

М. И. Воробка

к.п.н., доцент, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина
e-mail: olga_vorovka@ukr.net

**ОТРАЖЕНИЕ УСТАНОВОК ПАТРИАРХАТНОЙ
ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЕКТАХ ЭПОХИ МОДЕРНА**

В статье проанализированы образовательные проекты просветителей эпохи раннего модерна с целью выявления наличия в них установок патриархатной гендерной культуры. Педагогические концепции названных авторов задали вектор педагогических поисков в последующее столетие, и, вместе с тем, способствовали утверждению патриархатных установок в традиционной системе образования и педагогической мысли Европы.

Ключевые слова: гендерная культура, патриархатная гендерная культура, образовательные проекты модерна, андроцентризм, мизогиния, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо.

ВВЕДЕНИЕ

Ведущее место в задачах развития правового демократического общества занимает утверждение ценностей эгалитарной гендерной культуры. Гендерная культура это система представлений, ценностей, знаний, норм, интересов и потребностей, которые формируют социокультурные аспекты пола, устанавливают статусы женщин и мужчин, определяют их роли, взаимоотношения и модели поведения в различных сферах жизни и влияют на формы и результаты творческой деятельности полов, определяя их место в общей картине мира [1] Разделение сфер человеческой деятельности на приватную и публичную, и закрепление ответственности за каждую из них по признаку пола является признаком патриархатной культуры, которая является чрезвычайно стойкой и распространенной даже в современных обществах. Система образования является важнейшим институтом, обеспечивающим формирование, сохранение и воспроизводство культуры как путём создания образовательно-воспитательной, культурной среды, так и путём целенаправленной педагогической деятельности [2]. Поэтому образование в немалой степени способствует как преодолению, так и

закреплению патриархатных традиций в гендерной культуре современности. Педагогические аспекты названной проблемы изучали О. Васильченко, Т. Голованова, Т. Доронина, В. Кравец, О. Петренко и другие. Цель нашей статьи – выявить, как патриархатные традиции гендерной культуры европейских стран воплощались в образовательных проектах эпохи раннего модерна.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Почти три тысячи лет для оправдания социально-культурного разделения по признаку пола дискурсивно воспроизводятся три основные концепции: женщина – это неполноценный мужчина; реальность составляют две противостоящие или дополняющие друг друга основы – женская и мужская; сильные стороны и положительные качества, присущие женщинам, обусловлены мужскими потребностями [3]. Подобные представления о приоритете мужского начала над женским, вместе со всеми присущими им атрибутами и характеристиками, определяют андроцентризм патриархатной традиции. Присущая ей бинарная оппозиция полов оправдывает подчиненное социальное положение женщины, которая предстает несовершенно, болезненным, нерациональным и непокорным созданием, неспособным сознательно управлять своим телом и действиями. Результатом таких представлений является мизогиния патриархатной традиции – установка на нейтрализацию и исключение женского как из системы рационального философского мышления, так и из системы организации общественной жизни [4].

Еще философы античности видели в мужском начале воплощение высшего совершенства и человеческой субъектности (разум, добродетель, красота), а в женском – абсолютное несовершенство (неоформленное тело, хаос, небытие). Восприимница античной антропологии и онтологии, средневековая философия, отождествляла женское с телесным, с бесформенной материей, мужское – с духовным, с идеей, с формой-эйдосом. Даже гуманисты Возрождения, реабилитировав человека, сохранили вполне средневековый тон высказываний о женщине. Женское отождествлялось с извращенной, греховной чувственностью, разрушающей внутреннее единство человеческого и божественного начала, а главным назначением женщины считалось продолжение рода.

Легализация чувственности и телесности как обязательных составляющих познания, а вместе с этим и переосмысление женского, началось в классический период развития науки. В эпоху модернити общепризнанными стали постулат о способности к мышлению, как видовом признаке человеческой природы, а также идея равенства свобод и прав всех

людей. В вопросах отношения полов мыслители Нового времени не только фиксировали половую дифференциацию и иерархию общества и культуры, но стремились к новому ее осмыслению. Попытки обосновать женскую субъектность, объединить онтологические принципы женского / мужского привели к переносу вопроса в плоскость социальных, культурных, правовых и экономических отношений, способствовали обоснованию идеи равенства полов, проблем женских прав и свобод. Европейская наука эпохи модерна, разводя телесную и социальную составляющую пола, достаточно близко подошла к современному пониманию гендера, гендерной роли и гендерного стереотипа. Философы раскрывали влияние социальных институтов на воспроизведение и формирование доминирующей патриархатной гендерной культуры. Все это в конце XX века привело к созданию новых институтов, построенных на принципе приоритета индивидуальных прав человека, в частности внедрению гендерных подходов к образованию и воспитанию.

