ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ШУЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В РОССИИ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД**

Работу выполнила

**Баранова Елена Анатольевна**, студентка 6 курса

1 группы заочного отделения

факультета педагогики и психологии

Специальность – Педагогика и психология

начального образования

Научный руководитель

доцент, кандидат психологических наук **Плисенко Надежда Викторовна**

Работа защищена

С отметкой «\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_»

Председатель государственной «Допустить к защите»

экзаменационной комиссии Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ / \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ /

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2007 «\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2007

Шуя - 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Исторические и психофизиологические основы формирования гендерно ориентированного подхода к обучению и воспитанию

1.1. История начального образования в России

1.2. Психофизиологические основы учета половых особенностей учащихся

1.2.1. Основные подходы в объяснении половых различий в поведении

1.2.2. Анатомо-физиологические особенности полов

1.2.3. Половые различия в психических качествах

Выводы по 1-й главе

Глава 2. Педагогические особенности гендерного начального образования

2.1. Особенности гендерного обучения

2.2. Особенности гендерного воспитания

2.3. Обобщение опыта гендерного образования в современной России..

Выводы по 2-й главе

Заключение

Библиография

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** С января 2007 года в России начала действовать обнародованная в Послании Президента демографическая программа, рассчитанная на 10 лет. Репродуктивный потенциал общества определяется, по крайней мере, двумя составляющими: медицинской, в которой этот потенциал рассматривается в зависимости от состояния здоровья подрастающих граждан и, в первую очередь, девочек – будущих матерей, и психолого-педагогической, которая представлена мотивацией женщин на рождение не менее трех детей, необходимых для расширенного воспроизводства населения.

При всей очевидности гуманистической направленности начатой правительством демографической программы успешность ее долгосрочной перспективы может не состояться, если не использовать при ее реализации систему воспитания и обучения школьников гендерным ролям – принятым в обществе моделям женского и мужского поведения. Английское слово Gender широко используется в современной социологической литературе для разделения «биологического» и «социального» пола, формируемого в обществе посредством социально-культурного воздействия таких институтов, как семья, образование, СМИ, политика и др. Отечественные исследователи опираются в основном на такое определение гендера: «Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие из этих различий обусловливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе» [Цит. по: 31, с. 182]. Последнее в этом определении роднит гендер с идеологией женского равноправия – феминизмом, но отличает от его крайностей тем, что вместо ролевого соперничества женщин с мужчинами осознает необходимость гендерной социализации, под которой понимается обучение гендерным ролям посредством социокультурных воздействий в процессе воспитания человека.

В энциклопедических источниках педагогика определяется как наука о закономерностях воспитания человека, в содержание которого входит и обучение, но как часть большого целого. Не будет существенным преувеличением сказать, что в отечественной системе школьного образования воспитание принесено в жертву обучению, которое выступает приматом не только в деятельности большинства школ, но и во всем образе жизни ребенка. Гендерная педагогика, построенная «на учете специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержания, методов обучения, организации школьной жизни, общения, школьных традиций, культуры и др.)» [там же], способна восполнять дефицит воспитания детей в школе и может направлять его в русло решения значимых для современного общества социальных задач.

Кроме того, тот факт, что по статистике в России на каждую тысячу заключенных браков приходится почти 500 разводов, многие специалисты связывают со смешением женских и мужских ролей в обществе, а это обстоятельство в частности относят к влиянию совместного воспитания мальчиков и девочек на их половую идентичность. Поэтому в школах необходимо осуществлять не просто воспитание детей, а поло-ролевое воспитание. Суть его – в овладении культурой в сфере взаимоотношения полов, в формировании адекватной полу модели поведения, в правильном понимании роли мужчины и роли женщины в обществе.

С другой стороны основной задачей обучения, отвечающей требованиям времени, современная педагогика считает воспитание гармоничной, развитой в интеллектуальном и личностном плане, творчески и нестандартно мыслящей, владеющей необходимой суммой базовых знаний, умений и навыков, способной и стремящейся к саморазвитию и самоактуализации, психологически и физически здоровой личности учащихся. Особое же внимание в настоящее время уделяется индивидуализации обучения и воспитания с учетом психофизиологических и личностных особенностей учащихся.

В школу ежегодно приходят не просто дети, а мальчики или девочки со свойственными им особенностями восприятия, мышления, речи, эмоций, с разными установками, типами характера, поведения, разные по своему биологическому возрасту. Школа же готовится к встрече с детьми, но не с мальчиками и девочками. В педагогической и психологической литературе все усреднено. Считается, что в определенном возрасте ребенок должен обладать определенными знаниями и навыками. Однако при этом пол ребенка совершенно не учитывается. Нет ни подходов в обучении, ни специальных программ или методик именно для мальчиков или девочек. Школа нивелирует различия, обучая всех одинаково. Хотя учителя интуитивно чувствуют разницу, реагируя различным отношением к мальчикам и девочкам.

Поэтому одним из наиболее эффективных способов реализации индивидуализированного и природосообразного образования является дифференцированное обучение и воспитание мальчиков и девочек с учетом половых психофизиологических и личностных особенностей учащихся. В России материальной основой для гендерного воспитания детей и подростков может служить раздельно-параллельное обучение мальчиков и девочек в обыкновенной школе или раздельное обучение в специальных школах для мальчиков и девочек.

Инициатива раздельного обучения мальчиков и девочек принадлежит педагогам. Она возникла среди школьных учителей и получает в наши дни все большее распространение: в настоящее время во всех крупных городах страны функционируют мужские и женские гимназии, а также школы с параллельными классами для обучения детей разного пола.

Гендерно ориентированное обучение и воспитание учащихся давно являются предметом комплексного научного исследования во многих странах мира. В США, например, еще в 1965 году был создан специальный Совет, координирующий усилия ученых, врачей и педагогов по вопросам социальной адаптации школьников, усвоения ими социальных ценностей и норм, регулирующих поведение мужчины и женщины. Постепенное осознание педагогической общественностью России важности изучения данной проблемы началось только в последние десятилетия 20 века. В этот период в Российской Федерации было создано несколько научных центров, специализирующихся на исследованиях полового своеобразия психолого-физиологических особенностей ребенка: научная лаборатория нейропсихологии и нейрофизиологии ребенка РАО (Санкт-Петербург, руководитель Еремеева), научный центр психофизиологических и здравоохранительных проблем образования РАО (Сергиев Посад, руководитель Базарный), Московский центр гендерных исследований, занимающийся проблемами женского образования.

Научные результаты деятельности этих центров подтверждают актуальность практики гендерно ориентированной педагогики. Ученые пришли к выводу, что объединение разнополых детей по календарному возрасту и игнорирование половых особенностей психологии и физиологии учащихся разного пола, характерное для современной российской школы, явление антигуманное. Ими была установлена разница в генетической и духовной зрелости разнополых школьников, определены существенные морфологические и функциональные различия в деятельности мужского и женского мозга, доказано, что система архетипов-символов, на которых впоследствии строятся духовно-психологические особенности личности мальчика и девочки, гендерно дифференцирована и биологически детерминирована. Современными учеными обосновано положение о том, что «бесполое» воспитание новых поколений приводит к вырождению народа, так как «выживание любого вида возможно лишь на основе дифференциации и специализации пола» [36, с. 5].

Учитывая то, что обучение в начальной школе является важнейшим этапом формирования операций мышления, выработки навыков учебного труда, периодом высокой учебной мотивации учащихся, наибольшей восприимчивости к педагогической воздействиям, мы пришли к выводу о необходимости изучения опыта раздельного обучения мальчиков и девочек в начальной школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема учета половых особенностей в обучении и воспитании мальчиков и девочек является чрезвычайно актуальной, что повлияло на выбор **темы** **исследования**, которая сформулирована нами следующим образом: «Начальное образование мальчиков и девочек в России: гендерный подход».

**Цель исследования**: изучить гендерно ориентированное образование в начальной школе.

**Объект исследования**: учебный и воспитательный процесс в классах раздельного обучения мальчиков и девочек.

**Предмет исследования**: гендерные аспекты технологии дифференцированного обучения мальчиков и девочек в начальной школе с учетом их психофизиологических различий.

Для реализации данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- изучить историю начального образования в России для возможности использования этого опыта в образовании современных школьников;

- проанализировать психические и анатомо-физиологические особенности мальчиков и девочек;

- рассмотреть влияние совместного обучения девочек и мальчиков на их успеваемость и развитие их личностных характеристик;

- выяснить специфику и особенности реализации гендерного обучения и воспитания с учетом половых особенностей учащихся;

- обобщить опыт дифференцированного образования в современной России.

В работе были использованы следующие **методы** исследования. Теоретический анализ и синтез исторической, философской, социологической, психологической и педагогической литературы позволил сформулировать исходные позиции исследования. Методы теоретического анализа специальной литературы, изучения и анализа опыта практической работы учителей раскрыли возможности для обоснования обучающей эффективности гендерного подхода в процессе обучения.

**Научная новизна** исследования заключается в обобщении теории и практики гендерного образования.

**Практическая значимость** работы состоит в возможности использования результатов исследования в разработке новых учебных программ и методик, учитывающих половые особенности учащихся.

**Структура работы**: диплом состоит из введения, 2-х глав, содержащих

ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

* 1. ИСТОРИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Историю образования в России принято отсчитывать от даты принятия христианства, так как именно с этого времени начинаются фундаментальные изменения всех сторон жизни Древней Руси, в том числе и воспитания. Выбор веры был одновременно и выбором школы, характера образования. Одной из ведущих его форм становится религиозно-христианское воспитание, которое в одинаковой мере воздействовало на все слои общества, в равной степени на мужчин и женщин. Цель воспитания теперь состояла в том, чтобы указать человеку путь, средства, условия очищения и восстановления в нем «прежде падшего» образа Божия, уподобления Христу, показавшему совершенный образ человечности в условиях этого мира. [35]. До эпохи Петра I единственным содержанием образования на Руси служила религиозная истина в ее православно-церковном виде.

Часто, когда говорят об образовании в Древней Руси, то сводят весь вопрос к грамотности [См.: 50, с. 28]. Однако грамотность не была тогда главным и необходимым компонентом обучения.

Монастыри, которые появляются достаточно рано, становятся первыми учреждениями, распространяющими азы православной веры и книжного учения. В них создавался совершенно уникальный климат целостного воспитания человека. Там, изучая по кожаным рукописным книгам вселенский опыт святых, напитываясь примерами многоразличных подвигов юношей и девиц, мужчин и женщин, отроков и отроковиц, получая одновременно навык правильной христианской жизни от рядом стоящего духоносного наставника, ученики-послушники, а в женских монастырях – послушницы, постепенно возрастали до нового человека, святого. В монастырях формировалась наука, замечательная по своей неразрывной связи между теорией и практикой. Святоотеческие творения изучались не ради теоретических богословских познаний (знания ради знания) или получения ученых степеней и почетных должностей, но единственно из стремления найти верный путь образования в себе истинного христианина. Потому монастырь имел огромное нравственное влияние на все общество в целом. [42, с. 36-37].

И не только нравственное. Вся русская книжность шла также из монастырей, в которых она формировалась главным образом на великой византийской книжности, несущей с собой высшую образованность того времени. Переводы здесь делались не случайные: брали лучшие книги, воспитывающие и ум, и душу человека, а не развращающие его под предлогом просвещения, как это происходит позднее. Такая проверенная критерием истинной мудрости и святости литература закладывалась в основу всего образования на Руси.

Потому грамотность не была ни самоцелью, ни тем более средством к земному успеху. Образование было подчинено высшей цели – духовному и нравственному становлению человека. Эта цель познания – стать человеком более святым, а не богатым – находила отклик и с благоговением принималась во всех слоях русского общества, становясь достоянием практически всего народа, даже неграмотных, поскольку содержала в себе не абстрактные «философические» материи, а очевидную норму реальной святой жизни и прямо отвечала на самый главный вопрос человека – о смысле его жизни. Так постепенно, несмотря на постоянное противоборство языческих начал жизни, созидался общий дух нации, утверждался ее идеал – устроение Святой Руси.

Что же касается грамотности, некоторые историки (П. Н. Милюков и др.) высказывали мнение, что в Древней Руси большинство населения было не только малообразованным, но и вообще безграмотным. Однако, сохранились многочисленные свидетельства обратного. Например, открыты так называемые граффити (надписи, сделанные на стенах соборов и церквей; особенно известны граффити Новгородского и Киевского Софийских соборов), оставленные явно случайными прихожанами. Найдены многочисленные берестяные грамоты XI-XIII веков, причем не только в Великом Новгороде, но и в других древнерусских городах; по их содержанию видно, что их авторами были люди самого различного социального положения, в том числе купцы, ремесленники, даже крестьяне, встречались и грамоты, написанные женщинами [35].

Известно, что грамотной была Анна, дочь Ярослава, ставшая королевой Франции. Известны документы, подписанные ею: «Анна ръина» (Анна королева), в то же время ее супруг Генрих I ставил лишь крестик [21, с. 151]. В 1086 году Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве. Дочь полоцкого князя Евфросиния в основанных ею монастырях обучала не только монахинь, но и женщин-мирянок. В первой половине XVI века митрополит Данил в своих поучениях говорил, что обучение необходимо не только монахам, но и мирянам - «отрокам и девицам» [3, с. 29].

Упадок культурной жизни Древней Руси в результате татаро-монгольского нашествия (как известно, в это время погибла большая часть древнерусских рукописей) отразился и на образовании. В это время оно сохранялось практически только в монастырях. Укрепление Московского государства повлекло за собой и некоторый подъем образования. Начиная с Петра I, появляются светские школы. Образование теперь стало служить государственным интересам, готовить просвещенных людей для государственной службы, теперь оно должно было быть практичным, профессиональным, а, следовательно, для женщин, которые оставались в первую очередь хранительницами очага, оно перестало быть нужным.

Вплоть до начала XIX века подготовка детей к взрослой, самостоятельной жизни осуществлялась в большинстве своем вне школы. Основу такой подготовки составляло овладение трудовыми навыками. Поэтому в каждом сословии продолжали существовать свои традиции профессионального обучения. Чаще всего ремесло передавалось от отца к сыну, но иногда детей отдавали на выучку к мастеру-профессионалу, который принадлежал к тому же сословию. Обучение грамоте, чтению, счету могло также происходить в семье, у грамотного родственника либо на дому у «мастера грамоты». Такого рода обучение было частным, платным, как говорили тогда, «за мзду» [21, с. 156].

Рассмотрим особенности организации воспитательно-образовательного процесса в крестьянской среде. Крестьянство, наиболее консервативная часть общества, продолжало сохранять традиции раннего патриархата вплоть до конца XIX века. В культуре поведения крестьян доминировал принцип поло-возрастной субординации. Традицией считалось почтительное отношение к старшим и мужчинам. Деревенский дом имел две отдельные половины для мужчин и для женщин с детьми.

Передача жизненного опыта ребенку, традиций и культуры быта, освоение им нравственных устоев осуществлялись, преимущественно, в семье. Семейная педагогика в России - одна из самых ранних форм обучения подрастающего поколения. В семье дети осваивали будущие трудовые обязанности, овладевали практическими умениями, осознавали функции взрослой жизни. Родительская семья служила для них прообразом будущего их жизненного устройства. [См.: 34, с. 106].

Девочка перенимала у матери стиль поведения, училась строить взаимоотношения с другими членами семьи, признавая безусловный авторитет мужчины – главы семьи. Врожденный инстинкт материнства развивался в ней с раннего возраста, благодаря постоянному участию в воспитании младших сестер и братьев. В 8 лет девочка уже выполняла функции хозяйки дома: она стирала, готовила, ухаживала за скотиной и птицей, выполняла сельскохозяйственные работы, пряла, ткала, вышивала. Общество ценило в девушках смирение, доброту, хозяйственность, трудолюбие, здоровье.

Мальчики также рано начинали осознавать свою ответственность за семью. Они с детства включались в различного рода трудовую деятельность, постепенно входя в сложившуюся систему социальных взаимоотношений. До приобретения необходимых физических возможностей, мальчик находился в доме, помогал девочкам по хозяйству, в частности, нянчил и присматривал за маленькими детьми. В семь лет он уже участвовал в обработке пашни, в девять – убирал хлеб и кормил скот, в четырнадцать – владел косой, серпом, молотом. Достоинствами юноши считались хозяйственность, ловкость, сила, трезвенность, трудолюбие, ум и смекалка, семейственность. [21, с. 149-154].

Приоритетными качествами крестьянского ребенка, как нами уже отмечалось, считались – смирение и послушание воле родителей. Уклад крестьянской семьи воспитывал в детях любовь к родине, уважение к истории своей страны, гостеприимство, уважение к личности каждого человека. Приютить странника, накормить солдата, подать нищему считалось нравственной обязанностью.

Девочек из знатных семей также воспитывали в христианской добродетели и прививали умения владеть неисчислимым количеством правил «домостроительства», то есть внутренней организацией сложного при натуральном хозяйстве организма семьи и дома. Грамота выходила за рамки основной задачи, хотя есть немало свидетельств о том, что девочки из знатных семей умели читать и писать.

Так, князь П. Хованский получал обычно послания от жены, написанные ею собственноручно, что следует из его тревожного вопроса к сыну: «Да отпиши ко мне для чего (в полученном письме) не материна рука?» [Цит. по: 29, с. 88]. Жена думного дворянина И. Ларионова обращалась к мужу с просьбой: «Да пиши, друг мой, и Катюшке (дочери) грамотки уставом, хотя небольшие» [там же]. Интересно, что мать просила писать «уставом», то есть крупными, четкими буквами, а не скорописью, как то было обычно, чтобы ребенку было легче читать. Московского дворянина Б. Плещеева «и трех сестер его девок учил грамоте и писать» их «старинный человек» (то есть холоп) [там же]. Все эти примеры относятся к XVII веку. Таким образом, мы можем заключить, что материально обеспеченные граждане России обучали девочек в семье, наравне с мальчиками.

