

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.78

Е. В. Прямикова

ИНЕРТНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья посвящена анализу реформирования российского школьного образования. Доказывается, что качество школьной подготовки выпускников во многом зависит от организации работы системы образования, успешность реформ может быть обеспечена изменением базовой знаниевой парадигмы, а принятие решений без учета повседневных практик учителя приводит к состоянию инертности системы.

Ключевые слова: школьное образование, инертность, система образования, представления учителей, повседневные практики.

Abstract. The paper analyzes the process of reorganization of secondary education in Russia, showing that the quality of the latter in many respects depends on the work of the whole system of education. Success in reforming school education in the modern world demands changing the base paradigm. Without taking into consideration everyday practice of teachers decision-making leads to inertia.

Index terms: school education, inertia, system of education, teachers' everyday practice.

Российская система образования активно реформируется уже в течение 15 лет, но эффективность этих изменений подвергается сомнению в различных дискурсах. Материалы СМИ, презентации данных социологических исследований, в частности результаты дискуссий и фокус-групп с участием учителей, демонстрируют противоречивое отношение к успешности реформ¹.

В 50–60-е гг. XX в. неспособность развивать мышление учеников становится одним из основных направлений критики школьного образования (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий [3, 13]). В начале XXI в. отмечается несоответствие подготовки учеников школ международным стандартам [9]. Будет справедливым сказать, что это скорее не вина, а беда современного образования. Информационная революция, вытеснение культуры письма ее визуальной версией приводят к необходимости изме-

¹ В 2006 г. Фонд «Общественное мнение» исследовал отношение к национальному проекту «Образование» [12].

нения всей сложившейся системы обучения современных школьников и студентов [7].

Тематика критики школьного образования в 60-е гг. до сих пор не потеряла своей актуальности: вопросы составления школьных программ с учетом необходимости развивать информационную культуру учеников, способность обобщать и систематизировать информацию, поступающую из различных источников, остаются открытыми. Считается, что существующей системе образования свойственны такие характеристики, как консервативность и инертность.

В данной статье мы используем понятие «инертность» для обозначения неспособности к каким-либо конструктивным изменениям. Слово «конструктивный» употреблено не случайно – любая сложная система меняется постоянно, вопрос в том, какой характер носят эти изменения, с какой целью осуществляются и какими уровнями продуцируются. Кроме того, система меняется не только целенаправленно, но и хаотичным, случайным образом. В то же время любой системе свойственно проявление инерционности, хотя бы в силу постоянства сложившейся упорядоченности. «Инерция социальной системы предполагает устойчивость традиции, ее воспроизводство различными социальными субъектами» [5, с. 9]. Более того, инерционность становится основой для преемственности: новое «в социальной системе, если оно претендует на сохранение и распространение, должно иметь традиционную основу отношений, поведения и сознания» [5, с. 9]. Далее речь пойдет именно об инертности как оценочной характеристике, предполагающей неспособность системы к тем изменениям, которые признаются насущными и адекватными.

В 90-е гг. XX в. процессы реформирования образования осуществлялись очень активно: появился федеральный закон «Об образовании», в котором одним из первых был назван принцип гуманизации образования как направления государственной политики в данной области. Было заявлено о необходимости плюрализма в области образования. Как следствие, интенсифицировалось обращение к различным вариантам образовательного опыта, в том числе иностранного. Появились школы, использующие различные педагогические системы (например, вальдорфскую педагогику или концепцию М. Монтессори). В Екатеринбурге в 2004 г. под руководством А. В. Меренкова была создана гимназия «Оптимум», работа которой основывалась на концепции саморазвития личности школьника, предусматривающей формирование организационно-управленческих навыков, прежде всего по отношению к самому себе. Образовательные учреждения, таким образом, вовлекались в процесс разработки концептуальных положений образования, у педагогов появилась возможность формировать свою часть учебного плана и выбирать учебно-методическое обеспечение для преподавания различных предметов. Создавались новые программы, учебники, учебные пособия и другие материалы.

