

Дискурс гендера в представлениях участников образовательных отношений в пространстве петербургской школы

DOI: 10.19181/inter.2020.12.3.3

Ссылка для цитирования:

Заиченко Н. А., Савельева Е. А. Дискурс гендера в представлениях участников образовательных отношений в пространстве петербургской школы // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12. № 3. С. 50–74. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.3.3>

For citation:

Zaichenko N. A., Savelyeva E. A. (2020) Gender Discourse in the Perceptions of Educational Relations Participants in the St. Petersburg Schools. *Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 12. No. 3. P. 50–74. DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.3.3>



Наталья Заиченко*, Елена Савельева**

В статье представлены результаты двухлетнего исследования проблемы гендерной сегрегации в педагогических коллективах школ Санкт-Петербурга. Тема раскрывается через представления всех категорий участников образовательных отношений (учителей, родителей, учеников и руководителей) о наличии/отсутствии данной проблемы. Выявлены некоторые зависимости представлений респондентов о гендерном неравенстве от возраста, пола и типа респондентов. Наиболее «гендерно зависимыми» оказались педагоги старше сорока лет и руководители; учителя-мужчины чаще акцентируют гендерные различия, чем учителя-женщины; старшеклассники не связывают глубину понимания предмета и яркость преподавания с полом учителя; родители старшеклассников при найме репетиторов отдают предпочтение педагогам-мужчинам, а родители детей младшего возраста «дискриминируют» учителей-мужчин и предпочитают учителей женского пола.

* Заиченко Наталья — кандидат педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге, zanat@hse.ru.

** Савельева Елена — магистр государственного и муниципального управления, заместитель директора школы № 555 «Белогорье» г. Санкт-Петербурга, workbox1983@mail.ru.



В целом для педагогических коллективов школьной системы Санкт-Петербурга гендерная сегрегация не является очевидной проблемой, и система образования не проблематизирует гендерное неравенство, традиционно поддерживая разность гендерных ролей.

Ключевые слова: дискурс; гендер; гендерная сегрегация; гендерные стереотипы; гендерный дисбаланс; общее образование; учитель

Введение

Тема «гендера» как исследовательская проблема, в том числе в контексте учительского труда, актуализирована в современных исследованиях по таким направлениям, как феминизация образовательной отрасли (Воронина, 2004; Серова, 2011); специфика разделения труда на «мужские» и «женские» роли и гендерные контракты (Темкина, Роткирх, 2002; Мезенцева, 2003; Баскакова, Соболева, 2017); проблемы гендерного неравенства при выборе образовательной траектории (Бессуднов, Малик, 2018) и гендерного порядка для начинающих педагогов (Клецина, 2016); гендерной асимметрии на рынках труда (Силласте, 2004; Мальцева, Нестерова, 2009; Бурчакова, Хожемпо, 2015) и гендерного образования (Костикова, 2001; Ярская-Смирнова, 2001; Шустова, 2009; Клецина, 2016; Скоморохова, 2015).

Исследователи отмечают явление феминизации в качестве одной из основных характеристик сферы образования, под которой понимается количественное увеличение женщин — представителей данной профессии, усиление их влияния и роли в определении социального статуса и формировании моделей реализации профессии (Баскакова, Соболева, 2017; Воронина, 2004; 2018; Калабихина, 2011а; 2017; Серова, 2011). Феминизация отрасли оказывает «негативное воздействие» на цену профессии: чем более феминизирована профессия, тем выше вероятность того, что работающие в ней будут получать относительно низкую заработную плату (Drudy, 2008).

Эта картина гендерного распределения работников образования может быть дополнена и обогащена презентацией представлений о существовании (или отсутствии) гендерных стереотипов у непосредственных производителей и потребителей образовательных услуг в общем (школьном) образовании.

Наше исследовательское любопытство в данной области спровоцировано наблюдаемым противоречием. С одной стороны, мы не можем отрицать наличие гендерных стереотипов, прочно разделяющих роли мужчин и женщин на рынке труда, в т.ч. в сфере образования; с другой стороны — наблюдаем реальные практики «ломки» этих стереотипов именно в отрасли образования и воспитания детей. В детских садах и начальной школе появляются мужчины-воспитатели, а традиционно «неженские предметы», такие как информатика и программирование, преподают женщины; мужчины становятся заместителями директоров по воспитательной работе,

а женщины осваивают компетенции «цифрового обучения». Объективно трансформируется гендерная атмосфера школьного пространства, но как это понимают и интерпретируют участники образовательных отношений — ученики, учителя, родители?

Выбор дискурсивного подхода обусловлен исследовательской целью — выявить представления ключевых участников образовательных отношений о таком социальном конструкте, как гендер. Мы не ставили перед собой задачу объяснить культурные, психологические или социальные истоки разнообразия и/или противоречивости этих представлений. Исследовательский интерес состоял в обнаружении самих различий в представлениях респондентов о социальной роли и статусах школьных учителей-мужчин и учителей-женщин.

В целях исследования были сформулированы гипотезы. Общая гипотеза: рынок услуг общего школьного образования в представлениях его участников гендерно сегрегирован.

Частные гипотезы: (№ 1) проблема гендерной сегрегации в педагогических коллективах проявляется в предпочтениях выбора учителя-мужчины или учителя-женщины у руководителей, родителей и обучающихся; (№ 2) представления респондентов-учителей о гендерной сегрегации в отношении учителей будут различаться в зависимости от возраста респондента; (№ 3) представления респондентов-учителей о гендерной сегрегации в отношении учителей будут различаться в зависимости от пола респондента.

Итак, в нашем контексте дискурс гендера — это презентация устойчивых представлений о гендерном равенстве и/или гендерной сегрегации у самих участников образовательных отношений (учителей, школьников, родителей, руководителей школ) в системе школьного образования.

Теоретическая рамка и нормативный аспект

Теоретическая рамка включает понимание двух теоретических аспектов: дефиниций «дискурса» и «гендера».

В качестве рабочего определения понятия «дискурс» мы используем формулировку Гидденса — Саттона, описавших это понятие как «способ высказывания и мышления о предмете, основанный на общих допущениях и служащий для формирования человеческого понимания этого предмета и действия в отношении него» (Гидденс, Саттон, 2019: 19). Опираясь на подход Гидденса — Саттона и логику Мишеля Фуко как наиболее влиятельного автора теории дискурса, мы принимаем позицию о том, что «...дискурсы способствуют приобретению человеком чувства самости и личностной идентичности. Это служит полезным напоминанием о том, что у человека нет абсолютной свободы мышления, речи и действия — у человеческой деятельности всегда есть пределы» (Гидденс, Саттон, 2019: 21).

Контекст гендерного дискурса связан с социальным основанием, в нашем случае речь идет об образовательных отношениях и субъектах этих отношений. Мы дополняем теоретическую рамку нормативным аспектом — понятием



«образовательные отношения». «Образовательные отношения» определяются действующим Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как «общественные отношения по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ» (ст. 2).

Признавая полисубъектность этих отношений, в целях исследования мы выделяем среди субъектов обучающихся и их родителей, педагогов и руководителей образовательных организаций. Мы сознательно используем не дискуссионную, а строго законодательную формулировку понятия «образовательные отношения», считая такой подход оптимальным и достаточным для целей нашего исследования.

Феномен «гендера» является базовым для нашей теоретической рамки. Отдавая должное внимание поло-ролевому подходу Парсонса — Бэйлза (Parsons, 1949; Parsons, Ba1es, 1955), мы выясняем процесс закрепления ролевых стереотипов «мужского-женского» через характеристики, где женщина выполняет экспрессивную роль, поддерживающую внутренний эмоциональный фон в отношениях, а мужчина — инструментальную роль, поддерживающую внешние регулятивные связи. Так формируются соответствующие ожидания при имплицитном признании биологического детерминизма ролей. Следует уточнить, что идеи Парсонса акцентированы на ролевых различиях в семейных отношениях, такая сегрегация ролей интерпретируется им как механизм подавления возможного разрушительного для брака и семьи соревнования между супругами за власть, статус, престиж.