В высших сословиях начальное образование также получалось дома. Далее же практиковалось раздельное обучение юношей и девушек в мужских и женских классических гимназиях, коммерческих училищах и учебных заведениях других типов, построенных по гендерному принципу. Юношей готовили к государственной военной или гражданской службе, к занятию коммерцией, наукой, преподавательской деятельностью в высших и средних учебных заведениях. К началу XX в. не только в России, но и во многих странах Западной и Центральной Европы именно мужчине отводилась ведущая роль во всех сферах государственной и общественной жизни. Женщина же должна была посвятить себя в основном семье, поэтому школьное образование девочек соответствующим образом отличалось по своему содержанию от подготовки мальчиков.

Мальчики из простого народа могли обучаться в церковно-приходских школах, а также в школах государственных имуществ и школах грамоты. Начальное образование, предназначенное для низших сословий, преимущественно для лиц мужского пола, в целом носило утилитарный характер. Начального образования для девочек из простых семей, по признанию известного представителя официальной педагогики С. И. Миропольского, «почти не существовало» [Цит. по: 7, с. 35]. Большая часть рабочего населения придерживалась твердого убеждения, что обучение девочек в общеобразовательной школе – излишняя роскошь.

Основная направленность реформирования начального и среднего звена системы образования в России в XIX веке была связана с постепенным сближением женской и мужской образовательной системы. В 1844 году министерство государственных имуществ разрешило девочкам беспрепятственно посещать сельские приходские училища. Обучение девочек носило более практически-религиозный уклон, нежели обучение мальчиков. Их обучали преимущественно чтению по духовным книгам, с разъяснением молитв и церковной службы. Граф П. Д. Киселев считал, что «распространение в народе здравых понятий о религии и обязанностях вообще может иметь больший успех, когда образованные в сих началах матери семейств могут передать эти понятия своим детям в первом юношеском возрасте» [52, с. 61-62]. Министерство сообщило местным управлениям государственными имуществами, что если в селении число девочек, желающих посещать училища, увеличится до 25, то для них должна быть учреждена особая школа, с особой надзирательницей из священнических вдов и дочерей, «грамотных и рукодельных» [там же]. В 1845 году в сельских училищах великороссийских, малороссийских и новороссийских губерний обучалось около сотни девочек, в 1847 – до 2000, в 1848 - до 3250 [там же]. В министерстве возникли планы создания особых женских училищ.

В положении о начальных народных училищах (1874 г.) в статье 7 говорилось: «Там, где не представляется возможности иметь отдельные мужские и женские училища, дети обоего пола могут обучаться в одном и том же училище, но с тем, чтобы в таких смешанных училищах девочки были не старее 12 лет. Воскресные же школы учреждаются исключительно для учащихся одного пола» [47]. Однако подавляющее большинство все же составляли школы с совместным типом обучения, так как большинство школ испытывали материальные трудности, нехватку педагогических кадров и т.д. «Отдельные женские начальные школы, - анализировал образовательную ситуацию второй половины XIX века современный российский ученый-педагог Э. Д. Днепров, - практически не привились и развития не получили» [Цит. по: 7, с. 41]. В 1896 году их было всего 1 612 из 31 594 начальных школ, находящихся в ведении Министерства народного просвещения, то есть всего 5,1% [там же].

Наиболее доступными формами получения начального образования для крестьянских детей на протяжении всей второй половины XIX века выступали церковно-приходские школы. Учителя этих школ жили одной жизнью с крестьянами, знали их нужды и заботы, пользовались наибольшим доверием родителей. По данным переписи начальных народных школ Российской империи, проведено в 1894 году Вольным экономическим обществом, земские школы составляли 30,2% и церковноприходские – 27,1%. В первых насчитывалось 25,8% общего числа учащихся девочек, во вторых – 14%. В 1905 году церковно-приходских школ уже было 46,5% по отношению к общему числу начальных школ в стране [там же, с. 45-46].

В целом в устройстве школьной системы прежней формации продолжал сохранять свои приоритетные позиции гендерный подход. Женская и мужская образовательные школы развивались как независимые и самостоятельные ветви общей системы образования России второй половины XIX века. В «Уставе гимназий и прогимназий» (1864, 1871) сказано, что целью классической гимназии была подготовка юношей к поступлению в университет; реальной – подготовка к практической деятельности или к поступлению в высшие специализированные учебные заведения. По-прежнему основной целью образования девочек было формирование знаний, умений и навыков, необходимых для ведения домашнего хозяйства и воспитания детей.

Советская власть с первых же лет своего существования демонстрировала совершенно иной подход к школьной политике. В партийной программе РКП(б), принятой на VIII большевистском съезде в марте 1919 г., говорилось о необходимости совместного обучения детей обоего пола. Мотивировалось это стремлением устранить существовавшее до революции неравноправие женщин и мужчин. В соответствии с этим Народный комиссариат просвещения РСФСР ввел 31 мая 1918 г. в школах страны обязательное совместное обучение мальчиков и девочек, просуществовавшее без изменения ровно четверть века - до лета 1943 г. [См.: 51, с. 78].

В конце 30-х гг. XX в. в окружении И. В. Сталина вызрела идея вернуться к раздельному обучению мальчиков и девочек. Впервые на повестку дня этот вопрос был поставлен накануне Великой Отечественной войны, однако начало войны помешало осуществлению данных планов. К восстановлению раздельного обучения вернулись лишь в конце 1942 - середине 1943 гг., когда благодаря разгрому Красной Армией войск нацистской Германии под Москвой и Сталинградом исчезла угроза катастрофы, нависшая над страной.

Раздельное обучение в советской школе вводилось постепенно и поэтапно. Отделом школ ЦК ВКП(б) и Народным комиссариатом просвещения РСФСР была подготовлена докладная записка "О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в неполных средних и средних школах Союза ССР". В ней обосновывалась необходимость предстоящих преобразований.

По мнению авторов записки, основная задача совместного обучения, введенного в мае 1918 г., - ликвидировать дискриминацию женщин - за 25 лет советской власти была выполнена. Одним из аргументов в пользу введения раздельного обучения в 1943 г. стало утверждение о том, что природа детей в зависимости от половой принадлежности различна, поэтому девочек необходимо в школах готовить к будущей практической деятельности иначе, чем мальчиков, учитывая особенности их физиологии. Кроме того, говорилось о необходимости укрепления дисциплины в школах и устранения "не всегда здоровых взаимоотношений, создающихся между мальчиками и девочками при совместном обучении" [там же, с. 79]. Здесь имелись в виду психологические особенности поведения разнополых детей и подростков, находившихся в рамках единых коллективов.

В ЦК ВКП(б) и Народном комиссариате просвещения РСФСР понимали, что повсеместно и сразу организовать раздельное обучение не удастся. Не везде имелись необходимые условия. Если в небольшом населенном пункте (в селе или поселке) все дети окрестных деревень могли учиться лишь в одной единственной школе, то с переходом на новый тип обучения таких школ уже должно было быть в данной местности как минимум две. Поэтому решили проводить раздельное обучение только в тех населенных пунктах, где имелось не менее 4 - 6 неполных средних и средних школ.

16 июля 1943 г. постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) о введении раздельного обучения было утверждено Политбюро ЦК ВКП(б) и в тот же день вышло в свет соответствующее постановление Совета Народных Комиссаров СССР "О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943/1944 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных республик и крупных промышленных городов" [там же, с. 81]. Совет Народных Комиссаров СССР постановил ввести раздельное обучение мальчиков и девочек с 1 сентября 1943 г. во всех неполных средних и средних общеобразовательных школах областных, краевых центров, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов. Предлагалось организовать в этих городах отдельные мужские и женские школы.

Согласно изданной Наркоматом просвещения РСФСР инструкции от 23 июля 1943 г. директорами мужских школ должны были назначаться обязательно мужчины, а женских - женщины. Кандидатуры утверждались областными и краевыми отделами народного образования либо наркоматами просвещения автономных республик. Было приказано особенно тщательно подбирать кадры директоров, учитывая особенности характера каждого претендента на директорскую должность.

В 1943/1944 учебном году в 71 городе РСФСР были сформированы 1372 средних и 683 семилетних мужских и женских школы. Их общее количество составило 2055. Согласно инструкции Наркомпроса РСФСР каждая мужская или женская школа обязана была иметь отдельное учебное здание, как и дореволюционная классическая гимназия, считавшаяся элитным средним общеобразовательным учебным заведением. Школы с раздельным обучением сталинской эпохи тоже стремились сделать в некотором смысле элитными, образцовыми по сравнению с обычными совместными. Мужские и женские учебные заведения должны были иметь все необходимое военно-учебное, спортивное и лабораторное оборудование. В мужских, учитывая специфику профессиональной ориентации юношей того времени, предполагалось значительно увеличить лабораторные и практические работы по физике, химии, биологии [См.: 51, с. 82].

Серьезной проблемой, мешавшей утверждению раздельного обучения, стала острая нехватка в регионах учительских кадров. Например, в одной только Новосибирской области не хватало 1520 педагогов. Дефицит покрывался едва ли наполовину за счет выпускников педвузов и педучилищ. С ведома отделов народного образования учителя из школ переходили на другую работу - на оборонные заводы, в государственные учреждения. Совнарком РСФСР постановил возвратить учителей, работающих не по специальности, в школы. Только в Новосибирской области таких насчитывалось около 700 человек.

Как уже говорилось, государство стремилось сделать школы с раздельным обучением образцовыми, элитными. 17 июня 1948 г. постановлением Совета Министров РСФСР было утверждено "Положение о средней мужской школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке". Зарплата учителей, директоров, завучей и всего персонала ввиду особой сложности работы сотрудников была увеличена на 50% относительно обычных ставок. Ведь даже библиотекарь там должен был владеть английским, французским или немецким языком.

В общей сложности число школ раздельного обучения в РСФСР к 1954 г. равнялось 2323, что составляло 55,4%, т.е. больше половины. В целом же по стране в 1943 - 1954 гг. основная масса школ по-прежнему функционировала в режиме совместного обучения.

В начале 50-х гг. XX в., еще при жизни И. В. Сталина, вновь на повестку дня был поставлен вопрос о реорганизации системы школьного обучения, но теперь уже в обратном направлении: речь шла об упразднении мужских и женских школ. Причиной послужило то, что, во-первых, раздельное обучение далеко не в полной мере оправдало себя. Во-вторых, эту систему так до конца и не смогли вывести на тот высокий уровень качества среднего и неполного среднего общего образования, который изначально задумывался и предусматривался. И, в-третьих, население в целом не было заинтересовано в сохранении раздельного обучения, напоминавшего старшему поколению середины XX в. дореволюционные российские гимназии. К тому же финансовое обеспечение раздельной системы оказалось для государства затруднительным.

ЦК КПСС счел, что условия, необходимые для нормальной работы мужских и женских школ, созданы не были и что "раздельное обучение было введено формально, по содержанию же работа в мужских и женских школах ничем не отличалась друг от друга" [51, с. 83]. Единственным мероприятием, учитывающим особенности физического развития мальчиков и девочек, которое реализовалось в рамках перехода к раздельному обучению в 1943 г., сочли введение в школах начиная с V класса раздельных занятий по начальной военной и допризывной подготовке учащихся. Кроме этого указывалось, что в послевоенные годы наполняемость классов в школах с раздельным обучением, особенно в крупных городах, значительно увеличилась. Классы оказались сильно перегружены и усложнилась задача поддержания необходимой дисциплины в школах, особенно среди мальчиков и юношей. Не были выполнены требования и по подбору педагогов для мужских и женских школ. Высокой оказалась "текучесть" кадров как учителей, так и директоров школ с раздельным обучением. Можно сделать вывод, что на несовершенство раздельного обучения директора школ, заведующие гороно, чиновники Минпроса РСФСР в 1954 г. попытались списать вину за свои собственные просчеты в работе. Однако объективно уровень успеваемости учащихся в школах с раздельным обучением был несколько выше, чем в совместных. По данным Министерства просвещения РСФСР, в 1952/1953 учебном году экзамены на аттестат зрелости по всем школам сдали в среднем 93,8% учащихся, но при этом по мужским школам - 97,6%, а по женским - 97,4%. Количество учащихся, получивших медали, составляло в 1953 г. в мужских школах 11,6%, в женских - 10,5%, в то время как в школах совместного обучения лишь 4,4% [там же, с. 84].

С 1 сентября 1954 г. в советских школах раздельное обучение детей и подростков за исключением уроков труда было ликвидировано. Больше к этой практике советская система образования не возвращалась.

* 1. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕТА ПОЛОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

1.2.1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЪЯСНЕНИИ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПОВЕДЕНИИ

Раздельное обучение основано на полученных в ходе научных исследований данных о различиях в мужской и женской психике. Такие научные исследования не прекращались, различными исследователями получено немало объективных данных, но и до сегодняшнего дня в академической науке однозначного мнения относительно природы этих различий нет. Существуют мнения о культурной обусловленности этих различий, с одной стороны, и о генетической заданности их с другой.

Есть также и точка зрения, согласно которой, существенных различий в психике мальчиков и девочек нет, и они перекрываются индивидуальными различиями. Для того, чтобы составить мнение об этой проблеме, нам пришлось обратиться к материалам исследований различных авторов. Краткий обзор результатов зарубежных исследований дает в своей работе "Психология общих способностей" В. Дружинин [15].

Так, он отмечает, что до недавнего времени научная психология была преимущественно психологией мужчины в возрасте от 18 до 30 лет. Для всех очевидно преобладание мужчин во все культурно-исторические эпохи в сфере науки, искусства, политики [15, с. 152].

По данным Московского центра гендерных исследований, как академическая дисциплина, психология до недавнего времени содержала искаженные факты, поддерживая стереотипные представления о способностях и психологических особенностях женщин и мужчин [См.: 48, с. 119]. И это, прежде всего, потому, что большинство психологических исследований делалось на мужских особях, в исследовании их рассматривали нейтральными, не подверженными влиянию пола. Затем эти мужские результаты принимались за норму, а различное женское поведение и отношение рассматривалось как девиантное [См.: 60]. Л.В. Попова отмечает также, что реально исследований психологических особенностей женщин, законов их развития не проводилось [40]. Джоан Фриман (Англия), занимающаяся проблемами одаренности и раздельного обучения мальчиков и девочек, считает, что существуют различные тенденции в генетическом устройстве полов, которые усиливаются в условиях социального воспитания [там же].

В настоящее время за рубежом психологическая теория и практика подверглась острой критике и переоценке. В результате психология обратилась к изучению проблем и особенностей развития девочек и мальчиков, расширила диапазон своих методов, разработала новые подходы к психотерапии и консультированию. Только за последние 5 лет на Западе опубликовано более 1600 работ, затрагивающих проблемы существования мужчин и женщин, издается около 10 научных журналов по этой проблематике. Ничего подобного не существует в психологической науке в нашей стране. Еще в 1981 году И. С. Кон, говоря об отечественной психологической науке, сделал вывод о том, что это "бесполая" наука. В возрастной психологии, предметом которой является выявление закономерностей детского развития, отсутствуют такие слова, как "мальчик, девочка", употребляется только слово "ребенок", не говоря уже об учете своеобразия их психического развития. Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно просмотреть недавно опубликованную " Хрестоматию по детской психологии" (М., 1996), в которую, согласно аннотации, включены работы нескольких поколений отечественных психологов. По словам того же И.С. Кона первое осознание ребенком себя происходит по принципу половой принадлежности. Многие исследователи сходятся в мысли о том, что различия безусловно существуют, но остается открытым вопрос о природе этих различий.

Все попытки объяснения половых различий поведения могут быть сгруппированы в биологические (эволюционная теория пола В. А. Геодакяна, нейроандрогенетическая теория Ли Эллиса) и психологические (бихевиористское и когнитивистское объяснения развития психологического пола).

*Эволюционная теория пола В.А. Геодакяна [См.: 40, с. 160-162].* Согласно теории московского ученого В. А. Геодакяна, процесс самовоспроизводства любой биологической системы включает в себя две противоположные тенденции: наследственность – консервативный фактор, стремящийся сохранить неизменными у потомства все родительские признаки, и изменчивость, благодаря которой возникают новые признаки. Женские особи олицетворяют как бы постоянную «память», а мужские – оперативную, временную «память» вида. Поток информации от среды, связанной с изменением внешних условий, сначала воспринимают мужские особи, которые теснее связаны с условиями внешней среды. Лишь после отсеивания устойчивых сдвигов от временных, случайных, генетическая информация попадает внутрь защищенного мужскими особями устойчивого «инерционного ядра» популяции, представленного женскими особями.

Итак, женский пол по существу консервативен, он сберегает эволюционное статус-кво вида; мужской пол – поисковый, определяет направление видового развития. Подобное разделение функций помогает виду сохраняться и прогрессировать.

Отсюда, по данной теории, проистекают все различия между полами, очень глубинные по своему существу – во внешности, в способности к адаптации, в жизнеспособности, стиле мышления, поведении, в характере психических и эмоциональных реакций. Поскольку именно мужской пол преимущественно отвечает за качество потомства, то его представители должны иметь совершенно определенные особенности: во-первых, быть менее приспособленными к жизни, чем женщины, чтобы сразу почувствовать ухудшение качества среды; во-вторых, быть очень разными, чтобы реагировать на разные условия существования. Высокая жизнестойкость женского организма обусловлена материнской ролью – ответственностью за вынашивание, рождение и воспитание детей. По статистике, во всех странах средняя продолжительность жизни мужчин в среднем на 4-5 лет меньше, чем у женщин. Мужчины больше подвержены болезням, чаще умирают от них [18, с. 49].

