

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира  
Гнатюка

На правах рукопису

**Ковальчук Любов Олександрівна**

**УДК 373.51 (430)**

**ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В НІМЕЧЧИНІ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
доктор педагогічних наук,  
професор, член-кор. АПН України

**В. П. Кравець**

**Тернопіль – 2008**

## Зміст

Вступ .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ</b>	
<b>ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ</b>	
1.1. Гендерне виховання учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема.....	11
1.2. Ретроспективний аналіз виховання школярів різної статі в історії педагогіки та шкільній практиці Німеччини.....	29
Висновки з першого розділу.....	62
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ</b>	
<b>МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ</b>	
2.1. Передумови та шляхи реалізації гендерного виховання у навчальних закладах Німеччини .....	66
2.2. Особливості гендерного виховання в німецьких шкільних закладах різного рівня .....	81
2.3. Основні напрями впровадження гендерного виховання в сучасній німецькій школі.....	101
2.4. Екстраполяція німецького досвіду гендерного виховання в систему освіти України.....	142
Висновки з другого розділу.....	152
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>157</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>162</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>189</b>

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Прийняття Україною європейських цінностей передбачає реалізацію принципів гендерної рівності у всі сфери життя, забезпечення рівного доступу обох статей до освітніх, виробничих, культурних ресурсів тощо. Для України особливого значення набуває питання реалізації гендерного підходу до навчання й виховання молодого покоління в загальноосвітніх закладах сучасної Німеччини, тому що ФРН є одним із найвпливовіших членів Європейського Союзу й відзначається, як і скандинавські країни, високим рівнем активності жіноцтва у суспільному житті.

Наслідки опрацювання психолого-педагогічної і соціологічної літератури свідчать, що для гендерної соціалізації учнівської молоді в Україні та Німеччині, крім певної етнокультурної специфіки, характерні й спільні риси. Зокрема, простежуються суперечності між декларованою гендерною рівністю і реальною асиметрією соціальних і сімейних ролей, притаманних обом статям, а також між універсалізацією гендерних функцій, визнанням важливості суспільної діяльності жінок і стійкістю традиційних гендерних стереотипів у свідомості населення тощо. У такій ситуації зростає значущість гендерного виховання як необхідного компонента успішної соціальної адаптації молоді. В контексті розширення євроінтеграційного простору воно виступає важливим чинником формування егалітарної поведінки хлопців і дівчат й забезпечення найповнішої самореалізації їх як особистостей у різних сферах суспільного життя.

Вивчення гендерних аспектів виховання учнівської молоді дає можливість з'ясувати ієрархію її суб'єктних цінностей, прогнозувати майбутні життєві практики, глибше пізнати вікову та культурну специфіку засвоєння молодими людьми гендерних пріоритетів. Саме тому в європейському освітньому просторі здійснюються ефективні крос-культурні дослідження проблем гендерної соціалізації та гендерного виховання. Поліаспектне вивчення найкращих зразків зарубіжного, зокрема німецького досвіду, нагромадженого

у цій сфері, сприятиме інтенсивнішій реалізації гендерного підходу в вітчизняну систему освіти, яке в Україні з різних причин розгортається надто повільно.

У численних працях українських і зарубіжних учених більшою чи меншою мірою висвітлена освітня проблематика гендеру, а саме: формування гендерної педагогіки (С. Бухен, М. Горсткемпер, К. Деріхс-Кунстманн, В. Кравець, П. Мільгоффер, Х. Фімер, Л. Штильова); гендерні аспекти навчання і виховання учнів (Е. Брайтенбах, Т. Голованова, А. Кайзер, Н. Кутова, О. Петренко, Г. Фаульстіх-Віеланд, Г. Шумахер); гендерна соціалізація молоді (Г. Більден, І. Бремер, К. Гагеманн-Віте, К. Ульріх, С. Харченко, Ю. Ціннекер), гендерна рівність у шкільній освіті (Т. Говорун, Г. Браун, У. Кессельс, Л. Фрід); рівні можливості у суспільстві (Ш. Берн, С. Валь, І. Кон, Л. Міщик, У.-Г. Шпітта); формування гендерної культури молоді (О. Кізь, О. Кікінежді, П. Міддлетон, А. Пренгель); гендерні стереотипи поведінки хлопців та дівчат у сучасній школі (С. Вихор, А. Гільгерс, Л. Кобелянська, Н. Хайде, Б. Штіплер).

Становлення вітчизняної гендерної педагогіки супроводжують певні суперечності в обґрунтуванні її теоретичних і методологічних засад, термінологічна непослідовність, відчутна недостатність компетентних у питаннях гендеру фахівців. Усе це також зумовлює своєчасність ґрунтовного вивчення зарубіжних педагогічних надбань, започаткування в Україні відповідних крос-культурних досліджень.

Узагальнення досвідних аспектів гендерного виховання у нашій роботі, викладені у ній рекомендації стосовно застосування в українському освітньому просторі кращих гендерноорієнтованих технологій сприятиме збереженню напрямків реформування вітчизняної шкільної освіти з тенденціями її світового, насамперед європейського, розвитку.

Актуальність гендерної проблематики, її нерозробленість у вітчизняній порівняльній педагогіці, об'єктивна потреба в теоретичному та практичному вивченні зарубіжного педагогічного досвіду, необхідність його екстраполяції

в сучасну національну школу зумовили вибір теми дисертації «Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана в межах комплексного дослідження Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Гендерна освіта та виховання: перспективи розвитку» (державний реєстраційний номер № 0106U002384) замовленого Міністерством освіти і науки України. Тему роботи затверджено вченою радою Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 22.02.2005 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 25.09.2007 р.).

**Мета дослідження** – з'ясувати особливості гендерного виховання учнівської молоді Німеччини та визначити позитивні ідеї аспекти німецького досвіду, які доцільно використати в Україні.

З цієї мети випливають такі **основні завдання** дисертації:

1. Всебічно проаналізувати гендерну проблематику, висвітлену в науково-педагогічній літературі Німеччини, з'ясувати особливості гендерного виховного процесу в освітніх закладах різного типу.

2. На основі ретроспективного аналізу німецьких загальноосвітніх концепцій визначити історичні передумови гендерного підходу до шкільного навчання та виховання дітей різної статі.

3. Охарактеризувати сучасний стан гендерного виховання учнівської молоді Німеччини, виявити специфіку його змістових і процесуальних компонентів, основні стратегічні напрями організації в загальноосвітніх закладах різного типу.

4. Виокремити позитивні ідеї німецького досвіду гендерного виховання, можливі для використання в Україні.

**Об'єкт дослідження** – теорія і практика гендерного виховання учнівської молоді.

**Предмет дослідження** – особливості науково-педагогічного забезпечення гендерного виховання учнівської молоді Німеччини.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять: положення теорії пізнання про взаємозв'язок діяльності, свідомості й особистості; методологічні принципи компаративістичного та структурно-конструктивістського підходів (Е. Здравомислова), концепція «прихованого навчального плану» (М. Гемпель, К. Келлер, М.–А. Крайенбаум, У. Лауер), яка визначає основні канали трансляції гендерних норм у діяльність школи; погляди педагогів-гуманістів на особистісний розвиток дитини (А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Русова); гендерні дослідження освітніх процесів (Х. Брюттнер, І. Іванова, Л. Кобелянська, М. Краєнбаум, І. Лебединська, Г. Ленц, Д. Леммермоле, Л. Розе, О. Луценко, І. Мунтян, М. Музіол, Е. Ніссен, А. Олійник, Л. Розе, Х. Ролофф, О. Сухомлинська, О. Цокур).

Досягнення поставленої мети, виконання конкретних завдань дослідження забезпечили застосовані у ньому **методи**, а саме: *зіставний*, використаний під час аналізу психолого-педагогічної, соціологічної та філософської літератури, на основі якого з'ясувалась сутність гендерного підходу шляхом осмислення різних поглядів вітчизняних і зарубіжних учених на цю проблему; метод *теоретичного узагальнення*, що сприяв формулюванню висновків, обґрунтуванню практичних рекомендацій; *порівняльно-історичний*, який дав змогу дослідити розвиток виховання дітей різної статі в Німеччині у період з другої половини XVIII до початку XXI ст.; *індуктивний*, застосований для вивчення етнокультурних особливостей, синтезування загальнокультурних цінностей та окреслення міжнародних гендерних перспектив; *дедуктивний*, спрямований на розкриття гендерної специфіки, притаманної навчально-виховному процесу; *традуктивний*, використаний для того, щоб у сучасному гендерному вихованні учнівської молоді простежити спільні для Німеччини й України тенденції, які забезпечують можливість адаптування німецького

досвіду до вітчизняних реалій та актуалізують його вивчення і творче застосування.

**Джерельна база дослідження.** У роботі опрацьовано чинні державні документи України з освітньої та гендерної політики – Національну доктрину розвитку освіти, Указ Президента України «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», такі німецькі документи, як: Уклад Пруських законів, Конституцію Німеччини, «Концепція гендерної рівності» землі Саксонії-Ангальт, а також шкільні програми, методична література для вчителів та учнів, матеріали періодичних видань Німеччини, праці німецьких науковців, педагогів, присвячені гендерній проблематиці, інформація з мережі Інтернет.

**Організація дослідження.** Воно розгорталось впродовж 2004–2007 рр. На **першому етапі** (2004–2005 рр.) розроблено теоретико-методологічні засади дослідження, зібрано, проаналізовано та систематизовано його джерельні матеріали; здійснено порівняльний аналіз психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури Німеччини й України, з'ясовано рівень вивчення дисертаційної проблематики, сформульовано мету й основні завдання, визначено предмет, об'єкт дослідження. На **другому етапі** (2005–2006 рр.) вивчено вітчизняний та німецький досвід виховання хлопців та дівчат у період із другої половини XVIII до початку XXI ст. На **третьому етапі** (2006–2007 рр.) узагальнено результати дослідження, систематизовано дослідницькі матеріали, сформульовано й уточнено теоретичні висновки та практичні рекомендації, оформлено тексти дисертації, автореферату та додатків.

**Наукова новизна** результатів цього дослідження полягає в тому, що в ньому вперше в Україні:

– визначено основні стратегії реалізації гендерного виховання німецької молоді: впровадження гендерної компоненти у навчальні плани, програми та матеріали; гендерна спрямованість профорієнтаційної роботи серед учнівської

молоді, функціонування «малих початкових шкіл» й експериментальних шкільних закладів, активне залучення батьків, громадськості до гендерного виховання, підвищення загальної гендерної культури соціуму та поглиблення гендерної компетенції педагогів шляхом внутрішньо- й зовнішньошкільного підвищення їх кваліфікації;

– охарактеризовано особливості гендерного виховного процесу у німецьких загальноосвітніх закладах різного типу, зокрема в початковій та основній школах, реальних училищах і гімназіях, уточнено імплементацію змісту, форм, методів і прийомів гендерного виховання;

– з'ясовано особливості історичного розвитку виховної системи в Німеччині, яка тривалий час базувалась на антропологічному принципі чіткого розмежування чоловічої й жіночої статі, у напрямку впровадження комплексного підходу Gender Mainstreaming.

– уточнено шляхи становлення гендерного виховання учнівської молоді Німеччини на сучасному етапі, яке здійснюється шляхом спільного, роздільного та частково роздільного навчання.

**Практичне значення** дисертаційної роботи полягає в тому, що її висновки і пропозиції дають змогу вдосконалювати зміст, форми та методи навчально-виховного процесу в загальноосвітній українській школі. Матеріали дисертації можуть бути використані для підготовки інформаційних матеріалів, які сприятимуть реалізації принципів гендерної рівності в освітній системі України, а також при створенні підручників, посібників, методичних рекомендацій, програм, лекційних курсів та впровадженні спецкурсів і спецсеминарів з історії та теорії педагогіки, порівняльної педагогіки.

**Вірогідність результатів** забезпечили теоретична обґрунтованість основних положень дисертації та використання комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету дослідження й зумовлених його метою та завданнями.

**Апробація результатів.** Основні положення і висновки дисертаційного дослідження висвітлювалися у доповідях та виступах на Міжнародній



науково-практичній конференції «Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку й освіту: результати та перспективи» (Одеса, 28 жовтня 2005 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Дні науки» (Дніпропетровськ, 17–28 квітня 2006 р.), I Міжнародній науково-практичній конференції для студентів та аспірантів «Сучасна молодь: крок у майбутнє» (Суми, 17–18 травня 2006 р.), IX Міжнародній міждисциплінарній науково-практичній конференції (Мінськ, 15–16 грудня 2006 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції (Полоцьк, 2007 р.), III Міжнародній науковій конференції (Санкт–Петербург, 11–12 жовтня 2007 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції (Ставрополь, 17–18 жовтня 2007 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми і перспективи трудової підготовки молоді» (Тернопіль, 19–20 жовтня 2007 р.), Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Формування гендерної культури майбутніх учителів» (Тернопіль, 25–26 березня 2005 р.), Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Молодь і гендер: реалії та перспективи демократичного суспільства» (Тернопіль, 25–26 травня 2006 р.), засіданнях кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Результати дослідження впроваджено** у навчально-виховний процес Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (довідка № 1022-28/03 від 21.12.2007 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 9 від 26. 01. 2008 р.), Тернопільської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 24 Тернопільської міської ради Тернопільської області (довідка № 257 від 11.12.2007 р.)

**Публікації.** За темою дисертації опубліковано 14 праць включно з методичними рекомендаціями та тезами конференцій. 6 із них надруковано у фахових виданнях.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, із них 237 –

іноземною мовою) та 25 додатків. Вона містить 10 таблиць, 3 діаграми. Загальний обсяг дисертації становить 265 сторінок, основний текст викладений на 161 сторінці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

#### 1. 1. Гендерне виховання учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема

Злам традиційної системи гендерної стратифікації, різке послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей, зміна культурних стереотипів маскулінності та фемінінності, серйозні трансформації у шлюбно-сімейних стосунках зумовили необхідність застосування гендерного підходу в організації навчально-виховного процесу. Крім того, проблема гендерного виховання набуває особливої актуальності в умовах модернізації загальноосвітньої школи, основним завданням якої є формування у школярів громадянської відповідальності, ініціативності, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації у суспільстві. Поза розв'язанням указаної проблеми неможливе утвердження у ньому гендерної культури, яка виступає вагомим чинником успішної життєвої самореалізації кожної дитини як всебічно розвиненої особистості.

На сьогодні в Україні в багатьох педагогічних дослідженнях акцентується важливість використання гендерної теорії в освітньому процесі, розкриваються особливості гендерної соціалізації. Проте різні методологічні підходи, суперечливість у трактуванні певних понять, недостатність системного опрацювання питань гендеру у вітчизняній педагогіці породжують труднощі й зволікання, особливо помітні у сфері практичного втілення принципів гендерного виховання в українських загальноосвітніх закладах. У цій ситуації зростає актуальність комплексного висвітлення відповідного досвіду, узагальненого в зарубіжній педагогічній науці, передовсім європейській.

У наші дні у всіх країнах-членах Євросоюзу, зокрема і у ФРН, розгортається етап реалізації Gender Mainstreaming, тобто комплексного підходу до проблеми рівності жінок і чоловіків, спрямованого на досягнення їх рівноправ'я. Його загальна стратегія «зверху вниз» полягає в тому, що на макрорівні (уряд, парламент, профспілки, спілки підприємців та ін.) повинні бути створені необхідні умови для реального втілення вказаного підходу, зокрема в конкретних установах, у тому числі і в загальноосвітніх закладах. З поняттєвого погляду Gender Mainstreaming (гендерний мейнстрімінг) означає, що будь-які дії, організаційні заходи влади повинні оцінюватися з погляду їх подальшого впливу на становище чоловіків і жінок, оскільки методологічно в ньому закладена ідея рівності, яка повинна послідовно реалізовуватися у всіх сферах суспільного життя.

Зазначимо, що правовою основою Gender Mainstreaming є такі міжнародні документи: конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації, прийнята в 1979 році; Пекінська платформа дій, розроблена і прийнята I Всесвітньою Конференцією ООН із жіночих проблем (1995), на якій Gender Mainstreaming було визнано головною політичною стратегією на шляху досягнення гендерної рівності; Амстердамський договір (1997), що зобов'язує всі країни, члени Євросоюзу, реалізувати гендерну політику [7].

Гендерне конструювання у ФРН відзначається розробленням та впровадженням комплексної моделі Gender Mainstreaming у всі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких кампаній, спрямованих на підвищення гендерної компетентності батьків та педагогів, що забезпечує формування гендерної культури молодого покоління (М. Горсткемпер [162], П. Міддлетон [216], А. Пренгель [230] та інші)

Ідеологія рівноправ'я статей, їх взаємозамінності соціально конструюється і пропагується на всіх рівнях соціалізації особистості від виховання в сім'ї до державної ідеології, відображеної в мас-медіа, і стає все

більш поширеною в українському та німецькому соціумах. Методологічні принципи гендерного підходу та виховання, механізми гендерної соціалізації розкриваються у працях таких українських та німецьких вчених, як І. Бремер [87], Г. Браун [86], Т. Говорун [10], Т. Голованова [11], М. Горсткемпер [163], У. Ендерс-Драгессер [113], О. Кікінежді [18], І. Кон [26], В. Кравець [28], Л. Міщик [38], В. Москаленко [39], О. Сухомлинська [50], К. Ульріх [283], Л. Фрід [133] та ін.

У вітчизняній педагогіці терміни «гендер», «гендерний підхід», «гендерне виховання», «гендерна соціалізація», «гендерна педагогіка» поширилися на початку ХХІ ст., тобто значно пізніше, ніж у західноєвропейській педагогічній науці.

Проблему гендерної соціалізації молоді вивчали як українські дослідники, зокрема Т. Говорун [10], Т. Голованова [12], О. Кікінежді [18], В. Кравець [28], С. Харченко [58], так і німецькі науковці – І. Бремер [87], У. Ендерс-Драгессер [113], К. Ульріх [283], Ю. Ціннекер [298]. Вітчизняні і зарубіжні вчені єдині у поглядах щодо процесу гендерної соціалізації і розуміють його, як «засвоєння, прийняття й відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки в суспільстві [28, с. 169-170]».

На думку Т. Голованової, «якість соціалізації визначається соціально-педагогічними механізмами, оскільки гендер відображає одночасно процес і результат «вбудовування» індивіда в соціально й культурно обумовлену модель чоловічності або жіночності, прийняту у певному суспільстві на якомусь історичному етапі [12, с. 24]».

У Німеччині теоретичне осмислення гендерної соціалізації одним із перших здійснив Ю. Ціннекер (1987 р.) у книзі «Емансипація жінки та шкільна освіта» [298]. На його думку, в школі дівчата мають певні привілеї, проте після її закінчення вони відчувають обмеження своїх прав. Інший німецький учений К. Ульріх (1991 р.) у підручнику «Дослідження соціалізації дітей» також подає наслідки емпіричного вивчення механізмів гендерної

соціалізації: у школі спільно навчається майже однакова кількість дівчат і хлопців; учителі більше уваги та поваги виявляють до хлопців, що зумовлено традиційною ідеологією верховенства чоловіків і домінантної поведінки хлопчиків; у шкільних навчальних планах і програмах упродовж багатьох років переважають усталені гендерні стереотипи; дівчата відчують більшу дискримінацію стосовно їх особистісного, інтелектуального розвитку порівняно з хлопцями; професійні привілеї, як і раніше, призводять до чіткого розподілу статей за вибором навчання та професією [283].

Філософ В. Москаленко вказує на негативні чинники, які впливають на процес гендерної соціалізації дітей:

- 1) «порушення ідентифікації з образом батьків у результаті засвоєння дітьми дисгармонійних настановлень маскулінності-фемінності в сім'ї;
- 2) розрив між поколіннями у сфері професійної діяльності, що особливо впливає на виховання хлопчиків, у яких можуть виникати труднощі у виборі ідеалу-зразка-образу чоловіка, якого можна було б наслідувати;
- 3) формування емансипаційних установок у жінок засобами масової інформації, які акцентують увагу на досягненнях жінок у традиційно чоловічих видах праці або спорту і цим можуть інколи спричинити маскулінізацію поведінки дівчат;
- 4) помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дітей, що виявляється у різних формах обмежень спілкування, яке в підлітковому віці, як правило, має своїм наслідком «ефект бумерангу [39]».

Психологи Т. Говорун, О. Кікінежді зазначають, що для рівноправного людського розвитку потрібні радикальні зрушення в гендерній соціалізації, а отже, й у вихованні дітей та юнацтва, тому пропонують відмовитися від диференційованого й обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статевоповідних традиційних очікувань на користь особистісного, індивідуалізованого розвитку людини [9, с. 297].

Українські та німецькі дослідники слушно наголошують на тому, що практична реалізація ідей гендерної рівності потребує спеціальної гендерної

теорії виховання й освіти, розроблення якої сприятиме ефективному впровадженню гендерної політики.

Розглядаючи проблематику гендерного виховання, вчені окреслюють основні аспекти її дослідження, а саме: гармонізацію міжособистісних відносин у сім'ї та соціальному оточенні; необхідність гендерної культури через засвоєння збалансованих моделей гендерних стосунків і гендерних цінностей – толерантності, чутливості до гендерних проявів унікальності й неповторності іншої особистості; проведення гендерного аналізу навчального матеріалу з метою викорінення біодетерміністських упереджень щодо сутності «жіночого» і «чоловічого»; подолання сексизму задля забезпечення вільного розвитку особистості в освітньо-професійному просторі; трансформацію традиційної освіти в напрямку її демократизації, розвитку егалітарних цінностей [16, с. 31].

Опрацювання науково-педагогічної літератури засвідчило спільність поглядів українських та німецьких педагогів на визначення сутності, мети, завдань та механізмів гендерного виховання, реалізації гендерного підходу в освітньому процесі. Поняття «гендерне виховання» розкривають українські науковці В. Кравець [28], С. Вихор [5] та німецькі дослідники – Г. Фаульстіх-Віеланд [124], Г. Шумахер [261]. Незначні відмінності простежуються лише стосовно функціонування деяких терміносполучень. Так у вітчизняній педагогіці частіше вживається «гендерне виховання», «гендерна педагогіка», натомість німецькі вчені надають перевагу словосполученню «гендерний підхід у педагогіці». Зауважимо, що категорійний апарат гендерної педагогіки, яким оперують вітчизняні науковці дещо чіткіший, ніж той, яким послуговуються німецькі вчені. Натомість у німецькій педагогіці повнішою є «практична методологія», яка має безпосередній вихід у шкільний навчально-виховний процес.

За В. Кравцем, гендерне виховання – «процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі [28, с. 174]». На його думку,

специфіка цього виховного процесу полягає у розгляді людини як суб'єкта діяльності, і тому для гендерного виховання, з одного боку, може бути використаний будь-який вид діяльності, а з іншого – спеціально організований особливий її вид. С. Вихор розглядає гендерне виховання як «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [5, с. 35]». Дослідниця вважає, що гендерне виховання передбачає також відмову від сексизму, пом'якшення гендерних стереотипів, формування досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимість протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створення рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості [5]. У концепції гендерного виховання, запропонованої Є. Каменською, привертають увагу насамперед такі його характеристики: використання наукових знань у реальних ситуаціях; врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців; дотримання принципів послідовності, безперервності, правдивості; довіра до переживань і проблем вихованців; відсутність залякувань; педагогічна підтримка тощо [17, с. 108].

Становлення гендерного виховання в освітньому просторі Німеччини тісно пов'язане з необхідністю визнання та включення гендерного підходу у чинні механізми національної системи освіти, визнання стратегії гендерної рівності німецьким урядом найважливішим складником усіх державних соціальних програм. Г. Фаульстіх-Віеланде та М. Горсткемпер зазначають, що, завдяки гендерному вихованню, людина стає повноцінним членом суспільства, оскільки разом із засвоєнням соціальних норм та культурних цінностей реалізується її самоактивність, саморозвиток, відбувається становлення чоловічої/жіночої індивідуальності [162]. Варто вказати на те, що у німецькій педагогіці в 50–60-х рр. ХХ ст. термін «гендерне виховання»



уживали і стосовно власне сексуального виховання. Проте, починаючи із 70-х рр. минулого століття, з цього приводу розгорнулися педагогічні дебати. Зокрема, Г. Шумахер зазначає, що гендерне виховання – прощання з укоріненими, історично сформованими поняттями, способами поведінки та табу, ... рівноправне виховання хлопців та дівчат [261].

Важливо з'ясувати, як українські та німецькі вчені розуміють мету гендерного виховання. Як зазначає В. Кравець, «мета гендерного виховання полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності [28, с. 174-175]». Згідно з С. Вихор, мета гендерного виховання відображається «у його змістовому компоненті, суть якого становлять ідеї демократичного розвитку суспільства і гендерної рівності, цінності кожної особистості та її самореалізації, незалежно від статевої належності [5, с. 36]».

Німецькі науковці М. Горсткемпер, Г. Фаульстіх-Віеланд мету гендерного виховання теж убачають у формуванні гендерної культури хлопців і дівчат, внаслідок чого вони вчать мати власну думку про особистість чоловіка і жінки; долати ворожість у взаєминах чоловіків і жінок; з'ясувати відмінності, що існують між ними, мінімізувати наявні стереотипи; аналізувати, яким чином сприймаються гендерні ролі; реалізовувати і підтримувати партнерство між чоловіками і жінками в усіх сферах життя [162].

Зважаючи на мету гендерного виховання, українські дослідники формують основні його принципи, а саме:

- немає статевоповідних видів людської діяльності; освоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних зацікавлень, здібностей, мотивації діяльності;
- і чоловік, і жінка відіграють однаково вагомі ролі в сім'ї та вихованні дитини;

- хлопці та дівчата, чоловіки та жінки мають рівні можливості в оволодінні трудовими вміннями та навичками;
- у вихованні дітей необхідно виходити з тези про рівні здібності, можливості статей та їхні життєві сценарії на майбутнє. Майже усі професії дорослих, а також їх кар'єри можуть бути доступні як для дівчат, так і для хлопців;
- неприпустимо протиставляти дітей за статевою ознакою в різних сферах життєдіяльності, іграх, навчанні, планах на майбутнє;
- важливо розвивати вміння дітей протистояти стереотипам та підтримувати дружнє співіснування статей. Загалом хлопці та дівчата повинні поважати одні одних, вони мають отримати однакове виховання на базі однакових статевих ролей, бути включеними в однакові види діяльності [32, с. 98].

Зазначимо, що реалізацію гендерних принципів забезпечують такі умови: 1) серйозна теоретична і методична база, яку можуть створити педагоги-дослідники; 2) відповідна нормативна база, закладена в документах органів управління соціальним вихованням; 3) формування у педагогів розуміння необхідності гендерного підходу і установки на його практичне втілення; 4) відповідна змістовна і методична психолого-педагогічна підготовка педагогів.

Зіставлення методологічних підходів науковців обох країн до проблеми гендеру виявляє певні відмінності, зумовлені етнокультурною специфікою, педагогічними надбаннями, соціальною стратифікацією. Українські педагоги і психологи пропагують насамперед ідеї егалітарного підходу у вихованні, закладені в ментальності українського народу та педагогічній спадщині, зокрема в гуманістичних концепціях С. Русової [49], В. Сухомлинського [51; 52]. Натомість німецькій педагогіці властиве поєднання гендерного підходу у вихованні учнівської молоді зі статево диференційованим.

Як засвідчують вітчизняні дослідження, андрогінна модель поведінки є похідною від егалітарної, в якій рівномірно розподілені сімейні ролі між чоловіком і дружиною, спостерігається партнерство статей у суспільному

житті. Проблематику гендерного виховання дітей, що базується на принципах андрогінії, розглядають такі українські вчені, як І. Бех [2; 3], С. Вихор [5], Т. Говорун [9], Т. Голованова [12], Н. Городнова [13], О. Кікінежді [18], В. Кравець [28]. В основі такого гендерного виховання лежить сприйняття вихованцями власної статевої належності як готовності до виконання репродуктивних ролей і водночас готовність засвоювати все те, що притаманне людині як особистості. Це створює передумови для максимального розвитку і самореалізації індивіда в сім'ї та суспільстві.

А. Мудрик зазначає, що «гендерний підхід у вихованні» передбачає «прийняття до уваги ... й застосування знань про гендерні особливості:

- в організації побуту та життєдіяльності виховних організацій (відповідно до їх типу та функцій), а також взаємодії їх членів;
- у визначенні змісту і методів навчання і способів стимулювання самоосвіти;
- у створенні умов у виховних організаціях для опанування хлопчиками та дівчатками, юнаками та дівчатами норм, моделей, сценаріїв і досвіду статеворольової поведінки, адекватної їхньому віковому статусу, психосексуальному розвитку і соціальним очікуванням;
- у сприянні щодо розв'язання проблем, пов'язаних із гендерною ідентифікацією і самореалізацією [65, с. 17]».

За Є. Каменською, гендерний підхід передбачає врахування гендерних особливостей як учителів, так і учнів. Йдеться про гендерні аспекти, які спостерігаються в інтелектуальних, мовних, емоційних характеристиках, гендерних особливостях Я-концепції, мотивації досягнень та стосуються виявлення таких рис, як владність, домінантність, агресивність, турботливість, а також стилю діяльності, стосунків і взаємодії з партнерами своєї та протилежної статі. Особливої ваги набуває розвиток гендерної чутливості педагога, тобто його здатності, по-перше, сприймати, усвідомлювати і моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми на формування їх

гендерної ідентичності; по-друге, реагувати на будь-які прояви дискримінації щодо статі; по-третє, відступати від традиційних патріархальних моделей упорядкування суспільства [17, с. 83].

Ми погоджуємося з думкою В. Кравця, що гендерний підхід в навчально-виховному процесі по суті є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу дитині проявляти свою ідентичність. Він забезпечує людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки [28, с. 184].

На сьогодні у Німеччині стратегія гендерного підходу, реалізована в шкільній практиці, полягає насамперед у тому, щоб:

- взаємодоповнювати сфери самореалізації дітей (наприклад, дівчат заохочують до занять спортом, а хлопців – до самообслуговування);
- організувати рівноправне співробітництво хлопців та дівчат у спільній діяльності;
- знімати традиційні культурні заборони на емоційне самовираження хлопців, заохочувати їх до висловлювання обох почуттів;
- створювати умови для набуття дівчатами досвіду самозаохочення і підвищення самооцінки (наприклад, запроваджувати технологію щоденника з фіксуванням успіхів);
- тренувати міжстатеву чутливість дітей, зокрема через театралізацію, обмін ролями;
- залучати батьків обох статей до виховання дітей [48].

Поряд з гендерним підходом німецькі науковці У. Ендерс-Драгессер та К. Фухс дотримуються диференційованого підходу до виховання дітей різної статі, який зумовлюють соціостатеві стратифікація суспільства, особливості впливу сім'ї на життя дитини та гендерні відмінності у стилях батьківського та материнського виховання, а також різна поведінка хлопців та дівчат [113, с. 25].

Узагальнюючи погляди вітчизняних і німецьких учених на сутність гендерного виховання, висвітлені в опрацьованих педагогічних джерелах,

зазначимо, що воно являє собою цілеспрямовану педагогічну діяльність учителя, спрямовану на дотримання принципів гендерної рівності у навчально-виховному процесі, що забезпечує всебічний особистісний розвиток дівчат і хлопців, успішну реалізацію їх здібностей та можливостей. Застосування гендерного підходу в шкільній практиці передбачає оволодіння учнями певним обсягом знань, необхідних їм для того, щоб позбавитися упереджень стосовно обох статей і пом'якшувати відповідні стереотипи, а також оволодіти навичками асертивної поведінки.

Зауважимо, що традиційне виховання хлопців та дівчат продовжує відтворювати патріархальні стереотипи взаємодії статей у суспільній та приватній сферах, що стає перешкодою для розкриття індивідуальності, рівності статей, стійкого розвитку партнерських стосунків між ними. Виховний процес, який не містить гендерного складника, призводить до розвитку у школярів та школярок різних рис, зокрема у хлопців переважають лідерство, самостійність, у дівчат – слухняність та пасивність. Вони захоплюються різними предметами: дівчата – гуманітарними, хлопці – точними та суспільними дисциплінами, що відповідно впливає на вибір ними в майбутньому різних видів професійної діяльності та зумовлює їх різну активність у громадсько-політичній сфері. Таке виховання не тільки не усуває, але й поглиблює традиційні гендерні стереотипи, яких існує декілька груп. До першої з них належать стереотипи маскулінності та фемінінності. Маскулінність формують такі риси особистості, як активність, домінантність, агресивність, упевненість у собі, логічне мислення, здатність до лідерства, а фемінінність – залежність, турботливість, переживання, низька самооцінка, емоційність. Друга група гендерних стереотипів стосується уявлень про розподіл сімейних та професійних ролей між жінками та чоловіками. Для жінки соціально значущою вважають роль домогосподарки, матері. Так, у Німеччині існує відомий вислів про 4 «К», який відображає стереотипне уявлення про соціальне призначення жінки. У перекладі українською мовою він звучить: «кухня, церква, дитина, плаття». На відміну від жінок, чоловіки

повинні брати активну участь у суспільній діяльності, бути професійно успішними, виконувати соціальну роль відповідального за матеріальне забезпечення сім'ї. Третя група охоплює гендерні стереотипи, пов'язані зі специфікою праці. Згідно з усталеними поглядами, жіноча праця за своїм змістом є виконавчою, стосується передовсім обслуговування, виступає частиною експресивної сфери діяльності. Жінки частіше працюють у сфері торгівлі, медицини, освіти. У чоловіків можлива творча і керівна робота, вони проявляють себе в інструментальній сфері діяльності, професійній діяльності, яка приносить матеріальний дохід [48].

Спираючись на матеріали німецького журналу «Шпігель» [139, 232], опубліковані в 1989 році, подаємо розподіл гендерних стереотипів (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Рольові гендерні стереотипи**  
(за матеріалами журналу «Шпігель»)

<i><b>Чоловік</b></i>	<i><b>Жінка</b></i>
Схильний до конкуренції	Пасивна
Сильний	Залежна
Контрольований	Емоційна
Відповідальний	Нелогічна
Засліплений видатними досягненням, вагомістю вчинків	Природна
Інтелігентний	Довірлива
Не плаче	Красива
Має нахил до техніки	Чутлива
Домінантний	Турботлива
Компетентний	Доглянута
Логічний	Терпляча
Годувальник сім'ї	Добра мати
	Ніжна

Ініціатор у сексі	Романтична
Незалежний	Спокуслива
Авторитетний	Артистична
Спортивний	Психологічно не обтяжена
Секс – успіх	Фізично слабка
Якщо чоловік не є таким, тоді він слабкий або дивак	Секс – кохання
	Якщо жінка не така, то вона не жінка

Сукупності характеристик, наведені у таблиці, засвідчують, що у німецькому суспільстві простежується помітна стереотипізація обох статей, що певною мірою впливає й на освітньо-виховний процес.

У 1982 році американські вчені Р. Холл та Б. Сендер вперше здійснили дослідження вербальних та невербальних комунікативних практик у шкільній освіті, яке стало класичним зразком для реалізації аналогічних дослідницьких проектів ученими багатьох країн світу. Аналіз комунікативних процесів у шкільній сфері показує, що вчителі дотримуються переважно авторитарних способів спілкування з учнями, причому дівчат ігнорують, занижують їм оцінки, хлопців заохочують бути активними, підвищують їм бали. Німецька дослідниця В. Фраш провела подібний експеримент у 35 класах, охопивши понад тисячу учнів четвертого року навчання, а також вісімнадцятьох вчителів-чоловіків і сімнадцятьох вчителів-жінок. Він виявив негативні тенденції, близькі до зазначених. Зокрема, німецькі педагоги уважніше ставляться до хлопців: заохочують до відповідей, більше контролюють, а за недисциплінованість і погані вчинки карають їх частіше. Вчителі-жінки очікують правильні відповіді від хлопців перш за все на уроках математики, географії, економіки та навколишнього світу. Вчителі-чоловіки, порівняно з учителями-жінками, значно більше уваги приділяють хлопцям, особливо це стосується уроків трудового навчання і фізкультури [144, с. 262].

На подібну інтерактивну взаємодію вчителів із учнями в українських школах указує В. Кравець, який наводить такі факти: 1) даючи інструкції

хлопцям, учителі наголошують на складності завдання, а дівчатам підказують, як саме його виконати або навіть виконують це завдання замість них; 2) під час невербального спілкування зоровий контакт із хлопцями підтримують частіше і довше, ніж із дівчатами; 3) з дітьми різної статі розмовляють різним тоном: до хлопців звертаються з інтонацією зацікавленості, підтримки, а до дівчат – з нетерплячістю, зверхністю; 4) активніше реагують на вчинки і репліки хлопців, ніж дівчат; 5) думки, пропозиції, ідеї дівчат сприймають як менш серйозні, ніж хлопців; 7) звертаючись одночасно і до хлопців, і до дівчат, уживають форми тільки чоловічого роду [28, с. 374]. Отже, можна сказати, що більшість педагогів по-різному ставляться до хлопців та дівчат, реалізуючи у спілкуванні з ними традиційні моделі комунікативної поведінки.

Систему принципів і моделей поведінки, яку сприймають школярі та школярки, а також механізми засвоєння цієї системи називають «прихованим навчальним планом». Уперше це поняття використала американка П. Джексон. Нею активно послуговується також Е. Ярська-Смирнова, яка зазначає, що залежно «від того, які моделі поведінки засвоюються учнями, які якості в них формуються у процесі гендерної соціалізації у школі, прихований навчальний план є «гарячим і холодним [62]». У першому випадку учням нав'язують традиційні гендерні стереотипи, в іншому – для них створюють ефективні умови для самореалізації в обраній сфері. Зауважимо, що проблему прихованого навчального плану активно обговорюють також науковці Німеччини – М. Гемпель [153], К. Келлер [186], К. Шмерль [256]. 30 років тому вони виявили його дискримінаційний характер в умовах коедукативного навчання, яке певною мірою відтворює гендерні стереотипи.

Аналіз німецьких науково-педагогічних досліджень у Німеччині показав, що в основі дискримінаційного впливу прихованого навчального плану лежить:

1. Некоректність інтерактивної взаємодії педагогів та учнів у навчально-виховному процесі. Встановлено, що переважна більшість учителів сповідує традиційні гендерні стереотипи: хлопці – розумні, лідери, керівники; дівчата –



слухняні, пасивні, здатні опікуватися іншими, схильні до діяльності в сфері обслуговування. Це проявляється у щоденному спілкуванні, в гендерних приписах, очікуваннях, в атрибутиці (дівчат хвалять за старанність, хлопців – за розум), у перебільшенні відмінностей між дітьми обох статей. Виходячи з того, що соціальне призначення хлопців та дівчат різне, вчителі пропонують їм різні завдання і ролі. Усе це свідчить про домінування у діяльності частини педагогів традиційних і хибних установок. Такі вчителі і надалі залишаються невизначеними у своїй гендерній зорієнтованості, сповідують авторитарність, яка призводить до того, що учні виступають лише об'єктом, а не активним учасником спілкування. В той же час більшість вчителів демонструють зміни у взаємодії з дітьми, обирають особистісний підхід до їх виховання, який усуває стереотипне ставлення до навчальних досягнень та поведінки дівчат і хлопців.

2. Кількісна перевага жіночого складу вчителів порівняно з чоловічим. Особливо яскравою є фемінізація початкової школи, де хлопчикам бракує чоловічих зразків для наслідування.

3. Насиченість навчальних матеріалів та ТЗН стереотипізованими взірцями «чоловічих» і «жіночих» ролей, що на рівні підсвідомості формує у дівчат і хлопців різне уявлення про їх майбутні соціальні ролі. Встановлено, що жіночі персонажі рідко зображені як у тексті, так і в ілюстраціях підручників, їх життя і наукові досягнення, успіхи висвітлюються однобічно. Постановка завдань у шкільних підручниках, посібниках тощо дуже часто не враховує індивідуальних потреб, можливостей та зацікавлень дівчат і хлопців. Німецькі вчені І. Бремер [87], Г. Шірп [254] та К. Шмерль [256] провели гендерну експертизу підручників, в яких виявили певні негативні особливості, що характерні і для вітчизняної навчальної літератури. Українські дослідники Т. Говорун, Н. Городнова, С. Вихор, В. Кравець, П. Фролов та ін. вказують, що в ній інформація про жіночу стать становить 30%. Все це нашоєму на думку, що при свідомому виборі майбутньої професії у випускників, а особливо випускниць, виникають значні труднощі до нав'язуваних дорослими

(батьками, вчителями) традиційних видів професій, чітко не усвідомлюючи власних прагнень і перспектив.

Німецькі дослідники зазначають, що вплив прихованого навчального плану є особливо помітним у середній школі. Проте окремі з них (К. Келлер, М. та А. Рітер) зауважують, що його дискримінаційний вплив починається ще з початкової школи [186].

Викладене дає змогу зробити висновок, що негативний вплив прихованого навчального плану на гендерне виховання зумовлюють різні механізми та чинники:

- 1) ієрархічність шкільної структури та недосконалість навчальних матеріалів, підручників, ТЗН, які демонструють дівчатам традиційні зразки жіночності й малопривабливі ідентифікаційні моделі;
- 2) стереотипізоване акцентування відмінностей, гендерних установок учителів, дівчат та хлопців, що диференціює і розводить дітей у два протилежні табори;
- 3) помітне зосередження уваги на навчанні й вихованні хлопців, яких педагоги, на відміну від дівчат, вважають компетентнішими у дисциплінах природничо-математичного та технічного циклу;
- 4) недооцінювання соціальної компетентності дівчат, якої педагоги часто не помічають або ж визнають недостатньо [186].

Гендерне виховання спрямоване якраз на те, щоб усунути хиби традиційного виховного процесу й забезпечити дітям обох статей можливість розвивати свої індивідуальні здібності та зацікавлення, навчати їх протистояти традиційним гендерним стандартам та зорієнтовувати на нестереотипізовані види діяльності, залучати хлопців до так званих «жіночих» занять, а дівчат – до суто «чоловічих» видів діяльності. Це допоможе їм у майбутньому стати впевненими, успішними, креативними і самодостатніми людьми.

Для успішного запровадження добре відкорегованих механізмів гендерного виховання у шкільну практику необхідно, щоб учителі та учні

свідомо й систематично обговорювали гендерну проблематику з метою розпізнавання кліше, стереотипів і застережень, критично осмислювали її під час відповідних бесід, дискусій. У школі повинен панувати демократичний стиль спілкування між вчителями і дітьми, хлопцями і дівчатами. Учнів потрібно заохочувати до самостійного мислення, формувати у них стійкі навички міжстатевого спілкування, готовність до взаємозамінності соціальних ролей, розвивати гнучкість поведінки, як передумови успішного самовизначення у житті.

Крім зазначених, на основі німецьких психолого-педагогічних і документальних джерел, ми виокремили ще й інші важливі чинники, які впливають на впровадження принципів гендерної рівності у навчально-виховний процес. Так, зміст *навчальних планів, програм* повинен узгоджуватися із набутим життєвим досвідом дівчат і хлопців, їх зацікавленнями, однак не бути стереотипізованим. Важливо обирати різноманітні *методи і засоби* навчання й виховання, спрямовані на розкриття індивідуальних особливостей учнів, на заохочення хлопців і дівчат обирати нестереотипізовані види діяльності. Навчальні тексти, ілюстрації до них не повинні містити стереотипних образів осіб чоловічої і жіночої статі. Вагому роль відіграє також *навчання вчителів*. Ознайомлення із принципами гендерного виховання, поглиблення гендерної компетентності має стати основною стратегією професійної підготовки педагогічних кадрів та їх перепідготовки на курсах підвищення кваліфікації. Ключові питання гендеру необхідно ввести у шкільний *навчально-виховний процес*. Їх потрібно постійно обговорювати, запровадити в документацію, підручники, посібники тощо. Цьому має сприяти цілеспрямована діяльність освітніх міністерств та інших зацікавлених державних установ і громадських організацій. Важливо налагодити ефективну *співпрацю з батьками*, яка б передбачала їх активну участь у різних шкільних заходах, врахування батьківських пропозицій.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що здійснений у цьому параграфі аналіз поглядів вітчизняних та німецьких педагогів на проблеми реалізації

гендерного підходу в навчально-виховній практиці загальноосвітніх закладів дав змогу визначити сутність, мету та завдання гендерного виховання. Спираючись на опрацьовану наукову навчально-методичну літературу, ми окреслили поняттєвий апарат сучасної гендерної педагогіки, виявили певні особливості вживання відповідних термінів німецькими та українськими дослідниками. Виокремили також чинники, які на сьогодні забезпечують впровадження Gender Mainstreaming в німецькі школи. З'ясовано, що гендерне виховання як соціально-педагогічна стратегія, характерна для сучасної Німеччини, набуває особливої ваги й в Україні. Зауважимо, що у поглядах вітчизняних і зарубіжних дослідників на гендерне виховання учнівської молоді простежується чимало спільного, хоча існують і певні відмінності. Привертає увагу практична спрямованість багатьох німецьких досліджень. Цінні ідеї, які містять опрацьовані нами психолого-педагогічні роботи, документальні джерела, висвітлений у них досвід гендерного виховання учнівської молоді в Німеччині, можна успішно використати з метою активнішого поширення гендерного підходу до навчально-виховних процесів у школах України.

