

УДК 316.74:378

Шишлова Е.Э.

ГЕНЕЗИС ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ГЕНДЕРНЫХ ПОЗИЦИЙ

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, гендерные тенденции в образовании, гендерная асимметрия, гендерный подход.

Фундаментальной проблемой высшего образования, как российского, так и мирового, является соответствие теории и практики профессиональной подготовки специалистов потребностям развития цивилизационных и социально-экономических процессов.

Кардинальные изменения в России, охватившие все стороны ее жизнедеятельности, привели к переосмыслению значения высшего профессионального образования, к пониманию его определяющей роли в развитии страны, входящей в постиндустриальную, информационную эпоху.

Постиндустриальное профессиональное образование направлено на обеспечение рынка труда компетентными специалистами, на создание возможностей для реализации человеческого потенциала как решающего ресурса эффективности социально-экономических и культурных преобразований в новую эпоху (В.И. Блинов, Е.В. Воевода, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков, Н.М. Романенко).

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, п. 12) профессиональное образование определяется как процесс и результат освоения знаний, умений, навыков и формирования компетенций, «позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретным профессии и специальности». Профессиональное образование в единстве трех его ступеней (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) является высшим, а значит, и наиболее значимым уровнем системы профессиональной подготовки. Профессиональное становление личности специалиста рассматривается как цель и одновременно результат высшего образования, соответствующего постиндустриальной эпохе.

Гендерный подход способствует достижению данной цели и результата, ориентируя образование на развитие личности, свободной от патриархальных стереотипов доиндустриального общества, на преодоление ограничений в профессиональном выборе, в реализации человеческого потенциала. «Проблема управления человеческим потенциалом отражает инновационные тенденции в сфере образования, соответствует процессам модернизации в обществе и педагогической науке. Неуклонно возрастает роль субъективного начала в образовании, человеческий потенциал становится решающим фактором эффективности организации в современных условиях» (Шишлова, 2015б, с. 44).

Изучение исторической динамики профессионального образования с гендерных позиций основывается на постиндустриальной концепции профессора Гарвардского университета Д. Белла, разделившего все общественное развитие на три периода: доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный (Bell, 1973). Сходные периоды выделял известный американский философ, социолог и футуролог Э. Тоффлер, который образно называл их волнами в развитии общества и обращал внимание на переходные стадии к тем или иным периодам, что подчеркивало их временную относительность (Toffler, 1981).

Согласно Д. Беллу, в доиндустриальный период определяющей в развитии общества является сельскохозяйственная сфера, а главными структурами – церковь и армия. В индустриальный период определяющей сферой является промышленность, а главными структурами – корпорация и фирма. В постиндустриальный период определяющими становятся теоретические знания, а главными структурами – об-

разовательные организации высшего профессионального образования как место их производства и накопления.

Итак, в постиндустриальную эпоху определяющей сферой социально-экономического развития общества призвано быть высшее профессиональное образование, а наиболее востребованной социально-экономической ценностью становится человеческий, в том числе профессиональный потенциал, реализация которого определяет эффективность и успех деятельности. Образование как институт социализации и воспроизводства ценностей способно выполнить социальный заказ в том случае, если оно свободно от влияния негативных стереотипов и предрассудков прошлого времени. Однако, как показывает практика, существующая система образования, официально придерживаясь принципа равенства прав и возможностей, продолжает воспроизводить патриархальные ценности и стереотипы. Механизм их воспроизводства носит неявный характер, заключается в скрытом содержании образования: в гендерной политике вуза, в стиле общения преподавателей с учащимися, в самом укладе образовательной организации (Рябова, 2001). В результате женщины и мужчины приобретают неравные стартовые возможности и ограничения в профессиональной и личностной самореализации. «Образовательный процесс становится пространством для воспроизводства гендерной иерархии и гендерной асимметрии» (Шишлова, 2014, с. 229).

