

Таким образом, можно утверждать, что научно-педагогическое сопровождение обладает существенным потенциалом для повышения качества подготовки аспирантов. Его управленческий потенциал заключается в направленности на индивидуализацию образовательного процесса, выявление и устранение трудностей, возникающих у аспирантов в ходе учебной и научно-исследовательской деятельности, на организацию систематического контроля качества подготовки аспирантов в течение всего периода обучения.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 21 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012 г. № 5976.
2. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров социогуманитарного профиля в аспирантуре // СОЦИС: социологические исследования. 2008. № 3. С. 70–78.
3. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым. М. : Прогресс, 1987.
4. Berge Z. Facilitating computer conferencing: recommendations from the field // Educational technology. 1995. №35 (1). P. 22–30.
5. Fergie G., Beeke J., McKenna C., Creme Ph. “It’s a lonely walk”: supporting postgraduate researchers through writing // International journal of teaching and learning in higher education. 2011. Vol. 23. № 2. P. 236–245.
6. From postgraduate to social scientist: a guide to key skills / Ed. by N. Gilbert. L. : Sage Publications, 2006.
7. Melin G., Janson K. What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD education and post doc work // The Formative Years of Scholars, Wenner-Gren International Series. Volume 83 / Ed. U. Teichler. L. : Portland Press, 2006. P. 105–118.

* * *

1. Zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 21 dek. 2012 g. № 273-FZ // Ros. gaz. 2012 g. № 5976.
2. Balabanov S.S., Bednyiy B.I., Mironos A.A. Podgotovka nauchnykh kadrov sotsiogumanitarnogo profilya v aspiranture // SOTsIS: sotsiologicheskie issledovaniya. 2008. № 3. S. 70–78.
3. Sele G. Ot mechtyi k otkryitiyu: kak stat uchenym. M. : Progress, 1987.
4. Berge Z. Facilitating computer conferencing: recommendations from the field // Educational technology. 1995. №35 (1). P. 22–30.
5. Fergie G., Beeke J., McKenna C., Creme Ph. “It’s a lonely walk”: supporting postgraduate researchers through writing // International journal of teaching and learning in higher education. 2011. Vol. 23. № 2. P. 236–245.

6. From postgraduate to social scientist: a guide to key skills / Ed. by N. Gilbert. L. : Sage Publications, 2006.

7. Melin G., Janson K. What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD education and post doc work // The Formative Years of Scholars, Wenner-Gren International Series. Volume 83 / Ed. U. Teichler. L. : Portland Press, 2006. P. 105–118.

Scientific and pedagogic support in quality management of postgraduate students training

There are covered the issues of quality management of postgraduate students training at a higher school on the basis of scientific and pedagogic support.

Key words: *postgraduate department, quality of postgraduate students training, quality management, competences, pedagogic support.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2014)

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

СОВЕТСКИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в. : ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСТОРИИ МЕНТАЛЬНОСТИ

Рассматривается влияние российской ментальности (невербализованных установок сознания) на содержание проекта воспитания «нового человека» 1920 – 1930-х гг. Утверждается, что в воспитательном идеале, разработанном теоретиками большевизма первой трети XX в., отразились социоцентристское мировидение, хранимое обыденным педагогическим сознанием, и традиционная миротречная установка отечественной ментальности.

Ключевые слова: *ментальность, культурный генотип, ядро культуры, массовый идеал воспитания, воспитательный проект, модернизация общества, социоцентризм, антропоцентризм.*

Коллизии социально-этического и социально-педагогического характера, рождаемые современной трансформацией российского общества, побуждают мыслящую часть педагогического сообщества обращать свои взоры в прошлое – к опыту, приобретенному инсти-

тутом образования в другие переломные эпохи. Особое место в этом опыте занимает период 1920 – 1930-х гг. – время, когда (как и на рубеже XX – XXI вв.) крушились социальные структуры, девальвировались традиционная система ценностей и мораль, рождались самые разные, подчас небесспорные, проекты. К числу последних принадлежит и стремление воспитать «нового человека» – личность, призванную стать субъектом индустриальной модернизации страны. Подробный анализ содержания данного проекта требует отдельного специального разговора. В данной же статье рассмотрим советский воспитательный проект лишь в одном, но крайне важном аспекте: в контексте истории ментальности. Данный ракурс исследования позволит обнаружить *глубинные истоки* замыслов его авторов, отнюдь не связанные с их идеологическими предпочтениями.