Именно ситуация 90-х гг. – ситуация радикальных изменений всей системы социально-политических отношений – ставит под сомнение представление о системе образования как инертной. Появление разнообразных вариаций образовательной деятельности провоцировалось, с одной стороны, возникновением таких возможностей, с другой – желанием специалистов представить свои варианты видения содержания учебного процесса.

Система образования реформируется постоянно, вопрос в эффективности и последствиях предпринимаемых мер. Для настоящего времени наиболее актуальным является применение компетентного подхода, который рассматривается как наиболее перспективный вариант модификации образовательного процесса. В контексте этой модификации разрабатываются варианты описания возможных результатов образования (например, различные наборы компетенций) в соответствии с требованиями современности, меняются практики контроля за результатами обучения. На данном примере нетрудно заметить противоречие между определением целей образования и практик контроля за его результатами: на входе – компетенции и личностное развитие, на выходе – тестирование, предполагающее проверку знаний. При этом само содержание образования практически не меняется, разработки компетентных моделей подготовки сочетаются с традиционным объяснительно-иллюстративным типом обучения [1].

Образцы образовательной деятельности, давно уже устаревшие, продолжают воспроизводиться не только в огромной массе учебников, в материалах Единого государственного экзамена, но и в повседневной практике учителей. Это происходит, несмотря на то, что существуют альтернативные варианты образовательного процесса, например, предлагается концентрация тематического материала на основе разбора ситуаций или анализа проблем. Следует отметить, что проблемное обучение как основа для определения содержания курса используется довольно редко. То же самое можно сказать о системе модульного обучения, которая позволила бы на базе учебных модулей осуществлять интеграцию ранее изученного материала с применением методов поисковой деятельности и «мозгового штурма» (brainstorming). Иными словами, практически не меняется содержание образования, что можно считать системным эффектом: ситуация сохраняется вопреки многочисленным призывам педагогов-энтузиастов и экспертов системы образования [2].

По мнению самих же педагогов, учителей средней школы, эффективность школьного образования нельзя считать высокой. Из множества целей, стоящих перед школьным образованием, наиболее возможная и реализуемая – развитие способностей к дальнейшему обучению. Следует отметить, что данная цель в большей степени, нежели остальные, вписывается в рамки предметного обучения и знаниевой парадигмы. Осторожное

отношение учителей к такой цели, как подготовка к поступлению в вуз, связано как с несоответствием программ для поступающих в вузы и школьного обучения, так и с большими различиями не только в способностях, но и мотивации учеников. Все другие цели, имеющие отношение к развитию личностных качеств ученика, достижимы еще в меньшей степени.

Для того чтобы выяснить, в какой мере современной школе удастся добиваться стоящих перед ней многообразных целей (таблица), в рамках исследования «Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей, родителей в образовательной деятельности» (руководитель – проф., д-р филос. наук Л. Я. Рубина), которое проводилось в Екатеринбурге на базе Чкаловского района города в 2006 г., был сделан анкетный опрос учителей (396 чел.) и взято интервью у представителей администрации школ (21 чел.) [11]. Общее число респондентов составило 3160 чел.

Эффективность достижения целей, стоящих перед современной школой

Цели	Среднее значение*
1. Помочь ученику выбрать профессию	-0,17
2. Способствовать всестороннему развитию личности	+0,08
3. «Познакомить» ученика с научным миром	+0,08
4. Помочь ученику добиться общественного признания, получить высокий социальный статус	-0,31
5. Подготовить ученика к поступлению в вуз	-0,03
6. Подготовить социально компетентную личность	-0,03
7. Развить способности к дальнейшему обучению (мышление, умение работать с информацией и т. д.)	0,25
8. Воспитать свободного, ответственного человека	-0,02

* Среднее значение рассчитывается на основании параметров: «полностью удается» (+1), «отчасти» (0), «почти нет» (-1).

Применимость и необходимость компетентного подхода для школьного образования подвергается сомнению, в проектах новых стандартов принято говорить о деятельностном подходе, развитии метапредметных умений [8, 10]. В то же время акцент на развитие целого комплекса качеств личности в стандартах социально-гуманитарных дисциплин снова возвращает нас к тематике компетентного подхода [8].