Важливо зазначити, що утвердженню гендерних засад в ФРН передувало тривалий історичний розвиток німецької освіти, у якому сформувалися передумови гендерного виховання. Саме тому у наступному параграфі ми детальніше розглянемо їх, оскільки саме такий ретроспективний погляд на досліджувану проблему дасть змогу рельєфніше простежити джерела ідеї рівноправного виховання дітей різної статі, глибше осмислити його актуальність та доцільність впровадження у сучасну школу.

## **1. 2. Ретроспективний аналіз виховання школярів різної статі в історії педагогіки та в шкільній практиці Німеччини**

Актуальність ретроспективного розгляду проблематики гендерного виховання зумовлена насамперед тим, що з'ясування історії його становлення,

всебічне осмислення здобутків і хиб педагогічної спадщини дасть змогу не лише глибше проникнути в сутність гендерного підходу, але й уникнути певних помилок та труднощів, які можуть супроводжувати його реалізацію на сучасному етапі розвитку освіти.

Зауважимо, що в історії педагогіки гендерне виховання зводилось до жіночого. Такі німецькі дослідники, як Х. Брокманн-Ноорен [90], Ю. Гоффманн [158], А. Рах [234], С. Ріссе-Штумбріс [237], К. Фітце [129] вказують, що впродовж багатьох століть систематичному вихованню дівчат належна увага не приділялась. Аналіз задокументованого історичного розвитку школи і виховання засвідчує, що в переважній більшості європейських країн дівчата були позбавлені можливості здобувати освіту. Вони виховувались під наглядом матерів або інших жінок на жіночій половині будинку, де набували елементарних навичок рукоділля, гри на музичному інструменті. Починаючи з X ст. створювались такі диференційовані заклади для обох статей, як чоловічі та жіночі монастирі, при яких могли навчатися хлопці та дівчата. Відмінності у тодішньому вихованні зумовлювали ті ролі й функції, які в майбутньому належало виконувати чоловікам та жінкам. Різне призначення дівчат (жінок) та хлопців (чоловіків) тривалий час було орієнтиром у вихованні дітей різної статі. Перші приклади в історії німецької педагогіки, які стосуються теми власне шкільного виховання дівчат, датуються початком XIV ст. У цей час для них відкрилися школи у містах Майнце, Шпейєре і Франкфурті на Майні.

У XVI ст. до теми жіночого виховання звернувся представник німецької Реформації М. Лютер (1483–1546), який ідентифікував призначення жінки з роллю дружини. В основу його вчення лягло визнання рівноправ'я чоловіка і жінки даного Богом. М. Лютер не допускав знецінювання особистості за її статевою належністю і вимагав визнання рівних прав і обов'язків чоловіків і жінок в усіх сферах життя. Жінка, на його думку, призначена Богом бути чоловікові «помічницею у всіх справах, особливо у ставленні до дітей [209, с. 128]». При цьому найважливішу мету шлюбу М. Лютер убачав

не в народженні дітей, а в їх вихованні у дусі Християнства, причому саме жінка-мати виконувала роль виховательки. Зауважимо, що в ті часи, коли виховання вважалось прерогативою церкви, він радив батькам забирати дівчат із монастирів і виховувати їх удома, в школах як майбутніх матерів, а не вчених монахинь. М. Лютер наголошував також на необхідності підготовки спеціальних вихователів і вчителів для дівчат, які могли б виховати їх добрими господинями та матерями, дати їм необхідні знання про виховання дітей, про життя у шлюбі, передати практичні навички щодо ведення домашнього господарства, садівництва, догляду за тваринами, навчити деяких ремесел, щоб вони могли стати справжніми помічницями спочатку своїм батькам, а потім чоловікові [209, с. 140]. З ініціативи М. Лютера у 1524 році були відкриті навчальні заклади для дівчат у містах Айслейбене, Брауншвейзі, Страсбурзі, Пірне і Торгау.

Важливим історичним документом, який стосується жіночого виховання, був статут 1563 року, згідно з яким дівчата вищих і середніх станів повинні проводити у школі 4 години щодня, навчаючись при цьому читання та письма, а решту часу займатися домашньою роботою під наглядом батьків. Провідну роль у німецькій системі виховання у XVI ст. відіграло вивчення катехизу, молитов та псалмів.

Школи для хлопців та дівчат функціонували окремо. Проте у сільських місцевостях, якщо община не могла відкрити двох шкіл, то з дітьми обох статей одночасно працював один учитель. Але навчальне приміщення поділялося перегородкою так, щоб він міг, перебуваючи в класі для хлопців, спостерігати за дівчатами, які в цей час виконували письмове завдання. Потім учитель переходив до їх класу, а хлопчикам давав самостійну роботу [30, с. 308].

У 1612 році німецький педагог В. Ратке, який підтримував ідею необхідності жіночого виховання і навчання, наголошував на необхідності шкільних реформ. При цьому він зазначав, що з процесу навчання і виховання ніхто не може бути виключений – «ні хлопчики, ні дівчатка [85, с. 20]».

Тридцятилітня війна у Європі XVII ст. загальмувала розвиток загальноосвітніх процесів у Німеччині. Після її закінчення тут відкривалися переважно навчальні заклади для хлопців, а школи, призначені для дівчат, давали їм неглибокі знання із різних дисциплін і були покликані виховувати насамперед хороших домогосподарок і дружин. У середині XVII ст. дівчата, на відміну від хлопців, дуже рідко відвідували навчальні заклади. Лише у князівстві Гота відвідування школи для дітей обох статей було обов'язковим, в інших князівствах здобувати освіту могли лише дочки заможних батьків. Загалом дівчат виховували і навчали їх матері, які приділяли особливу увагу релігійному вихованню дітей. Системної шкільної освіти для дівчат не існувало, навчальні заклади відкривались з ініціативи і за підтримки церкви, міської влади. У школі дівчат навчали передовсім читання та рукоділля, хоча для хлопців додатковими предметами було письмо та арифметика.

А. Франке у трактаті «Про виховання дівчат» (1695 р.) описав сімейні обов'язки жінки, яка повинна була займатися перш за все вихованням дітей (хлопців до певного віку, дівчат до заміжжя) й економним веденням домашнього господарства. При цьому у передмові до згаданої праці автор жалкував, що про таке важливе питання, як виховання дівчат, Німеччина не мала власного чіткого уявлення, а змушена була вислуховувати «чужу» думку, і закликав німецьке суспільство розв'язати цю проблему [132, с. 6–7]. А. Франке наголошував на вихованні у дівчат працелюбства та релігійності. У 1698 році в Галле ним було відкрито виховний заклад для дівчат, який, проте, не давав їм середньої освіти, а лише релігійні знання.

По-новому зазвучала ідея рівної освіти для обох статей в епоху Просвітництва та в період Великої Французької революції. Причину відсталості жінок вчені цієї доби вбачали у тому суспільному становищі, яке вони посідають. Жінки і чоловіки, на їх думку, відрізняються одні від одних своєю тілесною організацією, але це не означає, що ця відмінність є причиною більш низького розумового рівня жінок. Якщо жінки взагалі розумово стоять

нижче від чоловіків, то це тому, що перші отримують гірше виховання [28, с. 26].

Філософські ідеї епохи Просвітництва, які суттєво впливали на тогочасну суспільну свідомість, формували науковий світогляд, який ліг в основу німецької педагогіки другої половини XVIII ст. Засновник німецького Просвітництва професор і філософ Х. Томазій наголошував на практичних потребах суспільного розвитку, на задоволенні конкретних інтересів і запитів громадян. Необхідно вказати, що усі філософські та релігійні дебати цієї доби були тісно пов'язані з ідеями про нове суспільство та виховання громадян. Німецький дослідник У. Херрманн [155], який вважає німецьке Просвітництво педагогічним процесом, висловлює думку, що саме воно дало сильний поштовх для розвитку педагогічної науки.

Соціальні зміни, які відбувалися в цей період, потребували перетворень у системі виховання та навчання, нових підходів до розгляду таких питань, як мета й завдання навчально-виховної діяльності, зміст освіти, методи навчання, виявлення чинників, які впливають на формування особистості. Прогресивні педагоги епохи Просвітництва, вбачаючи в людині особистість, визнавали її право на вільний розвиток і виявлення нею своїх здібностей. Т. Дітріх зазначає, що «просвітництво піднесло на трон людину. Ця нова людина відрізнялася самостійністю мислення і своїми досягненнями» [103].

Особливості соціально-історичного розвитку Німеччини другої половини XVIII ст. ґрунтовно розкривають такі автори, як Д. Альдер [64], І. Вебер-Келлерманн [290], М. Йонах [173], М. Мауер [212], Ф. Паульсен [44], Л. Штайнбрюгге [270]. У працях згаданих науковців висвітлені конкретні політичні, економічні та соціально-педагогічні проблеми Німеччини другої половини XVIII ст. На цей час вона являла собою своєрідне утворення, яке охоплювало ряд князівств та невеликі торгові міста. Воно не мало столиці і йому бракувало політичної та національної єдності. Дослідниця М. Йонах зауважує, що єдиною з'єднувальною ланкою між окремими землями була німецька мова, що, як відомо, є основним чинником збереження нації [173].



Незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію в цей період, у Німеччині, крім формування її управлінського апарату, здійснювалося також і реформування освіти. Важливого значення у цей час надавали створенню та розвитку університетів, у яких навчалися перш за все представники дворянства та буржуазії. Варто вказати, що тоді не прийнято було, щоб жінки здобували університетську освіту, їх не готували до майбутньої професійної діяльності.

Оскільки вагому роль в економіці цього періоду відігравала кількість населення, держава стала вести активну політику, спрямовану на збільшення народжуваності, що спричинило відповідне осмислення ролі жінки, а отже, й ролі жіночого виховання. Для кожної жінки найважливішим обов'язком стало народження декількох дітей. Держава при цьому наголошувала на тому, щоб матері виховували своїх дітей та стежили за їх розвитком. Такі положення були зафіксовані у «Пруських Законах» від 1794 року. На думку М. Йонах [173] та Л. Штайнбрюгге [270] «жінка сприймалася у суспільстві лише як мати, її значення як особистості виявлялося лише у функції дітонародження [270, с. 38]».

Про патріархальність тогочасної родини свідчить певний розподіл обов'язків: головував у ній чоловік, який, усуваючи внутрішньосімейні конфлікти, створював гідне життя для усіх членів родини; він також займався професійною діяльністю поза домом. Жінка відповідала за домашнє господарство. Варто вказати й на те, що зазначений розподіл не був надто жорстким, наприклад, жінка могла впливати на чоловіка «поза домом», а він у свою чергу брав участь в управлінні домашнім господарством. Проте жінку тоді розглядали як «слабку стать», що була нездатною самотійно керувати своїм життям, тому потребувала чоловічої опіки. Як зазначає Б. Дуден, «домашня праця давала жінці практично рівноправне соціальне становище, оскільки ця діяльність не обмежувалась домом та сім'єю, а мала значення для усього суспільства [108, с. 130]». Незважаючи на це, жінка була фактично

позбавлена права голосу, права на ініціативу, адже найціннішою рисою дружини вважали її готовність підкорятися чоловікові.

Роз'єднання виробництва і сім'ї вплинуло на зміну чоловічих і жіночих ролей. Так, зокрема, чоловікові став притаманний світ «егоїзму і конкуренції», у якому він домагався успіху і шукав шляхів свого самоствердження. Жінці належав світ сім'ї, де повинні панувати спокій, затишок і взаєморозуміння. Саме у XVIII ст. в Німеччині пропагувалось положення про потрібне призначення жінки як господині дому, дружини і матері або, як його визначила М. Йонах, «господині дому, матері та виховательки [173, с. 53]». Це було новим суспільним явищем. Хоча в домашньому господарстві жінки посідали провідне місце, фінансова залежність і безальтернативність не дозволяли їм вимагати будь-яких прав. Над жінкою продовжував домінувати чоловік, думка якого була вирішальною навіть у питаннях виховання синів і дочок. У той час чоловіки нехтували освіченими жінками: «дуже начитані жінки зазвичай пихаті, самовпевнені, непоступливі, рідко цікавляться веденням домашнього господарства [173, с. 43]».

Філантропісти вважали, що стосунки між статями, які на той час панували в Німеччині, «задумані природою, підтримані, безперечно, усіма верствами», були прийнятними й не «потребували змін [84, с. 29]». К. Майнерс наводить цитату з «Книги методів» І. Базедова, яка виявляє погляди цього автора: «Чоловіки створені для того, щоб працювати і господарювати у сім'ї, жінки, щоб їм подобатися, надавати послуги чоловікові, собі й сім'ї, виконувати з усією ретельністю їх побажання, приносити їм радість, уникаючи негативних ситуацій, які припускає дурний чоловічий характер [213, с. 42]». Провідний теоретик філантропізму Й. Кампе теж не належав до прихильників про жіночої емансипації. Він прагнув закріпити традиційне ієрархічне уявлення про ієрархічний розподіл ролей чоловіка і жінки у суспільному житті й сім'ї, згідно з яким чоловікові належала провідна та керівна роль. У конфліктній сімейній ситуації вирішальне слово, за Й. Кампе, завжди залишалося за чоловіком [ 95].

Розглядаючи питання професійного становлення жінки, І. Базедов вважав, що вона може виконувати роботу гувернантки або компаньйонки. Усі інші заняття, на його думку, для жінки були неприпустимими, бо вони суперечили нормам моралі та звичаям [73].

Отже, незважаючи на певні прагнення втілити ідею рівної освіти для обох статей у реальність, у тогочасному німецькому суспільстві переважали патріархальні стереотипи: чоловік і надалі залишався головним, домінуючи над жінкою у всіх сферах суспільної діяльності.

В епоху європейського Просвітництва особливої ваги набула проблема жіночого виховання та нероздільно пов'язаного з ним навчання. Усвідомлення того, що лише систематичний вплив на духовний і фізичний розвиток жінки може підготувати її до виконання ролі матері, дружини і господині дому, спричинило в Німеччині другої половини XVIII ст. появу нових теорій про призначення жінки і взаєностосунки між статями. Ці концепції широко висвітлюють у своїх працях такі дослідники, як Е. Блохманн [84], Е. Дауценрот [101], М. Йонах [173], К. Майнерс [213], С. Ріссе-Штумбріс [237], С. Топпе [281], П. Шмітт [257], Л. Штайнбрюгге [270]. Соціально-педагогічну практику жіночого виховання в Німеччині того часу розкривають дослідники Е. Бадінтер [68], Л. Браун [86], Р. Дюрр [110], К. Майнерс [213], А. Пульманн [232], А. Ребле [236], С. Топпе [281]. Спираючись на праці вказаних авторів, розкриємо його характерні особливості. Оскільки дівчата виховувалися вдома, мати в ролі головного організатора домашнього виховання не могла забезпечити систематичного процесу виховання. Гувернантки переважно не мали педагогічної освіти. Навчання не було продумане ні методично, ні змістовно, відбувалось стихійно. Зрозуміло, що шкільне виховання і навчання вважалися більш прогресивними, бо їх здійснював педагогічний колектив. Крім того, тривалість і зміст навчально-виховних процесів у школі були науково та професійно визначені. Одним із індикаторів нового буржуазного суспільства стала поява дитячих кімнат окремих для хлопців та для дівчат. З одного боку, це давало змогу матері

проявляти відповідне емоційне ставлення до дітей і як дружині та господині дому краще турбуватися про всю сім'ю. З іншого – такий підхід із раннього дитинства формував і закріплював у свідомості вихованців дихотомічний розподіл чоловічих і жіночих ролей. Проте дівчата навчалися у школі досить рідко. Інколи їх посилали туди для того, щоб вони звикали спокійно сидіти на одному місці, що у тогочасному вихованні дівчат вважалося особливо важливим.

Хлопці тоді відвідували дворянські школи, які готували вищих чиновників військового та громадянського відомств [44, с. 126] або школи, що являли собою напівзагальноосвітні, напівпрофесійні навчальні заклади. У них, крім загальноприйнятих предметів, вивчали основи землеробства, садівництва, бджільництва, астрономії та анатомії. Особливо актуальним у цей період було навчання військовій справі. Тому для хлопців старших класів відкривалися «привілейовані навчальні заклади, призначені для підготовки знатного юнацтва до придворної, військової і цивільної служби», – лицарські академії. Тут значну увагу приділяли вправам із лицарського мистецтва, зокрема, юнаків вчили добре стріляти, їздити верхи, фехтувати, танцювати [30]. Також хлопці, поряд із княжими та земськими школами, відвідували різні майстерні, наприклад, токарні чи ті, де шліфували скло, для того щоб «побачити, як виникають витвори людського мистецтва [44, с. 141]».

Важливо зазначити, що у 1794 р. в Німеччині була проголошена обов'язкова шкільна освіта для всіх дітей, без огляду на їх стать. Однак, незважаючи на це, держава фактично не цікавилась навчанням дівчат, дбаючи насамперед про школи для хлопців. Німецька система державних шкіл для дівчат склалася лише на початку XIX ст., а у XVIII ст. у Німеччині з'явилось чимало різноманітних приватних шкіл і пансіонів для дівчат. Здебільшого це були маленькі школи, які відкривались при церквах і не мали класної системи. Серед усіх цих навчальних жіночих закладів своєю ексклюзивністю відзначалися: 1) філантропіни у містах Шнепфенталь і Гота, 2) школи-пансіонати у Франкенталі, в яких виховання і навчання здійснювали

гувернантки, 3) жіноча академія Й. Хензеля у Хіршберзі. Привертають увагу і приватні школи в Аугсбурзі, Нордхаузені, Хайдельберзі та Цюріху, які особливо цілеспрямовано виховували і навчали дівчат відповідно до їх призначення бути добропорядними матерями, дружинами та господинями дому. Усі вказані навчальні заклади узгоджували виховання дівчат як майбутніх добропорядних матерів із вимогами тогочасного суспільства. Проте кожному з них були властиві певні особливості, які стосувалися передовсім спроб розширити спектр жіночого виховання і навчання або, навпаки, обмежити його суворими раціональними рамками.

Вважаємо за доцільне детальніше розкрити специфіку згаданих жіночих закладів, щоб простежити спрямованість здійснюваного у них виховання. До них належать насамперед відкриті у Шнепфенталі та Готе філантропи, у яких дотримувались традиційних уявлень про жіноче виховання. Проживаючи в інтернаті у Шнепфенталі, вихованки брали активну участь у господарських справах, при цьому ознайомлювались із певними «чоловічими» видами діяльності, набуваючи практичних вмінь і навичок у веденні в майбутньому сімейної економіки, щоб стати доброю помічницею чоловіка. Крім того, тут дівчата отримували знання, які давали змогу згодом реалізовувати себе в ролі гувернанток. У готенському філантропіні подібної прагматичної тенденції не спостерігалось, тут зосереджували увагу на фізичному, моральному і релігійному вихованні дівчат.

Власне ж жіночі школи, які відкрилися набагато пізніше, теж називалися філантропіни. Йдеться про жіночі навчальні заклади у Дармштадте, Кольмарі, Франкенталі і єврейську школу для дівчат у Франкфурті, в яких виховання та навчання дівчат відбувалося під суворим наглядом з боку гувернантки, яка на час перебування їх у пансіонаті замінювала вихованкам матір, відповідаючи за їх моральність. Дівчата починали навчатись у пансіонатах з десяти років, проживали тут постійно, підтримуючи зв'язок із батьками за допомогою листування. Вихованок навчали французької мови, письма, релігії, географії, історії, лічби, роботи з

квитанціями, рукоділля, прищеплювали навички правильної поведінки в суспільстві. Додатково вони мали можливість опанувати мистецтво танцю та співу. Такі школи уже фінансувались державою, що підтверджує зростання їх зацікавленості у цілеспрямованому і систематичному вихованні дівчат.

На противагу філантропінам і школам-пансіонатам у 1792 році в Хіршберзі була відкрита жіноча академія для дівчат, що походили з освічених верств населення. Цей заклад, який пропонував дівчатам широкі освітні можливості, був подібним до вищих шкіл та університетів для хлопців. У цій академії дівчата могли навчатися з 5, 12–14 або 15 років. Навчальна програма містила три блоки: 1) науковий: історія, фізика, риторика, історія природи, німецька мова, філософія, іноземні мови (англійська, французька й італійська), педагогіка, статистика, теоретична й практична економіка для жінок і земельне законодавство; 2) мистецтвознавство: музика, гра на інструментах, малювання, креслення; 3) додаткове навчання: ігри з м'ячем і більярд. Весь розпорядок дня був розписаний похвилинно, навчання велося дуже інтенсивно. Варто зазначити, що в таких закладах була цілком відсутня спрямованість на те, щоб виховувати у дівчат якості, притаманні передовсім добропорядній матері, дружині та господині дому.

Проте в Німеччині існувала низка шкіл, які більш прагматично орієнтувалися на вказані традиційні гендерні ролі жінки. Такі заклади називалися школами для дівчат. До навчальних планів цих шкіл були включені релігія, початки основ читання, письмо, лічба, німецька і французька мови, природознавство, географія, малювання, танці, світова і біблійна історія, рукоділля. Провідними предметами вважались рукоділля і письмо. Особливо популярними були практичні заняття, наприклад, учениці відвідували ринок, на якому вибирали і купували різні товари. У школах для дівчат навчання було переважно платним. Від плати звільняли лише дітей-сиріт, дочок директорів шкіл. Загалом навчально-виховна система цих шкіл була підпорядкована усталеним у суспільстві сімейним ролям матері, дружини, домогосподарки.

Зауважимо, що хлопців теж орієнтували на традиційні види діяльності, зокрема на предметно-інструментальну. З раннього віку вони займалися ручною працею, виготовляли іграшки з паперу та ниток, згодом вирізували іграшки з картону, дерева, плели кошики, виконували токарні та слюсарні роботи, а також працювали в саду і на городі, доглядали кроликів, розводили бджіл та рибу тощо.

Необхідно вказати на те, що німецькі дослідники Е. Блохманн, К. Майнерс гостро критикують вузькоспрямованість й обмеженість концепцій, поширених у німецькій освіті другої половини XVIII ст. Вчені наголошують на односторонності та поверховості у доборі матеріалу для навчально-виховних планів та програм у тогочасних загальноосвітніх закладах, особливо жіночих. Тому їх випускниці «могли говорити про все, не розуміючи про це нічого [213, с. 77]». Додамо, що критичне ставлення до педагогічних процесів згаданої доби зародилося ще у другій половині XVIII ст., залишаючись актуальним і в наші дні. Незважаючи на це, необхідно визнати, що школи для дівчат у свій час зробили вагомий внесок у розвиток жіночого виховання. Проте загалом у тогочасній Німеччині воно здійснювалося переважно у сімейному колі. Таку ситуацію зумовлювала не лише стійкість традиційних гендерних уявлень в буржуазних та дворянських колах суспільства, але й певні життєві обставини (багато дворянських та буржуазних сімей проживали за межами міста, що заважало дітям, особливо дівчаткам, відвідувати міські школи). Крім того, у відкритті жіночих навчально-виховних закладів не була зацікавлена держава, хоч Генеральний регламент від 1763 року гласив, що «діти обох статей зобов'язані отримувати найнеобхіднішу мінімальну освіту [287, с. 42]». Додамо, що й пізніший статут Пруських законів від 1794 року передбачав, щоб дитина отримувала необхідні знання у межах, які визначені її належністю до певної верстви і зумовлені чинними реальними обставинами [65]. Та втілення цих законодавчих актів у життя було неефективним. Насправді введення контрольованої державою обов'язкової шкільної освіти для хлопців і дівчат, наприклад у Баварії,

відбулося лише в 1803 році, а в Пруссії – у 1825 році. Зауважимо, що школи в ті часи були тільки роздільними. До того ж їх відвідували здебільшого хлопці й дівчата із заможних родин, а виховання дітей обох статей нижчих суспільних прошарків здійснювалось переважно вдома.

Доцільно зазначити, що німецькі філантропісти окреслювали ті жіночі вміння та риси характеру, які повинні бути властиві жінці як добропорядній матері. Найповніший їх перелік подає Й. Кампе в педагогічному романі «Батьківська порада моїй дочці», який став настільною книгою для багатьох вихователів та батьків. На перше місце у системі пріоритетних якостей жінки німецький педагог ставив її здатність уміло й раціонально вести домашнє господарство. Друге місце посідає знання жінкою людської психології та її вміння приймати розумні рішення, необхідні для того, щоб правильно обрати шлюбного партнера і раціонально керувати прислугою. Незначну увагу Й. Кампе [95] приділяв освіченості жінки у сфері мистецтва і літератури, ці знання він розглядав лише як засіб прояву жіночої уваги до сім'ї – чоловіка і дітей. Подібні думки про ідеальну жінку можна знайти також у К. Зальцманна [248], П. Віллауме [285], Й. Базедова [73]. Цей аспект найповніше висвітлюють такі сучасні німецькі вчені, як Е. Блохманн [84], Е. Дауценрот [101] та М. Йонах [173]. Послуговуючись їх працями, подаємо зведену класифікацію жіночих якостей, які визнаються найважливішими для жінки досліджуваного періоду (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

**Якості, які повинні були характеризувати жінку XVIII ст.**

№		<i>Якості</i>	
1.	сором'язливість	чистота серця і думок	чистота серця і думок
2.	слухняність	страх перед Богом	страх перед Богом
3.	моральність	сором'язливість	сором'язливість
4.	слабкість	дружелюбність і сердечна доброта	скромність



5.	звабливість	розсудливість та стриманість	дружелюбність і безмежна сердечна доброта
6.	обмежена духовність	акуратність	чистота та любов до порядку
7.			ощадливість
	<b>Е. Блохманн</b>	<b>Е. Дауценрот</b>	<b>М. Йонах</b>

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що виховання дівчат та хлопців у XVIII ст. здійснювалось за Домостроївськими принципами, які відображали традиційне стереотипізоване виховання дівчат і хлопців. Основна увага приділялась знанням релігії та дотриманню Божих заповідей, а також батьківським обов'язкам, сімейним традиціям та навичкам ведення домашнього господарства.

Поряд із сім'єю та школою помітний вплив на виховання дівчат і хлопців мали періодичні видання – журнали, альманахи, тижневики, які публікували відповідні спеціальні матеріали. Так, наприклад, журнали «Wochenblatt fürs Hamburgs Töchter», «Wochenblatt fürs schöne Geschlecht», «Für Hamburgs Töchter», «Unterhaltungen in Abendstunden» основну увагу зосереджували на морально-повчальних аспектах виховання дівчини як майбутньої господині дому, а хлопця – як глави сім'ї.

Зауважимо, що, крім К. Зальцманна, майже усі філантропісти присвячували свої твори освіченим верствам населення, до яких належали буржуазія і дворянство, нехтуючи зацікавленнями селян. Виняток становить звернений до жінок із народу педагогічний роман К. Зальцманна «Конрад Кіфер або розумне виховання дітей», до назви якого є навіть примітка «Книга для народу [249, с. 3]». В одному з розділів цього твору розкрито ідеал жінки-селянки. Ще одне рідкісне звернення до селянства простежується у «Програмі створення шкіл для дівчат» Р. Штаха [268]. На відміну від цих педагогів, Й. Кампе [95] сформував високий ідеал жінки, матері та господині дому, який

не міг бути реалізованим на нищих шаблях німецького буржуазного суспільства.

Незважаючи на різні підходи до виховного процесу виховання дітей обох статей, майже усі представники німецького філантропізму (І. Базедов, П. Віллауме, К. Зальцманн, Й. Кампе, Е. Трапп) дотримувалися поглядів Ж.–Ж. Руссо [239] про різне чоловіче і жіноче призначення, їх природну та історичну зумовленість, залежність жінки від чоловіка. Філантропісти вважали за необхідне модифікувати принципи, мету і практику виховання, ніколи не закликаючи до революційних суспільних змін. Зокрема, М. Йонах, Т. Дітріх, У. Херрманн, указуючи, що сімейне виховання певним чином обмежує розвиток жіночої особистості, обґрунтували *принцип корисності та необхідності суспільству*. Як зазначав П. Віллауме, людину потрібно навчати приносити користь суспільству, жити суспільними ідеями, ідеалами. Не можна однаково усіх виховувати. Люди відрізняються своїми потребами і здібностями. Нам не потрібно багато вчених, митців. Суспільству потрібні ремісники [285, с. 10].

Філантропісти також сповідували *принцип збереження соціальної стратифікації*. Так, на думку П. Віллауме, вихователь мусить урахувати соціальний статус свого вихованця, якого не потрібно робити більш довершеним, ніж цього дозволяє соціальний рівень [285, с. 18].

Винятково важливим і новим був *принцип обмеження впливу церкви на школу*. Філантропісти вважали шкідливим надмірне втручання церкви у шкільні справи загалом, а також наголошували, що вона перешкоджає нововведенням у системі як чоловічого, так і жіночого виховання. Вони дотримувалися погляду, згідно з яким мету й завдання нової педагогіки могли реалізувати лише у світській школі вчителі нового типу, які мали бути підготовлені державою. Адже «до тих пір, поки церква проводить у школі заняття з релігії та історії конфесій, доти у школі не буде вчительської свободи, просвіти і терплячості» [155, с. 20].

Іншим не менш вагомим у педагогіці філантропізму був *принцип пріоритету суспільствознавчих наук*. Так, його представники переглядали зміст освіти, протиставляючи набуттю традиційно панівної «латинської ученості» викладання наук, наближених до реального життя. Так, Е. Трапп пропонував уводити у жіночі школи предмет «домогосподарство» [280, с. 452].

Варто зазначити, що усі принципи педагогіки філантропізму були прогресивними для свого часу, відображаючи нові ідеї та запити епохи Просвітництва. Тогочасна теорія виховання передбачала поєднання сімейного та шкільного виховання, проте це стосувалось лише хлопців. Для дівчат філантропісти пропонували дещо поверхову концепцію, згідно з якою жіноче виховання, здебільшого домашнє, було зорієнтоване на підготовку до майбутнього шлюбу та сімейного життя дівчат – представниць заможних верств населення.

У поглядах німецьких філантропістів простежуються такі основні напрямки виховання обох статей: 1) релігійне (І. Базедов, П. Віллауме, Й. Зульцер, Й. Кампе, Й. Штуве); 2) трудове (І. Базедов, П. Віллауме, Й. Зульцер, Й. Кампе, Е. Трапп, Й. Штуве); 3) фізичне (І. Базедов, П. Віллауме, К. Зальцманн, Й. Кампе) та 4) моральне (І. Базедов, П. Віллауме, К. Зальцманн, Й. Зульцер, Й. Кампе, Й. Штуве),

Релігійність була обов'язковим компонентом жіночого виховання. Так, Й. Зульцер закликав виховувати дівчат на основі релігійних істин. На його думку, «релігійна мораль мала кінцеву мету, яку батьки і вихователі ніколи не повинні забувати і яку повинні повторювати своїм дочкам-вихованкам: кожна людина має бути чесною, доброзичливою і милосердною, щоб усі разом жили так щасливо, наскільки це можливо» [276, с. 195–199]. В досліджуваний період відкривалось багато «релігійних гуртків» [237, с. 44], в яких вагому роль відігравали саме жінки. Дослідниця приватного життя німецьких жінок XVIII ст. С. Ріссе-Штумбріс вказувала на перші спроби їх особистого самоствердження поза сім'єю [237, с. 44].

У трудовому вихованні філантропісти звертали виняткову увагу на прищеплення дівчатам рис доброї господині дому, водночас закликаючи батьків та вчителів виховувати в обох статей уміння і бажання підтримувати чистоту і порядок у домі, старанність, працелюбство, бережливість, економність, вміння керувати прислугою. З метою піднесення ефективності трудового гарту вихованців вони рекомендували привчати дітей до ручної праці з ранніх років, залучаючи їх до виготовлення найпростіших іграшок, а також обстоювали впровадження праці як навчального предмету в школу [30, с. 319–320].

Чимало уваги Й. Базедов [73], П. Віллауме [285], К. Зальцманн [248], Й. Зульцер [276], Й. Кампе [95] приділяли й моральному вихованню. Вони вказували на важливість формування характеру жінки, для якої типовими вважали такі риси, як підпорядкованість, слухняність, доброта, ввічливість, скромність, сором'язливість, стриманість, акуратність, терплячість, любов до дітей, а також уміння володіти почуттями, прощати та спілкуватися. Усі ці якості, за філантропістами, становили ту моральну основу, яка дає змогу жінці бути визнаною суспільством і стати доброю матір'ю. З метою морального виховання дівчат і хлопців філантропісти пропонували вихователям чітко формулювати відповідні вимоги, бути для дітей прикладом, використовувати рольові ігри і спектаклі морального змісту, розповіді про щасливу долю слухняних дітей, поради дорослих, а також зразки моральних учинків людей, з якими спілкується дитина [30, с. 319–320].

Філантропісти також виділили окремі **методи** і **засоби** виховання, як-от: 1) виховання шляхом багаторазового вправлення (вправа повторюється до тих пір, поки дія не стане звичкою); 2) постійний контроль за вихованцями, спостереження за їх розвитком, формуванням відповідних навичок; 3) покарання та заохочення, метою яких є удосконалення характеру дитини, запобігання негативним вчинкам; 4) похвала, що сприяє повторенню добрих вчинків; 5) читання [73; 285; 248; 276; 95].

У концепціях цих педагогів поєднувалися дві **форми виховання** – приватна (сім'я) і суспільно-громадська (школа). Якщо головним завданням сім'ї нового буржуазного типу в другій половині XVIII ст. було традиційне виховання дітей, то школа покликана була виконувати ті виховні та навчальні функції, які не могла забезпечити сім'я. При цьому, як зауважив Й. Базедов [73], школа або зовсім не займалася моральним вихованням дітей, або здійснювала його лише частково. У змісті навчальних предметів лише поверхово вказувалось на розвиток у дівчат моральних рис – скромності, справедливості, побожності, доброти, поміркованості. Згаданий німецький педагог вважав обов'язковим введення в навчальний процес школи основ морального виховання.

Загалом тогочасні погляди на виховання найбільш повно репрезентують праці таких філантропістів: Й. Кампе – роман «Батьківська порада моїй дочці» [95]; К. Зальцманн – педагогічний роман «Конрад Кіфер» [249].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що висвітлення німецькими філантропістами жіночої тематики стало передумовою формування ідеального образу буржуазної жінки нового типу. Їх заслуга полягає в тому, що вони привернули увагу до відсутності системного жіночого виховання у Німеччині другої половини XVIII ст. Зокрема, Р. Штах із жалем констатував, що ставлення до жінок у суспільстві є зневажливим, складається враження, писав він, що «державі однаково, кого вона виховує: людей чи мавпочок [268, с. 88]».

Аналіз праць німецьких педагогів-філантропістів дав змогу оцінити їх основні концептуальні позиції з погляду сучасного гендерного підходу до виховання учнівської молоді.

Прогресивною, на нашу думку, на той час була теза основоположника німецького філантропізму Й. Базедова, який зазначав, що освіту повинні здобувати як жінки, так і чоловіки, причому не повинно бути суттєвих відмінностей у навчанні й вихованні обох статей. Про це він пише у «Книзі методів» в розділах «Дитинство» і «Юність». На початках зміст навчальних

програм для дітей обох статей має бути однаковим (релігієзнавство, формування навичок читання, письма та лічби). Із сексуальними питаннями дитину повинна була ознайомлювати мати, виховуючи її вдома. Вивчення особливих предметів для дівчат, пов'язаних із веденням домашнього господарства, Й. Базедов рекомендує починати з 12-річного віку. Для дівчат 12-17 років необхідні спеціальні уроки моралі. На його думку, важливо, щоб у підлітковому віці учні засвоювали знання з математики, геометрії, суспільствознавства, географії, історії, релігії, міфології, ораторського мистецтва, музики, співу, танців, малювання і граматики німецької мови тощо. Формування цілісного світогляду у дівчат і хлопців, як зауважує Й. Базедов, можливе у віці сімнадцяти років [73, с. 182–184]. Загалом згаданий педагог дотримувався традиційних поглядів на суспільне призначення жінки, проте водночас він один із перших висунув прогресивну ідею впровадження елементів рівності статей у шкільний навчально-виховний процес.

Суперечливою була також позиція стосовно особистісного розвитку дівчат німецького педагога Й. Зайлера. Він наголошував на тому, що немає жодних природних передумов, які обмежують здатність дівчаток учитися, тому не можна відлучати від науки лише через статево належність. Проте професійна підготовка жінок не потребує наукових знань. І хоча серед них є такі, що перевершили чоловіків у науці, проте ці поодинокі винятки не можуть стати правилом для усіх [247, с. 174].

П. Віллауме, який керував виховним закладом для дівчат у Готе, у питаннях освіти дотримувався думки, що навчання хлопців порівняно з дівчатами є більш складним процесом, оскільки останні отримують доволі обмежений обсяг знань [285]. Він закликав розвивати у дівчаток розум, їх здатність нагромаджувати і застосовувати на практиці отримані знання. Р. Штах зазначав, що, незважаючи на однозначне розуміння П. Віллауме основного призначення жінки бути матір'ю, він не обмежувався прагматичною освітою, а, на відміну від Й. Кампе, прагнув загальної освіти для дівчат [268].

Аналіз дослідницьких матеріалів дав змогу виокремити навчально-виховну концепцію Й. Кампе, репрезентовану у його романі «Батьківська порада моїй дочці» [95]. У цій праці найбільш повно викладені програмні ідеї навчання і виховання дівчат:

1. Усі знання повинні інформувати жінку про її загальнолюдське призначення, яка без заглиблення в науку повинна чітко уявляти свою життєву мету і шляхи її досягнення.
2. Для жінки необхідними є антропологічні відомості про людське тіло, психологічні знання тощо.
3. Історія та географія не є обов'язковими дисциплінами для дівчат, Й. Кампе допускав лише ознайомлення з ними.
4. Дискусії про те, які іноземні мови доцільно вивчати, Й. Кампе вважав непотрібними і навіть шкідливими, оскільки вивчення чужих мов може викликати зацікавленість до інших країн, що не має нічого спільного з природним призначенням жінки.
5. Читання, на думку Й. Кампе, криє в собі велику небезпеку: воно може сприяти розвитку надмірного марнославства, цікавості, пошуку насолод і навіть потягу до творчості, а також викликати захоплення ідеями «вченості», що може відвертати жінку від сім'ї та дому й завдавати цим великої шкоди [95].

Дослідники Е. Блохманн, Е. Дауценрот, М. Йонах, характеризуючи зміст жіночої освіти, розробленої І. Кампе, виділили у ній такі особливості: 1) спрямованість усієї освіти жінки на традиційні гендерні ролі, її підготовку до підпорядкування та служіння іншим; 2) відсутність умов для особистісного розвитку як самостійної, незалежної, впевненої в собі людини; 3) обмеження освіти, зумовлене розумінням природного жіночого призначення; 4) перевага суто жіночих справ – рукоділля, вишивки; 5) звуження форм навчання до оволодіння навичками домогосподарювання.

Найбільш повна й систематизована програма, що стосується реформування шкільної жіночої освіти, належить Й. Штуве. У трактаті «Про

необхідність відкриття шкіл для дівчат усіх верств населення» він обґрунтував необхідність та соціально-педагогічну значущість жіночої освіти. З одного боку, Й. Штуве критикував ті освітні тенденції свого часу, згідно з якими з дівчат намагалися зробити музикантів, діячів мистецтв, учених і філософів, що звужувало коло самореалізації особистості. З іншого – він виходив з того, що зайняті веденням домашнього господарства матері не могли дати повноцінну освіту дочкам, а послуги гувернанток були дуже дорогі, особливо для вихідців із селян. Й. Штуве перший указав на необхідність навчання дівчат із нижчих верств населення [275].

Педагогічні ідеї минулого щодо виховання осіб різної статі у селянській сім'ї висвітлені у працях багатьох сучасних дослідників, як-от: Г. Велер [291], К. Мауер [212], Ф. Паульсен [44], У. Херрманн [155], Р. Штах [268] та ін. Вони привертають увагу до того, що взірцем стереотипізованих гендерних ролей для дітей виступали дорослі. З раннього дитинства дівчатка і хлопчики залучались до традиційних видів діяльності: перші до опікувально-обслуговуючої, другі – до предметно-інструментальної.

Тривалий час діти селян не отримували шкільної освіти. Хлопці й дівчата у незаможних селянських родинах були зайняті домашнім господарством, доглядали молодших братів і сестер або працювали в полі. Лише з другої половини XIX ст. відвідування школи селянськими дітьми стало обов'язковим. Як справедливо зауважують дослідники Р. ван Дюльмен [109] і Х. Велер [291], цей мінімум знань для дітей із найбідніших верств населення був необхідним для того, щоб у майбутньому виховувати дітей, правильно доглядати за ними, обробляти землю, утримувати тварин тощо.

У німецьких школах учителями здебільшого були священники, у вільний час – їхні жінки або прислуга. Існує чимало описів таких шкіл, хоча бракує реального підтвердження того, що виховання у них дітей було статеворольовим.

Патріархальні установки, закладені у народних звичаях, ритуалах, повчальних розповідях, орієнтували дітей на дихотомію гендерних ролей. Це



яскраво висвітлюється і в німецьких прислів'ях та приказках: «Якщо домою керує жінка, то крісла стоять на столах», «Сліпий чоловік – бідний чоловік, проте гірше сліпоти жінка, яка не підкоряється чоловікові», «Якщо жінка приймає подарунки, вона цим самим продає себе», «Жінка-п'яниця – підла жінка», «Побожна жінка керує чоловіком, підкоряючись йому», «Побожна жінка дорожча від золота», «Жодне плаття не прикрашає жінку так, як її мовчання», «На колінах матері ростуть діти». Надмірна скромність, сором'язливість, слухняність, релігійність, залежність жінки від чоловіка, догляд за дітьми – риси, що творили ідеал жінки, головне призначення якої – материнство. Отже, сім'я, церква і наслідування взірців дорослої поведінки були агентами гендерної соціалізації.

Аналіз документальних та історичних науково–педагогічних і художніх пам'яток періоду XVIII ст. показав, що прагнення багатьох земельних князів домогтися обов'язкової шкільної освіти для дітей обох статей із незаможних верств населення не були реалізовані. Більшість дівчат вищих верств отримували той мінімум початкової освіти, який необхідний для виконання ролі матері та обслуговування чоловіка і дітей. Традиційний розподіл праці між чоловіком і жінкою визначав основну мету статевої ролі виховання – хлопців готували до виконання функцій глави сім'ї, основного годувальника, дівчат – до ролі матері, дружини, господині дому. За відсутності системи шкільної державної освіти в цей час фактично здійснювалось традиційне виховання і навчання дітей обох статей, яке закріплювалось століттями. Вагомий вплив на виховання дівчат і хлопців мали ідеї німецьких філантропів, зокрема, принципи корисності та необхідності набутих знань, збереження в освіті соціальної стратифікації, обмеження впливу церкви на школу, пріоритету суспільствознавчих наук у змісті навчальних програм.