Анализируя причины и истоки гендерного неравенства, мыслители модернисты прибегали иногда к довольно радикальным заключениям, основанным на философских принципах, оппозиционных культурно-цивилизационным реалиям своего времени. Так, французский философ Ф. П. де ля Бар считал необходимым уравнивать женщин в правах с мужчинами: открыть им все общественные сферы деятельности – от теологии до грамматики, вплоть до осуществления власти, в том числе военной и государственной [5]. Впрочем, такой подход к женскому вопросу был весьма радикальным, и разделялся далеко не всеми современниками.

Обращение классической науки к проблематике человеческой субъектности привело к появлению в логике философского мышления и новой аргументации в пользу поляризации полов. Классическая наука объясняла половое разделение в культуре и обществе неравнозначностью половых ролей, различными моральными и интеллектуальными качествами и возможностями мужчин и женщин, которые выводились из «природы» пола. Даже отстаивая идеи гражданского равноправия, мыслители оставляли открытым вопрос о правах и свободах женщин – в том числе образовательных.

Так, английский либеральный философ Дж. Локк утверждал, что естественным состоянием всех людей есть свобода и равенство, а существа одной породы и вида должны быть равными между собой без всякого подчинения или подавления [6]. В книге «О воспитании» просветитель предложил образовательную систему, цель которой определил как воспитание джентльмена – человека физически крепкого, добродетельного, деятельного, умеющего владеть собой, обладающего ясной мыслью и жизненно необходимыми знаниями, «умеющего вести свои дела толково

и предусмотрительно» в границах различных призваний джентльмена. Среди таких призваний – деловые занятия в реальном мире, коммерческая деятельность, государственное поприще, военное дело [7]. Касательно воспитания девочек, Локк ограничился замечанием, что «различие пола требует применения различных приемов». Примечательно то, что джентльмен как идеал воспитания, представляет пример человека, занимающего публичные сферы жизни и деятельности исключительно в силу элитарности своей гендерной принадлежности. Комплементарный «джентльмену» воспитательный идеал «леди», который Локком не рассматривался, формирует образ стыдливой, скромной, молчаливой, выдержанной и спокойной хранительницы домашнего очага, супруги и матери. Подготовка девочки к такому единственно возможному для нее уделу и составляло основу воспитания «леди». Таким образом, предложенная Локком система воспитания скрыто проецировала андроцентричные и мизогинные установки патриархатной культуры.

Одна из крупнейших фигур в мировой педагогике своего времени – чешский педагог Я. А. Коменский горячо отстаивал в «Великой дидактике» право женщин на знание и образование: «Нельзя представить никакого достаточного основания..., почему бы и слабый пол... нужно было бы совершенно отстранить от научных занятий... Женщины – также образ божий. Равно причастны они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены... быстрым и воспринимающим мудрость умом. Одинаково им открыт доступ к самым высоким положениям, так как часто самим Богом они призывались к управлению народами, к тому, чтобы давать самые спасительные советы царям и князьям, к изучению медицины, к другим делам, полезным для человеческого рода, даже к пророческой деятельности и к тому, чтобы обличать священников и епископов». Однако, указывает Я. А. Коменский, образовывать женщин нужно «не ради пустой любознательности, но для благонравия и счастья, учить особенно тому, что подобает им знать, чем владеть как для достойного устройства своей домашней жизни, так и для попечения о своем собственном благополучии и о благополучии мужа, детей и семьи» [8]. Поскольку для «достойного устройства своей домашней жизни» высшее образование было, видимо, излишним, то академия предназначалась исключительно для юношей. Итак, великий педагог, видел женское предназначение исключительно в сфере приватного – семейный очаг, вынашивания и семейное воспитание детей, забота о семье. В этом он видел не только проявление особой женской природы, но и божественный помысел. Именно такое понимание отражено в его «Материнской школе» – первом в европейской педагогике труде по

проблемам семейного, точнее материнского, воспитания. Примечательно, что при этом в его педагогическом наследии вопросы неравенства женщин и мужчин в культуре и социуме специально не затрагивались, а принцип равных возможностей, как и полярный ему принцип учета половых особенностей в обучении не рассматривался.

