

**«ГЕНДЕРНИЙ КОНФЛІКТ» :
ЗАГАЛЬНОНАУКОВИЙ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ**

У сучасній педагогіці відбувається процес термінологічного розширення понятійного апарату за рахунок уведення до освітнього дискурсу понять із суміжних гуманітарних дисциплін. Пожвавлення гендерної теми у науково-педагогічній періодиці породжує проблему плутанини понять та переконує у думці про все ще слабку термінологічну базу гендерології (а саме – гендерної педагогіки). У статті розглядається педагогічне значення поняття “гендерний конфлікт”. Шляхом аналізу низки робіт із гендерної проблематики встановлено особливості педагогічного трактування розглядуваного явища та окреслено шляхи його попередження.

Ключові слова: гендер, гендерний конфлікт, освітній простір.

Постановка проблеми. Сучасний освітній дискурс переживає своєрідний термінологічний вибух, коли до наукового обігу залучається термінологія із суміжних соціогуманітарних наук. Міждисциплінарні зв'язки сприяють розширенню наукового поля дослідження, проте вони ж спонукають до пошуку мови, яка б припускала використання запозиченої термінології за умов її адаптації до вже сталого понятійного апарату педагогіки. Саме таке явище спостерігаємо у відносно новій темі – «гендерна освіта». Суттєве пожвавлення гендерної теми у науково-педагогічній періодиці не вирішує проблеми плутанини понять та переконує у думці про все ще слабку термінологічну базу гендерології (а саме – гендерної педагогіки).

Аналіз останніх досліджень. Власне гендерна теорія у педагогіці зародилася внаслідок пильної уваги до гендерних проблем у системі суспільно-політичних наук. У яких поняття гендер та похідні від нього визначення (*гендерна рівність, гендерний дисплей, гендерна система, гендерна толерантність, гендерна культура, гендерний вимір* тощо) входять до кола понять, що розкривають ієрархію статусів чоловіків та жінок у суспільстві та описують, насамперед, стан жіноцтва у соціумі. Значний внесок у формування гендерних студій у педагогіці зроблено психологами, які привернули увагу педагогів до проблеми статі та наполегливо вивчали/вивчають статеві та соціокультурні риси індивідууму, описуючи процес становлення людини. Тому завдяки психології педагогіка збагатилася низкою гендерних термінів (*статева та гендерна ідентичність, гендерна чутливість, фемінінність, маскулінність, андрогінність* тощо).

Формулювання цілей статті. Отже в надрах психологічного знання було сформульовано і поняття *гендерний конфлікт* (далі по тексті – ГК), який активно інтегрується до педагогічних досліджень. Втім остаточно не вирішеними залишаються питання: що таке гендерний конфлікт саме у освітньому просторі, у чому він виявляється та які можуть бути застосовані механізми його запобігання.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що оскільки гендер не є категорією суто педагогічною, а розглядається у загальнонауковому дискурсі, то і тлумачення ГК не має однозначності.

На побутовому рівні ГК – це різноманітні прояви непорозуміння між чоловіками та жінками, власне таке ставлення до трактування поняття демонструють популярні видання та автори, які ототожнюють поняття гендер та стать. Науковий рівень висвітлення ГК демонструє багатоаспектний погляд на проблему у різних площинах. У соціально-філософському контексті ГК розуміється як «соціокультурний феномен суспільного розвитку. Саме у конфлікті, – на думку В. Лукова та В. Кириліної, – виявляється конкретний соціокультурний спосіб вияву гендерних суперечностей у сучасному світі» [10, с. 87]. Основу цього конфлікту науковці вбачають в існуванні у суспільстві «системної нерівності на гендерній основі», власне ця нерівність і є сутністю ГК, виходячи з того, що нерівність є «атрибутом соціокультурного рівня» [10, с. 89]. Ієрархічно-домінаторна гендерна картина

сучасного суспільства, характеризує сформований поділ праці і соціальних ролей між чоловіками і жінками, що не відповідає вимогам сучасного розвитку людства, отже провокує різноманітні прояви системного ГК. Відтак глобальному рівні ГК – різновид соціального конфлікту.