Компетентный подход чаще всего рассматривается как инновация. Инновация, или внедрение нового подхода, предполагает наличие некоей образовательной среды, в которую требуется привнести новые способы организации, технологии, критерии оценивания и тем самым ее оптимизировать. В то же время данная среда не является набором способов организации образовательной деятельности. Образовательный процесс нельзя представить в виде некоего механизма, нуждающегося «в ре-

монте» или изменении производственного цикла. Образовательная среда конструируется и воспроизводится постоянно усилиями множества людей – участников данного процесса. При этом каждый из участников имеет свое собственное представление о происходящем, свое видение возможных модификаций данного процесса, что и проявляется в их повседневных действиях. В таком случае было бы более оптимальным принимать какие-либо управленческие решения с учетом уже существующих практик. Но тогда повседневные практики участников образовательного процесса, прежде всего их ожидания и намерения, должны стать предметом социологического исследования. Если компетентностный подход уместен и эффективен для решения насущных проблем, его элементы уже сейчас должны проявляться в повседневной деятельности учителей.

Понятие парадигмы как системы идей, взглядов, понятий, принципов и методов исследования, принятых в научном сообществе в определенный исторический период (согласно концепции Т. Куна), может быть использовано и по отношению к образованию. Модели решения возникающих проблем, ценностное отношение к ним, определяющее их актуальность, – это тоже составляющие парадигмы, которые консолидируют членов сообщества, что обеспечивает преемственность не только научной, но и любой профессиональной деятельности. В таком случае можно распространить понятие «парадигма» и на профессиональное сообщество. Доминирующая парадигма может стать основой для внедрения инновации или, наоборот, всячески препятствовать подобным изменениям.

Акцент на концепции парадигмы позволяет более тесно связать ход изменений системы образования в целом с личностью учителя как основного носителя соответствующих установок. При этом в социологии образования крайне мало исследований, посвященных «внутренним» процессам данной профессиональной деятельности. Работа учителей всегда была предметом исследования педагогики путем анализа ее целесообразности, адекватности, эффективности используемых методов обучения. Этого явно недостаточно, по мнению Г. П. Щедровицкого, система обучения настолько сложна, что «современный педагогический анализ может быть только комплексным; и социологические, и логические, и психологические методы должны быть органически включены в педагогические исследования» [13, с. 49].

В условиях предметного формирования содержания обучения, сохраняющихся до сих пор, педагогический процесс происходит довольно спонтанно, «педагог так и не знает, что же он должен сформировать у ребенка. Более того, как правило, он даже не может проверить, усвоил это ребенок или нет» [13, с. 44]. Спонтанность существует всегда в силу сложности межличностного взаимодействия, связанного с передачей тех или иных смыслов, несмотря на то, что логика «ЗУН» в сущности своей довольно рациональна. При этом все несогласованности и противоречия

в содержании обучения стихийно преодолеваются в процессе непосредственной педагогической практики, когда достигается некий баланс между интересами различных сторон – участников образовательного процесса.

...Любое обучение, процесс обучения – это игра. Это игра, где кто-то должен играть по времени, в зависимости от ситуации, то злобного диктатора, то атамана разбойничьей шайки, если угодно, то, наоборот, такого доброго друга.... Такая система устоявшихся образов у меня есть, все зависит от аудитории... и в определенный момент это настроение я чувствую, и я даю тот образ, на который они ориентированы (ИУ)¹

Повседневная практика учителей являются «теневой» стороной процесса педагогической деятельности, она во многом спонтанна и далеко не всегда рациональна. В контексте феноменологической социологии можно изучать естественные установки учителей, картину их жизненного мира. Взгляды учителей и преподавателей на учебный процесс напрямую связаны с их мировоззрением и со всеми разновидностями жизненного опыта в целом. Успех реализации изменений в образовании во многом зависит от представлений самих преподавателей о том, чему и как нужно обучать своих подопечных – школьников и студентов.