Швейцарский педагог-гуманист И. Песталоцци видел в всенародном общем образовании, доступном для лиц обоего пола, основное средство переустройства общества на разумных и справедливых основаниях. Однако, люди разного пола в его педагогической системе представляли неравными и как субъекты, и как объекты воспитательного воздействия. Педагог рассматривал развитие личности как непрерывный процесс, который берет начало в родительской семье и продолжается в школе. Семейное воспитание, направленное преимущественно на моральное и физическое развитие, дело женщины, тогда как школьное воспитание, направленное главным образом на умственное развитие – является делом мужским. В книге «Как Гертруда учит своих детей» он постулирует – «Главный закон этой непрерывности заключается в следующем: первоначальное обучение ребенка никогда не бывает делом головы, никогда не бывает делом разума – оно вечно бывает делом чувств, делом сердца, делом матери. Следующий за ним закон гласит: обучение человека лишь медленно переходит от упражнения чувств к упражнению способности суждения, оно долго остается делом сердца, прежде чем станет делом разума, оно долго остается делом женщины, прежде чем постепенно станет делом мужчины» [9]. Принцип природосообразности, по И. Г. Песталоцци, предусматривал учет в процессе воспитания различной природы полов, что должно было обеспечить в дальнейшем развитие «мужской мудрости и женского прилежания». В «Письмах к учителю Петерсену» он советует приучать мальчика проникать в глубину и постигать сущность изучаемого предмета, размышлять, сомневаться, не спешить с выводами для того, чтобы развить его в соответствии со способностями и предназначениями. В отношении девочки, с той же целью просветитель советует учить ее сдерживать себя, упражнять в терпении, сдержанности, учить преодолевать свои стремления, тщательно прививать навыки поведения, принятые в обществе, приучать со всей серьезностью и строгостью к тому, чтобы все, что она обязана делать, выполнялось хорошо, достойно, разумно безукоризненно [10]. Таким образом, в образовательном проекте И. Г. Песталоцци, в отличие от рассмотренных выше, ясно артикулируется поло-дифференцированный подход: он разделяет мужчин / женщин, мальчиков / девочек по сферам личностной и социальной реализации; отстаивает представление о разных

социальных предназначениях полов, обуславливающих необходимость в поло-специфическом воспитании и образовании; рассматривает учет половых особенностей как педагогический принцип; он разделяет саму систему образования, оставляя семейное воспитание за женщиной, а сферу общественного образования – за мужчиной.

Ярким примером проекции установок патриархатной гендерной культуры модерни в образовательной системе есть концепция свободного воспитания французского философа Ж.-Ж. Руссо. Просветитель отмечал: «Во всем, что не касается пола, женщина есть тот же мужчина: у ней те же органы, те же потребности, те же способности; машина построена по одному и тому же образцу, части в ней одни и те же...». Различия между женщинами и мужчинами вытекают из того, что связано с полом: «Один должен быть активным и сильным, другой пассивным и слабым; необходимо, чтобы одни желал и мог, ...другой оказывал мало сопротивления». Женщина создана специально для того, чтобы нравиться мужчине, достоинство которого заключается в силе. Потому не существует никакого равенства между полами: «самец бывает самцом лишь в известные моменты; самка же остается самкой всю жизнь». Женщине, по убеждению философа, не под силу исследование абстрактных и умозрительных истин, принципов, аксиом науки, обобщение идей, у женщины больше ума, тогда как у мужчины больше гения – женщина наблюдает, а мужчина рассуждает. Единственная сфера размышлений, где женщина может преуспеть – изучение людей и их чувствований [11]. Говоря о воспитании женщины, Руссо настаивал, что слабый женский ум не способен контролировать свое тело, а значит, женщина нуждается в менторе – сначала им является отец, а потом – муж. А потому, призывал мыслитель, «давайте без всякого зазрения совести женщинам женское воспитание; пусть они полюбят заботы, свойственные их полу, пусть будут скромны, пусть умеют смотреть за хозяйством, быть занятыми в своем доме» [11]. Итак, воспитание мальчиков и девочек в концепции Руссо конструировалось как воспитание двух неравноценных и нервных субъектов, одному из которых впоследствии предстоит управлять жизнью другого. Соответственно, именно на первых распространялось свободное воспитание, тогда как воспитание вторых строилось на надзоре и контроле.

