприятия по «социальной и моральной реабилитации населения»²²¹.

До сих пор исследователи не могут дать однозначного ответа, что в такой сложный для страны военный и послевоенный период побудило правительство проводить столь серьезную образовательную реформу²²². Некоторые называют главной причиной милитаризацию страны, потребность

²¹⁹ Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века). М., 1998. С. 332.

²²⁰ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг./сост. А. А. Абакумов. М., 1974. С. 132-133.

²²¹ Буковская Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003. С. 76-77.

²²² Потапова М. Отдельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 111-112.

в улучшении допризывной военной подготовки юношей²²³. И данная причина, безусловно, являлась первостепенной.

В рамках обычной советской школы решить проблему недостаточной военной подготовки юношей было невозможно. 17 апреля 1943 г. генерал А. А. Игнатьев обратился с письмом к И. В. Сталину, в котором предлагал в качестве эксперимента открыть в Москве один кадетский корпус. Эта идея получила поддержку при условии, что словосочетание «кадетский корпус» будет заменено на «суворовское военное училище» (СВУ), в итоге к 1 октября 1943 г. были разработаны основные положения и учебные программы для новых образовательных учреждений, в том же году было открыто 9 суворовских военных училищ: в Краснодаре, Новочеркасске, Воронеже и других городах.

К концу 1944 г. в СССР существовало 21 училище, в которых обучалось более 10 тысяч воспитанников. При помощи данных учебных заведений правительство, с одной стороны, улучшало военную подготовку молодых людей допризывного возраста, с другой – решало проблему военной и послевоенной детской беспризорности. Анализируя списки суворовцев 40-х гг., Т. Буковская делает вывод, что 75% суворовцев тех лет не имели отцов, 10% являлись круглыми сиротами, то есть это были дети, остро нуждающиеся в социальной и психологической реабилитации²²⁴.

Помимо Суворовских военных училищ, согласно постановлению СНК СССР от 21 июня 1944 г., стали создаваться Нахимовские военно-морские училища, в которых обучались преимущественно сыновья воинов военно-морского флота.

Несмотря на то, что советской властью всячески отрицалась преемственность между кадетскими корпусами и советскими военными учебными заведениями, суворовские и нахимовские училища являлись не чем иным, как советскими аналогами кадетских учебных заведений. Не

²²³ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 539-540.

²²⁴ Буковская Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003. С. 81.

имевшим собственной хорошо разработанной методики военно-патриотического воспитания организаторам советских военных училищ волей-неволей приходилось обращаться к педагогическому опыту кадетских корпусов. Данный факт можно оценивать «как косвенное признание позитивного опыта в этой сфере»²²⁵.

Однако переход советской школы к разделному обучению не ограничивался организацией суворовских и нахимовских военных училищ, как и причина перехода к разделному обучению в СССР не ограничивалась потребностью государства в более качественной военной подготовке юношей – ведь даже после окончания войны в течение семи лет школы разделного обучения мальчиков и девочек продолжают существовать не только в городах, но и в сельской местности²²⁶.

Почему же в СССР на данном этапе правительство отказывается от совместного обучения, казалось бы, так хорошо вписывающегося в концепцию равноправия полов и тенденцию к созданию единого монолитного советского гендера? М. Потапова объясняет данный парадокс, обращаясь к уже знакомой нам теории советских гендерных контрактов²²⁷. Существование в советском обществе двух биполярных гендерных контрактов – «Работающая Мать» и «Защитник Отечества» – продемонстрировало, что монолитному советскому гендеру могут быть присущи специфические мужские и женские характеристики.

Переход к разделному обучению был обоснован, прежде всего, педагогической необходимостью – вопрос о выборе системы обучения признавался исключительно педагогическим, а не политическим, так как равноправие полов во всех областях уже было «обеспечено всем укладом жизни»²²⁸. При этом за основу разделного обучения предполагалось взять идею воспитания детей обоих полов, прежде всего, как советских граждан:

²²⁵ Миронов В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: автореф. дис. ...канд. ист. наук. Красноярск, 2002. С. 16.

²²⁶ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 111-112.

²²⁷ Там же. С. 109-110.

²²⁸ Львов К. И. Совместное обучение в прошлом и настоящем// Советская педагогика. 1945. №10. С. 39.

«То общее, что характеризует воспитание человека, будет стоять на первом месте и являться ведущим, а различие в воспитании мальчиков и девочек займет подобающее ему второстепенное место...цель воспитания одна и та же – воспитание всесторонне развитой личности как строителя и защитника социалистического общества»²²⁹.

Раздельное обучение в советской школе продолжало оставаться гендерно нейтральным – советская педагогика сознательно игнорировала какие-либо психофизиологические особенности мальчиков и девочек, программа обучения для мужских и женских школ включала единые учебные предметы, за исключением трудового обучения и наличия допризывной военной подготовки у юношей и педагогики у девушек.

Допризывная военная подготовка и педагогика – два учебных предмета, которые как нельзя лучше соответствовали не только советским квазигендерным контрактам²³⁰, но и маскулинному и фемининному гендерным архетипам в образах мужчины-воина и женщины-матери. Трудовое обучение в отдельных советских школах также различалось. Мальчики плотничали, девочки занимались рукоделием, кулинарией. Впоследствии введение женского трудового обучения станет вызывать нарекания как «попытка воспитания домовитых, но безынициативных женщин по мещанскому типу»²³¹.

При этом в аттестатах зрелости, выдаваемых после окончания обучения, эти дифференцированные «мужские» и «женские» учебные предметы (допризывная военная подготовка, педагогика, трудовое обучение) не прописывались – юноши и девушки получали абсолютно идентичные

²²⁹ Львов К. И. Совместное обучение в прошлом и настоящем// Советская педагогика. 1945. №10. С. 38.

²³⁰ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 112-113.

²³¹ Потемкин В. П. Об улучшении качества обучения и воспитания в школе: доклад на Всероссийском совещании по народному образованию 15 августа 1944 г.// Статьи и речи по вопросам народного образования. М.; Л., 1947. С. 191.

аттестаты вне зависимости от того, заканчивали ли они отдельную или смешанную школу²³².

Еще одной причиной перехода к отдельному обучению явилась необходимость повышения дисциплины среди советской молодежи военного и послевоенного времени. Считалось, что при отдельном обучении, в отсутствие такого отвлекающего объекта, как противоположный пол, гораздо проще добиться от учащихся прилежности в учебе и дисциплины. Увы, в отношении дисциплины в мужских школах советская педагогика потерпела неудачу. Более того, проблемы с дисциплиной именно в мужских школах явились одной из причин последующей отмены отдельного обучения²³³.

Уже за два года до возвращения к совместному обучению, в 1952 г., на совещании работников просвещения неоднократно высказывалось недовольство состоянием дисциплины в мужских школах: «...Особенно часты нарушения дисциплины учащимися мужских школ... Большое внимание необходимо обратить на укрепление дисциплины учащихся, особенно в мужских школах»²³⁴.

Вот какое впечатление в то время производила мужская школа на девочек, учащихся по соседству: «...эту школу мы обходили подальше, не по тротуару, а по газону. Потому что если проходишь мимо этой школы, то в тебя летят чернильницы, какие-то шарики мокрые или с чернилами, из рогатки стреляют. И какой-то всегда там гул и грохот стоял. Казалось, что там идет какая-то бойня»²³⁵. В женских же школах наблюдалась абсолютно противоположная ситуация: «...А мы – это косички, это бантики, это передники, и это все чин чинарем. Парами везде»²³⁶.

²³² Потемкин В. П. Об улучшении качества обучения и воспитания в школе: доклад на Всероссийском совещании по народному образованию 15 августа 1944 г.// Статьи и речи по вопросам народного образования. М.; Л., 1947.

²³³ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 118-119.

²³⁴ Цит. по: Минченков Е. Я. Совещание работников просвещения СССР// Советская педагогика. 1952. № 10. С. 15-16.

²³⁵ Цит. по: Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 118.

²³⁶ Там же.

Г. В. Андреевский писал: «Жизнь показала, что вместо гимназисток и кадетов, какими представляли себе будущих школьников некоторые реформаторы, в наших школах возникло нечто иное. В условиях отдельного обучения...мальчишки просто одичали»²³⁷.

Причины трудностей с дисциплиной именно в мужских школах, в отличие от женских, И. С. Кон объясняет с точки зрения психосоциальных особенностей гендерных группировок – «...девочки изначально склонны безболезненно принимать общественные правила и нормы, в то время как мальчики зачастую находятся в не прикрытой к ним оппозиции»²³⁸.

Снижение дисциплины в мужских школах, на наш взгляд, отчасти объясняется уменьшением, а зачастую и отменой в них часов военной допризывной подготовки после окончания Великой Отечественной войны. С этой точки зрения на их фоне выгодно отличались Суворовские и Нахимовские военные училища, основой образовательного и воспитательного процессов в которых продолжал оставаться военизированный компонент. Военная дисциплина в отличие от классической школьной дисциплины гораздо позитивнее воспринималась мужскими однополыми коллективами по причине ее наибольшего соответствия канону гегемонной маскулинности. Основы военно-патриотического воспитания, заимствованные из педагогического опыта кадетских корпусов, способствовали трансформации канона гегемонной маскулинности в позитивное русло – ориентация на позитивные мужские образы героев войны, любовь к Родине, стремление к здоровому образу жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что военизированный компонент является мощным дисциплинирующим рычагом в организации образовательного и воспитательного процессов в мужских образовательных

²³⁷ Андреевский Г. В. Повседневная жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1930-1940-е годы. М., 2003. С. 364-366.

²³⁸ Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 47-48.

учреждениях, так как изначально учитывает психосоциальные потребности мужских однополых групп.

Еще одной, уже неофициальной, причиной осуществления советского эксперимента по переходу к раздельному обучению исследователи называют реализацию особой советской модели полового воспитания молодежи, построенной на изоляции объектов сексуального вожделения и переводе сексуальной энергии в общественно-полезное русло²³⁹. Идеи о сублимации сексуальной энергии тесно переплетались с педагогическими идеями А. С. Макаренко о бесполезности и вреде полового просвещения молодежи: «...никакие разговоры о «половом» вопросе с детьми не могут что-либо прибавить к тем знаниям, которые и без того придут в свое время. Но они опошляют проблему любви, они лишат ее той сдержанности, без которой любовь называется развратом»²⁴⁰. В начале 1950-х гг. из школьной программы по биологии даже была исключена информация о железах внутренней секреции²⁴¹.

Однако, по мнению И. С. Кона, подобное замалчивание часто оборачивалось для раздельных школ «тихим омутом»: «Именно в таких школах чаще всего обнаруживались беременные пятиклассницы и происходили прочие ЧП...»²⁴².

Признав несостоятельность 11-летней образовательной реформы, Совет Министров СССР 1 июля 1954 г. издал постановление о возвращении к совместному обучению мальчиков и девочек. По словам И. С. Кона, «народ вздохнул с облегчением»²⁴³.

На наш взгляд, современная литература, посвященная гендерному эксперименту в советском образовании 1943-1954 гг., судит о нем чересчур однозначно, в стиле «отторжения» всего советского социального и культурного опыта. Несмотря на противоречивость данной педагогической

²³⁹ Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей /под ред. Ж. Черновой. СПб., 2005. С. 126-127.

²⁴⁰ Макаренко А. С. Книга для родителей. Л., 1981. С. 227.

²⁴¹ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 542.

²⁴² Там же. С. 546.

²⁴³ Там же.

реформы, многие из тех, кто обучался в советской школе того периода, отмечают и положительные стороны отдельного обучения.

К примеру, доктор психологических наук Евгений Павлович Ильин, характеризуя позицию И. С. Кона относительно отдельного обучения, писал: «Полагаю, что многие из этих утверждений излишне категоричны. Я, например, свое начальное образование получил в школе с совместным обучением и смею заверить, что особой дружбы между мальчиками и девочками не было, а проблески «эротизации и сексуализации» были. Затем я учился в мужской школе и могу утверждать, что отношение к девочкам у нас было романтическим, а не эротическим»²⁴⁴.

Похожую позицию, исходя из собственного опыта, изложил в личной беседе с автором диссертации профессор, доктор философских наук Александр Моисеевич Гендин: «Я сам обучался в мужской школе в г. Калинин с 43 г. и считаю, что введение отдельного обучения мальчиков и девочек в последние годы войны было вполне оправданно, – военная подготовка в нашей школе, на мой взгляд, была не хуже, чем в суворовских училищах. Кстати, с Калининским Суворовским училищем мы все время соревновались и в спорте, и в успехе у девушек из соседней женской школы.... Помимо общих учебных предметов военной направленности в нашей школе действовали военные кружки – кружок минометного дела, стрелковый кружок... Насчет отношения к девушкам – они для нас действительно были, как люди с другой планеты, но при этом отношение к ним было очень романтическим и возвышенным. Насчет катастрофического состояния дисциплины в мужских школах – подобного не помню... Наш 6-ой класс был хулиганским, но мы были скорее исключением на фоне других. При этом на моей памяти из числа старшеклассников мужских школ даже создавались бригады содействия милиции для поддержания порядка на улицах в вечернее время...»²⁴⁵.

²⁴⁴ Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб., 2010. С. 434-435.

²⁴⁵ Также беседу А. М. Гендина со студентами СФУ, в которой затрагиваются некоторые аспекты совместного и отдельного обучения, можно посмотреть по адресу: URL: <http://oralhistory-ph.ru>

После распада СССР, когда политические и экономические потрясения немного затихли, споры о предпочтительности отдельного или совместного обучения возобновились с новой силой. В конце 90-х - начале 2000-х гг. целесообразность отдельного обучения в отличие от дореволюционного и советского периодов обосновывалась уже не с теологических позиций или позиции государственной необходимости, а с точки зрения психофизиологических особенностей мальчиков и девочек: строения мужского и женского мозга, различия в способностях концентрации внимания и в предпочтениях определенных учебных предметов – всему этому, наверное, впервые в истории российской педагогической науки было уделено должное внимание.

Одним из активнейших сторонников перехода к отдельному обучению мальчиков и девочек можно назвать доктора медицинских наук, педагога - новатора Владимира Базарного, автора нового направления в педагогической науке – здоровьесберегающей педагогики. Посвятив 25 лет изучению российского школьного учебного процесса, В. Базарный пришел к выводу, что существующая система обучения ориентирована против ребенка – его здоровья, телесно-физического и духовно-творческого потенциала²⁴⁶.

Будучи врачом-офтальмологом, В. Базарный негативно высказывался о замене наклонных школьных парт на столы, перьев на шариковые ручки. Не обошел стороной он и существующую систему совместного обучения – по его мнению, обучение мальчиков совместно с девочками приводит к «психологическому и даже биологическому вырождению мужчин»²⁴⁷.

Биологическое вырождение мужчины, по словам В. Базарного, происходит на генетическом уровне (перерождение у мальчиков “Y” хромосомы в “X” хромосому) и гормональном уровне (снижение качества мужского семени)²⁴⁸.

²⁴⁶ Базарный В. Ф. Мальчиков к девочкам не пускать// Учительская газета. № 22, 31 мая.

²⁴⁷ Цит. по: Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 547.

²⁴⁸ Базарный В. А был ли мальчик?// URL: <http://www.hrono.ru/proekty/polden/bazar0706.html>

На женском здоровье совместное обучение также сказывается негативно – задержка менструального цикла, новообразования в молочных железах и придатках, проблемные беременности. И опять же генетическая перестройка: «Все чаще даже у внешне женственных особ при выяснении причин бесплодия врачи вдруг стали находить вместо женской “X” хромосомы мужскую “Y”²⁴⁹. Таким образом, в обществе идет гермафродизация, «вначале по духу, а затем и по телесной конституции»²⁵⁰.

Стоит сказать, что, так как В. Базарный не подкрепляет данные выводы конкретными ссылками на соответствующие исследования, некоторые ученые настроены к его позиции весьма скептически: «Действительно ужас! А поскольку ухудшение качества семени и репродуктивных способностей зафиксировано не только у людей, но и у крокодилов и лягушек, видимо, они тоже перешли на совместное обучение своих детенышей»²⁵¹.

Однако идеи В. Базарного о преимуществах отдельного обучения получили соответствующий теоретический (всплеск публикаций и дискуссий о плюсах и минусах совместного и отдельного обучения) и практический отклик – первой, опробовавшей на себе гендерный эксперимент по внедрению отдельного обучения, стала московская школа № 760 еще в начале 90-х гг., на сегодняшний день имеющая статус образовательного центра-лаборатории²⁵². В первом классе ученики этой школы даже проходят своеобразную гендерную инициацию – мальчиков посвящают в «богатыри России», а девочек в «невестушки»²⁵³.

На сегодняшний день во многих школах и даже в некоторых детских садах России введены «мужские» и «женские» классы и группы. Конкретное число таких школ и детских садов назвать сложно – статистические данные

²⁴⁹ Базарный В. А был ли мальчик?// URL: <http://www.hrono.ru/proekty/polden/bazar0706.html>

²⁵⁰ Там же.

²⁵¹ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 549.

²⁵² Поздняев М., Нараевская К. Гендер - сюрприз. В российские школы возвращается отдельное обучение// URL: <http://www.hrono.ru/statii/2009/pozdeev.php>

²⁵³ Рудницкая А. По половому признаку// URL: http://www.hrono.ru/statii/2006/rudn_bzr.html

противоречивы. Согласно исследованиям, уровень успеваемости и дисциплины в отдельных классах гораздо выше, чем в смешанных²⁵⁴.

Некоторые исследователи склонны не доверять итоговым данным подобных исследований – «...обычно научные результаты скромнее и имеют много ограничений»²⁵⁵. Другие склонны объяснять эти результаты с позиций не гендерных механизмов, а законов общественных групп: «По законам группы всегда есть аутсайдеры и те, кто выбивается в лидеры»²⁵⁶.

Сам В. Базарный придерживается концепции ориентации образовательного процесса на психофизиологические особенности мальчиков и девочек. С его точки зрения, они «...по-разному воспринимают окружающий мир, по-разному перерабатывают информацию. У них попросту разный мозг. Их нельзя воспитывать и обучать одинаково, по одним и тем же программам, методикам, учебникам»²⁵⁷.

Однако многие физиологи считают подобные рассуждения о «женском» и «мужском» мозге чересчур категоричными. В частности, Марьяна Безруких, директор Института возрастной физиологии РАО, настаивает на том, что гормональные и межполушарные различия обоих полов не стоит абсолютизировать²⁵⁸, а из более чем ста характеристик личности мужчины и женщины имеют существенные различия лишь по двум из них – агрессивность и сексуальность²⁵⁹. В остальном индивидуальные различия внутри обеих половых групп (между двумя мальчиками или двумя девочками) могут быть гораздо сильнее, чем различия между «средним» мальчиком и «средней» девочкой²⁶⁰.

Несмотря на то, что за последние 30 лет было опубликовано множество отечественных и зарубежных работ, посвященных психофизиологическим

²⁵⁴ См.: Юрищева Т., Чубарова С., Козловская Г., Еремеева В. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей// Развитие личности. 2005. № 2. С. 171-187.

²⁵⁵ Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 553.