Термин «скрытое содержание образования» (hidden curriculum) впервые был использован профессором Чикагского университета Ф. Джексоном в 1968 г. в работе «Life in Classrooms», в которой автор разделил содержание образования на декларируемое в офи-

циальных образовательных документах (formal curriculum) и формально не декларируемое, т.е. скрытое (hidden curriculum), называя его естественной средой школы (Jackson, 1990, p. 10–33). Скрытый, неявный характер воспроизводства патриархальных стереотипов свидетельствует о его противоречивости, несоответствии современным реалиям, требованиям новых рыночных отношений. Гендерный подход в образовании направлен на преодоление данных противоречий. «Гендерный дискурс возник как критика классических теорий пола, как отрицание традиции во взаимоотношениях мужчины и женщины и утверждение новых подходов, соответствующих эпохе модерна и постмодерна» (Шишлова, 2013, с. 148).

Анализ становления профессионального образования согласно основным периодам развития общества показывает историческую и социокультурную обусловленность гендерных стереотипов в нем, выражающуюся в воспроизводстве гендерной асимметрии в сфере профессиональной занятости и профессионального выбора, свидетельствует об их временном характере.

Определим характерные тенденции становления российского высшего профессионального образования с гендерных позиций согласно трем периодам развития общества. В качестве основных параметров анализа рассмотрим:

- доступность/недоступность профессионального образования для женщин и мужчин;
- дифференцированность/недифференцированность видов профессионального образования на женские и мужские.

Доиндустриальный период развития общества характеризуется недоступностью профессионального обра-

зования для женщин. Начало высшему профессиональному образованию для мужчин было положено в период правления Петра I, когда в 1712 г. в Петербурге была создана Морская академия. 1733 год ознаменовался зарождением мужского инженерного образования, начало которому положило создание горного училища, приравненного к академии.

Итак, первые профессиональные учебные заведения предназначались для лиц мужского пола, имели сословный характер, находились на государственном обеспечении, готовили специалистов для различных областей государственной службы, куда женщины не допускались.

Индустриальный период развития общества, наступивший в результате промышленных революций, и переход к нему ознаменовались становлением системы высшего профессионального образования. В России наблюдалось интенсивное развитие высшей профессиональной школы народнохозяйственного направления для мужчин, одновременно закладывалась основа дифференциации профессий на мужские и женские. С учетом требований индустриального общества в России и Европе происходило интенсивное развитие инженерного образования, открывались технические, политехнические, отраслевые институты с более прагматичным подходом к образованию в связи с необходимостью готовить кадры для промышленности (Воевода, 2009, с. 160).

Наряду с развитием высшего профессионального образования для мужчин, имевшего государственный характер, формировался негосударственный опыт высшей профессиональной школы для женщин. Если среди мужских направлений профессиональной подготовки преобладали народнохозяй-

ственные специальности, то среди женских – гуманитарные. Наиболее распространенными направлениями высшего гуманитарного образования, которые предлагались женщинам, являлись педагогическое, медицинское, сельскохозяйственное и экономическое. Беспрецедентную роль в развитии женского высшего профессионального образования конца XIX – начала XX в. сыграло общественно-педагогическое движение. Оно противостояло официальной политике царского правительства, по-прежнему ограничивавшей сферу женских интересов и возможностей семьей и воспитанием детей, тем самым сдерживая высшее женское образование в России.

Среди выдающихся общественных деятелей, ученых и практиков, являвшихся сторонниками полноценного образования для женщин, следует назвать Н.А. Вышнеградского, П.Ф. Лесгафта, А.Г. Неболсина, А.Д. Путяту, К.Д. Ушинского. Определяющим документом для развития профессионального образования в России вплоть до 1917 г. был созданный Н.А. Вышнеградским «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», в том числе женского. Автором был поставлен вопрос о создании промышленного образования как самостоятельной подсистемы общей системы образования, отражающей экономические потребности России и создающей условия для повышения конкурентоспособности российской экономики.

Основная роль в развитии женского образования этого периода принадлежала общественным организациям различного типа (просветительным, благотворительным, попечительским, промышленным). Особую известность среди них приобрели «Российская лига равноправия женщин», «Московское

общество распространения практических знаний между образованными женщинами», «Русское женское взаимно благотворительное общество», «Общество попечения о молодых девицах», «Петербургское профессиональное общество по подготовке девушек к самостоятельному труду в сфере предпринимательства» и др. К 1905 г. в России насчитывалось около 240 просветительских обществ, сыгравших важную роль в развитии профессионального образования для женщин (Косетченкова, 2011). Инициативы общественного движения поддерживались выдающимися женщинами-благотворительницами – А.Н. Стрелковой, Н.Б. Трубецкой, С.С. Щербатовой. В целом женское профессиональное образование отличалось от мужского большей демократичностью, динамичностью, инновационностью.