На рівні локальному ГК є питанням існування особистості у соціумі, тому і розглядається у наукових розвідках, присвячених питанням внутрішньо особистісних конфліктів (загальна психологія, психологія особистості, психологія праці тощо). У психологічному контексті ГК виступає різновидом конфлікту рольового конфлікту («нестатевотипова сфера діяльності» – за Н. Кулагіною [9]). Відтак психологами пропонується розглядати ГК як результат зіткнення «гендерного та професійного простору» особистості, які при цьому «протиставлені та конфліктують». З цих позицій ГК аналізується переважно у *родинній* та *професійній* сферах як внутрішній конфлікт і чоловіків, і жінок щодо можливості виконання ними традиційно “чоловічих” та “жіночих” ролей. Додамо, що такий погляд дає підстави психологам (говорити про суто жіночі чи чоловічі ГК. У *родинній сфері* це суперечності, що виникають внаслідок «невиправданих очікувань, пов’язаних із ролевою поведінкою членів подружжя. ГК викликані потребою у перерозподілі традиційних жіночих та чоловічих ролей» [2, с. 65]. У *професійній сфері* ГК представлений у системі «професія-гендер», і тоді причиною зародження ГК стає суперечність між традиційним уявленням про жіночі та чоловічі професії та сучасними змінами соціальних ролей чоловіків та жінок у різних професійних сферах [9]. Загалом, у психології, описаний різнорівневий ряд видів ГК: «на *макрорівні* та *рівні міжособистісних відносин* («проблема статевих взаємин, що базується на явищах статевої диференціації») і *інтраіндивідуальному* рівні («як проблема особистості, внутрішніх суб’єктивних переживань індивіда, як різновид внутрішньоособистісного конфлікту, що має дуже складну об’єктивно-суб’єктивну природу і виражається в гострих негативних переживаннях особистості») [9, с. 11-12]. Додамо, що сьогодні вчені-психологи виокремлюють декілька різновидів ГК: *рольовий конфлікт жінки, яка працює; конфлікт подвійної ідентичності; криза маскулінності, криза нездійсненої маскулінності; підвищення тривожності та почуття провини (синдром супержінки) конфлікти страху успіху, втрати/надбання фемінінності; екзистенційно-гендерний конфлікт, гендерний конфлікт професійної ролі*. Вважаємо за необхідне підкреслити, що рольовий ГК відчувають не лише жінки, а й чоловіки, «коли чоловік обмежує свою поведінку або поведінку інших, виходячи з традиційних гендерних ролей, коли оточуючі тиснуть на нього за порушення норм мужності чи коли він пригнічує себе чи оточуючих через те, що вони не намагаються відповідати ролі» [3]. За словами Е. Зінов’євої, ці психологічні почуття «визначаються як криза гендерної ідентичності. Подолання цієї кризи вимагає від особистості розвитку особливої психологічної гнучкості та вміння усвідомлено підходити до реалізації того гендерного рольового репертуару, який задається середовищем» [7].

Отже, якщо у загальнонауковому контексті розуміння ГК є достатньо науково обґрунтованим, то саме у педагогічному ракурсі це питання не має такого однозначного тлумачення. Проте, виходячи із визначень, які подає сучасна наука можемо констатувати наступне. Відповідно до психологічного визначення ГК, це явище має не лише особистісний характер, воно виникає внаслідок взаємодії/зіткнення особистості із зовнішніми факторами.