*Нейроандрогенетическая теория Л. Эллиса [См.: 40, с. 162-164].* К настоящему времени существует также и физиологическое, построенное на изучении действия половых гормонов, объяснение особенностей поведения человека. Нейроандрогенетическая теория Ли Эллиса утверждает, что половые различия в поведении связаны с воздействием андрогенов (мужских половых гормонов) на мозговые системы. Как известно, у каждого человека присутствуют и мужские, и женские гормоны, но у мужчин доминируют андрогены, а у женщин - эстрадиол. Существуют 2 стадии влияния половых гормонов на мозг: первая, "организационная", имеет место на третьем месяце жизни эмбриона, а вторая, "активационная", - во время полового созревания. Эти два момента характеризуются особой интенсивностью формирования биологического пола человека. Четыре типа исследований подтвердили связь биологического пола и психологического поведения. В результате было выделено 12 устойчивых поведенческих программ, связанных с мужским полом (находящихся под андрогенетическим контролем). Соответственно, типично женское поведение характеризуется отсутствием этих способов поведения.

1. Наступательное эротическое поведение: от мужчин ждут инициативы, в то время как женщинам проявление эротических инициатив противопоказано, ибо оно приходит в противоречие с инстинктом. К. Лоренц в условиях эксперимента вынудил самку одной из рыбок плыть навстречу самцу, что привело последнего в состояние стресса, а половая щель у него надолго закрылась.

2. Агрессивное поведение: мужчинам свойственно инструментальное отношение к миру, при котором нужно постоянно нечто разрушать, чтобы создавать новое.

3. Пространственная ориентация: мужчины лучше, чем женщины, воспринимают пространство, удаленность, скорость. Поэтому они и более чувствительны к этим измерениям.

4. Территориальное поведение: мужчинам свойственно "помечать" и проверять свою территорию, а также охранять ее границы, поэтому "Кто сидел на моем стульчике?" - типично мужская реакция, равно как разбрасывание и "забывание" вещей и пр.

5. Выносливость к боли: у мужчин изначально ниже болевой порог, чем у женщин, подготовленных природой к родам, поэтому они вынуждены с ней лучше справляться.

6. Медленное усвоение оборонительных условных рефлексов: мужчинам более свойственно нападать, а не защищаться, в связи с чем у мальчиков часто отмечаются проблемы в детском коллективе, вызванные неумением дать сдачу.

7. Слабое проявление эмоциональных реакций в ответ на угрозу: мужчины склонны скрывать, а не демонстрировать переживания, которые не становятся менее сильными, но проявляются либо в поведении, либо в психосоматических заболеваниях.

8. Настойчивость, или персистентностъ, при выполнении задания без подкрепления: мужчинам ввиду их слабой обучаемости свойственно наступать на одни и те же "грабли" и ломиться в закрытые ворота.

9. Слабая связь с ближайшими родственниками: мужчины, как правило, меньше скучают по членам своей семьи, чем женщины, реже вспоминают о родителях.

10. Периферизация: тяга к созданию "групп" по интересам у взрослых и особенно подростков (клуб, гараж, рыбалка). Женщинам от этого отказаться намного легче.

11. Поиск приключений, новых и сложных раздражителей: мужчины устают от монотонности и поэтому иногда бывают склонны хорошее, но уже известное, променять на непонятное и новое, отсюда - секрет их неожиданных на первый взгляд увлечений.

12. "Хищническое" поведение, связанное с охотой: тяга к соперничеству и опасностям, в силу чего мужчинам не только важно добиться поставленной цели, но и обойти в этом процессе соперников; победа без борьбы не приносит удовлетворения.

*Бихевиоризм (теория социального научения).* Данный подход к объяснению половых различий принятие половой роли рассматривает как результат приобретения навыков, подкрепляемых поощрением, подражанием, выбором модели поведения.

Маленькие девочки и мальчики уже, как правило, имеют особенности творчества и поведения в соответствии с полом, по которым можно проводить диагностику тенденций полоролевой социализации. Так, еще Э. Эриксон отмечал, что девочки чаще рисуют нечто замкнутое, завершенное, имеющее внутреннюю область; в их рисунках преобладают кружки - это может быть озеро, солнце, причем внутреннее пространство всегда заполнено [68, с. 231]. Это соответствует преобладанию внутренних процессов и изменений над внешними. У мальчика же рисунки содержат остроконечные (фаллические) фигуры: башни замка, карандаши, которые, как правило, обращены во внешнее пространство. Это различие соответствует психологическому предназначению мужского и женского пола, которое у мужчин состоит в инструментальном отношении к миру, активном и завоевательном поведении, а у женщин - к созерцанию, принятию, впитыванию, переработке внутреннего содержания. Дети по-разному играют: для мальчиков типичное действие игры происходит явно, во внешнем плане - это авария, катастрофа, война, строительство и т.п. Для девочек же самое главное случается внутри; отсюда интерес к тому, что происходит внутри построенного домика, в замке, окруженном рвом, в кастрюле, стоящей на огне, и т.д.

Матери интуитивно поощряют активность маленьких мальчиков, стремление к соперничеству и достижениям. В то же время требования к девочкам имеют другое содержание: реже предъявляются запреты на плач и пр. Сумма требований отражается в полоролевых стереотипах, существующих в обществе и семье: укоренившихся представлениях о том, какими должны быть мужчины и женщины. Особенности внутрисемейной обстановки во многом определяют содержание полоролевой идентичности ребенка. Важно, совпадает ли пол ребенка с родительскими ожиданиями; если нет, существует риск подавления присущих полу поведенческих проявлений и вызывание противоположных. Отмечается и еще одна интересная закономерность: если пол ребенка совпадает с полом старшего ребенка, то традиционные полоролевые особенности у младшего обычно выражены сильнее: так, младшая сестра девочки будет содержать в себе больше "девчоночьего", чем младшая сестра мальчика.

Существенно также отношение родителей к собственному полу, проецирующееся на детей. Так, например, обнаружено, что матери в своем родительском отношении не выделяют полоролевых различий у своих дочерей и сыновей и не проецируют на них маскулинно-фемининные стереотипы, принятые в нашей культуре, а отцы по-разному воспринимают и воспитывают детей различного пола. Дочерей они воспринимают гармонично, выделяя и поощряя в них фемининные качества. Восприятие же сыновей у них противоречиво, они считают их далекими от идеала и хотят видеть более мужественными, чем те в действительности являются [Данные получены в рамках дипломного исследования С.И. Рыжовой "Особенности восприятия родителями черт мужественности и женственности у детей подросткового возраста", защищенной в 2001 году в МОСУ].

Итак, осознанно и бессознательно поощряя одни формы поведения и оттормаживая другие, можно регулировать процесс маскулинизации-феминизации ребенка.

*Когнитивно-генетический подход* полоролевое развитие связывает со стадией интеллектуального развития ребенка, его Я-концепцией. При этом не обязательно подкреплять поведение; многие полагают, что дети внутренне мотивированы к тому, чтобы принимать свой пол.

Если половая роль усваивается практически сразу (ребенок знает, мальчик он или девочка), то гендерная схема (обусловленные полом нормы поведения) является результатом когнитивного развития ребенка и формируется на протяжении первых 6-7 лет жизни. Гендерные понятия формируются у детей на основании тех моделей, которые им предъявляются [См.: 30, с. 213-214].

Таблица 1.

Этапы развития полоролевой идентичности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровень схем** | **Возраст** | **Особенности поведения** |
| Половая идентичность | От 2 до 5 лет | Относят людей к соответствующей категории; не вполне понимают, что значит быть мальчиком или девочкой; считают, что пол можно изменить, поменяв внешний вид |
| Постоянство пола | От 5 до 7 лет | Понимают, что пол устойчив и сохраняется в любых ситуациях (мальчики вырастают в мужчин, девочки - в женщин) |

Таким образом, биологический подход черты личности ребенка выводит непосредственно из его половой принадлежности, обусловленной генетическими данными, а психологический – ведущее значение приписывает научению в системе половой принадлежности.

Здесь следует также отметить, что в зарубежных работах, посвященных полоролевым стереотипам, почти совершенно не затрагивается проблема объективно существующих половых различий, обусловленных половым диморфизмом, биологической целесообразностью специализации полов в процессе репродуктивной деятельности. Речь постоянно идет о *воспринимаемых*, а не о действительно существующих различиях между полами. Большинство исследователей этой проблемы на Западе – женщины. Во многих работах отчетливо проявляется влияние феминистской идеологии, причем нередко в ее крайних формах, когда отрицаются какие бы то ни было различия и выдвигаются требования абсолютного равенства и полной симметрии в отношениях между полами. Для доказательства подобных крайностей многие идеологи феминистского движения апеллируют к психологическим фактам и закономерностям, пытаясь с помощью науки обосновать правоту своих взглядов и целей. Однако, как сказал психолог и этнограф И. Эйбл-Эйбесфельдт: «Отрицать наличие врожденных различий между мужчиной и женщиной очень модно, это отвечает стремлению человека избавиться от своего биологического наследия. Но свобода не достигается путем игнорирования истины…» [Цит. по: 2, с. 157]. Множество современных исследований показывает, что половые стереотипы (не считая их крайних проявлений) чаще всего все же соответствуют их биологической природе. Поэтому подлинно научное исследование полоролевой стереотипизации требует интеграции, по крайней мере, трех уровней объяснения – биологического, психологического и социального. Полоролевые стереотипы должны быть поняты одновременно как следствие полового диморфизма, соответствующих психологических различий и социальных и культурно-исторических факторов.

1.2.2. АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛОВ

Анатомо-физиологические различия между мальчиками и девочками обнаруживаются уже в эмбриональный период, когда под влиянием половых гормонов формируются не только анатомические особенности пола, но и некоторые особенности развития мозга. При зарождении новой жизни различия между полами определяются только генетически (Х-хромосомой у девочек и Y-хромосомой у мальчиков). Однако не только гены определяют пол ребенка. Как отмечают в своей работе «Воспитание дочери» Дж. Элиум и Д. Элиум, с современных позиций, для плода естественно развиваться по женскому типу. Изменение же женского биологического шаблона на мужской, в случае если это мальчик, происходит примерно на шестой неделе жизни зародыша в результате выработки мужских гормонов [66, с. 115]. Женская программа развития определяется действием женских гормонов, главным образом, эстрогеном и прогестероном, мужская – действием мужских гормонов – андрогена и тестостерона.

Девочки быстрее мальчиков продвигаются к своему взрослому статусу как по морфологическим параметрам, так и по физиологическим функциям. Существуют различия в функционировании гормональной системы, темпах моторного развития – мальчики на 2-3 месяца позже начинают ходить и на 4-6 месяцев – разговаривать, различия в проявлении свойств нервной системы, а так же в строении мозга, у мужчин сильнее выражена асимметрия полушарий.

Многочисленные эксперименты, связанные с анализом функций полушарий мозга, дали значительное количество информации, которую можно суммировать следующим образом. Полушария эквипотенциальны относительно простых функций и специализированы относительно сложных. Левое полушарие обрабатывает информацию, поступающую в мозг, последовательно. Именно с этим связано его участие в функционировании речи, представляющей собой последовательность слов, каждое из которых является последовательностью фонем. Правое полушарие обрабатывает сигналы одновременно и холистически (целостно). Левому свойственен аналитический подход в решении задач, а правому – синтетический. Правое полушарие отражает внешнюю среду по принципу дедукции, от общего к частному, когда синтез предшествует анализу, а левое - по принципу индукции, от частного к общему, анализ предшествует синтезу.

При этом у мальчиков и мужчин полушарная асимметрия выражена более ярко, так как мозолистое тело – образование, соединяющее два полушария мозга и отвечающее за их взаимодействие – у них тоньше, чем у девочек и женщин. Поэтому у лиц мужского пола левое или правое полушарие избирательно включается в мыслительные процессы. Им трудно сопоставить информацию, обрабатываемую каждым полушарием в отдельности. Кроме того, это мозолистое тело у девочек развивается до семи лет, а у мальчиков – до восьми с половиной [20]. У мальчиков позже развиваются и лобные области мозга, которые отвечают за планирование деятельности и контроль за своим поведением. Именно поэтому мальчикам труднее выполнять сложные (многоэтапные) поручения взрослых; они не терпят однообразия, не сидят на месте, но лучше выполняют задания на сообразительность. Отсюда можно сделать вывод, что у девочек мозг к семи годам имеет более высокую степень готовности к обучению, чем у мальчиков, у которых мозг «созревает» для полноценной учебы только к восьми годам.

Как отмечает В. Д. Еремеева [57] у всех детей быстрее развивается правое полушарие мозга, так как ему свойственно целостное восприятие, образное, конкретное и интуитивное мышление. Оно перерабатывает всю информацию комплексно, не выпуская ничего и не деля на важное и неважное, наиболее вероятные события и менее вероятные (последние могут просто игнорироваться левым полушарием). Левое полушарие включается в работу ещё до рождения (как и правое), но развивается медленнее. Оно дробит информацию на блоки, отбрасывает «несущественное», выбирает наиболее вероятный вариант направления мышления, разворачивает мыслительную цепочку (причинно-следственную, логическую) именно в этом направлении. Но прежде, чем дробить, надо наработать целостное видение мира. Поэтому, чем младше ребёнок, тем он как бы «правополушарнее». Мальчики младше по биологическому возрасту, поэтому они дольше опираются преимущественно на правополушарный тип переработки информации. Однако, несмотря на то что мозг мальчиков созревает позднее по сравнению с мозгом девочек, это более прогрессивная, более дифференцированная, более избирательная функциональная система. Более развитые лобные ассоциации и передний мозг делают мышление мальчиков творческим. Вместе с тем у детей тоньше, чем у взрослых, мозолистое тело. Это не может не сказаться на особенностях их мышления и других психических функций.

Вариантов организации мозга и психики у мужского пола больше, чем у женского; в этом плане девочки как бы менее разнообразны. Среди девочек мало как ярких «левополушарниц», так и ярких «правополушарниц», тогда как среди мальчиков чаще встречаются ярко выраженные типы. Но при этом мальчик и девочка, даже отнесённые к одному и тому же, например, левополушарному типу, мыслят по-разному, так как процесс познавательной деятельности опирается на разные комплексы структур мозга, по-разному связанные друг с другом, образующие неодинаковые цепочки внутриполушарных и межполушарных связей.

Так, например, новую информацию мальчики анализируют с помощью правого полушария (пространственного, интуитивного, эмоционально-образного), девочки – с помощью левого. По теории Ленсделла [См.: 49], подтвержденной его собственными наблюдениями над больными эпилепсией и данными более поздних исследований, отделы мозга, отвечающие за пространственные и вербальные способности, у мужчин располагаются в противоположных полушариях, а у женщин приблизительно поровну в обоих полушариях. Это подтверждается тем, что у мужчин поражение левого полушария ухудшает выполнение вербальных тестов, а поражение правого полушария – невербальных, а у женщин успешность выполнения вербальных и невербальных тестов не зависит от того, какое полушарие повреждено.

1.2.3. ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПСИХИЧЕСКИХ КАЧЕСТВАХ

В настоящее время многие исследования учитывают фактор пола, поэтому имеются данные о различиях психологических характеристик у мужчин и женщин. Так, отмечаются вариации в области способностей. Еще А. Геззел обнаружил, что у мальчиков по сравнению с девочками лучше развита крупная моторика, а у девочек – мелкая. Женщины превосходят мужчин в скорости арифметических операций, лучше выполняют тесты на быстроту восприятия знаковой информации и изображений [15, с. 154].

*Мужчины, как правило*, *лучше решают пространственные задачи* (задачи Шеппарда, кубики Р. Амтхауэра). Так, они с легкостью поворачивают объекты в своем воображении и создают двумерные представления трехмерных объектов. Они лучше разбираются в лабиринтах, читают географические карты и определяют направление рек, дорог; вообще лучше ориентируются на местности. Так, им меньше требуется времени на запоминание нового маршрута, и они увереннее находят дорогу в малознакомом месте. Так, большинство девочек считает, что прочесть карту легче, если поворачивать ее по ходу движения. Большинству же мальчиков проще «увидеть» направление в своей голове. Когда же путь хорошо известен, женщины помнят больше подробностей и дорожных ориентиров, чем мужчины, лучше запоминают взаиморасположение предметов в пространстве, превосходят мужчин в тестах на быстроту перечисления объектов одной категории (цвета, начинающиеся на одну букву и т.д., субтесты батарей Д. Гилфорда на креативность) [там же, с. 160]. *Наглядность для женщин* вообще *имеет большее значение в повседневной жизни.* К. Кернз и Ш. Беренбиери установили, что половые различия в успешности выполнения задач на пространственное мышление существуют у детей еще до полового созревания: уже в 8-9 лет мальчики лучше ориентируются в пространстве [См.: 60]. А если шестилеток попросить сконструировать трехмерную модель школьной комнаты, то мальчики лучше справятся с заданием, чем девочки [15, с. 160].

*У женщин лучше развиты речевые навыки* (у них более беглая и ясная речь, лучше правописание, навыки чтения, лучше память на слова, больше словарный запас; примечательно, что такие нарушения как дислексия и дисграфия чаще отмечаются у мальчиков), они быстрее усваивают иностранные языки и в целом больше склонны к гуманитарным предметам [23, с. 49]. Зато *у мужчин более развиты способности к точным наукам.* Однако проявляются они только к 10-12 годам, и далее различия в уровне развития математических способностей мужчин и женщин возрастают. Значительно выше у мужчин точность прицеливания. Технические способности раньше развиваются и лучше выражены у мальчиков. Мужчины лучше выполняют задания на различение, на поиск простых фигур, «спрятанных» в сложных (тесты на полезависимость – поленезависимость). Многие авторы связывают более высокий уровень математических способностей с развитием зрительно- пространственного интеллекта, но, скорее всего - это различные способности по психофизиологическому механизму, их обеспечивающему. Известно, что половые гормоны влияют на различия в органическом развитии мозга с самого раннего возраста. Поэтому средовое воздействие невозможно отделить от особенностей физиологического созревания [15, 161].