У XIX ст. ситуація щодо виховання дітей різних статей суттєво змінюється. Цьому слугували ідеї Французької революції щодо рівної освіти для обох статей, зміни у суспільно-політичному та економічному житті Німеччини, які позитивно вплинули на педагогіку та організацію шкільництва

Німеччини вказаного періоду. Так, у Г. Шерер, висувається ідея спільного навчання хлопців та дівчат, обґрунтована тим, що жінки та чоловіки повинні отримувати однакову освіту [252].

Зауважимо, що нові педагогічні ідеї втілювались у життя доволі повільно. Варто зауважити, що одним з перших німецьких педагогів, які привертали особливу увагу до діяльнісного аспекту виховання й освіти, був Є. Вайгель. Він наголошував на тому, що знання і мудрість є продуктом активної діяльності людини, тому потрібно прагнути, щоб дівчата і хлопці «вчилися пізнавати початки своєї мудрості з праці, діяльності», тобто сприймали світ крізь призму «набутого досвіду» [114, с. 912–913]. Ось чому в цей період одним із провідних залишалося трудове виховання.

З'ясування особливостей навчально-виховної роботи учнів різних типів німецьких шкіл досліджуваної епохи виявило, що школярі займались не лише статевотипізованими видами діяльності. Так, наприклад, хлопці, як і дівчата, могли в'язати, прядсти тощо і лише свій вільний час присвячували улюбленим заняттям.

У 1803 р. у Баварії у вихідні дні функціонували додаткові професійні школи для підмайстрів та ремісничих учнів, пізніше – для пекарів, малярів. У них могли навчатись хлопці і дівчата віком до 18 років, проте більшість згаданих шкіл були чоловічими. Наведемо зразки відповідних навчальних планів, почерпнутих у Г. Кершенштайнера [47; 188] (таблиці 1.3, 1.4, 1.5).

*Таблиця 1.3*

### **Навчальний план школи слюсарів**

Предмет	I рік	II рік	III рік
Релігія	1	1	-
Ділова переписка і читання	1	1	1
Арифметика	1	1	1
Життє- та громадянознавство	1	1	1
Спеціальне малювання	3	3	3
Практичне навчання	2	2	2
Усього годин	9	9	8

Таблиця 1.4

**Навчальний план школи шевців**

Предмет	I рік	II рік	III рік
Релігія	1	1	-
Ділова переписка і читання	1	1	1
Виробнича арифметика і ведення бухгалтерських книг	1	1	1
Життє- та громадянознавство	1	1	1
Спеціальне малювання	2	2	2
Практичне навчання	2	2	2
Гімнастика і плавання	1	1	1
Усього годин	9	9	8

Таблиця 1.5

**Навчальний план школи робітників-машинобудівників**

Предмет	I рік	II рік	III рік
Релігія	1	1	-
Ділова переписка і читання	1	1	1
Виробнича арифметика	1	1	1
Життє- та громадянознавство	1	1	1
Фізика	2	2	-
Спеціальне малювання	2	2	2
Матеріало- і трудовознавство	1	1	-
Описове машинобудування	-	-	2
Практичне навчання	-	-	2
Усього годин	9	9	9

Отже, як видно з наведених таблиць, наповненість планів і програм різноманітними предметами вказує на досить продуману і послідовну професійну підготовку молоді, особливо хлопців у мюнхенських додаткових школах. Важливим було поєднання теоретичних занять із практичними завданнями, що якнайповніше відповідало потребам і запитам певної професії. У вихованні обох статей найбільш цінними рисами вважали дисциплінованість, акуратність, виконавчість.

Потреби суспільно-економічного розвитку зумовили нові, прогресивні тенденції розвитку політехнічного навчання, яке давало можливість учням

швидкої переорієнтації у власних професійних інтересах. Із огляду на це, створюються спеціалізовані професійні школи, в яких дівчата і хлопці ознайомлюються з певною технологією і відповідним виробничим обладнанням. Поряд із ними з'являються трудові школи всебічного розвитку, де молодь може отримувати політехнічну освіту із паралельним залученням до виробничої діяльності. Так, наприклад, пруські школи підпорядковувалися вказівкам досить реакційних Регулятивів від 1, 2 і 3 листопада 1854 р., основною метою яких було виховання в учнів патріотизму. У цих школах щотижня 6 уроків відводилося релігієзнавству, 12 – читанню, письму, вправам із розвитку мовлення, 5 – арифметиці, 3 – церковним співам. У шкільній освіті переважало релігійне виховання хлопчиків і дівчаток. У навчальних планах школознавство заміняло педагогіку, психологію. Уроків трудового навчання в народній школі фактично не було. Лише для дівчат були запроваджені уроки ручної праці (шиття і в'язання), хлопці займалися фізичною підготовкою, гімнастикою, яка була для них обов'язковим навчальним предметом [47].

Отже, диференціація навчання за статевою ознакою і надалі залишається провідною, домінує статеворольове виховання підлітків і юнацтва. Невідповідність шкільної освіти запитам суспільства спричинило в останні роки XIX ст. появу нових реформаторських течій. Серед них – рух прихильників запровадження у школах ручної праці, а також образотворчого мистецтва, причому реформатори привертати увагу до індивідуального підходу в педагогіці, який передбачав врахування інтересів та можливостей особистості. Одним із перших уведення ручної праці як спеціального предмета у народній школі для хлопців ініціював данець А. Клаусон-Каас [47]. Уже в 1886 р. на шостому конгресі в м. Штуттгарті було створено «Німецьку спілку ручної праці для хлопчиків». Тогочасна освіта ставала більш профільною, диференційованою, спрямованою на формування предметно-інструментальних вмінь і навичок. Вчителями ручної праці здебільшого були чоловіки, які навчали хлопців працювати у спеціальних

майстернях. Така підготовка зорієнтовувала хлопців на суто «чоловічі» види діяльності, дівчат вчили переважно рукоділля.

Порівняльний аналіз навчальних планів шкіл м. Мюнхена для дітей обох статей засвідчив, що тут значна увага приділялось урокам малювання, ручної праці і гімнастики для дівчат [47] (таблиця 1.6.).

Таблиця 1.6

**Навчальний план народних шкіл м. Мюнхена у 1872 році**

Предмети	Молодші класи				Середні класи				Старші класи					
	I		II		III		IV		V		VI		VII	
	х	д	х	д	х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
Релігія	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Наочне навчання з малюванням, письмом, співами	13	13	15	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Арифметика	5	4	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ручна праця для дівчаток	-	3	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Релігія з біблійною історією	-	-	-	-	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2
Читання та вправлення мовлення	-	-	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Каліграфія	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Правопис і твір	-	-	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Арифметика «Realien»	-	-	-	-	5	4	5	4	5	4	6	4	6	4
(географія, історія, природознавство)	-	-	-	-	3	3	4	3	5	3	6	5	6	5
Співи	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Малювання	-	-	-	-	2	1	2	1	2	2	3	2	4	2
Гімнастика	-	-	-	-	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Ручна праця для дівчаток	-	-	-	-	-	4	-	4	-	4	-	4	-	4
Усього годин	20	22	22	22	25	26	26	26	28	28	30	30	30	29

Наведені таблиці свідчать про те, що в чоловічих і жіночих класах рівень вивчення арифметики, зумовлений практичними потребами, був майже однаковим. Адже, наприклад, у роздрібній торгівлі бухгалтерську справу мала вести дружина бюргера. Зазначимо, що в більшості німецьких шкіл переважали уроки трудового навчання, проте в мюнхенських шкільних

зкладах вони були відсутні. З 1877 року навчальні плани народних шкіл доповнили нові предмети, а саме: практичний курс рільництва та садівництва (для хлопців), рукоділля (для дівчат). Цей період характеризувався чітким диференційованим підходом: хлопці навчалися обробляти ґрунт, садити дерева, доглядати за ними; дівчата – в’язали панчохи, лагодили білизну, кроїли та шили одяг. Все інше рукоділля вважалося зайвою розкішшю, а не потребою домашнього побуту простого громадянина, і саме тому суворо заборонялося. Зазвичай цього навчали дружини вчителів або жінки-вчительки. Заняття відбувалися щосереді та щосуботи у вільний пообідній час.

Згодом із метою кращої підготовки дівчат і хлопців до трудової діяльності в жіночих та чоловічих школах Німеччини вводять восьмі класи. Крім того, у чоловічих школах ручна праця стає обов’язковим предметом, а також переважають заняття, пов’язані з обробкою дерева та металу. Наведемо приклад плану, за яким на початку ХХ ст. навчалися учні восьмих класів чоловічих народних шкіл м. Мюнхена [47] (таблиця 1.7.).

*Таблиця 1.7*

**Навчальний план учнів 8-х класів народних шкіл м. Мюнхена  
(початок ХХ ст.)**

Предмети	Кількість годин на тиждень
Релігія	2
Твір із читанням	4
Громадянознавство (на основі історії ХІХ ст.):	
а) нариси ремесла до Французької революції;	2
б) розвиток промисловості, торгівлі й транспорту в ХІХ ст.;	2
в) промисловість і соціальне законодавство в кінці ХІХ ст. (баварська і загальнонімецька конституції).	1
Природознавство і технологія:	2
а) гігієна;	2
б) устаткування й автомобілі промислового виробництва.	
Арифметика (геометрія і бухгалтерія)	6
Малювання:	
а) вільне малювання;	3
б) проекційне креслення;	3

в) виробниче креслення.	1
Ручна праця	6
Гімнастика	2

Запровадження у чоловічих школах предметно-інструментальних занять (ручної праці, матеріалознавства, виробничого креслення) викликало особливу зацікавленість у хлопців, бо це сприяло поглибленню їх профільної спеціалізації у майбутній професії. Вони активно відвідували уроки в старших класах.

Викладене дає змогу зробити висновок про те, що зміна пріоритетів, зокрема, замість домінування релігійного виховання хлопців та дівчат у німецьких школах XVIII ст., перевага трудового – у XIX ст., сприяла детальній та глибшій підготовці молоді до майбутньої професійної діяльності. Учнівська молодь залучалась переважно до статево типізованих видів діяльності, проте подекуди хлопці й дівчата могли виконувати нетипову для них роботу. Так, хлопці, як і дівчата, в'язали, пряли і лише в рекреаційні години обирали працю за інтересами. У німецьких школах того часу метою виховання був розвиток в учнів та учениць таких якостей, як дисциплінованість, акуратність, старанність, відповідальність.

Друга половина XIX – початок XX ст. ознаменувались активністю демократичних змін – виникненням жіночих осередків, програми діяльності яких були спрямовані на принципи гендерної рівності, рівні права і можливості чоловіків і жінок в освітній та суспільній сфері. Це вплинуло на запровадження трьох типів жіночих закладів: жіночі проміжні школи, вищі жіночі школи й жіночі 10-класні ліцеї, які відкривали доступ до вищих навчальних закладів.

Процеси жіночої емансипації у Німеччині розгортаються у другій половині XIX ст., саме тоді були створені перші жіночі трудові та освітні об'єднання. Поряд із чоловіками жінки борються на барикадах за свободу та рівність, критикують систему жіночої освіти, її відсталість, обмеженість, вузькоспрямованість, вимагаючи ставлення до жінки як до особистості, що

має рівне з чоловіком право на освіту, самостійний вибір, участь у політиці та громадсько-суспільному житті.

У 1849 році журналістка Л. Отто заснувала у Майсені першу політично зорієнтовану газету для жінок – «Frauen-Zeitung». Поряд із висвітленням боротьби за демократичні права Л. Отто особливу увагу приділяла розгляду насущних проблем жінок-робітниць. Проте через три роки газета стала жертвою нового дискримінаційного закону: редакторами повинні бути лише чоловіки [168].

Оскільки революція 1848–49 рр. зазнала поразки, новоутворений жіночий рух почали ліквідувати. У 1850 році згідно з пруськими законами, які були дійсні до 1908 року, жінкам, школяркам та ученицям підприємств і фабрик заборонялося брати участь у політичних об'єднаннях та зібраннях. Репресивні обмежувальні умови післяреволюційної епохи на деякий час призупинили розвиток громадянського руху жінок. Проте вже у 1865 році Л. Отто на зініційованій нею першій німецькій жіночій конференції у Лейпцігу заснувала загальну Німецьку спілку жінок, що об'єднала жіночу освітню та трудову спілки. Мета цього полягала у захисті інтересів жінок та здобуття їх рівноправності з чоловіками. Адже, на думку історика В. Ріль, «у середині ХІХ ст. все ще панує патріархальний розподіл праці, жінка залишається залежною від чоловіка; хлопці готуються до професійного життя, натомість як дівчата займаються рукоділлям та вчать грати на фортепіано» [168]. Сфера професійної діяльності жінок була обмеженою – фабрики або торгівля; незаміжні жінки могли бути лише компаньйонками або гувернантками. У зв'язку з цим жіночий рух своїм пріоритетом визнав право на освіту.

Важливу роль у розвитку жіночої освіти в Німеччині середини ХІХ – початку ХХ ст. відіграла загальна німецька спілка жінок-учителів. Її заснувала Г. Ланге – досвідчений науковець та найосвіченіша викладачка вищої жіночої приватної школи. З ініціативи цієї діячки були організовані курси підготовки дівчат спочатку до вищих навчальних закладів, пізніше (у 1893 році) – до



гімназій. За її сприяння у цьому ж році надано дозвіл жінкам навчатися у ВНЗ та гімназіях, оскільки до цього часу в чоловічих гімназіях могли навчатися лише особливо обдаровані дівчата [168, с. 7]. Варто зазначити, що у 1894 році в німецьку жіночу спілку об'єдналися 34 групи жіночого руху. Спілка розглядала досі заборонені питання: соціальні перешкоди для незаміжніх жінок, суспільні причини проституції та сексуальну мораль. Г. Штокер у 1905 році у Берліні заснувала спілку захисту матерів, яка виступала за раннє сексуальне просвітництво молоді. Спілка навіть вибрала девіз «Людські права не мають статі» та вимагала цілковитої рівності між чоловіками та жінками у приватному та громадському житті.

XX ст. в суспільній та педагогічній думці характеризується підвищеною увагою до питань виховання і навчання дітей різної статі. Аналіз науково-педагогічних матеріалів засвідчив, що спадщина початку XX ст. висвітлює новий погляд на стать. Особливу увагу жіночим питанням, зокрема професійній освіті дівчат, приділяла К. Цеткін, яка вважала, що жінка повинна бути не лише робітницею, але й матір'ю, вихователькою своїх дітей. Тому К. Цеткін постійно тримала в полі зору проблеми поліпшення умов догляду за дітьми, здобуття освіти всіма соціальними верствами, яку можна досягти шляхом поєднання розумового навчання з фізичною працею, що сприяє гармонійному розвитку особистості хлопців і дівчат [297, с. 7].

У шкільній сфері початку XX ст. питання про справжню рівність статей не стояло. Як зауважує О. Кляйнау, про неї ішлося лише тоді, коли «дівчата разом із хлопцями пробігали однакову відстань бігової доріжки або спільно з хлопцями відвідували уроки [298, с. 10]». Тому в цей час поширюється ідея коедукативного навчання. За словами Г. Дом, «вже з 1908 року ми вимагаємо надавати дівчатам та хлопцям однакові освітні можливості. Ми хочемо спільно виховувати як дівчаток, так і хлопчиків. Через роз'єднання статей у школі чітко наголошується на статевій відмінності, до того ж указується на те, що хлопці є достойнішими за дівчат. У цьому лежить причина нехтування дівчатами [298]». Ця думка перегукується з поглядами В. Хвостова, який

дійшов висновку, що чоловіче і жіноче виховання є подібне, бо має багато спільного: потрібно виховувати особистість, а не стать. Немає жодних передумов для того, щоб виховання чоловіка пов'язувати із людською гідністю, а жіноче виховання – із біологічними ознаками, дітонародженням [59].

Яскравим і найтрагічнішим прикладом ігнорування інтересів жінок і маніпулювання ними можуть слугувати похмурі роки нацистського правління в Німеччині. А. Гітлер єдине призначення жінок убачав у тому, щоб народжувати здорове і численне потомство на благо третього рейху, а тому їм не потрібно було опановувати будь-які професії. Він використовував усі засоби ідеологічного впливу на маси – пресу, радіо, кіно, театр, образотворче мистецтво, а середню і вищу школи контролювало міністерство пропаганди, очолюване Геббельсом. Воно агітувало населення у профашистському дусі. Виступаючи в рейхстазі 30 січня 1938 р., А. Гітлер заявив: «Інтелігенція – це покидьки нації ...». Свою діяльність фашисти розпочали з масового знищення прогресивної літератури і переслідування письменників-демократів, зокрема, було зруйновано понад 10 тис. приватних бібліотек [4]. За 12 років існування третього рейху стався занепад усієї системи освіти. У 1933 р. були прийняті укази про нацифікацію всієї освітньої системи третього рейху, від початкової до вищої школи. Найважливішим завданням Б. Руста, призначеного у 1934 р. рейхміністром у справах науки, освіти і культури, було спрямування розвитку національної свідомості хлопців та дівчат у нацистське русло. Особливу увагу в цей час приділяли спортивній підготовці юнаків. Найважливішими предметами вважали вкрай політизовану історію і біологію, при вивченні якої акцентували на поглядах фюрера щодо раси і спадковості, а офіційним підручником була праця Г. Гауха «Нові основи расових досліджень».

На думку А. Гітлера, школа недостатньо добре виконує функцію виховання, а лише навчає дітей. Тому були створені численні молодіжні добровільні організації, наприклад, «Гітлерюгенд», де у хлопців та дівчат виховували сміливість, мужність, жорсткість, здатність керувати та

маніпулювати однолітками. Школярів віком від 10 до 15 років залучала нацистська організація «Юнгфольк», яка згодом передавала їх «Гітлерюгенду» або «Союзу німецьких дівчат», де ті перебували до 18 років. Із грудня 1936 року «Гітлерюгенд» започаткував обов'язкове членство для всієї молоді з метою виховання у цілого покоління авторитарної свідомості. З ініціативи А. Гітлера у систему загальноосвітніх закладів були введені три типи шкіл для хлопців для підготовки майбутньої нацистської еліти. Навчання в них тривало 4 роки (1-ий рік – расова доктрина, 2-ий рік – атлетика, стрибки з парашутом, 3-ий рік – політичне виховання і військова справа, 4-й – заключне політичне і військове навчання, після чого випускники були готові обійняти посади майбутніх керівників нацистської партії) [4].

Нацистський режим у вихованні молоді надавав особливого значення ЗМІ, особливо телебаченню. З квітня 1934 року кельнський «Гітлерюгенд» розпочав пропаганду кіно як засобу впливу на свідомість дівчат і хлопців і поширення нацистської ідеї «надлюдини». У 1936 році 70 тисяч шкіл мали 16-міліметрові кінопроектори, були підготовлені спеціальні кінопрограми, у виробництво запущено понад 500 фільмів: 227 – для початкової і середньої школи і 330 – для університетів. Отже, фашистська ідеологія поширювалась на всю систему освіти і виховання [4].

У післявоєнний період на території Німеччини було створено дві держави – Німецька Демократична Республіка та Федеративна Республіка Німеччина – з подібними стартовими системами освіти. Аналізовані матеріали свідчать про різне суспільне становище жінки у Східній та Західній Німеччині. Так, у НДР жінки на рівні з чоловіками отримували однакове виховання, освіту і кваліфікацію, в країні був найвищий у світі рівень зайнятості жінок, який після об'єднання двох німецьких держав скоротився на 25%. Однак у НДР у всіх сферах суспільства, від школи до політики, панував радянський принцип «безстатевого сексизму». Держава ставилась до жіноцтва як до «ненадійної» робочої сили, тому жінок не допускали до економічної та політичної влади. Західна Німеччина дотримувалась традиційних та

індивідуалістичних принципів у пропагуванні демографічної та освітньої політики. Згідно з Конституцією ФРН (1949 р.) питання освіти стало «прерогативою адміністрації земель». Відтоді у кожній землі стали функціонувати міністерства культів, які відали питаннями освіти: видавали циркуляри та розпорядження, розробляли навчальні плани і програми, призначали директорів шкіл. У муніципальних органах влади були відділи освіти, які здійснювали повсякденний контроль за навчально-виховною діяльністю шкіл. У період 80–90 рр. ХХ ст. відбуваються значні зміни в жіночій та сімейній політиці ФРН. Жінки отримали право на «всебічний розвиток своєї особистості». У 1972–1986 рр. розгорнулась систематична підтримка жінки й сім'ї, зокрема підвищилась оплата на дітей, передовсім допомога у навчанні. Проте ці здобутки зміцнювали передовсім традиційні гендерні ролі, а тому досягти успішного поєднання професійних та сімейних ролей жінкам Західної Німеччини було нелегко.

Згідно з дослідженнями П. Гротіан, К. Каснер та А. Рюлінг, на сьогодні відбуваються значні зміни у рольових установках чоловіків і жінок: простежується відмова від традиційних установок на користь егалітарних. Дослідники виділяють три моделі сучасного «сімейного порядку»: 1) збалансований, що передбачає однаковий розподіл часу між сім'єю і роботою в чоловіка і жінки; 2) професійноорієнтований, за якого чоловік і жінка однаковою мірою зайняті професійною діяльністю; 3) сімейноорієнтований – у розподілі часу пріоритет надається сім'ї [246].

Рівноправність статей у сучасній Німеччині закріплена в Основному законі у 1993 р. Загальний принцип гендерної рівності конкретизують документи Німецької Спліки жінок. Вибір першого президента-жінки Ангели Меркель свідчить про суттєві зрушення у гендерній свідомості німецького населення. Згідно з дослідженнями П. Гротіан, К. Каснер та А. Рюлінг, на сьогодні відбуваються значні зміни у рольових установках чоловіків і жінок: простежується відмова від традиційних установок на користь егалітарних. Наприкінці ХХ ст. завдяки активізації форм державної підтримки

поліпшується жіноча освіта, посилюється рух жіночих осередків «Жінки за мир», де, крім політичних, ставляться й розв'язуються проблеми гендерної соціалізації дітей, сімейного та релігійного виховання, гендерної дискримінації в навчальних матеріалах та ЗМІ, домашнього та соціального насильства жінок. У сучасній Німеччині розроблена концепція сімейноорієнтованої політики, спрямованої на гнучку, цілеспрямовану та обґрунтовану підтримку сімейних обов'язків працівників шляхом надання рівних шансів чоловікам і жінкам, що повністю відповідає принципу Gender Mainstreaming. Уваги заслуговує те, що жінки Німеччини домоглися не лише рівності з чоловіками, але й певного розширення своїх прав. Так, наприклад, при призначенні на керівну посаду за однакових умов перевага надається жінці. На сьогодні у країні працює 55% жінок [246].

Доцільно вказати на те, що ключові положення міжнародних правових актів знайшли відображення також в українському законодавстві. У 1999 р. Верховна Рада України схвалила Декларацію про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок та Концепцію державної сімейної політики, а також чинні урядові документи, спрямовані на підвищення ролі жінки в українському суспільстві та підготовку їх до усвідомленого материнства.

У Конституції України (статті 3, 21, 24, 51) також закріплено гендерну рівність в Україні [27]. У статті 24 зазначено, що рівність прав жінок і чоловіків забезпечується наданням їм рівних можливостей у громадсько-політичній та культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї. Важливим кроком держави на шляху досягнення гендерної рівності стало прийняття Закону України «Про забезпечення рівних прав і рівних можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), який закладає основи державної гендерної політики. Вона спрямована на утвердження гендерної рівності, недопущення дискримінації за ознакою статі, забезпечення рівної участі жінок і чоловіків у прийнятті суспільно важливих рішень, виховання і пропаганду серед населення України гендерної культури

тощо. У цьому законі вперше в Україні визначено поняття гендерної рівності, а також чітко поставлено мету забезпечити рівність прав і можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах суспільної діяльності, він забороняє дискримінацію за статевою ознакою. Кабінет Міністрів України у 2006 р. розробив Державну програму з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006–2010 рр., яка передбачає проведення комплексу відповідних заходів.

Необхідно вказати на певну подібність соціального становища жінки в українському та німецькому суспільствах. І в сучасній Німеччині, а особливо в Україні, воно ще не відповідає усім принципам стандартів гендерної рівності. Саме тому в обох країнах акцентуються гендерні стратегії та їх реалізація, які стосуються проблеми рівноправності дівчат і жінок, що аж ніяк не веде до погіршення соціального становища хлопців та чоловіків, а передбачає насамперед формування їх демократичного гендерного світогляду. Отже, провідними складниками державної гендерної політики як в Україні, так і в Німеччині є: 1) забезпечення жінкам рівного соціального статусу з чоловіками шляхом розширення можливостей для їх рівноправного розвитку; 2) утвердження паритетності стосунків між жінками й чоловіками як соціально-демографічними групами; 3) відмова від патерналістського підходу на користь гендерно чутливого. Зосередження уваги на рівності соціального статусу чоловіків і жінок, їх однакової представленості на всіх щаблях управлінської і виконавчої влади в умовах сприятливого економічного, політичного і культурного розвитку – це ті важливі чинники, які забезпечують конституційне рівноправ'я обох статей на практиці.

### **Висновки з першого розділу**

1. Сучасні процеси гендерної соціалізації учнівської молоді, які характеризуються стиранням меж між традиційними гендерними ролями, універсалізацією видів діяльності для обох статей, етнокультурними відмінностями, зумовлюють особливу вагомість гендерного виховання як

соціально-педагогічної проблеми і в Німеччині, і в Україні. Його поширення в шкільній практиці ФРН ґрунтується на впровадженні гендерного підходу у чинні механізми національної системи освіти та визнанні гендерної рівності важливим складником усіх державних соціальних та освітніх програм. В утвердженні терміна «гендерне виховання» німецькі педагоги вбачають остаточну відмову від традиційних й історично сформованих понять, поглядів на способи поведінки статей, розвиток, реалізацію їх особистісних характеристик. Німецький досвід засвідчує, що основними чинниками, які сприяють вдосконалення гендерного виховання учнівської молоді, виступають: впровадження гендерного компонента в шкільні плани, програми, документи, підручники тощо; відповідна професійна підготовка вчителів; ефективна співпраця школи з батьками; однаково активне залучення учнів та учениць до різних видів діяльності, особливо нетипових для статі.

2. Гендерний підхід (Gender Mainstreaming) у школах Німеччини спрямований на: а) організацію рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності; б) створення умов для партнерства у міжстатевій взаємодії; в) зняття традиційних культурних заборон на почуттєве самовираження хлопців; г) пробудження у дівчат самоактивності та підвищення їх самооцінки; д) всебічне залучення батьків обох статей до шкільного виховання дітей.

3. Упродовж тривалого історичного періоду навчання й виховання німецької молоді, а також розгляд відповідної проблематики в педагогічній науковій літературі були зорієнтовані на чітке усталене розмежування жіночої (приватної) і чоловічої (публічної), на природне призначення жінки як продовжувачки роду, а чоловіка – як годувальника сім'ї. Лише у XVIII ст. під впливом освітніх реформ відбулося певне переосмислення таких поглядів. Зрушення у суспільній свідомості спричинило появу нової навчальної парадигми, яка передбачала прогресивне розширення меж шкільного й сімейного виховання не лише осіб чоловічої, але й жіночої статей. І хоча перед дівчатами відкривались ширші можливості для самореалізації у

шкільній сфері, житті, проте загалом діяв статево диференційований принцип, який узгоджувався з панівною традицією тогочасного суспільства – виховувати кожну стать по-різному, оскільки їм притаманні неоднакові соціальні ролі. Освітньо-виховні концепції цієї епохи були обмежені і вузькоспрямовані, у них переважали традиційні стереотипізовані норми, пріоритетним було релігійне виховання.

4. Шкільна освіта Німеччини XIX ст. характеризувалася запровадженням коедукативного (спільного) навчання та виховання дітей обох статей. Однак при цьому продовжував домінувати статево диференційований підхід, який зумовлював суттєві відмінності у їх підготовці: дівчат навчали вести домашнє господарство, прясти, шити, натомість хлопців орієнтували на оволодіння інструментальними видами діяльності, ремеслами. Лише наприкінці XIX ст. із появою перших громадських жіночих гуртків, об'єднань, які зініціювали жіночий рух, дівчата здобули право навчатися в університетах. Емансипація, підвищення політичної активності жінок сприяли реформуванню освіти, яке, забезпечуючи їм право рівного доступу до навчання та повнішу реалізацію своїх можливостей, створило передумови для формування основних засад гендерного виховання.

5. На початку XX ст. нацистський режим перекреслив позитивні елементи гендерного підходу до навчання та виховання хлопців і дівчат. У всіх сферах німецького суспільства нав'язувались традиційні гендерні установки: хлопці, чоловіки мають займатися політикою, дівчата, жінки – домом, дітьми, кухнею. Тому лише в післявоєнний період, зокрема в середині XX ст., у Німеччині розпочалося законодавче закріплення гендерної рівності. Після об'єднання двох німецьких держав, НДР і ФРН, положення про рівноправність статей увійшло в Основний закон об'єднаної країни (1993 р). Реалізація цього принципу, конкретизованого у багатьох документах державних установ, громадських організацій, викликала помітні зрушення в



свідомості німецького суспільства, зміни гендерних установок чоловіків і жінок на користь егалітарних.

6. Наприкінці ХХ ст., завдяки активізації державної підтримки, поліпшується жіноча освіта, посилюється вплив жіночих організацій, які, крім власне політичних, розв'язують проблеми гендерної соціалізації дітей, сімейного та релігійного виховання, гендерної дискримінації в навчальних матеріалах та ЗМІ, домашнього та соціального насильства жінок. У сучасній Німеччині втілюються в життя різні аспекти цілеспрямованої й гнучкої політики, яка повністю відповідає принципу Gender Mainstreaming.

7. Спостерігається певна близькість гендерних тенденцій в українському та німецькому суспільствах, що актуалізує використання багатогранного досвіду гендерного виховання учнівської молоді, нагромадженого в освітній сфері сучасної Німеччини. Його запровадження, а також послідовна спрямованість державної політики на всебічне утвердження гендерно чутливих і паритетних стосунків між жінками й чоловіками як соціально-демографічними групами сприятимуть успішній практичній реалізації в Україні їх конституційно закріпленої рівноправності.

## Розділ 2

# ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ

## 2.1. Передумови та шляхи реалізації гендерного виховання у навчальних закладах Німеччини

У європейській, зокрема німецькій, освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. в умовах її глобалізації виразно простежуються реформаційні перетворення, спрямовані на досягнення гендерної рівності. При цьому йдеться не лише про забезпечення однакових прав і можливостей обох статей в отриманні освіти високої якості, а й про зміни у гендерній свідомості учнівської молоді, що передбачає розв'язання багатьох складних і подекуди суперечливих педагогічних проблем. Важливо наголосити, що в Німеччині реформування державної політики в освітній галузі розглядається як важливий шлях підтримання та розвитку соціальної та гендерної рівності. Тому тут і на загальнонаціональному, і на місцевому рівні управління освітою гендерноорієнтованим програмам надається пріоритетне значення. Особливо вагому роль у їх успішній реалізації покликані відіграти експериментальні школи, до організації яких держава залучає таких соціальних партнерів, як бізнесові структури, громадські та релігійні об'єднання. Загалом школи, яким притаманні певні особливості їх розвитку в різних німецьких землях, шукають власні ефективні шляхи та форми гендерного виховання.

Передумови його активного впровадження в загальноосвітніх закладах Німеччини сформувалися в другій половині ХХ ст., коли загострилось обговорення важливої проблематики, пов'язаної з такими поняттями, як «коєдукація», «спільне та роздільне навчання», «частково роздільне навчання», «рівність статей». Зважаючи на завдання нашого дослідження, розглянемо, як висвітлюються відповідні питання у німецькій педагогічній літературі.

Коедукація, тобто спільне навчання хлопців і дівчат, на той час була прогресивним напрямком і відкривала нові можливості для застосування принципів гендерної рівності у шкільній практиці. Проте, на думку Г. Фаульстіх-Віеланде, коедукація як загальний принцип не мала успіху ні у Веймарській республіці, ні в довоєнний та післявоєнний періоди [126]. Внаслідок відмови від неї поглиблювалась нерівність шансів дітей різної статі. Кількість шкіл для здобуття дівчатами освіти була обмежена. Чоловічі школи існували з математично-природничим нахилом, жіночі – з філологічним.

Оскільки шкільна педагогіка повинна враховувати особливості обох статей, цей принцип був покладений в основу концепції Г. Годе та Е. Шпрангера, а також католицької вчительської спілки. Г. Дрессман зауважує, що присутність дівчат позитивно впливає на психологічний клімат у класі та навчальний процес, сприяє кращому взаєморозумінню між статями [106, с. 35].

У 50–х рр. ХХ ст. в Німеччині коедукація стала домінантною моделлю, згідно з якою навчання дівчат і хлопців передбачало використання тотожних методів, однакове планування тощо. Варто зауважити, що в тогочасних Західній та Східній Німеччині спостерігались відмінності. Так, якщо спільне навчання дівчат і хлопців в основній школі (за винятком фізичного виховання) на сході Німеччини було загальноприйнятим, то в її західній частині існували чоловічі та жіночі школи, а коедукативне навчання було впроваджено значно пізніше.

Через кілька років, після поширення коедукації, як стверджує Е. Ціннекер [298], якість освітнього процесу у школах Німеччини, завдяки навчальним досягненням дівчат, значно поліпшилася. Дослідник, зокрема, зазначає: «Шкільна соціалізація сприяє дівчатам. Соціальна та робоча поведінка вчителів посилює шкільні успіхи дівчат та впливає на невдачі хлопців. Однак соціальна активність дівчат, за свідченнями вчителів, є непомітною, хлопці ще досить впевнені у собі та ексцентричні [298, с. 132]».

Зацікавленості власне гендерними проблемами шкільного виховання сприяли освітні реформи, здійснювані в Німеччині у 60–х рр. ХХ ст, які були зорієнтовані на посилення індивідуального та диференційованого підходу до учнів різної статі початкової школи. На перший план висувається проблема дискримінації жіночої статі у навчально-виховному процесі, проведення гендерної експертизи підручників та посібників. Е. Бульман наголошує, що «саме початкова школа є центром впровадження гендерного підходу», бо на той час «це єдине місце, де діти з різних категорій населення можуть декілька років спільно навчатись і разом проводити дозвілля» [92]. Внаслідок згаданого реформування поступово зменшується кількість чоловічих гімназій, які раніше становили понад 60%. Воно також викликало суттєві перетворення у навчально-виховному процесі чоловічих середніх шкіл, які досі не змінювалися.

У 80–х рр. ХХ ст. під впливом жіночих спілок активізувалися коедукативні дебати: критиці піддається обмеженість жіночої соціалізації, нерівні шанси обох статей. Крім того, критики зазнавали й певні аспекти коедукації, зокрема статевоїєрархічний і полярний поділ світу на жіночі і чоловічі види діяльності, існування гендерних стереотипів у навчанні та вихованні учнів обох статей. Це виявлялось, наприклад, у тому, що домінування хлопців, надмірна увага дівчат до них сприймалась як щось належне, а скромність і стриманість (ненав'язливість) дівчат залишається непомітною [184].

Гендерна експертиза навчальних планів та підручників також засвідчувала перевагу чоловічого світу над жіночим, знецінення зацікавлень, успіхів та досвіду дівчат. Статева диференціація посилювала однобічність: у дівчат розвивали передовсім схильність до вивчення мов, соціальних та естетичних наук, натомість у хлопців – до технічних та математично-природничих наук [184].

Розглядаючи об'єктивні зрушення в навчально-виховній системі останніх десятиліть ХХ ст., М. Горсткемпер наголошує на необхідності

якісних змін щодо реалізації гендерного підходу, який передбачає принципово однаковий навчально-виховний процес для осіб різної статі, чітке усвідомлення проблеми, пов'язаної з дискримінаційними рольовими кліше у навчальному матеріалі та поведінці вчителів. Дослідниця вказує, що розширення освітніх шансів для дівчат сприятиме їхній майбутній самореалізації [163]. Наступними, винятково важливими завданнями, на думку М. Горсткемпер, є підвищення соціальної та політичної активності дівчат [163].

Зазначимо, що в останні два десятиліття у гендерній теорії та практиці особливої ваги набуло поняття «рефлексивна коедукація (педагогіка)». У цьому випадку йдеться про гендерносправедливу коедукацію, спрямовану на особистісний розвиток дівчат і хлопців, переборення учнівською молоддю стереотипних уявлень, на рівність прав і можливостей кожної статі у майбутній життєдіяльності [183]. Рефлексивна коедукація, на думку німецьких вчених Г. Фаульстіх-Віеланд та М. Горсткемпер, – це така побудова педагогічного процесу, у якій дотримуються принципи гендерної рівності, пом'якшуються гендерні стереотипи у свідомості учнів та вчителів, що сприяє позитивним змінам, переосмисленню багатьох проблем із позицій гендеру [125]. Наприклад, у витязі з меморандуму «Майбутнє освіти – школа майбутнього» уряду землі Північний Рейн-Вестфалія зафіксовано, що «рефлексивна коедукація повинна стати елементом загальної освіти і через те мусить бути внесена у навчально-виховну сферу школи. Рефлексивна коедукація означає не повернення до роздільних (гомогенних) груп чи навіть шкіл, а збереження рівності та свідоме поліпшення принципів коедукативного навчання. Статевогомогенні групи повинні утворюватися залежно від навчальної ситуації [299]».

Дослідники А. Кайзер та М. Віггер, розкриваючи мету сучасної коедукативної практики, виділяють такі її суттєві моменти: дотримання принципів гендерного паритету у спільному навчанні обох статей; пом'якшення гендерностереотипізованих уявлень учнівської молоді та

набуття ними гендерних знань і вмінь (наприклад, у дівчат потрібно розвивати упевненість у собі, соціальну компетентність, а хлопців спонукати до реального оцінювання своїх умінь та навичок, а також до безконфліктного спілкування; розуміння особливостей чоловічого та жіночого розвитку та психології; всебічне розширення професійних зацікавлень школярів і школярок із урахуванням їх індивідуальних потреб, запитів, що забезпечить самоствердження дітей обох статей у майбутньому професійному та сімейному житті. Згадані вчені слушно вказують на те, що навчально-виховний процес потрібно обов'язково перевіряти стосовно впровадження гендерного підходу у практику шкіл [178].

Варто зауважити, що у 80-х рр. ХХ ст. представницям нового руху жінок, які обстоювали коєдукацію, дорікали, що таке навчання певним чином обмежує розвиток нахилів, здібностей дівчат, особливо у природничо-математичній сфері. Критичний аналіз цієї та інших подібних проблем дав змогу виявити, що й в умовах спільного навчання дітей різних статей мислення і поведінка вчителів залишаються гендерно стереотипізованими. Шкільні педагоги схильні позитивніше оцінювати, схвалювати досягнення хлопчиків. Крім того, однакові вчинки школярок і школярів сприймаються дещо по-різному: дівчат карають суворіше, ніж хлопців.

Потрібно вказати на те, що у шкільній практиці сучасної об'єднаної Німеччини простежуються дві тенденції: з одного боку, незначна кількість педагогів дотримується гендернонейтрального виховання, а з іншого – переважна більшість учителів є прибічниками статево диференційованого підходу й наголошують на тих особливостях, які виявляються стосовно виховання й навчання школярів і школярок. Зокрема акцентують відмінності, що простежуються у мовному розвитку. Дівчатка, на відміну від хлопчиків, починають говорити раніше, а отже, й швидше читати, краще і старанніше вчать. Хлопчикам важче опанувати навички письма та спілкування, проте їх переваги помітні у розвитку математичного, абстрактного мислення, технічних здібностей. Дівчата менш досвідчені у користуванні різними

технічними інструментами, пристроями, а хлопці здебільшого не володіють навичками і вміннями домогосподарювання. Відрізняється також поведінка дівчат і хлопців у групі. Дівчатка більшою мірою налаштовані на співпрацю, компроміс у взаємостосунках, вони менш упевнені в собі. Натомість хлопчики більш упевнені в своїх силах, схильні до конкуренції.

Загалом запровадження гендерного виховання в німецьких загальноосвітніх закладах спирається на засади спільного, роздільного та частково роздільного навчання дітей обох статей. Розглянемо ці три шляхи, розкриваючи їх позитивні та негативні моменти.

Починаючи з 90-х рр. ХХ століття, увага педагогічної громадськості знову була повернута до проблем коєдукації, активної участі дівчат/жінок в освітньому процесі [282]. До прихильників спільного навчання в Німеччині належать М. Горсткемпер [161], Г. Фаульстіх-Віеланд [127], Н. Хайде [152]. Зауважимо, що в Україні цю ідею обстоювали і обстоюють С. Русова [49], В. Сухомлинський [50], В. Кравець [28] та ін.

Аналіз відповідної науково-педагогічної літератури засвідчує, що, навчаючись разом із хлопцями, дівчата досягають значно вищих результатів у засвоєнні гуманітарних предметів, проте мають нижчі показники з фізико-математичних дисциплін. Хлопці більш ширше цікавляться інструментальними видами діяльності. Вади спільного навчання німецький учений Г. Гієст [141] убачає в посиленні гендерних стереотипів, певному нехтуванні гендерною специфікою стосовно зацікавлень, нахилів, поведінки дітей різних статей, що зумовлює, з одного боку, недостатню диференціацію стратегій та методів навчання, нечіткість окреслення його змісту. З іншого боку, вчителі свідомо та несвідомо протиставляють учениць і учнів, часто зосереджуючи педагогічну увагу на хлопцях, що обмежує особистісний розвиток дітей обох статей [141]. На думку П. Мільгоффер, хлопці та дівчата в жодному разі не відмовляться від спільного навчання. Якщо вони мають різні зацікавлення, то лише до уроків фізкультури і біології [218]. На думку українських вчених Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, для шкіл **спільного**

**навчання** характерні товариські, дружні і рівноправні стосунки між хлопчиками і дівчатками. Вважається, що внаслідок взаємного спілкування хлопчики будуть «збагачуватися» позитивними рисами, притаманними дівчаткам (стриманістю, делікатністю), завдяки їх пом'якшувального впливу, навчатися поважати жінок, а дівчатка, спілкуючись із хлопчиками звільняться від надмірної боягузливості, стануть менш легковажними. Якщо ж хлопчиків і дівчаток виховувати і навчати роздільно, то це завадить створенню сім'ї у майбутньому [32, с. 86-87]. На наш погляд, слухними є думки вітчизняних педагогів-гуманістів А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Русової. У свій час ці вчені категорично відстоювали позицію спільного навчання та виховання обох статей, рівноправного ставлення та партнерства, не називаючи це терміном «гендер», якого ще не було у вжитку.

Незважаючи на ряд переваг коєдукації, педагоги, зорієнтовані на відмінності зацікавлень і здібностей дітей різної статі, постійно порушують проблему роздільного навчання, а отже, й виховання. Причому тривалі дискусії «за» і «проти» коєдукативної практики у наші дні тісно переплітаються з розв'язанням гендерних проблем. У цій площині гострим її критиком виступає Г. Фаульстіх-Віеланд, яка зазначає, що «наша школа у жодному разі не втілює перемоги коєдукації як педагогічної ідеї, а отже, програми культивування партнерських гендерних відносин. Така школа є тільки найпростішим утіленням постулату однакових освітніх шансів та можливостей для обох статей. Коєдукативна школа забезпечує формально рівні умови як для вчителів (жінок та чоловіків), так і для учнів (дівчат і хлопців). Школа все ще зберігає риси патріархальності ХІХ ст., які не відповідають сучасним трансформаційним суспільним змінам в освітній системі; основною метою школи і надалі залишаються традиційні методи передачі знань; набуття дітьми обох статей досвіду практичної та соціальної поведінки залишається поза увагою [126]». На думку Д. Кнаб, у сучасних коєдукативних школах дівчата і хлопці, навчаючись спільно, залишаються при цьому двома протилежними таборами, що зміцнює статевоспецифічну



соціальну поведінку. Хлопці є доміантними, агресивними, переконаними у вищості своїх інтересів. Вони критично й серйозно не сприймають власних незначних здобутків у навчанні, зверхньо ставляться до протилежної статі. Це зумовлено і тим, що формально спільний навчальний план містить багато прихованих дискримінаційних практик щодо дівчат [192, с. 181-196].