Освіта як інститут соціалізації особистості неминує відбиває пануючий у суспільстві тип гендерної системи, яка розгортається у двох площинах - освітній простір та освітнє середовище. У своїй роботі ми спираємося на визначенні освітнього простору (далі по тексту – ОП), поданому у сучасних наукових розвідках (Н. Касярум, Н. Рибка, А. Цимбалару, І. Шендрік), згідно з якими ОП – «спеціально організоване педагогічне середовище як структурована система педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення» [14]. Тому серед рис, що характеризують ОП, А. Цимбалару виокремлює наступне: ОП відображає характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов’язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства; ОП – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу; ОП має часові характеристики суспільного розвитку, що

існує у модусах: минулого, теперішнього та майбутнього; ОП має певні особливості залежно від його географії і головне – ОП характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою [14]. Із такого погляду, власне освітнє середовище є компонентом ОП. І. Чернецький виокремлює три структурні складові освітнього середовища: «просторово-матеріальна, соціально-особистісна та інформаційно-технологічна» [13, с. 139]. Виокремленні складові містять у собі відповідні компоненти дії суспільної гендерної матриці, що у сучасній гендерології отримало назву «прихованого навчального плану».

Сучасні науковці указують, що поняття «прихованого навчального плану» було введено для визначення порядку відтворення пануючого у суспільстві типу гендерних відносин (домінаторний чи егалітарний) на всіх рівнях функціонування освітньо-виховної системи: внутрішня організація освітньої установи та гендерні відносини в педагогічному колективі, гендерна стратифікація вчителювання; гендерно забарвлений зміст навчальних предметів та його відображення в навчально-методичній літературі; стиль викладання та педагогічного спілкування на статево-рольових засадах; статева упередженість учителів щодо оцінювання знань учнів.

На думку В. Кравця та О. Кікінежді, «ці три виміри невидимого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінуючому й недооцінюючи жіноче та нетипове» [8, с. 81], тобто закладають підвалини виникнення ГК у освітньому просторі.

Не зупиняючись на більш детальній характеристиці прояву вказаних вище компонентів прихованого навчального плану у освітньому просторі лише відзначимо, що попри наявну фемінізацію освіти, коли шкільний педагогічний склад становлять переважно жінки, не менш значущим фактором, який відображає характер гендерного устрою школи, є гендерна стратифікація вчителювання: горизонтальна та вертикальна. Горизонтальна стратифікація проявляється в негласному поділі навчальних предметів між учителями (переважна більшість учителів гуманітарних дисциплін – жінки; вчителі-чоловіки викладають переважно дисципліни природничого циклу; практично відсутні чоловіки в дошкільних навчальних закладах). Цей негласний розподіл навчальних дисциплін на “чоловічі” та “жіночі” слугує для подальшої орієнтації учнів на певну професійну сферу, що надалі обмежує розвиток життєвої стратегії дівчат та впливає на вибір професій хлопцями. Таке становище відтворює ієрархічний розподіл посад між чоловіками та жінками в суспільстві. Зважаючи на те, що саме у школі закладаються основи життєвих стратегій учнівської молоді важливим є питання їхньої професійної орієнтації. Проте саме у цій сфері в освітньому процесі можуть біти закладені основи майбутнього ГК професійної сфери, як навіювання уявлень про суто жіночі та суто чоловічі професії. Ми повністю поділяємо думку К. Толстолес із співавторами про те, що вибір молодими людьми майбутньої професії під «впливом гендерних стереотипів може призводити до незадоволення якістю життя, що позначається на психологічному і соматичному здоров'ї людини» [12, с. 872].

Значущість роботи з гендерно нейтральної професійної орієнтації учнів / учениць пояснюється тим, що надалі вибір професії впливатиме на рівень матеріального добробуту людини, традиційно “жіночі” галузі є найменш оплачуваними, отже, орієнтація дівчат на “жіночі” професії визначатиме невисокий матеріальний рівень. Вважаємо надзвичайно важливим, щоб у навчальному процесі ці стереотипи корегувалися. Вчителі повинні усвідомлювати, що й чоловіки, і жінки можуть однаковою мірою обирати професію незалежно від своєї статі. Позитивний досвід у цьому напрямку існує в школах Німеччини. Н. Махия описує напрями цієї роботи в школах різного рівня: у початковій школі це написання твору «Ким я хочу бути», у середній – проведення уроків праці, економіки тощо; у старших класах – проведення різноманітних курсів. Загалом у школах Німеччини «навчально-професійна підготовка молоді передбачає залучення її до нетипових для її статі видів професійної діяльності» [11]. Цим шляхом ідуть і американські педагоги, посилаючись