²⁵⁶ Поздняев М., Нараевская К. Гендер - сюрприз. В российские школы возвращается раздельное обучение // URL: <http://www.hrono.ru/statii/2009/pozdeev.php>

²⁵⁷ Цит. по: Данилова С. В классе – только мальчики// URL: http://www.hrono.ru/statii/2006/danil_bzr.html

²⁵⁸ См. подробнее: Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009. С. 550.

²⁵⁹ См.: Рудницкая А. По половому признаку// URL: http://www.hrono.ru/statii/2006/rudn_bzr.html

²⁶⁰ Там же.

различиям между мальчиками и девочками и возможностям использования этих различий в образовательном процессе²⁶¹, интерес к психофизиологической составляющей гендерной дифференциации в образовании в XXI в. постепенно угасает. Более актуальным же становится вопрос о социальном и культурном значении раздельного обучения детей разного пола.

Актуальность данного вопроса возрастает в связи с неразрешенными гендерными противоречиями в рамках современной российской гендерной культуры. Данные противоречия представляют собой как наследие советской эпохи, так и результат современных глобализационных процессов и культурных диффузий. В данных условиях отказ от эссенциальных оценок современных образовательных практик в пользу социальных и культурологических вполне соответствует логике понимания образовательного процесса как инструмента социализации и инкультурации в рамках прикладного культурологического знания.

Таким образом, еще раз стоит подчеркнуть необходимость дифференциации гендерно ориентированного образования, направленного на актуализацию аксиологических основ маскулинных и фемининных моделей национальной идентичности, востребованных в данную историческую эпоху конкретным обществом, и раздельное образование, ориентированное, прежде всего, на психофизиологические характеристики детей разного пола.

2.3. Современное гендерно ориентированное образование как экспериментальный инструмент гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян (на примере мужского военизированного и женского гимназического образования)

²⁶¹ См. напр.: Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2003. 544 с.; Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб., 2010. 686 с.; James A. N. Teaching the Male Brain. How Boys Think, Feel, and Learn in School. London; New Delhi, 2007. 285 p.; Language and Masculinity / edit.: S. Johnson, U. H. Meinhof. Oxford; Cambridge, 2004. 244 p.; Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира: Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М., 1998. 184 с.; Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному!: руководство для педагогов и родителей. М., 2004. 301 с. и др.

Кризис гендерной культуры в современном российском обществе представляет собой вариацию на тему духовного кризиса, затрагивающего основные аспекты социальной и культурной жизни современных российских мужчин и женщин. Деграция нормативно-регулятивных механизмов современной российской гендерной культуры и ее структурной упорядоченности обусловлена как внутренними, так и внешними факторами, включающими в себя неоднозначную социально-экономическую ситуацию на постсоветском пространстве, наследие противоречивой советской гендерной политики, глобализацию, влекущую за собой экспансию западных ценностей, культурную дезинтеграцию и т. д.

Указанные выше деструктивные процессы связаны, прежде всего, с переоценкой нравственных ориентиров и гендерных ценностей, влекущей за собой модификацию полоролевого поведения современных российских мужчин и женщин. Именно гендерные ценности представляют собой мощнейший механизм регуляции гендерных отношений, и именно поэтому мы считаем целесообразным обратить внимание, в первую очередь, на *аксиологическую* составляющую гендерного кризиса, связанную с ценностными инверсиями маскулинных и фемининных моделей. Кризис традиционных гендерных ценностей как квинтэссенции маскулинного и фемининного социального опыта приводит к тому, что архетипы традиционной российской гендерной культуры вступают в откровенное противоречие с современными социокультурными реалиями. Все вышесказанное приводит к негативной стереотипизации современной российской маскулинности и современной российской фемининности в российском общественном сознании.

Долгое замалчивание гендерного вопроса в рамках советской гендерной политики неизбежно повлекло за собой недостаточную изученность гендерной проблематики в отечественной науке. В связи с этим современные отечественные гендерные исследования вынуждены опираться на труды западных коллег, что значительно осложняет применение

полученных выводов на обыденно-практическом уровне ввиду специфического характера российской гендерной культуры. Стоит признать, что российские гендерные исследования также заимствовали изначальную фемининную ориентированность у западной гендерологии, что на сегодняшний день выражается в дефиците знаний в области «мужского вопроса». Недостаток научного осмысления гендерной проблематики можно определить как *семантическую* составляющую гендерного кризиса в современном российском обществе.

Кризисные процессы в современной российской гендерной культуре получили довольно яркое проявление и на *национальном* уровне. Кризис российской маскулинной и российской фемининной гендерной идентичности на уровне национального сознания и самосознания обусловлен экспансией западных ценностей, приводящей к социокультурной деструкции российского гендера, инверсии культурных идеалов, десемантизации основополагающих образов и понятий российской гендерной культуры. Культурная глобализация, с одной стороны, является прогрессивным явлением – она расширяет культурные границы, способствует социальному и культурному обмену, что вполне соответствует философии постмодернизма. С другой стороны, вышеуказанные процессы ведут к снижению культурного разнообразия, что провоцирует стремление многих современных обществ, в том числе и российского общества, к актуализации собственных культурных ценностей в противовес глобализационным эгалитарным устремлениям.

Измерение гендерного кризиса в современном российском обществе на *личностном* уровне синтезирует в себе кризисные процессы в рамках национальной и гендерной идентификации современных россиян. Современные российские мужчины и женщины являются как продуктами гендерного кризиса, так и активными его субъектами. Присутствие личностного компонента в структуре гендерного кризиса в современном российском обществе очевидно как на макросоциальном уровне (снижение патриотизма, отчуждение от собственной истории, неспособность соотнести

себя с базовыми национальными маскулинными и фемининными ценностями), так и на микросоциальном уровне (кризис российской семьи).

Понимание гендерного кризиса в современном российском обществе как четырехэлементной системы, включающей в себя *аксиологическую, семантическую, национальную и личностную* составляющую, на наш взгляд, оптимизирует процессы поиска и изучения наиболее эффективных механизмов культурного инструментария, направленных на нивелирование негативных социокультурных процессов. При постановке вопроса о методологии и инструментах прогрессивного социокультурного воспроизводства на первое место неизбежно выходит проблема инкультурации подрастающего поколения россиян, т. е. проблема овладения личностью общей культурной компетентностью по отношению к обществу, в котором она живет²⁶².

Одним из важнейших инструментов инкультурации, в частности гендерной инкультурации, является образование как одно из наиболее значимых средств социокультурного воспроизводства общества, «повышения потенциала его адаптивных возможностей и перспектив социокультурного развития»²⁶³. Возвращаясь к вопросу о гендерной дифференциации в образовательном процессе на примере современных кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий, стоит еще раз подчеркнуть, что нас интересуют прежде всего социальные и культурные основания актуализации российского военизированного и женского гимназического образования, а не психофизиологическая аргументация необходимости разделения учащихся по половому признаку.

Идея возрождения кадетских корпусов в Российской Федерации в последнем десятилетии прошлого века имела два источника – кадетские объединения за рубежом²⁶⁴ и патриотически настроенная молодежь России,

²⁶² Флиер А. Культурология для культурологов. М., 2010. С. 299.

²⁶³ Там же. С. 307.

²⁶⁴ См. подробнее: URL: <http://www.fskk.ru>

представленная в военно-патриотических и военно-исторических кружках и клубах²⁶⁵.

Особую роль в возрождении кадетских корпусов сыграло Донское казачество – в октябре 1991 г. в Новочеркасске был открыт Донской имени Александра III Кадетский корпус, благодаря инициативной группе во главе бывшего суворовца – полковника Евгения Исакова. Почти в это же время, а именно 14 мая 1992 г., в Новосибирске был основан Сибирский кадетский корпус, который в отличие от корпуса в Новочеркасске являлся официальным образовательным учреждением, в основе создания которого лежала не частная, а государственная инициатива. Эти кадетские образовательные учреждения до сих пор дискутируют по вопросу первенства в процессе возрождения кадетского образования.

Реорганизация в России системы кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий была отчасти навеяна «имперскими настроениями»²⁶⁶ кризисных 90-х гг. – наравне с популярностью «новых» гимназий и лицеев также возрастает интерес к кадетскому, а впоследствии и к женскому гимназическому образованию.

На наш взгляд, актуализация кадетского и женского гимназического образования в России в конце XX - начале XXI вв. имело под собой педагогическую, политическую и гендерную основы.

Педагогическая основа – необходимость повышения качества образования, в частности детей из незащищенных слоев населения. А также потребность российской армии в более эффективной подготовке военных кадров.

Политическая основа – потребность современного общества в новой национальной идее (скорее попытка совместить старые дореволюционные ее компоненты с современными реалиями) и в возрождении патриотизма,

²⁶⁵ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования. Красноярск, 2002. С 25.

²⁶⁶ Рудницкая А. По половому признаку// URL: http://www.hrono.ru/statii/2006/rudn_bzr.html

который исторически неизменно является позитивной коннотацией национальной культуры общества.

Гендерная основа – ее суть сформулировал В. Н. Миронов, принимавший активное участие в возрождении кадетского и женского гимназического образования в Красноярском крае, в 2002 г. он писал: «Потребность в нем (кадетском и женском гимназическом образовании – прим. авт.) вызвана еще одним социальным явлением: феминизацией мужчин и маскулинизацией женщин. В обществе появляется все большее число женоподобных мужчин, не способных принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность, быть лидером, защитником, покровителем, а также мужеподобных дам с сильной волей и характером, угловатыми манерами, предпочитающих мужской вариант поведения, стиля общения, одежды. Этому способствует «осредненность» образования, осуществляемого в преобладающем большинстве своем женщинами, а также отсутствие половой дифференциации и в школьном, и в семейном воспитании»²⁶⁷.

На наш взгляд, наличие у современной дамы «сильной воли и характера» нельзя назвать отрицательным явлением, все же остальные вышеперечисленные противоречия современной российской гендерной культуры неразрешимы без активного использования в современном образовании гендерного компонента.

В Красноярском крае история кадетского образования начинается с 1998 г. при непосредственном участии губернатора того времени А. И. Лебеда: специфика края заключалась в том, что образовательная реформа затрагивала как мужское, так и женское образование – в итоге помимо шести кадетских корпусов в крае были открыты две Мариинские женские гимназии.

На сегодняшний день на территории Красноярского края функционируют 7 кадетских корпусов (Красноярский, Ачинский,

²⁶⁷ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования. Красноярск, 2002. С 23.

Шарыповский, Норильский, Лесосибирский, Канский и Минусинский), одна кадетская школа-интернат в п. Кедровый, две Мариинские женские гимназии в Красноярске и Ачинске, а также центр дополнительного образования «Честь и слава Красноярья», направленный на творческое развитие кадетов и гимназисток, и краевая детско-юношеская спортивная школа «Кадеты Красноярья», осуществляющая физическое воспитание кадетов и гимназисток²⁶⁸.

Деятельность Красноярской и Ачинской Мариинских женских гимназий осуществляется в рамках отдельно-параллельного образования, так как они расположены в одном здании с кадетскими корпусами, – этот подход подразумевает отдельное обучение мальчиков и девочек при создании общего воспитательного и внеурочного пространства²⁶⁹.

Какие же основные принципы лежат в основе современного мужского военизированного и женского гимназического образования? На сегодняшний день ввиду отсутствия единого образовательного стандарта по кадетскому и женскому гимназическому образованию регионы России получают практически неограниченные возможности для педагогических экспериментов на этом поприще. Кадетское образование сегодня представлено в формах кадетских классов, кадетских корпусов, кадетских школ, кадетских школ-интернатов, даже в форме кадетских детских садов²⁷⁰.

Довольно модной стала тенденция к реализации кадетского образования в рамках совместного обучения. К примеру, в новосибирский кадетский корпус принимают как мальчиков, так и девочек, при этом девочки наравне с мальчиками проходят все стадии военизированной подготовки.

История современного кадетского образования знает и совсем радикальные эксперименты, как, например, в кадетском корпусе в г. Белая Калитва, куда набирали преимущественно девочек, в итоге большинство

²⁶⁸ Более подробную информацию по кадетским корпусам других округов см.: URL: <http://www.fskk.ru/kk/>

²⁶⁹ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно – методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 23.

²⁷⁰ См. напр.: URL: <http://planetadetstva/net/pedagogam/prazdniki>

выпускниц корпуса пополнило ряды российских отрядов специального назначения²⁷¹. «Красноярский край был первым регионом, внедрившим систему раздельно-параллельного обучения для кадетов и гимназисток, – говорит Надежда Кораванец. – В основу кадетского образования и женского гимназического образования в нашем крае положен единый «кадетский компонент», его суть мы раскрываем в совместной монографии с В. Н. Мироновым»²⁷².

Для мальчиков «кадетский компонент» образования подразумевает усиленную физическую подготовку, подготовку по основам военной службы, а также изучение истории кадетского образования в России. «Безусловно, степень «военизированнойности» образования в кадетских корпусах несоизмеримо меньше, чем в суворовских училищах. Отличие между современными суворовскими училищами и кадетскими корпусами как раз и заключается в том, что суворовцы целенаправленно готовятся к поступлению в высшие военные учебные заведения, выпускников же кадетских корпусов готовят к служению Отечеству как на гражданском, так и на военном поприще», – говорит Надежда Кораванец.

При этом, со слов Надежды Кораванец, среди выпускников, в частности, Красноярского кадетского корпуса не было ни одного случая, чтобы кто-либо не прошел призывную медицинскую комиссию.

Хорошая физическая форма кадетов достигается путем усиленных спортивных тренировок, строевых упражнений, бега, совмещенного с кричалками (заимствованный у американской армии способ одновременного укрепления мышц и дыхательной системы – прим. авт.), рукопашного боя. Также обязательным компонентом физической подготовки кадетов в корпусах Красноярского края является прыжок с парашютом. Испытание всегда являлось необходимым элементом мужского воспитания, антропологические исследования позволяют проследить присутствие

²⁷¹ Из личной беседы автора с зам. директора по научно-методической работе «Красноярского кадетского корпуса им. А. И. Лебеда» Надеждой Владимировной Кораванец.

²⁷² См.: Миронов В. Н., Кораванец Н. В. Кадеты Красноярья. Кадетский компонент содержания образования и механизмы его реализации: программно-методические материалы. Красноярск, 2003. 218 с.

маскулинных «матриц» у большинства древних обществ в форме различного рода инициаций.

Изучение истории кадетского образования в России позволяет кадетам осознать нравственно историческую преемственность между дореволюционным и современным кадетским образованием, понять культурную и социальную значимость кадетской символики и идеологии кадетского образования. Взаимоотношения как между кадетами, так и между кадетами и офицерами-воспитателями подразумевают под собой четкую профессиональную и возрастную иерархию. По словам Надежды Кораванец, риск развития дедовщины в кадетских корпусах, успешно реализующих «кадетский компонент» в образовательном и воспитательном процессах, минимизируется за счет идеологии и символики кадетской чести и кадетского братства: «Клятва кадета», «Заветы кадетов», «Кодекс чести российского кадета», «Заповеди товарищества»²⁷³.

Кадетский компонент, реализуемый в Мариинской женской гимназии XXI в., опирается на три смысловые составляющие самого названия данного образовательного учреждения²⁷⁴:

Гимназия – общеобразовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования и обеспечивающее интеллектуальное, нравственное развитие воспитанниц, мотивированных к продолжению образования. В этих словах определяется образовательный аспект современного женского гимназического образования.

Мариинская – возрождение основ и традиций высших женских гимназий Ведомства Императрицы Марии. В этих словах определяется историко-культурологический аспект современного женского гимназического образования.

²⁷³ См. подробнее об этом: Миронов В. Н., Кораванец Н. В. Кадеты Красноярья. Кадетский компонент содержания образования и механизмы его реализации: программно-методические материалы. Красноярск, 2003. С. 214-218.

²⁷⁴ Информация с сайта Красноярской Мариинской женской гимназии: URL: <http://www.kmariinka.ru>

Женская – учреждение раздельного образования для девочек, ориентированного на становление современной образованной деловой Дамы, духовно богатой культурной Женщины, любящей Матери, преданной Жены и Друга, умелой Хозяйки. В этих словах определяется гендерный аспект современного женского гимназического образования. По сути, образованная деловая Дама, культурная Женщина, преданная Жена, преданный Друг, умелая Хозяйка – это понятия, в совокупности представляющие собой перфективный фемининный образ, сочетающий в себе классические стереотипные представления о женском предназначении (женщина, жена, хозяйка) и соответствие измененным социокультурным реалиям (образованная деловая дама, друг).

Какие же инструменты для достижения современными гимназистками соответствия образу «современной идеальной женщины» используются в образовательном процессе современной Мариинской женской гимназии?

Для девочек кадетский компонент подразумевает гуманитарную ориентацию образования (также углубленное изучение педагогики и психологии), обучение танцам, музыке и рукоделию, а также выделение «женского аспекта», интегрированного в образовательные отрасли и предметы: «Женские имена в истории», «Женский образ в литературе», «Образ женщины в искусстве» и т. п.²⁷⁵. Благодаря этому, можно сказать, что в рамках стандартных учебных предметов девочкам преподаются основы феминологии.

Как для мальчиков, так и для девочек кадетский компонент подразумевает углубленную подготовку по направлениям: этическая грамотность, православная культура, коммуникативно-языковая подготовка (овладение вторым иностранным языком), хореографическая подготовка²⁷⁶.

²⁷⁵ Миронов В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно-методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3. Красноярск, 2002. С. 10.

²⁷⁶ Миронов В. Н., Кораванец Н. В. Кадеты Красноярья. Кадетский компонент содержания образования и механизмы его реализации: программно-методические материалы. Красноярск, 2003. С.5.

Учебный предмет «Этика» изучается и кадетами, и гимназистками на протяжении всего курса обучения (с 5 по 11 класс). В рамках данной дисциплины для учащихся 10-11-х классов предусмотрено изучение блока «Этика семейной жизни», представленного темами «Первая любовь», «Мужчина, женщина и сексуальная революция», «Под марш Мендельсона», «Молодожены», «Мать и отец – главные воспитатели» и др.²⁷⁷

Безусловно, столь тщательное и длительное изучение специфики этики гендерных взаимоотношений в совокупности с углубленным изучением этики социальной жизни способно оказать лишь положительное влияние на дальнейший социокультурный опыт кадетов и гимназисток.

Дисциплина «Православная культура», в отличие от «Закона Божия», являвшегося обязательной составляющей дореволюционного кадетского и женского гимназического образования, направлена в большей степени не на религиозное, а на культурологическое и историческое просвещение современных кадетов и гимназисток.

«Культура России исторически формировалась под воздействием православия...Являясь исторически ядром традиционной российской культуры, православная культура тесно связана с национальными культурами многих народов России в их историческом развитии и современном состоянии. Без знания основ православной культуры адекватное освоение ценностей российской культуры, особенно в ее гуманитарном аспекте, невозможно, а приобщение к ним затруднено...»²⁷⁸.

Таким образом, знакомство с культурой православия не подразумевает под собой «обращение в веру» для кадетов или гимназисток, придерживающихся атеистических или иных религиозных взглядов. При этом для детей, изъявивших такое желание, при согласии родителей предусмотрено изучение Закона Божьего, осуществляемое представителем православной церкви вне обязательной учебной программы.