Прихильники роздільного навчання і виховання хлопчиків та дівчаток наводять ряд аргументів на його користь, а саме: можливість успішного подолання наслідків вікових криз, спричинених нерівномірністю розвитку хлопчиків і дівчаток; певні зручності в організації праці вчителя; вища успішність з певних предметів; доцільність використання методу викладу матеріалу, ефективного передовсім для хлопців, що є об'єктивним чинником глибшого вивчення ними точних наук; зниження агресії та підліткової депресії, що забезпечує більш спокійну поведінку впевнених у собі хлопців та успішну самореалізацію дівчаток у майбутній кар'єрі та сім'ї; формування більш позитивної самооцінки в учнів різних статей тощо [32, с. 87]. Дослідник Г. Пієст у коедукативних дебатах привертає увагу й до таких позитивних моментів роздільного навчання, як відсутність конкурентності між хлопцями і дівчатами, а також стійка спрямованість на вивчення суспільствознавчих наук і техніки [141].

В опрацьованій науковій літературі порушуються важливі питання різностатевого навчання дітей, наводяться цікаві дані. Г. Пфістер та Р. Вальтін встановили, що в гомогенних гімназіях до 54% дівчат успішно вивчають природничі та технічні дисципліни. Натомість кількість таких учениць у коедукативних школах становить 46% [229]. Тим самим дослідники виявляють протилежні тенденції стосовно навчальних зацікавлень у дівчат у гімназіях та коедукативних школах. Це явище пояснюють насамперед тим, що вчителі можуть надто нав'язливо формувати певні гендерні установки, що знижує бажання серйозно вчитись у багатьох учениць шкіл. Аналогічна ситуація простежується щодо зацікавлень хлопців, які в чоловічих гімназіях обирають частіше дисципліни гуманітарного циклу, ніж учні коедукативних

шкіл. Отже, щодо спрямованості дівчат і хлопців на природничо-технічні чи гуманітарні сфери знань при роздільному й спільному навчанні спостерігаються відчутні відмінності. До того ж коедукативних школах хлопці виглядають пасивнішими, а дівчата активнішими й стараннішими, що призводить до протистояння статей.

Незважаючи на висвітлені аргументи, опоненти роздільного навчання все-таки вважають, що воно створює нерівні умови для розвитку обох статей, вказуючи, наприклад, що обсяг навчальних програм із деяких предметів, зокрема з математики, є значно вужчим для дівчат, ніж для хлопців. Обмеженість роздільних загальноосвітніх закладів убачають і в тому, що в них не набувається досвід спілкування з протилежною статтю; вони зорієнтовують дітей на виконання суто традиційних соціальних ролей, що не сприяє створенню творчої атмосфери в класі. Загалом така освітня практика суперечить світовим тенденціям щодо спільного навчання [32, с. 86–87], яка повинна послідовно реалізовувати принцип гендерної рівності. Як слушно зауважує німецький вчений Г. Гієст, однакові шанси у школі для обох статей повинні бути поєднані з правом на індивідуальну свободу та самовизначення [141]. Саме у таке русло спрямовувало розвиток шкільного навчально-виховного процесу Міністерство освіти, яке ще у 1989 р. прийняло «Рекомендації з оформлення та диференціації спільного навчання». У них, з одного боку, висловлюються пропозиції збільшити кількість жіночих образів у текстах й ілюстративних матеріалах, причому в нетипових для жінок видах діяльності. З іншого – рекомендується викладати предмети природничо-технічного циклу роздільно у чоловічих та жіночих групах для реалізації специфічного підходу до дівчат [43, с. 492].

На початку 90-х рр. ХХ ст. Кельнський інститут педагогіки запропонував створювати окремі класи для дівчат із вивчення природничих дисциплін, що відповідає реальним запитам практики. Міністр освіти Північної Рейн-Вестфалії підписала наказ про роздільне навчання на заняттях з фізики та інформатики. В такий спосіб у школах землі запроваджувалося

**частково роздільне навчання.** Воно полягає в тому, що юнаки і дівчата на більшості занять навчаються разом і лише на деяких уроках, зокрема фізкультури, фізики, інформатики, певний учнівський колектив ділиться за статтю. Про позитивні результати такого поділу на заняттях математики, фізики, інформатики та хімії інформують О. Геппнер та Й. Остергоф [154, с. 21].

Незважаючи на те, що в сучасній Німеччині вчителі-практики і особливо педагоги-дослідники достатньо активно цікавляться гендерною проблематикою, впровадження гендерного підходу в шкільний навчально-виховний процес стикається з багатьма труднощами. До них належать і ті, які пов'язані зі сферою усталених стосунків учитель–учень. Із цього погляду увагу привертає так зване «відкрите» навчання, що поширюється переважно у початкових школах. На думку У. Ендерс-Драгессер, становлення «відкритого» навчання перш за все є відповіддю на традиційно «закриту» навчальну практику, в якій переважав авторитарний стиль викладання. Інакше кажучи, школярі виступали об'єктами навчально-виховного процесу, бракувало інтерактивності у контактах між учителями та учнями. Мета «відкритого» навчально-виховного процесу полягає у створенні рівних умов усім дітям виступати активними суб'єктами навчання, розвивати свої здібності, виявляючи незалежність, креативність, асертивність у спілкуванні між статями [113, с. 46]. Це допоможе учням молодших класів бути доброзичливими, дружніми, рівними у стосунках, старшокласникам – реалізовувати особистісний потенціал у навчально-виховних ситуаціях [226, с. 78]. Характерними рисами для такого навчання є відмова від класно-урочної системи, гнучка «відкрита» організація навчального простору, вільний вибір дитиною способів і видів навчальної роботи, згідно зі своїми уподобаннями та можливостями. Із ним «пов'язують позитивні зрушення у ставленні учнів до школи, наголошуючи на доброзичливій, емоційно насиченій психологічній атмосфері взаємин учителів та учнів [6, с. 144-145]».

Щоб досягти очікуваної ефективності впровадження гендерного підходу у шкільне життя, німецький учений І. Бремер пропонує: 1) проводити гендерну експертизу змісту навчального матеріалу (підручників, посібників) тощо; 2) переглядати інституційно-організаторські чинники, зокрема: становище жінки у шкільній ієрархії, гендерні моделі поведінки вчителів (жінок і чоловіків) у щоденному спілкуванні та співпраці з дітьми; 3) позбавлятися менторського стилю викладання та надмірної «фемінізації» початкових шкіл [87].

Дослідження Г. Шірпа засвідчує, що велику роль у гендерному вихованні дітей обох статей відіграє їх активність та дієвість на перервах, в оформленні класних приміщень, коридорів, подвір'їв, бібліотек/медіатек, майстерень, в організації свят, вистав [254].

Спираючись на досліджені педагогічні джерела, ми встановили, що успішність реалізації гендерного підходу в навчально-виховну практику німецьких шкіл значною мірою забезпечують такі фактори:

1. Послідовне визнання вчителями паритетності статей.
2. Залучення усього педагогічного колективу до гендерних дискусій.
3. Внутрішньошкільне підвищення кваліфікації вчителів.
4. Фіксація принципів і узгоджених положень з питань гендерного виховання у відповідні шкільні програми.
5. Уведення гендерних тем у шкільні навчальні плани.

Необхідно вказати на те, що вагомою базою впровадження гендерного виховання в школах Німеччини виступають спеціальні державні і міжнародні програми. Так, із 1984 р. у Гессені діє державна політично-освітня програма, основні напрямки якої стосувались реалізації принципів рівних прав і можливостей дівчат і жінок у загальноосвітніх закладах. Упродовж трьох років була проведена гендерна експертиза та внесено зміни у зміст навчальних планів, програм, підручників тощо. У 1985 році феміністичний інтердисциплінарний дослідницький Інститут освіти та шкільного розвитку створив «студію інтеракцій» з метою дослідження взаємодії між статями

(педагогами та учнями) [113]. Саме Гессен став першою федеративною землею, яка на рівні держави відреагувала на впровадження принципів рівності статей в освітній сфері.

До міжнародних належить програма «Рівність шансів жінок (1986–1990 рр.)», розроблена комісією Європейської Спільноти. Мета програми – сприяти гендерній рівності, організовувати заходи, спрямовані на досягнення позитивних економічних та соціальних змін у сфері загальної та професійної освіти. Програма передбачає: залучати до обговорення освітніх процесів широку громадськість шляхом проведення інформаційних кампаній; формувати гендерно чутливу поведінку серед учнів основних шкіл, реальних училищ та гімназій, допомагати учнівській молоді адаптуватися до нових навчальних програм; сприяти взаємодії між школою та ринком праці; ширше ознайомлювати дівчат із «чоловічими» професіями; підвищувати освітньо-професійний рівень учителів у галузі гендерної педагогіки; поширювати коєдукацію у змішаних школах; усувати чи пом'якшувати гендерні стереотипи у навчально-виховних засобах.

Аналіз освітніх документів засвідчив, що на втілення гендерного виховання у шкільну практику значний вплив мала програма «Гендерна рівність хлопців та дівчат», розроблена на початку 90-их рр. ХХ ст. і запроваджена у школах Саксонії-Ангальт. Ця програма зобов'язувала школу формувати в учнівської молоді духовні цінності, які забезпечують рівність людей незалежно від їх статі, походження, раси, мови, віри, релігійних і політичних переконань, сприяти обдарованим та здібним дівчатам і хлопцям, а також здійснювати заходи щодо попередження насильства дітей, жінок та молоді [199]. Варто додати, що Міністерство освіти Німеччини проводить потужні інформаційні кампанії з гендерних проблем.

Привертає увагу й міністерська постанова «Робота в основній школі». Згідно зі шкільним законом у вказаній постанові наголошується на забезпеченні дітям обох статей рівних прав і можливостей для здобуття належної освіти. Школа перш за все повинна формувати повноцінну

особистість із її навичками асертивного, толерантного спілкування та здатністю протидіяти рольовим кліше (слабкі дівчата – сильні хлопці), знаходити альтернативи агресивній та пасивній поведінці.

Розгляд навчально-виховних планів та програм сучасної шкільної системи Німеччини показав, що вони, згідно з принципом гендерного паритету, спрямовані на розвиток креативності, критичного мислення, екологічного світогляду у дітей обох статей, на виховання у них відповідальності та готовності до компромісу, толерантності, тісної співпраці, партнерства, солідарності. Розширення гендерної освіти розглядається як важливий чинник успішної соціалізації учнівської молоді, який посилює шанси дівчат і хлопців реалізувати себе в усіх сферах життєдіяльності [259].

Про актуальність гендерної проблематики в Німеччині свідчать численні програмні концепції, висунуті урядом та міністерствами федеративних земель із метою подолання насилля та впровадження гендерної рівності у навчально-виховний процес початкової, основної школи, реальних училищ та гімназій.

У ФРН поширюється досвід виховання, набутий загальноосвітніми закладами, удостоєними державних премій. Такі школи звертають особливу увагу на різноплановість гендерних акцій, що проводяться як на уроках, так і в позаурочний час, активно співпрацюють із громадськістю та ЗМІ. Тут проводяться конкурси учнівських робіт із гендерної проблематики, кращі із них публікуються у місцевій пресі.

Зважаючи на складність впровадження гендерного виховання в німецькі школи, П. Гольшер розробила спеціальний проект школи майбутнього, зміст якого охоплює різні аспекти:

1. *Організація навчально-виховного процесу та шкільного самоврядування.*

– Зміни у сфері діяльності шкіл та педагогів: школа працює цілий день, обов'язковими є педагогічні конференції на гендерну тематику та присутність учителів в останній тиждень канікул, здійснюється регулярне підвищення

кваліфікації вчителів із питань гендерного виховання дітей різної статі, забезпечення умов для налагодження належних контактів школи з усіма закладами, які беруть участь у гендерному вихованні школярів, проведення шкільних форумів, різноманітних свят; розширення освітніх пропозицій для батьків, а також для учнів (музичні заняття, мовні курси).

– Нові форми взаємодії: взаємовідвідування уроків, проектні роботи, Інтернет-контакти та інтенсивні форми співпраці з іншими виховними закладами, передовсім дитсадками та різними позашкільними громадськими об'єднаннями, а особливо з батьками, соціальними педагогами; постійне контактування з керівниками підприємств, організація практичного та підприємницького навчання.

– Особовий склад учителів: учительський колектив долучається до прийняття на роботу нових співробітників, він є збалансованим щодо кількості у ньому чоловіків та жінок, учителі отримують доплату за особливі успіхи, у школах працюють кваліфіковані завгоспи.

## *2. Матеріальна база школи.*

Заклад забезпечує можливості диференційованого навчання, а також індивідуальної роботи з дітьми обох статей, у ньому наявні добре обладнані робочі місця для вчителів, приміщення, у яких вони зустрічаються з батьками та гостями школи.

## *3. Підвищення кваліфікації вчителів і навчальний процес.*

Учителі постійно підвищують свою гендерну культуру, педагогічну свідомість; у центрі уваги – професіоналізм учителя, набуття ним гендерних знань, в його діяльності переважає творчість, пошук нових педагогічних ідей, він спроможний застосовувати різноманітні типи навчання, диференціювати навчальні стратегії, тісно співпрацювати з учнями, колегами, батьками та позашкільними закладами.

*4. Втілення в навчально-виховному процесі ідей особистісного розвитку школярів і школярок.*

«Відкрите» навчання, реалізація проектів, спрямованість на індивідуалізацію та самостійність учнівського мислення, робота у гомогенних і гетерогенних групах, використання ТЗН, соціальної компетентності учнів та учениць, ознайомлення їх із майбутнім професійним світом, залучення до шкільного життя батьків [131].

У ФРН на сучасному етапі простежується комплексний підхід до розв'язання гендерних проблем у сфері освіти. Так, у кожній федеративній землі Німеччини створено центри гендерних досліджень (Gender Studies), а у вищих навчальних закладах відкрито кафедри гендерної педагогіки. Постійно діють курси підвищення кваліфікації вчителів із гендерних питань, на яких проводяться спеціальні інформаційні заходи, що спрямовані на подолання гендерної нерівності, створено віртуальні бібліотеки і бази даних з гендерної проблематики у мережі Інтернет. Особливо важливим є те, що гендерний аспект береться до уваги при розробленні та прийнятті навчальних планів і виховних програм, запроваджено також гендерну експертизу шкільних підручників.

Висвітлене переконує в тому, що в наші дні утвердження принципів гендерного виховання, невіддільного в німецьких школах від навчальних процесів, – це вагомий чинник поступального розвитку освіти. Розгортанню цього аспекту сприяли коедукція, «відкриті» школи, освітні реформи, які в 70-ті роки ХХ ст. викликали трансформацію гендерного конструювання. Вона полягає в тому, що гендерне виховання здійснюється шляхом організації в німецьких загальноосвітніх закладах спільного, роздільного та частково-роздільного навчання дітей обох статей.

Переосмислення проблеми гендерної соціалізації зумовило появу навчально-виховних програм із гендерним компонентом, адаптованих до нинішніх реалій. Аналіз цих програм дає змогу зробити висновок про те, що пріоритетними у них є насамперед такі моменти: виявлення потенціалу партнерських стосунків між школярками та школярами; домінанта загальнолюдських цінностей, рівноправності жінок і чоловіків; варіативність в



оволодінні статевої ролі, взаємозамінність гендерних ролей. Однак варто зауважити, що в гендерноспрямованих програмах подекуди недостатньо акцентовані ті аспекти, які стосуються вікових особливостей виховання обох статей, що потребує детальнішого розгляду з урахуванням тенденцій, зумовлених трансформаційними процесами у суспільстві. Саме цій проблематиці присвячено наступні параграфи нашого дисертаційного дослідження.

## **2.2. Особливості гендерного виховання в німецьких шкільних закладах різного рівня**

Гендерна педагогіка ґрунтується на тому, що багатогранна діяльність людини, її мислення, поведінка визначаються статевою належністю, тобто є гендерноспецифічними. Ось чому, виховуючи особистість, важливо формувати у ній гендерну чутливість, готовність до самоаналізу, спрямованого на подолання негативних стереотипів, пов'язаних із образом чоловіка чи жінки, а також зі сприйняттям їх взаємовідносин. Це вимагає системного й послідовного ознайомлення учнів з гендерною проблематикою на всіх етапах шкільної освіти. Проте, визнаючи, що певні зацікавлення, нахили дітей залежать від їх статі, педагогіка все-таки залишається недостатньо зорієнтованою на цей аспект, що викликало й досі викликає занепокоєння. Як справедливо зауважує В. Кравець, такий підхід може спотворювати виховання хлопчиків і дівчаток, призводити до неадекватності способів навчання, а отже, негативно впливати на розвиток їх особистості [28, с. 7]. Тому всебічне дослідження гендерних питань, зокрема в навчально-виховній сфері, є особливо важливим й актуальним. Саме школа покликана розвивати індивідуальні здібності усіх учнів та «протистояти традиційним стандартам стосовно статей [28, с. 8]». Повністю погоджуючись із цим висновком, варто зазначити, що забезпечення гендерної рівності у навчально-виховному процесі спрямовує на застосування однакових педагогічних вимог,

тону і змісту звертання до хлопчиків та дівчаток, зокрема статевонейтральних вимог до дотримання ними поведінки, а також потребує усунення стереотипів та орієнтує на індивідуальний розвиток дітей, яких доцільно заохочувати до статевозмішаних занять, ігор, обговорювати зі школярами взаєностосунки статей, наголошуючи на їх рівності та взаємозамінності. Особливої ваги при цьому набуває демонстрація педагогами андрогінних моделей поведінки [9, с. 155].

Дослідження виховних процесів у навчальних закладах ФРН виявило низку проблем, пов'язаних із гендерним підходом. Так, простежується недостатність визначення критеріїв гендерної взаємодії батьків, вихователів і дітей, потребують глибшого висвітлення гендерні орієнтації вихованців дитсадків, організація молодіжних об'єднань серед дівчат та хлопців тощо, що певним чином зменшує ефективність гендерного виховання. Проте його запровадження в німецьких школах демонструє й вагомі здобутки, цікаві ідеї, вивчення й узагальнення яких дасть можливість використати цей позитивний досвід із метою відповідної модернізації вітчизняної системи виховного процесу.

Незважаючи на те, що об'єкт цього дослідження це передовсім гендерне виховання учнівської молоді середніх та старших класів (10–19 років), важливим, на наш погляд, є також висвітлення його стану у дошкільному та молодшому шкільному віці, адже саме на цьому етапі формується база наступного успішного усвідомлення школярами гендерної рівності. Варто також зауважити, що, на відміну від України, де питання гендерного виховання належать до найменш вивчених, у Німеччині вони розробляються Л. Фрід [133; 134], Р. Габеркорн [146], У. Рабе-Клеберг [233], К. Шмерль [256].

Опрацювання науково-педагогічної літератури засвідчило, що в щоденній практиці німецьких дитячих садків помічається гендерна нерівність. З одного боку, це можна пояснити традиційним консерватизмом і незацікавленістю педагогів даною проблематикою, яка залишається

віддаленою від практики [134]. З іншого – нав'язування самими вихователями гендерних стереотипів дітям дошкільного віку, розгляд проблем виховання в антропологічному контексті. Так, німецька дослідниця Р. Габеркорн, спостерігаючи за грою дітей обох статей у дитсадку, робить висновок, що хлопчики потребують підтримки чоловіків, натомість дівчатка більш самостійні у виборі ігор [146]. Тут із метою гендерної соціалізації велика увага приділяється дитячим статево диференційованим іграшкам. Дослідник Р. Клеес-Моллер зазначає, що «вчені рекомендують оформляти приміщення дитсадка, зважаючи на диференційований підхід: для дівчаток створювати так звані «лялькові кутки», а для хлопчиків – «будівельні майданчики», що обмежує гральний простір для обох статей [191, с. 158].

Відомо, що важливим засобом виховання в дитсадку та початковій школі є читання книг із яскравими ілюстраціями [256]. Згідно з проведеною К. Шмерль, Г. Вернтгес-Мошен гендерною експертизою таких книжок, лише третина з усіх головних героїв у них є жінки. Якщо аналізувати дитячі книги за змістом і темами, можна виявити багато елементів сексизму: чоловіки працюють, вони активні, агресивні, сердиті, не займаються домашнім господарством, їздять на автомобілях, подорожують. Частина з них часто готова допомагати іншим, гратися з дітьми у веселі ігри тощо. Загалом притаманна більша кількість позитивних рис характеру порівняно з жіночими постатями. Жінки найчастіше зображені поза сферою професійної діяльності (якщо працюють, то лише продавцем чи медсестрою), ведуть домашнє господарство, доглядають дітей [256, с. 148].

Німецькі вчені К. Шмерль, Г. Шюльке та Ю. Вернтгес-Мошен наголошують на тому, що у книжках хлопчики та чоловіки наділені як чоловічими рисами характеру, так і жіночими чеснотами; образам жінок бракує такого поєднання [256, с. 148]. В текстах, уміщених у книжках з малюнками, простежуються розбіжності, зумовлені гендерними стереотипами: «Картинки зображають переважно зайнятих роботою і готових допомогти чоловіків. Помітної гендерної стереотипізації надає текстам

агресивність спілкування [256, с. 149]». Відмінності виявляються також між зображеннями дорослих і дітей. Гендерні диспропорції в картинках і текстах торкаються перш за все образів дорослих, натомість постаті дітей різної статі стосовно певних рис більш подібні. Це означає, що гендерні стереотипи у цьому випадку стосуються перш за все стаетовитипізованих дорослих. Подібні тенденції було виявлено українськими вченими у проведенні гендерної експертизи шкільних підручників, дитячих часописів тощо (Т. Говорун [9], С. Вихор [5], О. Кікінежді [9] тощо). Жіноча стаття займає біля 30% чоловічого життєпростору, обидві статі показані у традиційних ролях: емоційно-обслуговуючій сфері та інструментально-предметній. Проте вчені вказують на появу тенденції українських видавництв до дестереотипізації у малюнках, матеріалах, журналах, ЗМІ тощо.

Л. Фрід, простеживши відмінності, наявні у дитячих книжках із картинками за останні 20 років, указує, що саме вони значною мірою нав'язують дітям стаетовитипізовані взірці поведінки. Наслідки цього проявляються у їх поведінці, мовленні, іграх, зацікавленнях тощо виявляється, що «виховательки більше догоджають хлопчикам: під час розмов докладно зупиняються на певному питанні, дозволяють їм більше розмовляти [134, с. 487]». Такі факти підтверджують гендерну нерівність у практиці німецьких дошкільних закладів: «Незважаючи на широкий діапазон в поведінці хлопців та дівчат і різноманітні прояви гендерних відносин, у більшості дитячих садочків гендерна поведінка і гендерні стосунки між дітьми в цілому є традиційними і дуже ієрархічними. Таку нерівність не усвідомлює більшість виховательок, хоча вона є дуже важлива для майбутнього становлення особистості [191, с. 158]».

Іншим є стан гендерного виховання у школах Німеччини. Це засвідчують, зокрема, праці таких німецьких учених, як: Х. Бюттнер [94], С. Гроссель [144], Ю. Гартманн [144], М. Гемпель [144], М. Краєнбаум [196], Е. Ніссен [227], Л. Розе [243], Л. Фрід [133], Н. Хайде [152]. Варто зазначити, що в Україні певне коло питань гендерного виховання школярів розглядають

С. Вихор [6], О. Кізь [18], В. Кравець [28], О. Кікінежді [18], О. Петренко [45] та ін.

На думку німецьких учених, враховувати гендерні перспективи необхідно не лише у навчальних програмах, але й при запровадженні різних форм організації щоденної діяльності учнів, що сприятиме гендерному вихованню. На сьогодні увага до нього в українських школах ще є недостатньою. Натомість у шкільній освіті Німеччини плідна робота у цьому напрямку ведеться значно активніше. Варто вказати на подібність навчальних процесів в обох країнах: навчання починається з 6 років у початковій школі. Система освіти вище початкової школи у Німеччині має таку структуру: основна школа (5–10 класи) дає неповну загальну освіту, реальне училище (5–10 або 7–10 класи) – неповну загальну освіту професійно-практичного спрямування та гімназія (5–13 або 7–13 класи) дає повну середню освіту. З огляду на це, розглянемо впровадження елементів гендерного виховання в початкових, основних школах, реальних училищах та гімназіях.

Дослідження засвідчило, що «у процесі гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку мають враховуватись фізіологічні і психологічні особливості. Для нормального статевого розвитку і встановлення правильних стосунків між хлопчиками і дівчатками в цьому періоді важливо розвивати такі моральні якості, як соромливість, стриманість, готовність завжди надати допомогу тощо [28, с. 178]».

Опрацювавши наукові та документальні джерела Німеччини, присвячені гендерному вихованню, ми з'ясували, що в початковій школі питання гендерної рівності перш за все обговорюються на уроках краєзнавства, навколишнього світу та етики. У навчальний план 44 бранденбурзьких шкіл уведено навчальний предмет «Життєзнавство», основними темами якого є: «кризи життєвих ситуацій», «жіночість і мужність», «дискримінація», «гендер у виборі професії» тощо [199].

В. Кравець зазначає, що «способом прояву гендерних особливостей дітей і відображення рівня сформованості їх гендеру є гра. В ній діти через

виконання певних ролей засвоюють уявлення про гендерну поведінку... Гра дає змогу засвоїти не лише соціальні ролі, але й набути навички спілкування й взаємодії з однолітками протилежної статі» [28, с. 176]. Гендерна гра – «форма відображення предметного і соціального змісту діяльності відповідно до статі, спрямована на формування адекватної гендерної ідентичності [17, с. 111]». Моделювання гендерних ситуацій у грі є характерним для молодших та старших підлітків. За допомогою рольових ігор учителі ФРН на уроці прагнуть виробити комунікативні навички, навчити школярів успішно розв'язувати конфліктні ситуації, із врахуванням егалітаризації процесів. Так, наприклад, учитель знімає відеокамерою фіктивну сварку, яку розігрують хлопці та дівчата. Коли сварка сягає кульмінації, сюжет переривається, а дійові особи мають сісти і написати сценарій виходу з цієї ситуації. Лише після цього зйомка триває знову. Виконуючи ігрову роль, вступаючи в умовно реальні відносини з іншими, учень/учениця набуває досвіду гендерних відносин, що збагачує його/її новими знаннями, вміннями, навичками. Під час виховних годин німецькі учні найчастіше залучаються до гендерних ігор, у яких виконують певні гендерні ролі, виробляючи тактику поведінки та засвоюють відповідні обов'язки. Популярними є й імітаційні гендерні ігри (моделювання поведінки жінки/чоловіка згідно із запропонованим прикладом).

Найбільш послідовною прихильницею гендерного виховання є М. Гемпель [153]. Із її праць можна дізнатися про створення так званих «малих початкових шкіл», у яких втілюються засади гендерного виховання. Тут діти набувають навичок толерантного спілкування у мікрогрупах з метою розвитку дружніх взаєностосунків, взаємопідтримки, взаємодопомоги, поглиблення соціально-емоційних контактів між школярами і школярками. Дані школи забезпечують можливість запровадження інноваційних технологій у навчально-виховному процесі. Однією з основних форм діяльності в «малій початковій школі» є групова робота з 6–8 учнями. Вагоме місце посідає і залучення учнів обох статей до побутової праці, домогосподарювання,

розвиток їх уміння спілкуватися та навичок співпраці. Спільна участь дівчаток і хлопчиків у загальношкільних заходах (виставах, святах) налаштовує учнів спільно долати можливі проблеми. Популярним є проведення колективних ігор на вулиці під час перерв, що сприяє розвитку дружелюбності, ініціативи, активності дітей обох статей. У малих групах школярі і школярки навчаються готувати їжу, прибирати, складати списки купівлі продуктів, майструвати, шити, в'язати, ремонтувати одяг тощо [153, с. 49].

В. Кравець зауважує, що саме у «шкільному віці відбувається формування ролевих позицій чоловіка і жінки. І те, в яку жінку перетворюється дівчинка чи в якого чоловіка виросте хлопчик, значною мірою визначається характером виховної роботи [28, с. 179]». Як свідчать результати досліджень німецькомовної літератури, у початковій школі обговорення виховних тем відбувається у жвавому безпосередньому спілкуванні вчителя з дітьми, які є відкритішими і відвертішими, ніж підлітки і старшокласники. М. Гемпель пропонує такі виховні теми для обговорення з дітьми початкової школи Німеччини:

- «Сильна» та «слабка» стать – два різні світи?
- Чи допитливіша Єва за Адама? Жіночі та чоловічі ролі в Біблії.
- Позитивні зображення дівчаток в дитячій літературі.
- Дівчатка і хлопчики на уроці математики.
- Домогосподарство у школі.
- Життєві плани та професійна орієнтація – тема для початкової школи?
- Фелікс в'яже, Катрін грає у футбол ... [153].

Поряд із цим, дівчатка і хлопчики німецьких початкових шкіл на уроках «Життєзнавства» заповнюють паспорт домашнього господарства (додаток Е). Для акцентування спільних людських рис проводяться заняття на теми «Яким повинен бути справжній хлопець?», «Якою повинна бути справжня дівчина?» (додатки А, Б). У виховному процесі активно застосовують ігрові методи, зокрема, учні створюють колективний портрет із власних малюнків, фото, уміщених у періодиці.

Р. Бекер та Б. Кортендік зазначають, що в початкових і здебільшого основних школах Німеччини протягом першого семестру навчального року реалізується комплексна гендерна програма, реалізація якої розпочинається зі вступного заходу «Мислимо по-новому», у якому розкривається суть гендерного навчання і виховання. Загалом вона охоплює такі основні напрямки:

- гендерне виховання хлопчиків та дівчаток у дитячому садку та початковій школі;
- з'ясування спільного й відмінного у педагогіці розвитку хлопців та дівчат;
- тренінги, спрямовані на підвищення гендерної свідомості дітей різних статей, на те, щоб навчити їх взаємодіяти, у малих групах ставати партнерами;
- гендерний аспект у молодіжних об'єднаннях;
- гендерно-професійна орієнтація (вибір професії, планування життєвого шляху);
- апробація педагогічної концепції гендерного виховання в шкільній практиці. Пропонується і проведення підсумкової конференції на тему: «Усвідомлення принципів гендерної рівності – стратегічний напрямок педагогічного процесу»; конкурси, дослідницькі проекти з питань гендерного виховання у школі [75].

До поширених форм виховної роботи належать спеціальні планові заходи або уроки, конференції, що проводяться окремо з хлопцями та з дівчатами, а також проектні дні та тижні. Важливо наголосити, що навчальні шкільні програми Німеччини складені з урахуванням гендерного компоненту, зокрема, вони передбачають включення гендерних тем у вивчення навчальних предметів: німецької мови, суспільствознавства, природничих предметів, спорту, комп'ютерних курсів [260].

Потрібно вказати й на те, що німецькі педагоги в основних школах, гімназіях та реальних училищах застосовують різноманітні методи та прийоми гендерного виховання. Переважаючим в інтерактивній взаємодії



педагога з учнями обох статей є діалогічне спілкування – учень/учениця – учитель, стратегії запобігання гендерних конфліктів, проведення роз'яснювальної роботи щодо прояву упереджень до іншої статі. Важлива роль надається сюжетно-рольовим іграм як елементу гендерного тренінгу. За їх допомогою учні різної статі моделюють своє найближче майбутнє, обговорюють і певною мірою долають гендерні стереотипи у власних поглядах. В таких практичних інтеракціях вони максимально наближені до реальних ситуацій, шукають шляхи розв'язання проблем, що можуть виникати в житті, гендерні тренінги розширюють критерії самоцінного ставлення дітей до себе, поглиблюють усвідомлення вагомості свого індивідуального існування, привчають турбуватися про інших, любити їх, що, зрештою, формує більш адекватний образ чоловіка і жінки.

Детальніше зупинимось на особливо поширеному у Німеччині *методу проектів*. Він забезпечує організацію навчально-виховної системи, у якій учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування і виконання поступово ускладнюваних практичних завдань–проектів (навчання за допомогою праці) [6, 139]. Виховна робота здійснюється за допомогою конкретних життєвих ситуацій, в яких дівчата і хлопці стикаються з труднощами, долають їх не лише завдяки вродженим інстинктам, але й знанням, досвіду, набутим під час навчання та на виховних годинах, особливо тих, на яких проводилися рольові ігри (додатки В, Д).

Для збереження гендерної рівноваги у навчально-виховному процесі вчені А. Бланк та М. Кіпе рекомендують:

1. *Учителям постійно аналізувати власний досвід, можливі випадки гендерностереотипного ставлення до дітей.* Потрібно передбачати наслідки своєї поведінки, чітко відповідаючи на питання: Що я очікую від дівчат? Що я очікую від хлопців? Яка поведінка дівчини чи хлопця мені імпонує? Що є спільного у поведінці дівчат і хлопців? Чи багато відмінностей між хлопцями і дівчатами? Які ролі виконують чоловіки і жінки у моїй сфері діяльності? Чи акцентую я увагу на внеску жінок-науковців у викладанні свого предмету?

Доцільно застосовувати магнітофонні записи, які допомагають з'ясувати, хто, з ким і як часто спілкується на уроках. Ефективними для обміну досвідом є взаємовідвідування занять та їх обговорення.

2. *Дотримуватися інтерактивності спілкування з учнями, взаємодіяти з ними* (я висловлюю власну думку щодо дискримінаційних проявів жіночої і чоловічої статі, не ігнорую неправильних суджень дівчат і хлопців, підтримую різні прояви індивідуальності хлопців і дівчат, орієнтую на взаємодопомогу і взаємозамінність у спільній діяльності, яка підвищує їх самооцінку, виховує повагу до себе і водночас до інших).

3. *Ставити однакові вимоги до школярів і школярок стосовно засвоєння ними навчального матеріалу, сприйняття, об'єктивно оцінювати їх навчальні досягнення* (сприяти розширенню соціальної компетентності учнів, незалежно від статі; набуттю хлопчиками навичок самообслуговування, ведення домашнього господарства, догляду за тваринами, молодшими братами і сестрами; заохочувати дівчаток до предметно-інструментальних видів діяльності, зокрема, до ремонтування приладів, вивчення автосправи тощо).

4. *Застосовувати інноваційні технології у позакласній та позашкільній роботі* – на перервах розминки, рухливі ігри, танці, бокс-ринги, створювати кімнати відпочинку, читальні кутки, а також певні гуртки для дівчат (наприклад, авто- та авіамоделювання, фотогуртки), запроваджувати спеціальні проекти, залучаючи хлопців до приготування їжі, проводити різноманітні конкурси, шкільні свята, туристичні та спортивні змагання з настільного тенісу – для дівчат і хлопців, із футболу – для дівчат, гімнастики – для хлопців) [83, с. 18–21].

Н. Хайде стверджує, що застосування таких методів і форм гендерного виховання дає належні результати. Діти розкриваються, стають іншими, їх сприймають по-новому, зокрема, так звані ексцентричні діти змінюють своє ставлення до ровесників, починають краще розуміти інших, і, навпаки, учні із заниженою самооцінкою отримують шанс привернути до себе увагу вчителів та інших школярів. Дівчата та хлопці пізнають себе у незвичних видах

діяльності, наприклад, хлопці в художньому декламуванні віршів, дівчата – у роботі з комп’ютером [152, с.6–11]. Дослідниця також пропонує гендерну тематику заходів, які проводяться в окремих німецьких школах, як-от:

1. *Виставка книг із гендерної проблематики у шкільній бібліотеці* (наприклад, перед різними святами проводяться презентації-ярмарки книг, які критично висвітлюють традиційні рольові кліше і пропонують дівчатам і хлопцям широкий спектр гендерних ролей. Тематика книжкових виставок може бути найрізноманітніша: взаєморозуміння між дівчиною та хлопцем, чоловіком і жінкою; психосексуальний розвиток дівчат і хлопців; насильство (сексуальне і гендерне): що я маю знати, щоб уникнути його тощо.

2. *Педагогічні конференції* на теми: «Дівчата і хлопці: спільне і відмінне», «Рівні умови і можливості для хлопців і дівчат – стратегія навчально-виховного процесу», «Гендерна соціалізація дівчат і хлопців», «Наскільки емансипованими є сучасні шкільні книги?», «Значення феміністичних ідей для учительської професії», «Мій ідеал жінки/чоловіка», «Запобігання гендерному насильству», «Вибір життєвого та професійного шляху юнацтвом», «Спільне та роздільне навчання хлопців і дівчат: за і проти». Конференції рекомендується завершувати комунікативними іграми та вправами, гендерним тренінгом. У таблиці 2.1. подано тематику таких шкільних конференцій, які проводилися у різних землях Німеччини:

*Таблиця 2. 1*

### **Тематика шкільних конференцій**

<b>Федеративна земля</b>	<b>Тема конференцій</b>
<i>Берлін</i>	Коедукація на уроці фізичного виховання
	Виховання дружби, формування толерантності у стосунках між дівчатами і хлопцями
<i>Бранденбург</i>	Єдина школа для дівчат і хлопців
	Хлопці/чоловіки у школі
	У школі вчать хлопці та дівчата

<i>Гамбург</i>	Як досягти взаєморозуміння між дівчатами і хлопцями у спільному навчанні
	Створення нової школи – школи з новими умовами і можливостями для хлопців і дівчат
<i>Гессен</i>	Врахування гендерного підходу у початковій школі
<i>Мекленбург-Передня Померанія</i>	Старанні дівчата – недисципліновані хлопці?
<i>Північний Рейн-Вестфалія</i>	Гендерне виховання у початковій школі
<i>Рейнланд-Пфальц</i>	Виховання партнерських взаємовідносин між дівчатами і хлопцями
<i>Саар</i>	Girl's Day – а що робити з хлопцями?
<i>Саксонія-Ангальт</i>	Запобігання гендерним конфліктам у початковій школі
<i>Тюрінгія</i>	Сильні дівчата – сильні хлопці

С. Гроссель, Ю. Гартман, М. Гемпель пропонують різноманітні гендерні проекти: курси велосипедистів, технічні курси для дівчат, танці та курси ведення домашнього господарства для хлопців [144]. Крім того, згадані науковці привертають увагу до певних тем, наприклад: «Пеппі Довгапанчоха живе на віллі Кунтербунт, а де б я хотів/ла жити у майбутньому?», «Я стану тим, ким хочу». Такі проектні форми, моделюючи можливі життєві ситуації, спонукають дітей до малювання, креслення, написання творів про своє майбутнє життя тощо. На думку С. Гроссель, І. Гакбарт, Ю. Гартман, М. Гемпель, варто здійснювати інформаційно-просвітницьку кампанію, проводити круглі столи, семінари та індивідуальні бесіди на тему «Я хочу все знати про світ дівчат і світ хлопців». В інтерактивному спілкуванні доцільно аналізувати власний досвід шкільних та позашкільних стосунків із протилежною статтю. Це дасть змогу вчителям більше дізнатися про проблеми обох статей, усувати конфлікти, які можуть виникати між дівчатами і хлопцями. Проведення круглих столів-зустрічей із людьми похилого віку на тему «Якби ми були у вашому віці» сприяє тому, що молодь осмислює гендерні ролі в площині історичного досвіду. Розвиткові партнерських взаємин, дружби, співробітництва, взаємодопомозі між хлопцями і дівчатами

сприяють і фоторозповіді, короткометражні відеофільми на зразок «Моя подруга/друг і я» [144]. Особливо поширеним у німецьких школах є метод «обговорення в групі», який зазвичай застосовують у комбінуванні з іншими прийомами та ігровими техніками. Вчителі заохочують учнів до рівної участі в дискусіях. Даний метод використовується як у великій, так і у малій групі. Іншим методом є індивідуальний та груповий метод «творчої праці», метою якого є застосування гендерних знань, розвиток навичок творчої праці в обох статей. Важливо пам'ятати, що така форма має на меті активізацію аудиторії для продукування ідей, а не перевірку хисту учнів до якогось заняття. На увагу заслуговує також нарративний метод, за допомогою якого суб'єкти певної життєдіяльності стають суб'єктами її вивчення. Даний метод допомагає організувати та структурувати життєвий досвід людини (додаток Ф).

Заслуговує уваги, на нашу думку, факт залучення хлопців до ведення домогосподарства. На відміну від української школи, де на даний час панує предмет для дівчаток «Обслуговуюча праця», в Німеччині йдеться або про введення у певні правові межі домашніх обов'язків дорослих обох статей, або ж запровадження відповідного шкільного предмета, який готував би хлопчиків до успішного виконання домашньої роботи, орієнтував в майбутньому на ефективне залучення чоловіків до участі в сімейних та домашніх справах [128]. На думку М. Горсткемпер, «найкращим шляхом є введення у школі відповідної обов'язкової дисципліни [229]». У зв'язку з цим в одній з білефельдських шкіл здійснюється проект «Ведення домашнього господарства» (додаток К). В окремих школах Німеччини і хлопці, і дівчата вивчають предмет «Домогосподарство», який охоплює усі сфери побуту: ремісничу (прибирання, меблювання квартири, шитво, ремонтні роботи тощо), організаційну (планування покупок, фінансовий бюджет, розподілення часу), психологічну (піклування про молодших та старших). Школярі і школярки виконують різноманітні завдання («Так я уявляю своє життя через ... років») (додатки Л, Р, Р.1, Р.2); обговорюють обов'язки чоловіків та жінок

(додатки С, Ц, Ш, Ш.1, Ш.2, Ш.3, М); заповнюють відповідні анкети (додатки Н, Н.1). Учням обох статей в окремих школах пропонується волонтерська практика у дитсадках, будинках для людей похилого віку [116]. Такий комплексний підхід сприяє розвитку креативності, активності школярів. Вони відкривають у собі волонтерські якості, що збагачує їх особистість і розширює можливості для самореалізації.

Німецькі педагоги звертають увагу на те, щоб учні обох статей не лише в усному мовленні, але й у творах, зверненнях, письмових повідомленнях вчилися висловлювати власні думки, були впевненими, самодостатніми особистостями. Учителі прагнуть навчати хлопців та дівчат досягати поставленої мети, втілювати в життя свої наміри, протидіючи обмеженим гендернорольовим приписам соціального оточення, тобто досягати найповнішої самореалізації особистості без огляду на стать [144]. Окрім цього, в школах впроваджуються проекти на теми коєдукації, насильства у школі, гендерної профорієнтації, учнів ознайомлюють із біографіями видатних жінок. Щороку федеральне міністерство Німеччини надсилає директорам шкіл інформаційний лист із гендерними настановами щодо виховання, який містить перелік відповідних рекомендованих заходів.

Особливо ефективними у плані формування гендерної рівності є вальфдорські школи, завдання яких «полягає у вихованні духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості переборювати тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних структур і стереотипів поведінки, діючи в такий спосіб на користь прогресу [6, с. 140]». У таких школах налагоджена тісна співпраця між учнями і вчителями, школою і батьками, належна «увага приділяється трудовому вихованню, в процесі якого як хлопчики, так і дівчатка оволодівають різноманітними практичними навичками (наприклад, від в'язання до індустріальної праці або повного циклу сільськогосподарських робіт) [6, с. 141]».

Одне з основних завдань гендерного виховання підлітків – подолання вікової сегрегації хлопців та дівчат, вироблення навичок спільної діяльності,

налагодження взаємин, створення можливостей для самовираження, формування почуття дорослості. Це зумовлено тим, що в цей період особливої значущості набуває пошук власного «Я», індивідуальності, розвиваються здібності, розширюється коло зацікавлень.

У навчально-виховному процесі гімназій та реальних училищ, перш за все на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії, вчителі розглядають питання прав людини, рівних можливостей та досягнення гендерного паритету на різних шляхах розвитку суспільства. При цьому, питання планування життєвого шляху та професійної орієнтації з врахуванням гендерних аспектів об'єднують у різні блоки [128].