Эти представления восходят к подходу Дюркгейма, связанному с общественным разделением труда между полами: их отзвуки и основанные на них стереотипы мы находим и в ответах наших респондентов, также полагающих, что в результате социального развития «один из полов завладел эмоциональными функциями, а другой — интеллектуальными» (Дюркгейм, 1991).

Теоретические основания для гендерного подхода мы берем из рабочего определения Гидденса — Саттона (Гидденс, Саттон, 2019: 98) в формулировке «ожидаемые и приемлемые для членов данного общества социальные, культурные, психологические особенности и поведение». Гендер выстраивается общественным мнением как некая социально одобряемая модель поведения женщин и мужчин, которая определяет их роль и положение в таких институтах, как семья, политика, экономика, образование. Мы опираемся также на тезис Дж. Батлер (Butler, 2004) о том, что гендер — это перформатив, некая социокультурная игра, неустойчивая социальная категория, изменчивая и вариативная. Натурализованной реализацией гендера становится норма, которую постоянно переустанавливают через культурные ритуалы, в частности через речевую нормализацию. Для исследования образовательных отношений тема речевой нормализации кажется очень перспективной, но наше исследование лишь касается этой проблематики через анализ высказываний респондентов, на примере которых мы и рассматриваем гендерный дискурс в представлениях участников образовательных отношений в школьном образовании.

Гендерная проблематика в сфере труда достаточно полно представлена в российских исследованиях (Мальцева, Рошин, 2007; Баскакова, 2003; Здравомыслова, Темкина, 2003) с акцентом на то, что «одной из наиболее часто обсуждаемых проблем становится гендерная сегрегация — разнородность мужчин и женщин в различных сферах деятельности» (Мальцева, Нестерова, 2009), гендерная асимметрия (Гриненко, 2014), гендерная стереотипизация (Кулагина, 2016). Исследователи рынка труда придерживаются позиции, что гендерная сегрегация и гендерная дискриминация не тождественные термины. Сегрегация «может складываться как под воздействием внешних ограничений (социальных, институциональных) для мужчин и женщин, так и в результате свободного выбора сфер и форм занятости, на основе существующих индивидуальных предпочтений, что не является дискриминацией» (Мальцева, Нестерова, 2009).

Гендерную сегрегацию описывают как явление, представляющее собой неравномерное распределение работников разного пола между отраслями, секторами экономики, профессиями и видами деятельности. Кроме того, гендерная сегрегация рассматривается также как состояние внутренних рынков труда, определяющее особенности трудового поведения работников разного пола и действий работодателей по отношению к ним. В этом контексте данное явление определяется как тенденция к устойчивому разделению мужчин и женщин по разным сферам деятельности.

Многие исследователи (Калабихина, 2017; Мальцева, Рошин, 2007; Силласте и др., 2004) обращают внимание на устойчивость явления горизонтальной и вертикальной сегрегации в России и выделяют три направления ее формирования: (1) классическое проявление «стеклянного потолка» или объединение механизмов «стеклянного потолка» и «липкого пола»; (2) проявление действия «стеклянных стен»; (3) дискриминация женщин при приеме на работу.

Наши гипотезы выстроены в том числе на основании работ российских исследователей, но специфицированы на рынок образовательных услуг.

Базовую аргументацию для методологии исследования мы находим в социально-конструктивистском подходе (Berger, Luckmann, 1966). В «социологии знания» П. Бергера и Т. Лукмана социальная реальность является одновременно объективной и субъективной, то есть и независимой от индивида, и постоянно создаваемой индивидом. Сфера знания — это и теоретические концепты, и обыденное знание как некий запас навыков, опытов и стереотипов, которым оперирует человечество в мире повседневности. В нашем случае представления субъектов школьного образования о социальной роли мужчин и женщин в профессии «учитель» основано именно на обыденном, опривыченном знании.

Итак, под гендерным дискурсом, в соответствии со сложившейся теоретико-методологической традицией, мы будем понимать презентацию гендерных ролей в контексте образовательных отношений в системе школьного образования.



Методология исследования

Логика исследования выстроена таким образом, чтобы можно было выявить представления ключевых участников образовательных отношений о наличии (отсутствии) проблемы гендерной сегрегации в общем образовании, исходя из множественности их характеристик. Мы выбрали следующие основания для выявления различий и/или сходств в представлениях о гендерной сегрегации в школьном образовании:

- (1) по типам участников образовательных отношений: учитель, ученик, родитель, руководитель организации;
- (2) по полу участников-учителей и руководителей образовательных организаций;
- (3) по возрасту участников-учителей;
- (4) по стажу работы (опыту) в образовательной организации участников-учителей.

Исследуя феномен гендерной сегрегации в системе общего образования с точки зрения представлений самих участников образовательных отношений, мы включили в перечень респондентов и интервьюеров лиц, находящихся на следующих ролевых позициях: учитель, руководитель, ученик, родитель.

Дополнительной «опцией» к исследованию стала выделенная роль руководителей (директоров школ и их заместителей) в части их предпочтений при выборе кандидатов на должность учителя.

Исследование проводилось в школах Санкт-Петербурга, расположенных в разных районах. Репрезентативность выборки обоснована несколькими характеристиками: 1) в выборке присутствуют все типы школ (гимназии, лицеи, общеобразовательные, с углубленным изучением предметов), кроме коррекционных; 2) территориальное размещение представлено всеми типами районов города — промышленные, спальные, центральные (исторические) районы; 3) структура совокупности респондентов-учителей по полу и возрасту соответствует структуре учителей по полу и возрасту всей генеральной совокупности.

Исследование проводилось в два этапа: первый этап в 2018 г.; второй — в 2019 г.

На первом этапе необходимо было выявить гендерную структуру рынка труда учителей, соответствие ее российской структуре по параметру «доля педагогов-мужчин по должностям, занимаемые ими должности в административно-управленческом звене, а также их «возраст» в профессии».

В качестве метода исследования был выбран сравнительный анализ статистических данных по руководящему и педагогическому составу в 153 школах Санкт-Петербурга, в том числе: 47 школ Приморского района Санкт-Петербурга, 32 школы Московского района, 20 школ Василеостровского района, 18 школ Петроградского района, 36 школ Красносельского района. В выборку не вошли специализированные образовательные организации (спортивные интернаты, коррекционные школы, школы для детей с ослабленным

здоровьем). Таким образом, в среднем представленные школы составили 89% образовательных организаций выделенных районов.

Объектом анализа стали педагогические коллективы школ в количестве 7678 человек из пяти районов Санкт-Петербурга, дифференцированных по полу и по занимаемой должности. Обработка полученных данных производилась в компьютерной программе Microsoft Office Excel.

Второй этап исследования включал собственно выявление представлений респондентов о гендерной сегрегации у участников образовательных отношений через анкетные опросы. В эту выборку включены респонденты из пяти обозначенных районов. Электронное анкетирование в формате Google-анкеты охватило 723 педагога (из них 101 — респонденты мужского пола, что составило 14% от общего количества респондентов-педагогов в соответствии с реальным гендерным составом педагогических коллективов в России), 594 учащихся, 604 родителя.

Представленные количественные и качественные характеристики выборки и задачи этапов исследования позволили получить валидные результаты.

Санкт-Петербург является мегаполисом, т.е. центром разнообразных услуг, в том числе образовательных. В этом качестве петербургское образовательное пространство может быть неким универсальным «презентационным стандартом гендерной сегрегации», которое включает в себя все возможные представления участников образовательных отношений на уровне городского школьного образования.

Результаты исследования: общая характеристика учительских коллективов

Задача первого этапа исследования состояла в выявлении половозрастной структуры педагогических коллективов городских школ (школ Санкт-Петербурга), подтверждающих или опровергающих среднестатистические данные о преобладании женщин в учительских коллективах городских образовательных организаций.