Что касается общих показателей интеллектуального развития, то известно, что на ранних этапах (до 7 лет) девочки обычно опережают мальчиков. Но в более позднем возрасте средние показатели IQ мужчин и женщин не отличаются. Однако, среди мальчиков больше как одаренных, так и умственно отсталых. На 12 выдающихся ученых-мужчин приходится только 1 столь же способная женщина. (Разумеется, количественные соотношения следует воспринимать осторожно, ведь нельзя забывать о социальных факторах, традиционно регламентирующих роль женщины в определенных областях деятельности. И, тем не менее, относить наблюдающиеся пропорции только на счет «мужского шовинизма» вряд ли возможно. Стоит еще раз подчеркнуть, что женский пол более однороден и компактен во всех появлениях, поэтому, объективно, среди женщин меньше лиц с выдающимся уровнем интеллекта, чем среди мужчин, как, впрочем, меньше и таких, у которых этот уровень крайне низок) [23, с. 50]. В тестах на логические рассуждения значимых различий между полами не выявляется.

Таким образом, можно заключить, что **влияние пола на интеллектуальные функции проявляется не в общем уровне интеллекта, а в структуре, характере умственных способностей.** У женщин более развиты перцептивные и вербальные способности, а у мужчин - зрительно-пространственные.

Женщины гораздо лучше ориентируются в запахах, однако 80 % парфюмеров – мужчины. (Здесь следует отметить, что лучшие повара, парикмахеры, модельеры – тоже мужчины, хотя, в среднем, женщины гораздо лучше готовят, подстригают или моделируют одежду).

Что касается способностей к искусствам, то девочки, как правило, раньше начинают рисовать и охотнее это делают, чем мальчики, умеют выносить более тонкие суждения об искусстве [40, с. 172].

В исследованиях, посвященных сравнительному изучению сенсорной чувствительности, было обнаружено, что девочки и женщины более восприимчивы к звукам и чаще могут точно напеть мелодию. Они особенно тонко подмечают изменения тона в голосе, что позволяет им улавливать малозаметные оттенки эмоционального состояния друзей и домочадцев. Представительницы «прекрасного пола» имеют гораздо более тонкий музыкальный слух: на 6 нефальшивящих женщин приходится только 1 столь же музыкальный мужчина. Однако при этом большинство композиторов все же мужчины, поскольку в музыкальных композициях они сильно превосходят женщин, так же как превосходят в игре в шахматы, изобретательстве и другой творческой деятельности. *У женщин гораздо более высокая степень конформности мышления, что мешает им находить нетрадиционные, нетривиальные способы решения творческой задачи*. Мало женщин среди сатириков, юмористов, комиков, карикатуристов, клоунов [23, с. 51].

Исследования визуальных возможностей показали, что жен­щины лучше, чем мужчины, видят в темноте и обладают бо­лее точной и прочной зрительной памятью. Они видят в буквальном смысле слова «картину больших размеров»: у девочек и женщин шире периферическое зрение, потому что у них больше рецепторов (палочек и колбочек) в сетчатке глаза.

У женщин и девочек выше чувствительность кожи. Они гораздо тоньше, чем мужчины, ощущают надавливание на кожу в любой части своего тела. У них ниже болевой порог, но более высокий, чем у мальчиков и мужчин, уровень толерантности к долговременной боли [66, с. 29].

Рассматривая особенности эмоциональной сферы, многие исследователи отмечают большую сензитивность девочек по сравнению с мальчиками. Однако, по мнению В. Д. Еремеевой, с точки зрения нейропсихологии дело обстоит совсем не так [См.: 17]. Дело в том, что среди мальчиков и мужчин вообще больше, чем среди девочек и женщин набор индивидуальных различий, то есть среди них больше как ярко выраженных логиков-мыслителей, так и ярко-эмоциональных людей. Девочки и женщины же помимо того, что эта группа более однородна, еще и более речевые, и то, что мы часто принимаем за эмоции, на самом деле не что иное, как эмоциональные метки, проявленные в их речи. То есть они склонны больше говорить о чувствах, по силе же проявления эмоций мальчики могут превосходить девочек, хотя и не всегда способны про это сказать. Женщина может воскликнуть выразительно "Ах, как мне ее жалко!", но это совсем не значит, что ее сейчас так переполняют отрицательные эмоции, что ей трудно себя сдержать. Это просто эмоциональная метка ситуации - она дала обозначение не своим переживаниям, а своему отношению к ситуации и классифицировала ее как отрицательную. После этого она спокойно может переключиться и заняться каким-нибудь совершенно другим делом. Мальчики же, хотя и не проявляют этого внешне, могут переживать ситуации более глубоко. Женщины легче переносят стресс, так как их организм выделяет меньше гормона тревоги – адреналина и менее подвержен скачкам артериального давления.

В разговоре мужчины обычно прямо выражают свои мысли, в то время как женщины долго кружат вокруг цели разговора. При этом мужчины заняты, в основном, анализом получаемой в процессе общения прямой информации; для женщин же важно не только, что говорится, но и как говорится. Женщины в разговоре чаще смотрят в глаза собеседнику, у мужчин же, как правило, блуждающий взгляд. В силу этого, а также потому, что большинство мужчин слабо улавливает так называемые невербальные сигналы во время общения (выражение глаз, мимику, жестикуляцию, позу, интонации и т.п.), обмануть их гораздо проще, чем женщин. Но зато *мужчины выигрывают в решительности*, принимая решения быстро и твердо, женщины же – после долгих раздумий и консультаций с близкими.

Как отмечают Д. Элиум и Дж. Элиум, вовсе не обязательно, что женщины и девочки общаются больше, чем мальчики и мужчины. Исследования показывают, что в беседе мужчины гораздо чаще склонны перебивать со­беседника и говорят обычно дольше, чем женщины. Однако женщинам свойственно уделять речевому общению особое вни­мание. Речевое общение они ставят на первое место, потому что их мозг устроен так, что они быстрее овладевают искусством слова. Речевые цент­ры у женщин сконцентрированы на левой стороне мозга, тог­да как у мужчин они распределены между передней и задней долями. Это привело многих специалистов, занимающихся про­блемами мозга, к выводу, что девочки и женщины получают от беседы больше удовольствия, чем мальчики и мужчины, поскольку специфическое устройство их мозга облегчает дос­туп к речевым зонам.

Исследования, проведенные В. В. Абраменковой [См.: 1], показали, что девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с одной стороны, и большую гибкость, способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения (прежде всего в вербальной сфере) – с другой.

Таким образом, можно сделать вывод, что различия между полами существуют. Вопрос: насколько эти различия обусловлены генетически и какое влияние на генетические особенности оказывают социальные факторы, остается открытым. Некоторые исследователи (Д. Фриман) считают, что наибольший удельный вес и определяющая роль в формировании мыслительных и личностных особенностей (полоролевая модель) принадлежит неосознаваемому "социальному давлению", а некоторые полагают, что различия обусловлены видовыми генетическими программами, строением мозга, его функциональной асимметрией, и именно они являются определяющими.

Специалисты, отдающие предпочтение аргументу "воспитание", утверждают, что определяющее влияние принадлежит полоролевым стереотипам. Но еще до того, как требования культуры наложат отпечаток на жизнь ребенка, становятся заметны различия в поведении мальчиков и девочек. Например, девочки-младенцы сильнее реагируют на громкий шум, на дискомфорт. Исследования тактильного восприятия показали, что девочки гораздо более чувствительны к прикосновениям. Исследователи наблюдали уже через 2-4 дня после рождения, что девочки проявляют больший интерес к людям, мальчики - к вещам. Девочки раньше начинают говорить, активнее общаются с окружающими, у них быстрее расширяется запас слов, они предпочитают занятия, требующие общения с людьми. Такие различные тенденции в поведении мальчиков и девочек объясняются реально существующими различиями в строении мужского и женского мозга.

Отсюда можно заключить, что половые различия задаются генетически и далее продолжают формироваться в социально-культурной среде. Таким образом, современное понятие гендера предполагает четыре группы характеристик: биологический пол, поло-ролевые стереотипы, поло-ролевые нормы, поло-ролевую идентичность. Гендерный подход в исследованиях сегодня, в обучении и воспитании – это учет многовариативного влияния фактора пола. Однако, социальный аспект развития должен быть с самого начала ориентирован на пол ребенка, на социально обусловленные представления о мужчине и женщине, оказывающие мощнейшее влияние на культурный контекст развития мальчика и девочки.

Таким образом, проблема учета психологических особенностей в обучении девочек и мальчиков представляется чрезвычайно актуальной. К особенностям, важнейшим для эффективного обучения девочек, относят: чувство взаимосвязанности, общности, предпочтение сотрудничества, а не соревнования, как стиля учебной деятельности, быстрая адаптация к требованиям окружения, большая направленность на практические аспекты знаний, их применение в жизни. Исследования показывают также, что в процессе обучения с девочками общаются не так, как с мальчиками: с мальчиками ведут более продолжительные беседы, они получают прямые инструкции что и как делать, их чаще хвалят, задают им более сложные вопросы, требующие работы мышления. Анализ эффективности раздельного обучения позволил выделить следующие преимущества для девочек: ученицы становятся объектом внимания преподавателей и не чувствуют себя на вторых ролях; получают лучшие возможности для развития умений интеллектуального лидерства. Сравнение я- концепции девочек из смешанных классов и девочек, обучающихся в женских классах, дает более высокий общий показатель для последних. Самый низкий общий показатель - у девочек из смешанного класса для математически одаренных. Сопоставление с показателями мальчиков говорит о том, что совместное обучение ставит девочек в несколько менее благоприятные условия формирования положительной я- концепции [48, с. 127].

ВЫВОДЫ ПО 1-Й ГЛАВЕ

В дореволюционной России образование детей не обязательно включало в себя обучение грамоте. До XIX века осуществлялось оно преимущественно в семье и было гендерно ориентированным: мальчиков обучали ремеслу или профессии, девочки учились хозяйствованию. Обучение грамоте и наукам, которое начинает приобретать широкое распространение лишь в XIX веке, в высших сословиях продолжает осуществляться в семье, а затем в гендерно-ориентированных учебных заведениях – мужских и женских гимназиях и прогимназиях, пажеских корпусах и институтах благородных девиц. А начальное образование для низших сословий получается детьми в основном в учебных заведениях смешанного типа в виду нехватки материальных и кадровых ресурсов. Во времена советской власти за исключением короткого периода обучение осуществляется только в смешанных классах.

Таким образом, мы можем заключить, что смешанное образование появилось лишь в XIX веке только для низших сословий по причине недостаточного материального и кадрового обеспечения. Элитное же образование во все времена оставалось гендерно ориентированным.

Что же касается психолого-физиологических особенностей полов, то анализ источников по гендерным исследованиям позволил сделать следующие выводы.

Основы гендерных различий в способах мышления, которые отражаются на способах усвоения знаний, закладываются генетически и затем с раннего детства развиваются в семье и в общении с другими людьми, в результате чего дети учатся поступать в соответствии со своим полом, гендерным стереотипом, у них вырабатывается «гендеросоответствующее» поведение.

Гормоны и строение головного мозга у детей разного пола имеют значительные различия, что влияет на их способности, поведение, предпочтения, отношение к окружающему миру. Влияние пола на интеллектуальные функции проявляется не в общем уровне интеллекта, а в структуре, характере умственных способностей. Многочисленные исследования показывают, что у мальчиков более развиты способности к точным наукам, лучше развит зрительно-пространственный интеллект. У девочек лучше развиты речевые навыки, более гибкое мышление, в детстве они по сравнению с мальчиками развиваются быстрее.

Кроме того, большинство современных психологов сходится в том, что психологическое предназначение женщины состоит в сохранении и развитии внутреннего мира, поддержании эмоциональных отношений с людьми, а мужчины призваны завоевывать и охранять внешнее пространство жизни своей семьи. Энергия мужчин направлена вовне, женщин - внутрь, мужчины активны, женщины чувствительны (восприимчивы, что вовсе не означает пассивности).

Все эти и другие отличия должны быть учтены в учебном процессе. Поэтому в процессе личностно ориентированного обучения, направленного на достижение оптимальных результатов учащихся, несомненно, очень

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Пол, как мы выяснили, состоит из двух важнейших компонент: пола биологического и пола социального. Половые различия задаются генетически и далее продолжают формироваться в социально-культурной среде. Современная педагогическая и психологическая наука и практика не учитывает пол как важнейшую характеристику ребенка. Дифференцированный подход в школьном обучении и воспитании к девочкам и мальчикам отсутствует.

Специальной программы раздельного обучения для мальчиков и девочек в сегодняшней российской школе также нет, хотя появились учебные заведения, которые пытаются учитывать психофизиологические различия учеников разного пола. С другой стороны ряд современных исследователей (Бреслав Г. М., Хасан Б. И., Хризман Т.П. Еремеева В. Д., Каган В. Е. и др.) подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников. Наиболее важным в данном случае является начальный этап обучения. От того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям девочек и мальчиков, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом.

К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом полодетерминированных особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем, множество элементов системы образования одинаковы для всех детей: все они должны пойти в школу в одном возрасте; учиться в одну смену; у всех детей в классе одна и та же учительница; и мальчики, и девочки слушают одно и то же объяснение у доски, получают в руки одинаковые книги и тетради. Кроме того, педагоги стремятся добиться от всех учащихся одних и тех же результатов.

Между тем психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и три балла. Такая разница в уровне успешности обучения детей разного пола в начальной школе связана с особенностями мотивации девочек и мальчиков, специфичными для данного пола интересами и склонностями (успехи в отдельных дисциплинах также часто обусловлены гендерными особенностями), определенными психофизиологическими особенностями, а также с установками учителей и родителей относительно успехов детей разного пола в школьном обучении.

В. С. Агеев [См.: 2] приводит данные исследования Д. Хартли, который изучал отношение школьников обоего пола к поведению сверстников. Ученый обнаружил, что мальчики оценивают поведение девочек только в положительных тонах, а свое – в положительных и отрицательных, в то время как девочки определяют свое собственное поведение как положительное, а поведение мальчиков – чаще всего как отрицательное. Авторская интерпретация полученных данных сводится к тому, что роли школьника и школьницы по-разному соотносятся с полоролевыми стереотипами. По мнению Д. Хартли, быть «хорошей» школьницей и «настоящей» женщиной – в общем, не противоречит одно другому, но быть «хорошим» (прилежным) школьником и «настоящим» мужчиной – это вещи в определенном смысле противоположные.

В. Е. Каган [См.: 22] приводит данные о том, что соотношение мальчиков и девочек, подверженных психогенной школьной дезадаптации, колеблется в пределах 4-6:1. столь значительная разница не сводима только к биологическим (более высокая уязвимость нервной системы мальчиков, предрасполагающая к пограничным расстройствам психики) или семейным факторам. Гораздо сильнее она связана с полоролевыми особенностями развития и воспитания: воспитательное давление на девочек меньше, а диапазон приемлемости взрослыми особенностей их поведения и успеваемости шире; субъективный компонент дезадаптации и его поведенческие проявления носят в целом более камерный, чем у мальчиков, характер, а компенсация за счет включения других видов деятельности и ценностных ориентаций достигается легче; женский (в основном или чаще) педагогический состав школы создает для девочек лучшие, чем для мальчиков, условия.

Эту же проблему поднимает и Х. Даннауэр [См.: 11, с. 30]. Он отмечает, что в начальной школе успеваемость девочек выше, чем у мальчиков, причем эти различия статистически достоверны. Успехи первых стабильны, для вторых же характерен больший разброс в отметках не только по отдельным дисциплинам, но и в разные периоды обучения. Автор отмечает, что при совместном обучении девочки отличаются более заметными успехами в сравнении со своими сверстниками. Они в целом гораздо лучше ориентируются в требованиях, предъявляемых школой. К тому же, по мнению учителей, они более прилежны и, соответственно, достигают больших успехов в обучении по сравнению даже с более одаренными мальчиками.

Х. Даннауэр указывает на различия в характере учебной мотивации, во многом определяющие школьные успехи детей. Так, для девочек чаще характерны абстрактные мотивы, ожидание успеха, мотив долга. Для них крайне важной является полоролевая идентификация, и это также выражается в отношении к учебе. У мальчиков же превалируют мотивы материального характера, у девочек содержание мотивов носит общественный, мировоззренческий характер. Автор также отмечает, что родители и учителя часто подвержены стереотипу б**о**льших школьных успехов девочек и воспитывают детей в соответствии с ним.

М. Ю. Бужигеевой [11, с. 29-35] был проведен анализ психолого-педагогической диагностики учащихся 1 класса, прошедший в рамках федерального широкомасштабного эксперимента по обновлению содержания и структуры образования. Цель диагностики состояла в выявлении уровня готовности к школе и адаптации первоклассников: мальчиков и девочек. Полученные результаты показали, что на начальном этапе обучения мальчики и девочки характеризуются рядом существенных различий как в уровне психолого-педагогической готовности к школе, так и в уровне адаптации к учебной деятельности.

Девочки опережают своих сверстников в развитии фонематического слуха, умении совершать простейшие математические вычисления и ориентироваться на плоскости. Отмечены определенные различия в результатах обследования первоклассников сельских и городских школ. Наиболее готовыми к обучению являются городские школьники, в первую очередь девочки, наименее готовыми – мальчики из сельских школ.

В адаптации к учебной деятельности девочки также характеризуются как более успешные. Они лучше своих сверстников понимают объяснения учителя, умеют организовать собственную деятельность на уроке, менее тревожны и характеризуются положительным отношением к школе. Мальчики ни по одному показателю не опережают сверстниц, по оценкам учителей, за исключением незначительных различий в умении общаться со сверстниками и с учителями в школе, а также в уровне уверенности на уроке разница в показателях девочек и мальчиков не выражена. Обнаружен ряд статистически достоверных взаимозависимостей между уровнем психолого-педагогической готовности к школе и уровнем адаптации к учебной деятельности, характерных для первоклассников разного пола сельских и городских школ. Все это указывает на необходимость разработки образовательных технологий, учитывающих гендерные особенности детей начального обучения.