на яких, І. Бессарабова констатує, що головна помилка в профорієнтаційній роботі з дівчатами – це «акцентування уваги на тому, як той чи той вибір професії позначиться у майбутньому на створенні родини, керуючись при цьому стійкими стереотипними уявленнями про роль жінки» [1 с. 53]. Тому в навчальному процесі слід враховувати гендерний компонент у профорієнтації, з метою уникнення подальшої статевої сегрегації що призводить до виникнення ГК. Це можуть бути спеціальні бесіди, у яких визначається ступінь учнівської мотивації (перспектива професійного зростання, висока заробітна плата, прагнення влади, незалежності, можливість самостійного прийняття рішень, творчий характер праці, отримання життєвого досвіду, соціальна значущість, можливість спілкування з різними людьми тощо), але професії необхідно представляти й у чоловічому, і в жіночому аспектах.

Відтворення гендерно стереотипізованої інформації в навчальній (підручники) та навчально-методичній літературі, наявність фактів прояву сексизму (як гендерно стереотипізованих упереджень) у змісті (текст та ілюстрації) та мові навчальної літератури сьогодні встановлюється завдяки проведенню гендерної експертизи [5; 6].

Щодо стилю поведінки вчителя та відображення в ньому гендерної матриці слід послатися на роботу Р. Холл (Roberta M. Hall) та Б. Сендлер (Bernice R. Sandler) «Класний клімат: Холодно тільки жінкам?» («The Classroom Climate: A Chilly One for Women?»), 1982 р.) та на дослідження М. Садкер (Myra Sadker) і Д. Садкер (David Sadker) («Is the OK Classroom OK?», 1985 р.), у яких доведено, що увага вчителів спрямована на підтримку навчальної діяльності хлопців (похвала, своєчасна допомога та виправлення помилок). Учені виділили чотири типи реакції вчителя на відповіді учнів: похвала (забезпечує зворотний позитивний зв'язок); заохочення (виправлення відповіді та спонування до роботи); критика (пряма вказівка на неправильну відповідь); прийняття (відповідь зараховується). На основі цього дослідники зробили висновок, що у хлопців більше шансів одержати похвалу та заохочення, у дівчат – лише прийняття відповіді. Під час обговорення завдань та класних диспутів учителі схильні брати до уваги ідеї хлопців, їх спонукають до самостійності, активності; дівчат – до поступливості (більший зовнішній контроль). Шведські дослідники І. Карлсон та М. Сімонссон (Ingrid Karlson, Maria Simonsson) наполягають, що такий різний підхід до хлопців та дівчат призводить до того, що учні отримують різні знання, вчать різним моделям поведінки, а їхня компетенція оцінюється по-різному. Загалом хлопців привчають виконувати провідні ролі, дівчат – другорядні [16].

Неоднакове ставлення до хлопців та дівчат простежується й у вищих навчальних закладах, на що звертають увагу закордонні дослідники. Зокрема, К. Дікман (Carolyn Dickman) відзначає наступні приклади дискримінаційного ставлення викладачів до студентів та студенток: питання ставляться для всієї аудиторії, але в очікуванні відповіді викладачі дивляться лише на хлопців; дівчатам пропонується дати відповідь на прості запитання, а хлопцям – на складні, що потребують критичного мислення; відповіді дівчат перериваються частіше, у той час як хлопців вислуховують повністю. Загалом це свідчить про те, що у своєму ставленні до студентів викладачі не зважають на їхні індивідуальні інтереси та здібності, а звертають увагу лише на стать учнів [15, с. 36]. Цю ж думку висловлює інша американська дослідниця Д. Стритматтер (Janice Streitmatter) у роботі «На шляху до гендерної рівності в класі» («Toward Gender Equity in the Classroom: Everyday Teachers' Beliefs and Practices», 1994 р.), яка вважає, що така освіта будується на суспільному переконанні про наявні відмінності між чоловіками та жінками у плані талантів та інтересів, отже, учителі несвідомо відтворюють суспільні практики гендерної дискримінації, закріплюючи їх у свідомості своїх учнів. Слід зауважити, що шведські вчені пропонують своє визначення такого явища – «прихований порядок денний» (“hidden agenda”), визнаючи, що такий порядок відтворює тип гендерних відносин на всіх рівнях функціонування освітньо-виховної системи несвідомо. Усі вказані вище виміри дії прихованого навчального плану через продукування дискримінаційної гендерної схеми призводять до підтримки