По результатам международного сравнительного исследования педагогического корпуса по вопросам преподавания и обучения (Rutkowski et al., 2013: 96), доля женщин среди учителей России составляет 85%, чем существенно отличается от других стран (в среднем 68%). В наиболее успешных по результатам PISA² странах доля женщин-учителей — около 65% (Rutkowski et al., 2013: 121). Данные нашего исследования сигнализируют о значительных различиях по доле «представленности» учителей-мужчин по районам города: от 7–8% в центральных районах города с преимущественно небольшими по контингенту школами (напр., Василеостровский) до 18% в районах

² PISA (Programme for International Student Assessment, PISA) — тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике.



спального типа с контингентом более 1–2 тыс. обучающихся (напр., Красносельский район) (рис. 1).

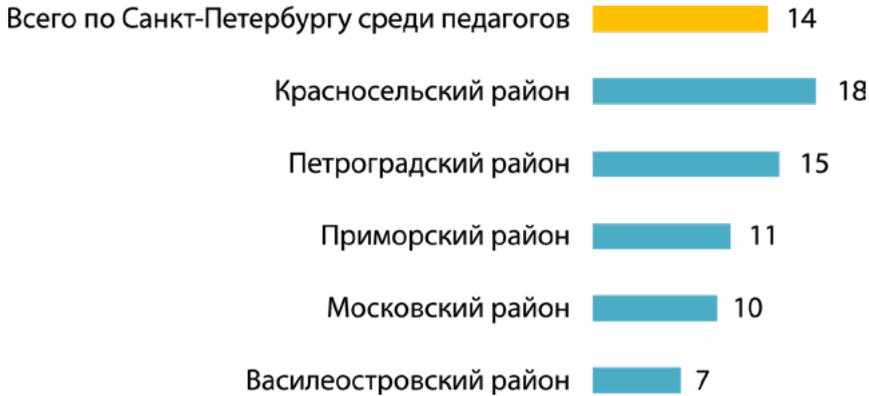


Рисунок 1. Доля учителей-мужчин от общего количества учителей в школьных коллективах в разрезе районов Санкт-Петербурга, %

Самая «популярная роль» педагога-мужчины в школе — это учитель физической культуры (24%), что вполне ожидаемо. Однако такие интуитивные ожидания не оправдываются в отношении должности учителей технологии (только 7% учителей-мужчин) и математики (5% учителей-мужчин), которые «проигрывают» учителям истории и обществознания (в совокупности 16%). Выделяется группа педагогов-мужчин (15%), работающих в отделениях дополнительного образования детей (ОДОД) по физкультурно-оздоровительному и инженерно-техническому (робототехника, информационные технологии) направлениям.

При выяснении мнений учителей о том, можно ли разделить преподаваемые предметы по гендерному признаку, делается очевидным, что у самих учителей есть четкое представление об учительских гендерных ролях: 93% опрошенных считают, что дисциплины естественно-научного профиля больше подходят преподавателям-мужчинам, равно как и физкультура (80%), точные науки (73%), история, право, экономика (56%). Для педагогов-женщин больше подходят изобразительное искусство и музыка (86%), преподавание в начальной школе (85%), русский язык и литература (81%), иностранные языки (77%).

Респонденты-учителя, принимавшие участие в нашем исследовании, наделили педагогов-мужчин такими качествами, как умение руководить (70%), объективность (68%), знание преподаваемого предмета (65%), справедливость и честность (60%). Женщины-учителя, по мнению респондентов, обладают несколько иным набором качеств: любовь к детям (80%), интерес к жизни воспитанников (76%), умение слушать и выслушивать (71%), отзывчивость и доброта (65%).

Представляя гендерную структуру рынка труда учителей Санкт-Петербурга в разрезе включенных в исследование районов, важно отметить

существенный прирост учителей-мужчин, приходящих в педагогическую профессию: за последние пять лет в школы пришло более 60% учителей-мужчин в сравнении с примерно 15% в среднем тех, кто пришел в школу более десяти лет назад (рис. 2).



Рисунок 2. Стаж работы учителей-мужчин в разрезе районов Санкт-Петербурга, %

Растущий интерес к профессии подтверждает вовлеченность учителей-мужчин в профессиональные конкурсы. Статистика материалов конкурса «Грани педагогического мастерства» за последние пять лет информирует об увеличении в шесть раз количества учителей-мужчин среди участников и лауреатов конкурса.

По данным конкурса профессионального мастерства «Учитель года России», в котором с 1991 года приняли участие более 1300 педагогов, из 27 победителей — 4 женщины и 23 мужчины. Конечно, эти данные не могут быть основанием для вывода о наличии гендерного неравенства в учительской среде, но вполне могут стать причиной исследовательского интереса к данной теме.

Анализ выборки директоров школ, которые принимали участие в данном исследовании, показал, что в управленческом аппарате представлено 77,6% женщин. Данный показатель существенно выше, чем в других странах, где доля женщин-директоров составляет в среднем 49,8% (а в Австралии, например, их 38,6%, в Финляндии — 40,6%, в Японии — 6%).

Результаты исследования: гендерный дискурс в представлениях педагогов

На втором этапе исследования мы проверяли две гипотезы: (1) о различии представлений респондентов-учителей о гендерной сегрегации в отношении самих учителей в **зависимости от пола** респондента; (2) о различии представлений респондентов-учителей о гендерной сегрегации в отношении учителей в **зависимости от возраста** респондента.

В выборку второго этапа попал 101 учитель-мужчина, что составило 14% от общего количества респондентов и, в свою очередь, совпадает с реальной



гендерной структурой педагогического коллектива в российских школах (о чем речь шла выше); в составе данной группы респондентов 37 директоров школ, 204 заместителя директора, 482 учителя-предметника.

Вопросы анкеты были составлены таким образом, чтобы выявить представления, ощущения, мнения в отношении проявлений гендерной сегрегации в коллективе школы. Мы анализировали полученные ответы, определяя два важных для нас фактора — пол респондентов и их возраст.

Результаты опроса педагогов с учетом их гендерной принадлежности сгруппированы и представлены в следующих обобщающих их тезисах.

1. Пол респондентов повлиял на ответы на вопрос об их представлениях о предпочтениях руководителя при отборе кандидатов на должность учителя: 60% респондентов-женщин считают, что руководитель предпочтет педагога-мужчину, при этом около 70% респондентов-мужчин считают, что выбор руководителя остановится на кандидате женского пола. Женщины-педагоги не ощущают своего «особого положения» в отрасли, тогда как 68% мужчин-педагогов говорят об обратном, подтверждая выявленную тенденцию («внутреннее ощущение») дискриминации.
2. Большинство респондентов (58% женщин и 72% мужчин) полагают, что руководители используют разные управленческие подходы для педагогов-женщин и мужчин, что подтверждают ответы и самих руководителей: *«Невозможно руководить ими одинаково, так же как и использовать одни методы обучения для мальчиков и девочек» (женщина, 49 лет, директор лицея).*
3. Относительно «феминности» учительской профессии у респондентов различаются представления в зависимости от пола: только каждый пятый мужчина соглашается с тем, что это «женская» профессия, тогда как 46% учительниц считают учительство женской прерогативой.
4. Представления учителей о результативности профессиональной деятельности мужчин-педагогов в зависимости от пола вполне равновесны: более половины женщин и почти три четверти% мужчин заявляют, что *«в педагогической профессии мужчина, как правило, достигает лучших результатов, чем женщина»*, то есть находит свое отражение явление «стеклянного потолка», препятствующего женщинам. И по карьерной лестнице, соответственно, мужчина продвигается гораздо успешнее — так считают 83% мужчин и 64% учителей-женщин. Таким образом, в представлениях респондентов-учителей подтверждается наличие признаков гендерной сегрегации, описываемых часто с помощью метафор «стеклянных стены», «стеклянного потолка» и «липкого пола».
5. Предположение о том, что именно рост заработной платы становится причиной увеличения количества педагогов-мужчин, подтверждается мнением учителей: 64% женщин и 84% мужчин согласны с данной гипотезой. В продолжение «денежного» вопроса: о том, кто зарабатывает больше, 32% учительниц предпочитает «не знать», и такая же доля респондентов уверенно говорит, что мужчина в школе зарабатывает

больше. Каждый второй (52%) учитель-мужчина думает так же. Дискриминация женщин как один из признаков гендерной сегрегации подтверждается мнением респондентов о том, что женщина становится более уязвимой при необходимости сокращения, увольнения (ответы 82% женщин и 69% мужчин).