Обучение с учетом гендерных особенностей учащихся требует отбора такого содержания учебного материала и применение таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии информации девочками и мальчиками, отвечали бы запросам и тех, и других в отношении к учебной работе. При построении процесса обучения на основе учета идей гендерного подхода следует руководствоваться тем, что при одних и тех же методах обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления. Так, например, девочки лучше усваивают информацию, когда им известен алгоритм, когда информация уложена в схему. Обычно, для них не составляет труда запомнить правило или порядок операций и затем применять его в подобных типовых ситуациях [17]. Существуют половые различия и в процедурах сбора информации, в методах решения задач. Мальчики большинство пространственных задач решают во внутреннем плане, тогда как девочкам нужна дополнительная наглядность.

Рассмотрим ситуацию, описанную Еремеевой В. Д., заведующей кафедры детства в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования [См.: 57]. Учитель объясняет на уроке математики, что если сравниваются два числа, например, в задаче на определение соотношений возраста отца и сына, и стоит предлог «на» (на столько-то лет больше или меньше), то надо складывать или вычитать, а если предлог «в», то надо умножать или делить. Большинство девочек сразу принимает этот алгоритм и начинает использовать его в решении задач (но при этом девочка, приняв ключевые слова: предлог и больше или меньше – может начать делить возраст сына на возраст отца или складывать возраста того и другого). А большинство мальчиков алгоритм не принимает. Им надо представить себе отца и сына, сопоставить их возраст не формально, а понятийно: отец старше, сын младше, - и мысленно в каком-то трудно переводимом в слова образе представить соотношения как бы в пространстве. Тогда акцент в их решении ставиться не на формальный признак – предлог «на» или «в», а на понимание смысла конкретной ситуации. Если мальчик сумеет сам, без учителя выстроить эти образы, то эти задачки он будет решать легко, а если не сумеет, то и алгоритм ему не поможет.

В классе девочек учитель сразу увидит девочек, которые, приняв алгоритм, не понимают реального соотношения возрастов (возраст сына меньше, чем отца, поэтому нельзя вычитать разницу из возраста сына). А некоторые девочки, подобно мальчикам, алгоритма не принимают вообще. И учитель уходит от алгоритма и объясняет задачу иначе. В классе мальчиков алгоритм срабатывает в отношении очень небольшого числа мальчиков, и учитель вынужден изменить методику и объяснять подобный материал иначе. В смешанном классе учитель чаще тоже работает с алгоритмом, но неуспешные дети неуспешны по разным причинам: «мужским» и «женским» - а учитель этого не чувствует, не доучивает часть детей, не дает им возможности продемонстрировать лучшие стороны своего мышления.

Есть и еще одна объективная трудность, которая мешает детям и в первую очередь мальчикам быть успешными в обучении. Дело в том, что система современного образования ориентирована на детей, у которых доминирует левое, абстрактно-логическое полушарие. Существующие методики и программы подходят левополушарным девочкам, а не правополушарным мальчикам. Это происходит потому, что учебники пишут в основном левополушарники - люди рационально-логического типа, т.к. правополушарники вообще не любят писать. Они лучше расскажут, чем изложат на бумаге. Им, чтобы облечь мысль в грамматическую форму, нужен контакт с аудиторией. Левополушарники же перегружают текст сложными грамматическими формами, трудными для восприятия. Большинство школьных технологий рассчитано на левополушарников. Но при этом правое полушарие учащихся плохо развивается, а люди правополушарного типа при такой системе не добиваются успехов в учении. Таким образом, традиционное школьное образование лучше подходит для девочек, чем для мальчиков, поэтому девочки, особенно в начальной школе, учатся лучше. Поэтому правополушарные мальчики больше подвержены школьным неврозам.

Кроме того, имеются данные о том, что в последнее время левополушарных детей становится все меньше. Так, психолог А. Сиротнюк выяснила, что «в детской популяции с каждым годом возрастает количество правополушарных детей (до 40-50 %), что заставляет нейропсихологов говорить о возникновении нового адаптационного механизма человечества к изменяющимся условиям. Однако программы обучения с каждым годом становятся все более аналитичными, речевыми и алгоритмичными. В таких условиях правополушарные дети оказываются в стрессовой ситуации, так как методы обучения не соответствуют функциональной активности их головного мозга» [Цит. по: 20].

Следовательно, в настоящее время востребованными являются учебники (особенно гуманитарного цикла), ориентированные на системное обучение и правополушарное восприятие, что будет соответствовать гендерным особенностям восприятия материала у мальчиков. Такие учебники должны содержать множество схем, образов, творческих игр и пр.

Мальчики требуют более образной формы изложения, наглядности, им нужно прожить материал в действии, а не умозрительно. Им требуется обучение, основанное в первую очередь на целостном подходе, с опорой на конкретность, жизненность. Они должны понять принцип, смысл, а не выстраивать этот смысл из деталей. Девочкам же обычно проще понять схему, алгоритм. Они лучше ориентируются в правилах, способны разъять целое на части [16].

А мальчики, все понимая, подчас не могут объяснить того, что поняли, кому-то другому. Есть мальчики, которые все хватают на лету, все задачи решают, а объяснить свое решение не могут. А есть девочки - отвечают у доски прекрасно, но смысла предмета они не чувствуют. И на контрольных эти девочки пятерки получают, а мальчики - три, а то и два - то они определение не могут написать, то в вычислениях запутаются, то оформят неправильно. Вот и приходится учителям формально положительно оценивать девочек, а ребятам ставить три.

Таким образом, можно сделать вывод, что информацию мальчики и девочки воспринимают по-разному. Мальчики прежде всего ищут смысл и, ухватив его, сразу готовы действовать. А девочки смысл считывают хуже, им требуется для этого больше времени. Зато они более эмоциональны, тоньше чувствуют. Так, одну и ту же общеизвестную сказку про Красную Шапочку мальчики и девочки слушают по-разному. Когда бабушка говорит: "Дерни за веревочку - дверь и откроется", мальчики остро реагируют только в первый раз, зная, что за дверью прячется Волк. Когда же эта фраза звучит во второй раз (Волк повторяет ее Красной Шапочке) - девочки переживают еще сильнее, чем в первый раз. А у мальчиков реакция, наоборот, ослабевает, поскольку информация ими уже получена, в ней нет ничего принципиально нового [65].

Применительно к школе из этого следует вывод, что мальчику не подходит традиционный прием "повторения и закрепления" материала. Его мозг не воспринимает повторов и автоматически выключается. Не случайно именно мальчикам обычно на уроке учителя делают замечания типа: "Иванов, я тебя спрашиваю! Ты что, не слышишь?" А ребенок действительно не слышит, он отключился. Девочки, напротив, все прекрасно слышат и во второй, и в третий раз. Они послушно повторяют, хорошо ориентируются в настроениях взрослых. Поэтому ученые советуют учителям действовать по принципу: девочке повтори, мальчика ободри.

Но и подбадривать надо грамотно. Поскольку мальчик во всем ищет прежде всего смысл, то похвала, полученная им за работу, которая ему неинтересна или кажется бессмысленной, на него не подействует. А девочке одобрение взрослых важно само по себе. Она по природе более общительна, ее гораздо больше интересует социум. Она гораздо охотней выполняет неинтересную работу просто ради того, чтобы заслужить похвалу. Поэтому-то зубрилами обычно бывают именно девочки. Они могут заучивать наизусть текст, смысл которого им неясен. Мальчику же с его аналитическим складом ума бессмысленная зубрежка обычно бывает не под силу.

В подсознании любого человека есть так называемые архетипы - некие образы, восходящие к глубокой древности и общие для самых разных народов. Это как бы фундамент, на котором строится личность. Так вот, в снах и рисунках мальчиков и девочек фигурируют различные, часто полярные архетипические символы. У мальчиков это:

- символы свободы и путешествий (ветер, окно, горы, мосты, горизонт, космические полеты, машины, самолеты, ракеты, велосипеды, корабли и т.п.);

- символы врага: драконы, роботы, монстры, змеи;

- символы силы и борьбы: меч, копье, лук, стрелы, крепость и т.п.

- символы победы: флаг, горн, колокол, крики "ура".

У девочек же в снах и рисунках совсем другая система символов. Это:

- символы материнства: куклы, невесты, детские кроватки или коляски;

- символы женственности, изящества, легкости, нежности: воздушные шарики, птички, принцессы;

- символы очага и домашнего уюта: дом, стол, занавески, посуда;

- символы достатка в доме: ягоды, фрукты, овощи, грибы;

- символы женской красоты: цветы, яркие губы, глаза, шляпа.

Опираясь на эту символику, легко найти эмоциональный отклик в душе ребенка, заинтересовать его, объяснить какие-то малопонятные вещи. И наоборот, если информация, получаемая ребенком, не затрагивает эмоции, она проходит мимо. Что называется, в одно ухо влетает - в другое вылетает. Поэтому тематика преподаваемого материала должна соответствовать гендерным архетипам (например, на уроке математики для мальчиков можно предложить задачу на расчет строительства дома, а для девочек – расчет ткани на платье).

В смешанных же классах различия во внутреннем мире мальчиков и девочек практически не учитывается. Преподавание рассчитано на некое бесполое, усредненное существо. Особенно от этого страдают мальчики. Ведь педагоги у нас, в основном, женщины, и потому психология девочек им все-таки гораздо понятней.

Согласно многочисленным исследованиям девочки лучше справляются с типовыми заданиями, опираются на память, используя штампы. У мальчиков страдает исполнительская сторона деятельности, зато они лучше справляются с заданиями на сообразительность.

Специалисты отмечают, что время, необходимое для вхождения в урок, – период врабатываемости – у детей также зависит от пола. Девочки после начала занятий быстро набирают оптимальный уровень работоспособности, мальчики отстают. Однако мальчикам потом нужен высокий темп, и, как только начинаются повторения, закрепления, внимание у них ослабевает.

Не зная ответа на вопрос, девочки прямо скажут об этом, мальчики же готовы отвечать на любой вопрос, лишь бы не произнести: «Не знаю». Девочки ждут, когда ответит лидер. Учитель спросит – тишина (даже если ответ знают) до тех пор, пока кто-то один не скажет, и тогда уже все хором они начинают отвечать. Они работают как бы «на подхвате». Девочкам быстрый темп работы мешает, они лучше работают на пошаговых технологиях, эффективнее выполняют задания не новые, а типовые, шаблонные. Именно эта методика обучения применяется в школе, где от детей требуют действовать по образцу. Девочки ждут от учителя оречевления каждого шага, легко усваивают алгоритмы, правила «делай, как я». Поисковая деятельность в ситуациях неопределенности для них дается труднее. И тем не менее эту сторону их познавательной деятельности можно и нужно развивать. Девочки способны к поиску. Однако учителю удобен ребенок, который безоговорочно принимает алгоритмы и правила, и действует согласно ним быстро и четко. Это и есть один из «подводных камней» обучения именно девочек в раздельных классах.

У мальчиков хорошо работает соревнование. Для девочек соревнование надо применять очень аккуратно, есть риск всех их перессорить. Для девочек очень важна оценка со стороны, они очень болезненно воспринимают, когда кто-то их превосходит и оценка переносится на личности. По наблюдениям учителей, мальчики и девочки и ссорятся по-разному. Мальчики поссорились - подрались, смотришь - на другой переменке опять вместе.

Девочки же, если поссорятся - в ситуацию вовлечен весь класс. Они переживают, обсуждают подробности, могут весь урок просидеть надутые, а то и несколько дней и даже месяцев обижаться друг на друга. Но зато и примирение они обставляют как праздник для всего класса.

Следует учитывать и такую особенность - мальчиков необходимо включать в поисковую деятельность, их надо подталкивать к нахождению принципа решения, они лучше работают тогда, когда характер вопросов - открытый, когда нужно самому додуматься, сообразить, а не когда нужно просто повторить за учителем и запомнить информацию. Их нужно натолкнуть, чтобы они сами открыли закономерность, тогда они будут в тонусе в течение урока, тогда они запомнят и усвоят материал. То есть, им больше подходит обучение через самостоятельное разрешение проблемной ситуации. Мальчики лучше работают "от противного": сначала - результат, потом - как мы к этому пришли. От общего - к частному. Почти все учителя говорят, что в классе мальчиков работать сложнее, но интереснее. Если же им предлагают действовать по шаблону, они в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, не выполнить несвойственные им виды деятельности.

Для того, чтобы поддержать девочку ей надо сказать: «Задание не очень сложное, ты такое уже делала». Мальчика же следует поддержать словами: «Задание очень сложное, но ты справишься».

Что еще важно отметить, у девочек с педагогами контакт теснее. В смешанном классе учитель скорее всего обратит внимание на то, как работают девочки - они, как более ориентированные на контакт, чаще смотрят в глаза учителю, что служит для него знаком готовности их к работе. Это происходит потому, что для девочек общение со взрослым важнее знаний: на занятиях они ловят нюансы его мимики, подстраивается к нему. Мальчики же, как правило, значительно меньше смотрят на учителя, не следят за его мимикой (правильно ли они отвечают?), но чутко реагируют на его состояние: если взрослый спокоен, доброжелателен, мальчикам заниматься легче.

Вместе с тем педагоги в наших школах по большей части женского пола, и потому им проще ориентироваться на девочек. Мальчики же и в начальной и в средней школе находятся под неким прессингом девочек и женщин-учительниц.

Опыт многих школ показал, что при раздельном обучении мальчики развиваются интенсивнее, чем в смешанных классах, так как их никто не оттесняет на вторые роли, и они раскрывают то, на что они были способны и что могли бы раскрыть, если бы девочки им не мешали. При этом и учитель вольно или невольно начинает корректировать методы преподавания под тот тип аудитории, с которым он работает - под тип восприятия, тип мышления, темп работы, под динамику работоспособности, под коммуникативные особенности.

Педагоги Железногорска рассказывали, что у них бывали такие ситуации, когда отстающих по ряду предметов мальчиков после 8 класса переводили из смешанного в раздельный класс. Эффект был просто потрясающим - ребята из неуспевающих превращались в успешных учеников и заканчивали школу без троек. Если мальчиков правильно обучать, то, в целом, и по гуманитарным, и по "техническим" предметам отличников среди мальчиков будет не меньше, чем среди девочек.

Педагогическая наука накопила большой арсенал различных методов обучения, но используются они в смешанных классах без учета физиологических особенностей детей. При этом предполагается, что эти методы одинаково приемлемы как для девочек, так и для мальчиков. Однако психофизиологические различия детей заставляют говорить о необходимости дифференцированных методик преподавания. Опыт раздельного обучения пока не вошел в массовую практику. Но формальное разделение учеников на разные классы по признаку пола и при этом использование одинаковых методик обучения не имеет смысла.

Раздельное обучение ни в коем случае не отменяет индивидуального подхода. Напротив, в однополых классах его осуществлять легче, т.к. снимаются различия, связанные с полом и более выпукло видны именно индивидуальные различия.

В исследованиях, касающихся учета гендерных особенностей учащихся в процессе обучения [См.: 2, 10, 11, 15, 18, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 39, 43, 45, 54, 59, 62, 64, 66,67], говорится о необходимости соблюдения определенных **условий**. Несмотря на некоторое несовпадение мнений исследователей по этому вопросу, во многом они сходятся, что позволяет нам выделить следующие условия применения гендерного похода:

1) Выявление различий в обучаемости мальчиков и девочек (особенностей гендерного усвоения знаний);

2) Организация раздельного обучения мальчиков и девочек (создание специализированных учебных заведений) или дифференциация видов деятельности (например, на уроках трудового обучения или физической культуры);

3) Оптимальный выбор форм, методов и средств обучения с учетом различия познавательных интересов мальчиков и девочек (на фоне общей положительной учебной мотивации);

4) Организация процесса усвоения учебного предмета на основе определения стиля учебной деятельности каждого ученика в классе и усредненного стиля учебной деятельности класса, позволяющих дифференцировать учащихся на малые группы;

5) Определение состава группы учащихся, стиль учебной деятельности которых не совпадает с усредненным стилем учебной деятельности класса;

6) Определение стиля преподавания учителей и установление их соответствия или несоответствия стилям учебной деятельности учащихся;

7) Определение соответствия стиля изложения учебных материалов (учебников, пособий и т.д.) и стиля обучения учащихся.

Анализ научной литературы (Ю. К. Бабанский [4, 5], М. Ю. Бужигеева [11], Н. Н. Куинджи [32], Б. Г. Мещеряков [38], Л. Н. Надолинская [39], А. В. Пыжиков [51], С. Л. Рыков [53], Р. Сабиров [54], Г. Силласте [55], А. Л. Сиротюк [56], Н. Стрекалова [59], Л. И. Столярчук [58], И. Э. Унт [61], С. О. Филиппова [62] позволил нам выявить и ряд **требований** к реализации гендерного подхода, в число которых входят:

- учет социальных факторов при обучении (статус ученика в классном коллективе, внутришкольных и различных внешних влияний);

- индивидуализация обучения на основе учета физических и психологических особенностей личности школьника;

- дифференциация обучения, с точки зрения гендерного подхода, т.е. группировка учащихся по половому признаку для обучения по несколько различным учебным планам и вариативным учебным программам;

- предоставление учащимся возможности изучать учебные предметы в индивидуальном темпе: или ускоренно, или замедленно;

- создание всевозможных типов дидактических средств с рекомендациями для их использования в различных группах учащихся, объединенных по гендерному показателю (возможно, это новые учебные пособия, компьютерные программы, тесты для индивидуального контроля, индивидуальные тетради для самостоятельной работы и др.);

- преимущественное обучение в малочисленных классах, группах, где есть возможность реализации гендерного подхода, отказ от жесткой классно-урочной системы как неприемлемой для некоторой категории учащихся.