Таким образом, следует говорить не только об инновации и внедрении какого-то нового подхода, а о развитии новой парадигмы. В частности потому, что компетентностный подход в преподавании обществознания предполагает изменение роли и учителя, и ученика. Характерной для российской школы остается однонаправленность процесса взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента: от обучающего к обучаемому, от знающего к незнающему, что принципиально противоречит принципам компетентностного подхода. Ученики школы и даже студенты вузов не всегда признаются субъектами, наделенными опытом и обладающими собственным ценностным потенциалом, рассматриваются как еще не состоявшиеся взрослые. В целом как знаниевый подход, так и соответствующая ему парадигма остаются прежними. Все строится на основе сложившейся, иногда довольно устаревшей системы теоретического знания.

На наш взгляд, основная причина инертности заключается в самой организации процесса реформирования. В соответствии с взглядами Н. Лумана, основные характеристики системы общества определяются, закладываются коммуникацией [4]. Насколько процессы коммуникации позволяют учитывать особенности различных уровней системы при проведении тех или иных реформ? В какой степени определение стратегий реформирования принимает во внимание особенности повседневной

¹ Цитаты из материалов исследования сопровождаются следующими обозначениями: ИУ – интервью, которое давал учитель, ИР – руководитель. Интервью у учителей г. Екатеринбурга были взяты в 2010 г. при реализации проекта «Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя» (проект осуществлен М. Ю. Ячменевой и Е. В. Прямиковой).

практической деятельности педагогов? Как осуществляется коммуникация между органами управления системой и непосредственными исполнителями возможных решений?

Особенности организации системы получают свое выражение в представлениях, ожиданиях участников образовательного процесса. Поиск ответов на данные вопросы определяет актуальность социологических исследований: необходимы исследования ценностных ориентаций, убеждений, установок различных участников образовательного процесса – обучающихся, их представителей (родителей и других родственников), обучающихся (учителей). Как сами участники сегодня понимают качественное образование, образование, адекватное условиям современного общества? Каковы их социальные ожидания? Насколько они сочетаются с новой парадигмой образования? Как показали наши исследования, некоторые учителя до сих пор воспроизводят стандартные подходы к целям образования:

...Наша задача ведь знания дать, чтобы этот багаж... или портфель... или «рюкзак за плечами», чтобы он заполнялся все-таки, и дети чувствовали себя увереннее (ИУ).

Педагогам-предметникам в большей степени, нежели руководителям школ, свойственно рассматривать цели школьного образования на основе преподаваемого предмета. Расширение понимания целей в таком случае может происходить за счет признания необходимости развития мышления:

Мы не учим детей думать. ...ты ему просто дал алгоритм, а теперь хочешь, чтобы он увидел этот алгоритм в том задании, которое ты выдал. Это подумать или увидеть похожесть? Неужели увидеть похожесть – это заставить человека думать? (ИУ).

При этом выявляется противоречивость установок различных участников на цели, содержание образовательного процесса, в данном случае руководителей школ и педагогов. В частности, по мнению руководителей, сегодня набор целей расширяется:

...Раньше узко понималось: ребенок приходит за знаниями в школу – как раньше было, воспитание было отдельно, оно как бы шло через определенных людей, а обучение отдельно; сейчас как бы должно быть все в комплексе: т. е. каждый педагог на каждом уроке должен быть, прежде всего, воспитателем, патриотом, так сказать, пропагандистом самых передовых идей, а потом уже человеком, который дает определенные узкие знания (ИР).

Руководители отмечают также причины узкого подхода к представлениям о значимых аспектах преподавания с точки зрения учителя-предметника:

Учитель думает, что [его] предмет наиболее важный, считает, что по его предмету ученик должен знать больше, а ученик, в свою

очередь, выбирает то, что ему хочется знать больше или меньше, поэтому не всегда понимание происходит (ИР).

Наша-то цель – не только научить... а воспитать ребенка, чтобы он жил дальше. У него еще вся жизнь впереди, а тут всего 10 лет... [Предмет], возможно, никогда не пригодится, но это время, проведенное в школе, ему запомнится» (ИР).

Очень сложно учителю выходить на субъект-субъектные отношения. Дети сегодня больше готовы к таким отношениям, а взрослые нет. Наверное, потому, что изначально учение есть диктат...и учителю сложно перевести из-за этого отношения в такое русло (ИР).