Мюнхенський інститут німецької молоді пропонує низку 2–тижневих проектів для хлопців та дівчат у віці 12–15 років, головною метою яких є подолання гендерних стереотипів, досягнення гендерної рівності. До основних проектних тем належать: виконання гендерних ролей хлопцями та дівчатами, побудова професійного та життєвого шляху, настання статевої зрілості, кохання, секс, насильство.

Опрацьовані документальні матеріали свідчать про те, що в кельнських школах уведено 2 ставки соціальних педагогів – освітніх спеціалістів з гендерного виховання, діяльність яких спрямована на усунення гендерних стереотипів, упередження, проявів дискримінаційних явищ у шкільній практиці. Тут комплектуються спеціальні групи для роботи з хлопцями, до складу яких входить 5 педагогів, що викладають різні предмети. Ці вчителі допомагають учням не тільки долати почуття страху, можливу агресивність тощо, але й набувати різних практичних навичок, як-от: виготовляти іграшки для дитячих садків, ремонтувати та шити речі, готувати та організовувати свята.

Важливою новацією, яка сприяє ефективному втіленню гендерного підходу в німецьких школах, є їх співпраця з вищими навчальними закладами та психолого-педагогічними службами, яку фінансово підтримує держава.

Так, за наукової співучасті Дортмундського університету, зокрема групи, очолюваної професором Ельке Ніссен, у навчально-виховному процесі трьох гагенських шкіл забезпечується поєднання диференційованого за статтю підходу із гендерним. У цих навчальних закладах здійснюється статевоподільне навчання на уроці техніки, організовуються гуртки для дівчат, запроваджуються гендерні проекти, спрямовані на професійну орієнтацію у 6, 8 та 9 класах, практикуються профорієнтаційні семінари з університетськими спеціалістами. Заняття з гендерних питань покликані допомогти молоді «відкривати» свої особистісні якості, здібності до міжособистісних контактів, запозичити соціальний досвід інших, розвивати гендерну індивідуальність. Поряд з цим, вони навчають критичному мисленню, прийняттю рішень, розв'язування проблем; вчать спілкуватися, ставити запитання, представляти різні точки зору; заохочувати до співпраці, вчити не погоджуватися з думкою інших, а також, як досягти компромісу; створювати ситуації, в яких школярі та школярки безпосередньо визначають і розв'язують конкретні суспільні проблеми.

Варто зазначити, що засади гендерного виховання у німецьких школах ефективно реалізуються на заняттях, які проводяться у гомогенних учнівських групах, наприклад: «Дівчата і майбутні професії», «Хлопці й майбутні професії». Це сприяє усунуванню стереотипної налаштованості школярок і школярів на традиційні жіночі та чоловічі професії, розширенню світогляду дівчат і хлопців, формуванню у них прагнення обирати професію за покликанням, вільно і свідомо. Привертає увагу перелік тем відповідних проектних тижнів: «Мобільність у професійному житті», «Особиста гігієна та природна косметика», «Студії приготування їжі», «Вагітність, материнство», «Батьківство», «Запобігання насильству» і т. п.

Для гетерогенних груп пропонуються насамперед ті проекти, що акцентують рівні права і можливості дівчат і хлопців, як-от: «Феномен гендеру в професійній орієнтації, підготовці до професії». Мета подібних заходів – ознайомити школярів і школярок із широким колом професій,



розкрити можливості фахового навчання кар'єрного росту, які в майбутньому забезпечать їм високі заробітки, добробут. Беручи участь у таких проектах, дівчата виявляють зацікавлення до інженерно-технічних професій, хлопці – до професій у соціальній сфері. Учні також відвідують різні підприємства, на яких працюють під час відповідних практик.

Варто наголосити, що Міністерство освіти та виховання Німеччини видає спеціальні *гендерні директиви*, які покликані забезпечувати відповідну організацію навчально-виховного процесу. Красномовним у цьому плані є захід, спрямований на підвищення кваліфікації, для учасників директивних комісій «Гендерна рівність і рівноправність у директивах». Він, зокрема, сприяв, запровадженню гендерної тематики в навчальні плани, наприклад, у 5 класі здійснюється проект «Яким є типовий хлопчик, типова дівчинка» (що спільного і що відмінного між дівчатами та хлопцями). Проводяться також проектні тижні, присвячені обговоренню проблематики гендерної рівності статей: сім'я – минуле і сучасність; рольова поведінка у класі; співжиття статей у Німеччині; сексуальне виховання, виховання здорового способу життя, правильне харчування; відомі жінки; професійна орієнтація; роздуми про себе.

Висвітлене засвідчує утвердження гендерного підходу в освіті та вихованні, згідно з яким гендерна педагогіка повинна стати органічною складовою навчально-виховного процесу. Зауважимо, що німецькі вчені плідно працюють у цьому напрямку, розробляючи рекомендації, спрямовані на створення оптимального середовища для особистісного розвитку дітей обох статей у різних класах. Наводимо основні з указаних педагогічних рекомендацій.

Так, у **початкових класах** необхідно: 1) зважати на індивідуальні особливості кожної дитини незалежно від статі; 2) з метою попередження неадекватної самооцінки приділяти особливу увагу найбільш вразливим, а також агресивним хлопчикам і дівчаткам; 3) дітей обох статей залучати до фізичної культури, спортивних змагань «Старти надій»; 4) проводити

різноманітні сімейно-класні свята із залученням татів і мам з метою глибшого ознайомлення учнів із чоловічим і жіночим світом, а також взірцями успішної діяльності жінок і чоловіків; 5) забезпечувати широкий ігровий простір як для хлопчиків, так і для дівчаток; 6) навчати дітей користуватися комп'ютером, відеотехнікою.

У **середніх класах** важливо: 1) виробляти у підлітків уміння швидко знімати стрес; 2) домагатися від дівчат і хлопців толерантності у спілкуванні, налаштовуючи їх на партнерство, взаємодію, взаємодопомогу, а в багатьох випадках і на взаємозамінність; 3) розвивати в учнів та учениць емоційну чутливість, потребу виражати свої почуття, бажання, опікуватися іншими, необхідність самообслуговуватися; 4) урізноманітнювати навички традиційно жіночого домогосподарювання навичками інструментально-технічного «чоловічого» світу; 5) акцентувати морально-етичні аспекти міжстатевого спілкування; 6) ознайомлювати учнів із соціокультурними зразками успішної кар'єри.

Для **старших класів** рекомендується: 1) підвищувати зацікавленість дівчат математично-природничим циклом дисциплін; 2) створювати умови, які б спонукали розвивати й закріплювати вміння працювати з відеотехнікою, комп'ютером; 3) звертати особливу увагу на приклади з життя, зокрема, на зразки успішності жінок, послуговуючись відповідними матеріалами ЗМІ; 4) активно співпрацювати з сім'ями з метою спрямування юнацтва на самостійний вибір майбутньої професії, у якій учні змогли б реалізувати особистісні зацікавлення, здібності тощо; 5) на виховних годинах постійно обговорювати теми, присвячені проблемам гендеру [94; 106; 119; 124; 128].

Завершуючи розгляд проблематики гендерного виховання у німецьких загальноосвітніх закладах, висвітленої в опрацьованих джерелах, наголосимо на вагомих його здобутках. Насамперед школам сприяє обговорення широкого кола гендерно спрямованих тем: планування життя, професії, рольова діяльність, здоровий спосіб життя, спілкування й уникнення конфліктних ситуацій, проблемна поведінка, інтелект та емоційність,

економічна незалежність, соціальна, сімейна відповідальність, культурна робота в організаціях та навчально-виховних закладах, керівна діяльність та її принципи, поведінка керівника, порівняльна оцінка гендерної статистики, розвиток гендерної поведінки, особистісний розвиток і вибір, корпоративна робота, зв'язок із громадськістю. Вказана тематика обговорюється на спеціальних конференціях, під час бесід, дискусій, диспутів, нею насичена виховна робота, здійснювана в гетерогенних групах здебільшого в позаурочний час. Так, наприклад, у Білефельді позаурочні заняття проводяться у формі курсів, проектів, культурних заходів, спрямованих саме на гендерне та сексуальне виховання хлопців і дівчат.

Ще однією стратегією реалізації гендерного підходу є залучення старшокласників до соціальної роботи. Вони збирають різноманітні статистичні дані, розглядають і оцінюють проведені заходи, аналізують рекомендації стосовно планування та розгортання гендерного процесу [199]. У завдання соціальної роботи входить також перевірка навчальних планів, посібників, проектів, надання певних пропозицій, обмін досвідом з іншими школами та різними громадськими організаціями.

Важливу роль у гендерному вихованні учнівської молоді Німеччини відіграє застосування комп'ютерної техніки (зокрема інтерактивного відео), радіо та телебачення. Вони належать до ефективних засобів соціалізації учнів різної статі, впливаючи на формування норм поведінки і ціннісних орієнтацій дітей, підлітків і молоді. Вагоме місце у гендерній просвіті дівчат і хлопців посідає INTERNET. Зокрема, існує чимало німецьких шкільних сайтів, які дають доступ учням самостійно бути проінформованими щодо проблем гендерної рівності. В українських школах цього немає.

У центрі уваги німецьких педагогів знаходиться обдарована молодь, оскільки «завчасне виявлення та заохочення талантів є частиною стратегії гендерної рівності» [199]. У Німеччині функціонує 10 заочних шкіл різного спрямування, що втілюють у життя нову форму інтерактивного навчання обдарованих дітей. На жаль, переважна більшість дівчат відвідує передовсім

школи з музично-мистецьким і філологічним ухилом, а хлопці надають перевагу математично-природничому напрямку. Зауважимо, що у шкільному законі Саксонії-Ангальт зафіксована норма, покликана забезпечувати розвиток особистості учнів: «Школярам та школяркам передаються знання, навички та вміння з метою сприяння їхньому особистісному розвитку» (Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, §1, Abs. 2(3)) [199]. Це досягається різними шляхами, одним із яких є запровадження додаткових навчальних форм, зокрема, гуртків, покликаних задовольняти зацікавлення й потреби дітей. Так, наприклад, у 2001 р. в Саксонії-Ангальт функціонувало 150 гуртків, у яких 1270 дівчат і 830 хлопців могли на вибір поглиблювати математико-природничі знання, вдосконалювати вивчення іноземних мов та розвивати свої мистецькі нахили. Учасники 5 разів на рік отримували комплекси відповідних завдань, які вони самостійно виконували й повертали для перевірки. Викладачі університетів також проводять інтенсивні літні курси іноземних мов, музики, на яких школярі та школярки підвищують рівень цих знань, розвивають мистецькі здібності.

Варто додати, що у школах Німеччини регулярно проводяться різноманітні конкурси, які сприяють виявленню талантів в учнівської молоді.

Незважаючи на очевидні успіхи в реалізації гендерного виховання в школах Німеччини, частина дослідників (зокрема, Г. Фаульстіх-Віеланд і М. Горсткемпер) слушно зауважують, що «занадто часта тематика гендерної проблематики на уроках є непродуктивною» [128]. Тому Міністерство освіти та виховання створює спеціальні комісії для координування гендерної тематики у відповідних виховних планах. Усі педагогічні заходи попередньо апробують, проводиться їхній моніторинг і лише після цього пропонуються для широкого запровадження в німецьких освітніх закладах.

Загалом проблему гендерного виховання досліджує широке коло німецьких учених. Вона є предметом розгляду державних установ, про що свідчить низка програм: «Гендерна рівність хлопців та дівчат», «Робота в основній школі», міністерські гендерні директиви, спрямовані на організацію

навчально-виховної роботи. Проте необхідно зазначити, що існують певні відмінності у стратегіях гендерного виховання в німецьких освітніх закладах різного рівня. Так, елементи гендерного виховання у початкових школах реалізуються на уроках краєзнавства, навколишнього світу та етики, в основних школах, реальних училищах та гімназіях – на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії. На особливе схвалення заслуговують так звані «малі початкові школи», а також різноманітність виховних заходів на гендерну тематику, серед яких варто виділити спеціальні гендерні проекти, конференції та гуртки. Вагомим досягненням є також застосування ефективних навчально-виховних методів та форм, як-от: бесіди, діалоги, рольові ігри, гендерні ігри і тренінги, метод проектів, «творча праця», обговорення в групах, наратив, прийом колажу тощо, які застосовуються у роботі з гетеро- та гомогенними групами, використовуються групові, індивідуальні виховні методики. Значна увага зосереджується також на середовищі, у якому виховуються та навчаються діти обох статей різного віку. Рекомендації німецьких педагогів є цінними для реалізації гендерного підходу і здійснення гендерного виховання в Україні.

### **2.3. Основні напрями впровадження гендерного виховання в сучасній німецькій школі**

Гендерні стосунки, за визначенням ООН, на сьогоднішній день виступають однією з основних парадигм XXI ст. Соціальна стратегія, спрямована на створення умов для стійкого розвитку України на основі використання і вдосконалення людського потенціалу у державі, передбачає включення гендерного компонента у всі сфери суспільного життя.

Досліджуючи питання гендерної стратегії у контексті крос-культурного зіставлення українського та німецького соціумів, ми акцентуємо увагу на тенденціях, паралелях і різноманітності в гендерних уявленнях. Як відомо, основним застосуванням гендерної стратегії є створення соціально-

політичних умов для найповнішої реалізації можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах соціального життя з метою загального благополуччя і прогресу.

На сьогодні в рамках Європейського Союзу пріоритетними завданнями є реалізація нового підходу Gender Mainstreaming, покликаного забезпечити досягнення послідовної і всебічної гендерної рівності і рівноправності. Найосновнішими напрямками Gender Mainstreaming у навчально-виховному процесі шкіл Німеччини є:

- посилення профорієнтаційного аспекту у навчанні й вихованні дітей обох статей;
- співпраця батьків і школи;
- підвищення кваліфікації вчителів.

Докладніше зупинимось на **профорієнтаційній роботі**, яка здійснюється в німецьких школах.

У ФРН рівноправність статей закріплена в Основному законі, тому в країні спостерігається систематичного переслідування і пригноблення жінок, проте їх праця оплачується нижче порівняно з чоловіками. У сім'ї вибір між успішною кар'єрою й обов'язком доглядати дітей практично завжди робить жінка, що свідчить про її «приховану дискримінацію» [7, с.51]. З огляду на ситуацію, що склалася у Німеччині, у 1994 році стаття про рівноправність була доповнена наступним чином: «Держава сприяє фактичному досягненню рівноправності чоловіка і жінки і ліквідації наявних хиб [7, с.51]». Це сприяло реалізації принципу гендерної рівноправності, зокрема, в об'єднаній Німеччині простежуються помітні зміни: зріс відсоток жінок, які працюють у ЗМІ, вони займають керівні посади у політичних партіях. Крім того, при призначенні на посаду перевага надається жінці, якщо вона має таку ж кваліфікацію, як чоловік.

Характеризуючи специфіку гендерного конструювання у Німеччині, потрібно зазначити, що у країні є більш ніж 15,5 млн. жінок, які працюють; приблизно третина відвідує роботу за скороченим графіком. Дві третини жінок заробляє менш ніж 305 євро. У промисловості вони отримують 74% від

тієї заробітної плати, яку виплачують чоловікам за ту ж роботу. На керівних посадах представниць слабкої статі значно менше. У країні простежується тенденція, яка спостерігається і в українській державі: там, де більше платять, жінок працює менше. Таку ситуацію Т. Михайлова називає структурною дискримінацією, яка виникає тоді, коли статистичний розрив між статями у певній професійній сфері є очевидним, проте неможливо або дуже важко довести, яким чином здійснюється дискримінація [7, с. 50].

Потрібно зауважити, що розв'язання проблем працевлаштування жінок розпочинається зі школи, оскільки тут профорієнтаційна робота з дівчатами знаходиться в центрі уваги. Проте шкільне виховання поки що не спроможне остаточно переламати певну тенденцію. Складається так, що в школі дівчата майже не залишаються в тому самому класі на повторне навчання, вони, порівняно з хлопцями, майже з усіх предметів виявляють кращі знання, успішніше складають іспити. Натомість після закінчення школи ситуація змінюється. Якщо йдеться про реалізацію можливостей продовжити навчання, влаштуватися на роботу, здобути престижну професію та отримати високу платню, то в цьому плані дівчата поступаються хлопцям. Саме перед жінками, з огляду на тривалість навчання у вищій школі, здебільшого постає питання, як поєднати власне професійне вдосконалення, успішну кар'єру з улаштуванням сімейного життя. До цього залучається й об'єктивна причина: роботодавці намагаються брати на роботу чоловіків, оскільки жінки через вагітність, народження дітей та їх виховання часто залишають робочі місця. Негативну роль відіграють також і певні суб'єктивні чинники: занижена самооцінка і невпевненість у собі дівчат, які подекуди не вміють розпізнати власний талант, зорієнтованість їх життєвих планів на традиційні стереотипи, а не на втілення певних кар'єрних намірів.

Шкільне сприяння дівчатам поки що не усунуло змістовного спектра вибору ними професії та навчання. У німецькій науково-педагогічній літературі вчені вказують на ряд диспропорцій: порівняно невисока задіяність жінок в інженерно-природничій сфері; відсутність вихователів-чоловіків у

дитсадках; перевага жіночого вчительського персоналу в початковій школі; посаду директорів шкіл обіймають переважно чоловіки, які також здебільшого викладають математично-природничі дисципліни.

Поряд із цим, дослідники зауважують позитивні гендерні тенденції, що виявляють себе в останні роки [238]. Зокрема, наводяться кількісні показники, які засвідчують, що в Німеччині змінюється співвідношення жінок і чоловіків, які працюють у навчальних закладах (таблиця 2.2.). Зауважимо, що вона не лише виявляє наслідки гендерної спрямованості профорієнтаційного виховання дітей на всіх освітніх етапах, але й зворотно впливає на її поглиблення.

*Таблиця 2.2*

#### **Чоловіки у навчально-виховних закладах Німеччини**

<b>Заклад</b>	<b>Відсотки</b>
<b>ясла</b>	<b>0,88%</b>
<b>дитсадки</b>	<b>3,84%</b>
<b>групи продовженого дня</b>	<b>7,53%</b>
<b>початкові школи</b>	<b>15,0%</b>
<b>гімназії</b>	<b>51,6%</b>

Таким чином, одним із засобів гендерного виховання в навчальному процесі Німеччини є гендерний складник професійної орієнтації школярів, що забезпечує дотримання принципу рівності статей у їх шкільній діяльності, а згодом і в дорослому житті.

Цю проблематику досліджує ряд німецьких учених, як-от: М. Баур [74], А. Кайзер [180], М. Музіал [221; 222], Г. Наундорф [223], Г. Нойбауер [224], Р. Раув [235], Г. Фаульстіх-Віеланд [124]. Німецькі педагоги акцентують на тому, що професійні уявлення дітей необхідно формувати ще в початковій школі, беручи до уваги їх майбутні обов'язки. Реалізації такої мети сприяють так звані «малі початкові школи», у яких при вивченні предметів «Краєзнавство», «Життєзнавство» дівчаток і хлопчиків ознайомлюють із



різноманітним світом професій, проводять зустрічі з батьками, керівниками підприємств. Тут діти набувають певного екологічного знання, під час шкільних ігор їм прищеплюють навички домогосподарювання, здорового способу життя. Зазначимо антропологічну спрямованість загальноосвітніх та вищих навчальних закладів Німеччини на підготовку до майбутнього самостійного вибору.

Подібна організація навчально-виховного процесу, спрямована на усвідомлення школярами й школярками перспектив свого життєвого шляху, пропонується і в середніх класах. Так, наприклад, із дівчатками і хлопчиками проводяться бесіди на тему «Ким ти хочеш бути?». Вони пишуть міні-твори, есе «Моя майбутня професія». Важливими критеріями оцінювання змісту таких дитячих робіт є кількість наявних у них назв професій, висвітлення мотивів вибору тої чи іншої професії, аргументи «за» і «проти» щодо «чоловічих» і «жіночих» професій, наведення життєвих прикладів та використання інформаційних джерел, на які спираються діти, описуючи свої професійні зацікавлення й бажання.

При цьому німецькі педагоги з'ясували, що професійні назви, якими оперують дошкільники, пов'язані перш за все з певною актуальною професійною діяльністю і не відображають реального розподілу праці в суспільстві. 10-річні школярі вже чітко диференціюють різні професії. Твори школярів початкових класів свідчать про конкретні професійні уявлення, при формулюванні яких учні спираються на повсякденні професійні поняття [136]. Наприклад, в експериментальній школі м. Білефельда результати запровадженого місцевим університетом проекту для восьмикласниць на тему «Дівчата та пошук професій» засвідчили, що розпочинати подібну роботу окремо з хлопцями та дівчатами у 8-му класі дещо запізно, оскільки гендерні ролі у цьому віці вже чітко розподілені, крім цього, спостерігається й певний груповий тиск. Її потрібно здійснювати впродовж усього навчального процесу. У згаданій школі з метою вдосконалення процесу гендерного виховання створено дві спеціальні групи вчителів – чоловіча та жіноча. Свою

діяльність вони зосереджують на розподілі гендерних ролей, соціальному навчанні, усуненні насильства, створенні власного навчально-виховного плану, який реалізується тут із 1994 р. Ключовим моментом цього плану є його зорієнтованість на виховну роботу з хлопцями та дівчатами, починаючи із п'ятикласників. Мета запланованих заходів полягає в тому, щоб усувати гендерну дискримінацію, традиційні статево-рольові приписи, а також пробуджувати почуття взаємоповаги, формувати партнерські стосунки загалом, розвивати особистість, незалежну від гендерних стереотипів.

Зацікавлення викликає також щорічний триденний проект під назвою «Професійна орієнтація, професійні консультації, вибір професії», рекомендований для учнів восьмих класів. За ініціативою Міністерства у справах праці, жінок та здоров'я з 1997 р. в німецьких школах здійснюється важливий проект «Планування життєвого та професійного шляху». Для активного залучення дівчат до вибору професій, пов'язаних із інформатикою, пропонується проект «Комп'ютерна мережа для дівчат».

Варто зазначити, що у середніх класах німецьких шкіл паралельно з профорієнтаційними програмами, призначеними для дівчат діють і ті, які розраховані на хлопців. До популярних форм належать проектні тижні, присвячені проблематиці планування майбутньої професійної діяльності, які проводяться окремо для дівчат і хлопців. Подаємо тематику такого тижня:

*Перший день.* Подорож у майбутнє. Жіночі/чоловічі професії. Дискусії про уявлення майбутнього життя, способи реалізації власних потреб, бажань.

*Другий день.* Розповіді про майбутню професію у мінігрупах із використанням колажу, стінівок.

*Третій день.* Жіночі/чоловічі професії під лупою, очікування від майбутньої професії. Оплата праці: чи залежить вона від статі.

*Четвертий день.* Планування життя і професійного шляху. Життя успішних жінок/чоловіків.

*П'ятий день.* Обмін досвідом дівчат/хлопців у спільній інтерактивній взаємодії (сюжетно-рольова гра «Ми – за гендерний паритет»).

Неабиякої популярності в Німеччині набув позашкільний проект, підтриманий Міністерством сім'ї та молоді, «Нові шляхи для хлопців». Цей гендерноспрямований захід проводиться для учнів 5-10 класів щорічно в останній четвер квітня. Його мета полягає в тому, щоб розширити, поглибити їх професійну зорієнтованість, розкрити їм можливості ринку праці тощо. Школярі беруть участь у семінарах, тренінгах, «круглих столах», ознайомлюються з гендерними проблемами, що виникають на підприємствах, вчать розпізнавати гендерні стереотипи та цивілізовано залагоджувати гендерні конфлікти. Хлопці дізнаються чимало цікавого про так звані «жіночі» професії, проходять практику на підприємствах, залучаються до відповідної праці: прасують, сортують білизну, миють посуд, витирають пил та чистять вікна, накривають стіл, пришивають гудзики тощо. З метою подолання стереотипів, які можуть формувати негативне ставлення хлопців до певних професій, занять, Міністерство сім'ї та молоді країни рекомендує певні форми роботи та конкретні заходи. Згідно з цими пропозиціями учні 5–6 класів відвідують курси ведення домашнього господарства, після закінчення яких видається відповідний паспорт; спільно готують їжу; обговорюють та виконують домашні та сімейні обов'язки. У 7–8 класах проводяться «вернісажі» з картинами на тему «Мрії життя»; гра з картками на тему «Кохання, дружба, партнерство у моєму майбутньому житті»; курси «Догляд за немовлям». Школярам демонструють відеофільми з гендерної проблематики, вони відвідують підприємства, на яких працюють переважно жінки. У 9–10 класах актуальними є дискусії на теми «Глава сім'ї» та «Батьківські ролі»; практика на підприємствах, якими керують жінки, бесіди і дискусії з вихователями та учителями; комунікативні тренінги. Особливо популярними є відвідини хлопцями дитячих садків, де вони набувають навичок спілкування з дітками, вчать розуміти психологію дошкільнят, вживаються в роль вихователя.

В останні роки ведуться спроби подолати феномен обмеженої жіночої професійної орієнтації шляхом активізації професійної спрямованості

виховання дітей обох статей в основній школі. Тут на уроках економіки учнів ознайомлюють із такими базовими поняттями вільного ринку, як попит, пропозиція, прибуток, податок, менеджмент тощо, організовують спеціальні гуртки окремо для хлопців та дівчат, запроваджують різноманітні проекти, завдяки яким дівчата опановують так звані «чоловічі» професії, поглиблюють природничо-технічні знання. Потрібно зазначити, що в основній школі обов'язковими є уроки праці, на яких хлопчики навчаються у шкільних майстернях столярної та слюсарної справи, електротехніки; ремонтують побутові прилади; виготовляють різні речі для школи і для себе; дівчатка займаються домовведенням (кулінарією, шиттям, доглядають хворих).

Разом із цим у Німеччині особливої уваги заслуговують спеціальні заняття з професійної підготовки старшокласників, на яких за допомогою психодіагностичних методів (тестів, анкет) досліджуються їх професійні нахили та прагнення. На основі отриманих даних розробляються відповідні дидактичні та методичні рекомендації для основних шкіл.

Аналіз досліджень німецьких учених і практиків засвідчив, що у середніх і старших класах німецької основної школи постійно підтримується гендерний аспект індивідуальної професійної орієнтації. Залежно від федеральної землі, вона впроваджується на уроках трудового навчання, економіки, на яких пропонуються теми професіознавства, економічного розвитку країни, розглядаються можливості ринку праці, важливі для кар'єрного зростання жінок, залучення дівчат до громадсько-політичної діяльності. Вивчення цих дисциплін юнацтвом передбачає вироблення гендерних принципів у ставленні хлопців і дівчат до майбутнього вибору професії [178; 200].

З 1995 р. у 8–х класах разом із комунальною службою «Жінка і професія» в кінці кожного року проводиться профорієнтаційний тиждень. При цьому школярі і школярки, беручи участь в інтерактивних заняттях, сюжетно-рольових іграх, співбесідах тощо, розвивають свої комунікативні вміння та навички, креативне мислення. Такий комплекс заходів сприяє підвищенню

самоактивності дівчат, їхній фізичній підготовці, поглибленню валеологічних знань.

Із 2000 р. Міністерство у справах праці, жінок та здоров'я Німеччини в межах Європейського соціального фонду запровадило низку проектів, спрямованих на те, щоб активізувати зацікавлення дівчат і жінок інженерно-природничими професіями, що відкриває перед ними нові професійні перспективи. Ці проекти тривають десять тижнів, упродовж яких старшокласниць ознайомлюють із структурою вищих навчальних закладів, особливостями управління; дівчата відвідують студентські аудиторії, лабораторії. Проектами керують професори, студентські старости і допоміжний персонал.

Варто зазначити, що не лише міністерства, а й вищі навчальні заклади Німеччини розробляють і втілюють у життя різні заходи, розраховані на учениць старших класів, основна мета яких полягає в подоланні гендерного стереотипу «жінка і техніка – несумісні». Найчастіше пропонуються проектні тижні або дні, уроки, що проводяться як у школах, так і у вищих навчальних закладах. Старшокласниць залучають до бесід, диспутів, застосовують інтерактивні виховні форми, ефективні для налагодження контактів учениць із студентками, які обрали технічні спеціальності. Як допоміжний засіб використовують дані певних опитувань, для яких розробляються спеціальні анкети (додатки Т, У, У.1).

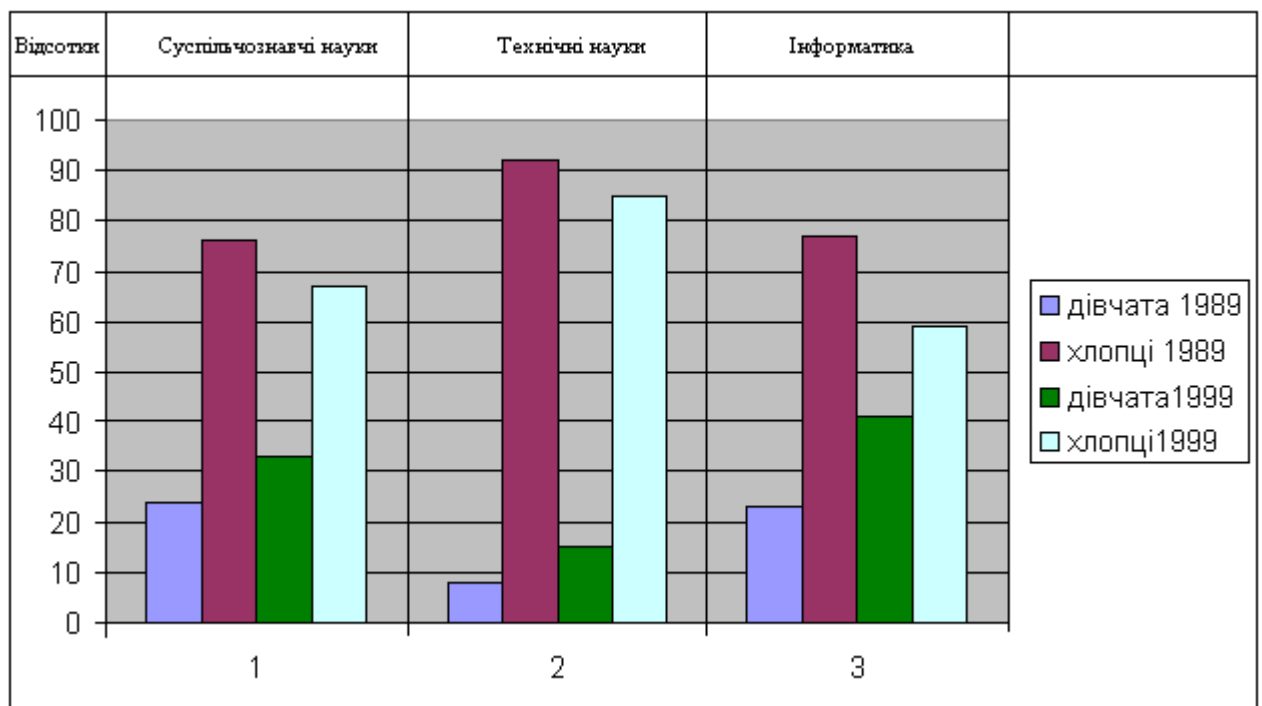
У старших класах шкіл Саксонії-Ангальт щороку спільно з університетами здійснюється проект «Літня школа», що являє собою одно- чи двомісячні інформаційні курси, покликані допомогти дівчатам обрати той чи інший напрямок вищої освіти. З цією метою учениць ознайомлюють із університетською практикою, технічними спеціальностями, школярки відвідують профорієнтаційні лекції, семінари, що вмотивовує їх участь у випробувальних конкурсах, які забезпечують вступ на певні факультети. Відгуки дівчат про «Літню школу» дуже позитивні. Зокрема, учасниці тренінгів підтверджують, що отримали чітке уявлення про технічні

дисципліни, що сприяло їх професійному вибору. Проблематика згаданих інформаційних курсів вдосконалюється і розширюється. Тому проект «Літня школа», як важливий елемент профорієнтаційного виховання в німецьких школах, впливає на зростання кількості тих жінок, які набувають технічних спеціальностей, розширюють перспективи своєї професійної діяльності.

У школах Кельну гендерну профорієнтаційну тематику введено у виховні програми, розроблені для всіх класів. Особливою популярним серед старшокласників є комплекс заходів «Життєві плани дівчат і хлопців та вибір професії». У його межах проводяться курси для дівчат із техніки, інформатики та різних ремесел (робота зі склом, глиною, електричними приладами тощо). Учениці набувають відповідних практичних навичок та вмінь, досвіду роботи в ремісничій і технічній сферах, стають впевненішими у собі [256].

*Діаграма 2.1*

**Відсоткові показники участі дівчат і хлопців у курсах**



Наведена діаграма засвідчує, що після введення указаних курсів професійні наміри дівчат через 10 років суттєво змінилися.

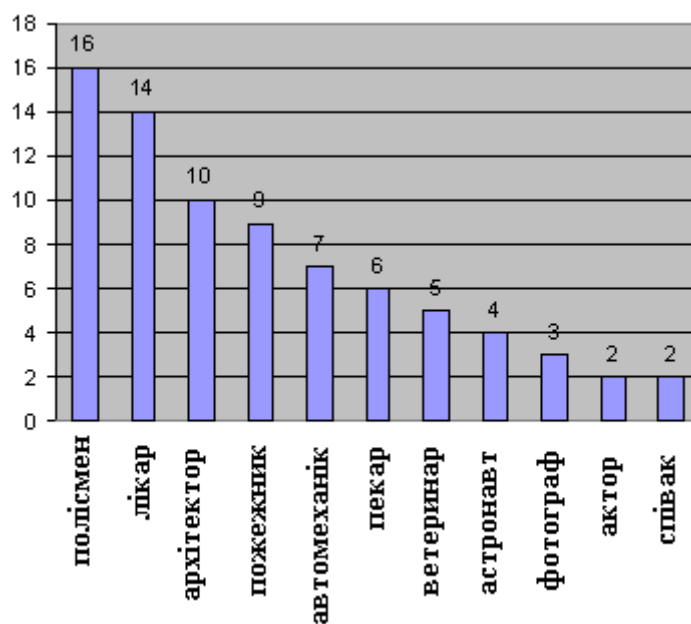
На нашу думку, заслуговує на увагу досвід роботи педагогів реального училища Анне-Франк у м. Дюссельдорфі. Тут гендерно спрямоване виховання дівчат спонукає їх самостійно вибирати майбутню професію, набувати ними інструментальних умінь, опановувати фах, в якому можна найповніше реалізувати свої зацікавлення та здібності. В училищі обговорюються різні проблеми, як-от: дівчата в науці і техніці; гендер і засоби масової інформації; дівчата і комп'ютер, кохання, сексуальність і сім'я, поєднання сім'ї і кар'єри. Пріоритетами профорієнтаційної роботи залишаються залучення дівчат до нетипових для жінок сфер діяльності, а також окреслення перспектив кар'єрного зростання. Зокрема, дівчата проходять практику на фірмі Siemens, де їх ознайомлюють із новими технологіями, секретами виробництва (додаток Н.5, Н.10). Найбільш поширеним, особливо в роботі з дівчатами, є «мета–план–метод», суть якого полягає в залученні та розкритті на уроках особистісного потенціалу кожної учениці.

Викликає зацікавлення й те, що за сприяння Міністерства освіти, науки, культури і спорту у федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн фленсбургська студія професійної орієнтації вивчала професійні зацікавлення дівчат та молодих жінок Фленсбурга. В рамках відповідного проекту виявлялися також професійні мрії, бажання дошкільнят та учнів початкових шкіл, досліджувалися реальні профорієнтаційні процеси з метою з'ясування того, як різноманітні ситуації та ігри впливають на гендерну диференціацію професійної орієнтації певних вікових груп. Отримані дані лягали в основу дидактичних та методичних рекомендацій для початкових та основних шкіл на теми професійної орієнтації та планування життя, актуальні при опитуванні учнями різних навчальних предметів. Так, наприклад, учням початкових класів пропонувалося дати відповідь на запитання «Ким ти хочеш бути?». Наявні в опрацьованих німецьких джерелах результати такого опитування вказують на статево типізований підхід до вибору професії в дитячому віці [229]. Це засвідчують наведені дані діаграми.

Діаграма 2.2

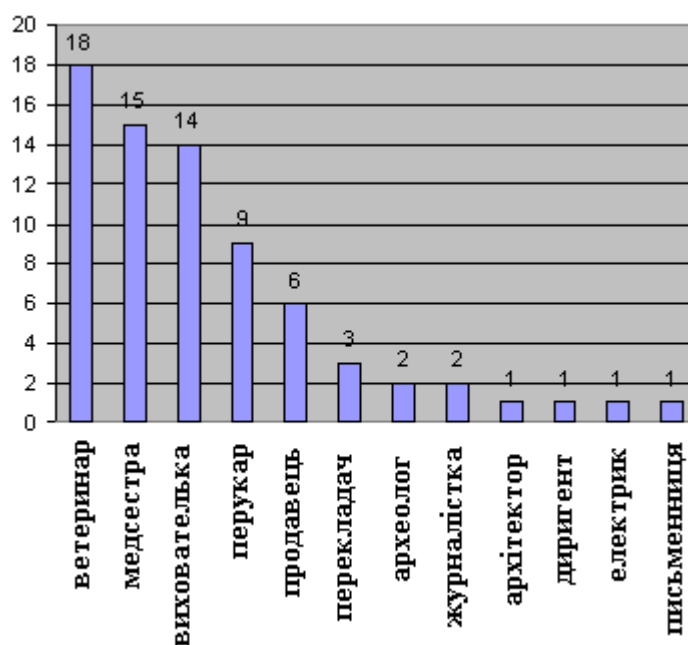
### Ким ти хочеш бути?

Хлопці



Діаграма 2.3

Дівчата



Зіставлення наведених показників виявляє, що хлопці орієнтуються передовсім на інженерно-технічні види діяльності, дівчата — на сферу обслуговування.



Важливо наголосити, що Міністерство освіти і виховання Німеччини запроваджує різні форми освітньої роботи, які покликані сприяти ширшому професійному вибору дівчат-старшокласниць, а саме:

**1. Центр компетентності жінок у галузі інформаційних технологій.**

Його завдання полягає в тому, щоб надавати відомості про рівні права статей, однаковий доступ до інформаційно-технологічної сфери, реалізацію потреб, зацікавлень та можливостей жінок в певній галузі, тобто поглиблювати їх компетентність, почуття впевненості у своїх силах. Завдяки цьому спостерігається активізація участі жінок в освітньому процесі, зокрема, серед них зростає кількість тих, які опановують технічні професії (<http://www.kompetenzz.de>).

**2. День дівчат.** Акція проводиться раз у рік як День відкритих дверей. Дівчата 5–10 класів відвідують підприємства, фірми, дослідницькі центри, освітні установи, що розширює коло їх майбутнього професійного вибору. Перевага надається природничій, інформаційно-технологічній та технічній галузям. Акція дає змогу дівчатам ознайомлюватись із так званими «чоловічими» професіями, налагоджувати контакти, здійснювати самопошук (<http://www.girls-day.de>) (додатки Ж, Ж.1, Ж.2, Ж.3, З, С, Н.2, Н.3, Н.7, Н.8, Н.9, Н.11) Подібним проектом є «**День хлопців**» ([www.aachener-boysday.de](http://www.aachener-boysday.de)) (додатки Ж.3, З, Н.4, Н.9, Н.11, X), у якому акцентується увага на так званих «жіночих» професіях.

**3. Професійні мультимедійні ігри «Joblab» I і II** на дисках, мета яких глибше ознайомити дівчат із різними, насамперед із новими професіями. Причому школярки оцінюють не тільки переваги, але й вади певного фаху. Ці ігри також сприяють засвоєнню дівчатами мультимедійних технологій, які забезпечують можливість віртуального планування майбутнього життєвого шляху.

**4. Інтернет-пропозиція «Lizzynet».** Завдяки їй школярки ознайомлюються з новими видами професій в мережі Інтернету.

**5. «У майбутнє з жінками»** — це інформаційна кампанія, що спрямовує вибір дівчат/жінок, допомагає їм набувати навичок і вмій, необхідних для майбутньої професії (<http://www.be-ing.de>).

**6. «Робота в Аахені».** Це проект, покликаний зацікавлювати дівчат-школярку інженерно-природничою сферою діяльності, підтримувати їх під час навчання у технічних вищих навчальних закладах (<http://www.do-ing.rwth-aachen.de/>).

Міністерство освіти і виховання країни видає брошури для вчителів на зразок «Планування життєвого шляху — планування професійного шляху», у яких аналізуються гендерні аспекти, що виявляють себе у різних сферах виробництва, описуються конкретні ситуації на ринку праці, розкриваються перспективи майбутньої кар'єри. Такі видання розширюють можливості гендерно-освітньої виховної роботи. Додатком до брошур є CD-ROM, який містить важливу профорієнтаційну інформацію, статистичні дані щодо нових спеціальностей, інноваційних технологій. Розділ «Як домогтися успіху» сприяє формуванню учнівської молоді практичних навичок, необхідних для планування їх життєвого і професійного шляху. Подані рекомендації цікаві і для батьків, які допомагають своїм дітям правильно планувати майбутнє.

Повноцінну реалізацію професійних уподобань школярку забезпечує не тільки відповідна зорієнтованість дівчат, але й їх вміння ефективно використовувати різноманітні технічні засоби навчання. Останнє посідає вагоме місце в досягненні гендерної рівності статей. Так, у програмних документах форуму освіти зазначається: «Вміння користуватися новітніми технологіями є вирішальними для сприйняття нових шансів на ринку праці, для розвитку особистості та участі у суспільних процесах. Нерівний підхід до новітніх технологій і недостатня компетентність можуть посилити наявні нерівності або викликати нові» [211].

Німецькі дослідники також наголошують на технологічному та організаційному моментах профорієнтаційної роботи з учнями. Зокрема,

М. Баур зауважує, що «основними завданнями для інтеграції гендерної рівності є робота з комп'ютером та якісне управління школою» [74]. А на думку А. Кайзер, «саме вивчення комп'ютерної справи у школі сприяє цілеспрямованій орієнтації дівчат, оскільки як хлопці, так і дівчата мають однакові здібності» [178]. У зв'язку з цим, як зазначає Г. Герінг, «учителі повинні зважати на різноманітні навчальні шляхи і способи підходу до рівноцінного користування комп'ютером» [136]. Оскільки впровадження новітніх технологій значно впливає на формування егалітарності у професійній орієнтації учнів, у німецьких школах існують комп'ютерні курси для вчителів. На курсах вчителі вивчають питання гендеру, обговорюють власні спостереження щодо прояву гендерних стереотипів, ознайомлюються зі специфікою гендерних навчально-виховних стратегій.

Міністерство освіти і виховання Німеччини постійно спрямовує діяльність навчальних закладів на формування гендерної компетентності школярів та школярок, на ознайомлення їх з новітніми технологіями у межах школи, так і поза нею. Воно співпрацює з університетами, інститутами, училищами та бере участь у втіленні програми «Школи в Інтернеті». Спеціально для дівчат і молодих жінок пропонуються безкоштовні курси користування Інтернетом.

Міністерство у справах праці, жінок та здоров'я разом із Магдебурзьким університетом запровадило Інтернет-проект «Дівчата і майбутні професії». У ньому беруть участь студентки, які допомагають школяркам опрацьовувати веб-сторінки. У 2001 р. воно за підтримки Європейського соціального фонду також відкрило у Стендалі проект, завдання якого полягає у тому, щоб ширше залучати до користування комунікативними та інформаційними засобами, до новітніх технологій дівчат із сільської місцевості. Варто зауважити, що вказані проекти лише впроваджуються, вони поки що не стали регулярними, подекуди спостерігається скептичне ставлення вчителів до цих навчально-виховних заходів. Загалом цінним здобутком профорієнтаційної роботи, яка

розпочинається у початковій школі, є те, що у таку гендерно спрямовану діяльність залучаються вчителі, психологи, соціальні педагоги. Згадана робота, здійснювана в рамках державної програми, передбачає співпрацю різних освітніх закладів, координованих відповідними міністерствами та застосування ефективних методів. Найпоширенішими серед них є: метод вибірки (вимагає з'ясування статі, основної кваліфікації, закладу, сфери діяльності), методи прикладу, вправи, бесіди й особливо проекту. Привертають увагу й такі виховні форми, як: групова дискусія, групове інтерв'ю зі спеціалістами певної галузі, проектні тижні, гуртки, походи, екскурсії.