Анализ установленных нами условий и требований к реализации гендерного похода в обучении школьников позволяет утверждать, что этот подход затрагивает содержание обучения, его организационные формы и методику преподавания различных учебных предметов.

Основное содержание образования в школе определяется государственными образовательными стандартами, учебными планами и программами. Единое содержание образования является обязательным фундаментальным материалом для формирования целостного мировоззрения учащихся. Мы полагаем, что это содержание образования необходимо пополнить и углубить в соответствии с гендерными интересами, способностями и профессиональными намерениями учащихся. Обучение не может ограничиться только регламентированными рамками, оно должно постоянно дополняться и модифицироваться, в том числе в зависимости от гендерных особенностей учеников. Иначе говоря, учащимся должна быть предоставлена некоторая свобода выбора, обусловленная их индивидуальностью.

Гендерный подход может реализоваться также в *разнообразии* *форм* учебной работы. В дополнение к уроку ученик может использовать и другие формы обучения, которые наиболее близки ему: это может быть самостоятельная работа в библиотеке, в учебном кабинете, работа с техническими средствами, внеклассная работа, в том числе и в рамках олимпиад и конкурсов, а также и другие формы приобретения знаний и использования способов творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования и в стихийно возникающих группах.

В значительной мере гендерный поход внедряется в *методику* преподавания учебных предметов, что может выражаться в предпочтении тех или иных методических приемов. Например, учет гендерных особенностей учащихся конкретного классного коллектива определяет различные стили изложения нового материала учителем. Учитель, ориентируясь на какую-либо гендерную группу, может заведомо упрощать либо усложнять материал, что будет способствовать принятию его данной группой учащихся; а применение учебной беседы, в ходе которой ученики самостоятельно формулируют вопросы и высказывают свои предположения о путях решения тех или иных проблем, привлечет внимание другой гендерной группы.

Хорошо известно, что есть мальчики, которые в чём-то развиваются по женскому типу (и они удобны для учителей, в отличие от мальчиков более «типичных») — и есть девочки, которые в чём-то развиваются по мужскому типу (и они часто испытывают затруднения при обучении). И все же они остаются мальчиками и девочками, и никак не могут быть приравнены по своему психическому статусу к детям противоположного пола. Если девочка склонна к поиску, темп работы высокий, учитель, работающий в классе девочек, обязательно подхватит это её качество. Это поможет ей в работе с другими девочками, поможет развивать у них поисковую деятельность. В смешанном классе такая девочка может «потеряться» и её особенности могут быть не оценены учителем, так как вокруг много ребят, обладающих этим свойством иногда даже сверх меры.

Не исключено, что есть дети, которым лучше учиться в смешанных классах. Так, из опыта школы Железногорска известны два таких случая. Первый: мальчик очень полный, и в играх, на занятиях физкультурой в классе мальчиков он попадал в разряд аутсайдеров. Естественно, что ребёнку было некомфортно. А в смешанном классе на фоне девочек он казался себе успешным. Второй случай: девочка из многодетной семьи, где кроме неё все дети мальчики. Ей было непривычно и некомфортно учиться в классе, где одни девочки [57].

В условиях, когда распределение учащихся по половому признаку в разные классы невозможно, необходимо осуществлять гендерный подход к учащимся в смешанном классе. Определим **механизм реализации гендерного подхода** к учащимся в условиях смешанного обучения.

Механизм реализации гендерного подхода к обучению школьников основывается прежде всего на диагностике особенностей учащихся. Диагностика должна предусматривать выявление индивидуально-личностных характеристик учащихся (пол, тип мышления (мужской/женский) и анализ вербального поведения (мужское/женское).

Изучая личностные особенности детей, необходимо проводить диагностику функциональной асимметрии полушарий и создавать индивидуальный латеральный профиль учащегося, что определить ведущий тип мышления, позволит учесть гендерное своеобразие конкретного ученика, определит психофизиологическое место каждого учащегося в классе, что значительно облегчит учителю выбор и разработку классных и домашних заданий, оптимальных как для девочек, так и для мальчиков, и повысит качество усвоения учебного материала.

Диагностика функциональной асимметрии полушарий головного мозга позволяет выявить у учащихся либо преобладание одного из полушарий (правополушарность, левополушарность, равнополушарность), что определенным образом влияет на особенности усвоения учебного материала и результативность обучения. Это следует учитывать при предъявлении видов заданий учащимся с различными типами функциональной асимметрии головного мозга.

Так, при составлении заданий, предназначенный для учащихся правополушарного типа (мальчиков), стоит предусматривать следующие возможности:

- замены словесного объяснения картинками, диаграммами, схемами;

- визуализации (закройте глаза и представьте себя в космическом полете, на дне океана, в эпоху динозавров, в кратере вулкана, в грозовой туче и т.д. Что видите? Что чувствуете? Что слышите?);

- инсценировки (изобразите походки животных, круговорот воды в природе, тающий снег, прорастание семени и т.д.);

- иллюстрации (нарисуйте рыбу, фрукт, овощ – конкретное понятие, тепло, музыку, вежливость – абстрактное понятие);

- аналогии;

- использования практических умений и навыков в различной деятельности (вылепите из пластилина буквы, соберите гербарий; выразите свои мысли с помощью движения языка и тела);

- изучение математики на примерах истории;

- придумывания задач на основе жизненных ситуаций, эмоционально близких детям;

- приобретения экспериментального опыта в совместном поиске решения учебной проблемы при работе в группах по 3-4 человека.

Задания, ориентированные на школьников левополушарного типа, свойственного в основном девочкам, преимущественно отличаются логичностью, четкой структурированностью и предусматривают:

- сортировку, группировку и классификацию (например, создать иерархическую систему овощей, фруктов по определенному признаку);

- аналогии;

- конструирование (сконструируйте классный кабинет, свою комнату, улицу и т.д.);

- изобретение (придумайте машину времени, звездолет);

- творческие задания (придумайте способ взвешивания слона, подсчета волос на голове);

- решение логических задач;

- анализ понятий.

Не менее значимым направлением реализации гендерного подхода является ориентация источника информации в обучении на конкретного обучающегося. Например, гендерный подход позволяет переориентировать ведущий источник информации с сигнально-словесного на зрительно-образный, либо сочетает различные источники информации.

Если традиционная современная система организации учебно-воспитательного процесса в качестве ведущего инструмента использует условный сигнал – слово (книжные формы, вербальные формы подачи информации), что ориентировано на левополушарный способ обучения и более доступно для девочек, то гендерный подход указывает на то, что преобладание вербальных каналов обучения не соответствует биологическим закономерностям функционирования головного мозга ребенка, основанным на межполушарной синхронизации и предполагает разработку системных методов обучения детей.

В связи со сказанным, становится очевидной необходимость определения стиля изложения учебного материала в учебниках и учебных пособиях, используемых учащимися в качестве источника знаний. Как показывает практическое наблюдение за учащимися, наиболее эффективное усвоение нового материала происходит при активном взаимодействии левого и правого полушарий. Такое взаимодействие предполагает получение информации ребенком через разные каналы восприятия: *визуальный* – яркость таблицы, разнообразие цветов; *слуховой* – диалог с партнером в паре, проговаривание вслух; *кинестетический,* или *тактильный,* - вождение пальцем по клеткам таблицы. При использовании подобных учебников и практических пособий у детей непроизвольно включаются разные виды памяти и мышления, что значительно повышает продуктивность работы, сокращает время усвоения материала.

2.2. ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Согласно традиционным полоролевым нормам такие качества как нежность, грациозность, мягкость, уступчивость, ранимость, терпимость, нерешительность относятся к женским чертам характера. Мужчине, наоборот, свойственны резкость, решительность, азартность, увлеченность, обуянность идеями, бесшабашность, удаль и так далее. Надо сказать, что в трудные моменты женщина вполне могла проявить очень большую смелость, и находчивость. Но это именно в трудные моменты. А в основном, главенствующую роль традиционно играл мужчина. Хотя при этом женщина тоже всегда была активным строителем общества, но со своими задачами и со своими особенностями. И казалось, что эти особенности присущи полам изначально, а значит, они могут быть сохранены, невзирая ни на какие педагогические новшества и социальные эксперименты. Поэтому-то в свое время общественность так легко согласилась на совместное обучение мальчиков и девочек. Было приведено множество доводов, почему раздельное обучение тормозит развитие общества. Говорилось, например, что при раздельном обучении не удается использовать задатки женского ума, что уровень образования, которое получают женщины, достаточно низкий, и в результате они бывают невостребованными в обществе, где правят мужчины [19, с. 32]. Сторонникам совместного обучения мальчиков и девочек казалось, что эта новация безопасна и от нее общество получит одни только выгоды. Но выяснилось, что это не так.

Выяснилось, что для адекватной интериоризации ребенком своей половой принадлежности ему необходимо пройти половую социализацию, т.е. усвоить определенный тип полоролевого поведения. Традиционная форма половой социализации исходила из *типа соответствия* *полоролевых* *образцов половой принадлежности ребенка*: для мальчиков это маскулинная модель, а для девочек — фемининная. К концу XIX — началу XX в. наметился, а в советское время развился *маскулинный тип* половой социализации, столь характерный для суровых времен, когда мужская модель поведения оказывалась более предпочтительной как для мальчиков, так и для девочек [1, с. 113]. Это привело к тому, что во многие традиционно мужские сферы деятельности стали приходить женщины. Особенно же эта тенденция проявилась в сфере образования, в которой к концу XX века произошла почти полная кадровая феминизация. Это было обусловлено и рядом других объективных причин.

Советская школа была максимально идеологизирована и регламентирована, что приводило к постепенному вымыванию педагогического творчества. К началу 50-х г.г. школа превратилась во внеполовое, внена­циональное, усредненное конвейерное «производство трудящихся» [10, с. 65]. В определенном смысле школа весьма эффективно отвечала социальному за­казу — она обеспечивала воспроизвод­ство данного типа социальных отноше­ний, их устойчивость.

В силу биологических и психофизиоло­гических свойств женщина является бо­лее конформной и внушаемой, чем мужчина. Ее восприятие более детали­зировано, отсюда большая чувствитель­ность к внешней упорядоченности, а мышление более конкретно и прагма­тично, что ориентирует не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата.

Естественно, что к условиям данного типа школы легче адаптировались педагоги-женщины, которые достаточно легко приняли на себя роль проводни­ка «прогрессивных» идей и знаний, т. е. роль репродуктора и надзирателя, ибо эффективность обучения и воспитания в значительной степени определялась контролем правильности выполнения данного действия-образца и соответст­вующими карательными санкциями. Более склонные к самоанализу и реф­лексии педагоги быстро исчезли из школы уже в силу своих сомнений в прогрессивности тех или иных выше­стоящих идей и теорий, в условиях очень мощного социального контроля в школе.

В качестве других факторов феми­низации школы можно отметить ухуд­шение материального обеспечения, сни­жение статуса образования, резкое ухудшение демографической ситуации в результате гражданской войны, эмигра­ции, репрессий и второй мировой войны. Мужская часть населения мо­билизовалась на «фронты», а «мирная» педагогическая деятельность все боль­ше приобретала статус женской сферы.

Естественно, что постепенное исчез­новение мужчин из учительского кор­пуса несло за собой и дальнейшие изменения школы. Прежде всего это приоритет внешнего над внутренним: преобладание ритуала взаимоотноше­ний над содержанием, преобладание внешней дисциплины (подчинение и исполнение) над самоорганизацией по­ведения. Феминизация школы неизбеж­но вела и к феминизации требований к учащимся. Инициатива и автоно­мия не поощрялись, зато поощрялись женские формы социального контроля.

Это не могло не сказаться на изменении типа половой социализации в процессе формирования психологического пола в последние десятилетия, который можно было бы определить как *инверсионный*, т.е. маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков.

Мальчики, оказавшись погруженными в сугубо женскую среду с ее смыслами и ценностями, являясь генетически менее зрелыми, чем девочки, невольно начинают перенимать женские пристрастия, игры, символы и т.д. Это происходит потому, что девочки становятся для них духовно-эмоциональным примером поведения и образцом для подражания, характерными качествами которого являются послушание, усидчивость, стремление услужить, понравиться и т.д. В итоге из учебных заведений, где проходит большая часть жизни детей, исчезла поло-личностная самоидентификация молодых людей. Присущие только мальчикам природные задатки – страсть к риску, жажда быть смелым и мужественным – стали заглушаться и нейтрализоваться.

Эти данные подтверждаются и современными исследованиями [32, с. 19]. Так, психологи Медико-генетического научного центра Российской Академии Медицинских Наук в г. Москве установили, что в первых классах мальчики и девочки различаются по 11 психологическим признакам характера, а к девятым классам сохраняют отличия только по двум таким признакам.

Мальчикам 1-3 классов свойственны стремление к лидерству, склонность к риску, энергичное активное поведение, причем независимое от группового мнения. Девочки указанного возраста характеризовались большей, чем у мальчиков, выраженностью чувствительности, общительности, добросовестности, уверенности в себе, доверия к авторитету учителя, но меньшей склонностью к риску и лидерству.

От 1 к 11 классу у мальчиков снижаются такие ценные мужские качества, как уверенность в себе, потребность в лидерстве, склонность к риску (при нарастании чувствительности) и зависимость собственного мнения от группового.

Нельзя сказать, что мальчики без сопротивления отказываются от части своих личностно-половых признаков. Так, в возрасте 13 лет у них отмечается рост показателя по шкале «ложь». Это расценивается как проявление со стороны подростков самозащиты от негативной реакции педагогов и родителей на проявление традиционных мужских качеств.

Итак, одинаковые требования школы к детям разного пола создают предпосылки для формирования у мальчиков конформизма, а у сопротивляющихся этим требованиям – осторожности, замкнутости, потребности использовать ложь в качестве защиты личности. Состояние постоянного психологического дискомфорта у подростков часто приводит к нарушениям нервно-психического здоровья в форме нервно-психического здоровья в форме невротических расстройств, астенических проявлений, повышенной возбудимости и т.д.

У девочек психологи того же центра выделяют два пути социально-психологической адаптации к требованиям школы и общества. Один путь ведет через потерю женских личностных черт и усиление мужского (мускулинного) психологического профиля. У таких девочек уже к 13 годам отмечается б**о**льшая, чем у мальчиков, склонность к риску, меньшая групповая зависимость. К 16 годам девушки имеют почти такой же, как у юношей, показатель мускулинности (4,5 против 5,0 балла) и большую выраженность проявлений индивидуализма. Последнее свойство не надо путать с индивидуальностью, потому что его близким бытовым понятием правильнее считать эгоизм.

Неблагоприятные социальны последствия первого пути социально-психологической адаптации девушек, по мнению психологов, мы уже пожинаем в виде роста разводов по инициативе женщин, сокращения рождаемости, отмирания материнских чувств, бескомпромиссного поведения женщин в семье и профессиональной деятельности, увеличения числа женщин в различных правонарушениях, причем даже против собственных детей.

Другой путь социально-психологической адаптации девочек ведет к сохранению женских психологических черт характера. Но такой путь, по наблюдениям специалистов этого центра, протекает на фоне заниженной оценки девочками собственных личностных достоинств, недостаточного самоуважения, острого переживания их непонимания, т.е. определенного комплекса неполноценности из-за принадлежности к женскому полу. В итоге могут произойти срыв адаптации, конфликты с мускулинизированными подругами и как следствие – потеря нервно-психического здоровья.

Инверсионный тип половой социализации приводит к формированию унисексуальной (или бисексуальной) модели психологического пола: наблюдаемый сегодня «унисекс» не только в одежде, моде, формах поведения, но и в психосексуальных пристрастиях — убедительное свидетельство этого процесса. Половая социализация по инверсионному типу по своей сути является прямым насилием над естественной природой ребенка и таит в себе определенную опасность для общества в целом, масштабы которой трудно предугадать. В пубертатный период процесс половой социализации достигает своей кульминации, когда на фоне физиологической и гормональной бисексуальности подросток остро переживает амбивалентность собственной половой идентичности. В сочетании с современным снятием табу на гомосексуальную интимность происходит фактическое подталкивание мальчика или девочки к сексуальным контактам в однополой среде, что может быть впоследствии зафиксировано в устойчивой гомосексуальной ориентации не отдельных индивидов (сегодняшнего «сексуального меньшинства»), а в массовом порядке.

Социализация, в том числе и половая, исторически осуществлялась прежде всего в системе «ребенок — взрослый», однако половозрастные объединения системы «ребенок — ребенок», значительно позже включающиеся в этот процесс, являются также важнейшим институтом половой социализации.

В последние годы в силу ослабления социализирующего влияния семьи и традиционного детско-подросткового сообщества, а также внедрения обществом бисексуальной модели половой социализации мальчики и особенно девочки оказались сориентированы не на романтическую любовь, не на ценности семьи, а на «сексапильность», «безопасный секс» и гомосексуальные отношения. Эта ориентация, по свидетельству специалистов, прямым образом связана с ростом девиантного поведения. Легко переступив грань целомудрия, подростки оказываются психологически готовы к переступанию (*пре-ступлению*) других граней [См.: 57, 46].

Очевидно, что половая социализация как фундаментальная социокультурная стратегия воспитания, осуществляемая взрослым сообществом, в современных условиях дезориентирует ребенка в плане формирования половой идентичности, ставя его в позицию выбора психологического пола даже в ситуации, когда его паспортный пол, определяемый при рождении, и отсутствие генетической патологии гарантируют однозначную полоролевую позицию и нормальную психосексуальную ориентацию в будущем. По сути дела взрослое сообщество осуществляет активную деморализацию детской субкультуры[[1]](#footnote-1). Следствием этого процесса являются ранние половые связи, рост абортов и венерические заболевания подростков[[2]](#footnote-2) [46, с. 54], и тут закономерно появляются различные организации типа РАПСа и предлагают предупреждать и лечить следствие (а не причину) с помощью «безопасного секса» [45].