На следующем этапе рассмотрим результаты опроса педагогов в контексте их представлений о гендерной сегрегации, но уже **с учетом возраста**.

Все респонденты были разделены на три больших группы по возрасту: от 20 до 40 лет, от 41 до 55 лет, старше 55 лет. Условно назовем их соответственно «младшая», «средняя» и «старшая» группы.

Вводный вопрос был связан с представлениями о феминности учительской профессии. Ответы респондентов разделились: чем моложе группа респондентов, тем они более склонны к мнению об отсутствии гендерной зависимости в учительской профессии. Так, более 80% из «младшей» группы (от 20 до 40 лет) утверждают, что учительская профессия — универсальная и не «принадлежит» ни одному полу; представители «средней» и «старшей» групп поддерживают это же мнение на 65% и 52% соответственно.

«Младшая» группа не соглашается со своими более старшими коллегами в вопросе о предпочтениях руководителя при отборе кандидатов на должность учителя: 82% молодых респондентов не считают, что руководитель при выборе остановится на кандидате женского пола, независимо от его/ее профессиональных качеств, притом что их старшие коллеги из обеих групп в большинстве своем (72%) уверены, что руководитель предпочтет «выбрать учителя женского пола».

Участники опроса из «младшей» группы свободны и от стереотипа о том, что мужчина достигает лучших результатов в учительской профессии, тогда как педагоги старше 40 лет отмечают наличие этой тенденции (67%). Возможно, разность мнений обусловлена опытом работы в отрасли или давлением стереотипов.

В то же самое время участники анкетирования в большинстве своем (67%) считают, что доходы педагога-мужчины превосходят доходы женщин, и чем моложе респонденты, тем чаще (до 74%) они выделяют гендерное неравенство в доходах.

Продвижение по карьерной лестнице тоже окрашено гендерным неравенством в представлениях педагогов любого возраста, но особенно выделяется «средняя группа» (41–55 лет), участники которой на 78% соглашаются с тем, что мужчины продвигаются по карьерной лестнице *«и чаще и быстрее, все зависит только от их желания...»*.

При этом около 50% респондентов всех возрастных групп высказывают мнение о том, что профессиональное развитие и уровень профессиональных компетенций в преподаваемом предмете никак не связаны с половой принадлежностью, но каждый третий (34,8%) респондент все же считает, что эта зависимость есть, и педагоги мужчины более профессиональны в своих предметах.



Итоговый вопрос был связан с выявлением представлений учителей разных возрастных групп о повышении заработной платы (до средней по экономике региона) как базовом мотиве прихода мужчин на учительские должности в последние пять лет. Мнения респондентов вновь разделились по принципу «кто моложе — тот не согласен». Для представителей профессии в возрасте от 40 лет и старше очевидна взаимосвязь притока мужчин в школу с повышением заработной платы работников образования (76% положительных ответов). Молодые педагоги (50% ответили «не знаю») такой закономерности либо не замечают, что объяснимо — они пришли в профессию уже на измененные ставки окладов и не переживали этого периода перехода, либо не согласны с таким утверждением (34%).

Результаты исследования: гендерный дискурс в представлениях учащихся и родителей

Кроме педагогических работников в исследование были включены родители обучающихся: 604 человека, из них 94 мужчины (15% от общего количества респондентов-родителей).

Родители формируют свои представления в логике стереотипных гендерных различий применительно к преподаваемым предметам, их предпочтения таковы: мужчины лучше справляются с преподаванием физики (85% ответов), физкультуры (79%); математики, истории, обществознания, технологии (по 52% ответов).

Родители утверждают (в 75% случаев), что учителей-мужчин в школе должно быть больше. Кроме того, около 30% из них, вне зависимости от пола, относятся к учителям-мужчинам с большим доверием.

Родители (87%) считают, что тема профессионального роста и развития педагогов никак не связана с половой принадлежностью, и в этом они солидарны с педагогами. Одновременно с этим 43% респондентов не согласны с утверждением, что мужчины в учительской профессии достигают лучших результатов, но в представлениях мужской части опрашиваемых учителя-мужчины быстрее поднимаются по карьерной лестнице.

В целом родители учащихся придерживаются мнения, что пол учителя не имеет значения для качества преподавания. Среди ответов всегда превалирует ответ «не знаю» или «мне все равно», значения которого приближаются к 40–50%, то есть родители откровенно «равнодушны» к теме гендерной асимметрии в педагогических коллективах школ и не считают ее актуальной.

Любопытны комментарии родителей обучающихся 9–11 классов, полученные в ходе дополнительного опроса 167 респондентов по услугам репетиторского рынка. Так, отвечая на вопрос о возможности выбора пола репетитора для подготовки к государственной итоговой аттестации для своего ребенка, родители отмечают, что выберут репетитора-мужчину, полагая, что «знания

у мужчины более высокого уровня, чем у женщины»³. Было также выражено мнение, что мужчин-репетитор на контрасте с женщиной, к которой дети привыкли в школе, научит и подготовит лучше, потому что ребенок будет его слышать: «*репетитор-мужчина выводит из зоны комфорта*».

Важная группа респондентов — сами старшеклассники. Анализируя результаты анкетного опроса 594 человек (290 мальчиков, 304 девочки), можно выделить некоторые тенденции. Для обучающихся важно наличие педагогов-мужчин в школе (73%), хотя пол учителя никак не влияет на интерес к учебе (79%). Предметы, которые лучше будет преподавать учитель-мужчина, — это физическая культура, технология, физика, математика. Такие предметы, как история и обществознание, которые, по мнению руководителей школ и родителей, тоже «подходят» мужчине, учащиеся не выделяют.

Несмотря на то, что подавляющее большинство учителей — женщины, 44% школьников не согласны с утверждением, что учитель в России — профессия для женщин. Некоторую «гендерную диспропорцию» учащиеся демонстрируют в ответах на вопрос о предпочтительности для них пола директора школы: только 13% учащихся выбрали бы женщину на должность директора школы, 37%, при наличии такой возможности, голосовали бы за мужскую кандидатуру, остальная половина просто ушла от ответа на этот вопрос.

На вопрос «...по каким причинам мужчина приходит в профессию “учитель”?» почти половина (44%) респондентов-старшеклассников называют причиной прихода мужчин в школу «*интересную работу*», еще 26% респондентов считают, что мужчины приходят в школу «*по призванию к учительской профессии*», 12% утверждают, что это происходит «*из-за заработной платы*», и только 8% определяют причиной «*легкость работы учителя*». Появляются одиночные ответы старшеклассников (шесть респондентов), связанные с возможным мотивом сексуального характера: «*нравятся юные леди*» или «*можно закрутить роман с девочкой*», что вряд ли может поддерживать идею «дискриминации мужчин» в данной отрасли, но служит сигналом для отдельного исследования.

В целом следует отметить, что интерес к теме у учащихся проявляется сильнее, чем у их родителей. Среди ответов детей гораздо меньший процент ответов (в среднем около 21%) носит безразличный характер («не знаю», «все равно»).

Результаты исследования: гендерный дискурс в представлениях школьного руководства

В данной части статьи представлены результаты двух этапов исследования, проведенных в 2018 и в 2019 годах и посвященных представлениям руководителей школ о гендерных особенностях работы школьных педагогов.

Для определения мнения руководителей образовательных учреждений о проблеме «феминности» общего образования, о гендерной структуре

³ Отражено мнение родителей выпускников 9 и 11 классов вышеперечисленных районов Санкт-Петербурга, высказанное в ходе общешкольного родительского собрания 19.10.2019.



кадрового состава и об особенностях трудовых отношений с педагогом-мужчиной был так же выбран метод анкетирования: директорам школ было предложено ответить на вопросы специально разработанной анкеты. В исследовании приняли участие 42 руководителя — директора и их заместители директора. Дополнительно к анкетному опросу был применен метод интервьюирования, в котором приняли участие 37 директоров.