Гендерний компонент у профорієнтаційній роботі спонукає учнівську молодь до самостійного вибору життєвого шляху, школярі й школярки набувають умінь і навичок, властивих кожній статі. Отже, правильно організована профорієнтаційна робота, яка передбачає залучення учнів й учениць до нетипових для певної статі видів діяльності, співпрацю з батьками, а також ґрунтується на застосуванні ефективних методів і форм та вивченні відповідної навчально-методичної літератури, є важливим складником гендерного виховання в сучасній німецькій школі. Значною мірою його досягнення й проблеми, відображені в опрацьованих джерелах, актуальні й для запровадження аналогічного гендерного підходу в Україні.

Одним із важливих напрямів реалізації гендерного виховання в Німеччині є **експериментальні школи**. Вагомість цього інноваційного проекту зумовлена насамперед тим, що в умовах звичайної школи, на думку німецьких дослідників, гендерне виховання, залежне від багатьох власне шкільних та позашкільних чинників, може втілюватися не регулярно, а епізодично, що ускладнює узагальнення його досвіду. Натомість експериментальні школи, поширені у Нижній Саксонії та Рейнланд-Пфальц, – це «навчально-виховні заклади, призначені для перевірки, вироблення або обґрунтування нових для свого часу педагогічних ідей, а також практичного

досвіду вчителів і педагогів [6, с. 135]». Для шкіл, які втілюють у життя певні гендерні експерименти, характерним є:

- підвищення кваліфікації вчителів, спрямованої на поглиблення їх гендерної компетентності;
- запровадження гендерного виховання, якщо можливо, на всіх етапах навчання і виховання;
- відповідні зміни у структурі шкільних занять, зокрема, проведення класних або загальношкільних конференцій окремо для хлопців та дівчат;
- перебудова навчально-виховного процесу школи, у якому перевага надається комунікативному та суспільствознавчому аспектам. При цьому увага зосереджується перш за все на: 1) вираженні школярками і школярами власних переживань, зокрема, почуттів страху, сорому, відчуття слабкості (особливо хлопцями), 2) сприйнятті особистісних характеристик інших людей; 3) усвідомленні й урахуванні дітьми своїх і чужих можливостей та знань; 4) адекватному сприйнятті перспектив іншої статі; 5) можливому виникненню конфліктних ситуацій; 6) практиці вирівнювання зацікавлень хлопців і дівчат; 7) розвитку здатності розуміти прагнення іншої статі, зважати на них та ін.

Як впливає з дослідженої нами педагогічної літератури, в експериментальних школах на уроках і в позаурочний час вчителі однаковою мірою зважають на зацікавлення як хлопців, так і дівчат; висловлюючи похвалу учня чи учениці, вони не наголошують на чоловічій чи жіночій статі; розповідаючи про ту чи іншу галузь, акцентують однакову важливість та задіяність у ній хлопців і дівчат. Перший навчальний рік в експериментальних школах спрямований на досягнення поставленої мети, що стосується засвоєння техніки культури та дотримання шкільних правил, а, отже, й формування соціальної компетентності та подолання гендерних стереотипів [80].

Варто вказати на те, що шкільні гендерні експерименти втілюються у Нижній Саксонії та в Рейнланд-Пфальц. Мета одного з них, який названо

«Соціальна інтеграція у початковій школі», полягає в тому, щоб, застосовуючи ефективні виховні форми, впливати на процес соціалізації хлопців та дівчат, сприяти розвитку їх соціальної компетентності, яка залежить від інтерактивної та комунікативної компетентностей. До таких інституційних форм соціального навчання належать: щотижневе планування роботи; розширення сфер інформаційного впливу (перерви, відкриті ситуації); окремі уроки для дівчат і хлопців; класні наради; групові, а також проектні заходи; диференційоване, комунікативне навчання та виховання.

Потрібно зазначити, що згаданий експеримент у Нижній Саксонії та близький до нього «Соціальна інтеграція у хлопчачій та дівочій початковій школі», реалізований у Рейнланд-Пфальц, проводиться в тих школах, в яких гендерною проблематикою та й самим експериментом цікавляться не тільки вчителі, а й учні та батьки, які дали згоду на його впровадження. Тут всі налаштовані на відкрите дитяче спілкування, обмін досвідом, ток-шоу, круглі столи «Дівчата і хлопці у нашій школі», регулярні конференції. У таких школах утверджуються ритуали, спрямовані на підтримку хлопців та дівчат, проводяться уроки окремо для учнів та учениць, а також постійні бесіди з їх батьками. Вчителі ведуть щоденник, в якому пропонують шляхи вдосконалення програми, яка б забезпечувала жваву навчальну практику, однаковою мірою корисну як для хлопців, так і дівчат.

Викладене засвідчує, що обов'язковими умовами шкільного експерименту є високий суб'єктивний мотив усунування гендерних стереотипів, готовність брати участь в усіх педагогічних процесах, безперервна кооперативна робота з батьками, постійне підвищення кваліфікації вчителів із питань гендеру, щоденна підтримка їх професійної діяльності. Важливими чинниками розв'язання проблем гендерного виховання є кооперативна робота над відповідною програмою, а також розвиток гендерної демократії, інтенсивність взаємодії, контактів. Лише таким шляхом можна домогтися справжньої гендерної справедливості у школі. Крім того, стосунки дівчат і

хлопців можуть змінитися тільки тоді, коли гендерну проблематику усвідомить весь вчительський колектив.

Необхідно додати, що формування соціальної компетентності у дітей обох статей в експериментальних школах спирається на панування толерантного клімату, кооперативну навчально-виховну поведінку, піклування та бережливе ставлення до навколишньої дійсності, а також комунікативні стратегії, розв'язання конфліктів та надання й отримання психологічної допомоги у вирішенні гендерних питань.

Німецькі педагоги виявляють певні інноваційні кроки шкільного експерименту:

1. Соціальне навчання, яке передбачає спільне усунування конфліктів, наявність програми демократичного шкільного життя, захист прав людини, без огляду на стать, круглі столи на гендерну тематику, гуртки, письмові конференції, позитивний відгук навчальної групи про кожну дитину. На думку Г. Юнгвіт, одним з основних завдань такого навчання є *опанування комп'ютерною справою*. Причому особливої уваги авторка надає комунікативній спрямованості роботи в малих групах [175]. Л. Бланк зауважує, що вона відкриває новий потенціал у шкільному розвитку [83]. Інші дослідники, зокрема Д. Ассіг та Ш. Шмітт, наголошують на статевогомогенній формі роботи на уроках комп'ютерної справи, оскільки «хлопці та дівчата мають різний підхід до техніки [66]». Варто зазначити, що володіти комп'ютером в експериментальних школах діти вчать вже в початкових класах. Це сприяє тому, що його використання дівчатами і хлопцями в шкільній та позашкільній діяльності відзначається високою вмотивованістю.

2. Конференції для статевогомогенних груп (дискусії на актуальні проблеми, які стосуються соціально-педагогічної роботи окремо з дівчатами та хлопцями, зокрема зі старшокласниками; усунування конфліктів у початковій та основній школі й подолання насильства у школі) [78].

3. Диференційоване, комунікативно спрямоване навчання на уроках навколишнього середовища, що будується на таких дидактичних принципах:

- знання потребує міжсуб'єктного розуміння;
- зміст матеріалу містить різні суб'єктивні тлумачення;
- серйозність сприйняття звичайних природних процесів;
- розвиток соціальних вимірів турботи про інших сприймаються обома статями;
- рівність замінює ієрархію;
- врахування думок хлопців та дівчат.

4. Залучення батьків до шкільного експерименту, їх участь у відповідних заходах, зокрема в батьківських семінарах та вечорах на гендерну тематику, проведення регулярних круглих столів, ток-шоу, групових дискусій, а також індивідуальних бесід учителів із батьками.

5. Підвищення кваліфікації вчителів.

В експериментальних школах також пробуджують у дівчат зацікавленість технікою, враховуючи та підтримуючи притаманні їм уподобання та вміння. З цією метою вирівнюють дошкільний та позашкільний досвід учениць, формують розширене уявлення дівчини і хлопця про самих себе, долають гендерні стереотипи професійного характеру вчителів [80].

Експериментування у сфері технічного навчання спираються на певні засади. Насамперед відповідні експерименти є простими, а їх мотиви почерпнуті з буденного життя (йдеться, наприклад, про догляд за тваринами, куховарство, майстрування). У цих експериментах використовується не складна й дорога апаратура, а звичайні підручні засоби. Окрім цього, у розповідях та портретах фігурують реальні успішні жінки, зокрема науковці.

Одним із ефективних шляхів, який забезпечує усунення гендерних стереотипів, є вмотивована взаємодія та спільна діяльність дітей обох статей, що вимагає постійного розвитку їх комунікативних здібностей, особливо у хлопців. Для цього в експериментальних школах застосовують такі групові форми роботи, як: комунікативне тренування, використання Інтернет-



технологій, унаочнення, кооперативне, самостійне та дослідницьке навчання, розкриття суб'єктивних значень, комунікативний обмін різними поглядами, творча підтримка.

А. Кайзер виділяє дещо інші риси комунікативного навчання:

- спільна та єдина навчальна мета;
- універсальне диференціювання (оскільки кожній дитині властиві індивідуальні передумови навчання);
- широке професійне навчання усіх дітей, базоване на соціально- та природничо-науковій компетентності;
- відображення передумов навчання окремих дітей у навчальному плануванні;
- диференціювання за статями не є основним критерієм;
- спонукання дівчат до розв'язання природничих (суспільнозначущих) проблем;
- робота з хлопцями у малих групах [183].

Ознайомлення з досвідом роботи деяких експериментальних шкіл дає змогу виявити особливості гендерного виховання у Німеччині. Так, наприклад, в Ольденбургській експериментальній школі кількість учителів-чоловіків досягає 50%. Тут у класах є два класні керівники — чоловік та жінка, які спільно організують навчально-виховний процес, а також два старости – хлопець і дівчина. Клімат у школі толерантний, щирий, постійно проводяться проектні тижні, здебільшого присвячені гендерній проблематиці. З квітня 1998 року один-два тижні щомісяця вчителі в усіх класах практикують уроки окремо для хлопців та дівчат. При цьому класи ділять навпіл – половина учнів навчається у статевогетерогенній групі, інші – в статевомогогенній. Такий поділ зумовлений тим, що диференційовані за статтю форми навчання поки що недостатньо досліджені. Апробуючи їх, педагоги виявляють:

- 1) гнучкі моделі внутрішнього диференціювання (групова робота, робота удвох, проектні спілки (робота у шкільному саду, індійська музика та танці, мистецтво сперечатися — для дівчат, шовковий живопис — для хлопців);
- 2) зовнішнє диференціювання (робота окремо з дівчатами й хлопцями усіх класів; необов'язкове відвідування уроків (діти певний час перебувають у школі, а далі навчаються вдома); відвідування уроків татами. На так званих «хлопчачих» уроках проводять антисексиську, емансипаційну, патріархально-критичну, гендерноспецифічну та маскулінну роботу з хлопцями, яких також навчають працювати в домашньому господарстві.

Як зазначають німецькі дослідники, в експериментальних школах учні й учениці добре ставляться до роздільних уроків, хоча стосовно частини уроків 91% дівчат і 81% хлопців надають перевагу спільному навчанню. Варто додати, що основною перешкодою запровадження такого диференційованого підходу є недостатня кількість чоловіків-учителів.

Практика роботи Штіггортської експериментальної школи у Білефельді свідчить, що в кожному класі теж є два класні керівники — чоловік і жінка та два старости класу — хлопець і дівчина. Тут є спеціальний центр для відпочинку, в якому реалізуються проекти, пов'язані з роботою дівчат і хлопців. Окрім учителів, у школі працюють соціальні працівники й соціальні педагоги, їх практиканти, а також психолог. Така сфера педагогічної роботи називається «Педагогічно-психологічною службою» (ППС).

Аммерландська експериментальна школа віддалена від транспортних мереж й оточена ігровими та спортивними майданчиками, газонами. У ній вагоме місце посідає роздільне вивчення комп'ютерної справи, функціонують гуртки природничо-технічного спрямування, у яких хлопці та дівчата працюють окремо. Оскільки у школі переважно жіночий педагогічний колектив, то певні заняття проводять практиканти чоловічої статі – студенти з педагогічних навчальних закладів.

Зауважимо, що німецький дослідник Б. Девіме пропонує в експериментальних школах запровадити *навчально-виховну роботу з*

*дівчатами* (обговорення жіночих історій, критика сексизму), а М. Теске рекомендує раз на чверть організувати *дні дівчат та дні хлопців* [71].

Опрацьований матеріал засвідчує, що в дівчат, які навчаються в експериментальних школах, посилюється зацікавленість технікою, природничими науками, розвивається упевненість у собі. Натомість хлопці набувають умінь і навичок домашнього господарювання, звикають турбуватися про інших. У гомогенних групах панує приємна робоча атмосфера, помітнішою є сконцентрованість учнівської уваги. У них активніше проявляють себе дівчата. Дослідження засвідчило, що в експериментальних школах хлопці і дівчата однаковою мірою цікавляться технікою, хоча формувати і підтримувати таку зацікавленість у дівчат важче, оскільки яскравих прикладів відповідної діяльності жінок порівняно небагато. Традиційне природничо-технічне навчання орієнтується на хлопців [74].

Позитивним є те, що, на відміну від інших навчально-виховних закладів, план роботи в німецьких експериментальних школах є чітко продуманим, тут забезпечується якісніша підготовка. Саме вони втілюють в життя нові ідеї, виступають рушієм розвитку шкільного виховання і навчання, незважаючи на деякі вади. Найпомітнішою серед них є необов'язкове відвідування уроків, яке виглядає негнучким і непрактичним.

Вагомим чинником успішного впровадження гендерного виховання в навчально-виховний процес є **партнерська співпраця батьків та школи**. Завдяки їй хлопці та дівчата отримують можливість відповідати не тільки за себе, а за інших, розвивати власні сили, тренуватися у солідарній поведінці, а також успішно реалізовувати свої здібності й задуми.

У Німеччині проблему співпраці батьків та школи у сфері гендерного виховання досліджує ряд учених: С. Бальке [71], К. Вольф [296], Б. Газельманн [151], Ф. Крумм [197], Г. Лагарде [200], А. Ліс [207], Н. Хайде [152], У. Шмальцле [255]. Хоч на сьогодні українські педагоги недостатньо вивчають це питання, проте безсумнівним є те, що в Україні, як у Німеччині, батьки мають право брати участь у шкільному виховному процесі.

У німецькому шкільному законі положення про співпрацю школи та батьків звучить так: «Батьки мають право і обов'язок сприяти у шкільному вихованні. Спільна відповідальність батьків і школи за виховання та навчання молоді вимагає довірливої співпраці обох носіїв виховання. Школа і батьківський дім мають підтримувати один одного у вихованні й навчанні молоді та піклуватися про співпрацю у вихованні. Право і завдання сприяти виховній роботі школи беруть до уваги вчителі та батьки як на батьківських зборах, так і на батьківських конференціях» [151].

Стратегія взаємодії школи і батьків виявляється у залученні батьків до шкільного життя, навчання їх дітей; в узгодженості підходів до дитини. Батьки отримують кваліфіковану допомогу та підтримку, якщо виникає складна педагогічна та життєва ситуація; їх інформують про освітній процес, усі ті можливості, які сім'я може реалізовувати у ньому.

Передумовою плідної співпраці між батьками і школою є те, що всі учасники виховного процесу взаємно визнають компетентність кожного, хоча й неоднаково, проте рівноцінно. Батьки прагнуть використовувати її та свій досвід у школі.

Питання гендерного виховання обговорюють у межах внутрішньошкільних заходів (на класних і загальношкільних батьківських зборах, конференціях, гуртках), а також у позашкільних батьківських представництвах (комітетах, батьківських радах). Однак, хоча вчителі здебільшого зважають на досвід батьків, досі дистанцію між сімейним та шкільним вихованням, як зазначає У. Шмальцле, належним чином не подолано.

На думку Г. Лагарде, для того, щоб гендерна робота була ефективною, участь у ній батьків є необхідною. Для них потрібно проводити спеціальні тренінги, з'ясувати актуальні проблеми, зокрема виховну роль батька і матері, пропонувати їм певні комунікативно-аналітичні вправи, як-от: ведення розмов та подолання конфліктних ситуацій з синами та доньками [200].

Вивчаючи науково-педагогічну літературу, ми зауважили, що в німецьких школах розроблена програма роботи з батьками для учнів 7–10 класів (додаток Ю). Також батькам надається право вносити певні зміни та доповнення у гендерні виховні програми, що сприяє становленню школи як відкритого навчального закладу [111].

У Німеччині вчителі, матері й батьки, дідусі та бабусі, знайомі, друзі, родичі суттєво впливають на розвиток гендерних ролей дівчат і хлопців через щоденну діяльність, вибір іграшок та книг. Для більшості батьків, які прагнуть виховувати дітей обох статей як рівноправних, поняття гендеру майже невідоме. У зв'язку з цим у школах Німеччини проводять вечори для батьків на тему «Гендерна педагогіка – красиві дівчата, мужні хлопці». За круглими столами вчителі разом із батьками обговорюють, зокрема, такі питання: «Які методи виховання я використовую у вихованні своєї доньки?», «Які методи виховання я використовую у вихованні свого сина?» [284].

Як з'ясувалося, у багатьох школах Баден-Вюртенберга розвиваються інформаційні форми співпраці з батьками: телефонні розмови між учителями та батьками; індивідуальні бесіди батьків із учителями в домашніх умовах; спільне обговорення учителями, батьками та учнями виховної проблематики; круглі столи, у яких беруть участь батьки й учителі; зустрічі на шкільних проектах та шкільних святах; пропозиції батьків щодо створення гуртків; батьківські пропозиції в межах програми «Орієнтація у професійній сфері».

Крім указаних форм існують також інституалізовані форми співпраці батьків та школи, в основі яких лежать нормативні акти та адміністративні розпорядження. Можна виділити кілька різновидів цієї взаємодії:

1. Офіційні й неофіційні форми індивідуальної співпраці з батьками (реєстрація дітей у школі перед 1 та 5 класами; прийомні дні для батьків; інформування з певного приводу (особливої актуальності набувають питання сімейного та гендерного виховання у школі); методичні дні батьків; домашні відвідини).

2. Засідання класів (проводиться з усіма батьками і вчителями кожного півроку).
3. Співпраця з представницькими органами (кожен клас вибирає двох батьківських представників (чоловіка і жінку), які утворюють батьківську раду школи).
4. Домашні відвідини учнів учителями.
5. Підвищення кваліфікації батьків, яке передбачає: інформування їх про гендерну проблематику в індивідуальних розмовах, на батьківських зборах; запрошення батьків державними службами на вечірні заходи, зокрема вечірні школи (особливою популярністю користуються лекції та семінари для батьків-чоловіків); проведення педагогічних днів для батьків, на яких обговорюються питання гендерного виховання; просвітницькі тематичні гендерні семінари.

В останні роки Міністерство освіти та виховання ФРН активно залучає громадськість (різні вікові категорії населення – від дітей до пенсіонерів) до участі у згаданих семінарах. Вагоме місце в інформаційно-просвітницькій роботі посідає випуск різноманітних брошур, як-от: «Батьки про першокласників», «Про гендерне виховання підлітків» тощо. У журналі «Школа» Міністерство освіти і виховання регулярно публікує щорічні довідникові матеріали: «Як допомогти дітям у виборі професії», тут ведеться рубрика, у якій висвітлюються особливості материнського та батьківського впливу на виховання дітей різної статі, різні підходи до нього.

Зазначимо, що у Баварії діє спеціальний закон про виховання дітей різної статі, в якому акцентується плідна співпраця батьків та школи. У баварських школах поширені такі форми співпраці:

1. Регулярні консультації – індивідуальні бесіди з батьками про виховання синів і дочок.
2. Батьківські збори та «прийомні» дні для батьків у вигляді семінарів на гендерну тематику.

3. День «відкритих» дверей для батьків, у який вони спільно з вчителями беруть участь у розв'язанні конкретних проблем школи.
4. Батьківський комітет, що сприяє проведенню низки виховних заходів, зокрема спортивних, реалізації музично-естетичних проектів.
5. Батьківська рада, діяльність якої набула особливого поширення в останні роки. Цей представницький орган здійснює експертизу навчально-виховного процесу, допомагає педагогічному колективу і дітям проводити виховні заходи.
6. Шкільні форуми, у яких беруть участь учителі, батьки та учні.

Як наголошує Н. Хайде, в німецьких школах поцінуються залучення батьків-чоловіків до виховання власних дітей. З цією метою проводяться додаткові семінари, вечори лише для батьків-чоловіків [152].

Дослідження показало, що специфічними формами співпраці є діалогічне спілкування учителів із батьками. При цьому обговорюються такі питання, як-от: дружба, колективізм у молодших школярів; підготовка підлітків і юнацтва до партнерської взаємодії; розвиток особистісних якостей хлопців і дівчат у середніх школах, гімназіях, реальних училищах [116].

Особливо поширеними у баварських школах є зустрічі батьків із шкільними психологами та соціальними педагогами, спрямовані на розкриття принципів гендерного виховання. Психологи, пропонуючи нові моделі співпраці, яка сприяє подоланню труднощів у вихованні хлопців та дівчат, рекомендують вчителям та батькам, по-перше, допомагати дітям порадами, по-друге, консультувати одні одних, по-третє, співпрацювати у групах, в яких колективно обговорюються виховні проблеми..

Впроваджуючи гендер, берлінські школи розробили власну технологію взаємодії з батьками:

1. Організація і проведення спільних шкільних свят.
2. Залучення батьків (чоловіків і жінок) до керівництва гуртками, де вони ознайомлюють хлопців та дівчат з особливостями своєї професійної діяльності, допомагають набути умінь та навичок у певній галузі.

3. Розвиток читацьких інтересів у дітей початкових класів (проведення днів книги, свята казки).
4. Запровадження у шкільних кафетеріях здорового харчування дітей.
5. Спільні з батьками та вчителями різноманітні поїздки та мандрівки.
6. Проведення проектних тижнів для дівчат та хлопців.
7. Культурні заходи з батьками (мамами і татами).

Згідно зі статтею 27 бранденбурзької Конституції, співпраця з батьками також є важливим складником шкільного життя. Відповідно до цього Міністерство освіти, молоді та спорту з 1998 року пропонує цінні рекомендації щодо виховання хлопців та дівчат, якими можуть скористатися батьки на Інтернет-сторінках:

- 1) [www.brandenburg.de/land/mbjs/Schule/41mitwirk\\_bro.htm](http://www.brandenburg.de/land/mbjs/Schule/41mitwirk_bro.htm);
- 2) <http://www.familienhandbuch.de>;
- 3) [www.bildung-brandenburg.de/bbs/schule/mitwirk/brosch](http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/schule/mitwirk/brosch);
- 4) [www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/infos.htm](http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/infos.htm).

Також Міністерство розробило брошури для батьків щодо їхньої співпраці зі школою, які можна знайти на освітньому сервері Бранденбургу – [www.bildung-brandenburg.de/bbs/schule/mitwirk/brosch](http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/schule/mitwirk/brosch). Варто зазначити, що окремі школи постійно обмінюються інформацією про свою співпрацю з батьками, що сприяє поширенню вже наявного досвіду й набуттю нового. Зауважимо, що в грудні 2002 року в одній з бранденбурзьких шкіл була відкрита перша кімната для батьків. У Бранденбурзі такі кімнати на сьогодні функціонують у багатьох школах. Крім того, тут реалізуються проекти поглиблення компетентності батьків шляхом їх обміну власним психолого-педагогічним досвідом.

Кельнські школи проводять щорічну конференцію учнів, учителів та батьків на тему «Гендерна рівність – актуальна тема для школи чи вчорашній сніг?», вечори на тему «Рівність статей», у яких бере участь багато батьків.

У Гамбурзі школи і батьки довірливо співпрацюють, інформуючи одні одних про розвиток хлопців та дівчат. Із метою підтримки такої співпраці, а



також активізації участі в шкільному житті та посилення відповідальності батьків, їх забезпечують відповідними публікаціями, наприклад, довідником для батьків «Ми беремо участь у розмові». Він містить інформацію про те, як батьки на основі шкільного закону можуть бути залучені до шкільного навчально-виховного процесу. У гамбурзьких школах проводяться спеціальні заходи, покликані підвищувати кваліфікацію батьків, зокрема реалізується проект «Батьки, школа, шкільний розвиток», у межах якого організуються внутрішньошкільні семінари для вчителів та батьків [71]. Характерною рисою є те, що він передбачає спільну участь батьків та вчителів у шкільних конференціях, присвячених обговоренню та впровадженню шкільних програм. Цим самим батьки отримують можливість певним чином впливати на розвиток шкільного життя. Вони разом із учителями розробили програму «батьківської школи», у якій матері та батьки, отримуючи базові знання, зможуть підвищувати рівень своєї виховної та навчальної компетентності. Навчання батьків проводиться вечорами у вигляді курсів, які складаються з 12 лекцій. Крім того, зважаючи на гетерогенність вчительського складу, батькам чоловікам пропонують брати участь у вихованні дітей обох статей.

Дослідження К. Вольф та С. Гольдакер засвідчили, що гессенське Міністерство культури фокусує свою увагу на посиленні співпраці батьків і школи з метою поліпшення навчально-виховного процесу. При цьому акцентуються питання становлення особистості; повноліття хлопців та дівчат; відповідальності за кожного зокрема; забезпечення успіху відповідно до індивідуальних здібностей дітей; комунікативності як співпраці; толерантності; партнерства у відкритій співпраці; взаємоповаги [296].

У Гессені відбуваються форуми батьків, на яких визнають і підтримують їх здобутки у вихованні своїх дітей. Такі форуми розширюють гендерно виховну компетентність батьків, посилюють їх впевненість у собі, поглиблюють батьківську відповідальність. На цьому заході батьки обмінюються власним досвідом, що стимулює сімейне виховання. Оскільки підтримку дітей у сім'ї вважають важливим супровідним фактором їх

шкільного виховання, співпраця батьків і вчителів знаходиться в центрі уваги шкільних конференцій, шкіл батьків та батьківських рад. Останні представляють у школі інтереси батьків, темами їх засідань є: співпраця учень – батьки – учитель; шкільний розвиток; шкільне партнерство; школа і громадськість [112].

Успішність взаємодії школи і батьків передбачає розроблення завдань і стандартів такої співпраці; аналіз шкільних програм роботи з батьками обох статей; розвиток кооперативних структур між шкільними та позашкільними системами.

У землі Мекленбург-Передня Померанія підвищенню якості шкільного навчально-виховного процесу сприяє активна участь у ньому батьків, які спільно з учителями відповідають за його наслідки. Тут батькам пропонують семінари на тему «Професійна орієнтація хлопців та дівчат».

Одним із напрямів діяльності Міністерства у справах освіти, науки та культури згаданої землі є зміцнення спільної відповідальності школи й батьків за виховання дітей обох статей. Так, згідно зі шкільним законом, батьки разом із учителями та учнями вирішують питання коєдукації, що є передумовою плідної співпраці, яка ґрунтується на взаємоповазі та взаємовідповідальності.

У школах землі Північного Рейну-Вестфален наголошують на виховному партнерстві й спільному усвідомленні відповідальності та на інформуванні матерів і батьків про їх права. Тут проводяться відповідні семінари та конференції.

У Саарі в програмах поглиблення компетентності батьків чільне місце посідають заходи, спрямовані на посилення виховного партнерства, усунення виховних конфліктів шляхом сімейних тренінгів, інтерактиву – вчитель-батько, де батьки опановують виховні тактики, які враховують гендерний компонент (додаток Ю.1). В Інтернеті можна ознайомитися з різноманітними брошурами (наприклад, «Школа – батьківський дім»), які містять інформацію про досвід співпраці батьків та школи.

У Саксонії-Ангальт проводяться не лише батьківські збори, але й започатковані вечори, прийомні години для батьків, на яких обговорюються гендерні проблеми, відбувається обмін інформацією. Учителі залучають батьків та учнів до розроблення шкільної програми, запрошують батьків відвідувати уроки, інформують їх про успіхи дітей. Батьки беруть участь у позакласній та позашкільній виховній роботі. Важливу роль відіграють спеціальні інформаційні заходи, зокрема обговорення гендерної проблематики, як-от:

- Якими жінками і чоловіками стануть у майбутньому наші діти?
- Які знання і вміння необхідні батькам для успішного гендерного виховання дітей?
- Яких навчальних досягнень очікують батьки від своїх дітей: дочок і синів?
- Чого очікують учителі від батьків, і навпаки?
- Що є найважливішим у вихованні мого сина/дочки?

У Саксонії співпраця батьків і школи здійснюється у формі: а) постійних або ситуативних прийомних днів та годин як для матерів, так і для батьків; б) консультування матерів і батьків шкільним психологом; в) інформування їх із питань виховання хлопців та дівчат; г) «круглих» столів із батьками (обмін думками щодо сімейного та сексуального виховання, гендерної поведінки хлопців та дівчат) (додаток Ю. 2).

Межі співпраці з батьками визначає шкільний закон землі Шлезвіг-Гольштейн, який передбачає наявність батьківських рад у кожній школі, що зміцнює довіру між школою та сім'єю, посилює відповідальність батьків за виховання дочок і синів, сприяє поліпшенню стосунків між дітьми обох статей у школі. Державний нагляд за шкільною освітою згаданої землі організовує регіональні курси підвищення кваліфікації для батьків та вчителів із питань гендерного виховання.

У Тюрінгії в центрі уваги знаходяться проблеми сексуальної поведінки підлітків і юнацтва, питання насильства, проституції і ВІЛ-СНІДу. Тут в окремих школах практикуються батьківські вечори та диспути, на яких

вчителі інформують про особливості гендерного виховання дітей, а батьки обмінюються виховними спостереженнями, обговорюють відповідні дослідження науковців. Почерпнута на таких засадах інформація переконує їх учасників, що між двома статями існує більш спільного, ніж відмінного. У кінці навчального року проводяться заключні семінари [111]. Як зазначає Б. Газельманн, тісна взаємодія батьків зі школою згуртовує їх, сприяє виробленню спільних поглядів на виховання дітей різної статі, розумінню та дотриманню принципів гендерної рівності у вихованні дочок і синів [151].

Батьки збагачують особистий досвід гендерного виховання, долучаючись до багатьох шкільних і позашкільних заходів, у яких беруть участь й учні, зокрема до проведення свят, різдвяних базарів, пасхальних виставок, спільних подорожей тощо. Такі виховні форми, а також індивідуальні бесіди батьків і матерів зі своїми дітьми поглиблюють взаєморозуміння між ними, посилюють ефективність гендерного виховання молоді. Це, наприклад, виявляється у тому, що сини набувають навичок самообслуговування, догляду за молодшими дітьми, тваринами, розвивають емпатійні властивості; у дочок зростає зацікавленість політичним, громадським життям, помітним стає розвиток лідерських якостей.

У Гессені, Північному Рейн-Вестфалії і Бранденбурзі укладені договори спільної діяльності між школою і батьківською громадою, які містять низку положень щодо впровадження гендеру в школи та сім'ї [197].

Як засвідчують досліджені німецькомовні джерела, розвиток і формування шкільної гендерної культури здійснюється за сприяння: *батьків обох статей* (вони, з одного боку, беруть активну участь у виховній роботі школи, можуть стати прикладом для наслідування, а з іншого – отримують належну допомогу, підтримку; у школах функціонують спеціальні кімнати для батьків); *учнів* (відповідають за власні успіхи у навчанні, які залежать від їх індивідуальних здібностей); *вчителів; батьків, які залучаються до педагогічної роботи в школі.*

За даними Інтернет-джерел, у Німеччині особливо поширеними є консультаційні центри сімейного виховання. До них із своїми особистими питаннями можуть звертатися діти, молодь, яким консультанти допомагають долати життєві труднощі. Такі центри, у яких задіяні соціальні працівники, психологи, психотерапевти, лікарі, надають фахові консультації батькам та вчителям, шукаючи разом із ними розв'язання складних виховних проблем [115].

Важливо наголосити на тому, що ефективній співпраці вчителів із батьками сприяють і інноваційні форми. Так, батьки й матері не тільки відвідують уроки, але й ведуть різні гуртки, організовують театральні та музичні виступи. За їх участі здійснюються шкільні проекти. Крім того, в німецьких школах у межах програми «Професійне становлення хлопців та дівчат» реалізуються батьківські пропозиції. Тут також функціонують спеціальні кімнати для батьків.

Одним із вирішальних напрямів гендерного виховання учнівської молоді є якість шкільного навчально-виховного процесу, яку забезпечує постійне **підвищення кваліфікації вчителів**. Воно передбачає систематичне і поглиблене опрацювання актуальних проблем дидактики і методики з гендерного погляду, розширення гендерної компетентності вчителів, необхідної для налагодження в класі належної взаємодії, стосунків із дітьми обох статей, а також для вибору відповідних навчальних тем, складання певних виховних планів та ін. Питання підвищення кваліфікації вчителів як вагомій передумови гендерного виховання досліджує ряд німецьких учених: С. Валь [288], В. Герцог [156], Д. Леммермоле [203], Г. Маха [210], К. Шірсманн [253]. Ознайомлення з їх працями виявляє тенденцію, згідно з якою гендерна рівність повинна інтегруватися у навчання вчителів [218]. Це означає, що на всіх етапах підготовки вчителів потрібно дбати про те, щоб вони вчилися постійно зважати на гендерну рівність. Зокрема в шкільному законі землі Саксонії-Ангальт зазначено, що навчально-виховний процес у школі повинен плануватися і проводитися з урахуванням коєдукативного

аспекту та розвитку особистості школярів та школярок». Відповідно навчально-виховний процес організовується у такий спосіб, який забезпечує кожному досягнення реальної рівності школярів і школярок в усіх вікових групах.

Загалом ефективне впровадження принципів гендерного виховання у практику школи можливе за умови розширення обізнаності педагогів, підвищення їхньої гендерної компетентності, що передбачає розробку і апробацію моделей гендерної поведінки [138]. Цьому значною мірою сприяє підвищення кваліфікації вчителів, яке в Німеччині охоплює систему заходів, спрямованих на розширення наукового і педагогічного світогляду працівників освіти шляхом отримання додаткових знань із базової спеціальності, вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної практичної навчально-виховної діяльності у світлі отриманих знань, що здійснюються з урахуванням інтересів і потреб педагогів та сучасних вимог професійної освіти [54, с. 147].

У країні найбільш поширеними є дві форми підвищення кваліфікації вчителів: зовнішнє (міжшкільне) та внутрішнє. У зовнішньошкільних заходах, спрямованих на вдосконалення гендерної підготовки, беруть участь учителі з різних загальноосвітніх шкіл. Заняття проводяться у формі гендерних семінарів, лекцій, тренінгів, ділових ігор. Їх мета – закріплювати знання про специфіку гендеру в навчально-виховному процесі; сприяти глибшому осмисленню ними психолого-педагогічних проблем гендерної просвіти і умов їх розв'язання; розвивати особистісні якості педагогів через усвідомлення ними власних гендерних характеристик; інформувати слухачів про особливості реалізації гендерного виховання у зарубіжних країнах. Основне завдання занять полягає у тому, щоб виявити нагальні психолого-педагогічні проблеми гендеру, окреслити підходи до їх розв'язання. Зовнішнє підвищення кваліфікації вчителів зорієнтоване на формування у них практичних навичок гендерної просвіти, умінь виявляти й усувати гендерні стереотипи. Воно не

тільки актуалізує інформацію, якою вже володіють педагоги, але й розширює та поглиблює її шляхом розкриття зарубіжного досвіду гендерного виховання.

Пріоритет у Німеччині надається внутрішньошкільній підготовці вчителів до ведення виховної роботи, наповненої гендерним компонентом. Із метою успішної реалізації такого підвищення кваліфікації Gender Mainstreaming рекомендує спрямовувати його на 1) вироблення у вчителів гендерної чутливості; 2) ознайомлення їх із результатами гендерних досліджень, присвячених гендерній поведінці учнів й учениць, жінок і чоловіків, виявленню спільного та відмінного в їх житті, досвіді, зацікавленнях, потребах; 3) розвиток гендерної компетентності педагогів за допомогою спеціальних тренінгів [138].

Реалізації принципів гендерної рівності в навчально-виховному процесі, формуванню у вчителів стійких уявлень про соціальне поняття гендеру, та навичок аналізу гендерних характеристик у структурі особистості сприяє регулярне проведення для різних категорій освітян одно- та дводенних семінарів. На них обговорюється широка гендерна проблематика, про що свідчать теми згаданих семінарів: «Що таке гендер?», «Ціна стереотипу», «Особистісний гендерний профіль», «Збереження гендерної рівноваги у ставленні до дівчат і хлопців», «Спільне та роздільне навчання хлопців і дівчат: за і проти» (для вчителів-предметників, класних керівників, керівників шкіл), «Моє життя – мій власний вибір», «Які вони – ідеальна дівчина та ідеальний хлопець», «Хто стає жертвами насильства – жінки чи чоловіки», «Як запобігти домашньому насильству», «Як уберегти дітей від насильства», «Лесбійки і гомосексуалісти – чи нова тема для школи?».

Найбільш поширеними формами внутрішньошкільного підвищення кваліфікації є гендерні тренінги, методика яких є різноманітною. Їх систематизація переконує в тому, що вони здатні охопити різні аспекти. Відомими є тренінги, спрямовані на вдосконалення процесу навчання (рольові ігри) й виховання (ситуативно-рольові ігри), а також ті, що допомагають учителю розв'язувати конфліктні ситуації, знімати стрес, аналізувати

особливості спілкування з керівництвом, колегами, учнями, батьками, попереджати сімейні конфлікти [54, с. 169].

Опрацьовані матеріали засвідчують, що впродовж 1998–2000 рр. у школах Німеччини було проведено 55 заходів, покликаних підвищити гендерну компетентність учителів. Увагу привертають такі теми, пропоновані для внутрішньошкільного навчання: «Засоби масової інформації та гендерний розвиток підлітків» (Гарделеген), «Школи гендерної рівності: принципи і методи» (Гарделеген), «Лесбійки і гомосексуалісти – чи нова тема для школи?» (Штасфурт), «Сексуальне насильство: суть, витоки і методи запобігання» (Штасфурт), «Рівні шанси для хлопців і дівчат у майбутньому професійному та особистому житті» (Гальберштадт)», «Виховуємо дівчаток і хлопчиків разом» (Гальберштадт), «Особливості психосексуального розвитку дівчат і хлопців» (Дессау), «Ми – за гендерну рівність» (Айслебен), «Як досягти гендерного паритету у школі» (Вайсенфельс).

Додамо, що в кожному районі Північної Рейн-Вестфалії введена ставка фахівця з гендерної проблематики. На цю посаду запрошують жінок, які, здобувши спеціальну підготовку, ознайомлюють учителів із стратегіями і тактиками гендерного виховання.

Державні служби, що відповідають за організацію зовнішньошкільного підвищення кваліфікації, проводять для вчителів, шкільного керівництва спеціальні курси, на яких слухачі отримують знання, необхідні для досягнення гендерної рівності у школі (додаток Я).

Форум жінок разом із Міністерством культури кожного року проводить захід «Як досягнути гендерної рівності в школі». Крім того, в певних державних директивах пропонуються ще такі теми: «Психологічний клімат у школі: гендерні очікування», «Вчимося співробітництву, паритетній взаємодії у школі».

Підвищення кваліфікації учителів із гендерної проблематики передбачає:



- підвищення рівня знань шляхом проведення дискусій, присвячених гендеру та організації курсів і модулів, які поглиблюють гендерну компетентність;
- розвиток у педагогів рефлексивної коєдукації (із цією метою відкриваються гендерні студії при окремих школах та університетах);
- регулярну перевірку та оцінювання відповідними міністерствами освіти стану рівноправності статей у навчальних закладах [156].

Зазначимо також, що проблематика гендерного виховання регулярно обговорюється на вчительських нарадах, засіданнях, семінарах, спеціальних гендерних заняттях. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що популярними формами зовнішнього та внутрішнього підвищення кваліфікації вчителів є постійний обмін досвідом впровадження гендерного виховання, взаємовідвідування виховних заходів, уроків, гуртки, форуми, тренінги, педагогічні наради та конференції [54]. Завданням таких форм роботи є розвиток оптимальних поведінкових стратегій учителя в типових і нетипових педагогічних ситуаціях; перебудова внутрішньої системи традиційно стереотипізованих стосунків учителя на особистісно орієнтовані; оптимізація соціально-перцептивної сфери особистості учителя. Поряд із цим, гендерологи ознайомлюють учителів із традиційними та егалітарними поглядами вчених, практиків, відомих людей.

Далі подаємо перелік тем, що стосуються гендерної проблематики, які пропонуються на курсах підвищення кваліфікації вчителів ФРН.

*Таблиця 2. 3*

**Узагальнена тематика курсів підвищення кваліфікації вчителів  
федеративних земель Німеччини**

<i><b>Федеральна земля</b></i>	<i><b>Тематика курсу</b></i>
<i><b>Берлін</b></i>	Гендерна рівність у початковій школі
	Гендерна рівність у середній школі
	Реалізація шкільного закону про гендерну рівність
<i><b>Гессен</b></i>	Виховання рівноправності статей

<i>Рейнланд-Пфальц</i>	Рівність/партнерство у коедукативному навчанні
<i>Саксонія-Ангальт</i>	Рівні можливості для хлопців та дівчат у майбутньому виборі професії
	Рівні права і можливості у навчально виховному процесі
	Плюси та мінуси роздільного та спільного навчання
<i>Баварія</i>	Жінки на керівних посадах
<i>Баден-Вюртемберг</i>	Жінки на керівних посадах
	Розвиваємо у собі асертивність
<i>Берлін</i>	Сексуальне виховання
	Роздільне навчання: за і проти
	Бізнес-пропозиції для жінок
<i>Бранденбург</i>	Сексуальне виховання
	Роздільне навчання: за і проти
<i>Бремен</i>	Жінки і комп'ютер
	Роздільне навчання: за і проти
	Особистісний розвиток жінок
<i>Гамбург</i>	Сексуальне виховання
	Роздільне навчання: за і проти
<i>Гессен</i>	Роздільне навчання: за і проти
	Жінки на керівних посадах
	Виховання прав і можливостей дівчат і хлопців
<i>Мекленбург-Передня Померанія</i>	Роздільне навчання: за і проти
<i>Нижня Саксонія</i>	Жінки на керівних посадах
<i>Північний Рейн-Вестфалія</i>	Рефлексивна коедукція
<i>Рейнланд-Пфальц</i>	Сексуальне виховання
	Самоутвердження жінок
	Рефлексивна коедукція
<i>Саар</i>	Новітні ТЗН – курси для жінок і про жінок
	Роздільне навчання: за і проти
<i>Саксонія</i>	Сексуальне виховання
<i>Саксонія-Ангальт</i>	Роздільне навчання: за і проти
	Рівність можливостей для особистісного розвитку дівчат і хлопців
	Однакові можливості для хлопців та дівчат у навчанні (наукова конференція)

	Однакові можливості для хлопців та дівчат у професійній орієнтації та планів на майбутнє
	Забезпечення якості навчально-виховного процесу шляхом впровадження гендерної складової
	Професійна орієнтація та планування життя хлопців та дівчат.
	Обмін досвідом роботи фахівців з гендерних питань.
<i>Шлезвіг-Гольштейн</i>	Забезпечення рівноправності жінок у політиці
	Запитання до фахівців із гендерних питань.
	Жінки керують: конференції, проекти.
<i>Тюрінгія</i>	Роздільне навчання: за і проти
	Сексуальне виховання
<i>Баварія</i>	Жінки на керівних посадах (2 курси)
<i>Баден-Вюртемберг</i>	Інформації для жінок, які працюють на керівних посадах
	Інформації для учителів-жінок, які працюють на керівних посадах (2 курси)
	Креативне подолання гендерних конфліктів та стресів
	Gender mainstreaming у школі: гендерно навчати та виховувати, але як?
<i>Берлін</i>	Обмін досвідом між вчителями
	Гендерна рівність у школі
<i>Бранденбург</i>	Жінки – директори шкіл
<i>Бремен</i>	Самоствердження дівчат і жінок
	Жінки і комп'ютер (3 курси)
	Самоствердження на робочому місці
	Жінки в мережі Інтернет
	Комп'ютер у руках жінки
	Введення у шкільне право
<i>Нижня Саксонія</i>	Жінка-керівник. Як стати успішним лідером (3 курси)
<i>Північний Рейн-Вестфалія</i>	Самоствердження на робочому місці
	Питання гендерної рівності у школі
	Рефлексивна коєдукація (16 регіональних курсів)
<i>Саар</i>	Використання нових ТЗН – курс про жінок і для жінок (25 курсів)
	Дівчата у період статевої зрілості
	Професійний вибір і майбутнє: перспективи для дівчат

На нашу думку, цікавим і вартим запозичення є педагогічний досвід Саксонії-Ангальт, де з метою заохочення освітян із 1997 р. запроваджено щорічне преміювання тих шкіл, які визнані кращими з погляду впровадження у них гендерної ідеології. Щороку преміюється близько 6 шкіл, з позитивним досвідом яких можна ознайомитися у мережі Інтернет [218]. До 2000 року таку державну премію отримало близько 30 шкіл. Преміюються також конкурсні проекти із гендерної проблематики, які реалізуються серед учнівської молоді. Поцінюється оригінальність підходів і цікава тематика, як-от: мотивація навчальних досягнень у хлопців та дівчат; особливості їх гендерної поведінки; рідна сім'я очима підлітків.