²⁷⁷Миронов В. Н., Кораванец Н. В. Кадеты Красноярья. Кадетский компонент содержания образования и механизмы его реализации: программно-методические материалы. Красноярск, 2003. С. 39-43.

²⁷⁸Там же. С. 52-53.

Приобщение воспитанников к православной культуре осуществляется не только за счет теоретических знаний истории и основ православия, но и за счет возрождения некоторых православных дореволюционных традиций: наличия в современных кадетских корпусах и Мариинских женских гимназиях домовых церквей, а также Святого Покровителя или Покровительницы. Не стоит забывать, что религия всегда обладала высоким потенциалом культурной и национальной интеграции, столь необходимой нашему обществу на столь непростом историческом этапе.

Предмет «Хореография» направлен не только на развитие пластики, танцевальных навыков и улучшения физической формы кадетов и гимназисток; сами по себе парные танцы являются мощным коммуникативным рычагом, можно сказать, что парный танец – это одна из разновидностей гендерной коммуникации.

Описанная выше специфика современного гендерно ориентированного образования оказывает определенное влияние как на гендерную и национальную самоидентификацию современных кадетов и гимназисток, так и на восприятие и оценку биполярного гендера – отношение к противоположному полу. Проведенное нами в рамках данной работы эмпирическое исследование было продиктовано желанием выявить различия на уровне национального и гендерного самосознания между учащимися специализированных учебных заведений (кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий) и учащимися средних общеобразовательных школ, реализующих совместное обучение.

В течение 2016-2017 гг. нами было проведено точечное выборочное аудиторное анкетирование среди учащихся 10-11-х классов пяти средних общеобразовательных школ г. Красноярска, практикующих совместное обучение. В форме анонимного анкетирования респондентам-юношам было предложено указать три отрицательные и три положительные черты современных женщин, респондентам-девушкам, соответственно, три

положительные и три отрицательные черты современных мужчин. Всего в исследовании приняло участие 300 девушек и 300 юношей.

Результаты исследования демонстрируют любопытные данные. По мнению юношей, самыми распространенными негативными чертами современных женщин являются – *меркантильность (72%), глупость (21%) и неумение готовить(7%)*. Помимо этого в анкетах назывались *распушенность, неумение красиво одеваться, болтливость, трусость, увлечение карьерой, злоупотребление макияжем, злоупотребление алкоголем* и даже *уги* (женские молодежные полуваденки - полусапоги – прим. авт.) и т. д.

В определении трех положительных черт современных женщин юноши оказались менее красноречивы – довольно большой процент респондентов, а именно 24 %, поставили напротив данного вопроса три прочерка.

Те же, кто не постеснялся ответить, называли – *сексуальность (35%), умение зарабатывать(7%), каблуки(3%)*, а также *красивый макияж, красивое нижнее белье*, лишь в пяти анкетах были отмечены такие черты, как *образованность* и *самостоятельность*.

При анализе полученных данных в глаза бросается их откровенно стереотипный характер: молодой человек в 16-17 лет вряд ли может на собственном мужском опыте судить о женской меркантильности – ведь он вряд ли кого-то уже содержал; говоря о «неумении готовить», молодые люди фактически отказывают современным женщинам в способности быть «хранительницей домашнего очага», разрушая тем самым один из основных гендерных стереотипов, при этом, напротив, проявляют ригидность в отношении традиционных гендерных стереотипов, отказывая современным женщинам в уме. Остается лишь надеяться, что полученные негативные оценки фемининности у большинства респондентов не навеяны наглядным примером собственной матери, хотя в любом случае картина является неутешительной.

Сексуальную направленность положительных характеристик современных женщин юношами можно обосновать и с точки зрения физиологических особенностей пубертатного периода, и с точки зрения социальной трансформации норм российской сексуальности. С одной стороны, сексуальность в современном российском обществе культивируется, с другой стороны, как и любая максимально доступная категория, в глазах подрастающего поколения она опосредуется и обесценивается – сексуальность, в частности, визуализируется молодыми людьми, которые фактически сводят на нет ее эмоциональную составляющую.

По мнению девушек, самыми распространенными негативными чертами современных мужчин являются – *неверность (68%), жадность (15%)* и *глупость (7%)*. Помимо этого девушки называли – *злоупотребление алкоголем, грубость, неумение общаться с женщинами, трусость, неспособность зарабатывать* и т. д.

Самый популярный ответ – «неверность» – безусловно, соответствует классическому гендерному стереотипу о мужской полигамности. При этом вряд ли к 16-17 годам респонденты успели всерьез пострадать от мужской неверности, даже с учетом возможного развода родителей по причине неверности отца или возможного расставания с молодым человеком по причине его, достовернее предположить, эмоциональной, а не физической измены.

Женская негативная характеристика маскулинности «жадность» оппозиционна мужской негативной характеристике фемининности «меркантильность»; при этом, анализируя популярность характеристик «меркантильность» и «жадность» (72 % против 15 %) и учитывая, что одной из положительных черт современных женщин многие молодые люди указали «умение зарабатывать» (7%), можно сделать вывод, что современные юноши не менее озабочены финансовой стороной жизни, чем девушки. Что само по себе ставит под сомнение правдоподобность такой негативной фемининной

характеристики, как «меркантильность» – довольно стереотипной и распространенной в современном российском обществе.

«Глупость» – негативная маскулинная характеристика, которая, безусловно, противоречит стандартному гендерному стереотипу в рамках концепции андроцентризма. При этом «глупость» можно расценивать двояко – как отсутствие житейской мудрости и как низкий уровень знаний, низкая школьная успеваемость (учитывая, что респондентами являются школьники).

С определением положительных мужских черт у девушек также возникли трудности, при этом не смогли дать ни одного ответа 10% респондентов (напомним, против 24% среди юношей), 5% респондентов - девушек смогли дать только один ответ, 7 % – лишь два ответа.

Самые распространенные положительные черты современных мужчин, по мнению девушек, – *образованность (20 %)*, что парадоксально сочетается с вышеупомянутой негативной характеристикой «глупость», *не смотрят «Дом-2», ток-шоу и т. д. (4%)*, *разбираются в технике, водят машину (3%)*. Также встречались такие варианты – *сами умеют готовить, следят за внешностью, мало разговаривают* и т. д.

Таким образом, при определении положительных маскулинных характеристик девушки оказались более многословны, чем юноши; при этом в ответах наблюдается явное противоречие – сочетание позитивных качеств, соответствующих канону гегемонной маскулинности (не смотрят «женские передачи», имеют технический склад ума, немногословны) и новой метросексуальной маскулинности (ухаживают за собой, умеют готовить), даже такая черта, как «образованность», в отличие от «ума», имеет скорее отношение не к андроцентризму, а к новому социальному маскулинному статусу – успешного, ухоженного, светского мужчины с высшим образованием (метросексуала).

Тот же самый письменный опрос в 2016 - 2017 гг. был проведен нами среди учащихся 10-11-х классов специализированных мужских и женских образовательных учреждений – кадетских корпусов и Мариинских женских

гимназий, а именно среди учащихся Ачинского кадетского корпуса, Кадетской школы-интерната «Кедровый» (п. Кедровый), а также среди воспитанниц Красноярской и Ачинской женских Мариинских гимназий, с аналогичным числом респондентов – 300 девушек и 300 юношей.

По мнению кадетов, самыми негативными чертами современных женщин являются – *вредные привычки (52%), конфликтность (агрессия) (14,5%), неуважение к мужчине (9,5%)*. Осуждение молодыми людьми двух первых женских черт вполне соответствует традиционным стереотипным представлениям о женской чистоте и мягкости; интересно и то, что кадетами осуждается и сама негативная оценка маскулинности, присущая современным женщинам. Также в анкетах кадетов значились такие негативные фемининные характеристики, как *искусственность, лень, обидчивость, гламурность, меркантильность* и т. д.

Примечательно, что «меркантильность», занявшая первое место среди негативных фемининных характеристик в ответах школьников, в ответах кадетов практически не упоминается. Не отказывают они современным женщинам и в уме, и в способности быть достойной хозяйкой.

Говоря о положительных фемининных характеристиках, воспитанники кадетских корпусов оказались более многословны, чем учащиеся средних общеобразовательных школ. В тройке лидеров позитивных фемининных черт ими были отмечены *образованность (34,5%), юмор(15%), ухоженность (10%)*. Упоминались также *техническая грамотность, самостоятельность, решительность, сексуальность* и т. д.

Анализируя результат, можно сделать вывод, что оценка современной фемининности у большинства воспитанников кадетских корпусов, в сравнении с учащимися средних общеобразовательных школ, менее подвержена негативной стереотипизации, при этом позитивные характеристики фемининности у кадетов являются более социально и личностно ориентированными, а не эротизированными.

Помимо описанного выше исследования, направленного на выявление позитивных и негативных фемининных и маскулинных характеристик, нами было проведено анкетирование, направленное на выявление ценностных приоритетов учащихся как средних общеобразовательных школ (см. Приложение 2 и Приложение 4), так и специализированных мужских и женских образовательных учреждений – кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий (см. Приложение 1 и Приложение 3).

Анкетирование проводилось среди учащихся этих же средних общеобразовательных школ и специализированных мужских и женских образовательных учреждений, в нем приняло участие такое же число респондентов: 300 девушек и 300 юношей – учащихся средних общеобразовательных школ, 300 девушек и 300 юношей – учащихся кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий. Также в данном анкетировании приняли участие учащиеся Санкт-Петербургского Суворовского военного училища в количестве 300 человек. Целью привлечения суворовцев в данном исследовании является сравнительный анализ возможностей реконструкции позитивной российской маскулинности в рамках образовательного процесса, реализуемого в двух исторически и организационно различных образовательных учреждениях (кадетских корпусах и суворовских училищах), но имеющих общий образовательный и воспитательный компонент – военизированность, что привносит в философию кадетского и суворовского образования определенную тождественность.

С описанием и анализом ответов респондентов на вопросы в рамках вышеобозначенного анкетирования можно ознакомиться в Приложении 5.

Результаты проведенного нами исследования дают основания для признания теоретической возможности влияния образовательных и воспитательных технологий, применяемых в рамках гендерно ориентированного образования на гендерное и национальное самосознание подрастающего поколения россиян, на актуализацию ценностных основ

российской маскулинности и российской фемининности, а также на трансформацию оценок маскулинности и фемининности в рамках современной российской гендерной культуры.

По итогам проведенного нами эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам:

- Оценка фемининности у воспитанников кадетских корпусов и оценка маскулинности у воспитанниц Мариинских женских гимназий менее подвержена негативной стереотипизации, чем у их ровесников, – учащихся средних общеобразовательных школ.

По мнению Н. Кораванец, именно дозированность полового общения кадетов и гимназисток в условиях раздельно-параллельного обучения делает это общение ценным, а отношение к противоположному полу романтичным и возвышенным²⁷⁹.

- Жизненные цели учащихся специализированных мужских и женских образовательных учреждений являются в большей степени гендерно ориентированными, в то время как цели школьников – более профессионально и материально ориентированными.

- Большинство учащихся современных кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий воспринимают и интерпретируют собственное обучение в специализированном мужском или женском образовательном учреждении как свой личный и сознательный выбор.

- Несмотря на некоторые отличия в организации и содержании образовательного процесса, реализуемого в современных кадетских корпусах и суворовских училищах, единая философия военизированного образования в мужских специализированных образовательных учреждениях формирует схожие мировоззренческие установки, в том числе полосоциальные установки у кадетов и суворовцев, что подтверждается схожестью их ответов в рамках описанного выше анкетирования.

²⁷⁹Из личной беседы автора с зам. директора по научно-методической работе Красноярского кадетского корпуса им. А. И. Лебеда Надеждой Владимировной Кораванец.

- Идеализированный фемининный образ, по мнению учащихся специализированных мужских образовательных учреждений, является в меньшей степени визуализированным и в большей степени социально и нравственно ориентированным, чем по мнению учащихся средних общеобразовательных школ. Идеализированная же маскулинность как для кадетов и суворовцев, так и для школьников ориентирована, прежде всего, на достижение классического канона «гегемонной маскулинности», что лишний раз подтверждает универсальность этой идеализированной модели практически для любого общества, как в прошлом, так и в настоящем. При этом учащиеся средних общеобразовательных школ гораздо большее внимание уделяют материальной составляющей идеализированной маскулинности, чем учащиеся специализированных мужских образовательных учреждений. С одной стороны, это можно расценить как более высокую степень меркантильности первых, с другой – как более реалистичное восприятие сегодняшней жизни школьниками, нежели кадетами и суворовцами, отчасти по причине того, что последние в большинстве своем во время обучения находятся на полном пансионе и полном государственном обеспечении.

- Идеализированный фемининный образ, по мнению воспитанниц Мариинских женских гимназий, также характеризуется более низкой визуализированностью и более высокой социально-нравственной ориентированностью, чем по мнению учащихся средних общеобразовательных школ. Идеальная модель маскулинности в понимании и гимназисток, и школьниц также имеет четкую ориентацию на соответствие современного мужчины канону «гегемонной маскулинности». При этом школьницы также значительно большее внимание уделяют материальной составляющей маскулинности: данное обстоятельство можно объяснить аналогично, как и вышеописанную ситуацию с юношами.

- Примеры идеальных моделей маскулинности и фемининности в сознании школьников характеризуются большей степенью популяризованности и медийности, чем в сознании кадетов и гимназисток.

Отчасти это можно объяснить тем, что по причине более высокой загруженности во второй половине дня, благодаря широкому спектру дополнительного образования, реализуемого в рамках кадетского и женского гимназического образования, у кадетов и гимназисток элементарно отсутствует время для частого просмотра телевизора и иного доступа к средствам массовой информации.

- Результаты анкетирования демонстрируют, что большая часть современной молодежи является приверженцами демократии, а также либерализма и социализма. При этом даже среди воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий абсолютно не популярной оказалась монархия, несмотря на исторически имперский характер этих образовательных учреждений. Таким образом, можно сделать вывод, что современное кадетское и женское гимназическое образование перенимает у дореволюционных аналогов не политическую ориентацию образования и воспитания, а его нравственную и культурную составляющие.

Популярность социалистических взглядов у кадетов и гимназисток гипотетически можно объяснить с точки зрения их ориентации на социокультурный опыт собственных родителей, детство и юношеские годы которых пришлись на время советской власти и наверняка многими оцениваются положительно.

Также показательным является тот момент, что для учащихся средних общеобразовательных школ определиться со своими политическими предпочтениями оказалось гораздо сложнее, чем для учащихся специализированных мужских и женских образовательных учреждений.

Так как современное кадетское и Мариинское женское гимназическое образование ориентировано на воспитание «государственно мыслящих

людей»²⁸⁰, большое внимание в образовательном процессе уделяется изучению общественных дисциплин, а также активизации интереса к политической и общественной деятельности у кадетов и гимназисток в рамках внеучебной деятельности (участие в значимых мероприятиях города или края, юношеских политических клубах, диспутах и т. д.).

- Говоря о проблемах современной России, гораздо большее внимание, чем школьники, кадеты и гимназистки уделяют нравственной деградации российского общества, таким негативным явлениям, как наркомания, алкоголизм, курение. На наш взгляд, во многом – это следствие этического воспитания современных кадетов и гимназисток, а также их приобщения к нравственным основам православия. Приобщением к православной морали также можно объяснить и тот факт, что большинство гимназисток, в отличие от школьниц, отказывает женщине в праве на аборт.

- В отличие от школьников большинство кадетов и суворовцев готовы в случае необходимости принести собственную жизнь в жертву государству.

- Гораздо большее число кадетов и суворовцев, чем школьников, планирует связать свою жизнь с военной службой.

- И школьницы, и современные гимназистки при ответе на вопрос о желаемом распределении власти в российской семье отдают предпочтение гендерному равноправию. При этом гимназистки определяют реальную власть в российской семье за мужчиной, в то время как школьницы – за женщиной. Можно сделать вывод, что, признавая желательность равноценности и равноправия обоих полов в современной семье, гимназистки сохраняют позитивную оценку современной маскулинности, не отказывая современному мужчине в способности быть главой семьи. В то время как большинство школьниц отказывает мужчине в этом главенстве, тем самым признавая факт глобальной мужской феминизации, что никак не может сочетаться с позитивной оценкой маскулинности.

²⁸⁰ Инф. с офиц. сайта Министерства образования Красноярского края// URL: www.krao.ru/rb-topic_t_125.htm

- В отличие от учащихся средних общеобразовательных школ современные кадеты и гимназистки в определении оптимального возраста для вступления в брак ориентированы на более ранние возрастные критерии, что в некоторой степени является опровержением опасений многих исследователей по поводу дальнейших сложностей в гендерном взаимодействии у учащихся специализированных мужских и женских образовательных учреждений.

«По сути, кадетские корпуса и Мариинские женские гимназии воспитывают семьянинов, – говорит Надежда Кораванец. – С одной стороны это кажется парадоксальным, ведь большинство кадетов и гимназисток большую часть времени ведут «интернатный» образ жизни. Но именно дефицит присутствия семьи в жизни ребенка делает ее наивысшей ценностью, а не обыденностью. То же самое можно сказать и о гендерных взаимоотношениях кадетов и гимназисток»²⁸¹.

Подведем итоги второй главы:

- Гендерная культура российского общества представляет собой парадоксальное сочетание внутренней эгалитарности и внешней демонстративной патриархатности. Анализируя гендерную культуру как морфологическую единицу целостной культурной системы, мы неизбежно затрагиваем как ее аксиологическое и мифосимволическое содержание, так и ее социальные интерпретации. Ретроспективный анализ гендерных традиций, гендерных архетипов как основы национального и культурного единства российского общества, а также противоречивой гендерной политики прошлого и настоящего приводит к выводу о необходимости более тщательного и структурированного изучения гендерного кризиса в современном российском обществе, а также поиска путей преодоления кризисных процессов через актуализацию российских гендерных ценностей.

²⁸¹ Из личной беседы автора с зам. директора по научно-методической работе Красноярского кадетского корпуса им. А. И. Лебеда Надеждой Владимировной Кораванец.

- Ретроспективный анализ российского гендерно ориентированного образования как инструмента гендерной инкультурации приводит нас к выводу о целесообразности гендерной дифференциации в современном российском образовании, прежде всего, не с точки зрения теологических или психофизиологических обоснований, а с точки зрения социального запроса на актуализацию традиционных гендерных ценностей с учетом изменившихся социальных реалий.

- В рамках актуализации кадетского и женского гимназического образования в Российской Федерации на сегодняшний день имеется возможность для эффективной актуализации позитивного российского маскулинного и фемининного социокультурного опыта. Гендерное воспитание, гендерное обучение и гендерная социализация, осуществляемые в данных образовательных учреждениях, позволяют нам определить современное мужское военизированное и женское гимназическое образование как гендерно ориентированное, т. е. направленное на овладение личностью культурной компетентностью по отношению к гендерным установкам общества, в котором она живет.

- Представленные в данной главе фрагменты эмпирического исследования демонстрируют достаточно высокий уровень национальной и гендерной культуры у современных кадетов и гимназисток. Таким образом, можно признать, что современное российское гендерно ориентированное образование направлено на актуализацию как национальной, так и гендерной идентичности в рамках российской культуры, что напрямую связано с актуализацией ценностных основ российской маскулинности и российской фемининности.