В самом деле, обычно советский воспитательный проект первой трети XX в. рассматривают как составную часть плана «социалистической реконструкции» отечественного общества и потому концентрируют исследовательские усилия на анализе текстов официального характера (партийно-государственных решений, выступлений лидеров режима и их «идеологических оруженосцев», информационных справок, статистических данных), а также на изучении работ профессиональных педагогов. Не подвергая сомнению правомерность подобной исследовательской стратегии, отметим, что она все же лишает ученого возможности взглянуть на проблему шире, через призму состояния *педагогического сознания* и сложившегося *педагогического обычая*. Названные педагогические феномены относятся к той области общественного сознания и практики, которая являет собой «царство ментальности, этнокультурных стереотипов», выражаемых в бессознательных, стереотипных взаимодействиях «взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках» [2].

Поскольку в науке понятие «ментальность» приобрело большую многозначность, зафиксируем собственную позицию относительно его содержания. Мы термином *ментальность* будем обозначать невербализованные установки сознания, формирующие видение мира, которое вызревает под влиянием эмоций, обеспечивающих социальной группе выживание и безопасность в процессе социального взаимодействия. Эти установки проявляются в чувствованиях, мыслях людей, их повседневном поведении, предрасполагая человека действовать определенным образом, создавая «область возможного для

него» [8]. Понятно, что ментальность влияет на *всех* участников образовательного процесса, как формально организованного, так и неформально протекающего в семье, контактных группах и т.д. В частности, когда педагог (или иной актор образования) оказывается в ситуации нравственного или педагогического выбора, именно ментальность помогает ему определиться с решением. Она же диктует педагогу метафоры, посредством которых теоретические схемы и постулаты переводятся на «понятный язык» образов.

Носителем ментальности является в конечном итоге индивид, выступающий субъектом оценивания и всякого целеполагания. Однако сознание отдельного человека оказывается при этом продуктом социальных взаимодействий, т. е. «кирпичиком» общественно-го сознания, формирующегося под влиянием сложившихся ценностей, нравственных норм, идеалов воспитания и пр., иначе говоря, выступает в значительной мере производным от коллективных представлений, выработавшихся в той социокультурной общности, к которой принадлежит индивид.

Конечно, возникает вопрос: почему в общественном и индивидуальном сознании неизменно сохраняются образы мира, педагогические максимы и прочие ментальные константы, несмотря на происходящие в социуме политические и социально-экономические изменения, смену элит, идеологий и т.п.? Краткий ответ на данный вопрос может быть таким: у социокультурного организма, сформировавшегося в результате устойчивых и долговременных социальных взаимодействий, складывается своего рода «культурный генотип». Этот феномен точно также принудительно влияет на него, как влияет на биологический организм его природная, генетически передаваемая программа.

«Культурный генотип» является не продуктом ситуативной реакции общественно-го и индивидуального сознания на окружающую реальность, а результатом отбора социумом удачных ответов на вопросы, ставившиеся перед ним внешней средой (природой и климатом, геополитическим положением и пр.). Иными словами, культурный генотип обеспечивает воспроизводство сложившегося исторически и не меняющегося столетиями *характера* общественных связей, отношений между индивидом и социальной целостностью. Указанная репродукция происходит благодаря тому, что проверенный поколениями опыт предков, кристаллизуясь в виде *надбиологической* программы жизнедеятельности, порождает базовые ценности и нравственные

нормы, разделяемые носителями той или иной культуры независимо от их социального происхождения. Этот наследуемый материал становится той целостной системой, на которую наращиваются другие элементы культурной наследственности [4, с. 72 – 74]. Именно поэтому его и можно именовать *ядром культуры*.