У сучасній Німеччині створюються інформаційні гендерні центри з інформаційно-електронним банком даних, важливим для обміну досвідом; створення проектів, а також для залучення молоді до апробування гендерних програм, участі її у різних конкурсах. Згідно з постановою Міністерства освіти ФРН, проблема забезпечення рівних прав і можливостей для дітей обох статей повинна стати пріоритетним напрямком у діяльності усіх земельних відділів науки.

Отже, гендерний підхід впроваджується в практику основної школи, реальних училищ та гімназій у Німеччині різними напрямками. Ключовими стратегіями виступають: 1) професійна орієнтація учениць та учнів із врахуванням гендерного компоненту; 2) співпраця батьків і школи; 3) формування гендерної компетентності вчителів. Дівчата і хлопці мають право самі обирати майбутню професію, зважаючи на свої індивідуальні здібності та зацікавлення, а також збагатитися «нетрадиційними» навичками і вміннями, властивими іншій статі. На особливості втілення гендеру впливає тип школи та вік дітей. Так, з метою майбутнього професійного самовизначення дітям у початкових класах пропонують писати твори-роздуми «Ким я хочу бути» та окремі проекти. У середніх класах гендерні аспекти профорієнтаційної роботи здійснюються у більш різноманітних формах – на

уроках економіки, трудового навчання, в гуртках шляхом запровадження проектів і проектних тижнів. Школярам і школяркам цього віку пропонують читати брошури з гендерної тематики. Для дівчат і хлопців старших класів Міністерство освіти рекомендує конкурси: «День дівчат/хлопців», «У майбутнє – з жінками!».

Організація навчально-професійної підготовки учнівської молоді передбачає залучення її до нетипових для статі видів діяльності, добір відповідної навчально-методичної літератури, роботу з батьками. Крім гендерного компоненту, у профорієнтаційній роботі реалізується статево диференційований підхід. Таке поєднання зумовлено специфікою гендерного конструювання об'єднаної Німеччини, запитами ринкової економіки у контексті державної гендерної політики ЄС, що свідчить про глибоке зацікавлення німецької влади феноменом гендеру.

Створення нових типів шкіл, зокрема експериментальних, у землях Нижня Саксонія та Рейнланд-Пфальц є, на наш погляд, тією новацією, яку можна застосовувати і на теренах України з метою пом'якшення стереотипів, збагачення й урізноманітнення видів майбутньої професійної діяльності учнівської молоді. При проведенні педагогічних експериментів особлива увага зосереджується на тому, щоб спрямовувати дівчат на освоєння технічних спеціальностей. Цьому сприяє проведення роздільних уроків для школярів та школярок. Експериментальні школи тісно співпрацюють із психологічними та соціальними службами, які надають необхідні послуги дітям, батькам і вчителям. У таких школах до роботи залучають студентів-практикантів чоловічої статі з вищих педагогічних закладів. Весь навчально-виховний процес експериментальних шкіл будується з дотриманням гендерних принципів.

Як засвідчило наше дослідження, специфіка співпраці школи з батьками залежить від особливостей розгортання гендерного виховання в різних федеральних землях. Регіональні риси простежуються, зокрема при впровадженні гендерних програм для учнів 7–10 класів, створенні

внутрішньошкільних комітетів, залученні батьків і матерів до участі в конференціях, зборах. Батьки також можуть керувати шкільними гуртками, брати участь у позакласних та позашкільних заходах, працювати в представницьких об'єднаннях, наприклад, у батьківсько-учнівських радах. Специфіка виявляється і стосовно впровадження інформаційних та інституалізованих форм співпраці з громадськими молодіжними організаціями, випуску інформаційних матеріалів з гендерної тематики, створення гендерних центрів, проведення конкурсів тощо.

Ще одним шляхом впровадження гендерного підходу у практику загальноосвітніх шкіл Німеччини є підвищення кваліфікації вчителів, спрямоване на поглиблення гендерної компетенції педагогічних кадрів. Воно здійснюється у двох формах – зовнішній та внутрішній. Щоб заохочувати освітян постійно підвищувати професійний рівень своєї майстерності у федеральній землі Саксонія-Ангальт проводяться конкурси на гендерну тематику, переможці яких отримують державну премію.

Використання позитивних надбань німецького досвіду сприятиме активнішому втіленню базових засад гендерного виховання в українській загальноосвітній школі, утвердженню в ній взаємодії між статями та гендерної рівності, буде посилювати відповідальність батьків за виховання власних дітей.

#### **2.4. Екстраполяція німецького досвіду гендерного виховання в систему освіти України**

В умовах демократичного суспільства відкриваються нові перспективи для європейської та світової співпраці у будь-якій царині знань. Жодна країна не може розраховувати на успіх у науковому розвитку, якщо ігнорує досвід інших держав світу. Порівняльні педагогічні студії дають змогу виявити основні тенденції та закономірності розгортання навчально-виховних процесів у різних країнах, особливо у періоди радикальних змін та шкільних реформ. У

контексті європейської інтеграції освіти метод порівняння, який використовується при дослідженні освітніх систем різних країн для виявлення загальних напрямів їх розвитку, набуває особливої ваги.

Гендерні концепції були започатковані в Західній Європі, тому пошук і засвоєння теоретичних ідей і практичних прийомів зарубіжних науковців може збагатити український педагогічний досвід, наблизити його до рівня світових стандартів. При цьому вітчизняні компаративісти рекомендують обережно і диференційовано підходити до запозичення надбань зарубіжних учених. Саме такий зважений підхід, як зазначає І. Фокін, «дозволяє ефективно використовувати зарубіжний досвід, не забуваючи про свої національні, культурні чи інші корені і традиції» [56].

У нашому дослідженні застосування методу порівняльного аналізу спрямоване на те, щоб вивчити педагогічні здобутки німецьких педагогів у вихованні дітей різної статі та реалізації гендерного підходу в сучасній шкільній практиці, а також, зіставивши різні погляди на гендерне виховання, виділити його інноваційні технології, впроваджені в Німеччині у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. з метою його ефективного використання в навчально-виховному процесі українських навчальних закладів.

Так, розглядаючи стан гендерного виховання у вітчизняних загальноосвітніх закладах, варто вказати, що Україна як правова демократична держава взяла на себе зобов'язання законодавчо гарантувати та практично забезпечити рівні права та можливості, зокрема й гендерні, для громадян в усіх сферах їх діяльності. В останні роки для досягнення цієї мети Україною зроблено перші кроки, які дають підстави вважати, що на законодавчому рівні держава докладает належні зусилля для виконання своїх зобов'язань. Свідченням цього є прийняття Верховною Радою України вже згаданого Закону «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків». Кабінет Міністрів України, крім Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 р., ухваленої 27 грудня 2006 р., прийняв постанову від 16.05.2007 р. № 741,

згідно з якою цей рік в Україні було оголошено «Роком гендерної рівності». В усіх загальноосвітніх навчальних закладах проводився Урок гендерної грамотності, спрямований на подолання серед молоді гендерних упереджень та забобонів, забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок в українському суспільстві.

Поряд із цим, з метою спільної діяльності сім'ї та вчителів в окремих школах України проводяться спеціальні семінари, на яких батьків ознайомлюють із принципом гендерної рівності, проблемами гендерного виховання, зокрема з корекцією гендерних стереотипів, функціями та типами сімей, родинною та гендерною культурою побуту і відпочинку. Батьки беруть участь в обговоренні та глибокому осмисленні сімейних стосунків. Основними методами роботи з батьками є групова дискусія, лекція, аналіз ситуацій зі шкільної та сімейної практики, переконання [5].

На жаль, в Україні відчувається значний дефіцит навчально-методичної літератури з гендерних питань, бракує відповідних педагогічних і фахових кадрів. Із огляду на це, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України (ЦППО АПН) здійснює підготовку педагогів та керівників навчальних закладів, яка забезпечить активніше впровадження гендеру як обов'язкового інтегрованого компонента навчально-виховного процесу. ЦППО розробив програму гендерного підходу в управлінні навчальними закладами, яка передбачає проведення відповідних курсів для педагогів, тренінгів, семінарів, конференцій, створення фокус-груп.

Наступним кроком є поява в Україні гендерних центрів та дослідницьких організацій, метою яких є втілення гендерних ідей та гендерних підходів в систему освіти. Великої популярності набувають проекти «Права людини – права жінок» (Кіровоград), «Жіночий центр підтримки для просування жіночих людських прав в Україні» (Донецьк), «Гендерна культура молоді» (Херсон, Макіївка), «Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні» (Київ), «Рівність жінок та чоловіків – шлях до гармонізації суспільства» (Київ), «Соціально-психологічні фактори



формування гендерних орієнтацій депривованих підлітків» (Тернопіль), «Виховання гендерної культури молоді в Хорольському районі» (Полтава), «Гендерну рівність – педагогічній освіті» (Київ), «Впровадження гендерної рівності в молодіжне середовище» (Дніпропетровськ), «Сприяння гендерній рівності на Волині» (Луцьк), «Гендерну освіту – регіонам України» (Київ) тощо.

Отже, практична робота в Україні, спрямована на утвердження гендерної рівності, тільки-но розгортається, стикаючись із значними труднощами. Головними перешкодами є відсутність механізмів впровадження гендерного підходу, а також повільний перехід від тоталітарного типу мислення до демократичного.

На нашу думку, наближення української спільноти до Європи вимагає не лише адаптації національного законодавства до європейського, а й запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема, німецького, нагромадженого у царині гендерного виховання учнівської молоді. Його аналіз, здійснений у цьому дослідженні, дає змогу виокремити ті моменти, які важливі для успішного впровадження гендерного підходу в українських школах.

Передусім варто звернути увагу на чинники навчально-виховного процесу, що впливають на гендерне виховання:

- навчальні матеріали (важливо з'ясувати, як, яким чином подаються образи жінки/чоловіка в підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях тощо);
- інтеракція (треба постійно відстежувати й усувати факти дискримінації за статевою ознакою та спрямованості дівчат і хлопців лише на статевотипізовані види діяльності);
- навчальні предмети (потрібно виявляти негативні прояви статево диференційованого підходу до вивчення природничо-технічних дисциплін);
- методика особистісно орієнтованого виховання (необхідно застосовувати ефективні методи й прийоми, що забезпечують розвиток індивідуальних

особливостей, здібностей, зацікавлень дітей обох статей та шукати шляхів такої організації навчально-виховного процесу, яка б не завдавала шкоди дівчатам і хлопцям);

– профорієнтація юнацтва (доцільно активізувати вплив школи на вибір «нетипових» для дівчат і хлопців професій, розширювати можливості для дівчат).

Реалізація принципів гендерного виховання в шкільній практиці вимагає здійснення роботи, пов'язаної з його психолого-аналітичною площиною, а саме:

- осмислення впливу сім'ї та школи на гендерну соціалізацію учнівської молоді, на її майбутній професійний вибір, планування життєвого шляху;
- розуміння причин і форм гендерного поділу праці у приватному та професійному житті;
- критичного аналізу власної поведінки, своїх гендерно-рольових уявлень, інтеракцій та міжособистісного спілкування в навчальній сфері;
- з'ясування прихованих форм насильства та сексизму в школі;
- з'меншення гендерноспецифічних заборон, що сприятиме налагодженню партнерської поведінки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Аналіз німецької системи гендерного виховання засвідчив необхідність:

- 1) усунування традиційних установок через зміст навчання, навчальні засоби та взаємокомунікацію вчителів та учнів;
- 2) опрацювання навчально-методичної літератури з метою виявлення в ній гендерних стереотипів, яких потрібно уникати;
- 3) запобігання різним формам насильства, сексизму в школі, конфліктам між обома статями;
- 4) залучення школярів і школярок до нетипових для них видів діяльності, яке формує партнерство, взаємодію, взаємозамінність статей;
- 5) неупередженості покарання та рівноцінності заохочування учнів й учениць.

Німецький досвід переконує в доцільності використання таких виховних методів і прийомів, як тренінги, дискусії, «круглі столи», рольові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, обговорення в групах, «творча праця»,

наратив, колаж. Залучення соціальних педагогів та практичних психологів, навчально-виховна робота у гомогенних та гетерогенних групах теж є цікавими новаціями, які сприяють успішності впровадження гендерного виховання.

З метою ефективної реалізації гендеру в українських школах, подібно до німецьких загальноосвітніх закладів, можна, зважаючи на вікові особливості учнів, умовно виділити два її етапи.

### *I. Використання елементів гендерного виховання в 1–4 класах.*

У початкових класах доцільно активно обговорювати питання гендерної рівності перш за все на уроках навколишнього світу, етики; застосовувати прийом колажу, який передбачає акцентування ключових понять. Цікавим є досвід «малих початкових шкіл», які сприяють розвитку в хлопців та дівчат емпатійності, чуйності, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємопідтримки, завдяки груповій роботі з 6–8 учнями. У таких групах дівчатка та хлопчики можуть розвивати навички ведення домашнього господарства, ознайомлюватися із специфікою інструментальних видів діяльності. Поряд із цим, в українській початковій школі варто звертатися до тем, поширених у Німеччині, як-от: «Сильна та слабка стать»; «Чи допитливіша Єва за Адама?»; «Жіночі та чоловічі ролі у Біблії»; «Дівчата та хлопці на уроці математики»; «Уроки домогосподарства у школі»; «Життєві плани та професійна орієнтація»; «Дівчата і техніка»; «Фелікс в'яже, Катрін грає у футбол – чого очікувати від хлопчиків і дівчаток».

### *II. Впровадження основ гендерного виховання в 5–12 класах.*

На цьому етапі актуальною для української шкільної практики стане реалізація певних напрямів гендерного підходу: 1) проведення в малих групах гендерних тренінгів, які є ефективним засобом поглиблення знань дівчат і хлопців про феномен гендеру; 2) організація конференцій, присвячених насамперед таким темам, як «Гендерна усвідомленість у педагогічному навчанні та практиці»; «Сильні дівчата – сильні хлопці»; «Формування навчального принципу – виховання рівноправності жінок і чоловіків»,

«Гендерна соціалізація дівчат і хлопців: спільне і відмінне», «Наскільки емансипованими є актуальні шкільні книги?», «Ідеальна дівчина/хлопець», «Запобігання гендерному насильству», «Спільне та роздільне навчання хлопців і дівчат»; 3) здійснення дослідницьких гендерних проєктів; 4) залучення хлопців і дівчат до участі в конкурсах творчих робіт (есе, міні-творів), проблематика яких пов'язана з усуненням гендерних стереотипів; 5) застосування, крім згаданих тренінгів, ще й інших навчально-виховних методів, які сприяють запобіганню й усуненню конфліктних ситуацій: діалог учень/учениця – вчитель, бесіда, дискусія, метод проєктів, рольові ігри; 6) створення інтернет-сторінок з гендерної тематики.

У середніх і старших класах доцільно використовувати групові форми роботи. Причому групи можуть об'єднувати дівчат і хлопців, а також бути роздільними. Навчально-виховна діяльність у цих колективах забезпечує формування таких якостей, як доброзичливість, толерантність, чуйність, відвертість, комунікативність і конструктивізм.

Як підтверджує німецький досвід, одним із важливих аспектів гендерного виховання української учнівської молоді повинна бути *професійна орієнтація хлопців та дівчат*. Її варто упроваджувати на уроках економіки, трудового навчання, а також запроваджувати різноманітні проєкти для ознайомлення дівчат із «чоловічими професіями», а хлопців – із «жіночими». Завдяки цьому вирівнюються шанси обох статей не тільки стосовно природничо-технічних, гуманітарних дисциплін, але й в емоційно-експресивній сфері. Допоміжним засобом при цьому виступає опитування, анкетування, тестування (додатки А-Ю). Оскільки дівчата не часто обирають професії, пов'язані з електронікою та технікою, то, на нашу думку, ефективним буде створення гуртків, які дають можливість отримати відповідну інформацію, проявити себе у нетипових для жінок сферах діяльності й у такий спосіб оптимізувати їх професійні перспективи. Паралельно з профорієнтаційною роботою серед дівчат варто розробляти аналогічні програми для хлопців, спрямовані на розширення їх професійного

світогляду, прищеплення їм навичок самообслуговування, емоційного спілкування тощо. Це відкриває нові, не завжди традиційні для чоловіків перспективи й додаткові можливості на ринку праці. Профорієнтаційну роботу варто проводити у формі семінарів, тренінгів, «круглих» столів тощо.

Особливо ефективними, на наш погляд, є соціальні проекти на тему: «Жінки/чоловіки: робота і сім'я», «Жінка і кар'єра», «Чоловік і введення домашнього господарства». Поряд із цим ми пропонуємо зосереджувати увагу на добиранні з підручників, посібників, часописів інформації про «нетипові» професії для жінок та чоловіків; виготовленні колажів із зображеннями чоловіків та жінок, які опанували «нетипові» для них професії; організації зустрічей із жінками та чоловіками, професії яких не є статево типізованими; написанні дітьми творів на теми «Ким я хочу стати?», «Один день з мого життя через 15 років». Щоб створити передумови для ширшого залучення жінок до інженерно-природничої сфери діяльності, потрібно активізувати відповідну профорієнтаційну роботу серед учениць.

Проблеми профорієнтації учнівської молоді треба розв'язувати разом із психолого-педагогічними службами шкіл, а також із вищими навчальними закладами. Впродовж двох останніх років навчання учнів різної статі необхідно не тільки залучати до відвідування «Дня відкритих дверей», що проводять університети, технікуми, коледжі, училища, але й налагоджувати інші форми співпраці, зокрема здійснювати спільні профорієнтаційні проекти.

Особливо актуальним є запозичення багатогранного німецького досвіду щодо організації *співпраці школи з батьками*. На нашу думку, в українських школах варто запроваджувати такі її форми, як телефонні контакти вчителів із батьками; індивідуальне обговорення з батьками гендерних проблем; спільні бесіди учителів, батьків та учнів; «круглі столи»; залучення батьків до реалізації шкільних проектів, організації свят, позашкільних заходів. Заслуговує на увагу й проведення прийомних і відкритих днів для батьків, семінарів на гендерну тематику, шкільних форумів, у яких беруть участь учителі, батьки та учні, вечорів для батьків-чоловіків. Можна практикувати й

щорічні конференції учнів, учителів та батьків на тему «Гендерна рівність – актуальна тема для школи чи вчорашній сніг?», спільну виховну годину «Рівноправність статей», а також тренінги для батьків, на яких відбувається обмін думками щодо виховання синів і дочок, виконання батьківських обов'язків. На цих заняттях батьки розвивають комунікативні вміння, які допомагають їм краще взаємодіяти зі своїми синами і дочками, уникати конфліктів, суперечок з дітьми, довіряти їм. В українських школах варто використовувати й інші інноваційні форми, як-от: відвідування матерями та батьками уроків, ведення батьками гуртків, ток-шоу «Ми – за гендерний паритет», організацію театральних та музичних свят, у яких беруть участь батьки, створення кімнат для батьків. Важливо зважати на батьківські пропозиції стосовно певних гендерних програм, наприклад, «Професійне становлення хлопців та дівчат».

Досвід, нагромаджений у Німеччині, засвідчує, що необхідною умовою успішного впровадження гендерного виховання є *поглиблення гендерної компетентності вчителів*. Зважаючи на це, потрібно організовувати курси, на яких учителі зможуть апробувати та вдосконалювати власні програми гендерного виховання. На курсах можуть розглядатися теми: «Гендерна рівність дівчат та хлопців у школах»; «Спільне та роздільне навчання хлопців та дівчат у школах»; «Професійна орієнтація і планування життєвого шляху дівчат і хлопців»; «Ідеальна дівчина/хлопець»; «Жінки і насильство»; «Запобігання гендерному насильству»; «Школи гендерної рівності», «Сексуальне насильство»; «Однакові шанси для хлопців і дівчат у виборі професії»; «Хлопці і дівчата: різні чи подібні»; «Як досягти партнерства між хлопцями і дівчатами» тощо. В українських школах варто запровадити поширене в Німеччині так зване «внутрішнє» навчання вчителів: на педрадах, творчих семінарах тощо регулярно обговорювати гендерну проблематику, зокрема питання збереження гендерної рівноваги у навчально-виховному процесі, результати різних гендерних досліджень. Доцільно проводити й гендерні тренінги для шкільних педагогів.

Узагальнюючи німецький досвід, виділимо ті його основні аспекти, реалізація яких, безсумнівно, сприятиме поширенню гендерного виховання в загальноосвітніх закладах України:

- ◆ Проведення просвітницької роботи, спрямованої на ліквідацію всіх форм дискримінації за ознакою статі.
- ◆ Врахування гендерного компоненту при складанні навчально-виховних планів, програм тощо.
- ◆ Контроль керівництва школи за впровадженням гендерного виховання у навчально-виховний процес.
- ◆ Застосування гендерного підходу до виховання усіх вікових груп молодого покоління.
- ◆ Організація позакласної та позашкільної роботи із врахуванням гендерної проблематики.
- ◆ Формування гендерної культури та навичок партнерського спілкування.
- ◆ Проведення спільних учнівсько-батьківських конференцій, присвячених питанням рівних прав та можливостей чоловіків і жінок.
- ◆ Залучення громадських організацій до здійснення гендерного виховання учнівської молоді.
- ◆ Посилення гендерних моментів у профорієнтаційній роботі з учнями 1-12 класів.
- ◆ Взаємодія школи і сім'ї у впровадженні гендерного підходу.
- ◆ Поглиблення гендерної компетентності вчителів із метою пом'якшення гендерних стереотипів.

Шкільне гендерне виховання формує гендерний світогляд, тому гендерні аспекти в українських школах повинні бути відображені на всіх етапах навчально-виховного процесу, у щоденній поведінці, в інтерактивному спілкуванні між вчителями й учнями. Саме така всебічність забезпечить утвердження гендерної культури в українському суспільстві загалом. Використання з цією метою багатого досвіду впровадження гендерного

виховання в Німеччині сприятиме інтенсивнішій інтеграції України в європейську спільноту.

### **Висновки з другого розділу**

1. В освітній галузі сучасної Німеччини здійснюється комплексна гендерна політика: у кожній федеральній землі створено центри гендерних досліджень (Gender Studies); у вищих навчальних закладах відкрито кафедри гендерної педагогіки; гендерна тематика впроваджується на курсах підвищення кваліфікації вчителів; створено віртуальні бібліотеки і бази даних у мережі Інтернет; феномен гендеру враховується у розробках та прийнятті навчальних планів і програм; запроваджено гендерну експертизу шкільних підручників.

Німецький уряд та міністерства федеральних земель забезпечують реалізацію відповідних концепцій, постанов, спрямованих на впровадження принципу гендерної рівності в практику загальноосвітніх навчальних закладів, як-от: «Рівність шансів жінок», «Гендерна рівність хлопців та дівчат», «Робота в основній школі». Розгляд навчальних планів та програм, чинних у шкільній системі Німеччини, засвідчив пріоритетність педагогічних положень, які передбачають гендерний паритет у розвитку учнівської молоді, зокрема її критичного мислення, креативності, відповідальності, готовності до компромісу, толерантності, тісної співпраці, партнерства, солідарності та екологічного світогляду. Новою формою гендерного виховання молодого покоління є проект «школи майбутнього».

2. Гендерний підхід у німецьких закладах реалізується шляхом організації спільного, роздільного та частково роздільного навчання, запровадження спеціальних програм гендерного виховання. Основною стратегією навчально-виховного процесу в школах Німеччини є формування партнерських стосунків між хлопцями та дівчатами, відчуття взаємопідтримки, засвоєння ними егалітарних цінностей, досягнення



варіативності в оволодінні статеворольовим репертуаром, його взаємозамінності.

3. У німецьких загальноосвітніх закладах спостерігається вікова специфіка гендерного виховання, тісно пов'язана з їх навчальним процесом. Зокрема, в початковій школі питання гендерної рівності обговорюють на уроках краєзнавства, життєзнавства, навколишнього світу та етики. З метою впровадження інноваційних технологій створено «малі початкові школи», у яких основною формою діяльності є групова робота. В основних школах, гімназіях та реальних училищах гендерне виховання здійснюється на уроках суспільствознавства, етики, релігії, історії. Вивчаючи «Домогосподарство», не лише дівчата, але й хлопці набувають відповідного вміння, крім того, їм організовують практику в дитсадках, будинках для людей похилого віку.

4. У Німеччині поширені такі методи гендерного виховання, як: діалог, дискусія, бесіда, обговорення в групі, рольові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, наратив, «творча праця», тренінги, а також прийом колажу. Виховна робота здійснюється у гомогенних та гетерогенних групах із залученням соціальних педагогів, психологів. Значну роль у гендерному вихованні німецької учнівської молоді відіграють комп'ютерні технології, інтерактивне відео, радіо- і телебачення, які належать до найвпливовіших засобів соціалізації учнів різної статі та організації їх дозвілля. Вони формують норми поведінки та ціннісні орієнтації дітей, підлітків і молоді. Вагоме місце серед цих інформаційних джерел посідає INTERNET, у мережі якого існує чимало німецьких сайтів, що забезпечують можливість і вихованців, і вихователів самостійно знаходити необхідну їм інформацію, яка стосується різноманітної гендерної проблематики.

5. Інновацією є створення у Нижній Саксонії та Рейнланд-Пфальц експериментальних шкіл, в яких організація навчально-виховного процесу здійснюється на принципах егалітарності та відкритого дитячого спілкування. Тут, окрім застосування статево диференційованої урочної системи, проводяться регулярні конференції, «круглі столи», вчителі постійно

обмінюються досвідом з гендерної проблематики. У цих школах особливу увагу зосереджують на ознайомленні дівчат із технічними спеціальностями.

6. Основними напрямками гендерного виховання у навчальних закладах Німеччини є профорієнтація хлопців та дівчат, співпраця батьків і школи, підвищення кваліфікації вчителів. Гендерна спрямованість шкільної профорієнтаційної роботи передбачає ефективну взаємодію з батьками, залучення хлопців та дівчат до нетипових для них видів діяльності, добір відповідної навчально-методичної літератури. Така робота, підтримувана державними установами, громадськими організаціями, здійснюється на всіх етапах шкільного навчання, до неї залучені психологи й соціальні педагоги. У початкових класах діти пишуть твори, присвячені майбутньому професійному вибору, беруть участь лише в окремих проектах. В основній школі цілеспрямована профорієнтаційна робота ведеться на уроках економіки, трудового навчання, в гуртках, шляхом реалізації широкого кола різних проектів, проектних тижнів, співпраці з університетами, інститутами, училищами. Учням пропонують читати брошури з гендерної тематики.

7. Гендерне виховання вимагає ефективної взаємодії школи з батьками. В різних федеральних землях Німеччини простежуються певні особливості такої співпраці. Тут існують внутрішкільні батьківські комітети й позашкільні представництва батьків (батьківські комітети та ради), які сприяють втіленню гендерного підходу. У школах проводяться конференції, класні та загальношкільні батьківські збори, на яких обговорюється гендерна проблематика, використовуються інформаційні та інституалізовані форми співпраці, у виховних процесах задіяні громадські організації, що надають матеріали, присвячені гендерній тематиці. Привертає увагу те, що матері та батьки відвідують уроки, ведуть гуртки, виступаючи організаторами й учасниками проектних тижнів, театральних та музичних заходів. Інноваційним засобом є створення в школах кімнат для батьків. Важливо, що в межах програми «Професійне становлення хлопців та дівчат» реалізуються батьківські пропозиції.

8. Необхідною умовою успішної реалізації гендерного виховання є розширення й поглиблення відповідної компетентності вчителів, що сприяє оперативному розв'язанню гендерних проблем. У Німеччині воно здійснюється у двох формах – внутрішньо- та зовнішньошкільній. У першому випадку йдеться про обмін досвідом гендерного виховання, проведення гендерних тренінгів тощо в межах певної школи. У другому – про загальні курси підвищення кваліфікації, на яких постійно розглядаються гендерні теми. З метою заохочення освітян, які досягають високого рівня професійної майстерності, та відзначення їх педагогічних здобутків, зокрема й у застосуванні гендерного підходу до виховання молоді, у Німеччині запроваджена спеціальна державна премія.

9. Опрацювання німецької науково-педагогічної літератури, певних документальних матеріалів дало змогу виділити такі основні стратегії, які забезпечують утвердження гендерного виховання в шкільній практиці:

- а) об'єктивне оцінювання проведених заходів та виконаної роботи;
- б) залучення усього педагогічного колективу до дискусій, пов'язаних із гендерними питаннями;
- в) фіксація принципів і узгоджених положень, а також тем і змісту гендерного виховання у внутрішньошкільних навчальних програмах.

10. Як засвідчило наше дослідження, гендерне виховання досі не набуло належного поширення у школах Німеччини, його елементи не введені до більшості навчальних предметів. Через недостатню увагу вчителів до гендерної поведінки між хлопцями та дівчатами подекуди виникають певні конфлікти. Крім того, впровадження гендерного підходу є актуальним переважно для експериментальних шкіл або ж гендерна проблематика у звичайних школах належить до експериментальної. Важливі аспекти гендерного виховання у початковій та основній школах ще не всюди стали обов'язковими компонентами шкільних програм, його здійснення багато в чому залежить від самих учителів.

11. Незважаючи на це, у Німеччині нагромаджений багатогранний навчально-виховний досвід, позитивні моменти якого доцільно використовувати в практиці українських загальноосвітніх закладів. Висвітлюючи це питання, ми вважали за необхідне виділити насамперед такі аспекти: здійснення гендерного виховання на всіх вікових етапах формування особистості; контроль керівництва школи за впровадженням гендерного підходу; відображення гендерної тематики в навчально-виховних планах; проведення просвітницької роботи, спрямованої на ліквідацію всіх форм дискримінації за ознакою статі; формування гендерної культури та партнерського спілкування; врахування елементів гендерного виховання у професійній орієнтації хлопців і дівчат; налагодження ефективної співпраці сім'ї і школи та відповідного підвищення кваліфікації вчителів; створення умов для пом'якшення гендерних стереотипів; залучення громадських організацій до здійснення гендерного виховання учнівської молоді.

## ВИСНОВКИ

1. Гендерне виховання як важливий компонент успішної гендерної соціалізації молоді в контексті розширення євроінтеграційного простору є одним із найважливіших чинників формування егалітарної поведінки хлопців і дівчат, забезпечення всієї повноти їх самореалізації у різних сферах суспільного життя. Поширення гендерного виховання в шкільній практиці сучасної Німеччини ґрунтується на реалізації гендерного підходу у чинні елементи національної системи освіти та спирається на визнання гендерної рівності необхідним складником усіх державних соціальних та освітніх програм. –

2. Ретроспективний аналіз освітніх концепцій, здійснений із метою з'ясування історичного підґрунтя гендерного підходу, засвідчив, що в Німеччині тривалий час перевага надавалася систематичному вихованню хлопців. Німецька освіта XVIII ст. була спрямована на те, щоб виховувати кожную статтю відповідно до розподілу традиційних гендерних ролей. Хлопці виховувалися як майбутні годувальники сімей, відвідували дворянські, механічні, економічні реальні школи. Дівчата отримували примітивну шкільну або домашню освіту, готуючись насамперед до того, щоб стати хорошими матерями, дружинами, домогосподарками або ж за певних обставин працювати гувернантками.

Поступово в німецьких школах змінюються виховні пріоритети. Так, якщо у XVIII ст. домінувала релігійність, то в XIX ст. на перший план висувається трудове виховання, яке сприяло глибшій підготовці молоді до професійної діяльності. Мета тогочасного гендерного виховання полягала у розвитку в учнів та учениць дисциплінованості, акуратності, старанності, відповідальності.

У кінці XIX ст. виникли перші громадські об'єднання жінок, розгорнувся жіночий рух, дівчата здобули право навчатися у вищих школах та університетах, що стало передумовою поширення в німецькому суспільстві гендерних ідей. Незважаючи на те, що нацистський режим перекреслив

позитивні здобутки нового підходу до освіти та виховання хлопців і дівчат, у другій половині ХХ ст. теорія гендеру в Німеччині набуває все більшого розповсюдження.

3. Німецький уряд та міністерства федеральних земель забезпечують розробку відповідних концепцій, постанов, спрямованих на реалізацію принципу гендерної рівності в практику загальноосвітніх навчальних закладів, як-от: «Рівність шансів жінок», «Гендерна рівність хлопців та дівчат», «Робота в основній школі». Міністерство освіти та виховання видає спеціальні гендерні директиви та здійснює моніторинг організації навчально-виховного процесу у школах.

4. Розгляд навчально-виховних планів та програм, чинних у сучасній шкільній системі Німеччини, засвідчив пріоритетність педагогічних положень, які передбачають гендерний паритет у розвитку учнівської молоді, зокрема її критичного мислення, креативності, відповідальності, готовності до компромісу, толерантності, тісної співпраці, партнерства, солідарності. Особливістю впровадження гендерного підходу у загальноосвітні німецькі заклади є поєднання спільного, роздільного та частково роздільного навчання із реалізацією гендерних виховних програм. Основними змістовими компонентами навчально-виховного процесу шкіл Німеччини є: формування партнерських стосунків між хлопцями та дівчатами; засвоєння егалітарних цінностей дітьми обох статей; варіативність в оволодінні статево-рольовим репертуаром та взаємозамінність гендерних ролей; особистісно-орієнтований підхід.

5. Характерною рисою гендерного виховання учнівської молоді в Німеччині є його вікова специфіка. Так, у початковій школі питання гендерної рівності обговорюють на уроках краєзнавства, життєзнавства, навколишнього світу та етики. З метою впровадження інноваційних технологій створено «малі початкові школи», у яких основною формою діяльності є групова робота. В основних школах, гімназіях та реальних училищах гендерне виховання здійснюється на уроках суспільствознавства, етики, релігії, історії.

У багатьох школах існують гендернодиференційовані навчальні програми з природознавчих дисциплін, політики, дівчатам пропонують відвідувати спеціальні комп'ютерні курси. Для прищеплення відповідних навичок не тільки дівчата, але й хлопці вивчають предмет «Домогосподарство», крім того, школярі й школярки практикуються у дитсадках, будинках для людей похилого віку.

6. У німецьких загальноосвітніх закладах формами гендерного виховання є гуртки та виховні заходи на гендерну тематику, а також інтерактивні форми взаємодії вчитель–учні, робота у мережі Internet; використовуються різноманітні навчально-виховні методи – бесіди, діалоги, рольові та гендерні ігри й тренінги, проекти, «творча праця», наратив, обговорення в групах, прийом колажу. Робота здійснюється у гомогенних, гетерогенних групах, використовуються. Застосовувана технологія гендерного виховання спрямована також на поглиблення гендерної свідомості підлітків, юнацтва. З цією метою проводяться різноманітні проектні дні і тижні, зокрема реалізуються дослідницькі гендерні проекти, демонструються фотодокументи та відеофільми; організуються шкільні виставки, конкурси на гендерну тематику, учнівські конференції, присвячені коєдукативному навчанню та вихованню, проблемам любові, дружби, сексуальності, взаємопідтримки та розвитку гендерного співробітництва.

7. Гендерне виховання у Німеччині впроваджується шляхом налагодження: відповідної профорієнтаційної роботи серед хлопців та дівчат, плідної співпраці батьків і школи та регулярного підвищення гендерної кваліфікації педагогів. Розгортання цих напрямів забезпечує постійна державна підтримка профільними міністерствами, відомствами. Ефективною є тісна співпраця шкіл із вищими навчальними закладами та психолого-педагогічними службами.

8. У німецькому досвіді гендерного виховання простежуються моменти, які зближують його з аналогічною українською практикою (створення центрів гендерних досліджень, наявність гендерної тематики в програмах курсів

підвищення кваліфікації вчителів, запровадження гендерної експертизи підручників). Відмінність спостерігається насамперед у тому, що інформаційно-освітнє середовище реалізації гендерного підходу в Німеччині є значно багатшим. Так, тут створено віртуальні бібліотеки і безкоштовні бази даних у мережі Інтернет, діють «малі початкові» та експериментальні школи, послідовно втілюються в життя гендерні директиви федеральних урядів та міністерств освіти.

9. Здійснене в дослідженні всебічне вивчення німецького досвіду дало змогу виокремити ті його позитивні аспекти, які, на нашу думку, сприятимуть активнішому поширенню гендерного підходу до виховання учнівської молоді в Україні. В українських школах, зважаючи на вікові особливості вихованців, доцільно: а) у початковій школі обговорювати з дітьми певні гендерні питання на уроках навколишнього світу, етики; застосовувати у виховній роботі прийом колажу, гендерні ігри, бесіди; б) у середніх та старших класах варто проводити конференції, конкурси (написання есе, міні-творів), реалізовувати дослідницькі проекти з метою пропагування рівних можливостей хлопців та дівчат, пом'якшення гендерних стереотипів; важливо використовувати різноманітні виховні методи (діалог учень/учениця – учитель, бесіда, дискусія, тренінг, метод проекту, наратив, рольові ігри, колаж), а також розвивати стратегії запобігання та усунення конфліктів, створювати інтернет-сторінки, веб-сайти з гендерної проблематики. Крім цього, а) гендерно спрямовувати профорієнтаційну й гурткову роботу, запроваджувати проекти, які ознайомлюватимуть дівчат із «чоловічими професіями», а хлопців – із «жіночими»; розширювати співпрацю шкіл із вищими навчальними закладами, громадськими організаціями; б) активно залучати батьків обох статей до гендерного виховання учнівської молоді, проводити спільні батьківсько-учнівські конференції, присвячені рівним правам і можливостям чоловіків і жінок; постійно поглиблювати гендерну компетентність учителів як необхідну умову формування у молодого покоління гендерної культури; в) враховувати гендерний компонент при складанні навчально-виховних



планів, програм тощо, а також у процесі організації позакласних та позашкільних виховних заходів. Вагомим чинником ефективності гендерного виховання має стати контроль керівництва школи за його послідовним упровадженням.

Дослідження не вичерпує всіх проблем гендерного виховання. Перспективу подальшого вивчення цієї актуальної проблематики вбачаємо у дослідженні гендерного підходу у системі позакласної та позашкільної виховної роботи, залученні засобів масової інформації на допомогу навчальним закладам.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Берн Ш. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.]. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.]. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бобилєва С. Й. Історія Німеччини з давніх часів до 1945 року / за ред. Н. Є. Бойцун. – Д. : РВВ ДНУ, 2003. – 528 с.
5. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Вихор Світлана Теодозіївна. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
6. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : [навч. посібник] / О.М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища шк., 2006. – 214 с.
7. Гендерные различия : материалы IV межвузовской конференции молодых исследователей "Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное" – СПб. : Алетейя, 2005. – 384 с.
8. Говорун Т. Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі / Т. Говорун, О. Кікінежді // Освіта і управління. – 2003. – № 4. – С. 56-68.
9. Говорун Т. В. Гендерна психологія : [навч. посібник] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
10. Говорун Т. В. Соціалізація статі як психологічна проблема / Т. В. Говорун // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 5-13.
11. Голованова Т. П. Гендерне виховання студентів як соціально-психологічна та педагогічна проблема / Т. П. Голованова // Наукові праці. Науково-методичний журнал. – Вип. 2. Педагогічні науки. – Миколаїв, 2002. – С. 27-33.

12. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : [монографія] / Т. П. Голованова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – 338 с.
13. Городнова Н. М. Соціально-психологічні чинники становлення статевої ідентифікації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. М. Городнова. – Київ, 2006. – 24 с.
14. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» від 8 вересня 2005 року № 2866 – ІУ // Офіційний вісник України, 2005. – № 40. – С. 48-55.
15. Здравомыслова Е. А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Социс. – 2000. – № 11. – С. 15-23.
16. Іванова І. В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Іванова Ірина Василівна. – Одеса, 2007. – 254 с.
17. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике / Е. Н. Каменская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 176 с.
18. Кікінежді О. М. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва : [навч. посібник] / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 176 с.
19. Кобелянська Л. Питання гендеру стає політичним питанням / Лариса Кобелянська // Відкритий світ. – 2002. – № 4. – С. 2-3.
20. Ковальчук Л. О. Недоліки гендерної соціалізації вихованців дитячих садків (на матеріалах Німеччини) / Любов Ковальчук // Наукові записки. Серія : Педагогіка / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.– Тернопіль : ТНПУ, 2005. – № 7. – С. 136-140.
21. Ковальчук Л. О. Запровадження елементів гендерного виховання у школах Німеччини / Любов Ковальчук // Збірник наукових праць / Уманський

- державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – К., 2006. – С. 126-131.
22. Ковальчук Л. О. Виховання дівчаток у німецькій педагогіці XVI-XVIII століть / Любов Ковальчук // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНПУ, 2007. – № 24. – С. 87-91.
23. Ковальчук Л. О. Особливості гендерного виховання у початкових та середніх школах Німеччини / Любов Ковальчук // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 2007. – № 47. – С. 122-125.
24. Ковальчук Л. О. Особливості розвитку шкільної професійної освіти у Німеччині в XIX столітті / Любов Ковальчук // Наукові записки. Серія : Педагогіка / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – № 8. – С. 246-250.
25. Ковальчук Л. О. Жіноча освіта у поглядах німецьких філантропів / Любов Ковальчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць. – К., 2007. – № 8. – С. 27-32.
26. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 51-58.
27. Конституція України : прийнята на 5 сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – Донецьк : ВКФ «БАО», 1999. – 160 с.
28. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : [навч. посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
29. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : [навч. посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
30. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
31. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.

32. Кравець В. П. Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 124 с.
33. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К. : Київська правда, 2000. – 688 с.
34. Кутова Н. А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті / Н. А. Кутова // Завуч. – 2000. – № 33. – С. 3-4.
35. Лавриненко Н. Женщина: Самореализация в семье и обществе (гендерный аспект) / Н. Лавриненко. – К. : ВИПОЛ, 1999. – 172 с.
36. Луценко О. А. Гендерна культура – процес формування цінностей і нового типу свідомості / О. А. Луценко // Гендерні стратегії сталого розвитку України / за наук. ред. Л. С. Лобанової. – К. : Фенікс, 2004. – С. 113-124.
37. Макаренко А. С. Вибрані твори : у 7 т. Т. 4. : Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1954. — 556 с.
38. Міщик Л. Гендерна демократія як гарантія рівних можливостей і прав в суспільстві / Л. Міщик // Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Тернопіль, 2003. – С. 137-139.
39. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К., 1986. – С. 19-22.
40. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15-20.
41. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 19 с.
42. Олійник А. С. Конституційне законодавство України : гендерна експертиза / А. С. Олійник. – К. : Логос, 2001. – 134 с.