Первый блок вопросов в анкете и в интервью был ориентирован на изучение отношения респондентов к преобладанию женщин в социально-профессиональной структуре сферы общего образования. 58% Директоров школ, подтверждая факт «феминизации» отрасли общего образования, отрицательно воспринимают преобладание женщин в учительской профессии и указывают на необходимость привлечения мужчин в школу. Значительная часть респондентов (73%) позитивно высказывается о роли женщин-педагогов в образовательном процессе, так как участие женщин делает среду *«...гуманнее, они больше заинтересованы в обучении и воспитании подростков»*. Около 20% опрошенных считают, что преобладание женщин в школе отрицательно сказывается на развитии учащихся.

Обратимся к анализу данных о суждениях директоров школ в части различий в преподавании между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами.

Большинство (88%) директоров считают, что различия имеются, но каждый пятый (21%) директор утверждает, что для него не имеет значения половая принадлежность учителя. Характеризуя стиль работы учителей-женщин, директора использовали такие ответы, как *«создают благоприятную атмосферу»*, *«отличает высокая эмоциональность»*, *«обладают гибкостью в общении»*, *«легче находят общий язык с родителями обучающихся»*, *«доброжелательны, любят детей»*.

Оценивая стиль работы педагогов-мужчин, респонденты используют такие словосочетания, как *«создают дружескую атмосферу и умеют поддерживать дисциплину, владеют аудиторией»*, *«авторитетны, избегают склок и конфликтов»*, *«нейтральны, больше юмора...»*. При этом часть (20%) руководителей считают, что педагоги-мужчины ведут свои предметы профессионально, но слишком требовательны и строги.

Тема «феминизации» учительской профессии звучит в суждениях руководителей: 71% опрошенных отрицательно относятся к «феминизации» профессии учителя, тогда как каждый третий не видит в этом проблемы и не считает значительное преобладание в отрасли педагогов-женщин негативной характеристикой педагогического состава школ.

Важным был вопрос о причинах диспропорционального соотношения женщин и мужчин в образовании. Большинство респондентов в качестве основной причины указывают низкий уровень заработной платы (67%), низкий престиж педагогической профессии (44%); высокие требования к педагогам (24%), «запредельное» количество отчетностей (21%).

Среди причин численного преобладания женщин-педагогов в системе общего образования респонденты выделили следующие: *«женщины лучше и быстрее находят контакт с обучающимися» (52,5%)*; *гендерный стереотип*

о «женских» обязанностях, в связи с чем профессия считается чисто женской (37%); «женщины выбирают данную профессию, потому что не претендуют на более высокую зарплату» (35%).

Интерес представляют ответы руководителей на вопрос о возможных ролях для мужчин, которые директора готовы предложить в своих школах.

Соответствующие ответы директоров были сгруппированы и представлены следующим образом.

Директора считают, что базовыми предметами для учителя-мужчины являются история, обществознание, право (67%), где важна четкость, беспристрастность, сдержанность. Следующими по рейтингу идут ОБЖ и технология (59%), то есть те предметы, где важен «личный пример» преподавателя. Напомним, что, согласно данным анализа гендерной структуры педагогов в исследованных нами районах, предложенного в предыдущей части статьи, 24% педагогов-мужчин работают в должности учителей физической культуры, что составляет абсолютное большинство в сравнении с другими предметами. Директора школ относят педагогов-мужчин по физической культуре к «группе риска», опираясь на реальную практику, в которой присутствуют конфликты между учителями физкультуры, учащимися и их родителями, а также коллегами в связи с повышенными требованиями, отказом учитывать индивидуальные особенности обучающихся, преувеличением значимости спортивных побед и достижений по сравнению с образовательным процессом.

В ходе интервью руководители школ указали должности, на которые, по их мнению, предпочтительнее нанять педагога-мужчину, даже если по опыту или образованию он уступает педагогу-женщине: история и обществознание, основы безопасной жизнедеятельности, технология (технический труд), информатика, физика. Директора отмечают, что такие должности, как учитель начальных классов, музыки, ИЗО, находятся под влиянием существующих гендерных стереотипов у родителей, и преодоление этого барьера требует отдельной работы.

Роль, которую руководители считают «мужской» в составе управленческой команды, — это заместитель директора по учебно-воспитательной работе в основной и средней школе (с акцентом на учебную работу). Функционал такого работника будет включать больше работу с документацией и аналитикой по подготовленности выпускников к государственной итоговой аттестации, мониторингом образовательных результатов в образовательной организации. Руководители отмечают (87%), что никогда бы не поручили мужчине-завучу сопровождение аттестации педагогов и контроль деятельности по реализации программ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Должности заместителя по безопасности и информатизации образовательного процесса директора также относят к «мужским», ориентируясь на сложившиеся в обществе стереотипы, хотя женщины справляются, в силу необходимости, и с этим функционалом.

Говоря о причинах увеличения доли педагогов-мужчин среди участников конкурса педагогических достижений руководители отмечают, что конкурс направлен в первую очередь на выявление и диссеминацию опыта. И здесь



вновь срабатывает сложившийся стереотип: «учитель-мужчина априори новатор и сможет представить что-то оригинальное»; «у него больше смелости при меньшем опыте»; «да и сама “картинка” выступления, урока, презентации опыта точно будет более живой».

Директора говорят и о том, что мужчина в учительской профессии «все еще редкость», и чтобы не потерять тех, кто есть, конкурсная комиссия обязательно поддержит участника-мужчину.

Анализируя мнение респондентов относительно привлечения учителей-мужчин в школы, отмечаем, что повышение заработной платы и дополнительное материальное стимулирование становятся главным механизмом в решении проблемы увеличения доли мужчин в сфере общего образования. Руководители признаются, что только эта поддержка способна не только привлечь педагогов, но и удержать их на рабочем месте: «Мужчина, прежде всего, добытчик в семье. Его нельзя заинтересовать отпуском в 56 дней, социальным пакетом, выслугой. Главное — материальная составляющая». Среди ответов встречались «откровения»: в случае, когда женщина-учитель давно бы получила взыскание за тот или иной поступок или конфликтную ситуацию, педагог-мужчина будет «помилован и воспитательной беседы для него будет достаточно». Ответы директоров подтверждают, что преимущественный способ решения проблемы дефицита педагогов-мужчин в системе образования усматривается в повышении уровня оплаты труда.

Для подтверждения (или опровержения) адекватности первичных результатов мы повторили в 2019 году опрос и интервью с директорами школ из разных районов Санкт-Петербурга: это были 22 директора школ, четверо из которых — мужчины. Опрос включал те же вопросы, что и анкетирование педагогов, представленное на первом этапе исследования. Ответы респондентов представляют интерес не столько с точки зрения количественных показателей, сколько с качественной стороны, поэтому мы представляем выдержки и комментарии руководителей при ответах на соответствующие открытые вопросы (таблица 1).

Результаты интервью дают возможность сделать вывод о том, что гендерное неравенство в педагогических коллективах поддерживается некоторыми предпочтениями или установками руководителей при найме на работу. Выявлены три варианта действий директора по отбору кандидата на должность:

- (1) «Исхожу только из профессиональных качеств кандидата и выбираю того, кто более полно отвечает моим требованиям». Такой выбор будет «работать» на достижение гендерного равенства.
- (2) «Я выберу более легкий путь, и приму на работу женщину». Такое решение руководителя, вероятнее всего, поддерживает дискриминацию мужчин в отрасли.
- (3) «Объявляя вакансию на должность, я представляю некий образ будущего сотрудника, в том числе знаю, кого — мужчину или женщину — хочу нанять, буду следовать этому образу». Это тоже форма дискриминации, поскольку такой подход говорит о том, что директор заранее увязывает пол учителя с какими-то специфическими задачами.