гендерної нерівності та обумовлюють існування ГК на всіх щаблях освітнього простору: структурному, змістовному та діяльнісному.

Узагальнюючи сказане вище слід наголосити що існування ГК у освітньому просторі є наслідком існування цього феномену у суспільному просторі взагалі, проте його (ГК) розгортання має незримий характер, оскільки основи для появи такого роду конфліктів закладені у прихованому навчальному плані. Водночас слід підкреслити неможливість однозначного ствердження того, що сучасна система освіти містить приховану дискримінацію щодо дівчат, на протипагу доброзичливому ставленню до хлопчиків. Так, у дії прихованого плану щодо хлопців можна вказати на схвалення ризику як стратегічного напряму поведінки хлопців. Крім того, із віковим розвитком особистостей учнів змінюється їхня самооцінка, що зумовлено домінуванням чоловічого типу лідерства в учнівському колективі. Тому доцільною вважаємо думку Д. Дорогова щодо значення прихованого навчального плану, саме він структурує «шкільний універсум, оскільки покладений до основи школи як моделі соціальної реальності. Рольові стандарти та стереотипи поведінки, що транлюються таким чином, несвідомо засвоюються школярами, спрямовуючи їх гендерну соціалізацію відповідно до моделей, що затребувані суспільством» [4]. Отже, поняття “прихований навчальний план” визначає ряд практичних механізмів, що діють на рівні освітньої установи та сприяють відтворенню та підтримці наявного в соціумі гендерного порядку (підтримка гендерної нерівності та здійснення соціального контролю).

Переконані, що вчителі-практики не спрямовують свої дії на створення ГК у освітньому просторі навчального закладу, проте вони здатні йому запобігти шляхом усунення гендерних стереотипів із змісту/організації навчально-виховного процесу; систематичного проведення заходів із демонстрацією поліваріативних моделей гендерної поведінки; саморозвитку із підвищення рівня гендерної компетентності; створення у навчальному закладі педагогічних умов задля максимального задоволення потреб саморозвитку та самореалізації особистості, незалежно від її статевої визначеності та підвищення психолого-педагогічної культури батьків з метою залучення їх до гендерного виховання. Втім проблема створення та реалізації педагогічної моделі з попередження гендерних конфліктів у освітньому просторі потребує свого наукового обґрунтування та апробації.

Висновки. Узагальнюючи сказане вище, слід наголосити, що перед освітянами нагальним залишається завдання щодо формування категоріального апарату гендерної педагогіки, яка б була складена із сукупності несуперечливих понять, що б дозволили зрозуміти різні прояви феномену гендеру в освіті та були узгоджені із системою понять сучасної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бессарабова И. С. Проблема гендерного равенства в контексте поликультурного образования / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – №8. – С. 52–54.
2. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины / О.А. Гаврилица // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 65–70.
3. Деркачева Л.В. Специфика гендерной идентичности мужчин [Электронный ресурс] / Л.В. Деркачева // Социосфера. – 2011. – Режим доступа: http://www.sociosfera.com/publication/conference/2011/102/specifika_gendernoj_identichnosti_muzhchin.
4. Дорогов Д.А. Социализация тела: к вопросу о гендерном воспитании в современной школе [Электронный ресурс] / Д.А. Дорогов // Всероссийская социологическая конференция «Образование и общество» (20-22 октября 2009 г.). Российское общество социологов. Институт социологии РАН и Академия труда и социальных отношений. – Режим доступа : http://www.ssa-rss.ru/files/File/Dorogov_10.pdf.
5. Дороніна Т.О. Гендерна експертиза навчальної програми «Зарубіжна література» для загальноосвітніх шкіл України з українською мовою навчання (для 12 річної школи) / Т. О. Дороніна // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – №6. – С. 24–30.