Основной формой высшего образования для женщин были частные высшие женские курсы, преимущественно педагогического и врачебного направлений. Обучение на курсах вплоть до 1915–1916 гг. не приравнивалось к государственному высшему образованию, выпускницы не получали соответствующих дипломов, знания ограничивались объемом мужских гимназий. Особую известность приобрели Московские высшие женские курсы, открытые в 1872 г. и в последствии преобразованные во 2-й Московский государственный университет. К 1918 г. курсы насчитывали 8,3 тыс. учащихся, уступая по численности только МГУ. В начале XX в. открывались Высшие женские политехнические курсы, где женщины могли получать неправомерное высшее техническое образование в тех отраслях техники, где применение женского труда было приемлемым и желательным. В 1904 г. для женщин, желавших стать

учеными-аграриями, были организованы высшие женские сельскохозяйственные курсы. Неправительственная высшая школа восполняла недостатки государственной, часто была более восприимчивой к организационным и методическим новациям. В неправительственной высшей школе было 30 женских и 29 с «совместным» обучением женщин и мужчин высших учебных заведений, что свидетельствует об активном развитии в России высшего женского профессионального образования (Дзюв, 2012).

Итак, женское профессиональное образование в России носило характер альтернативного государственному. Широкая общественная педагогическая инициатива, получившая свое высшее развитие в конце XIX – начале XX в. – уникальное явление в истории женского и в целом профессионального образования в России. Высокие темпы роста присутствия женщин в институтах высшего профессионального образования негосударственного типа свидетельствовали о потребности женщин в приобретении знаний, в реализации человеческого потенциала.

Развитие высшего профессионального образования в советский период определялось новой государственной идеологией, утверждавшей принципы государственности, доступности, равноправия мужчин и женщин, единства школы, бесплатности и всеобщности трудовой подготовки.

Главной функцией высшей школы в первой половине XX в. являлось обеспечение потребности народного хозяйства в квалифицированных кадрах. Активное вовлечение женщин в процессы индустриализации и коллективизации, использование их, по определению Сталина, как «колоссального резерва трудовых сил» обеспечивало им доступ к профессиональному обра-

зованию, гарантировало формальное равенство полов. С другой стороны, женщины не допускались к процессу принятия решений, наблюдалось отчуждение их от сферы власти и политики. Советское государство определило «женский вопрос» как решенный, подчинив его классово-партийным задачам и лишив тем самым самостоятельного статуса.

Централизация и бюрократизация общества второй половины XX в. усиливали гендерную стратификацию на основе признания традиционного распределения социальных и профессиональных ролей. Контракт «женщина-работница» заменялся контрактом «мать-работница». На первое место ставились функции женщины как матери и домохозяйки. Протекционистское законодательство тех лет пыталось совместить равные права женщин-работниц со специальными правами работающих матерей и тем самым провоцировало профессиональную сегрегацию по признаку пола как в сфере занятости, так и в сфере профессионального образования.

Постиндустриальное общество и переход к нему, происходящий в результате информационных революций в конце XX – начале XXI в., потребовали нового качества профессионального образования, формирования ключевых компетентностей, креативности, способности к профессиональному саморазвитию, конкуренции на рынке труда. Новые требования вступили в противоречие с традиционными формами и методами подготовки квалифицированных кадров, созданными в период стабильности. Все большую актуальность приобретала личностно ориентированная парадигма образования. Подчеркивалась роль субъективного, личностного начала в профессиональной подготовке специалистов (А.М. Но-

виков, В.А. Слостенин, И.П. Смирнов, Ю.А. Якуба и др.). Наблюдался переход от традиционной организации высшего образования по предметному принципу к структурно-функциональной модели, когда овладение предметом преподавания подчиняется целям развития (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.).