Выдержки из ответов руководителей на вопросы интервью

Вопросы	Ответы
Можно ли сказать, что профессия учителя в России — это профессия для женщин?	<ul style="list-style-type: none"> — да, такова статистика; — вынужденно женская; — да, виновато государство; — да, это удобно для женщины; — да, женщина сильнее и выносливее; — женщины заполнили освободившуюся нишу; — это традиция с советских времен.
При отборе кандидатов на должность учителя Вы остановите свой выбор на кандидате женского или мужского пола (при прочих равных условиях)?	<ul style="list-style-type: none"> — женщину, с ней спокойнее; — мужчину, это полезно для женского коллектива, стимулирует; — женщину, она более дисциплинирована и ответственна; — женщину, она не откажется от дополнительной неоплачиваемой работы; — сложный вопрос... найм мужчин в школе — трудный путь для руководителя.
Можно ли сказать, что Вы используете различные управленческие подходы по отношению к учителям-мужчинам и учителям-женщинам?	<ul style="list-style-type: none"> — да, конечно, думаю — так в любой профессии; — да, так же как с детьми разного пола мы используем разные методики; — да, мужчин нельзя заставить, недостаточно просто попросить, их надо убеждать, приводить аргументы; — да, и это как-то автоматически происходит; — нельзя так сказать, от ситуации зависит.
Согласны ли Вы с утверждением о том, что в педагогической профессии мужчина достигает лучших результатов, чем женщина?	<ul style="list-style-type: none"> — да, в женском коллективе мужчине легче; — на фоне женского коллектива мужчине легче достичь результатов, чем в мужском; — не столько лучших, сколько быстрее; — просто эти результаты заметнее.
Назовите причины прихода мужчин в профессию.	<ul style="list-style-type: none"> — вполне возможно, что и зарплата; — человек из учительской династии; — привлекает режим и отпуск, как и женщин; — легче было поступить в педагогический вуз, чем в другой, вот он и в профессии; — перспектива более быстрого карьерного роста; — больше никуда не берут; — призвание.
Можно ли утверждать, что в системе образования доходы мужчин выше, чем доходы женщин?	<ul style="list-style-type: none"> — доход зависит от должности, а должность мужчина получит быстрее и выше; — нет, просто они могут заработать во второй половине дня; — тут равные возможности, просто мужчина берет больше нагрузки для заработка.



Вопросы	Ответы
Считаете ли Вы, что педагоги-мужчины быстрее продвигаются по карьерной лестнице?	<ul style="list-style-type: none">— безусловно;— да, и раньше, и сейчас;— да, мужчина — это диковинка в образовании, его надо поддерживать;— да, сбрасывают стереотипы общества;— да, и в любой другой сфере так же;— в принципе — да, если есть амбиции, но есть и те, которым «ничего не надо».
Можно ли утверждать, что педагоги-мужчины профессионально развиваются быстрее?	<ul style="list-style-type: none">— нет;— да, но это не внутренние резервы человека, которые зависят от его половой принадлежности, это представления общества о том, кто и где лучше, выше, быстрее...;— нет, конечно, никакой связи, по крайней мере, мы этого не наблюдаем;— развитие в профессии не зависит от пола, здесь другие причины.
Есть ли какой-то обязательный процент мужчин в педагогическом коллективе?	<ul style="list-style-type: none">— 30% вполне достаточно;— нет, дело не в количестве;— вряд ли есть ответ на такой вопрос;— это уж как получится — в любом случае лучше принимать на работу прежде всего хорошего специалиста.
Зачем учитель-мужчина в школе?	<ul style="list-style-type: none">— для здоровых отношений в коллективе;— это противовес женскому мнению — мужчины мыслят по-другому;— для равновесия в системе воспитания;— для разномыслия;— есть предметы, с которыми мужчины традиционно лучше справляются;— так вопрос ставить нельзя — мы же не спрашиваем, зачем женщина-учитель в школе.

Анализируя ответы респондентов, а также принимая во внимание невербальные коммуникативные средства, сопровождающие интервью, следует отметить демонстрируемую руководителями «гендерную чувствительность», подход, при котором руководитель осознает и реагирует на особенности гендерных отношений в коллективе.

Можно утверждать, что у школьного руководства, как и в педагогической среде в целом, явно представлены гендерные стереотипы. Такие ответы, как *«мужчина — диковинка в образовании, его надо поддержать»*, конечно, отражают гендерное неравенство и большую символическую ценность учителей-мужчин.

Принимая во внимание пояснения, данные в интервью, возможно выделить такие основания для описания представлений руководителей о профессиональной роли мужчины в школе, как: (1) работа на достижение результата; (2) работа на формирование коммуникаций; (3) работа на реализацию амбиций; (4) работа на «удовольствие от процесса»; (5) просто работа.

Достижение гендерного равенства в учительской среде рассматривается руководителями в качестве одной из многочисленных ценностных установок и управленческих задач, в ходе решения которых предполагается и «гендерное просвещение» педагогов, некоторый ликбез по гендерной компетентности. При настройке «гендерной линзы» оказывается важным учитывать и пол директора, и гендерную композицию коллектива.

Стиль управления является одним из факторов существования феномена гендерной сегрегации, так как поведение управленца может как провоцировать и усиливать прямую или косвенную дискриминацию, то есть быть «гендерно слепым», так и нивелировать любые ее проявления и обеспечивать гендерный баланс.

Стереотип или норму поведения, лежащую в основе явления «гендерная сегрегация», определяющую в том числе и различия в оплате труда, можно признать институциональной ловушкой (Полтерович, 1999). Феномен «институциональной ловушки» как неэффективной устойчивой нормы (института), имеющей самоподдерживающийся характер, проявляется именно в представлениях людей. В нашем случае ловушка гендерной сегрегации на рынке образовательных услуг закрепляется устойчивыми стереотипами о мужских и женских ролях и поддерживается эффектами «стеклянных стен» и «липкого пола».

Выводы

Результаты исследования позволяют зафиксировать наличие феномена гендерной сегрегации в системе общего образования и его отражение в представлениях педагогов. Эти представления либо поддерживают выявленные признаки гендерного неравенства в отрасли, либо позволяют «уловить» некоторые ощущения и противоречия, которые также представляют интерес для характеристики изучаемого явления.



Точки напряжения гендерного дискурса в представлениях участников образовательных отношений сосредоточены на следующих моментах.

- (1) Диаметрально различны представления педагогов мужчин и женщин о предпочтениях руководителя при отборе кандидатов на должность учителя: 60% респондентов-женщин считают, что руководитель предпочтет педагога-мужчину, но около 70% респондентов-мужчин считают, что предпочтительный выбор руководителя остановится на кандидате женского пола. Ожидания педагогов-мужчин говорят о том, что они видят себя дискриминированными на рынке учительского труда.
- (2) Эти представления вступают в некоторое противоречие с представлениями респондентов-педагогов как мужчин, так и женщин о том, что в случае сокращения штатов как раз педагоги-женщины будут более уязвимы и «дискриминированы».
- (3) Стереотип профессии учителя как «женской профессии» в три раза чаще распространен среди учителей-женщин, и только каждый пятый респондент-мужчина соглашается с этим утверждением.
- (4) Явление «стеклянного потолка и стен» применительно к карьере педагога-женщины подтверждается представлениями респондентов-педагогов о том, что мужчина в педагогической профессии *«достигает лучших результатов и быстрее, чем женщина»*.
- (5) Чем моложе педагоги, тем менее склонны они думать о гендерной уязвимости учительской профессии как «типичной женской», но они же выделяют параметр дохода как «гендерно зависимый», в том смысле, что низкие зарплаты в отрасли делают ее для мужчин непривлекательной.
- (6) Все группы респондентов — учителя, ученики, родители и руководители школ — разделяют стереотипы о том, какие предметы лучше преподавать мужчинам, а какие — женщинам.

Картину дополняют несколько частных выводов.