6. Дороніна Т.О. Шкільні підручники з української мови в аспекті гендерної збалансованості / Т.О. Дороніна, С.А. Бузько // Філологічні студії: науковий вісник Криворізького національного університету. – 2012. – №7 (Ч. 2). – С. 275–284

7. Зиновьева Э.Х. Применение гендерного подхода в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / Э.Х. Зиновьева // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журн. – 2010. – №2. – Режим доступа: http://www.ppip.su/arhiv_gl/2010_2/nomer/nom04.php

8. Кравець В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 124 с.

9. Кулагина Н.В. Внутриличностный конфликт профессиональной роли : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Н.В. Кулагина. – Москва, 2009. – 27 с.

10. Луков В.А. Гендерный конфликт: система понятий / В.А. Луков, В.Н. Кирилина // Гуманитарные науки: Теория и методология. – 2005. - №1. – С.86–101.

11. Махиня Н. В. Особенности гендерного воспитания в Германии [Электронный ресурс] / Н. В. Махиня // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – №4.

– Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2009_st_4/.

12. Толстолес Е.С. Психосоциальный поход в исследованиях личности и гендера / Е.С. Толлес, И.Л. Шелехов, О.Г. Берестнева // Fundamental research. – 2012. – №9. – С. 872–876.

13. Чернецький І.С. Проектування навчальних середовищ на основі фрактальних властивостей їх складових / І.С. Чернецький // Вісник Черкаського університету. – 2012. – №13 (226). – С. 138–142.

14. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А.Д. Цимбалару.

– Режим доступу: // http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm

15. Dickman C. Gender Differences and Instructional Discrimination in the Classroom / C. Dickman // Journal of Invitational Theory and Practice. — 1993. — Vo I.2. — №1. — P. 35—42.

16. Karlson I. Gender sensitive pedagogy - an analysis of discourses of gender-related work in the Swedish preschool (Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006) [Електронний ресурс] / Ingrid Karlso, Maria Simonsson. – Режим доступу : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158671.htm>.

Без рецензії.

д.пед.н., проф., Дороніна Т.А.

«ГЕНДЕРНЫЙ КОНФЛИКТ»: ОБЩЕНАУЧНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В современной педагогике осуществляется процесс терминологического расширения понятийного аппарата за счет введения в образовательный дискурс понятий из смежных гуманитарных дисциплин. Оживление гендерной темы в научно-периодической терминологии порождает проблему путаницы понятий и убеждает в слабости терминологической базы гендерологии (а именно – гендерной педагогики). В статье рассмотрено педагогическое значение понятия «гендерный конфликт». Путем анализа ряда работ по гендерной проблематике установлены особенности педагогической трактовки рассматриваемого явления и очерчены пути его преодоления.

Ключевые слова: гендер, гендерный конфликт, образовательное пространство.

**Doronina Tatyana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor,
«GENDER CONFLICT»: GENERAL SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

In modern pedagogy the process of terminological expansion by entering the educational discussion concepts from related humanitarian discipline is taken place. Resuscitation of gender topics in scientific and educational periodicals raises the problem of confusing concepts and proves the existence of still moderate terminological base of genderology (especially – gender pedagogy). The article deals with the pedagogical concept "gender conflict". Analyzing a number of works on gender terms of reference the phenomena of pedagogical treatment is examined and outlined out the problems.

Key words: gender, gender conflict of educational space.