43. Основи теорії гендеру : навч. посіб. / В. П. Агеєва, В. В. Близнюк, І. О. Головащенко, П. П. Горностай ; ред. кол. : В. П. Агеєва, Л. С. Кобелянська, М. М. Скорик. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2004. – 536 с.
44. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен. – М. : Изд-во И. Д. Сытина, 1908. – 333 с.
45. Петренко О. Б. Становлення гендерного підходу до освіти та виховання в українському суспільстві / О. Б. Петренко // Наукові записки РДГУ. – 2003. – № 26. – С. 87-92.
46. Пикер Г. Застольные разговоры Гитлера // пер. с нем. И. В. Розанова ; под ред. И. М. Фрадкина.– Смоленск : Русич, 1998. – 496 с.
47. Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики) / А. И. Пискунов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 360 с.
48. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
49. Русова С. Вибрані педагогічні твори : [в 2 кн. ] / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
50. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 2-5.
51. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : [в 5 т.]. Т. 1 / В. О. Сухомлинский– К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
52. Сухомлинский В. А. О Воспитании / В. А Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.
53. Теорія і практика гендерного виховання студентської молоді: досвід, проблеми, перспективи : матеріали міжнар. науково-практ. конф. (Запоріжжя, 11-12 листопада 2004 р.). – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – 142 с.
54. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Тернопіль, 2003. – 284 с.
55. Указ Президента України Про Національну доктрину розвитку освіти від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://ped.sumy.ua/zakoni-z-pitan-osviti/natsionalna-doktrina-rozvidku-osviti.html>

56. Фокин И. В. Американский опыт социально-геронтологической работы и возможности его использования в России / И. В. Фокин // Социальная работа с пожилыми в США : сб. статей. – Тула, 2002. – С. 261-282.
57. Фролов С. С. Социология : [учебник] / С. С. Фролов // – М., 2000. – С. 72-79.
58. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
59. Хвостов В. М. Женщина и человеческое достоинство: Исторические судьбы женщины. Природа женщины. Женский вопрос / В. М. Хвостов. – М., 1914. – 380 с.
60. Цокур О. С. Основи гендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К. : Фоліант, 2004. – С. 147-170.
61. Штылева Л. В. Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми? / Л. В. Штылева // Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования : метод. пособие. – Иваново, 2000. – 165 с.
62. Ярская-Смирнова Е. Р. Теоретические подходы к исследованию скрытого учебного плана / Е. Р. Ярская-Смирнова // Гендерное образование в системе высшей и средней школы : состояние и перспективы. – Иваново, 2002. – С. 261.
63. Abels G. Zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung / G. Abels // Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München : Juventa, 1997. – S. 131-143.
64. Assig D. Frauen lernen besser allein // Süddeutsche Zeitung. – 11.12.2000.

65. Alder D. Die Wurzel der Polaritäten. Geschlechtertheorie zwischen Naturrecht und Natur der Frau / D. Alder. – Frankfurt am Main/New York: Campus, 1992. – 216 S.
66. Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten // [http://www.smixx.de/ra/Links\\_F-R/PrALR/pralr.html](http://www.smixx.de/ra/Links_F-R/PrALR/pralr.html)
67. Ausbildungsordnungen – Grundlage für die betriebliche Berufsausbildung // [www.neue-ausbildungsberufe.de/Industrie.pdf](http://www.neue-ausbildungsberufe.de/Industrie.pdf)
68. Badinter E. Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute / E. Badinter. – München/Zürich: Piper, 1981. – 327 S.
69. Baer S. Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie / S. Baer // Bothfeld/Gronbach/Riedmüller. – 2002. – S. 41-62.
70. Baer S. Radikalität, Fortschritt und Gender Mainstreaming – zum Stand feministischer Rechtspolitik heute / S. Baer // Streit. Feministische Rechtszeitschrift. – 2003. – № 2. – S. 66-71.
71. Balke S. Drei Regeln reichen – Trainingsprogramm / S. Balke // Friedrich Jahresheft. – Seelz, 2000. – 7 S.
72. Barthelmes J. Kinder brauchen Medienerlebnisse. Beobachtungen aus dem Kindergarten / J. Barthelmes, Ch. Feil, M. Furtner–Kallmünzer // Neue Medien – Neue Pädagogik? – Bonn 1991. – S. 97-104.
73. Basedow J. Pädagogische Schriften / J. Basedow. – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1965. – 249 S.
74. Baur M. Kurs auf Genderkompetenz Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung : [Taschenbuch] / M. Baur. – Gleichstellungsbüro Basel–Stadt. – 2000. – 64 S.
75. Becker R., Kortendiek B. Studien Nr. 5. Forschungsbericht 2001–2002. – Dortmund, 2003 // [www.netzwerk-frauenforschung.de](http://www.netzwerk-frauenforschung.de)
76. Becker–Schmidt R. Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften / R. Becker–Schmidt, A. Knapp. – Campus Fachbuch, 1995. – 308 S.



77. Bentheim A. Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe / A. Bentheim, M. May u.a. – Juventa Verlag, 2004. – 142 S.
78. Biermann Ch. Bausteine eines Reproduktions-Curriculums / Ch. Biermann // Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann. – Düsseldorf, 1996. – S. 72-96.
79. Biermann Ch. Haushaltspass für Jungen und Mädchen. Ein Projekt in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld / Ch. Biermann // I. Brehmer. Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? – Weinheim und Basel, 1991. – S. 125-135.
80. Biermann Ch. Kritische Koedukation: Mädchen und Jungen in der Laborschule / Ch. Biermann. – Bielefeld, 1997. – 245 S.
81. Bilden H. Geschlechtsspezifische Sozialisation / H. Bilden // K. Hurrelmann, D. Ulich. Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim und Basel, 1991. – S. 281-303.
82. Bildungskommission NRW: Zukunft und Bildung – Schule der Zukunft. – Neuwied, 1995. – 102 S.
83. Blanck A. Eine Schule voller Kinder / A. Blanck, M. Kippe // Die Grundschulzeitschrift. – 1997. – № 103. – S. 18-21.
84. Blochmann E. Das «Frauenzimmer» und die «Gelehrsamkeit» / E. Blochmann. – Quelle & Meyer, Heidelberg, 1966. – 132 S.
85. Böhm W. Gattin, Hausfrau und Mutter. Zur Geschichte der Mädchen und Frauenbildung / W. Böhm // Männliche Pädagogik – weibliche Erziehung. – Innsbruck/Wien, 1989. – 949 S.
86. Braun L. Die Frauenfrage / L. Braun. – Berlin/Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, 1979. – 350 S.
87. Brehmer I. Geschlechtsspezifische Sozialisation / I. Brehmer // Arbeitsgruppe Elternarbeit. Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 – Frauen und Schule. – München, 1984. – Band 12. – 25 S.

88. Breitenbach E. Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung / E. Breitenbach, C. Hagemann–White // Jahrbuch für Pädagogik : Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. – Frankfurt a. M: Peter Lang, 1994. – S. 149-264.
89. Brokmann–Nooren Chr. Weibliche Bildung im 18 Jahrhundert / Ch. Brokmann–Nooren. – Oldenburg: Bibliotheks – und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1994. – 281 S.
90. Brokmann-Nooren Chr. Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert: gelehrtes Frauzimmer und gefällige Gattin // [http://www.bis.unioldenburg.de/publikationen/bisverlag/browei94/kap2.pdf#search='Geschichte %20der%20M%C3%A4dchenbildung%20in%20Deutschland'](http://www.bis.unioldenburg.de/publikationen/bisverlag/browei94/kap2.pdf#search='Geschichte%20der%20M%C3%A4dchenbildung%20in%20Deutschland')
91. Buchen S. Gender methodologisch / S. Buchen. – Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 355 S.
92. Bulmahn E. Bildung und Chancengleichheit / E. Bulmahn // Zur Eröffnung des Gewerkschaftstages der GEW am 5.2.2001 in Lübeck. – Lübeck, 2001. – S. 15-34.
93. Burbach Chr. Gender Mainstreaming – Lernprozesse in wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Organisationen / Chr. Burbach, P. Döge. – Vandenhoeck & Ruprecht, 2006. – 227 S.
94. Büttner Chr. Brave Mädchen - böse Buben? : Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule / Chr. Büttner, M. Dittmann. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1993. – 190 S.
95. Campe J.–H. Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theoprop. Der weiblichen Jugend gewidmet / J.–H. Campe. – Leipzig, 1812. – 511 S.
96. Cavarero A. Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz / A. Cavarero // Diotima: Der Mensch ist Zwei. – Wien : Wiener Frauenverlag, 1989. – S. 65-102.

97. Claus T. Gender-Report Sachsen-Anhalt / T. Claus. – Oschersleben, 2002. – 25 S.
98. Comenius J.-A. Pampaedia Allerziehung / J.-A. Comenius. – Sankt Augustin: Academia Verlag, 1991. – 320 S.
99. Das Brandenburgische Schulgesetz. Was steckt dahinter... Mitwirkungsrechte, August 1998 // [www.brandenburg.de/land/mbjs/Schule/41mitwirk\\_bro.htm](http://www.brandenburg.de/land/mbjs/Schule/41mitwirk_bro.htm)
100. Das virtuelle Handbuch für Frauen in Niedersachsen // [www.girlsdayinniedersachsen.de](http://www.girlsdayinniedersachsen.de)
101. Dauzenroth E. Kleine Geschichte der Mädchenbildung / E. Dauzenroth. – Ratingen, Wuppertal, Kaste: A. Henn, 1971. – 184 S.
102. Derichs-Kunstmann K. Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik / K. Derichs-Kunstmann, S. Auszra, B. Müthing. – Kleine Verlag, 1999. – 216 S.
103. Dietrich Th. Geschichte der Pädagogik / Th. Dietrich. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1975. – 406 S.
104. Dollweber R. Zum Geschlechterblick auf Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe – Eine Kontroverse / R. Dollweber // Switchboard. Zeitschrift für Männer-und Jungenarbeit. – 2001. – Heft 149. – S. 4-10.
105. Drawe K. Pädagogik und Ethik / K. Drawe // Beiträge zu einer zweiten Reflexion. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992. – S. 151-180.
106. Dreesmann H. Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen / H. Dreesmann. – Beltz, 1987. – 206 S.
107. Drogand-Strud M. Braucht die Jugendhilfe Gender Mainstreaming? / M. Drogand-Strud // BzGA Forum. – 2001. – № 4. – S. 25-31.
108. Duden B. Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert / B. Duden. – Berlin, 1977. – S. 90-156.
109. Dülmen van R. Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit / Dülmen van R. – München: Verlag C. H. Beck, 1994. – 435 S.

110. Dürr R. Von der Ausbildung zur Bildung. Erziehung zur Ehefrau und Hausmutter in der frühen Neuzeit / R. Dürr // Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. – Frankfurt am Main/New York, 1996. – Bd. 1. – S. 24-98.
111. Elternarbeit in der Schule // [www.elternrat-niedersachsen.info](http://www.elternrat-niedersachsen.info)
112. Elternrat // [www.ler-sachsen.de/htm/Arbeitsmaterial/Teil2/2/2/2/htm](http://www.ler-sachsen.de/htm/Arbeitsmaterial/Teil2/2/2/2/htm)
113. Enders-Drägässer U. Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule / U. Enders-Drägässer, C. Fuchs. – Weinheim, Juventa, 1989. – 166 S.
114. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik /Herausgegeben von W. Rein.-Langensalza: Beyer&Mann, 1906. – S. 910-915.
115. Erziehungs- und Familienberatung // [www.bke.de](http://www.bke.de)
116. Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen // [www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Erziehung\\_zur\\_Gleichst11591.xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Erziehung_zur_Gleichst11591.xml)
117. Färber Chr. Gender Mainstreaming – Methoden der Verankerung. Praktische Erfahrungen / Chr. Färber // Gender Mainstreaming. Dokumentation der Fachtagung für Führungskräfte aus Politik, Wirtschaft und Verwaltung in Rheinland-Pfalz. – Mainz, 2001. – S. 22-28.
118. Faulstich-Wieland H. Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die ‘institutionelle reflexivität’ von Sitzordnungen / H. Faulstich-Wieland // H. Merckens, J. Zinnecker. Jahrbuch Jugendforschung. – 2001. – № 1. – S. 163-184.
119. Faulstich-Wieland H. Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen / H. Faulstich-Wieland, M. Weber, K. Willems. – Juventa Verlag, 2004. – 251 S.
120. Faulstich-Wieland H. Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation / H. Faulstich-Wieland // S. Metz-Göckel, Chr. Schmalhaf-Larsen, E. Belinski. Hochschulreform und Geschlecht. – Opladen: Leske & Budrich, 2000. – S. 196-206.
121. Faulstich-Wieland H. Einführung und Thesen: Chancengleichheit und Schule // [www.chancengleichheit.org](http://www.chancengleichheit.org)

122. Faustlich–Wieland H. Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten / H.Faustlich–Wieland // Ginsheim G., Meyer D. Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. – Berlin : Stiftung SPI. Berlin 2001. – S. 121-132.
123. Faulstich–Wieland H. Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem / H. Faulstich–Wieland, E. Nyssen // Jahrbuch für Schulentwicklung. – 1998. – Bd. 10. – S. 163-199.
124. Faulstich-Wieland H. Geschlecht und Erziehung : Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen / H. Faulstich-Wieland. – Darmstadt : Wiss. Buchges., [Abt. Verl.], 1995. – 201 S.
125. Faulstich–Wieland H. 100 Jahre Koedukationsdebatte– und kein Ende / H. Faulstich–Wieland, M. Horstkemper // Ethik und Sozialwissenschaften. – 1996. – № 4. – S. 509-518.
126. Faulstich–Wieland H. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? / H. Faulstich–Wieland. – Darmstadt, 1991. – 190 S.
127. Faulstich–Wieland H. Koedukation heute – Bilanz und Chance / H. Faulstich–Wieland // M. Horstkempner, M. Kraul. Koedukation. – 1999. – S. 124-135.
128. Faulstich–Wieland H. Trennt uns bitte nicht. Koedukation aus Mädchen– und Jungensicht / H. Faulstich–Wieland, M. Horstkemper. – Opladen: Leske & Burdich, 1995. – 270 S.
129. Fietze K. Frauenbildung in der «Querelle des Femmes» / K. Fietze // E. Kleinau, C. Opitz. Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. – Frankfurt–New York, 1996. – S. 239-251.
130. Fischer Chr. Die Differenz der Geschlechter: Eine zu entdeckende und zu produzierende Differenz / Chr. Fischer, L. Muraro // Diotima : Der Mensch ist Zwei. – Wien: Wiener Frauenverlag, 1989. – S. 31-64.
131. Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung // [www. hu–berlin.de/aktuell/bericht.html](http://www.hu-berlin.de/aktuell/bericht.html)

132. Franke A. Pädagogische Schriften / A. Franke. – Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1957. – 189 S.
133. Fried L. Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang. Sprachvermittelte Erziehung von Mädchen und Jungen / L. Fried // Die deutsche Schule. – 1990. – Beiheft 1. – S. 61-76.
134. Fried L. Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen / L. Fried // Zeitschrift für Pädagogik. – 1989. – № 35. – S. 471-492.
135. Fortbildungen zum Thema «Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe» // [www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/infos.htm](http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/infos.htm)
136. Gehring G. Wir lassen Rollen rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen im Kindergarten und Unterstufe / G. Gehring, M. Marbot. – Bern, 1997. – 321 S.
137. Gender Mainstreaming in der europäischen Beschäftigungsstrategie – Seminar des Europäischen Gewerkschaftsinstituts zum Stand der Umsetzung in den EU-Ländern // Zwd Frauen und Politik. – 2000. – № 161. – S. 10.
138. Gender Mainstreaming in der Kinder-Jugendhilfe. Diskussionspapier. Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule // [www.gendermainstreaming.de](http://www.gendermainstreaming.de)
139. Genderstereotypen // Spiegel. – 1989. – № 40. – S. 232.
140. Generation Girls' Day – ein Gewinn für alle // [www.girlsday.de](http://www.girlsday.de)
141. Giest H. Mädchenschule – Jungenschule ... oder doch gemeinsam // [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_1502.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1502.html)
142. Glumpler E. Koedukation : Entwicklungen und Perspektiven / E. Glumpler. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1994. – 216 S.
143. Gregor R. Mädchenzeitschriften als Spiegel moderner Mädchenwelten. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung / R. Gregor, N. Lotz // Deutsche Jugend. – H. 7-8, Weinheim: Juventa, 2000. – S. 308-317.
144. Größel S. Mädchen und Jungen heute – Fragen, Träume, Zukunftsvorstellungen / S. Größel, I. Hackbarth, J. Hartmann, M. Hempel // GEW-Frauen: Der Magdeburger Kongress – Texte zur Koedukationsdebatte. – Frankfurt am Main, 1996. – S. 34-46.

145. Grundgesetz–Verfassung / Verfassungsreform Ernst Benda / [http://www.bpb.de/wissen/09375032380234317660118112809202,0,0,HpS\\_Grundgesetz\\_Verfassung\\_Verfassungsreform\\_040402.html](http://www.bpb.de/wissen/09375032380234317660118112809202,0,0,HpS_Grundgesetz_Verfassung_Verfassungsreform_040402.html)
146. Haberkorn R. Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd – Rollen und Rollenspiele im Kindergarten / R. Haberkorn. – Büttner–Dittmann, 1992. – S. 62-74.
147. Hagemann–White C. Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht / C. Hagemann–White // Feministische Studien : Kritik an der Kategorie Geschlecht. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. – H. 2. – S. 68-78.
148. Hagemann–White C. Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? / Hagemann–White C. // E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbronn. – Verlag Julius Klinkhardt, 2004. – S. 146-157.
149. Hagemann–White C. Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biographie von Mädchen / C. Hagemann–White. – Vs Verlag, 1984. – 112 S.
150. Hartmann J. Mit geschärftem Blick dagegen – Heterosexismus in der Schule / J. Hartmann // Lebensformen und Sexualität. Was hier normal. Senatsverwaltung für Jugend und Familie. Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen. – Berlin, 1990. – S. 35-51.
151. Haselmann B. Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule // [www.muetter.besondere-Kinder.de](http://www.muetter.besondere-Kinder.de)
152. Heide N. Mädchen in der Jungenschule. Jungen in der Frauenschule / N. Heide // Die Grundschulzeitschrift. – 1997. – № 103. – S. 6-11.
153. Hempel M. Grundschulreform und Koedukation: Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation / M. Hempel. – Weinheim/München: Juventa, 1996. – 246 S.
154. Heppner G. Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien durchsetzen / G. Heppner, J. Osterhof. – Bielefeld/Kleine, 1990. – S. 15-37.

155. Herrmann U. Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland / U. Herrmann. – Weinheim: Dt. Studienverlag, 1993. – 313 S.
156. Herzog W. Koedukation im Physikunterricht / W. Herzog. – Bern, 1997. – S. 23-145.
157. Hilgers A. Geschlechterstereotype und Unterricht : zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule / A. Hilgers. – Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl., 1994. – 231 S.
158. Hoffmann J. Die «Hausväterliteratur» und die «Predigten» über den christlichen Hausstand : Lehre vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jhd. / J. Hoffmann. – Weinheim [u.a.] : Beltz, 1959. – 246 S.
159. Holthöfer E. Die Geschlechtsvormundschaft. Ein Überblick von der Antike bis ins 19. Jahrhundert / E. Holthöfer // U. Gerhard. Frauen in der Geschichte des Rechts. Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. – München 1997. – S. 390-451.
160. Holzkamp Chr. Heterosexualität – (K)ein Thema für Heterosexuelle? / Chr. Holzkamp // In Lebensformen und Sexualität. Was hier normal. Senatsverwaltung für Jugend und Familie. Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen. – Berlin, 1993. – S. 237-246.
161. Horstkempner M. Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende / M. Horstkempner // E. Kleinau, C. Opitz. Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. : Vom Vormärz bis zur H Gegenwart. – Frankfurt/New York: Campus, 1996. – Bd. 2. – S. 203-218.
162. Horstkempner M. 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Hauptartikel und Replik / M. Horstkempner, H. Faulstich–Wieland // Ethik und Sozialwissenschaften. –1996. – № 7. – S. 509-520, 578-585.
163. Horstkemper M. Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen: eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule / M. Horstkemper. – 2. Aufl. – Weinheim; München : Juwenta – Verlag. – 1995. – 266 S.



164. Höying S. Gleichstellungspolitik als Klientelpolitik greift zu kurz. Die Möglichkeiten von Gender Mainstreaming aus dem Blickwinkel von Männern / S. Höying. – Bothfeld/Gronbach/Riedmüller, 2002. – S. 199-228.
165. Huschke J. Gender Mainstreaming – Eine neue frauenpolitische Initiative der EU oder nur ein weiteres Schlagwort? / J. Huschke. – Der Andere Verlag, 2002. – 108 S.
166. Informationsquellen für Jugendliche // [www.bibb.de/de/ausbildungsinfos-online.htm](http://www.bibb.de/de/ausbildungsinfos-online.htm)
167. Informationen für Schülerinnen und Eltern // <http://www.do-ing.rwth-aachen.de/index.php?bereich=2>
168. Informationen zur politischen Bildung. Erste Schritten zur Gleichberechtigung. – Franzis-Druck GmbH, Vertrieb. München, 1997. – № 254.– 43 S.
169. Jansen M. Gender Mainstreaming : Herausforderung für den Dialog der Geschlechter / M. Jansen, A. Röming, M. Rohde. – München : Olzog, 2003. – 319 S.
170. JOBLAB. Das Multimedia – Planspiel zur Berufsorientierung // [www.joblab.de](http://www.joblab.de)
171. Jödicke A. Arbeitermädchen im Jugendzentrum. Arbeitsmaterialien Sozialarbeit / A. Jödicke. – Offenbach, 1975. – Heft 2. – S. 15-21.
172. Jödicke A. Mädchenarbeit im Jugendzentrum / A. Jödicke // Info Sozialarbeit. – 1996. – № 9. – S. 21-26.
173. Jonach M. Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter / M. Jonach. – Fr/Main: Peter Lang, 1997. – 279 S.
174. Jung D. Gender Mainstreaming als nachhaltige Veränderungsstrategie / D. Jung // Geschlechterdemokratie wagen. – Heinrich Böll Stiftung. Königstein, 2003. – S. 193-202.
175. Jungwith H. Mädchen und Buben im Computerunterricht / H. Jungwith // ZDM. – 1994. – № 2. – S. 41-48.

176. Kahlert H. Demokratisierung des Gesellschafts- und Geschlechtervertrags. Noch einmal: Differenz und Gleichheit / H. Kahlert // Zeitschrift für Frauenforschung. – 1995. – H. 4. – S. 5-17.
177. Kahlert H. Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln / H. Kahlert. – Opladen, 2003. – 254 S.
178. Kaiser A. Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule: Ergebnisse des niedersächsischen Schulversuchs zum Thema «Soziale Integration» / A. Kaiser, M. Wigger. – Hidesheim, 2000. – 141 S.
179. Kaiser A. Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule: Ergebnisse des niedersächsischen Schulversuchs zum Thema «Soziale Integration» // [http://www.eduhi.at/dl/Beispiele\\_fuer\\_die\\_Arbeit\\_in\\_einer\\_jungen-\\_und\\_maedchengerechten\\_Grundschule\\_von\\_Astrid\\_Kaiser\\_und\\_Maria\\_Wigger\\_u\\_a.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Beispiele_fuer_die_Arbeit_in_einer_jungen-_und_maedchengerechten_Grundschule_von_Astrid_Kaiser_und_Maria_Wigger_u_a.pdf)
180. Kaiser A. Koedukation und Jungen : soziale Jungenförderung in der Schule / A. Kaiser. – Weinheim [u.a.] : Beltz, 2005. – 184 S.
181. Kaiser A. Mädchen und Jungen lernen mit dem Computer / A. Kaiser // A. Kaiser, M. Wigger. Beispiele für einer jungen- und mädchengerechten Grundschule // Nli-Berichte. – Nidersachsen, 2000. – № 65. – S. 69-71.
182. Kaiser A. Nicht-patriarchale Didaktik / A. Kaiser // Naumann B. Der Magdeburger Kongress. – Frankfurt, 1996. – S. 113-134.
183. Kaiser A., Wigger M. Reflexive Koedukation «... in der Diskussion» // [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/medio/rk/rk\\_wiss.html#jungen](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/medio/rk/rk_wiss.html#jungen)
184. Kaiser A., Wigger M. Reflexive Koedukation und Neue Medien – Mädchen klicken so ... und Jungen so ... // [www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm](http://www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm)
185. Kelle H. Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung / H. Kelle // Friebertshauer; Prenzel : Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, Munchen : Juventa, 1997. – S. 192-208.

186. Keller C. Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der «Third International Mathematical and Sciences Studies» / C. Keller. – Diss. Uni Zürich, 1998.
187. Kentler H. Plädoyer gegen eine eigene Mädchenbildung / H. Kentler // Deutsche Jugend. – 1966. – № 10. – S. 456-463.
188. Kerschensteiner G. 7. Jahresbericht der männlichen Fortbildungs- und Gewerbeschulen Münchens für das Schuljahr 1912/13 / G. Kerschensteiner. – München, 1967. – 30 S.
189. Kessels U. Identifikation mit naturwissenschaftlichen Fächern: Ein Vergleich von Schülerinnen einer monoedukativen und einer koedukativen Schule / Kessels U. // L. Herwatz–Emden. Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. – Opladen: Barbara Budrich Verlag, 2007. – S. 161-181
190. Kessels U. Undoing gender in der Schule : eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht / U. Kessels. – Weinheim ; München : Juventa-Verl., 2002. – 256 S.
191. Klees–Möller R. Kindertageseinrichtungen: Geschlechterdiskurse und pädagogische Ansätze / R. Klees–Möller // B. Friebertshäuser, G. Jakob, R. Klees–Möller. Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. – Weinheim, 1997. – S. 155-170.
192. Knab D. Schule der Gleichberechtigung / D. Knab // Frau und Mann zwischen Tradition und Emanzipation. – Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 1993. – 212 S.
193. Knäpper M. Geschlechterdemokratie statt Frauenpolitik? / M. Knäpper // Reform–Info. – 1996. – № 4. – S. 21-22.
194. Kreienbaum M.–A. Jungen und Mädchen in der Schule : Konzepte der Koedukation / M.–A. Kreienbaum, T. Urbaniak. – Berlin : Cornelsen Scriptor, 2006. – 160 S.

195. Kreienbaum M.–A. Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen : der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert / M.–A. Kreienbaum, Metz-Göckel S. – Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl., 1992. – 171 S.
196. Kreienbaum M. Schule: Zur reflexiven Koedukation / M. Kreienbaum // R. Becker, B. Kortendieck Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. – Wiesbaden: VS, 2004. – S. 582-589.
197. Krumm V. Erziehungsverträge – ein Blick über die Grenzen // <http://www.sbg.ac.at/erz/people/krumm.htm>
198. Kruschwitz S. «Muss denn Mädchenarbeit wirklich sein?» Entwicklungen und Chancen von Mädchenarbeit in den neuen Bundesländern // SPI Berlin Bundesmodell «Mädchen in der Jugendhilfe» / S. Kruschwitz, J. Scharlinski. – Neue Maßstäbe: Mädchen in der Jugendhilfeplanung. – Berlin, 1999. – S. 39-53.
199. Kultusministerium des Landes Sachsen–Anhalt. Konzeption Chancengleichheit // [http://www2.bildung-lsa.de/db\\_data/1368/Konzeption2.rtf](http://www2.bildung-lsa.de/db_data/1368/Konzeption2.rtf)
200. Lagarde H. Jungenarbeit in der Schule // <http://members.aol.com/geeilpe/jungena.htm>
201. Landweer H. Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs–und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender Unterscheidung / H. Landweer // Feministische Studien. – H. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. – S. 34-43.
202. Lauer U. Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur : Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer / U. Lauer. – Pädagogisches Institut Basel-Stadt, 1997. – 167 S.
203. Lemmermöhle D. Thesen zu einer arbeitsorientierten und geschlechterbewussten Bildung // [www.chancengleichheit.org/texte/foren](http://www.chancengleichheit.org/texte/foren)
- Lemmermöhle D. Wir werden, was wir wollen! / D. Lemmermöhle. – Düsseldorf, 1991. – 246 S.
204. Lenz H. Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit am Beispiel des Nürnberger Männerprogramms / H. Lenz // K. Schacht, H. Lenz, H. Janssen. Männerbildung – Ein Thema für die politische Bildung. – Wiesbaden, 1995. – S. 109-127.

205. Lenz H. Weiterbildung und die Emanzipation der Männer / H. Lenz // Volkshochschule Heft. – 1991. – S. 11-14.
206. Liebet K. Praxisbericht aus einem Jugendfreizeitheim in Westberlin / K. Liebet // Erziehung und Klassenkampf. – 1971. – № 3. – S. 73-84.
207. Lies A. Eltern sein lernen, Elternschule im Kreis Nordfriesland / A. Lies, I. Terheggen. – 2002. – 114 S.
208. Lindemann G. Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion / G. Lindemann // Feministische Studien. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. – S. 44-54.
209. Luther M. Zur Sozialgeschichte der Kindheit / L. Martin. – München: Alber, 1986. – 726 S.
210. Macha H. Gender Mainstreaming und Weiterbildung – Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung / H. Macha, C. Fahrenwald. – Verlag Barbara Budrich, 2007. – 210 S.
211. Material des Forums Bildung Nr. 6 «Zur Förderung von Chancengleichheit». – 2001. – 26 S.
212. Mauer K. Die Biographie des Bürgers / K. Mauer. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996. – 710 S.
213. Meiners K. Der besondere Weg, ein Weib zu werden / K. Meiners. – Frankfurt am Main: Verlag Peterlang, 1982. – 220 S.
214. Mellies S., Struwe U. Wie weiblichen Fachkräftenachwuchs gewinnen? // [www.lizzynet.de/das\\_planspiel\\_joblab.html](http://www.lizzynet.de/das_planspiel_joblab.html)
215. Metz-Göcke S. Etikettenschwindel oder neuer Schritt im Geschlechter- und Generationenverhältnis? Zur Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft / S. Metz-Göcke // Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. – 2002. – № 1-2. – S. 11-22.
216. Middleton P. Die begrenzte Relevanz des Geschlechtsunterschieds / P. Middleton // Das Argument. – 1986. – № 157. – S. 360-367.

217. Milhoffer P. Kindheit ist Mädchenkindheit und Jungenkindheit: Kinderrechte – Mädchenrechte, Jungenrechte / P. Milhoffer // Carle U., Kaiser A. Rechte der Kinder. – Baltmannsweiler, 1998. – S. 86-100.
218. Milhoffer P. Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl. Konzeption Chancengleichheit. – Bremen, 1996 // [http://www2.bildungs-lsa.de/db\\_data/1368/Konzeption2.rtf](http://www2.bildungs-lsa.de/db_data/1368/Konzeption2.rtf)
219. Möller C. Die gesellschaftliche Gesamtarbeit neu gestalten // Das Argument / C. Möller. – 1998. – № 226. – S. 469-486.
220. Müller U. «Gender» kommt – die Geschlechter gehen? Selbst- und Fremdpositionierungen in den Sozialwissenschaften / U.Müller // Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien. – 2003. – Heft 2, 3. – S. 48-66.
221. Musial M. Mädchenbünde in der Jugendbewegung – eine Bestandsaufnahme / M. Musial // Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung. – 1995. – S. 13-36.
222. Musial M. Mädchen sind anders – Jungen auch / M. Musiol // Arbeitsstab Forum Bildung: Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Materialien des Forum Bildung.– Bonn, 2000. – Bd. 3. – S. 640-647.
223. Naundorf G. Rückblick auf ein gutes Jahrzehnt Mädchenarbeit / G. Naundorf // Wannseeheim für Jugendarbeit e. V. : Weiblichkeit als Chance. Berufliche Qualifikation von Mädchen. – Berlin, 1986. – S. 8-10.
224. Neubauer G. So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe / G. Neubauer, R. Winter. – Berlin, 2001 // <http://www.ajfp.bs.ch/jungenarbeit.pdf>
225. Neue Perspektiven für Aachener Boy's Day // [www.aachener-boysday.de/10761/html](http://www.aachener-boysday.de/10761/html)
226. Nyssen E. Geschlechterhierarchie und "doing gender" in Schule und Weiterbildung – Zur Kontinuität von Bildungsprozessen / E. Nyssen // Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. – Recklinghausen, 1996. – Band 14. – S. 55-68.

227. Nyssen E. Geschlechterverhältnisse und innere Schulreform. In: Hempel, Marlies: Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West / E. Nyssen. – Bad Heilbrunn, 1995. – S. 73-91.
228. Ostner I. Weiblichkeit als Beruf / I. Ostner // Sozial Extra. – H. 10/86, 1986. – S. 28-32.
229. Pfister G. Mädchenstärken. Probleme der Koedukation in den Grundschulen / G. Pfister, R. Valtin. – Der Grundschulverband, 1993 – S. 67-83.
230. Prengel A. Geschlechterdifferenzen: «natürlich», «sozialisiert» oder «konstruiert»? // Glaser E. Warum sich Mann und Frau so schlecht vertragen. – Halle, 2001. – S. 75-88.
231. Prengel A. Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft / A. Prengel // Handbuch qualitative Sozialforschung. – Weinheim, München : Juventa, 1997. – S. 599-627.
232. Puhlmann A. Mädchenerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft / A. Puhlmann. – Köln : Verlag Pahl-Rugenstein, 1980. – 79 S.
233. Rabe-Kleberg U. Gender Mainstreaming und Kindergarten / U. Rabe-Kleberg. – Weinheim, Basel, Berlin, 2003. – 112 S.
234. Rach A. Sachwörter zur deutschen Erziehungsgeschichte / A. Rach. – Weinheim, Beltz, 1967. – 372 S.
235. Rauw R. Gender Mainstreaming in der Jugendarbeit – eine neue Strategie, aber kein neues Thema / R. Rauw // Jansen M., Römig A., Rohde M. Gender Mainstreaming – eine Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. – München 2003. – S. 253-269.
236. Reble A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Stuttgart: Ernst Klett, 1975. – 417 S.
237. Risse-Stumbries S. Erziehung und Bildung der Frau in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts / S. Risse-Stumbries. – Frankfurt und Tübingen: Fischer, 1980. – 67 S.
238. Rohrman T. Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog / T. Rohrman. – Braunschweig, 2005. – 175 S.

239. Roesseau J.-J. Emil oder über die Erziehung / J.-J. Roesseau. – Paderborn : Ferdinand Schöningh, 1963. – S. 571.
240. Roloff Chr. Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe / Chr. Roloff, P. Selent. – Kleine Verlag, 2003. – 320 S.
241. Rose L. Abenteuer und Geschlecht. Anregungen für eine neue Debatte in der Erlebnispädagogik / L. Rose // Sozial Extra. – H. 3/93, 1993. – S. 4-6.
242. Rose L. Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe // Deutsche Jugend. – Weinheim: Juventa, 2000. – S. 65-74.
243. Rose L. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit / L. Rose. – Juventa; Beltz; Votum, 2004. – 124 S.
244. Rose L. Geschlechterdifferenzierung als Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe / L. Rose // Deutsche Jugend 48. – 2000. – H. 2. – S. 65-74.
245. Rose L. Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft / L. Rose // Neue praxis. – 2000. – № 3. – S. 240-253.
246. Rühling A. Geschlechterdemokratie leben. Junge Eltern zwischen Familienpolitik und Alltagserfahrungen / A. Rühling, K. Kassner, P. Grottian // Aus Politik und Zeitgeschichte. – 2004. – B. 19. – S. 11-18
247. Sailer J. M. Über Erziehung für Erzieher / J. Sailer. – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1962. – S. 240.
248. Salzmann Ch. Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend / Ch. Salzmann. – Karlsruhe, 1979. – 214 S.
249. Salzmann Ch. G. Konrad Kiefer / Ch. Salzmann. – Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1961. – 128 S.
250. Sauerborn W. Von der Frauenpolitik zur integrierten Geschlechterpolitik / W. Sauerborn // Geschlechterdemokratie wagen. – Heinrich Böll Stiftung. Königstein, 2003. – S. 27-39.
251. Savier M. Mädchen in der Jugendarbeit. Neue Ansätze einer emanzipatorischen Praxis / M. Savier // Materialien zum fünften Jugendbericht //



- Jugendarbeit – Mädchen in der Jugendarbeit – Gewerkschaftliche Jugendbildung. – München, 1980. – S. 173-211.
252. Scherer H. Arbeitsschule und Werkunterricht / H. Scherer // Grundlagen. – 1980. – I. Teil. – 69 S.
253. Schiersmann Ch. Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. // <http://www.chancengleichheit.org>
254. Schirp H. Schülerdemokratie und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur / H. Schirp. – München, 2003. – S. 47-67.
255. Schmälzle U. Eltern sind Partner. Elternmitwirkung als Herausforderung an Lehrer und Eltern / U. Schmälzle. – Bonn, 1989. – 7-18 S.
256. Schmerl Chr. Die Helden von gestern sind noch nicht müde. Über die Zähigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern / Chr. Schmerl, G. Schülke, J. Wärntges-Möschel // ZSE. – 1988. – S. 120-151.
257. Schmitt H. Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen. Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790 / H. Schmitt. – Weinheim/Basel: Beltz, 1979. – 274 S.
258. Schmolze C. Koedukation im Sportunterricht : Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Differenzierung / C. Schmolze. – Saarbrücken : VDM Verl. Dr. Müller, 2007. – 67 S.
259. Schulprogramm 2006. Gesamtschule Stieghorst. – Bielefeld, 2006. – 8 S.
260. Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. – Beltz-Verlag: Weinheim und Basel, 2002. – 204 S.
261. Schumacher H. Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund / H. Schumacher. – 1977. – 329 S.
262. Schunter-Kleemann S. Gender Mainstreaming, Workfare und „Dritte Wege“ des Neoliberalismus / S. Schunter-Kleemann // Gender Mainstreaming – kritische Reflexionen einer neuen Strategie. – Berlin, 2002. – S. 125-141.

263. Schunter–Kleemann S. Mainstreaming – die Geschlechterfrage und die Reform der europäischen Strukturpolitik / S. Schunter–Kleemann // Zeitschrift für Frauenforschung. – 1998. –№ 3. – S. 22-33.
264. Schweikert B. Alles Gender – oder? Die Implementierung von Gender Mainstreaming auf Bundesebene / B. Schweikert // Bothfeld/Gronbach/Riedmüller. – Frankfurt, 2002. – S. 83-105.
265. Siemens Wettbewerb 2008 für Schülerinnen und Schüler. // <http://www.kompetenz.de/vk06/genderaktivitaeten>
266. So hilft dir die Berufsberatung // [www.machs-richtig.de/opencms\\_new/Berufswahlmagazin](http://www.machs-richtig.de/opencms_new/Berufswahlmagazin)
267. Spitta G.–U. Chancengleichheit für Mädchen und Jungen? Irritationen, Überlegungen und Konsequenzen / G.–U. Spitta // Grundschulezeitschrift. – 1996. – № 93. – S. 8-13.
268. Stach R. Schulreform der Aufklärung / R. Stach. – Heinsberg: Agentur Dieck, 1984. – 141 S.
269. Stauber B. Starke Mädchen – kein Problem / B. Stauber // Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. –Köln, 1999. – H. 51. – S. 53-64.
270. Steinbrügge L. Das moralische Geschlecht. Theorien und literarische Entwürfe über die Nature der Frau in der französischen Aufklärung / L. Steinbrügge. – Stuttgart, 1992. – 153 S.
271. Stiegler B. Gender Macht Politik / B. Stiegler // 10 Fragen und Antworten zum Konzept Gender Mainstreaming. Wirtschaft– und sozialpolitisches Forschungs– und Beratungszentrum der Friedrich – Ebert – Stiftung. – Bonn, 2002. – 63 S.
272. Stiegler B. Wenn Gender das Mädchen verschluckt – Gender Mainstreaming und die Mädchenarbeit / B. Stiegler // Donna L. Mädchenarbeit und Mädchenpolitik in Niedersachsen. – 2001. – Heft 17, № 2. – S. 3-6.

273. Stiegler B. Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming / B. Stiegler // Bothfeld/Gronbach/Riedmüller. – Frankfurt, 2002. – S. 19-40.
274. Struck P. Familie und Erziehung. Pädagogik zum Anlassen für Lehrer, Erzieher / P. Struck. – Berlin, Luchterhand, 1993. – 178 S.
275. Stuve J. Von Armenschulen (1794) / J. Stuve. – Darmstadt, 1979. – S. 38-50.
276. Sulzer J. G. Pädagogische Schriften / J. Sulzer. – Langensalza, 1922. – 210 S.
277. Szemeredy S. Oh boy, it's a girl. Dekonstruktion/Kritik an der Kategorie Geschlecht – eine Chance für feministische Soziale Arbeit mit missbrauchten/misshandelten Mädchen / S. Szemeredy // Psychologie und Gesellschaftskritik. – 1996. – H. 4. – S. 65-86.
278. Tegeler E. Frauenfragen sind Männerfragen / E. Tegeler. – Vs Verlag, 2003. – 252 S.
279. Terhart E. Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft / E. Terhart // Friebertshauer; Prengel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 1997. – S. 27-42.
280. Trapp E. Versuch einer Pädagogik / E. Trapp // Unveränderter Nachdruck. – Paderborn, 1977. – 461 S.
281. Toppe S. Die Erziehung zur guten Mutter / S. Toppe. – Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1993. – 280 S.
282. Tücken der Koedukation // <http://www.leanet.de/dyn/9.asp?CCache=30996&CSessionID=518235&CValidationID=706082822&url=22036%2Easp>
283. Ulrich K. Das Lehrbuch der Sozialisationsforschung / K. Ulrich. – Köln, 1991. – 394 S.
284. Unterrichtsprinzip «Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern» // [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)
285. Villaume P. Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? / P. Villaume. – Königstein, 1980. – S. 10-21.

286. Voigt–Kehlenbeck C. Geschlechterreflexive Kinder– und Jugendhilfe und Gender Mainstreaming / C. Voigt–Kehlenbeck // Neue praxis. –2002. – № 1. – S. 46-61.
287. Voss L. Geschichte der höheren Mädchenschule. Allgemeine Schulentwicklung in Deutschland und Geschichte der höheren Mädchenschulen / L. Voss. – Köln: Opladen, 1952. – 366 S.
288. Wahl S. Ist Chancengleichheit ein realistisches Konzept? // <http://www.chancengleichheit.org/texte/foren/F3/wahl.htm>
289. Wassilios E., Martin R. Das Online – Familienhandbuch // <http://www.familienhandbuch.de>
290. Weber–Kellermann I. Landleben im 19. Jahrhundert/ I. Weber–Kellermann. – Verlag C. H. Beck, 2000. – 461. S.
291. Wehler H. Deutsche Gesellschaftsgeschichte / H. Wehler. – C. H. Beck Verlag, München 2003. – 1173 S.
292. Wenn Gender das Mädchen schluckt – Gender Mainstreaming und die Mädchenarbeit // Forum Erziehungshilfen. – 2001. – № 2. – S. 68-74.
293. Wer hilft weiter? // <http://www.be–ing.de>
294. Wichtige Erkenntnisse der Forschung praxisnah zusammengefasst finden sich im Artikel «Mädchen, Knaben und Computer» // Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung. – Link/Bulletin, 1999. – № 38. – S. 61-67.
295. Wölfl E. Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender–orientierte Pädagogik / E. Wölfl. – Reinhardt, 2001. – 237 S.
296. Wolff K., Goldacker S. Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken. Wiesbadener Erklärung 18. Dezember 2000 // [www.bmbfsfj.de](http://www.bmbfsfj.de)
297. Zetkin C. Über Jugenderziehung / C. Zetkin. – Berlin, Dietz–Verlag, 1957. – 176 S.
298. Zinnecker R. Doing gender im heutigen Schulalltag / R. Zinnecker. – München, 1978. – 113 S.
299. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft // <http://www.schulen–ans–netz.de/projekte/netzwerkstatt/konzept/php>