Исследования, проведенные В. В. Абраменковой [См.: 1], показывают что, за очень короткий период (с осени 1992 по весну 1999 г.) произошли существенные изменения в представлениях детей о себе и своем будущем в контексте семьи: чем старше становился ребенок, тем более очевидными были сдвиги в его отношении к себе. Для мальчиков характерно уменьшение представлений о себе в семейной сфере и увеличение доли индивидуализации собственного Я, особенно в культивировании физической силы, порой, с достаточно выраженным криминальным оттенком. Для девочек изменения, произошедшие за столь короткий период, оказались еще более явными. Это, во-первых, их активная «профессионализация» (представление о себе в будущем в профессиональной сфере) с самого раннего, младшего школьного возраста (22% против 0% в 1992 г.!) и, во-вторых, резкое снижение представлений о себе в будущей семейной сфере: у 10-11-леток 7% против 47% (!) и у 12-14-леток — 18% против 29%; кроме того, для большинства девочек семья — это «я и мой ребенок» при отсутствии отца. Если несформированность установок на семью и дом у мальчиков традиционны, то для девочек, особенно самых старших (14-15 лет), подобная «бессемейная» картина мира, на наш взгляд, — тревожный факт, требующий серьезного внимания.

Таким образом, инверсионная половая социализация, осуществляемая в стенах образовательных учреждений России, невыгодна обществу. Кроме того, что подобное вмешательство в воспитательные процессы вызывает большие изменения в поведенческом плане, оно инициирует отклонения и на уровне психического здоровья. Мускулинизированный путь социально-психологической адаптации девочек приводит к существенным психическим отклонениям. Так, по данным исследований влияния на здоровье 15-17-летних школьниц условий обучения в специализированных классах с юридическим уклоном (такое обучение предусматривало подготовку кадров для службы в органах МВД: девушки изучали криминалистику, судебную медицину, осваивали приемы самбо и владения огнестрельным оружием) были выявлены его неблагоприятные изменения [32, с. 20]. Они выразились в снижении эмоциональной устойчивости и самоконтроля, в усилении тревожной мнительности, истеричности, других психопатологических проявлений.

Отсюда важность заблаговременной профессиональной ориентации подростков в школе и семье, особенно девушек, с учетом не только способностей, но и особенностей их личностных качеств и состояния здоровья. Половая ориентация заложена уже в генетических программах женщин и мужчин. И хотя под воздействием внешних факторов она изменяется, это можно исправить, если придерживаться правильных, традиционных моделей поведения.

В современном российском обществе женщины имеют равные с мужчинами права, они могут ориентироваться на различные роли, становиться профессионалами, делать карьеру, однако организация воспитания детей, забота о муже, поддержка семьи не составляют обязательного содержания их образа жизни. Мужчины также чаще ориентируются на карьеру, власть, женитьба же не всегда входит в число наиболее важных жизненных приоритетов.

Отсюда следует, что в детях необходимо воспитывать ориентацию на семью, ее ценности. В мальчиках развивать типично мужские качества характера: самостоятельность, стойкость, активность, независимость. У девочек необходимо формировать типично женские черты: мягкость, заботливость, хозяйственность. Для женского образования приоритетным должны быть воспитание высоко нравственных качеств личности (целомудрия, стыда, отзывчивости), развитие тонкого эмоционально-нравственного восприятия жизни (эстетического вкуса, способности различать прекрасное и уродливое в окружающем мире), а также развитие умственных способностей, воли, мышления. Приоритеты в мужском образовании должны отдаваться воспитанию мужества, надежности, ответственности за себя и свою семью.

Необходимо воспитывать у девочек уважение к мальчикам, а у мальчиков – рыцарское, заботливое, трепетное отношение к девочкам. При этом упор надо делать на формирование не братских, товарищеских, а романтических взаимоотношений. Так как еще в начале века американские педагоги, выступая с критикой совместного обучения, объясняли факты уменьшения количества браков среди образованных людей тем, что «общая товарищеская жизнь воспитывает чисто братские отношения, полы нейтрализуются, так как сила физиологического притяжения обратно пропорциональна чувству дружбы», а появление этих товарищеских и соревновательных отношений является прямым следствием исчезновения романтической тоски и полумистической идеализации противоположного пола [Цит. по: 10, с. 68].

Дело в том, что романтическая любовь и соответствующая идеализация предмета чувства являются важнейшим условием глубокого чувства и обеспечивают пространство развития не только самого любящего, но и любимого им человека. Романтическая идеализация оказывается, таким образом, не столько проходящим возрастным рудиментом, сколько необходимым моментом любого сильного чувства, обеспечивая ориентиры самосовершенствования в смысловом поле. При этом романтические чувства не исключают чувства реальности, а дополняют его, задавая новые возможности движения.

В противоположном поле должна быть тайна, которая манит, интригует, притягивает, заставляет уважать. Тогда мальчики начинают проявлять галантность и заботу о девочках, а девочки не пытаются доминировать, подражая сорванцам, а стараются произвести впечатление своими хорошими манерами, умением красиво накрыть на стол, приготовить что-то вкусное.

Кроме того, следует обратить также внимание на такие особенности гендерного воспитания. Психиатрам нередко приходится сталкиваться с последствиями так называемой дидактогении. Это педагогические ошибки, вызывающие у ребенка стресс, который в дальнейшем может перерасти в психическое расстройство. Одна из самых распространенных дидактогений в нашей школе - установка на послушность ребенка, малозаметность, молчаливость, прилежность, дисциплинированность учащихся. А мальчики, как правило, совсем другие. Они обычно гораздо более шумные, подвижные, активные, чем "идеальный ученик". Мальчик в школе находится в обстановке постоянного педагогического давления и критики, ведь ему надо сорок пять минут просидеть в однообразной позе, не вертеться, не разговаривать, не лениться, на перемене – ходить по струнке, чтобы не мешать другим. В данной ситуации они испытывают стресс. Кто такие послушные, незаметные дети? - Это дети, неуверенные в себе, дети с какими-то комплексами. А здоровый мальчишка обычно - шалун, жизнерадостный, веселый. Бесконечные запреты и боязнь санкций (запись в дневник, вызов родителей) разрушают у мальчиков имеющиеся предпосылки полоролевой самоидентификации.

Детский врач-психиатр Г. В. Козловская описывает такой пример развития подобной ситуации. «Мальчик, у которого потребность в разрядке больше, чем у девочек, на уроке вертится. На него прикрикивают, он нервничает и от этого еще хуже усваивает материал. Ему пишут замечание в дневник. Он приходит домой, где его тоже ждет за это взбучка. Потом родителям выговаривают за то, что они неправильно воспитывают ребенка и вообще он умственно недоразвит. Мальчик начинает заниматься с репетиторами. В результате еще меньше отдыхает» [19]. Возникает порочный круг, когда дидактогения переходит в школьный невроз. У ребенка возникает отвращение к школе. Важно подчеркнуть, что чаще всего - в 90% случаев! - школьный невроз наблюдается у мальчиков. При раздельном обучении этой дидактогении можно было бы избежать. Например, уроки для мальчиков можно было бы сделать короче, грамотно чередовать физическую и умственную нагрузку, посреди урока давать им возможность двигательной разрядки. Сейчас очень многие дети страдают двигательной расторможенностью из-за минимальной мозговой дисфункции.

Нормальному мальчику, отсидевшему урок, хочется порезвиться, с гиканьем попрыгать по коридору, побороться, повозиться с товарищами.

Девочки, обучаясь вместе с мальчиками, начинают им подражать, перенимают мальчишичьи ухватки. Но у них должен быть другой модус поведения. Девочек не следует поощрять, чтобы они ходили на голове. Их поведение должно быть более разумным, степенным, скромным.

Нехватка в школах мужчин, по мнению многих специалистов [См.: 39, с. 34; 65], крайне отрицательно сказывается на учениках-мальчиках. К моменту поступления в 1 класс они уже достигают «гендерной константности» - понимания постоянства, неизменности своего пола. Мальчики классифицируют педагогов, их поведение и характерные особенности с точки зрения их принадлежности к «своей» - мужской или «чужой» - женской категории. И когда учитель-женщина перестает привлекать внимание и интерес ребенка, так как на практике дети чаще интересуются моделированием действий, характерных для их собственного пола, то не просто пропадает интерес к обучению и общению, а зачастую начинается бунт. Мальчики подсознательно чувствуют, что положение, при котором командиром является женщина, ненормально, и протестуют, что ведет к отчужденности, ранним комплексам, школьным неврозам и потере стремления к получению знаний. А учителю-мужчине часто даже голоса повышать не надо - мальчишки и так его слушаются. Если же он вдобавок интересно ведет уроки - мальчики вообще смотрят ему в рот и ходят за ним табуном. Так что раздельное обучение (при условии, что в мальчиковые классы придут преподавать мужчины) может способствовать существенному улучшению школьной дисциплины. Поэтому вопрос о кадровой мускулинизации школы стоит сейчас довольно остро. Необходимо искать способы привлечения мужчин к преподавательской деятельности.

2.3. ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Сегодня в России раздельное обучение существует на базе городских экспериментальных площадок –ГЭП. Чаще всего ребята учатся не в разных школах (отдельно для мальчиков, отдельно для девочек), а в параллельных классах на базе одного учебного заведения.

В нашей стране одной из наиболее популярных методик по раздельному обучению является методика академика В. Базарного. Так, в Москве по методу Базарного еще в начале 90-х годов начала заниматься школа № 760. Сегодня у нее статус образовательного центра-лаборатории. В 2005 году в школе было проведено исследование способностей школьников при раздельной и традиционной форме обучения. Он подтвердило, что мальчики добиваются больших успехов в обучении, если учатся отдельно от девочек. Сказывается это и на состоянии здоровья. Детей, имеющих осанку с небольшими отклонениями от нормы, всего около 2-3%. Зрение ниже единицы хотя бы на одном глазу отмечается лишь у 12-13%. Увеличение роста у детей происходит равномерно в течение всего года, а не резким скачком в период летних каникул. Всего же в Москве чуть более 10 школ с раздельным обучением. В Санкт-Петербурге на базе государственной школы № 139 были созданы параллельно общие классы и раздельные. В раздельных классах учителя применяли разные методические приемы. В классах мальчиков материал преподавался в очень быстром темпе в расчете на их подвижное и неустойчивое внимание. Уроки часто строились в виде командных соревнований. В девичьих классах новая информация давалась медленно, акцент делался на повторение типовых задач. Элементы соревновательности использовались очень редко, поскольку девочки эмоционально менее устойчивы, это могло вызвать у них стресс. В классе поддерживалась спокойная доброжелательная обстановка. При этом дети не были изолированы от противоположного пола – практиковался ряд совместных уроков, которые вели как мужчины, так и женщины. Детей из раздельных и смешанных классов постоянно тестировали, учитывали и успехи в учебе, и психологическое состояние. Общий вывод был таков: в начальных классах раздельное образование очень хорошо и успешно. Уровень агрессии в классах мальчиков значительно ниже, чем в смешанных классах. Это связано с тем, что женское общество заставляет мужчину более категорично отстаивать свою позицию, и у мальчиков в смешанном классе есть больше поводов для проявления агрессии, чем в чисто мальчишеской компании.

В 2002 году в эксперимент включилось и Ставрополье. Опытные площадки открылись на 35 территориях - всего получилось около 100 классов. Мониторинг здоровья, проведенный медиками после четырех лет обучения по новой системе, показал, что дети стали реже болеть. Раздельные уроки физкультуры дали поразительный эффект: ребята не только сильнее, но и выше ростом, чем их сверстники из других школ [44].

В прошлом году лицей города Железногорска (Красноярский край) занял первое место в рейтинге школ-участниц краевого конкурса, прошедшего в рамках реализации национального проекта «Образование». По мнению директора, таких высоких результатов позволяет достигать именно программа раздельного обучения. Более 60% учеников – отличники, 90% выпускников с первой попытки поступают в вузы [там же].

В республике Коми в программе по раздельному обучению участвуют около 500 школ. Эксперимент проходит под наблюдением психологов: они диагностируют детей, проводят тренинги для педагогов, встречаются с родителями, ведут индивидуальную работу с учащимися. По их мнению, гендерное обучение особенно полезно детям, у которых есть проблемы со здоровьем, воспитанием и успеваемостью.

В Туле в муниципальной школе № 3 также проходит эксперимент по раздельному обучению [6]. Первоначально его вводили только ради совершенствования обучения. Однако постепенно выяснилось, что лучше стало и физическое, и психологическое здоровье ребят. С каждым годом в школу приходит все больше детей, чаще мальчиков, с синдромом дефицита внимания - гиперактивных, неспособных сконцентрироваться, сосредоточиться. Оказалось, что в раздельных классах такие дети очень хорошо адаптируются, тем более, что школьный психолог помогает педагогам грамотно работать с ними. Регулярное психологическое тестирование в контроле с обычными классами и детьми того же возраста одной из гимназий города выявило следующие результаты. В тестах мальчики и девочки, обучающиеся раздельно, показывают высокую и адекватную самооценку. У них высокая мотивация к обучению, меньше мотивации избегания неудач. Все они демонстрируют психоэмоциональный комфорт, внутреннее благополучие, среди них нет детей с преобладанием отрицательных эмоций по отношению к школе. Кроме того, в школе за последние пять лет нет не только правонарушений, но и ни одной драки, ни одного заметного инцидента.

Сотрудники Новосибирского Государственного Педагогического Университета профессор Р. Айзман, кандидат биологических наук М. Суботялов и И. Пирумова попытались изучить психофизиологические особенности учащихся в условиях традиционного и раздельного обучения [См.: 43]. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 82 г. Новосибирска. Были обследованы 320 учащихся 12–15 лет, обучающихся в условиях традиционного и раздельного обучения с 1-го класса. Был проведен анализ психофизиологических различий у учащихся из классов традиционного и раздельного обучения.

В учебно-педагогическом процессе немаловажную роль играют нейродинамические процессы, такие, как скорость сенсомоторной реакции, уровень функциональной подвижности и сила нервных процессов, внимание, память.

Время простой сенсомоторной реакции является адекватным показателем функционального состояния нервной системы, а также интегральным показателем скорости проведения возбуждения по различным элементам рефлекторной дуги. В качестве психофизиологического критерия, косвенно характеризующего эффективность выполняемой человеком работы, использовались показатели сенсомоторных реакций. Изучение простой зрительно-моторной реакции мальчиков позволило установить, что мальчики, находящиеся в условиях раздельного обучения, превосходили мальчиков, обучающихся в условиях традиционного обучения, по скорости реагирования на зрительный и слуховой раздражители.

Кроме того, мальчики из классов раздельного обучения меньше ошибались при выполнении заданий с включенным световым раздражителем, что свидетельствует о лучшем функционировании центральной нервной системы и лучшей стабильности реагирования по сравнению с мальчиками из классов традиционного обучения.

А вот девочки разных типов обучения не показывали различий в скорости реагирования, однако девочки из классов раздельного обучения меньше делали ошибок в работе и отличались большей стабильностью реагирования на зрительный раздражитель по сравнению с девочками из смешанных классов.

Определение уровня функциональной подвижности основных нервных процессов проводилось в режиме навязанного ритма. В условиях традиционного обучения у мальчиков наблюдалась более быстрая генерация процессов возбуждения в центральной нервной системе. Это говорит о более быстром вхождении в ритм при выполнении задания. В то же время в условиях раздельного обучения скорость реакции на зрительный раздражитель в режиме навязанного ритма больше как у мальчиков, так и у девочек.

Весьма чувствительным показателем состояния высших психических функций человека является внимание. При анализе показателей внимания был выявлен более высокий объем внимания у школьников обоего пола в условиях раздельного обучения. У мальчиков из раздельных классов отмечались также лучшие показатели по времени переключения внимания по сравнению с мальчиками из смешанных классов.

Тесно связаны с реализацией процессов внимания процессы памяти. Более высокие показатели как механической, так и смысловой памяти были отмечены у школьников обоего пола, обучающихся раздельно.

Нейродинамические и психологические показатели улучшаются по мере взросления человека. Поэтому интересным моментом данной работы явилось изучение психофизиологических параметров школьников обоего пола в динамике двух лет (с 2003 по 2005 учебный год). Оказалось, что возрастная динамика сложной зрительно-моторной реакции как у мальчиков, так и у девочек, находящихся в условиях раздельного обучения, лучше, чем у детей из классов традиционного обучения, где значимых различий за два года не наблюдалось.

Анализ количества ошибок при выполнении задания на зрительно-моторную реакцию при световом раздражителе показал, что качество работы лучше у мальчиков из классов раздельного обучения. У девочек эта тенденция выражена еще больше.

А вот механическая память оказалась более развитой у мальчиков, обучавшихся отдельно, тогда как у девочек, наоборот, она была лучшей в классах традиционного обучения.

Анализ возрастной динамики показателей смысловой памяти позволил отметить достоверное улучшение памяти как у мальчиков, так и у девочек в условиях раздельного обучения.

Анализ стрессоустойчивости сердечно-сосудистой системы школьников при выполнении коротких, требующих быстрого решения математических заданий, выявил низкую стрессоустойчивость организма мальчиков в условиях раздельного обучения по сравнению с традиционным.

Информативным показателем психофункционального состояния человека является личностная тревожность. Очень высокая личностная тревожность свидетельствует о наличии невротического конфликта, эмоциональных и невротических срывах и о начале психосоматических заболеваний.

Данные исследования показали, что тревожность присутствует у школьников как в классах раздельного обучения, так и в классах традиционного. Причем при традиционном обучении тревожность у девочек гораздо выше, чем при раздельном.