Данное ядро представлено на разных уровнях и в разных формах сознания индивида, включая его «педагогическую зону». Выделение последней, разумеется, возможно лишь на уровне абстракции, поскольку сознание каждого человека отличается синкретичностью и нерасчлененностью различных уровней и элементов. И все же среди норм поведения, ориентаций, установок и ценностей «рядового обывателя» выделяются те, которые касаются передачи опыта народа, приобщения юношей и девушек к культуре предков, т. е. элементы сознания, к которым применимо прилагательное *педагогические*. В самом деле, всякий индивид, даже не участвуя в организованном образовательном процессе, имеет соображения, пусть самые общие, о том, каким должен быть «нормальный человек» и как «правильно» следует его выращивать.

Будучи продуктом взаимодействия индивидов, педагогическое сознание отражает то, как веками осуществляется деятельность по включению растущего человека в родную ему социокультурную среду, причем это отражение происходит как на *теоретическом*, так и (что очень важно) на *обыденном* уровне сознания. На обоих его этапах формируется своего рода «информационная матрица» – зафиксированные в форме писаных и неписаных правил, традиций и правовых актов, административных инструкций и нравственных норм, педагогических максим, программ воспитания и обучения культурные образцы, сочтенные обществом позитивными.

Данная «матрица», являясь концентрированным выражением культурного и педагогического опыта людей, их социальной памяти, предрасполагает воспитателя к принятию многократно апробированной *модели воспитания*. Осмысливая последнюю, теоретическое педагогическое сознание предлагает для трансляции *парадигму воспитания* – ту схему, которая включает в себя сущностные черты воспроизводимого способа реализации целенаправленной инкультурации. Будучи продуктом сознания, данная парадигма, тем не менее, приобретает статус объективности, поскольку оказывается для воспитателей *заранее заданным* способом деятельности по организации процесса освоения индивидом культуры собственного социума. Таким образом, каж-

дое новое поколение приступает к осуществлению своей деятельности, уже имея определенный набор исторически сложившихся парадигм воспитания. Что касается нижнего этажа педагогического сознания, то влияние ядра культуры проявляется в виде неосознанных реакций, импульсивных поведенческих актов, совершаемых индивидами в процессе неформализованного обучения и воспитания.

Таким образом, ментальность способствует формированию в педагогическом сознании *проектов-матриц* [Там же, с. 70], хранящих идеалы воспитания, которые фокусируют усилия воспитателей на приобретении воспитанниками качеств, признаваемых нравственно оправданными. Конечно, всякая матрица оставляет за отдельными воспитателями и образовательными учреждениями способность к изменениям, которая реализуется через их адаптацию к меняющейся социальной среде. Иначе говоря, педагогическое сообщество, экстраполируя прошлое в будущее, оценивая пробные, неразрушающие ядро культуры инновации, производит отбор и сознательно закрепляет полученные отдельными педагогами и образовательными структурами результаты. Однако возможности селективного отбора при этом отнюдь не беспредельны. Если педагог конструирует и созидает желаемую реальность, противоречащую культурному опыту индивидов, их ментальности, то он наверняка не сумеет гармонизировать взаимоотношения людей. Более того, его стремление привить воспитанникам мотивы поведения и нравственные нормы, отсутствующие в культурной программе данного социума, может не просто увенчаться неудачей, но и иметь деструктивные последствия.

Следовательно, ментальность, отражаемая обыденным педагогическим сознанием, выступает фактором, незримо, но неизменно влиявшим на разработку и реализацию воспитательных проектов в России, включая большевистский проект первой трети XX в. Более того, последний оказывается яркой демонстрацией того, как неформализованные установки сознания воздействуют на идеологические системы. Он показал, что образ мира и *массовый* идеал воспитания, сложившиеся в головах носителей обыденного педагогического сознания, способны вызвать трансформацию весьма жесткой и системно выстроенной доктрины.

Поясним свою мысль. Марксизм, являвшийся официальной идейной основой советского проекта целенаправленной социализации 1920 – 1930-х гг., в качестве цели воспитания неизменно постулировал *свободного*

индивида, способного развернуть и проявить свои задатки. Характерно, что К. Маркс, давая дефиницию свободе, раскрывал ее содержание как «абсолютное выявление *творческих дарований человека без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего развития...*» (курсив наш. – С.Н.)» [5, с. 476]. Иными словами, аутентичный марксизм проявлял себя как *антропоцентристское* учение, возносившее на вершину пирамиды ценностей интересы не социальной целостности, но индивида. Большевистский же проект ориентировал государственно-общественную систему воспитания на формирование личности, отдающей приоритет интересам «коллектива», «класса», «государства» и порицающей «индивидуализм».