ВЫВОДЫ

Мощные культурно-исторических вехи эпохи раннего модерна привели к разработке масштабных либеральных образовательных проектов, среди которых – педагогические системы воспитания джентльмена (Дж. Локк), «естественного» воспитания (Ж. Ж. Руссо), концепция развивающего обучения

(И. Г. Песталоцци), природосообразного воспитания (Я. А. Коменский). При бесспорном неоспоримом новаторском преобразующем потенциале этих проектов, в женском вопросе их авторы оставались приверженцами патриархатных установок господствующей гендерной культуры, с присущими ей андроцентризмом и мизогинией. Их педагогические концепции в половом вопросе, прямо (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци) или скрыто (Дж. Локк, Я. А. Коменский) отражали следующие патриархатные установки:

– представления о различной «природе» полов, с последующим выводом об изначальном неравенстве женщин и мужчин в физическом, интеллектуальном и моральном плане;

– убежденность в неизбежности и разумности социальных ролей мужчин и женщин, существующих в буржуазном обществе, с последующим выводом о разумности и естественности ущемления женщин в гражданских и прочих правах;

– вытекающие из двух предшествующих тезисов воспитательные идеалы женщин и мужчин, а также принципы и практические рекомендации, имеющие ясно выраженный поло-дифференцированный характер.

Несмотря общую либеральную направленность и заявленное просветителями равенство мужчин и женщин, их образовательные проекты способствовали закреплению установок патриархатной культуры – вели к усилению дифференциации и иерархии между полами в духовно-ценностной, интеллектуальной, социальной сферах, противопоставлению интересов, сфер жизни и самореализации мужчин и женщин, стереотипизации полоролевого поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Гендерна абетка для українських медіа: посібник / С. Котова-Олійник, Б. Стельмах, О. Ярош. – Луцьк : Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. – 50 с.

2 **Петручя, А. Г.** Развитие категории «формирование гендерной культуры» в понятийно-терминологическом поле украинской педагогики начала XXI века / Г. Г. Петручя // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова : Серия педагогическая – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова, 2014. – № 1. – С. 153-159.

3 **Whitbeck, C.** The Other Reality: feminist ontology / Cohen Whitbeck // From Beyond Domination: New Perspectives on Women and Philosophy. – New York : Rowman and Alanheld, 1984. – P. 64-88.

4 **Жеребкин, С.** Гендерная проблематика в философии / С. В. Жеребкин // Введение в гендерные исследования. В 2-х ч. – Ч. 1. – Харьков, СПб. : Алетей, 2001. – С. 390-426.

5 **Головашенко, І.** Вплив картезіанського раціоналізму на філософію гендеру // Гендерна проблематика та антропологічні горизонти: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 4-5 жовтня 2013 р. – С. 48-57.

6 **Локк, Дж.** Два трактата о правлении // Сочинения: В 3 т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – С. 135-405.

7 **Локк, Дж.** Мысли о воспитании // Сочинения: В 3 т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – С. 407-607.

8 **Коменский, Я. А.** Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242-476.

9 **Песталоцци, И. Г.** Как Гертруда учит своих детей. Попытка дать матерям наставление, как самим обучать своих детей // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1981. – С. 61-212.

10 **Песталоцци, И. Г.** Письма учителю Петерсену // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – С. 6-48.

11 **Руссо, Ж. Ж.** Эмиль, или О воспитании : роман // Педагогические сочинения : В 2-х т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1981. – С. 19-592.

Материал поступил в редакцию 23.08.17.

М. И. Воронка

Модерн дәуірінің білім беру жобаларындағы патриархаттық гендерлік мәдениет бағыттарының бейнеленуі

Богдан Хмельницкий атындағы

Мелитополь мемлекеттік педагогикалық университеті, Украина.

Материал 23.08.17 баспаға түсті.