Заключение

Современное российское общество находится в состоянии культурной дезориентации и дезинтеграции. Данные деструктивные процессы влекут за собой необходимость анализа ценностных оснований для культурной консолидации российского общества, в частности, изучения национальных и гендерных аспектов аксиологического содержания современной российской культуры. Модификация аксиологического, семантического, национального и личностного содержания гендерной культуры современного российского общества актуализирует не только потребность в теоретическом осмыслении кризисных процессов как результата воздействия множества исторических, социальных и культурных факторов, но и потребность в поиске и анализе культурного инструментария по нивелированию последствий данного кризиса. Современное российское образование, на наш взгляд, является довольно эффективным инструментом реализации гендерных практик, способных моделировать гендерные отношения в рамках современной гендерной культуры, тем самым образование может быть рассмотрено как инструмент гендерной инкультурации подрастающего поколения россиян.

Наш выбор процесса гендерной инкультурации в качестве предмета культурологической рефлексии обоснован актуальностью проблемы приобщения подрастающего поколения к миру культуры, усвоения молодыми россиянами национальных ценностей, преломленных через позитивную символику мужского и женского начала. Большое значение также имеет овладение личностью культурной компетентостью по отношению к современным социальным, в том числе национальным и гендерным трансформациям в рамках российского общества, способностью к реализации позитивного маскулинного и фемининного национального опыта в условиях современных социокультурных трансформаций.

На сегодняшний день глобализационные процессы, несмотря на реализуемые, благодаря вестернизации, возможности взаимообогащения культурных практик, привели к тому, что в большинстве обществ заговорили

о необходимости укрепления собственных национальных и культурных ценностей, актуализации собственного социокультурного опыта. Российское общество не является исключением.

Актуализация гендерного российского опыта, основанная на тщательном изучении гендерного наследия российской культуры, а также на внедрении национального и гендерного компонентов в современный образовательный процесс, на наш взгляд, представляет собой необходимое условие инкультурации подрастающего поколения. Способность гендерного опыта к аккумуляции в себе разнообразных, в том числе, национальных ценностей приводит нас к выводу о целесообразности анализа современной культурной идентичности через личностную, национальную и гендерную составляющие. А дополненная нами концепция О. В. Рябова о необходимости паритета между личностью и нацией во избежание таких крайних форм, как нацизм и космополитизм, концепцией о необходимости паритета между личностью и гендером во избежание таких крайних форм, как сексизм и полоролевой нигилизм, открывает перспективы для дальнейшей культурологической рефлексии проблемы идентичности на личностном, национальном и гендерном уровнях.

Проблема нашего исследования заключалась в необходимости поиска баланса между потребностью в модернизации российского общества и российской культуры и, в то же время, стремлением российского общества к сохранению культурных основ, в том числе культурных оснований национальной и гендерной идентификации. Вышесказанное ставит перед обществом необходимость поиска, анализа и практической реализации экспериментального культурного инструментария, направленного на актуализацию позитивного маскулинного и фемининного национального опыта.

Таким образом, в рамках нашего исследования мы определяем современное гендерно ориентированное образование (на примере современного мужского военизированного и женского гимназического

образования) как экспериментальный инструмент гендерной инкультурации. Проводя смысловую разделительную черту между понятиями «раздельное образование» и «гендерно ориентированное образование», делая упор на присутствие в последнем таких необходимых компонентов, как гендерное воспитание, гендерное обучение и гендерная социализация, мы приходим к выводу о возможности интерпретации современного кадетского и женского гимназического образования как гендерно ориентированного. В современном кадетском и женском гимназическом образовании очевидны как приоритет социокультурного компонента над психофизиологическим компонентом, так и присутствие в основе современного кадетства и гимназичества ярко выраженной направленности на актуализацию маскулинных и фемининных ценностей.

В результате проведенного нами эмпирического исследования можно утверждать, что специфика воспитательного, образовательного и социализирующего процессов, реализуемых в современных кадетских корпусах и Мариинских женских гимназиях, ведет к повышению уровня национальной и гендерной культуры воспитанников, выраженного в их позитивной оценке представителей своего и противоположного пола, высокого уровня гражданской ответственности, внимании к очевидным аспектам социокультурной деструкции в современном российском обществе.

Логическим продолжением диссертационного исследования может стать дальнейшее изучение возможностей гендерно ориентированного образования как экспериментального инструмента гендерной инкультурации, а также изучение различных аспектов гендерной культуры, так как современные полоролевые трансформации определяются не только структурными или качественными изменениями, но и исходным контекстом и спецификой гендерных отношений. Также актуальным остается вопрос о возможностях и путях экстраполяции элементов гендерно ориентированного образования, успешно реализуемого в рамках современных кадетских

корпусов и Мариинских женских гимназий, в систему общего среднего российского образования.

В заключение стоит сказать, что значение реализации гендерной инкультурации в рамках современного российского образования сложно переоценить, так как именно современные школьники будут определять дальнейшие ценностные доминанты в развитии российского общества, способные преодолеть истощение духовных факторов национальной и гендерной идентификации в современной России.

Библиографический список

1. Аббасова, К. Я. Гуманизация общественного сознания как основа цивилизационного развития/ К. Я. Аббасова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 1, Ч. I. – С. 10 - 13.
2. Айвазова, С. Идеиные истоки женского движения в России/ С. Айвазова // Общественные науки и современность. – 1991. – № 4. – С. 125 - 133.
3. Айвазова, С. К истории феминизма/ С. Айвазова // Общественные науки и современность. – 1994. – №6. – С. 153 - 168.
4. Андреева, Н. И. Формирование гендерной культуры в современном обществе: философско-культурологический анализ: дис. ...д-ра филос. наук: 09.00.13/ Андреева Наталья Ивановна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 285 с.
5. Андреевский, Г. В. Жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1930-1940-е годы/ Г. В. Андреевский. – Москва: Молодая гвардия, 2003. – 463 с.
6. Антология гендерной теории. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е.И. Гаповой и А.Р. Усмановой. – Минск: Пропилеи, 2000. – 384 с.
7. Антология мужского шовинизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.homeware.kiev.ua/compiler/list/best11.htm>
8. Арефьева, Г. С. Общество, познание, практика: монография/ Г. С. Арефьева. – Москва: Мысль, 1988. – 206 с.
9. Аурова, Н. Н. От кадета до генерала. Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII-первой половине XIX века/ Н. Н. Аурова. – Москва: Новый хронограф, 2010. – 464 с.
10. Базарный, В. Ф. А был ли мальчик? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.ru/proekty/polden/bazar0706.html>
11. Базарный, В. Ф. Мальчиков к девочкам не пускать/ В. Ф. Базарный// Учительская газета. – № 22. – 31 мая.

12. Батлер, Дж. Гендерное беспокойство// Антология гендерной теории. Сб. пер./ Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А.Р. Усмановой. – Минск: ПроPILEI, 2000. – С. 297 - 346.
13. Бем, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на неравенство полов/ С. Бем. – Москва: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
14. Бем, С. Трансформация дебатов о половом неравенстве/ С. Бем // Феминизм и гендерные исследования: хрестоматия; под общ. ред. В.И.Успенской. – Тверь, 1999. – С. 68 - 82.
15. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учебное пособие/ Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 430 с.
16. Бендас, Т. В. Гендерные исследования лидерства/ Т. В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 32 -33.
17. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания/ П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – Москва: Медиум, 1995. – 323 с.
18. Бердяев, Н. А. О «вечно бабьем» в русской душе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/berdyaev/rozanov.html>
19. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности/ Н. А. Бердяев. – Москва: Философское общество СССР, 1990. – 240 с.
20. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества/ Н. А. Бердяев. – Москва: Правда, 1989. – 607 с.
21. Бердяев, Н. А. Эрос и личность: Философия пола и любви/ Н. А. Бердяев. – Москва: Прометей, 1989. – 158 с.
22. Берн, Ш. Гендерная психология/ Ш. Берн; пер. с англ. С. Рысев, Л. Царук, М. Моисеев. – Санкт-Петербург: Прайм - Еврознак: Нева: Олма - Пресс, 2001. – 320 с.
23. Берн, Ш. Гендерная психология: законы мужского и женского поведения/ Ш. Берн; пер. с англ. С. Рысев. – Санкт-Петербург: Прайм - Еврознак, 2008. – 318 с.

24. Бовуар, С. де. Второй пол. Т. 1, Т. 2: Пер. с франц./ Симона де Бовуар; общ. ред. и вступит. ст. С.Г.Айвазовой, коммент. М. В. Аристовой. – Москва: Прогресс; Санкт-Петербург: Алетейя, 1997. – 832 с.
25. Богословский, М. Кто же главенствовал – мужчины или женщины?/ М. Богословский // Чудеса и приключения. – 2001. – № 10. – С. 19 - 25.
26. Брайсон, В. Политическая теория феминизма. Введение / В. Брайсон. – Москва: «Идея-Пресс», 2001. – С. 43 - 48.
27. Брандт, Г. А. Природа женщины как проблема (Концепции феминизма)/ Г. А. Брандт // Общественные науки и современность. – 1998. – №2. – С. 167 - 180.
28. Буковская, Т. И. Кадетские корпуса: история, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02/ Буковская Татьяна Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 162 с.
29. Булгаков, С. Н. Свет невечерний: созерцание и умозрение/ С. Н. Булгаков. – Москва: Республика, 1994. – 415 с.
30. Бутовская, М. Л. Тайны пола: мужчина и женщина в зеркале эволюции/ М. Л. Бутовская. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 367 с.
31. Валенцова, М. М. Мужской/женский в кругу бинарных противопоставлений: связи, ситуативность, оценка/ М. М. Валенцова // Мужской сборник. Вып. 2. – Москва: Лабиринт, 2004. – С. 89 - 93.
32. Варданян, Е. Введение в гендерные исследования. Междисциплинарный курс/ Е. Варданян. – Ереван: АСОГИК, 2002. – 152 с.
33. Введение в гендерные исследования. Часть 1 и 2: хрестоматия/ Под ред. С. В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001; Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 708 с.
34. Вейнингер, О. Пол и характер/ О. Вейнингер. – Ростов - на - Дону: Феникс, 1998. – 605 с.
35. Видаль-Накэ, П. Черный охотник/ П. Видаль - Накэ; пер. с фр., под ред. С. Карпюка. – Москва: Ладомир, 2001. – 419 с.

36. Винничук, Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима/ Л. Винничук. – Москва: Высшая школа, 1988. – 496 с.
37. Волобуев, П. В. Выбор путей общественного развития: теория, история, современность/ П. В. Волобуев. – Москва: Политиздат, 1987. – 310 с.
38. Воробьева, А. Кадетские корпуса в России 1732-1917 / А. Воробьева. – Москва: АСТ, 2003. – 62 с.
39. Воронина, О. А. Категория пол/гендер в философии феминизма// Философские исследования. – 1995. – № 4. – С. 80 - 98.
40. Воронина, О. А. Основные понятия и термины феминизма и гендерной теории/ О. А. Воронина // Хрестоматия к курсу «Основы гендерных исследований». – Москва: МЦГИ/МВШСЭН, 2000. – 396 с.
41. Воронина, О. А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе/ О. А. Воронина // Общественные науки и современность. – 2000. – №4. – С. 9 - 20.
42. Воронина, О. А. Феминизм и гендерное равенство/ О. А. Воронина. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
43. Ворошилова, О. Н. Эволюция образов женщины в общественном сознании: дис. канд. филос. наук: 09.00.11/ Ворошилова Оксана Николаевна. – Зерноград, 2008. – 153 с.
44. Гачев, Г. Русский эрос. «Роман» мысли с жизнью / Г. Гачев. – Москва: Интерпринт, 1994. – 297 с.
45. Гегель, Г. Феноменология духа/ Г. Гегель; пер. с нем. Г. Г. Шпета. – Москва: Академический Проект, 2008. – 767 с.
46. Геллнер, Э. Нации и национализм/ Э. Геллнер. – Москва: Прогресс, 1991. – 319 с.
47. Гендер для чайников/ Под ред. Н. И. Алексеевой. – Москва: Звенья, 2006. – 264 с.
48. Гендерная психология: практикум/ Под ред. И. С. Клециной. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 496 с.

49. Гендерная экспертиза российского законодательства/ Отв. ред. Л. Н. Завадская. – Москва: Издательство БЕК, 2001. – 272 с.
50. Гендерные стереотипы в прошлом и настоящем / Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая; отв. ред. И. М. Семашко. – Москва: Институт этнологии и антропологии РАН, 2003. – 271 с.
51. Гендерный калейдоскоп: курс лекций/ Под ред. М. М. Малышевой. – Москва: Academia, 2001. – С. 67 - 84.
52. Гендерный подход в воспитании личности/авт.-сост. Л. В. Астапович. – Минск: Красико-принт, 2011. – 125 с.
53. Геодакян, В. А. Эволюционная теория пола/ В. А. Геодакян // Природа. – 1991. – №8. – С. 60 - 69.
54. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов/ С. И. Гессен. – Москва: Школа – Пресс, 1995. – 447 с.
55. Гилмор, Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности/ Д. Гилмор; пер. с англ. А. А. Казанкова. – Москва: РОССПЭН, 2005. – 259 с.
56. Голяндин, А. Хозяйка острова Лесбос // Женские истории в истории [Электронный ресурс]/[текст читает С. Ганин]. – Москва: Знание-сила: Студия Борей, 2007.
57. Гофман, Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу/ Э. Гофман; под ред. Н. Н. Богомоловой, Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2009. – 318 с.
58. Гохгалтер, М. А. Воспроизводство культурных ценностей в системе современного российского образования: дис. ... канд. филос. наук: 24. 00. 01/ Гохгалтер Мария Алексеевна. – Барнаул, 2012. – 167 с.
59. Гульбин, Г. К. Философия гендерологии и гендерная культура/Г. К. Гульбин//Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. –С. 45.

60. Гурковский, В. А. Российские кадетские корпуса за рубежом/ В. А. Гурковский. – Москва: Белый берег, 2009. – 422 с.
61. Данилова, С. В классе – только мальчики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/statii/2006/danil_bzr.html
62. Данченко, В. Г. Кадетский корпус. Школа русской военной элиты/ В. Г. Данченко. – Москва: Центрполиграф; Санкт-Петербург: МиМ-Дельта, 2007. – 461 с.
63. Домострой /Сост. В. В. Колесов, В. В. Рождественская. – Санкт-Петербург: Наука, 1994. – 399 с.
64. Джуринский, А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира: учебное пособие для высш. школы/ А. Н. Джуринский. – Москва: «Совершенство», 1999. – 207 с.
65. Джуринский, А. Н. Педагогика России: история и современность/ А. Н. Джуринский. – Москва: Канон+, 2011. – 319 с.
66. Ельникова, Г. А. Регулирование гендерной системы российского общества в условиях трансформации и риска/ Г. А. Ельникова// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право, 2009.
67. Ельникова, Г. А. Философия феминизма/ Г. А. Ельникова. – Белгород: Кооп. образование, 2002. – 340 с.
68. Емельянов, Б. Русская душа: вечно женственное и вечно «бабье». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/58170/>
69. Ерофеев, В. Мужчины/ В. Ерофеев. – Москва: Зебра Е, 2001. – 218 с.
70. Ерохина, Л. Д. Гендерология и феминология: учебное пособие/ Л. Д. Ерохина.– Москва: Флинта: Наука, 2009. – 382 с.
71. Женщина. Гендер. Культура/Под ред. З. Хоткиной, Н. Пушкаревой, Е. Трофимовой. – Москва: МЦГИ, 1999. – 368 с.

72. Жеребкина, И. "Прочти моё желание...". Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм/ И. Жеребкина. — Москва: Идея - Пресс, 2000. — 256 с.

73. Жеребкина, И. Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии/ И. Жеребкина. — Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. — 312 с.

74. Жукова О. И., Жуков В. Д. Кризис идентичности как нормообразующее становление личности/ О. И. Жукова, В. Д. Жуков//Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. —2014. — №29. — С. 81-88.

75. Зберовский, А. В. Культура создания семьи как важный элемент гендерной политики России. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.modern-j.ru>

76. Здравомыслова, Е. А. Институционализация гендерных исследований в России/ Е. А. Здравомыслова // Гендерный калейдоскоп: курс лекций/ под ред. М. М. Малышевой. — Москва: Academia, 2001. — 520 с.

77. Здравомыслова, Е., Темкина, А. Исследование женщин и гендерные исследования на Западе и в России/ Е. Здравомыслова, А. Темкина //Общественные науки и современность. —1999. — №6. — С. 177 - 185.

78. Здравомыслова, Е., Темкина, А. Социальное конструирование гендера. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nir.ru/sj/sj/34-zdrav.htm>

79. Здравомыслова, О. М., Арутюнян, М. Ю. Российская семья на европейском фоне/ О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян. — Москва: Едиториал УРСС, 1998. — 176 с.

80. Здравомыслова, О. М. Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации/ О. М. Здравомыслова. — Москва: Едиториал УРСС, 2003. — 152 с.

81. Зуева, Н. А. Гендер в свете постмодернистского дискурса: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11/ Зуева Наталья Александровна. – Воронеж, 2004. – 168 с.
82. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины/ Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 544 с.
83. Ильин, Е. П. Пол и гендер/ Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 686 с.
84. Ильиных, С. А. Влияние гендера на картину мира: опыт социологического исследования / С. А. Ильиных // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 2009. – № 28. – С. 66–86.
85. Ильиных, С. А. Маскулинность: исследование в русле гендерной социологии/ С. А. Ильиных// Актуальные проблемы современной гендерологии. Выпуск 6. – Москва-Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2011. – С. 50 - 57.
86. Иригарей, Л. Пол, который не единичен/ Л. Иригари // Введение в гендерные исследования: хрестоматия/ Под ред. С. В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001; Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – С. 127 - 135.
87. Казаков, И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Красноярском крае/ И. Е. Казаков. – Красноярск: КГПУ, 2007. – 75 с.
88. Казаков, И. Е. Кадетские образовательные учреждения в Сибирском федеральном округе: памятка-справочник/ И. Е. Казаков. – Красноярск: КГПУ, 2006. – 88 с.
89. Кемеров, В. Е. Общество, социальность, полисубъектность/ В. Е. Кемеров. – Москва: Мир: Академический проект, 2012. – 252 с.
90. Киммел, М. Гендерное общество/ М. Киммел. – Москва: РОССПЭН, 2006. – 458 с.
91. Киммел, М. Маскулинность как гомофобия: страх, стыд и молчание в конструировании гендерной идентичности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jungclinic.ru/published/124-2013-02-23-16-05-57.html>

92. Китов, Ю. В., Гертнер С. Л. Культурология. Современные культурные процессы и проблемы: учебное пособие. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – 172 с.
93. Клакхон, К. Зеркало для человека. Введение в антропологию/ К. Клакхон. – Санкт-Петербург: Евразия, 1998. – 352 с.
94. Кнабе, Г. С. Семиотика культуры/ Г. С. Кнабе. – Москва: РГГУ, 2005. – 62 с.
95. Коган, И. Л. Гендерная культурология: культура пола и «пол культуры» / И.Л. Коган. – Минск: Ковчег, 2003. – 336 с.
96. Кожин, В. В. О русском национальном сознании/ В. В. Кожин. – Москва: Эксмо: Алгоритм, 2004. – 410 с.
97. Колесникова, Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11/ Колесникова Наталия Николаевна. – Ставрополь, 2007. – 179 с.
98. Коллонтай, А. М. Избранные статьи и речи/ А. М. Коллонтай. — Москва: Политиздат, 1972. – 430 с.
99. Кон, И. С. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не) здоровья/ И. С. Кон// Андрология и генитальная хирургия. – 2008. – №4. – С. 5 - 12.
100. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины/ И. С. Кон. – Москва: Время, 2009. – 702 с.
101. Кон, И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sexology.narod.ru/publ018_4.html
102. Кон, И. С. Мужественные женщины? Женственные мужчины?/И. С. Кон// Литературная газета. –1970. – № 1. – С. 12.
103. Кон, И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире/ И. С. Кон// Введение в гендерные исследования. Ч. 1: учебное пособие/ под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001. – С. 562 - 605.

104. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире/ И. С. Кон. – Москва: Время, 2009. – 494 с.

105. Кон, И. С. Психология половых различий/ И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47 - 57.

106. Кон, И. С. Сексуальная культура в России: Клубничка на березке/ И. С. Кон. – Москва: ОГИ, 1997. – 460 с.

107. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений/ М. Ю. Кондратьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 304 с.

108. Коннелл, Р. Гендер и власть: Общество, личность и гендерная политика/ Р. Коннелл. – Москва: Новое литературное обозрение, 2015. – 426 с.

109. Коннелл, Р. Маскулинности и глобализация/ Р. Коннелл // Введение в гендерные исследования. Часть 2. Хрестоматия/ Р. Коннелл. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – С. 251 - 279.

110. Корнетов, Г. Б. Западная педагогика XVII-XVIII вв.: учебное пособие/ Г. Б. Корнетов. – Москва: УРАО, 2002. – 108 с.

111. Королев, С. А. Истоки дедовщины: двухмассовая система как технологическая модель/ С. А. Королев // Философские науки. – 2003. – № 6, 7.

112. Косенко, Т. С., Наливайко, Н. В. Философия воспитания: социально-философское введение в проблему: учебное пособие/ Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 215 с.

113. Костикова, И. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога/ И. Костикова // Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С. 68 – 75.

114. Костина, А. В. Культурная политика современной России: соотношение этнического и национального/ А. В. Костина, Т. М. Гудима. – Москва: URSS: ЛКИ, 2010. – 238 с.

115. Костина, А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества/ А. В. Костина. – Москва: URSS: ЛКИ, 2011. – 350 с.

116. Костина, А. В. Национальная культура. Этническая культура. Массовая культура: «баланс интересов» в современном обществе/ А. В. Костина. – Москва: URSS: Либроком, 2013. – 214 с.

117. Культурология: учебное пособие/ Под ред. М. Б. Абсалямова, Л. Ю. Конниковой. – Красноярск: КрасГАУ, 2009. – 344 с.

118. Купарашвили, М. Д. Гендерология и феминология: курс лекций/ М. Д. Купарашвили. – Омск: омГУ, 2006. – 185 с.

119. Курнаева, Н. А., Рябов, О. В. «Гусары денег не берут»: Свои и Чужие в гендерном дискурсе коллективной идентичности/ Н. А. Курнаева, О. В. Рябов //Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2006. –№ 512. – С. 239-246.

120. Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учебное пособие/ Д. И. Латышина. – Москва: Форум, Инфра-М, 1998. – 583 с.

121. Латышина, Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Д. И. Латышина. – Москва: Гардарики, 2006. – 603 с.

122. Лауретис, Т. Американский Фрейд/ Т. Лауретис // Введение в гендерные исследования. Ч. II: хрестоматия /Под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков, Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – С. 671 - 695.

123. Лауретис, Т. Риторика насилия. Рассмотрение репрезентации и гендера/ Т. Лауретис // Антология гендерной теории; сост. и коммент. Е. И. Гаповой, А. Р. Усмановой. – Санкт-Петербург: ПроPILEI, 2000. – С. 7 - 28.

124. Лебедев, В. Ю., Прилуцкий, А. М. Семиотика религиозных коммуникативных систем: дискурсы смыслов/ В. Ю. Лебедев, А. М. Прилуцкий. – Москва: Директ-Медиа, 2015. – 380 с.

125. Леви-Стросс, К. Структурная антропология/ К. Леви-Стросс. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
126. Легеза, С. Сексуальность и гендер: от традиции к постмодерности (меняющиеся образы и формы презентации)/ С. Легеза, Е. Ходус// Логос. – 2005. – № 2. – С. 49 - 62.
127. Лотман, Ю. М. История и типология русской культуры/ Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство - СПб, 2002. – 768 с.
128. Львов, К. И. Совместное обучение в прошлом и настоящем/ К. И. Львов //Советская педагогика. – 1945. – №10. – С. 38 - 39.
129. Макаренко, А. С. Книга для родителей/ А. С. Макаренко. – Ленинград: Лениздат, 1981. – 319 с.
130. Марков, А. Кадеты и юнкера/ А. Марков. – Москва: Воениздат, 2001. – 262 с.
131. Марков, Л. Система дуальных противоположностей Инь - Янь в сравнительном освещении/ Л. Марков // Восток. – 2003. – № 5. – С. 17 - 31.
132. Маркс, К., Энгельс, Ф. Немецкая идеология/ К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва: Политиздат, 1988. – 574 с.
133. Матюшкова, С. Д. Педагогические условия формирования гендерной культуры учащихся старших классов / С. Д. Матюшкова. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2012. –173 с.
134. Мацумото, Д. Психология и культура/ Д. Мацумото. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 720 с.
135. Менегетти, А. Женщина третьего тысячелетия/ А. Менегетти. – Москва: ННБФ "Онтопсихология", 2005. – 328 с.
136. Мещеркина, Е. Социологическая концептуализация маскулинности/ Е. Мещеркина // Социологические исследования (СОЦИС). – 2002б. – №11. – С. 15 - 25.
137. Мид, М. Культура и мир детства/ М. Мид. – Москва: Наука, 1988. – 429 с.

138. Мид, М. Мужское и женское: Исследование полового вопроса в меняющемся мире/ М. Мид. – Москва: РОССПЭН, 2004. – С. 127 - 139.

139. Минченков, Е. Я. Совецание работников просвещения СССР/ Е. Я. Минченков // Советская педагогика. –1952. – № 10. – С. 15 - 21.

140. Миронов, В. Н. Кадеты Красноярья: концептуально-методические материалы по организации кадетского и женского образования/ В. Н. Миронов. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 147 с.

141. Миронов, В. Н. Кадеты Красноярья: Мариинская женская гимназия: Инструктивно - методические материалы по организации образовательной деятельности Мариинской женской гимназии. Выпуск 3/ В. Н. Миронов. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 253 с.

142. Миронов, В. Н., Кораванец, Н. В. Кадеты Красноярья. Кадетский компонент содержания образования и механизмы его реализации: Программно-методические материалы/ В. Н. Миронов, Н. В. Кораванец. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – 218 с.

143. Миронов, В. Н. Кадетские образовательные учреждения в России: история и современность: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02/ Миронов Владимир Николаевич. – Красноярск, 2002. – 238 с.

144. Митина, Н. Онтология пола и метафизика женственности в философии Николая Бердяева// Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2005. – №2. – С. 16 - 23.

145. Михайлов, Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы/ Ф. Т. Михайлов// Вопросы философии. –1999. – № 8. – С. 92 - 118.

146. Мищенко, Л. В. Пол и gender в системном исследовании индивидуальности человека в ранней юности/ Л. В. Мищенко. – St. Louis, Missouri, USA: Publishing House “Science & Innovation Center”, 2012. – 322 с.

147. Мост через века: Кадетские корпуса и женские Мариинские гимназии Красноярского края/ Управление по делам казачества и кадетских

учебных заведений Красноярского края. – Красноярск: Кладезь-Букс, 2005. – 30 с.

148. Назарова, И. Ю. Природа социального кризиса: социально-философский анализ / И. Ю. Назарова // Философия, наука, культура. – 2005. – № 4. – С. 96 - 105.

149. Наливайко, Н. В. Философия образования в онтологических и аксиологических аспектах/ Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 2.

150. Наливайко, Н. В. Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции/ Н. В. Наливайко. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2000. – 141 с.

151. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов. – Москва: Педагогика, 1974. – 560 с.

152. Орлянский, С. А. Трансформация образа мужчины в современной культуре: дис. ... канд. филос. наук: 09. 00. 13/ Орлянский Сергей Александрович. – Ставрополь, 2004. – 146 с.

153. Орлянский, С. А. Философский анализ образов мужчины и женщины в истории и культуре/ С. А. Орлянский // Актуальные проблемы современной гендерологии. Выпуск 6. – Москва - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. – С. 93 - 105.

154. Пантелеева, В. И. К вопросу о гендерном самоопределении в современной городской культуре/ В. И. Пантелеева// Новые традиции (коллективная монография). – Санкт-Петербург: Издательский дом «Петрополис»; Центр изучения культуры, 2009. – 372 с.

155. Плутарх. Избранные жизнеописания. Ликург. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru>

156. Поздняев, М., Нараевская, К. Гендер - сюрприз. В российские школы возвращается раздельное обучение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.ru/statii/2009/pozdeev.php>

157. Пономарева, В. В. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба: XVIII – начало XX в. /В. В. Пономарева. – Москва: Русское слово, 2008. – 320 с.

158. Понуждаев, Э. А. Основы гендерологии/ Э. А. Понуждаев. – Москва: Флинта, 2016. – 544 с.

159. Потапова, М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954 гг.): сборник статей/ под ред. Ж. В. Черновой. – Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в Санкт - Петербурге, 2005. – С. 107 - 127.

160. Потемкин, В. П. Об улучшении качества обучения и воспитания в школе: Доклад на Всероссийском совещании по народному образованию 15 августа 1944 г./ В. П. Потемкин // Статьи и речи по вопросам народного образования. – Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 191 - 193.

161. Пушкарева, Н. Гендерная теория и историческое знание/ Н. Пушкарева. – Санкт-Петербург: Алетейя; АНО «Женский портрет СПб», 2007. – 496 с.

162. Пушкарева, Н. Начало женского движения в России // Женское движение в России: вчера, сегодня, завтра: материалы конференции/ Н. Пушкарева; отв. ред. Г.М. Михалева. – Москва: РОДП «ЯБЛОКО», «КМК», 2010. – 112 с.

163. Пушкарева, Н. Частная жизнь женщины в Древней Руси и Московии: невеста, жена, любовница/ Н. Пушкарева. – Москва: Ломоносовъ, 2011. – 216 с.

164. Пушкарь, А. И. Тема пола в философии и общественной традиции России// Актуальные проблемы современной гендерологии. Выпуск 5/ А. И. Пушкарь. – Москва-Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2010. – С. 55 - 57.

165. Пушкарь, А. И. Философия и гендер// Актуальные проблемы современной гендерологии. Выпуск 6/ А. И. Пушкарь. – Москва-Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2011. – С. 122 - 126.

166. Рамих, В. А. Материнство и культура: философско-культурологический анализ/ В. А. Рамих. – Ростов-на-Дону: Донской гос. техн. университет, 1997. – 143 с.
167. Римашевская, Н. М. Семья в странах с переходной экономикой/ Н. М. Римашевская // Народонаселение. – 2002. – №4. – С. 5 - 18.
168. Рикер, П. Я-сам как другой/ П. Рикер. – Москва: ИГЛ, 2008. – 416 с.
169. Розанов, В. В. Уединенное/ Сочинения/ В. В. Розанов. – Москва: Политиздат, 1990. – 543 с.
170. Рудницкая, А. По половому признаку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/statii/2006/rudn_bzr.html
171. Руссо, Ж. Эмиль, или О воспитании/ Ж. Руссо. – Москва: К. И. Тихомиров, 1911. – 756 с.
172. Рябов, О. В. «Матушка-Русь»: опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии/О. В. Рябов. – Москва: Ладомир, 2001. – 202 с.
173. Рябов, О. В. Национальная идентичность: гендерный аспект (на материале русской историософии): дис. ...д-ра философских наук: 09.00.11/ Рябов Олег Вячеславович. – Иваново, 2000. – 265 с.
174. Рябов, О.В. Русская философия женственности (XI—XX века)/ О.В. Рябов. — Иваново: Юнона, Ивановский государственный университет, 1999. – 360 с.
175. Рябова, Т.Б. «Родина-мать» в практиках политической мобилизации современной России/ Т. Б. Рябова // Женщина в российском обществе. – 2015. – № 3-4. – С. 124-137.
176. Сажина, Л. В. Современная гендерная культура: кросс-культурный анализ брачно-семейного сегмента/ Л. В. Сажина. – Ростов-на-Дону: ЮФУ ПИ, 2008. – 203 с.
177. Сайт Министерства образования Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.krao.ru

178. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто/ Ж.- П. Сартр. – Москва: Республика, 2004. – 639 с.

179. Севелова, М. А. Маскулинность и фемининность как новый критерий анализа ценностей/М. А. Севелова// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение, вопросы теории и практики. – 2012. – № 6. – С. 169-171.

180. Сидорина, Т. Ю. Кризис XX века: Прогнозы русских мыслителей/ Т. Ю. Сидорина. – Москва: ГУВШЭ, 2001. – 181 с.

181. Сидорина, Т. Ю. Парадоксы кризисного сознания/ Т. Ю. Сидорина. – Москва: МГГУ, 2002. – 240 с.

182. Силласте, Г. Г. Гендерная социология как частная социологическая теория/ Г. Г. Силласте// Социологические исследования (СОЦИС). – 2000. – № 11. – С. 5 - 15.

183. Силласте, Г. Г. Изменения социальной мобильности и экономического поведения женщин/ Г. Г. Силласте// Социологические исследования (СОЦИС). – 2000. – № 5. – С. 25 - 34.

184. Синельников, А. «В ожидании референта»: маскулинность, фемининность и политики гендерных репрезентаций/ А. Синельников // Женщина, гендер, культура. – Москва: МЦГИ, 1999. – С. 46 - 65.

185. Скутнева, С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи/ С. В. Скутнева // Социологические исследования (СОЦИС). – 2003. – № 11. – С. 73 - 78.

186. Словарь гендерных терминов/ Под ред. А. А.Денисова. – Москва: Информация - XXI век, 2002. – 256 с.

187. Смирнова, А. Г., Киселев, И. Ю. Идентичность в меняющемся мире/ А. Г. Смирнова, И. Ю. Киселев: учебное пособие. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2002. – 300 с.

188. Смит, Э. Национализм и модернизм: критический обзор современных теорий наций и национализма/ Э. Смит. – Москва: Праксис, 2004. – 464 с.

189. Созаев, В. В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников / В.В. Созаев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 33. – С. 426 - 430.

190. Социальная философия: словарь / Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. – Москва: Академический Проект, 2003. – 556 с.

191. Ставропольский, Ю. В. Эссенциальные и нарративные идентичности в интерпретативной социологии / Ю. В. Ставропольский // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №4. – С. 170-176.

192. Стебунова, Е. И. Гендерные исследования в социально-философском дискурсе как одно из направлений изучения социальной структуры общества/ Е. И. Стебунова // Актуальные проблемы современной гендерологии. Выпуск 8. – Москва-Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2013. – С. 162 - 166.

193. Суворова, И. М. Влияние аксиосферы культуры на современное школьное образование / И. М. Суворова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. – 2012. – № 7(21) Часть 3. – С. 189 - 193.

194. Суворова, И. М. Философское осмысление современных проблем российского школьного образования/ И. М. Суворова // «European Social Science Journal» (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – №4 Том 2. – С. 25-31.

195. Суковатая, В. А. Феминистская теология и гендерные исследования в религии: перспективы новой духовности/ В. А. Суковатая // Общественные науки и современность. – 2002. – №4. – С. 183 – 192.

196. Темкина, А. А., Роткирх, А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России/ А. А. Темкина, А. Роткирх // Социологические исследования (СОЦИС). – 2002. – № 11. – С. 4 - 15.

197. Тощенко, Ж. Т. Раскол общественного сознания – угроза преобразования России/ Ж. Т. Тощенко // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – №4. – С. 4 - 19.

198. Тронский, И. М. История античной литературы: учебник/ И. М. Тронский. – Москва: Высшая школа, 1983. – 464 с.

199. Уайт, Л. Наука о культуре: избранное/ Л. Уайт; пер. с англ. – Москва: РОССПЭН, 2004. – 960 с.

200. Ушакин, С. А. О муже(N)ственности: сборник статей/ сост. С. А. Ушакин. – Москва: Новое литературное обозрение, 2002. – 720 с.

201. Ушакин, С. А. Пол как идеологический продукт/ С. А. Ушакин// Человек. – 1997. – №2. – С. 62 - 75.

202. Ушакин, С. А. Поле пола: в центре и по краям/ С. А. Ушакин// Вопросы философии. – 1999. – № 5. – С. 71 - 85.

203. Федотов, Г. П. Судьба и грехи России/ Г. П. Федотов. – Санкт-Петербург: София, 1991. – Т. 1. – 348 С.

204. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие/ А. Я. Флиер. – Москва: Согласие, 2010. – 672 с.

205. Фомичева, И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме/ И. Г. Фомичева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.

206. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции/ З. Фрейд. – Москва: Наука, 1989. – 456 с.

207. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности/ З. Фрейд. – Москва: МЦ «Система» при МК ВЛКСМ, 1989. – 83 с.

208. Фридан, Б. Загадка женственности/ Б. Фридан; пер. с англ. – Москва: Прогресс: Литера, 1994. – 496 с.

209. Фромм, Э. Искусство любить: исследование природы любви/ Э. Фромм; пер. с англ. Л. А. Черышевой. – Минск: Полифакт, 1991. – 79 с.

210. Фромм, Э. Мужчина и женщина/ Э. Фромм; сост. П. С. Гуревич, С. Я. Левит. – Москва: АСТ, 1998. – 509 с.

211. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. – Москва: АСТ, 2010. – 592 с.
212. Хрестоматия по истории педагогики: (в 3-х тт.)/ под общ. редакцией А. И. Пискунова. Т.2. – Москва: Сфера, 2006. – 464 с.
213. Цалко, Е. О. Гендерный аспект национальной идентичности русских: социологический анализ: дис. ...канд. социологических наук: 22.00.04/ Цалко Екатерина Олеговна. – Нижний Новгород, 2011. – 165 с.
214. Цалко, Е. О. Русскость и европейскость сквозь призму гендерных идентификаторов (по результатам социологического исследования)/ Е. О. Цалко// Женщина в российском обществе. – 2010. – №2. – С. 57-65.
215. Чернова, Ж. Гендерные исследования: западный и российский опыт: сборник статей/под ред. Ж. В. Черновой. – Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2005. – 544 с.
216. Черный, Ю. Ю. Философия пола и любви Н. А. Бердяева/ Ю. Ю. Черный. – Москва: Наука, 2004. – 130 с.
217. Чучин – Русов, А. Е. Гендерные аспекты культуры/ А. Е. Чучин - Русов// Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 141 - 153.
218. Шапинская, Е. Н. Образ Другого в текстах культуры/ Е. Н. Шапинская. – Москва: URSS: КРАСАНД, 2012. – 214 с.
219. Шилина, Н. А. Трансформация маскулинности в российском обществе: Социокультурный анализ: дис. ... канд. соц. наук: 22. 00. 06/ Шилина Наталья Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 181 с.
220. Шишлова, Е. Э. Гендер как инновационный научный и философский дискурс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/filosofiya>
221. Шишова, Т. Л. Воспитание девочек – задача не из легких// Виноград. – 2006. – №2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vinograd.su/upbringing/preview.php?id=43078>
222. Шишова, Т. Л. Воспитание мальчиков – занятие не женское/ Т. Л. Шишова // Виноград. – 2006. – №1. – С. 32 - 40.

223. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2: Всемирно-исторические дисциплины/ О. Шпенглер; пер. с нем. И. И. Маханькова. – Москва: Мысль, 1998. – 606 с.

224. Шубарт, В. Европа и душа Востока/ В. Шубарт. – Москва: Русская идея, 2000. – 446 с.

225. Элиаде, М. Трактат по истории религий/ М. Элиаде; пер. с фр. А. А. Васильева. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. Т. 1. – 392 с.

226. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства: В связи с исследованиями Льюиса Г.Моргана/ Ф. Энгельс. – Москва: Политиздат, 1985. – 237 с.

227. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эрикссон. – Москва: Прогресс, 2006. – 341 с.

228. Юлина, Н. С. Проблемы женщин: философские аспекты (Феминистская мысль в США)/ Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1988. – №5. – С. 137 - 147.

229. Юнг, К. Г. Архетип и символ/ К. Г. Юнг; сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича. – Москва: Ренессанс, 1991. – 297 с.

230. Юнг, К. Г. Структура психики и архетипы/ К. Г. Юнг; пер. с нем. Т. А. Ребеко. – Москва: Академический проект, 2007. – 302 с.

231. Юрищева, Т., Чубарова, С., Козловская, Г., Еремеева, В. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей/ Т. Юрищева, С. Чубарова, Г. Козловская, В. Еремеева // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 171 - 187.

232. Davis, Z. N. Women's history as women's education: essays/ Z. N. Davis. – Northampton: Mass, 1985. – P. 7 - 17.

233. Elam, D. Feminism and Deconstruction/ D. Elam. – New York: Routledge, 1994. – P. 57 - 65.

234. Fine, C. Delusions of Gender: The Real Science Behind Sex Differences/ C. Fine. – UK: Icon Books Ltd, 2011. – P. 27 - 155.

235. Genders / D. Glover, C. Kaplan. – New York; London: Routledge, 2001. – 177 p.

236. Goffman, E. The Goffman Reader/E. Goffman; Ed. by Charles Lemert and Anna Branaman/ Oxford: Blackwell Publication, 1997. – P. 134 - 205.

237. Hirdman, Y. The Gender System// New Perspective on the Women's Movement/ Y. Hirdman; Ed. by T. Andreasen Aarhus University Press, 1991. – P. 208 - 220.

238. Hofstede, G. H. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations/ G. H. Hofstede. – 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, 2003. – 546 p.

239. Tajfel, H. Social Identity and Intergroup Relations / H. Tajfel. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1982. – 528 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Анкета 1**

(Направленная на выявление ценностных приоритетов учащихся специализированных мужских образовательных учреждений).

1. Что Вы считаете главной задачей в жизни с учетом Вашего обучения в специализированном мужском образовательном учреждении?

- А) Успех в карьере
- Б) Финансовое обогащение
- В) Стать патриотом и настоящим гражданином
- Г) Прославиться на военном поприще
- Д) Стать крупным государственным деятелем
- Е) Войти в историю страны
- Ж) Стать настоящим мужчиной
- З) Другое _____

2. Что стало причиной Вашего поступления в специализированное мужское образовательное учреждение?

- А) Решение родителей
- Б) Собственное решение
- В) Другое _____

3. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать настоящий мужчина

- А)
- Б)
- В)

4. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должна обладать настоящая женщина

- А)
- Б)
- В)

5. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящего мужчины»? _____

6. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящей женщины»? _____

7. Какие политические взгляды Вам ближе?

- А) либеральные
- Б) социалистические
- В) монархические
- Г) радикальные
- Д) коммунистические
- Е) демократические
- Ж) Затрудняюсь ответить

8. Назовите три главные, на Ваш взгляд, проблемы современной России:

А)

Б)

В)

9. Кем Вы видите себя в тридцать лет?

А) Политиком

Б) Военным

В) Бизнесменом

Г) Чиновником

Д) Деятелем культуры

Е) Общественным деятелем

Ж) Другое _____

10. Смогли бы Вы принести свою жизнь в жертву во имя государства?

А) Да

Б) Нет

В) Затрудняюсь ответить

11. Продолжите фразу: Война – это _____

12. Продолжите фразу: Государство – это _____

13. Продолжите фразу: Армия – это _____

14. Продолжите фразу: Семья – это _____

15. На Ваш взгляд, какой мужской возраст является оптимальным для вступления в брак?

А) 18-25 лет

Б) 25-30 лет

В) 30-40 лет

Г) После 40

Д) Затрудняюсь ответить

16. На Ваш взгляд, какой женский возраст является оптимальным для вступления в брак?

А) 18-25 лет

Б) 25-30 лет

В) 30-40 лет

Г) После 40

Д) Затрудняюсь ответить

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**Анкета 2**

(Направленная на выявление ценностных приоритетов учащихся общеобразовательных школ (мальчики))

1. Какая из нижеперечисленных целей для Вас является первостепенной?

- А) Успех в карьере
- Б) Финансовое обогащение
- В) Стать патриотом и настоящим гражданином
- Г) Прославиться на военном поприще
- Д) Стать крупным государственным деятелем
- Е) Войти в историю страны
- Ж) Стать настоящим мужчиной
- З) Стать хорошим семьянином
- И) Другое _____

2. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать настоящий мужчина

- А)
- Б)
- В)

3. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должна обладать настоящая женщина

- А)
- Б)
- В)

5. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящего мужчины»? _____

6. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящей женщины»? _____

7. Какие политические взгляды Вам ближе?

- А) либеральные
- Б) социалистические
- В) монархические
- Г) радикальные
- Д) коммунистические
- Е) демократические
- Ж) Затрудняюсь ответить

8. Назовите три главные, на Ваш взгляд, проблемы современной России:

- А)
- Б)
- В)

9. Кем Вы видите себя в тридцать лет?

- А) Политиком
- Б) Военным
- В) Бизнесменом
- Г) Чиновником
- Д) Деятелем культуры
- Е) Общественным деятелем
- Ж) Другое _____

10. Смогли бы Вы принести свою жизнь в жертву во имя государства?

- А) Да
- Б) Нет
- В) Затрудняюсь ответить

11. Продолжите фразу: Война – это _____**12. Продолжите фразу: Государство – это _____****13. Продолжите фразу: Армия – это _____****14. Продолжите фразу: Семья – это _____****15. На Ваш взгляд, какой мужской возраст является оптимальным для вступления в брак?**

- А) 18-25 лет
- Б) 25-30 лет
- В) 30-40 лет
- Г) После 40
- Д) Затрудняюсь ответить

16. На Ваш взгляд, какой женский возраст является оптимальным для вступления в брак?

- А) 18-25 лет
- Б) 25-30 лет
- В) 30-40 лет
- Г) После 40
- Д) Затрудняюсь ответить

ПРИЛОЖЕНИЕ 3**Анкета 3**

(Направленная на выявление ценностных приоритетов учащихся специализированных женских образовательных учреждений).

1. Что Вы считаете главной задачей в жизни с учетом Вашего обучения в специализированном женском образовательном учреждении?

- А) Стать настоящей женщиной
- Б) Стать хорошей матерью
- В) Стать хорошей женой
- Г) Успех в карьере
- Д) Финансовое обогащение
- Е) Другое _____

2. Что стало причиной Вашего поступления в специализированное женское образовательное учреждение?

- А) Решение родителей
- Б) Собственное решение
- В) Другое _____

3. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должна обладать настоящая женщина

- А)
- Б)
- В)

4. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать настоящий мужчина

- А)
- Б)
- В)

5. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящей женщины»? _____

6. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящего мужчины»? _____

7. Какие политические взгляды Вам ближе?

- А) либеральные
- Б) социалистические
- В) монархические
- Г) радикальные
- Д) коммунистические
- Е) демократические
- Ж) Затрудняюсь ответить

- 8. Назовите три главные, на Ваш взгляд, проблемы современной России:**
А)
Б)
В)
- 9. Кем Вы видите себя в тридцать лет?**
А) Бизнесвумен
Б) Чиновник
В) Деятель культуры
Г) Общественный деятель
Д) Домохозяйка
Е) Учитель
Ж) Другое _____
- 10. Кто, на Ваш взгляд, должен быть лидером в семье?**
А) Мужчина
Б) Женщина
В) Должно быть равноправие
Г) Затрудняюсь ответить
- 11. Кто, на Ваш взгляд, зачастую является лидером в российской семье?**
А) Мужчина
Б) Женщина
В) Зачастую равноправие
Г) Затрудняюсь ответить
- 12. Продолжите фразу: Государство – это _____**
- 13. Продолжите фразу: Жена – это _____**
- 14. Продолжите фразу: Муж – это _____**
- 15. Продолжите фразу: Семья – это _____**
- 16. Имеет ли женщина право на аборт?**
А) Да
Б) Нет
В) Затрудняюсь ответить
- 17. На Ваш взгляд, какой женский возраст является оптимальным для вступления в брак?**
А) 18-25 лет
Б) 25-30 лет
В) 30-40 лет
Г) После 40
- 18. На Ваш взгляд, какой мужской возраст является оптимальным для вступления в брак?**
А) 18-25 лет
Б) 25-30 лет
В) 30-40 лет
Г) После 40

ПРИЛОЖЕНИЕ 4**Анкета 4**

(Направленная на выявление ценностных приоритетов учащихся общеобразовательных школ (девочки))

1. Какая из нижеперечисленных целей для Вас является первостепенной?

- А) Стать настоящей женщиной
- Б) Стать хорошей матерью
- В) Стать хорошей женой
- Г) Успех в карьере
- Д) Финансовое обогащение
- Е) Другое _____

2. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должна обладать настоящая женщина

- А)
- Б)
- В)

3. Назовите три главных качества, которыми, на Ваш взгляд, должен обладать настоящий мужчина

- А)
- Б)
- В)

4. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящей женщины»? _____

5. Кто из известных людей является для Вас образцом «настоящего мужчины»? _____

6. Какие политические взгляды Вам ближе?

- А) либеральные
- Б) социалистические
- В) монархические
- Г) радикальные
- Д) коммунистические
- Е) демократические
- Ж) Затрудняюсь ответить

7. Назовите три главные, на Ваш взгляд, проблемы современной России:

- А)
- Б)
- В)

8. Кем Вы видите себя в тридцать лет?

- А) Бизнесвумен
- Б) Чиновник
- В) Деятель культуры
- Г) Общественный деятель

Д) Домохозяйка

Е) Учитель

Ж) Другое _____

9. Кто, на Ваш взгляд, должен быть лидером в семье?

А) Мужчина

Б) Женщина

В) Должно быть равноправие

Г) Затрудняюсь ответить

10. Кто, на Ваш взгляд, зачастую является лидером в российской семье?

А) Мужчина

Б) Женщина

В) Зачастую равноправие

Г) Затрудняюсь ответить

11. Продолжите фразу: Государство – это _____

12. Продолжите фразу: Жена – это _____

13. Продолжите фразу: Муж – это _____

14. Продолжите фразу: Семья – это _____

15. Имеет ли женщина право на аборт?

А) Да

Б) Нет

В) Затрудняюсь ответить

16. На Ваш взгляд, какой женский возраст является оптимальным для вступления в брак?

А) 18-25 лет

Б) 25-30 лет

В) 30-40 лет

Г) После 40

17. На Ваш взгляд, какой мужской возраст является оптимальным для вступления в брак?

А) 18-25 лет

Б) 25-30 лет

В) 30-40 лет

Г) После 40

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Описание анкетирования и анализ его результатов

Ответы учащихся кадетских корпусов на **первый** вопрос (см. Приложение 1) относительно главной задачи их жизни выглядят следующим образом: **Ж** (стать настоящим мужчиной) – 40%, **В** (стать патриотом и настоящим гражданином) – 25%, **А** (успех в карьере) – 16%, **Г** (прославиться на военном поприще) – 7%, **Б** (финансовое обогащение) – 4%, **Д** (стать крупным государственным деятелем) – 3%, **Е** (войти в историю страны) – 3%, **З** (другое) – «успех в жизни» – 2%.

На **второй** вопрос, относительно причины их поступления в специализированное мужское образовательное учреждение, ответы распределились следующим образом: **Б** (собственное решение) – 81 %, **А** (решение родителей) – 14%, **В** (другое) – «совместное решение с родителями» – 2%, «заодно с друзьями» – 3 %.

В ответах на **третий** вопрос, о трех главных качествах, которыми должен обладать настоящий мужчина, самыми распространенными стали варианты: *храбрость* – 23 %, *честность* – 13% и *настойчивость/трудолюбие* – 8%. Также кадеты указывали *выносливость* – 5%, *верность* – 4%, *достоинство* – 3%, *отзывчивость* – 3%, *преданность семье* – 2%, *интеллигентность* – 2%, *чувство юмора* – 1,5%, *щедрость* – 1%.

В ответах на **четвертый** вопрос о трех главных качествах, которыми должна обладать настоящая женщина, самыми распространенными стали варианты: *честь* – 18%, *хозяйственность* – 14%, *красота* – 9%. Также кадеты указывали *терпение* – 8%, *отсутствие вредных привычек* – 4%, *позитивность* – 3%, *скромность* – 3%, *материнские качества* – 3%, *сексуальность* – 2%, *откровенность* – 1,5%, *восхищение мужем* – 1%, *ответственность* – 1%, *настойчивость* – 0,5%.

В ответах на **пятый** вопрос, относительно образца «настоящего мужчины», самыми распространенными стали варианты: *Александр Лебедь* – 19%, *Александр Суворов* – 10%, *«мой отец»* – 10%, *Федор Емельяненко* –

9%, *Александр Невский* – 7%, также довольно часто назывались имена воспитателей кадетского корпуса. Стоит отметить, что представление о «настоящем мужчине» у кадетов является крайне вариативным: в ответах присутствовали как имена знаменитых исторических деятелей – *Сталин, Путин, Наполеон* и др., так и имена современных медийных персонажей – *Уилл Смит, Джейсон Стэтхэм, Сергей Безруков* и др.

В ответах на **шестой** вопрос, относительно образца «настоящей женщины», самыми распространенными стали варианты: «*моя мама*» – 16%, «*моя девушка*» – 10%. Отвечая на данный вопрос, кадеты также проявили разнообразие: *Маргарет Тэтчер* – 3%, *Жанна Д'Арк* – 2%, также респонденты указывали: *Мать Тереза, Сати Казанова, Ляйсан Утяшева, Анжелика Джоули* и др.

В ответах на **седьмой** вопрос, о политических взглядах кадетов, варианты ответов распределились следующим образом: **Е** (демократические) – 30%, **Б** (социалистические) – 28%, **Ж** (затруднились с ответом) – 18%, **А** (либеральные) – 11%, **В** (монархические) – 8%, **Д** (коммунистические) – 4%, **Г** (радикальные) – 1%.

Отвечая на **восьмой** вопрос, о трех главных проблемах современной России, кадеты выделили: *коррупцию* – 30%, *алкоголизм/наркоманию* – 23%, *действующую власть* – 21%. Также предлагались такие варианты, как *низкий уровень жизни* – 10%, *экология* – 5%, *безработица* – 2%; единичные варианты, такие как *социальное неравенство, отсутствие патриотизма, высокая смертность, проституция, деградация народа, безответственность* и др.

Отвечая на **девятый** вопрос, кадеты определяют свое будущее следующим образом: **Б** (военный) – 45%, **В** (бизнесмен) – 21%, **Е** (общественный деятель) – 8%, **А** (политик) – 6%, **Д** (деятель культуры) – 4%, **Г** (чиновник) – 1,5%. В качестве альтернативного варианта кадетами были названы: *полицейский, врач, экономист, рабочий* и др.

Ответы кадетов на **десятый** вопрос о том, смогли бы они принести свою жизнь в жертву во имя государства, распределились следующим образом: **А** (да) – 52%, **Б** (нет) – 15%, **В** (затруднились ответить) – 33%.

В **одиннадцатом–четырнадцатом** вопросах респондентам было предложено дать определение таким понятиям, как «война», «государство», «армия», «семья».

В ответах на **одиннадцатый** вопрос самыми распространенными стали варианты: *вооруженное столкновение* – 27%, *смерть* – 26%, *зло* – 22%. Также были предложены такие варианты определения *войны*, как *глупость*, *самое страшное*, *способ решения разногласий*, *двигатель прогресса* и др.

В ответах на **двенадцатый** вопрос самыми распространенными стали варианты: *политическая организация* – 26%, *Родина* – 21%, *территория с границей и суверенитетом* – 19%, *народ* – 15%. Также были предложены такие варианты определения государства, как *сила*, *организация*, *обкрадывающая людей*, *беспредел* и др.

В ответах на **тринадцатый** вопрос самыми распространенными стали варианты: *защита страны* – 34%, *сила* – 25%, *вооруженные люди, служащие государству* – 10%, *долг каждого мужчины* – 9% и др.

В ответах на **четырнадцатый** вопрос самыми распространенными стали варианты: *группа лиц, объединенных браком или кровными узами* – 25%, *жизнь* – 19%, *ячейка общества* – 15%, *счастье* – 13%. Также были предложены такие варианты определения семьи, как *отношения влюбленных*, *очаг*, *продолжение рода* и др.

Ответы кадетов на **пятнадцатый** вопрос относительно оптимального мужского возраста для вступления в брак распределились следующим образом: **Б** (25-30 лет) – 66%, **А** (18-25 лет) – 21%, **Д** (затруднились с ответом) – 9%, **В** (30-40 лет) – 3%, **Г** (после 40) – 1%.

Ответы кадетов на **шестнадцатый** вопрос относительно оптимального женского возраста для вступления в брак распределились следующим

образом: **А** (18-25 лет) – 62%, **Б** (25-30 лет) – 27%, **Д** (затруднились с ответом) – 10%, **В** (30 -40 лет) – 0,5%, **Г** (после 40) – 0,5%.

Это же анкетирование (см. Приложение 1) было проведено нами среди учащихся старших классов (10 - 11 класс) Санкт – Петербургского Суворовского военного училища в количестве 300 человек в 2016 - 2017 гг.

Ответы суворовцев на **первый** вопрос, относительно главной задачи в жизни, выглядят следующим образом: **Ж** (стать настоящим мужчиной) – 59%, **А** (успех в карьере) – 23%, **Б** (финансовое обогащение) – 4%, **В** (стать патриотом и настоящим гражданином) – 4%, **Г** (прославиться на военном поприще) – 4%, **Д** (стать крупным государственным деятелем) – 4%, **Е** (войти в историю страны) – 2 %.