Данная метаморфоза целеполагания объясняется, на наш взгляд, именно влиянием ментальности основной массы наших соотечественников на теоретиков «русифицированного марксизма». Впрочем, нам могут указать, что сами К. Маркс и Ф. Энгельс не отрицали вовсе такой ценности, как «коллективизм». Согласившись с этим, заметим, что основоположники марксизма все же ориентировали своих последователей не на традиционный коллективизм, известный человечеству с самых ранних этапов его истории, а на ассоциацию, *свободно созданную свободными индивидами*. Иначе говоря, коллектив, по мнению родоначальников марксизма, должен был не довлеть над личностью, но создавать условия для *свободного* развития *каждого* из своих членов. Эту позицию как раз и не разделяли советские иерархи «воспитательного фронта» 1920 – 1930-х гг. Лидеры всех фракций (и «правых», и «левых», и «сталинистов») выступали как апологеты «безличностного коллективизма». Скажем, «сталинист» М.Н. Лядов (ректор Комуниверситета им. Я. Свердлова) писал как о цели воспитания о «коллективно мыслящем ребенке» и полагал, что таковой может быть сформирован «только в общественной среде», и потому родители «губят своих детей, если воспитывают их дома» [6, с. 311]. А «правый» Н.И. Бухарин и не объявленный еще «левым» Е.А. Преображенский в совместном труде столь же безапелляционно заявляли, что отдельный «человек принадлежит не самому себе, а обществу – человеческому роду» и что будущее «принадлежит общественному воспитанию» [3, с. 197]. Как видим, различия в подходе отсутствуют.

Любопытно, что И.В. Сталин в 1920-е гг. не высказывался прямо по вопросам этико-педагогического идеала. Однако его позицию

легко реконструировать, сравнив заявления, сделанные им на заре и на закате своей политической карьеры. Так, в начале XX в. он критически оценивал лозунг «Все для личности» и противопоставлял ему якобы марксистский лозунг «Все для массы» [9, с. 296]. По прошествии почти четырех десятков лет Сталин лишь усилил собственный тезис, одобрительно отозвавшись о «человеке-винтике» как о результате советского воспитания.

Апология коллективизма как ценности-цели и ценности-средства восходила к ментальности референтной группы большевизма – социальным низам, которые веками ориентировались на различные варианты социоцентристского идеала. Последний идеал имел глубочайшие корни, уходившие в догосударственные времена, в мир славянских локусов, строивших свою жизнь по принципу неразличения целого и части, сообщества и личности. Общины, напомним, выносили все проблемы на вече, решение которого должно было быть «единым, единственным, как бы воплощением голоса, монолога одного человека», но вместе с тем и оказаться «воплощением голоса каждого члена мира, члена организации, его целей и опыта» [1, т. I, с. 87]. Вече не признавало ни прав меньшинства, ни права личности на особое мнение. Монологичность принимаемых решений придавала им авторитарный смысл, а участие в обсуждении глав семейств, дворов породило идею коллективизма. Исходный вечевой идеал, следовательно, был амбивалентным, включающим в себя два полюса: авторитарный и соборный. Они-то и стали в эпоху государственности двумя самостоятельными версиями социоцентристской этики. Первый – соборный – представлял государство некой большой общиной, в которой все вопросы решают собранием глав локальных миров. Второй – авторитарный – экстраполировал на государя власть старейшины, большака. В обоих случаях позиция целого – государства или общины – воспринималась в качестве единственно возможной точки зрения, что доказывало их внутреннее родство [1].