Новая социально-экономическая ситуация способствовала институционализации гендерного подхода, которая происходила в университетах США и Европы с конца 70-х гг., в России – с конца 90-х гг. XX в. Именно вузы становились центрами, осуществляющими научную, образовательную, координационную деятельность по реализации гендерного подхода как фактора совершенствования подготовки личности компетентного специалиста, свободного от предрассудков и ограничений прошлого времени, востребованного современным рынком труда. Гендерный подход акцентировал «внимание на роли образования не только как транслятора, но и как трансформатора ценностей в отношениях между полами» (Шишлова, 2015а, с. 48).

На протяжении XX – начала XXI в., несмотря на признание Россией и большинством европейских государств равенства прав на получение образования, развитие высшего профессионального образования в этих странах отличает гендерная асимметрия. Ученые и практики отмечают наличие дисбаланса общественных прав и возможностей мужчин и женщин в профессиональной сфере (О.В. Вашетина, О.А. Воронина, Е.Н. Каменская, Р.В. Ленков, Е.Н. Млечко, С.Л. Рыков, А.С. Сухоруков, Н.А. Сухорукова и др.). Исследования показывают, что часто «к внешним мотивационным факторам выбора профессии относятся... роль и

значимость выбираемой профессии в жизни общества; социальный престиж профессии; мода на определенные виды деятельности; влияние и советы родителей, родственников, друзей; региональные и местные возможности и перспективы трудоустройства» (Монако, Белогуров, 2005, с. 162).

Престиж и привлекательность многих профессий являются гендерно обусловленными, мужчины и женщины сталкиваются с неравноценным набором видов профессиональной деятельности, что вызывает гендерную асимметрию как в системе профессиональной подготовки, так и в отраслевой и профессиональной структуре занятого населения. Мужчины по-прежнему доминируют среди студентов вузов естественного, инженерного и сельскохозяйственного профилей, женщины – в педагогических, медицинских и гуманитарных вузах. Что касается профессиональных структур, то, «помимо прочих особенностей, необходимо отметить, что сегодняшней состав многих компаний весьма разнороден этнически» (Воевода, 2007, с. 119) (то же можно сказать и о вузах), а это, в свою очередь, во многом определяет специфику гендерной коммуникации. Отдельно следует обратить внимание на то, что «этнорегиональная ориентация современного российского образования требует своего философско-исторического осмысления» в гендерном аспекте, «упорядочения различных подходов к пониманию этногенеза как закономерного процесса развития социума» (Белогуров, 2002).

Несмотря на интенсивный рост доли женщин, занятых высококвалифицированным трудом в постиндустриальную эпоху, сохраняется тенденция их отстранения от высокооплачиваемых видов профессиональной деятельности, от занятия наравне с мужчинами

ми управленческих позиций. Данная практика подготовки и распределения специалистов противоречит личностно ориентированной парадигме образования, основным принципам закона об образовании, не соответствует новому типу образовательных организаций, основанному на развитии человеческого потенциала как их основного ресурса.

Анализ высшего профессионального образования с гендерных позиций на основе постиндустриальной концепции развития общества выявил следующую динамику:

- Доиндустриальное общество (XVII – конец XIX в.) закладывает основы дифференциации и иерархии мужского и женского высшего профессионального образования. «Государственное, народнохозяйственное, мужское профессиональное образование» противопоставляется «негосударственному, гуманитарному, женскому профессиональному образованию».

- Индустриальное общество (конец XIX – конец XX в.) закрепляет гендерную асимметрию в высшем профессиональном образовании, при формальном равенстве прав сохраняется неравенство возможностей в профессиональном выборе и профессиональной деятельности.

- Постиндустриальное общество (конец XX – начало XXI в.) характеризуется постепенным выравниванием возможностей в профессиональной и личностной самореализации мужчин и женщин, чему способствует институционализация гендерного подхода в образовании.

Историческая перспектива позволяет увидеть положительную динамику высшего профессионального образования в гендерном аспекте, свидетельствует о ее обусловленности социально-экономическими изме-

нениями. Гендерный подход в высшем профессиональном образовании позволяет разрешить противоречие между объективной тенденцией возрастающей ценности человеческого потенциала, не зависящей от признака пола, и существующей гендерной асимметрией в сфере профессиональной практики, сохранением патриархальных стереотипов в профессиональной подготовке, ограничивающих возможности личностной самореализации.