...Детки сегодня очень грамотные и порой они владеют информацией и техникой компьютерной настолько, что не каждый учитель может с ним потягаться. Не всегда учителю удастся встать вот на ту позицию информированного ребенка... (ИР).

Насколько учителя и педагоги недовольны существующей образовательной парадигмой? Недовольство учителей чаще связано как раз с несоответствием целей, содержания обучения, задаваемых системой, и своих собственных практик. Такое несоответствие может приводить к усилению давления на учеников и их родителей или к поиску новых форм взаимодействия.

Дети, приходя в школу, с самого начала начинают добиваться того, что они хотят, и мы выходим на такую форму... у нас в районе очень хорошо, что начали проводить занятия со старшеклассниками, а это открытая форма диалога. ... я, работая здесь 23 года директором, вижу, как это изменяется (ИР).

...Я каждый пятый класс выдерживаю войну, потому что они считают, что я начинаю слишком требовать, что я начинаю слишком спрашивать, что дети еще маленькие, и все. Я говорю – все, их детство закончилось, пятый класс – это еще одна ступенька к взрослости... (ИУ).

Сопоставление возможных способов смены образовательной парадигмы – еще один важный предмет социологического исследования. Исследование современных практик учителей, в том числе того, насколько они соответствуют принципам новой парадигмы образования, может стать основой для распространения наиболее удачных вариантов:

Словарь, как правило, не любит никто, но экзамен показал, что надо любить это делать. И они садились в кружочек, готовясь к экзаменам, друг друга учили, и у кого словарь-то был побогаче в тетрадке, подкопился, они были самыми ценными людьми, они консультировали и, в общем, мотивировали народ на то, что словарь-то лучше бы иметь. Побежали, накупали в «Живом слове» словарей ...и уже потом друг у друга их отбирали, потому что не всем в магазине хватило. ... один специалист по этому вопросу, другой – по этому, и бесконечно в дискуссии, в споре доказывая друг другу... (ИУ).

Еще одно направление исследований – как педагоги относятся к управленческим решениям, предполагающим изменения образовательного

процесса? В целом можно констатировать преобладание негативного отношения к проводимым реформам, в том числе и к применению компетентностного подхода, прежде всего в силу их непрозрачности, неясности для самих педагогов.

По сути, в учебном процессе мало что меняется, даже по сравнению с советскими временами, не говоря уже о 90-х годах. Достаточно взять такие показатели, как количество детей в классах, урочно-предметная система, расписание, которое абсолютно не учитывает физиологических особенностей детей, например. Когда уроки ставятся просто хаотично. ...Это все моменты, которые неизменны на протяжении десятилетий (ИУ).

...Все задумываются о том, что у нас есть стандарт, но не задумываются о том, готовы ли дети к этому стандарту. ...Это просто невозможно, ребенок, во-первых, не запомнит то, что он должен знать на выходе, у него остаются другие способности. У него остается логика, у него остается мышление...» (ИУ)

Негативное отношение к проводимым реформам часто обосновывается тем, что решения принимают люди, далекие от школьного образования:

...Кто будет решать, как этот процесс оптимизировать? Министр или помощники министра, которые никогда не работали в средней школе....Там должен быть совет директоров школ, страны вообще, а так из 20 человек собираются один раз в год и принимают эти решения (ИУ).

...Государственные чиновники живут в своем мире, в своих представлениях, когда они говорят «школа», они подразумевают школу своего детства, начало 70-х, в лучшем случае, 80-х годов. И они абсолютно не понимают ни системы ценностей, ни образа жизни, ни образа мышления подрастающего поколения в последние 20 лет. Поэтому эти структуры развиваются совершенно параллельно, *никак друг с другом несвязанно* (ИУ).

Параллельное, «независимое» существование различных уровней системы подается через призму содержания и методики образовательного процесса. С одной стороны, это даже удобно, учитель избавлен от тотального контроля, с другой – полное отсутствие какого-либо отслеживания лишает учителя реальной профессиональной поддержки.