- (1) В представлениях педагогов-мужчин женщина будет иметь больше шансов при найме на работу, тогда как женщины своего «превосходства» не осознают. При этом руководители при найме на должность учителя действительно учитывают не только профессиональные качества, но и пол, однако их гендерные предпочтения разнонаправлены: учитель-мужчина выглядит, с одной стороны, как «ценный кадр», с другой — как возможный источник проблем, связанных как раз с осознанием своей «ценности». Не все готовы иметь дело с этими проблемами.
- (2) Родители и учащиеся признают важность и необходимость наличия педагогов-мужчин в школе, однако не связывают успешность обучения и мотивацию с полом учителя, преподающего предмет. Родители и учащиеся в большинстве своем нейтральны к теме гендера в педагогических коллективах.

- (3) И педагоги, и руководители школ признают ключевым фактором увеличения притока мужчин в учительскую профессию повышение заработной платы работников образования.
- (4) Возраст респондентов является фактором, влияющим на мнение респондентов относительно гендерного неравенства в педагогических коллективах. Чем моложе педагоги-респонденты, тем более выражена их позиция поддержки гендерного равноправия, и они же в меньшей степени ощущают присутствие гендерных особенностей в профессии.
- (5) Руководители школ признают «неравноправие» в своем отношении к работникам разного пола. Их предпочтения сформулированы в цитате одного из респондентов: *«Мужчины должны быть в школе. Чем больше, тем лучше. Тогда это здоровый коллектив. Но для того, чтобы удержать педагога-мужчину, руководителю надо его постоянно заинтересовывать. Либо материально, либо карьерой. Отсюда их более быстрый рост и более высокий доход».*

В качестве заключения

Явление гендерной сегрегации в пространстве петербургской школы выражено в тенденции к устойчивому ролевому и статусному разделению мужчин и женщин в педагогической профессии. Гендерная сегрегация поддерживается наличием в обществе определенных стереотипов, закрепляющих гендерные роли мужчины и женщины, а также особенности трудового поведения работников разного пола. Последствиями гендерной сегрегации становятся разница в оплате труда и карьерных возможностях мужчин и женщин.

Высокая степень феминизации педагогической профессии и значимая горизонтальная и вертикальная сегрегация сохраняется. В ходе анализа гендерной структуры школьных педагогических коллективов выявлены специфические черты распределения мужчин и женщин, наиболее востребованные педагогами-мужчинами должности, представленность мужчин в управленческой команде школы. Полученные данные позволили выделить тенденцию притока преподавателей-мужчин в профессию за последние пять лет.

Проявление «гендерных характеристик» в представлениях респондентов различно. Следует подчеркнуть, что гендерные особенности проблематизируются именно в суждениях педагогов и руководителей как работников. Для учащихся и, еще в большей степени, родителей как потребителей образовательных услуг проблема гендерных различий в педагогической профессии мало актуальна.

Феномен гендерной сегрегации имеет все характеристики институциональной ловушки, поддерживаемой эффектами культурной инерции и социетальными факторами.



Литература

- Баскакова М. Е.* Образование в России: гендерная асимметрия развития и эффективности ин-вещий // Гендерное равенство: поиски решения старых проблем. М.: МОТ, 2003. С. 5–26.
- Баскакова М. Е., Соболева И. В.* Образовательный потенциал российских работодателей: гендерный аспект // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 83–103. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-83-103>
- Бессуднов А. Р., Малик В. М.* Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-135-167>
- Бурчакова М. А., Хожемпо В. В.* Гендерная асимметрия в сфере труда в России // Вестник РУДН. Серия: Экономика. 2015. № 1. С. 28–37.
- Воронина О. А.* Гендерная культура в России: традиции и новации. М.: ИФ РАН, 2018.
- Воронина О. А.* Феминизм и гендерное равенство. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Гидденс Э., Саттон Ф.* Основные понятия в социологии / Пер. с англ. Е. Рождественской, С. Гавриленко; под науч. ред. С. Гавриленко. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1982-0>
- Гриненко С. В.* Гендерная асимметрия в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2014. Т. 3. № 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41818> (дата обращения: 02.03.2020).
- Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. М.: Наука, 1991.
- Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Государственное конструирование гендера в советском обществе // Журнал исследований социальной политики. 2003. Т. 1. № 3/4. С. 299–321.
- Калабихина И. Е.* Гендерный переход и качество жизни // Уровень жизни населения регионов России. 2011а. № 8. С. 42–48.
- Калабихина И. Е.* Новые подходы к измерению представленности женщин в stem-образовании и stem-занятости в России // Женщина в российском обществе. 2017. № 1. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.21064/winars.2017.1.1>
- Калабихина И. Е.* Почему важно развивать институты гендерного равенства в России // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. 2011б. Т. 3. № 1. С. 149–176.
- Клецина И. С.* Гендерный контекст исследований профессиональной деятельности современных педагогов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2016. № 18. С. 24–31.
- Костикова И. В., Костикова А. А.* Специфика философии гендерного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1498–1504. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170422>
- Кулагина Н. В.* Гендерная стереотипизация и сегрегация в профессиональной сфере как психологические детерминанты внутриличностных гендерных конфликтов // Конфликтология / nota bene. 2016. № 2. С. 158–162. DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8965.2016.2.21377>
- Мальцева И. О., Нестерова Д. В.* Гендерная сегрегация на внутреннем рынке труда: источники и последствия. Препринт WP15/2009/04. М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2009.
- Мальцева И. О., Рошин С. Ю.* Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда. М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2007.
- Мезенцева Е. Б.* Мужчины и женщины в сфере домашнего труда: логика экономической рациональности против логики гендерной идентичности? // Гендерное равенство: поиски решения старых проблем. М.: МОТ, 2003. С. 50–71.
- Полтерович В. М.* Институциональные ловушки и экономические реформы. 1999. URL: http://mathecon.cemi.rssi.ru/vm_polterovich/files/ep99001.pdf (дата обращения: 14.04.2020).
- Серова А.* Феминизация образования в контексте проблемы гендерного неравенства // Власть. 2011. № 12. С. 95–98.

Силласте Г. Г. Гендерная асимметрия как фактор карьерного роста женщин // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 122–133.

Скоморохова Н. А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. Т. 13. № 4. С. 94–97.

Темкина А. А., Роткирх А. Советские гендерные контракты и их трансформация в современной России // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 4–15.

Шустова Л. П. Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1099> (дата обращения: 13.06.2020).

Ярская-Смирнова Е. П. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Личность и свобода. Саратов: Гос. пед. ин., 2001. С. 192–195.

Butler J. Undoing Gender. L.: Routledge, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203499627>

Berger P. L., Luckmann T. The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge. L.: Penguin Books, 1966.

Drudy Sh. Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminization // Gender and Education. 2008. Vol. 20. № 4. P. 309–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>

Parsons T. Age and Sex in the Social Structure // *Parsons T.* Essays in Sociological Theory Pure and Applied. Glencoe, 1949. P. 218–232.

Parsons T., Bales R. Family, Socialization and Interaction Process. NY: The Free University Press, 1955.

Rutkowski D. et al. The TALIS 2013 Conceptual Framework. URL: https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf (дата обращения: 05.05.2020).

Дата поступления: 25.05.2020



Gender Discourse in the Perceptions of Educational Relations Participants in the St. Petersburg Schools

DOI: 10.19181/inter.2020.12.3.3

Natalia Zaichenko, Elena Savelieva

Zaichenko Natalia – Candidate of Pedagogics, Professor, HSE University in St. Petersburg, zanat@hse.ru.

Savelieva Elena – Master in Public Administration, Deputy Director, School № 555 Belogoriye, St. Petersburg, workbox1983@mail.ru.

This research paper presents results of the two years study aimed at eliciting gender segregation among the teaching school personnel in the schools of St. Petersburg. The topic is being elaborated through the lens of the education relationships stakeholders (teachers, parents, learners, school management) own views on the problem.

Paper shows that the views of the respondents depend on their age, gender and position in school. The most gender-dependent respondents are pedagogues older than 40 and administration staff. Male teachers are more prone to emphasize gender differences than their female colleagues, whereas high school students' involvement in the subject learning and their perceptions of the teaching style are not anyhow connected with the gender of the teacher. However, high school students' parents prefer to hire men as private tutors, just as the primary scholars' parents opt for female teachers against their male colleagues.