На **второй** вопрос, относительно причины поступления в специализированное мужское учебное заведение: **Б** (собственное решение) – 87%, **А** (решение родителей) – 10%, **В** (другое) – 3%: «заодно с другом», «совместно с родителями».

Ответы суворовцев на **третий** вопрос, относительно трех необходимых для мужчины качеств, распределились следующим образом: *смелость* – 24%, *мужество* – 19%, *честность* – 14%. Также суворовцы называли: *ум* – 13%, *сила* – 11%, *справедливость* – 9%, *патриотизм* – 9%, *выносливость* – 9%, *трудолюбие* – 2%, *верность* – 2%, *финансовое благополучие* – 1,5% и др.

Ответы суворовцев на **четвертый** вопрос, относительно трех необходимых для женщины качеств, распределились следующим образом: *верность* – 27%, *забота* – 19%, *доброта* – 15 %, Также респонденты называли: *терпение* – 14%, *умение любить* – 13%, *красота* – 10%, *сексуальность* – 2% и др.

В ответах на **пятый** вопрос, относительно образца «настоящего мужчины», самыми распространенными стали варианты: *Александр Суворов* – 19%, *«мой отец»* – 14%, *Федор Емельяненко* – 7%, *Георгий Жуков* – 6%. Также суворовцы называли имена воспитателей училища – 5 %. Остальные ответы суворовцев представляли собой своеобразную смесь из исторических

и медийных персонажей – *Петр I, Александр Невский, Чингисхан, Александр Македонский, Пушкин, Бред Пит, Джейсон Стэтхэм, Николай Валуев, Арнольд Шварценеггер* и др.

В ответах на **шестой** вопрос, относительно образца «настоящей женщины», самыми распространенными стали варианты: «*моя мама*» – 18%, *Анна Ахматова* – 11%, также указывались имена *учительниц училища* – 5%. Остальные ответы, как и в предыдущем вопросе, представляли собой смесь из исторических, литературных и медийных персонажей – *Зоя Космодемьянская, Маргарет Тэтчер, Екатерина II, Мэри Поппинс, Екатерина Климова, Анжелина Джоули* и др.

Ответы суворовцев на **седьмой** вопрос, относительно политических взглядов, распределились следующим образом: **Е** (демократические) – 34%, **А** (либеральные) – 20%, **Ж** (затрудняюсь ответить) – 16%, **Б** (социалистические) – 13%, **В** (монархические) – 9%, **Д** (коммунистические) – 6%, **Г** (радикальные) – 2%.

В ответах на **восьмой** вопрос, относительно трех главных проблем современной России, самыми распространенными стали варианты: *коррупция* – 45%, *алкоголизм, наркомания* – 15%, *власть* – 13%. Также суворовцы называли: *моральный уровень населения* – 11%, *низкий уровень жизни* – 8%, *социальное неравенство* – 3%. В качестве единичных вариантов суворовцами указывались: *экология, дураки, состояние промышленности, проституция, демография* и т. д.

Ответы суворовцев на **девятый** вопрос, относительно своего будущего, распределились следующим образом: **Б** (военный) – 45%, **В** (бизнесмен) – 20%, **А** (политик) – 6%, **Г** (чиновник) – 5%, **Е** (общественный деятель) – 4%, **Д** (деятель культуры) – 3%. В категории «другое» довольно большой процент респондентов (9%) определили свое будущее как «*писатель*»; также встречались ответы *полицейский* – 3%, единичные варианты – *спортсмен, переводчик, врач, ученый* и т. д.

Ответы на **десятый** вопрос, о способности принести собственную жизнь в жертву государству, распределились следующим образом: **А** (да) – 47%, **В** (затрудняюсь ответить) – 34%, **Б** (нет) – 19%.

Отвечая на **одиннадцатый** вопрос, суворовцы чаще всего определяли войну как: *смерть* – 29%, *зло* – 25%, *вооруженный конфликт* – 18%. Также встречались такие ответы как *безумие* – 3%, *защита Отечества* – 2%, *глупость* – 1,5% и др.

Отвечая на **двенадцатый** вопрос, суворовцы определяют государство как: *Родина* – 23%, *политическая организация* – 18%, *общество, расположенное на определенной территории* – 11%, *народ* – 9%, *власть* – 8%, *обман* – 6% и др.

Отвечая на **тринадцатый** вопрос, курсанты определяют армию как: *защита* – 31%, *сила* – 20%, *школа жизни* – 15%, *военная сила государства* – 9%, *долг мужчины* – 6% и др.

Отвечая на **четырнадцатый** вопрос, суворовцы определяют семью как: *главное в жизни* – 34%, *люди, связанные родством* – 19%, *святое* – 13%, *любовь* – 12%, *дом* – 10% и др.

Ответы суворовцев на **пятнадцатый** вопрос, относительно оптимального мужского возраста для вступления в брак, распределились следующим образом: **Б** (25-30 лет) – 56%, **А** (18-25 лет) – 35%, **В** (30-40 лет) – 7%, **Д** (затрудняюсь ответить) – 2%, **Г** (после 40) – 0%.

Ответы суворовцев на **шестнадцатый** вопрос, относительно оптимального женского возраста для вступления в брак, распределились следующим образом: **А** (18-25 лет) – 75%, **Б** (25-30 лет) – 22%, **В** (30-40 лет) – 2%, **Д** (затрудняюсь ответить) – 1%, **Г** – 0%.

Анализируя результаты данного анкетирования, проведенного среди учащихся старших классов кадетских корпусов и суворовского училища, можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые различия в организации учебного процесса, содержании военизированного компонента в учебной программе, основная философия и методы военизированного юношеского

образования и воспитания как в кадетских корпусах, так и в суворовских училищах являются едиными, что и привело к значительной схожести ответов у воспитанников.

Результаты ответов на **первый** вопрос говорят о том, что главной целью собственного обучения и кадеты, и суворовцы видят становление себя как «мужчины» и «успешного в карьере человека», при этом успех в карьере для них не подразумевает в первую очередь финансовое обогащение – об этом свидетельствует довольно низкая популярность варианта ответа **Б**.

Первоначально удивляет, что вариант ответа **Г** (прославиться на военном поприще) получил как у кадетов, так и у суворовцев довольно невысокий показатель – всего 4 %. Кто-то может оценить это как педагогическое упущение со стороны данных образовательных учреждений. С другой стороны, это говорит о многогранности образовательного и воспитательного процессов в современных кадетских корпусах и суворовских училищах, не сводящихся лишь к милитаризации аксиологических представлений воспитанников, но дающих им широкие возможности для выбора своего жизненного пути.

При этом, судя по ответам на **девятый** вопрос, большинство кадетов и суворовцев к тридцати годам видят себя военными или бизнесменами.

Интересен тот факт, что довольно большой процент именно суворовцев мечтают о карьере писателя. Довольно большой процент как кадетов, так и суворовцев высказали желание стать полицейскими, что, по сути, является альтернативой военной карьеры. Таким образом, отсутствие желания прославиться на военном поприще как главной цели обучения в специализированном мужском учебном заведении у его воспитанников вовсе не означает их равнодушия к военной деятельности и нивелирования значения армии в их жизни.

Ответы на **второй** вопрос свидетельствуют о том, что большинство воспитанников как кадетских корпусов, так и суворовских училищ обучаются в специализированном мужском учебном заведении по

собственной инициативе. Однако, на наш взгляд, нельзя не учитывать вероятность влияния мнения родителей на их выбор, даже если это влияние было осуществлено не в авторитарной форме. Но все же абсолютное преимущество в выборе варианта **Б** (собственное решение) в этом вопросе является довольно показательным в оценке самостоятельности воспитанников как кадетских корпусов, так и суворовских училищ.

Результаты ответов на **третий** и **четвертый** вопрос представляют для нашего исследования наибольший интерес, так как, в отличие от предыдущего опроса по поводу положительных и отрицательных черт современных мужчин и современных женщин, представляют собой желаемый и идеализированный (перфективный) образ маскулинности и фемининности в сознании современных юношей, в данном случае – учащихся специализированных мужских образовательных учреждений. Как можно видеть из результатов, приведенных выше, по мнению кадетов и суворовцев, настоящий мужчина должен обладать качествами, присущими пресловутому канону гегемонной маскулинности, практически не меняющемуся с течением времени.

Идеализированный же фемининный образ, представленный кадетами и суворовцами, удивляет тем, что главные женские качества отражают именно нравственную, а не визуализированную сторону фемининности. Такое качество, как *красота*, довольно часто называется как кадетами, так и суворовцами, но значительно уступает таким понятиям, как *честь*, *верность*, *доброта* и *забота*.

В ответах воспитанников специализированных мужских образовательных учреждений на **пятый** и **шестой** вопросы стоит отметить несколько значимых деталей: для большинства кадетов идеалом настоящего мужчины является *Александр Лебедь*, который был идеологом и инициатором возрождения кадетского образования в Красноярском крае, в связи с чем кадетское образование в крае не может обойтись без воспитания восхищения и почтения к бывшему «генерал – губернатору».

У воспитанников суворовского училища первое место занимает *Александр Суворов* – безусловно, в учебном заведении, названном его именем, изначально воспитывается уважение к знаменитому полководцу. Примечательно, что немало кадетов также указали имя Александра Суворова – данное обстоятельство говорит о том, что Суворов и в наши дни является образцом для подражания у военной молодежи. Довольно распространенным стал вариант Александр Невский (при этом неизвестно, идет ли речь о знаменитом русском полководце или известном современном российском бодибилдере).

Также большинство и кадетов, и суворовцев в качестве образца «настоящего мужчины» указали Федора Емельяненко, на наш взгляд это следствие типичной ориентации гендерного самосознания юношей на популяризированный в СМИ эталон брутальной гегемонной маскулинности.

Как кадеты, так и суворовцы часто указывали в качестве образца «настоящего мужчины» своего отца, также довольно часто были отмечены имена ротных воспитателей, что явно демонстрирует приверженность воспитанников принципу вертикальной гендерной социализации.

То, что среди ответов на **пятый** вопрос наравне с великими историческими деятелями присутствовали имена известных медийных персонажей, говорит о том, что молодое поколение, воспитанное в специализированных мужских образовательных учреждениях, не является абсолютно оторванным от реальности и увлечений современной молодежи.

В ответах на **шестой** вопрос самым распространенным стал вариант «*моя мама*», что в совокупности с самым распространенным ответом на предыдущий вопрос («*мой отец*») говорит о почтении к родителям и ориентации на их позитивный социальный опыт.

Анализируя ответы воспитанников специализированных мужских учебных заведений на **седьмой** вопрос, можно сделать вывод, что большинство из них являются приверженцами *демократии*, по популярности у суворовцев после демократических следуют *либеральные* взгляды, в то

время как у кадетов *социалистические*. Последнее обстоятельство выглядит более чем парадоксальным, так как возрождение в России кадетского образования изначально основано на имперском наследии: при этом приверженцев монархических взглядов в кадетских корпусах оказалось даже чуть меньше, чем в суворовских училищах, возрожденных в советские годы.

На наш взгляд, данное обстоятельство говорит о том, что современное кадетское образование хоть и построено на принципах дореволюционного кадетского образования, но все же воспроизводит, прежде всего, его не политическую, а нравственную составляющую.

Ответы на **восьмой** вопрос как у кадетов, так и у суворовцев схожи: главными проблемами современной России, по их мнению, являются: *коррупция, алкоголизм и наркомания*. Ответы кадетов и суворовцев на **десятый** вопрос демонстрируют, что, несмотря на осознание ими определенных проблем действующей власти (в частности, коррупции), большинство воспитанников специализированных мужских образовательных учреждений остаются преданы государству и в случае необходимости готовы отдать за него жизнь. На основании чего можно сделать оптимистичный прогноз, что преданность государству в сочетании с осознанием его определенных проблем способна воспитать из сегодняшних учащихся специализированных мужских учебных заведений вполне достойных военных, политических и социальных деятелей.

Ответы кадетов и суворовцев на **одиннадцатый – четырнадцатый** вопросы, предлагающие им дать определения таким понятиям, как *война, государство, армия и семья*, демонстрируют, что большинство воспитанников как кадетских корпусов, так и суворовских училищ, характеризуют войну негативно как *смерть, глупость* и т. д., в то время как армия характеризуется ими позитивно как *защита, сила, долг каждого мужчины* и т. д. Исходя из этого, можно сделать вывод, что, понимая негативный и разрушительный характер любого военного конфликта,

современные кадеты и суворовцы способны адекватно оценивать важность роли армии в обеспечении благополучия государства.

«Государство» большинством кадетов и суворовцев определяется как *Родина* и *политическая организация*. При этом как кадеты, так и суворовцы часто пытались дать не однословное, а развернутое определение понятию государство, видимо, почерпнутое из школьного курса обществознания.

Понятие «*семья*» также характеризуется и кадетами, и суворовцами исключительно положительно как *самое главное в жизни, счастье, любовь* и т. д. Также довольно часто в качестве ответа были использованы такие шаблонные определения, как *группа лиц, объединенных браком и кровными узами, ячейка общества* и т. д.

На основании данных результатов можно сделать вывод, что воспитанники специализированных мужских образовательных учреждений способны оценивать главные понятия общественной и личной жизни как с эмоциональной и личностной, так и с научной позиции.

Отвечая на **пятнадцатый** и **шестнадцатый** вопросы, воспитанники и кадетских корпусов, и суворовских училищ определили идеальный мужской возраст для вступления в брак *25 - 30 лет*, а идеальный женский возраст *18-25 лет*. Данный результат демонстрирует стереотипность общественного сознания в отношении мужского и женского возраста, основанную на представлении о том, что мужчина и в личностном, и в социальном плане взрослеет позже женщины, при этом для женщины и по социальным, и по медицинским показателям желательно выйти замуж и родить ребенка до 25 лет.

Полноценный анализ результатов анкетирования среди учащихся кадетских корпусов и суворовского училища был бы невозможен без сравнения этих результатов с результатами аналогичного анкетирования среди юношей – учащихся 10-11-х классов средних общеобразовательных школ (см. Приложение 2).

Ответы учащихся на **первый** вопрос, относительно первостепенной жизненной цели, распределились следующим образом: вариант **А** – 38% (успех в карьере), **Б** (финансовое обогащение) – 27%, **Ж** (стать настоящим мужчиной) – 15%, **З** (стать хорошим семьянином) – 11%, **Е** (войти в историю страны) – 4%, **Д** (стать крупным государственным деятелем) – 2%, **В** (стать патриотом и настоящим гражданином) – 2%, **Г** – 1% (прославиться на военном поприще). В сравнении с ответами учащихся специализированных мужских образовательных учреждений очевидно, что достижение идеала маскулинности волнует последних гораздо больше, чем учащихся обычных общеобразовательных школ. Интересы молодых людей направлены, прежде всего, на построение карьеры и достижение финансового благополучия.

Ответы юношей на **второй** вопрос, относительно трех главных качеств, которыми должен обладать настоящий мужчина, также демонстрируют их приверженность канону гегемонной маскулинности. Довольно популярны были варианты: *сила* – 29%, *смелость* – 14%, также большое значение молодые люди придают материальной составляющей маскулинности, о чем свидетельствует популярность таких вариантов ответа, как *состоятельность/ обеспеченность* – 12%, *способность зарабатывать/ способность содержать семью* – 10%.

Ответы юношей на **третий** вопрос, как и в опросе о положительных и негативных чертах современных женщин, вновь демонстрируют явную визуализацию и сексуализацию в восприятии молодыми людьми как реальной, так и перфективной фемининности. Самыми популярными качествами «настоящей женщины» по мнению старшеклассников являются: *красота* – 29%, *сексуальность* – 16%, *умение готовить* – 12%, *доброта* – 7%, *верность* – 6%. Примечательно, что такая характеристика как «честь» (самая популярная в ответах воспитанников кадетских корпусов) в ответах учащихся средних общеобразовательных школ вообще не значилась.

Стоит также отметить, что приблизительно 4% анкет учащихся были выполнены в откровенно издевательской форме: в ответах на **второй** и на

третий вопрос были использованы нецензурные выражения, гиперэротизированные варианты ответов и т. д. В ответах кадетов и суворовцев таких прецедентов не встречалось.

В ответах на **четвертый** и **пятый** вопросы, относительно имен известных людей, являющихся образцами «настоящего мужчины» и «настоящей женщины», самыми популярными стали варианты *Федор Емельяненко* – 39% и *Анжелина Джоули* – 31%. Также встречались варианты: *Михаил Прохоров* – 9%, *Константин Дзю* – 5%, *Александр Невский* – 3%, *мой отец* – 3%, *Александр Суворов* – 2%, *Наполеон* – 2%; *Кристина Асмус* – 6%, *моя мама* – 6%, *Мария Шарапова* – 5%, *Нюша* – 5%, *Тина Канделаки* – 2%, *Екатерина II* – 1% и др.

Исходя из приведенных выше результатов, можно сделать вывод, что идеальный маскулинный и фемининный образ для современных старшеклассников имеет гораздо больше общего со сферой шоу - бизнеса, нежели истории, политики или военного дела. Примечательно, что полосоциальный опыт родителей для юношей – учащихся средних общеобразовательных школ – является гораздо менее значимым, чем для кадетов и суворовцев. При этом позитивная оценка полосоциального образа матери в два раза превышает позитивную оценку аналогичного образа отца – 6% и 3%. С одной стороны, это можно объяснить кризисом российской семьи, в частности института отцовства, с другой – изначальной психологической привязанностью мальчика к матери.

В ответах на **шестой** вопрос, относительно политических взглядов учащихся, варианты распределились следующим образом: **Ж** (затрудняюсь ответить) – 38%, **Е** (демократические) – 24%, **А** (либеральные) – 16%, **В** (монархические) – 9%, **Г** (радикальные) – 6%, **Д** (коммунистические) – 4%, **Б** (социалистические) – 3%. Очевидно, что определиться со своими политическими взглядами для учащихся общеобразовательных школ было гораздо сложнее, чем для учащихся кадетских корпусов и суворовских училищ. При этом так же, как и воспитанники специализированных мужских

образовательных учреждений, старшеклассники из средних школ все же отдают предпочтение *демократическим* и *либеральным* взглядам.

Отвечая на **седьмой** вопрос, главными проблемами современной России юноши называют: *нищету* – 41%, *коррупцию* – 21%, *правительство* – 10%. Также встречались такие варианты ответа, как: *мигранты* – 7%, *алкоголизм* – 7%, *наркомания* – 5% и др. В данном случае ответы школьников не сильно разнятся с ответами учащихся специализированных мужских образовательных учреждений, при этом внимание респондентов – учащихся средних общеобразовательных школ к такой проблеме, как *алкоголизм* и *наркомания*, оказалось значительно ниже, чем у кадетов и суворовцев.