На радость всем преподавателям администрация занимается своими делами, государство своими, родители третьими, каждый по себе. ...Когда вмешиваются, напоминает о себе какая-то сила, это ...вызывает какой-то дисбаланс, раздражение, что чего вдруг вмешался, если столько лет не вмешивался. А по большому-то счету, если бы наконец-то вмешались и как-то стали бы, скажем так, регулировать и напоминать, в какой-то степени это даже бы на пользу тебе пошло (ИУ).

Разрыв уровней системы образования, односторонний, ограниченный процесс коммуникации отражают проблемы организации возможных реформ системы образования. Наиболее оптимальным для разработки подобных стратегий является учет практик повседневной педагогической деятельности. Как показывают результаты исследований, любое новшество, которое совмещается с практиками учителей, используется и применяется. Так, например, если в материалах ЕГЭ акцент делается на поисковой деятельности, то отношение к нему становится позитивным.

...Мы, как я считаю, из ЕГЭ выжали самое полезное для обучения. И на сегодняшний день я в ЕГЭ вижу, например, плюсов больше, чем минусов. Как по литературе, так и по русскому языку ...уж по русскому языку однозначно, когда речь заходит о части С, здесь плюсов гораздо больше, чем минусов. Главное, уметь правильно готовить и правильно требовать от детей (ИУ).

Миф об изначальной инертности образования, его неспособности к изменениям разрушается очень легко при анализе мнений самих педагогов о сущности проводимых реформ, которые иногда крайне мало связаны с основными проблемами их повседневной деятельности, а потому и не популярны. Пока результаты свидетельствуют об опасном разрыве, проявляющемся прежде всего в ограничениях процесса коммуникации между различными уровнями системы. Коммуникация «страдает» ярко выраженной односторонностью «сверху вниз», отсутствием «обратной связи». Вряд ли анализ результатов ЕГЭ можно считать достаточным для осуществления последней.

Нужен постоянный *независимый мониторинг* удовлетворенности педагогов не только своей заработной платой, но и учебно-методическим обеспечением, организацией процесса обучения в целом. Именно результаты независимого мониторинга, проводимого не чиновниками, а специальными центрами (с привлечением школьных учителей, представителей администрации школ, педагогов-методистов, социологов, психологов) позволили бы более оптимально определять основные направления реформирования, регулировать, корректировать ход необходимых изменений. Возможно, на первых порах это привело бы к увеличению расходов, но впоследствии сократило бы их, исключив затраты на неперспективные варианты изменений.

Литература

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высш. образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Иванов Д. Модернизация образования: тест на эффективность // Первое сентября. № 07. 10.04.2010.
3. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002.

4. Луман Н. Общество как социальная система / пер. с нем. А. Антоновский. М.: Логос. 2004.
5. Матвеева Н. А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). Барнаул: Изд-во БПГУ, 2004.
6. Поварков Я. Я. Обществоведение: итоги и проблемы // Вопр. философии. 1965. № 6. С. 127–138.
7. Постман Н. Исчезновение детства (реферат, подготовил А. Ярин) // Отеч. зап. 2004. № 3. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2-pr.html
8. Примерные программы основного общего образования. Обществознание. М.: Просвещение, 2010.
9. Причины наших неудач в исследовании PISA, или устроит ли нас негарантированный результат? // Платное образование. 2007. № 4. С. 20–26.
10. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2006.
11. Рубина А. Я., Прямикова Е. В., Лобова Е. В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: моногр. по результатам социол. исследования / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2008.
12. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. 2007. № 1–2. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=896>
13. Щедровицкий Г. П. Место логических и психологических методов в педагогической науке // Вопр. философии. 1964. № 7. С. 38–49.

УДК 372.831 : 37.013.78

А. В. Швецова

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития гендерной культуры как культуры социального взаимодействия, дается ее историко-генетический анализ и определяется роль образования в данном процессе.

Ключевые слова: гендерная культура, культура взаимодействия, система образования.

Abstract. The paper considers the problem of development of gender culture as a culture of social interaction; its historic-genetic analysis presented, and the role of education in this process defined.

Index terms: gender culture, culture of interaction, the system of education.