The authors conclude that teachers in St. Petersburg schools don't identify gender segregation as an apparent problem, as well as the whole system doesn't struggle with the gender imbalance and gender roles differences.

Keywords: discourse; gender; gender segregation; gender stereotypes; gender imbalance; general education; teacher

References

- Baskakova M. E. (2003) *Образование в России: гендерная асимметрия развития и эффективности инвестиций* [Education in Russia: gender asymmetry of development and investment efficiency]. *Гендерное равенство: поиски решения старых проблем* [Gender equality: searching for solutions to old problems]. M.: MOT. P. 5–26. (In Russ.)
- Baskakova M. E., Soboleva I. V. (2017) *Образовательный потенциал российских работодателей: гендерный аспект* [Educational potential of Russian employers: gender aspect]. *Вопросы образования* [Education Issues]. No. 4. P. 83–103. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-83-103>
- Berger P. L., Luckmann T. (1966) *The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge*. L.: Penguin Books.
- Bessudnov A. R., Malik V. M. (2016) *Social'no-ekonomicheskoe i гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9 го класса средней школы* [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Вопросы образования* [Educational Studies]. No. 1. P. 135–167. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-135-167>
- Butler J. (2004) *Undoing Gender*. L.: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Burchakova M. A., Hozhempo V. V. (2015) *Гендерная асимметрия в сфере труда в России*. [Gender asymmetry in the field of labour relations in Russia]. *Vestnik RUDN. Seriya Ekonomika*. [RUDN Journal of Economics]. No. 1. P. 28–37. (In Russ.)
- Drudy Sh. (2008) *Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminization*. *Gender and Education*. Vol. 20. No. 4. P. 309–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Dyurkgejm E. (1991) *O razdelenii obshchestvennogo truda* [On the division of social labor]. M.: Nauka. (In Russ.)
- Giddens E., Sattou F. (2019) *Osnovnye ponyatiya v sociologii* [Basic concepts in sociology] / Transl. by E. Rozhdestvenskaya, S. Gavrilenko; ed. by S. Gavrilenko. M.: ID NIU VSHe. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1982-0>
- Grinenko S. V. (2014) *Гендерная асимметрия в образовании* [Gender asymmetry in education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern research and innovation]. Vol. 3. No. 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41818> (accessed 02 March 2020). (In Russ.)
- Kalabihina I. E. (2011a) *Гендерный переход и качество жизни* [Gender changeover and life quality]. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii* [Standard of living of the population of Russian regions]. No. 8. P. 42–48. (In Russ.)
- Kalabihina I. E. (2011b) *Pochemu vazhno razvivat' instituty гендерного равенства в России* [Why it is important to develop institutes of gender equality in Russia]. *Nauchnye issledovaniya ekonomicheskogo fakul'teta. Elektronnyy zhurnal ekonomicheskogo fakul'teta MGU imeni M. V. Lomonosova* [Scientific research of the faculty of Economics. Electronic journal of the faculty of Economics of Lomonosov Moscow State University]. Vol. 3. No. 1. P. 149–176. (In Russ.)
- Kalabihina I. E. (2017) *Novye podhody k izmereniyu predstavlenosti zhenshchin v stem-obrazovanii i stem-zanyatosti v Rossii* [New approaches to measuring women's representation in STEM-education and STEM-employment]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve* [Woman in Russian society]. No. 1. P. 5–16. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21064/winrs.2017.1.1>
- Klecina I. S. (2016) *Гендерный контекст исследований профессиональной деятельности современных педагогов* [Gender approach to the study of teacher's work]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya* [Izvestiya Irkutsk State University. Series: Psychology]. Vol. 18. P. 24–31. (In Russ.)

Kostikova I. V., Kostikova A. A. (2017) Specifica filosofii gendernogo obrazovaniya [Specifics of Gender Education Philosophy]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional education in the modern world]. Vol. 7. No. 4. P. 1498–1504. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170422>

Kulagina N. V. (2016) Gendernaya stereotipizatsiya i segregatsiya v professional'noj sfere kak psichologicheskie determinanty vnutrilichnostnykh gendernykh konfliktov [Gender stereotyping and segregation in the professional sphere as psychological determinants of intrapersonal gender conflicts]. *Konfliktologiya / nota bene*. [Conflictology / nota bene]. No. 2. P. 158–162. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.7256/2409-8965.2016.2.21377>

Mal'ceva I. O., Nesterova D. V. (2009) *Gendernaya segregatsiya na vnutrennem rynke truda: istochniki i posledstviya* [Gender segregation in the domestic labor market: sources and consequences]. Preprint No. WP15/2009/04. M.: ID GU-VShE. (In Russ.)

Mal'ceva I. O., Roshhin S. Yu. (2007) *Gendernaya segregatsiya i trudovaya mobil'nost' na rossijskom rynke truda* [Gender segregation and labor mobility in the Russian labor market]. M.: ID GU-VShE. (In Russ.)

Mezenceva E. B. (2003) Muzhchiny i zhenshchiny v sfere domashnego truda: logika ekonomicheskoy racional'nosti protiv logiki gendernoj identichnosti? [Men and women in domestic work: the logic of economic rationality versus the logic of gender identity?]. *Gendernoe ravenstvo: poiski resheniya starykh problem* [Gender equality: searching for solutions to old problems]. M.: MOT. P. 50–71. (In Russ.)

Parsons T. (1949) Age and Sex in the Social Structure. *Essays in Sociological Theory Pure and Applied*. Glencoe. P. 218–232.

Parsons T., Bales R. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*. NY: The Free University Press.

Polterovich V. M. (1999) *Institucional'nye lovushki i ekonomicheskie reformy* [Institutional Traps and Economic Reforms]. URL: http://mathecon.cemi.rssi.ru/vm_polterovich/files/ep99001.pdf (accessed 14 April 2020). (In Russ.)

Rutkowski D. et al. (2013) *The TALIS 2013 Conceptual Framework*. URL: https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf (accessed 05 May 2020).

Serova A. (2011) Feminizatsiya obrazovaniya v kontekste problemy gendernogo neravenstva [The feminization of education in the context of the problem of gender inequality]. *Vlast'* [Power]. No. 12. P. 95–98. (In Russ.)

Sillaste G. (2004) Gendernaya asimetriya kak faktor kar'ernogo rosta zhenshchin [Gender asymmetry as a factor of women's career growth]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 3. P. 122–133. (In Russ.)

Shustova L. P. (2009) Podgotovka pedagogov k gendernomu obrazovaniyu i vospitaniyu detej [The preparation of teachers for gender sensitive education and upbringing of children]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. No. 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1099> (accessed 13 June 2020). (In Russ.)

Skomorohova N. A. (2015) Gendernyj podhod v pedagogicheskoy praktike [Gender approach in pedagogical practice]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psichologiya* [Azimut of scientific research: pedagogy and psychology.]. Vol. 13. No. 4. P. 94–97. (In Russ.)

Temkina A. A., Rotkirh A. (2002) Sovetskie gendernye kontrakty i ih transformatsiya v sovremennoj Rossii [Soviet gender contracts and their transformation in contemporary Russia]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological studies]. No. 11. P. 4–15. (In Russ.)

Voronina O. A. (2004) *Feminizm i gendernoe ravenstvo* [Feminism and gender equality]. M.: Editorial URSS. (In Russ.)

Voronina O. A. (2018) *Gendernaya kul'tura v Rossii: traditsii i novacii* [Gender Culture in Russia: Traditions and Innovations]. M.: IF RAN. (In Russ.)

Yarskaya-Smirnova E. R. (2001) Gendernaya socializatsiya v sisteme obrazovaniya: skrytyj uchebnyj plan [Gender socialization in the education system: hidden curriculum]. *Lichnost' i svoboda* [Personality and freedom]. Saratov: Gos. ped. in. P. 192–195. (In Russ.)

Zdravomyslova E. A., Tyomkina A. A. (2003) Gosudarstvennoe konstruirovaniye gendera v sovetskom obshchestve [State construction of gender in Soviet society]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Studies]. Vol. 1. No. 3/4. P. 299–321. (In Russ.)

Received: 25.05.2020