M. I. Vorovka

Reflection of attitudes of the patriarchal gender culture in educational projects of the modern era

Melitopol State Pedagogical University
named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine.

Material received on 23.08.17.

Осы мақалада ерте модерн дәуірі ағартушыларының білім беру жобалары мен құрамында патриархаттық гендерлік мәдениетінің бағыттары болуын анықтау мақсатымен талдау жасалған. Аталған авторлардың педагогикалық тұжырымдамалары келесі гасырға педагогикалық іздестіру нұсқасын ұсынып, сонымен қатар

дәстүрлі білім беру жүйесінде және Еуропа педагогикалық идеясында патриархаттық бағыттарының нығайтуына мүмкіндік тудыған.

The article deals with the educational projects developed by educators of the early modern era to identify the attitudes of patriarchal gender culture in them. The pedagogical concepts of these authors demonstrate the vector of pedagogical searches in the next century, and, at the same time, they contributed to the establishment of patriarchal attitudes in the traditional system of education and pedagogical thought in Europe.

УДК 78 (075.8)

Р. Р. Джердималиева¹, А. К. Ахметова²

¹д.п.н., профессор, Казахская национальная академия искусств имени Т. Жургенова, г. Алматы; ²к.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы
e-mail: ²aimkul_akhmetova@mail.ru

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ – ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В данной статье рассматриваются невербальные средства общения в педагогической деятельности учителя музыки. Невербальное общение, более известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения личности, которые опираются на словесный инструментарий.

Ключевые слова: невербальное общение, кинесика, жесты, мимика, пантомимика, паралингвистические, экстралингвистические.

ВВЕДЕНИЕ

К средствам общения в социальной психологии и смежных науках кроме вербальных средств относят и невербальные средства, которые являются гораздо более трудноразличимыми сигналами и проходят по нескольким каналам. Чаще всего исследователи невербального общения (В. А. Лабунская, А. Пиз) и коммуникации выделяют визуальный канал, включающий в себя такие средства, как выражение лица (мимика), жесты, поза и внешний вид; и паралингвистический – высота тона, амплитуда, темп, качество звука, речевые вкрапления.

Выразительные проявления невербального поведения могут стать основными средствами выражения музыкального смысла, инструментом воздействия на обучающихся. Возможности данного языка практически безграничны, но для этого необходимо вооружить будущего учителя музыки пониманием механизма воздействия, одновременно создав условия, способствующие развитию творческого отношения к невербальным средствам управления, целенаправленному, инициативному, осознанному поиску технических и выразительных приемов педагогической техники специалиста.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Вопросы закономерностей невербального общения в условиях обучения привлекли внимание различных представителей педагогической науки. В научных источниках существует разная трактовка таких понятий, как «невербальное общение», «невербальная коммуникация», «невербальное поведение». Невербальная коммуникация, с точки зрения Г. В. Вештеюнаса и С. Д. Максименко, – «особый язык – язык чувств. Он – продукт общественного развития людей, который значительно усиливает смысловой эффект коммуникации» [1, с. 148).

Свое понимание понятия «невербальная коммуникация» В. А. Лабунская рассматривает как «систему невербальных символов, знаков, кодов, используемых для передачи сообщения с большей степенью точности, которая в той или иной мере отчуждена и независима от психологических и социальных качеств личности» [2, с. 16]. При этом она подчеркивает, что в невербальной коммуникации и невербальном поведении присутствуют движения или средства, которые несут информацию для партнеров общения.

Невербальное поведение чаще всего интерпретируется как «язык внешнего вида». Так, Т. А. Ладыженская дает ему следующее определение: «Устная речь воспринимается слушателями вместе с теми жестами, мимикой, телодвижениями, которые сопровождают речь говорящего... и составляют в совокупности понятие «язык внешнего вида» [3, с. 26]. В целом, к невербальным средствам общения относятся: оптико-кинестические (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистические (качество голоса, его диапазон, тональность), экстралингвистические (пауза, смех, плач, темп речи), проксемические (дистанция, время, место, ситуация общения). Невербальное общение, более известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения личности, которые опираются на словесный инструментарий. Причем невербальные сигналы передаются экспрессивными, выразительными движениями: моторика лица – мимика, всего тела – пантомимика, рук и кистей рук – жестикуляция. Зачастую