Ответы респондентов на **восьмой** вопрос, относительно своего предполагаемого будущего, распределились следующим образом: **В** (бизнесмен) – 59%, **Г** (чиновник) – 10%, **А** (политик) – 5%, **Д** (деятель культуры) – 3%, **Б** (военный) – 2%, **Е** (общественный деятель) – 2%, также присутствовали такие варианты, как *врач*, *программист*, *юрист* и т. д. При сравнении данных результатов с результатами анкетирования учащихся кадетских корпусов и суворовских училищ несложно сделать вывод, что отсутствие в современном школьном образовании военизированного компонента не способствует возрастанию интереса подростков к военной службе или военной карьере, на первом же месте в профессиональном самоопределении у современных юношей находится финансовый критерий и критерий профессиональной престижности.

Ответы на **девятый** вопрос демонстрируют, что всего лишь 17 % юношей готовы принести свою жизнь в жертву во имя государства (для сравнения напомним, что у кадетов этот показатель был – 52%, у суворовцев – 47%), зато о своей неспособности на такое самопожертвование четко заявили 51% учащихся средних общеобразовательных школ, 32% соответственно затруднились с ответом.

Мы не считаем нужным подробно останавливаться на результатах **десятого** – **тринадцатого** вопросов, так как они практически аналогичны

вышеприведенным ответам кадетов и суворовцев; единственное довольно значимое отличие заключается в определении школьниками понятия *армия*: довольно популярными были варианты: *пустая трата времени* – 20%, *бред* – 9%, *зло* – 3%, не имевшие места в ответах учащихся специализированных мужских образовательных учреждений. Очевидно, что данными респондентами армия понимается не как вооруженные силы государства, а как срочная служба, военная обязанность, довольно не популярная среди современной молодежи.

Идеальный мужской возраст для вступления в брак, по мнению учащихся средних общеобразовательных школ, находится в границах *30-40 лет* (49%), идеальный женский возраст – в границах *18-25 лет* (54%). Тот факт, что мнение учащихся средних общеобразовательных школ и учащихся специализированных мужских образовательных учреждений об идеальном женском возрасте для вступления в брак совпадает, можно объяснить ригидностью мужского восприятия полосоциальных ролей и его подвластностью гендерным стереотипам об «исконно женском» предназначении.

Разногласие же по поводу идеального мужского возраста для вступления в брак демонстрирует, что учащиеся обычных школ гораздо меньше, чем кадеты и суворовцы, заинтересованы в скорейшем создании семьи, что, на наш взгляд, в определенной степени опровергает теорию противников раздельного обучения о его негативном влиянии на сексуальную ориентацию и способность общения с противоположным полом у подрастающего поколения.

Перейдем к результатам анкетирования среди учащихся 10-11-х классов специализированных женских образовательных учреждений – Мариинских женских гимназий (см. Приложение 3).

Ответы воспитанниц на **первый** вопрос, относительно первостепенной жизненной цели, распределились следующим образом: **А** (стать настоящей женщиной) – 38%, **Б** (стать хорошей матерью) – 20%, **В** (стать хорошей

женой) – 16%, Г (успех в карьере) – 13%, Д (финансовое обогащение) – 10%. Вариант Е (другое) – 3% был представлен ответами: *все вместе, стать хорошим человеком, самореализация* и др.

Ответы гимназисток на **второй** вопрос, о причинах поступления в специализированное женское учебное заведение, распределились следующим образом: Б (собственное решение) – 56%, А (решение родителей) – 35%. Вариант В (другое) – 9% был представлен ответами «*совместное решение*», «*заодно с подругами*» и др.

В ответах на **третий** вопрос, относительно трех главных качеств, присущих «настоящей женщине», самыми распространенными стали варианты: *доброта* – 38%, *ум* – 29%, *мудрость* – 23%. Также довольно популярны были варианты *терпение/женственность* – 18%, *целеустремленность* – 16%, *обаяние* – 14% *честность* – 11%, *самостоятельность* – 11%, *трудолюбие* – 9%, *порядочность* – 7%, *умение любить* – 7%, *верность* – 4%, *красота* – 4%.

Результаты **третьего** вопроса демонстрируют, что идеальный фемининный образ, по мнению гимназисток, представляет собой своеобразное смешение качеств классической фемининности и новой эмансипированной фемининности.

В ответах на **четвертый** вопрос, относительно трех главных качеств, присущих «настоящему мужчине», самыми распространенными вариантами стали: *мужественность* – 43%, *ум* – 26%, *ответственность* – 23%. Также довольно популярны были варианты *доброта* – 18%, *целеустремленность* – 17%, *храбрость* – 14%, *физическая сила* – 14%, *надежность* – 8%, *финансовый достаток* – 5%, также 4% респондентов отметили *образованность* и *красоту*. Очевидно, что идеальный образ маскулинности в представлении воспитанниц женских Мариинских гимназий по многим показателям соответствует канону гегемонной маскулинности; возвращаясь к распространенному гендерному стереотипу о женской меркантильности, нельзя не отметить, что в ответах девушек такой показатель, как

«финансовый достаток», существенно уступает нравственным характеристикам маскулинности, таким как *мужественность, храбрость* и т. д.

Ответы гимназисток на **пятый** вопрос демонстрируют, что образцом «настоящей женщины» для них являются *мама* – 41%, *мать Тереза* – 10%, *Анжелина Джоули* – 8%. Также девушки называли *Жанну Д'Арк, Маргарет Тэтчер, Скарлетт, Кристен Стюарт, Наталью Водянову* и др.

Отвечая на **шестой** вопрос, в качестве образца «настоящего мужчины» девушки называют *отца* – 40%, *Роберта Паттинсона* – 12%, *Александра Лебеда* – 6%. Также встречались такие варианты, как *Александр II* – 5%, *Федор Емельяненко* – 5%, *Александр Пушкин* – 1%, *Ретт Батлер* – 0,5 % и др.

Результаты **пятого** и **шестого** вопросов демонстрируют, что гимназистки также с большим уважением относятся к полосоциальному опыту своих родителей. Популярность у воспитанниц женских гимназий такого варианта «идеальной женщины», как *Мать Тереза*, говорит об их уважении к традиционной морали и добродетели.

Так как анкетирование было проведено среди воспитанниц Мариинских женских гимназий Красноярского края, не удивительно, что образ *Александра Лебеда*, как и для воспитанников кадетских корпусов, представляет для гимназисток довольно распространенный образец перфективной маскулинности. То, что в ответах девушек присутствуют имена как медийных, так и исторических и литературных персонажей, как и в ситуации с кадетами и суворовцами, можно расценивать как показатель разносторонности их интересов.

Политические взгляды воспитанниц, судя по результатам **седьмого** вопроса, распределяются следующим образом: вариант **Е** (демократические) – 38%, **А** (либеральные) – 21%, **Б** (социалистические) – 20%, **Ж** (затрудняюсь ответить) – 10%, **В** (монархические) – 6%, **Д** (коммунистические) – 4%, **Г** (радикальные) – 1%. Таким образом, как и воспитанники кадетских корпусов

и суворовских училищ, гимназистки придерживаются демократических и либеральных взглядов, при этом вновь налицо парадоксальная популярность социалистических взглядов (20%), значительно превышающая популярность монархических взглядов (6%).

Главными проблемами современной России (**восьмой** вопрос) по мнению гимназисток являются: *наркомания/алкоголизм/ курение* – 42%, *коррупция* – 27% и *низкий уровень жизни* – 23%. Также в ответах встречались варианты: *экология* – 14%, *правительство* – 10%, *сироты* – 8%, *аборты* – 4%, *демография* – 4%, *насилие в семье* – 2% и др.

Ответы гимназисток на **девятый** вопрос, относительно своего будущего, распределились следующим образом: вариант **А** (бизнесумен) – 39%, **Г** (общественный деятель) – 17%, **В** (деятель культуры) – 12%, **Б** (чиновник) – 8%, **Д** (домохозяйка) – 8%, **Е** (учитель) – 5%, ответ **Ж** (другое) – 11% был представлен вариантами – *врач, архитектор, переводчик, актриса* и др.

В **десятом** вопросе, по поводу лидерства в семье, девушки отдают предпочтение гендерному равноправию (вариант **В**) – 55%, к мужскому лидерству склоняются 38% гимназисток (вариант **А**), к женскому всего лишь 5% (вариант **Б**), с ответом затруднились 2% респондентов.

Оценивая реальную, а не предпочтительную ситуацию с лидерством в российской семье (**одиннадцатый** вопрос), большинство гимназисток признают лидерство за мужчиной (вариант **А**) – 38%, за женщиной – 27% (вариант **Б**), о гендерном равноправии в российских семьях заявляют 15% девушек (вариант **В**), затруднились с ответом 20% респондентов.

В **двенадцатом-шестнадцатом** вопросах современным гимназисткам предлагалось дать определение понятиям *государство, жена, муж, семья*. Как и учащиеся специализированных мужских образовательных учреждений, воспитанницы Мариинских женских гимназий характеризуют государство (**двенадцатый** вопрос), прежде всего, как *Родину* – 28%, *территорию*,

населенную определенной группой людей, – 10%, также встречались варианты: *народ* – 9%, *власть* – 8%, *гарант прав человека* – 4% и др.

Жена (**тринадцатый** вопрос) в представлении гимназисток – это, прежде всего, *хранительница очага* – 46% и *любящая мать* – 14%; также встречались варианты *замужняя женщина* – 8%, *любящая и любимая женщина* – 7%, *помощница мужа* – 5% и др.

Муж (**четырнадцатый** вопрос) в представлении гимназисток – это, прежде всего, *глава семьи* – 27%, *защитник* – 27%, *кормилец* – 14%. Также встречались варианты: *женатый мужчина* – 9%, *любящий отец* – 5%, *любящий* и *любимый мужчина* – 4%.

Семья (**пятнадцатый** вопрос) в представлении гимназисток – это, прежде всего, *ячейка общества* – 24%, *люди, связанные кровными или брачными узлами* – 17%, *главное в жизни* – 14%. Также встречались варианты: *любимые люди* – 7%, *счастье* – 5%, *жизнь* – 3%.

Говоря о праве женщины на аборт (**шестнадцатый** вопрос), большинство гимназисток отказывают ей в этом праве (вариант **А**) – 41%, 35% – признают за женщиной это право (вариант **Б**), с ответом затруднились 24 % респондентов.

Идеальный женский возраст для вступления в брак (**семнадцатый** вопрос) по мнению гимназисток (49%) – это *18-25 лет*; при этом практически столько же респондентов (48%) отдало предпочтение варианту **Б** – *25-30 лет*.

С идеальным мужским возрастом для вступления в брак ситуация была более однозначной; по мнению большинства гимназисток (60%) – это *25-30 лет*.

Обратимся к результатам аналогичного анкетирования среди старшеклассниц – учащихся средних общеобразовательных школ (см. Приложение 4).

Ответы девушек на **первый** вопрос, относительно первостепенной жизненной цели, распределились следующим образом: вариант **Г** (успех в карьере) – 32%, **А** (стать настоящей женщиной) – 28%, **Д** (финансовое

обогащение) – 16%, **Б** (стать хорошей матерью) – 11%, **В** (стать хорошей женой) – 9%, вариант **Е** (другое) – 4% был представлен ответами: *успех в жизни, стать знаменитой, уехать жить в другой город/другую страну, все вместе*. Данный результат демонстрирует, что старшеклассницы – ученицы средних общеобразовательных школ, в отличие от воспитанниц Мариинских женских гимназий, все же более заинтересованы в успехе профессиональной составляющей собственной жизни, гендерно ориентированная же ее составляющая, особенно ее частные варианты, такие как замужество и материнство, значительно уступают профессиональным и финансовым ориентирам жизненных стратегий молодых девушек.

Главными качествами, которыми должна обладать «настоящая женщина» (**второй** вопрос), по мнению школьниц, являются: *красота* – 44%, *ум* – 19%, *сексуальность* – 16%. Также были указаны такие качества, как *ухаженность* – 10%, *хитрость* – 9%, *хозяйственность* – 7%, *доброта* – 6%, *целеустремленность* – 6%, *выносливость* – 5% и др. При оценке данного результата и сравнении его с результатами анкетирования гимназисток в глаза бросается факт, что фемининность респондентами - девушками оценивается также преимущественно визуализировано, как и респондентами - юношами (учащимися средних общеобразовательных школ).

Главными качествами, которыми должен обладать «настоящий мужчина» (**третий** вопрос), по мнению школьниц, являются: *сила* – 41%, *мужество* – 22%, *смелость* – 19%. Также были указаны такие качества, как *деньги (финансовый достаток)* – 9%, *красота* – 7%, *ум* – 5, 5%, *чувство юмора* – 3% и др. Здесь мы вновь наблюдаем приверженность респондентов канону гегемонной маскулинности при воссоздании идеальной маскулинной модели. Также сравнительно большее, чем гимназистки, внимание школьницы уделяют финансовой составляющей маскулинности (9% против 5%).

При этом примерно 5% анкет, заполненных девушками - школьницами, так же, как и в ситуации с юношами, в ответах на **второй** и **третий** вопрос

демонстрировали издевку или даже агрессию – нецензурные выражения, гиперэротизированные ответы и др. В ответах гимназисток подобных прецедентов не встречалось.

В ответах девушек на **четвертый** вопрос, относительно образца «настоящей женщины», самыми популярными стали варианты: *Кристен Стюарт* – 33%, *Ольга Бузова* – 23%, *Жанна Фриске* – 10%. Также старшеклассницы называли *маму* – 9%, *Нюшу* – 4%, *Мадонну* – 3%, *Юлию Ковальчук* – 2%, *Маргарет Тэтчер* – 1%, *Клеопатру* – 1% и др.

В ответах девушек на **пятый** вопрос, относительно образца «настоящего мужчины», самыми популярными были варианты: *Роберт Паттинсон* – 37%, *Егор Крид* – 10%, *Иван Ургант* – 8%, *отец* – 5%. Также старшеклассницы называли *Андрея Малахова* – 3%, *Владимира Путина* – 2%, *Федора Бондарчука* – 2%, *Наполеона* – 1%, *Цезаря* – 1%, *Данилу Козловского* – 1% и др.

Несмотря на разнообразие вариантов «идеальной женщины» и «идеального мужчины» в ответах старшеклассниц, налицо преимущественная популяризованность и медийный характер их фемининного и маскулинного идеалов. Гораздо менее идеализированным для школьниц, по сравнению с гимназистками, является маскулинный и фемининный образ собственных родителей. «Настоящей женщиной» свою маму считают 9% школьниц (гимназистки – 21%), при этом своего папу «настоящим мужчиной» считают и того меньше – 5% школьниц (гимназистки – 20%).

Политические предпочтения респондентов при ответе на **шестой** вопрос распределились следующим образом: вариант **Е** (демократические) – 37%, **Ж** (затрудняюсь ответить) – 31%, **А** (либеральные) – 14%, **В** (монархические) – 9%, **Д** (коммунистические) – 4%, **Б** (социалистические) – 3%, **Г** (радикальные) – 2%. Как и в сравнении результатов юношей - школьников и юношей - кадетов и суворовцев, данный результат демонстрирует, что старшеклассницам средних общеобразовательных школ

определился с ответом в данном вопросе было гораздо сложнее, чем воспитанницам специализированных женских образовательных учреждений.

Главными проблемами современной России (**седьмой** вопрос), по мнению старшеклассниц, являются: *власть/правительство* – 21%, *законы* – 10%, *русский народ* – 9%. Также респонденты называли варианты: *мигранты* – 8%, *коррупция* – 6%, *безработица* – 4%, *нищета* – 4%, *алкоголизм/наркомания* – 4%, *дороги* – 2% и др.

При сравнении с ответами гимназисток, очевидно гораздо меньшее внимание школьниц к проблеме социального нездоровья нации, выраженной в алкоголизме и наркомании; также такой показатель, как коррупция, довольно популярный в ответах гимназисток и учащихся специализированных мужских образовательных учреждений, в ответах старшеклассниц занимает далеко не лидирующие позиции.

В ответе на **восьмой** вопрос, относительно собственного будущего, ответы школьниц распределились следующим образом: **А** (бизнесвумен) – 37%, **В** (деятель культуры) – 14%, **Г** (общественный деятель) – 11%, **Д** (домохозяйка) – 8%, **Б** (чиновник) – 7%, **Е** (учитель) – 2 %, ответ **Ж** (другое) – 1% был представлен вариантами: *полицейский, переводчик, модель*. 20% респондентов затруднились с ответом, что можно назвать единственным значимым отличием между ответами школьниц и гимназисток на данный вопрос. Очевидно, что к роли домашней хозяйки в большинстве своем не готовы как воспитанницы Мариинских женских гимназий, так и учащиеся средних общеобразовательных школ, предпочитая все же вариант бизнесвумен (8% против 39% гимназисток и 37% школьниц). На первый взгляд парадоксально, но число гимназисток, предпочетших карьеру, оказалось даже чуть выше, чем число школьниц.

Рассуждая о лидерстве в семье (**девятый** вопрос), старшеклассницы отдают предпочтение гендерному равноправию (вариант **В**) – 37%, мужчине (вариант **А**) – 25%, женщине (вариант **Г**) – 5%, 33% респондентов затруднились с ответом. По данному вопросу позиция школьниц совпадает с

позицией гимназисток, единственная разница – это опять же число затруднившихся с ответом респондентов – 33% школьниц против 2% гимназисток.

Рассуждая о реальном лидерстве в семье (**десятый** вопрос), старшеклассницы признают лидерство за женщиной (вариант **Б**) – 30%, за мужчиной (вариант **А**) – 21%, 49 % респондентов затруднились ответить. По результатам данного вопроса вновь можно сделать вывод о неспособности или нежелании большинства школьниц принимать участие в данном опросе.

Мы не будем подробно останавливаться на ответах старшеклассниц на **одиннадцатый – четырнадцатый** вопросы, так как их ответы в целом совпадали с ответами воспитанниц Мариинских женских гимназий. Единственным значимым отличием было число затруднившихся ответить среди респондентов – учащихся средних общеобразовательных школ. Дать определение понятию *государство* затруднилось 26%, *жена* – 18%, *муж* – 17%, *семья* – 31%.

Отвечая на **пятнадцатый** вопрос, 38 % респондентов признают за женщиной право на аборт (вариант **А**), 21% отказывают ей в этом праве (вариант **Б**), 41% вновь затруднились с ответом.

Ответы школьниц на **шестнадцатый** вопрос, относительно оптимального женского возраста для вступления в брак, распределились следующим образом: вариант **Б** (25-30 лет) – 46%, **А** (18-25 лет) – 34%, **В** (30-40 лет) – 19%, **Г** (после 40) – 1%. Ответы на **семнадцатый** вопрос, относительно оптимального мужского возраста для вступления в брак, распределились следующим образом: **В** (30-40 лет) – 41%, **Б** (25-30 лет) – 30%, **А** (18-25 лет) – 17%, **Г** (после 40) – 12%.

Таким образом, по мнению школьниц, оптимальный женский возраст для вступления в брак – это 25-30 лет; оптимальный мужской возраст – 30-40 лет. Данный подход также не лишен оттенка гендерной стереотипизации, при этом демонстрирует ориентацию на более поздние возрастные критерии, нежели ответы гимназисток, что опять же противоречит мнению

противников раздельного обучения о его негативном влиянии на дальнейшие полосоциальные установки у учащихся однополых школ.

Выводы по результатам анкетирования приводятся в основном тексте работы.