Указанное социоцентристское мировидение, отпечатанное в обыденном педагогическом сознании, было воспроизведено теоретиками большевизма в рамках воспитательного проекта первой трети XX в. точно так же, как и традиционная *миротречная* установка отечественной ментальности. Поясним последнее утверждение. Как показывают исследования культурантропологов, важнейшим качеством истинно нравственного русского человека всегда признавалась готовность пролить

кровь и пожертвовать жизнью во имя торжества *должного*, Правды. А страдание, величайшее напряжение сил, бесконечная верность идеалу воспринимались как естественная плата за его достижение [11]. И потому весьма «традиционно» выглядели такие качества проектируемого большевиками «нового человека», как *жертвенность* и *бескорыстие*. Именно их требовал, например, от субъекта строившегося социума Е.А. Преображенский. Он писал: «Высшая мудрость пролетарской борьбы состоит не в том, чтобы каждый ковырялся внутри собственной личности <...>, а в том, чтобы каждый умел беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, *не требуя ничего лично для себя*, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток и пробиться к цели со своим классом, может быть, свалившись мертвым по дороге (курсив наш. – С.Н.) [7, с. 73]. В русле социоцентристской ментальности звучало и такое типичное требование теоретического органа ЦК ВЛКСМ: «Фокус воспитания состоит в том, чтобы, воспитывая этих кропотливых, как кроты, работников “будней”, воспитывать в них *готовность в любую минуту отправиться бесстрашно бороться и умереть* (курсив наш. – С.Н.) под знаменами коммунистической революции, сменить оружие – с молотка на винтовку, уютную комнату на сырой окоп» [10, с. 39–40]. Думается, подобного рода призывы (при замене «коммунистической революции» на лозунг «За Веру, Царя и Отечество») вполне разделили бы высокопоставленные деятели воспитания самодержавной России, которым надличностные, государственные цели также виделись в качестве высших.

Конечно, учет большевистскими проектировщиками ценностных ориентаций и педагогических установок, хранимых отечественной ментальностью, был обусловлен не только сознательным желанием соответствовать представлениям масс о должном и одобряемом поведении. Сами большевистские теоретики воспитания первой трети XX в. являлись в значительной мере носителями все той же культуры социоцентристского типа и потому не ощущали культурного дискомфорта, когда выстраивали образ личности, обладающей не только модернистскими антропоцентристскими чертами (инициатива, ответственность, открытость инновациям), но и качествами «традиционного человека» (терпение, готовность подчинить собственные «эгоистические» интересы запросам «массы» и пр.).

Таким образом, российская ментальность (и, прежде всего, сберегаемая ею конструкция «человека воспитанного», интенсивно окра-

шенная гаммой чувств) сумела стать тем фактором, который трансформировал воспитательный идеал аутентичного марксизма в «гибридный» (выражаясь словами А.С. Ахиезера) идеал «рядового стальных батальонов пролетариата».

Литература

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России) : в 2 т. Новосибирск : Сиб. хронограф, 1997–1998.
 2. Безрогов В.Г. История образования между Сциллой педагогики и Харибдой истории // Образование и общество. 2009. №5.
 3. Бухарин Н.И., Преображенский Е.А. Азбука коммунизма. М., 1920.
 4. Кантор К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1: Общие проблемы. М. : Яз. слав. культуры, 2002.
 5. Маркс К., Энгельс. Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 46. Ч. 1.
 6. Партийная этика: (Документы и материалы дискуссии 20-х годов) / под ред. А.А. Гусейнова [и др]. М. : Политиздат, 1989.
 7. Преображенский Е.А. О морали и классовых нормах. М. ; Пг. : ГИЗ, 1923.
 8. Рауль У. Предисловие к сборнику «История ментальностей. К реконструкции духовных процессов» // История ментальностей и историческая антропология: зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М., 1996.
 9. Сталин И.В. Сочинения: в 13 т. М., 1946 – 1952. Т.1.
 10. Юный коммунист: рук. журн. комсомольского актива: орган ЦК и МК ВЛКСМ. 1928. № 9–10.
 11. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. М. : РОССПЭН, 2012.
- * * *
1. Ahiezer A.S. Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (Sotsiokulturnaya dinamika Rossii) : v 2 t. Novosibirsk : Sib. hronograf, 1997–1998.
 2. Bezrogov V.G. Istoriya obrazovaniya mezhdru Stsilloy pedagogiki i Haribdoy istorii // Obrazovanie i obschestvo. 2009. №5.
 3. Buharin N.I., Preobrazhenskiy E.A. Azbuka kommunizma. M., 1920.
 4. Kantor K.M. Dvoynaya spiral istorii: istoriosofiya proektizma. T. 1: Obschie problemyi . M. : Yaz. slav. kulturyi, 2002.
 5. Marks K., Engels. F. Sochineniya. 2-e izd. T. 46. Ch. 1.
 6. Partiynaya etika: (Dokumentyi i materialyi diskussii 20-h godov) / pod red. A.A. Guseynova [i dr]. M. : Politizdat, 1989.
 7. Preobrazhenskiy E.A. O morali i klassovyyih normah. M. ; Pg. : GIZ, 1923.
 8. Raulf U. Predislovie k sborniku «Istoriya