Литература

1. Белогуров А.Ю. Этногенез и «национально-региональный компонент» // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 34–38.
2. Воевода Е.В. Великобритания: история и культура = Great Britain: Culture Across History: учеб. пособие. М.: МГИМО-Университет, 2009.
3. Воевода Е.В. Социокультурные компетенции в профессиональной иноязычной подготовке специалиста-международника // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2007. № 8. С. 119–127.
4. Дзиов А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства. Пенза: Академия Естествознания, 2012.
5. Косетченкова Е.А. Эволюция женского профессионального образования с позиций общественной инициативы (конец XIX – начало XX века) // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. № 3, т. 1. Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/020-007.pdf>.
6. Монако Т.П., Белогуров А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. 2005. № 15. С. 160–169.
7. Рябова Т.Б. Гендерные стереотипы и гендерная стереотипизация: методологические подходы // Женщина в российском обществе. 2001. № 3–4. С. 3–12.
8. Шишлова Е.Э. Гендер как инновационный научный и философский дискурс // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 1. С. 148–152.
9. Шишлова Е.Э. Гендерный подход в образовании // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм: материалы науч. конф.: в 2 ч. М.: МГИМО-Университет, 2014. Ч. 1. С. 229–232.

10. *Шишлова Е.Э.* Гендерный фактор модернизации университетского образования // Человеческий капитал. 2015а. № 11–12. С. 46–48.
11. *Шишлова Е.Э.* Психология управления человеческим потенциалом образовательной организации // Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза: межфедеральный сб. науч. статей. М.: МГИМО-Университет, 2015б. Вып. 1. С. 43–50.
12. *Bell, D.*, 1973. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. NY: Basic Books.
13. *Jackson, P.*, 1990. Life in Classrooms. NY: Teachers College Press.
14. *Toffler, A.*, 1981. Future Shock: The Third Wave. London: Bantam Books.

References

1. *Belogurov, A. Yu.*, 2002. Ethnogenesis and “national and regional component”. Higher Education in Russia, 6: 34–38. (rus)
2. *Voyevoda, E. V.*, 2009. Great Britain: history and culture = Great Britain: Culture Across History: teaching manual. Moscow: published by MGIMO-University. (rus)
3. *Voyevoda, E. V.*, 2007. Cultural Competences in Professional Language Training of International Relations Students. Scientific Bulletin of Voronezh state Architectural and Construction University. Series: Modern linguistic and methodical-and-didactic researches, 8: 119–127. (rus)
4. *Dzirov, A. R.*, 2012. Higher school as social institution of public reproduction. Penza: Academy of Natural Sciences. (rus)
5. *Kosetchenkova, E. A.*, 2011. Evolution of female professional education in terms of public initiative (the end of XIX – beginning of the XX century). Scientific notes: online scientific journal of Kursk State University, 3 (1). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/020-007.pdf>. (rus)
6. *Monaco, T. P.* and *A. Yu. Belogurov*, 2005. Role of disciplines of a general education cycle in professional development of modern specialists. Bulletin of South Ural State University. Series: Education, health care, physical culture, 15: 160–169. (rus)
7. *Ryabova, T. B.*, 2001. Gender stereotypes and gender stereotyping in education: methodological approaches. Woman in the Russian society, 3–4: 3–12.
8. *Shishlova, E. E.*, 2013. Gender as the innovative scientific and philosophical discourse. Bulletin of MGIMO-University, 1: 148–152. (rus)
9. *Shishlova, E. E.*, 2014. Gender approach in education. In: Topical questions of preparation of experts of the international structure: change of paradigms: Research Conference Proceedings: in 2 parts (Part 1, pp. 229–232). Moscow: published by MGIMO-University. (rus)
10. *Shishlova, E. E.*, 2015(a). Gender factor of modernization of university education. Human Capital, 11–12: 46–48. (rus)
11. *Shishlova, E. E.*, 2015(b). Psychology of management of human potential in an educational organization. In: Psychological and pedagogical aspects of work of higher school teacher: collection of research papers (pp. 43–50). Moscow: published by MGIMO-University. (rus)
12. *Bell, D.*, 1973. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. NY: Basic Books.
13. *Jackson, P.*, 1990. Life in Classrooms. NY: Teachers College Press.
14. *Toffler, A.*, 1981. Future Shock: The Third Wave. London: Bantam Books.