Очень важный показатель общего здоровья ребенка – реакция его сердечно-сосудистой системы на дозированную физическую нагрузку. Обследование по пробе Руфье показало, что физическая работоспособность сердца школьников находится в неудовлетворительном состоянии, эта тенденция ярче выражена у мальчиков раздельного обучения по сравнению с мальчиками из смешанных классов.

Выводы:

1. У мальчиков и девочек, обучающихся раздельно, нейродинамические показатели и психологические характеристики лучше, чем у детей обоего пола, обучающихся традиционно.
2. Возрастная динамика их физиологических показателей тоже лучше у школьников обоего пола из классов раздельного обучения.
3. Адаптация школьников к учебной нагрузке как при раздельном, так и при традиционном обучении происходит за счет напряжения психофункциональных резервов организма.

По мнению Н. Н. Куинджи с медицинских позиций главное достоинство обучения школьников в однородных по полу классных коллективах состоит в том, что такая модель обучения оказалась здоровьесберегающей [См.: 33]. Это важно потому, что положение о сохранении здоровья учащихся в процессе школьного образования фигурирует среди главных деклараций его современной модернизации. Наглядным подтверждением сказанного могут служить сравнительные результаты наблюдений за динамикой состояния здоровья от 1-го к 3-му классам у девочек начальной школы, обучавшихся в девичьих и смешанных классах [31, с. 183-184].

Так, если в начале обучения школьницы из девичьих и смешанных классов по состоянию здоровья существенно не различались, то в конце 3-го года обучения среди школьниц из девичьих классов распространенность функциональных расстройств здоровья оказалась меньше, чем среди обучавшихся в смешанных классах. В сравниваемых группах оценивались показатели нервной, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, а также распространенность дефицита массы тела как показателя репродуктивного потенциала девочек, поскольку детские гинекологи констатируют зависимость у них сроков появления регул (месячных), и установления регулярности регул от достижения девочками определенной массы тела и доли в ней жирового слоя [там же, с. 184]. Существенно уменьшилась среди учениц девичьих классов острая заболеваемость: индекс пропусков по болезни снизился в 5 раз.

Параллельно с этими наблюдениями у сравниваемых групп школьниц изучалось изменение поведенческих реакций в процессе гендерного воспитания. Было установлено, что обучение в девичьем классе способствовало формированию у школьниц уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. На это указывало снижение в девичьем классе к окончанию начальной школы числа робких школьниц (с 56,8% до 40,3%, достоверно) и эмоционально лабильных (с 43% до 35%, на уровне тенденции). Среди же обучавшихся вместе с мальчиками, напротив, к 3-му классу увеличивалось число робких (с 28,6% до 86,7%, достоверно) и эмоционально неуравновешенных девочек (с 15% до 56%, достоверно) [там же].

Таким образом, доказано, что в начальной школе обучение девочек в однородном по полу коллективе имеет здоровьесберегающие преимущества перед традиционно принятым обучением вместе с мальчиками, а также создает условия для самореализации у них таких личностных качеств, на основе которых можно сформировать любые гендерные роли, если управлять этим процессом.

ВЫВОДЫ ПО 2-Й ГЛАВЕ

Теоретические исследования и обобщение опыта гендерного образования показали, что реализация гендерного подхода к обучению школьников способствует цели повышения уровня их обученности и, соответственно, росту уровня их успеваемости. Также раздельное и гендерное образование благоприятно влияет на состояние физического и психического здоровья учащихся.

Изучение влияния совместного обучения на личностные характеристики учеников показало, что смешанное воспитание формирует некое «усредненное» существо, в характере которого отсутствуют специфически мужские или женские черты. Мальчики при таком воспитании лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, а девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов. «Бесполое» воспитание приводит к феминизации мужчин и мускулинизации женщин. Мужчины оказываются не способны играть правильную роль в браке: всю ответственность за существование семьи, за воспитание детей они перекладывают на плечи женщины. Женщины же наряду с мужской деловитостью демонстрируют такие качества как грубость, агрессивность, конфликтность, неумение поддерживать теплый эмоциональный фон. Рост числа разводов – один из показателей издержек существующей педагогической системы.

Поэтому в процессе воспитания необходимо формирование типично мужских качеств в характере мальчика (ответственности, стойкости, активности, независимости) и типично женских в девочке (мягкости, заботливости, хозяйственности), что способствовало бы упорядочиванию социальной жизни государства, нормализации семейно-брачных отношений.

Таким образом, раздельное обучение детей разного пола, возникшее по инициативе школьных учителей, является не только значительно повышающим уровень обученности школьников, но и здоровьесберегающим. Вместе с тем, эта форма образовательного процесса создает реальные условия для формирования у школьников значимых для общества гендерных ролей, которые могут быть направлены на успешное решение в стране национальной демографической программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Раздельное обучение и воспитание существовало в России на протяжении всей ее истории. Лишь в XIX веке среди низших слоев населения ввиду нехватки материальных и кадровых ресурсов девочкам было разрешено получать начальное образование вместе с мальчиками. Вместе с тем, элитное образование оставалось гендерно ориентированным. Это мотивировалось тем, что совместное обучение затрудняет учебно-воспитательный процесс, не учитывает особенности физического развития мальчиков и девочек, подготовки их к труду, практической деятельности, военному делу и не обеспечивает требуемой дисциплины.

Анализ психических и анатомо-физиологических особенностей мальчиков и девочек показал, что значительные различия в строении их мозга, в способах обработки информации, в интеллектуальных способностях предполагают и различный подход к их обучению и воспитанию. Поэтому одним из существенных недостатков организации учебно-воспитательного процесса в современной школе является преобладание в практике обучения традиционных форм и методов преподавания без учета гендерных особенностей школьников.

Одним из наиболее эффективных способов реализации индивидуализированного и природосообразного образования является дифференцированное обучение и воспитание мальчиков и девочек в раздельных классах.

Обучение с учетом гендерных особенностей учащихся требует отбора такого содержания учебного материала и применение таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии информации девочками и мальчиками, отвечали бы запросам и тех, и других в отношении к учебной работе. При построении процесса обучения на основе учета идей гендерного подхода следует руководствоваться тем, что при одних и тех же методах обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления.

В контексте гендерного подхода к обучению школьников прослеживается необходимость соответствия между типами изложения материала в учебниках и учебных пособиях, типом мышления и стилем учителя в изложении материала.

Особенно важно, что реализация гендерного подхода к обучению школьников требует изменения акцентов в деятельности учителя, требует овладения и использования им специальных методик, способствующих выявлению гендерных особенностей учащихся.

Теоретическое иследование проблемы гендерного подхода к обучению школьников имеет принципиальное значение для повышения продуктивности учебного процесса. Благодаря гендерному подходу к обучению школьников происходит оптимизация учебного процесса, что способствует повышению уровня обученности школьников.

Анализ влияния совместного обучения мальчиков и девочек на их личностные характеристики позволил сделать вывод, что «бесполое» воспитание приводит к феминизации мужчин и мускулинизации женщин. В результате мальчики лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, решительности, а девочки – нежности, скромности, терпимости, стремления к мирному разрешению конфликтов. Мужчины, воспитанные в классах с совместным обучением, не способны играть правильную роль в браке: всю ответственность за существование семьи, за воспитание детей они перекладывают на плечи женщины. Женщины же наряду с мужской деловитостью демонстрируют такие качества как грубость, агрессивность, конфликтность, неумение поддерживать теплый эмоциональный фон. Рост числа разводов – один из показателей издержек существующей педагогической системы.

Формирование типично мужских качеств в характере мальчика (ответственности, стойкости, активности, деятельной инициативности) и типично женских в девочке (мягкости, заботливости, хозяйственности, гибкости, отзывчивости) способствует нормализации семейно-брачных отношений. Как показали многочисленные исследования осуществить гендерное воспитание легче всего в классах с раздельным обучением.

Кроме того, в классах с раздельным обучением у детей отмечаются значительные улучшения здоровья, они быстрее растут, реже болеют, имеют меньше системных заболеваний (сердечно-сосудистой, опорно-двигательной, пищеварительной и т.д.). У них наблюдается большая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, высокая и адекватная самооценка, а также высокая мотивация к обучению.

Таким образом, раздельное обучение детей разного пола, возникшее по инициативе школьных учителей, является не только значительно повышающим уровень обученности школьников, но и здоровьесберегающим. Вместе с тем, эта форма образовательного процесса создает реальные условия для формирования у школьников значимых для общества гендерных ролей, которые могут быть направлены на успешное решение в стране национальной демографической программы.

Однако, в настоящее время опыт раздельного обучения не стоит вводить в массовую практику, т.к., как и все нововведения, эта новация должна быть хорошо подготовлена. Если формально разделить класс на мальчиков и девочек и учить их одинаково – положительных результатов не будет. Необходимо специально готовить педагогов, нужны новые методики преподавания, нужны новые исследования. В связи с этим открываются новые проблемы, требующие своего решения, в число которых входят:

* Дальнейшая разработка теоретических основ гендерного подхода к обучению и воспитанию школьников с учетом содержания общего образования и структуры учебной и воспитательной деятельности учащихся.
* Выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, повышающих эффективность реализации гендерного похода к обучению и воспитанию.
* Разработка и внедрение в учебный процесс специальных диагностических методик, выявляющих гендерные особенности учащихся и их изменения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. - № 5. – С. 103-120.
2. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-157.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства 14 - 17 веков / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
4. Бабанский Ю.К. К вопросу о неравномерности развития учебных возможностей школьников // Советская педагогика. - 1972. - № 11.- С. 64-70.
5. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников // Советская педагогика. - 1972. - № 1. - С. 39-50.
6. Батенева Т. В тульскую школу вернулся пол. Началось раздельное обучение мальчиков и девочек. – [Электронный ресурс ].
7. Белецкая Л. В. Гендерно-ориентированный подход к обучению и воспитанию в российской педагогике 60-х годов XIX века: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Пятигорск, 2005. – 217 с. [Электронный ресурс http://diss.rsl.ru/diss/05/0527/05052735.pdf].
8. Белецкая Л. В. Гендерный принцип воспитания в культурно-педагогическом наследии русского крестьянства. [Электронный ресурс ]
9. Бреслав Г. М. Романтическая любовь и зрелая личность // Родник. – 1987. – № 2. – С. 63-66.
10. Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. – 1990. - № 2. – С. 64-69.
11. Бужигеева М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. – 2002. - № 8. – С. 29-35.
12. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Семейное воспитание и домашнее образование в XIX – начале XX веков // Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – С. 126-155.
13. Вейнингер О. Пол и характер. – М.: Тера, 1992. – 480 с.
14. Геодакян В. А. Эволюционная теория пола // Природа. – 1991. - № 8.
15. Дружинин В. Психология общих способностей. – М.: Наука, 1994. – 335 с. 152
16. Евланова В. Обучение: совместное или раздельное // Медицинская газета. – 12 апреля 2006 год. - № 26. [Электронный ресурс ].
17. Еремеева В. Д. Вместе трудно. А врозь? (Раздельное обучение мальчиков и девочек «за» и «против») // На путях к новой школе. На стороне подростка. – 2003. - № 1. [Электронный ресурс ].
18. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи - учителям воспитателям, родителям, школьным психологам. - Спб: Тускарора, 2000. - 184 с.
19. Женщина и мужчина – по-разному устроенные организмы: Интервью с профессором Галиной Козловской // Интернет-журнал Сретенского монастыря. – 11.12.2001. [Электронный ресурс http://www.pravoslavie.ru/jurnal/society/razdelobuchenie.htm].
20. Заглада Л. «М» и «Ж». Раздельное образование: плюсы и минусы // Мир семьи. – 2006. – Ноябрь. [Электронный ресурс ].
21. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.
22. Каган Е. В. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 89-95.
23. Кирпичев В. И. Зачем два пола? Что нужно знать учителю об учениках и ученицах // Классный руководитель. – 2005. - № 4. – С. 48-53.
24. Клецина И. С. Психология половых различий в контексте гендерных исследований // Gross vita. - № 2. [Электронный ресурс http://giacgender.narod.ru/n2t2.htm].
25. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / РАН, Моск. центр генд. исслед. - М.: Academia, 2001. - С. 188-208.
26. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982. - С. 78-83.
27. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саратов, 2005. – 174 с.
28. Коробкова С. А. Гендерный подход в изучении дисциплин естественнонаучного содержания. – [Электронный ресурс http://www.rusnauka.com/NIO/Pedagogica/korobkova%20s.a..doc.htm].
29. Кошелева О. Е. У истоков женского образования в России // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 88-100.
30. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 980 с.
31. Куинджи Н. Н. Гендерное воспитание в школах – помощь в решении демографической проблемы в России // Народное образование. – 2007. - № 5. – С. 182-187.
32. Куинджи Н. Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или...? // Биология в школе. - 1998. - № 2. - С. 17-20.
33. Куинджи Н. Н., Лапонова Е. Д., Поленова М. А. Гигиенические преимущества обучения девочек в однородных по полу классных коллективах // Гигиена и санитария. – 2003. - № 4. – С. 37-40.
34. Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.
35. Леонтьев А. А. История образования в России от Древней Руси до конца XX века. [Электронный ресурс ].
36. Мальчики и девочки: вместе или врозь // Учительская газета. – 23.03.2004. - № 11. – С. 4-7.
37. Мальчики и девочки. Продолжаем разговор // На путях к новой школе. На стороне подростка. – 2005. - № 2. [Электронный ресурс ].
38. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. - 1998. - № 1. - С. 20-31.
39. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. – 2004. - № 5. – С. 30-35.
40. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для психол. спец. вузов. - М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. - 280 с. - (Библиотека психолога). С. 158-179.
41. Орлов П. Два разных мозга и два разных мира // Версия. – 2004. - № 2. [Электронный ресурс http://old.versiasovsek.ru/2004/2/headver/6545].
42. Осипов А. И. Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. – 1998. - № 3. – С. 32-45.
43. Пирумова И., Суботялов М., Айзман Р. Мальчики и девочки – как их учить? [Электронный ресурс ].
44. Поздняев М., Нараевская К. Гендер-сюрприз. В российские школы возвращается раздельное обучение // Новые известия. – 31 июля 2007. [Электронный ресурс ]
45. Половозрастное воспитание учащихся. Основы сексологии. (Программы для общеобр. учебн. заведений). – М.: Мин-во образования, 1996.
46. Положение детей в России (Социальный портрет). 1992 год. – М.: Дом, 1993. – 70 с.
47. Положение о начальных народных училищах (1874 г.) [Электронный ресурс http://www.pedobzor.ru/ped008.html].
48. Попова Л. В. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. - М., 1999. - С. 119-131
49. Психология женской натуры: Центр гендерных исследований консультирует по вопросам отношения полов и особенности женской психики, женских неврозов, гормональным всплескам и т.д. [Электронный ресурс http://golpsy.narod.ru/].
50. Пушкарева Н. Л. Женщины Древней Руси. – М.: Мысль, 1989. – 286 с.
51. Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. 2004. - № 5. - С. 78-84.
52. Римский С. В. Российская Церковь в эпоху Великих реформ. Церковные реформы в России 1860-1870-х годов. – М.: Крутицкое патриаршее подворье, 1999. – 568 с.
53. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. - 2001. - № 7. - С. 17-22.
54. Сабиров Р. Наука - «бесполой» школе // Народное образование. - 2002. - № 6. - С. 76-87.
55. Силласте Г. Гендерная асимметрия в образовании и науке: взгляд социолога // Высшее образование в России. — 2001. - № 2. — С. 96-106.
56. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. - М: ТЦ Сфера, 2001. - 80 с.
57. Соловьев В. Смысл любви. Троицкий С. Христианская философия брака. Прот. И. Мейендорф. Брак в православии. – М.: Путь, 1995.
58. Столярчук Л.И. Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации: Учебн. пособие. - Волгоград: Перемена, 1997. - 189 с.
59. Стрекалова Н. Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения // Высшее образование в России. - 2002. - № 5. - С. 62- 64.
60. Тульская муниципальная общеобразовательная средняя школа № 3: Теоретические предпосылки эксперимента. [Электронный ресурс ].
61. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.
62. Филиппова С. О. Мир движений мальчиков и девочек: Метод, пособие для руководит, физич. воспит. дошк. учрежд. - Спб.: Детство - Пресс, 2001. - 96 с.
63. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. завед. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАД ОС, 2000. - 240 с.
64. Шишова Т. Из чего же сделаны девочки? // Воспитание школьников. -1999. - № 6. - С. 30-32.
65. Шишова Т. Раздельное обучение - в чем смысл? [Электронный ресурс ].
66. Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание дочери. – СПб.: Питер-Пресс, 1996. –359 с.
67. Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание сына. – СПб.: Питер-Пресс, 1996. – 275 с.
68. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 338 с.

1. В истории культуры деморализация народа и его ослабление, в конечном счете приводящее к потере им самостоятельности, — явления взаимосвязанные (достаточно вспомнить «развратный Рим»). Отсюда охрана целомудрия молодого поколения, особенно девушек, была залогом сохранения национального духа и государственности, сохранения своего и поругания чужого. Поэтому, скажем, распространенный в древности среди завоевателей обычай трехдневного разграбления поверженного города сопровождался надругательством над жившими в нем женщинами, что приобретало смысл морального поражения и унижения врага. Кстати, видимо, поэтому в империи Третьего рейха существовала целая система запретов добрачных связей для немок и одновременное маркирование верхней одежды проституток и гомосексуалистов позорными знаками. При этом на оккупированных территориях для славян поощрялись сексуальные свободы; по воспоминаниям высших офицеров, сведения о почти стопроцентной девственности незамужних женщин в русских концлагерях Гитлер воспринял как угрозу национальным интересам Германии. [↑](#footnote-ref-1)
2. По данным Госкомстата, в России с 1990 по 1995 г. детский сифилис вырос в 23 раза у мальчиков и в 62 раза (!) у девочек [См.: 1]. [↑](#footnote-ref-2)