mentalnostey. K rekonstruktsii duhovnyih protsessov» // Istoriya mentalnostey i istoricheskaya antropologiya: zarubezhnyie issledovaniya v obzore i referatah. M., 1996.

9. Stalin I.V. Sochineniya: v 13 t. M., 1946–1952. T.1.

10. Yunyiy kommunist: ruk. zhurn. komso-molskogo aktiva: organ TsK i MK VLKSM. 1928. № 9–10.

11. Yakovenko I.G. Poznanie Rossii: tsivilizatsionnyiy analiz. M.: ROSSPEN, 2012.

Soviet educational project of the first third of the XX century: view through the prism of mentality history

There is considered the influence of the Russian mentality (non-verbalized directives of subconsciousness) on the project of education of a "new human" in the 1920-1930s. There is stated that in the educational ideal developed by theorists of the majority of the first third of the XX century there was reflected the sociocentric world view kept by the ordinary pedagogic consciousness and the traditional guidelines of the domestic mentality.

Key words: *mentality, cultural genotype, nucleus of culture, mass ideal of education, educational project, modernization of society, sociocentrism, anthropocentrism.*

(Статья поступила в редакцию 13.05.2014)

Л. И. СТОЛЯРЧУК
(Волгоград)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Рассматриваются методологические ориентиры применения гендерного подхода в образовании: междисциплинарный, трансдисциплинарный и трансгендерный. Уточняются такие ведущие понятия гендерного подхода, как «гендер», «гендерная идентичность», «маскулинность», «фемининность».

Ключевые слова: *гендер, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность.*

В последние полвека в современном мире происходят значительные изменения во взаимоотношениях между мужчинами и женщинами от патриархатных, маскулинно-

доминантных к демократическим, равноправным, равноценным. Стремление России идти в ногу со временем и соответствовать европейским стандартам построения развитого гражданского общества на основе принципа эгалитаризма пока в недостаточной мере отражено в нормативно-правовых документах. Так, Министерством труда и социального развития РФ в 2002 г. был разработан и размещен на официальном сайте Проект гендерной стратегии Российской Федерации. Однако, несмотря на то, что с того момента прошло более 10 лет, данный документ все еще остается в статусе проекта. К сожалению, до сих пор в основных образовательных законодательных документах (Закон «Об образовании в Российской Федерации» (273 ФЗ, 2013 г.), федеральные государственные образовательные стандарты и др.), определяющих содержание образования школы и вуза на перспективу, гендерным качествам внимание все еще не уделяется. Единственным документом в России на сегодняшний день является «Рекомендация Министерства образования РФ по изучению основ гендерных знаний в системе образования» (№ 480-15 от 22.04.2003 г.).

Реализация гендерного подхода в образовании на основе анализа индивидуального опыта мужчин и женщин и в целом социальной реальности позволяет своевременно выявлять новые социально значимые качества мужчин и женщин, пути овладения этими новыми качествами с целью преодоления неравенства их статусных позиций, конфликтов не только в семейно-бытовой сфере, но и в широком контексте общественных отношений и профессиональной деятельности. Несмотря на то, что гендерные исследования сегодня становятся неотъемлемой частью различных наук (философии, социологии, антропологии, истории, лингвистики, психологии и педагогики), а гендерная проблематика все активнее разрабатывается в различных направлениях образования, методологические ориентиры применения гендерного подхода в образовании требуют уточнения, а используемые понятия – постоянного переосмысления и корректировки, поскольку из-за многозначных толкований начинающие исследователи допускают методологические неточности в использовании основных научных подходов и терминологии, нередко приводящие к ошибкам в изучении того или иного вопроса, искажающим их смысл (Е.Н.Каменская, С.Л.Рыков, Л.В.Штылева).