

П.О. Крайнова, А.С. Обухов

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Практики работы школьных учителей с темами, касающимися сексуального образования

Необходимость и допустимость сексуального образования на протяжении многих лет остается дискуссионным вопросом, не имеющим однозначного решения и единого стандарта даже в тех странах, где оно является частью обязательной учебной программы. Несмотря на отсутствие специальной подготовки, зафиксированных стандартов и норм, учителя в профессиональной практике сталкиваются с вопросами, касающимися сексуального образования, практически каждый день. Исследование направлено на изучение того, какие стратегии обсуждения на уроках тем, касающихся сексуального образования, существуют у российских учителей на сегодняшний день, а также к каким тактикам они прибегают при ответах на вопросы, связанные с такими темами или в случае, если становятся свидетелями ситуаций, имеющих такой подтекст. Исследование имеет качественный дизайн и основывается на данных глубинных интервью с 23 учителями из семи регионов европейской части России. В выборку вошли учителя биологии, литературы, обществознания и физкультуры, в наибольшей степени сталкивающиеся с вопросами сексуального образования в своей предметной области.

Ключевые слова: сексуальное образование, половое воспитание, сексуальное просвещение, общественное здоровье, репродуктивное здоровье, учительские практики, подготовка педагогов

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Крайнова П.О., Обухов А.С. Практики работы школьных учителей с темами, касающимися сексуального образования // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 169–186. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-169-186

© Крайнова П.О., Обухов А.С., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-169-186

P.O. Kraynova, A.S. ObukhovNational Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, 101000, Russian Federation

School teachers’ work practices with sex education topics

The necessity and acceptability of sex education has remained a controversial issue for many years and does not have a unified solution and a right standard even in those countries, where sex education is a part of the compulsory school curriculum. Even in the absence of special training and fixed standards teachers of some school subjects face issues related to sex education in their professional practice almost every day. This study examines current discussion strategies on topics related to sexual education at school lessons in Russia, as well as tactics used when answering questions related to such topics, in case teachers witness situations with such implications. The paper has a high-quality design and is based on data from in-depth interviews with 23 teachers from 7 regions of the European part of Russia. The sample includes teachers of Biology, Literature, Social Studies and Physical Education who frequently encounter issues of sex education in their subject area.

Key words: sex education, sex enlightenment, social health, reproductive health, teaching practices, teacher training

CITATION: Kraynova P.O., Obukhov A.S. School teachers’ work practices with sex education topics. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 2. Pp. 169–186. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-169-186

Вопрос о необходимости полового воспитания и сексуального образования – предмет дискуссий на протяжении десятилетий, часто находящийся на грани с вопросом о его допустимости. Понятия эти имеют множество различных трактовок, порой принципиально отличающихся в зависимости от отношения к данному вопросу. Всемирная организация здравоохранения считает сексуальное образование важным фактором безопасности, гармоничного развития подростков, и дает рекомендации по его реализации в школах (http://www.euro.who.int/__data/

assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf). Религиозные организации собирают петиции в поддержку запрета на половое просвещение детей, считая это развращением и подрывом моральных устоев¹.

В целом, в научном сообществе важность сексуального образования, в той или иной форме, для здоровья и качества жизни детей и подростков подтверждено рядом исследований [1; 7]. Существуют различные стандарты для сексуального образования, разработанные государствами, международными или региональными организациями². Они носят рекомендательный характер и на практике во многих странах, в разных культурах и даже социальных группах внутри одной страны, нет единого представления о том, какие темы в сфере сексуального образования должно охватывать школьное образование, а какие должны оставаться исключительно семейными вопросами.

Даже если школа напрямую не реализует сексуальное образование, она остается проводником полового воспитания, оказывая влияние на установки ученика через трансляцию культурных и социальных норм. С такими темами, как половое поведение и репродуктивные системы, напрямую сталкивается учитель биологии, но существует ряд других предметов обязательной школьной программы, затрагивающих темы сексуального образования. Уроки физкультуры касаются возможностей и особенностей различных полов и тел. Учителя литературы вовлечены в дискуссию о взаимоотношениях между полами, что находится в тесной близости с вопросами сексуальных взаимоотношений. Учителя обществознания сталкиваются с вопросами как юридического порядка, так и морально-этического, касающимися полового просвещения.

Образовательные системы некоторых стран предполагают специальную подготовку преподавателей по сексуальному образованию³. В России формальное сексуальное образование в школах отсутствует, как и дополнительная подготовка, способствующая работе со столь противоречивыми темами, оставляя вместе с тем вне зоны образовательной политики вопросы реализации и подготовки педагогов, сталкивающихся с вопросами полового воспитания в повседневной практике.

¹ Пуцаев Ю. Почему неприемлемы уроки полового «просвещения в школах»? Ответы пастырей. URL: <http://www.pravoslavie.ru/119523.html> (дата обращения: 21.03.2020); Школа разврата: Стандарты сексуального образования в Европе, США, России, 2015. URL: <https://starove.ru/zerkovmir/nazlobu/shkola-standarty-seksualnogo-obrazovaniya-v-evrope-ssha-rossii/> (дата обращения: 21.03.2020).

² Стандарты сексуального образования в Европе. Документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения. Кельн, 2010.

³ Там же.

Различные вопросы, касающиеся сексуального образования, выступают объектом естественного интереса подростков и, в целом, предметом общественного дискурса, так или иначе возникают в рамках образовательного процесса. ЮНЕСКО указывает на то, что без обязательного обучения по вопросам комплексного сексуального образования учителя потенциально могут усиливать вредные, устаревшие, опасные для детей стереотипы и установки, поддерживая дискриминацию и стигматизацию в обществе, связанные с полом и сексуальной идентичностью [4].

Таким образом, исследовательский вопрос состоял в том, какие стратегии и тактики работы с темами в сфере сексуального образования встречаются в практиках учителей-предметников в отсутствие специальной подготовки и регламентов.

Программа исследования

Цель исследования – изучить практики реализации тем сексуального образования в России педагогами-предметниками в рамках школьного образования. Объект исследования – сексуальное образование; предмет – учительские практики работы с темами, касающимися сексуального образования.

Методы

Исследование имеет качественный дизайн. Данные собраны путем глубинных полуструктурированных интервью, которые в дальнейшем были закодированы и стали основой для построения обоснованной теории [5].

Длительность интервью варьировалась от 21 до 78 минут и составила в среднем 46 минут. Интервью были записаны на диктофон с разрешения информантов, вся информация о которых была анонимизирована, затем интервью были транскрибированы.

Анализ осуществлялся путем кодирования интервью, затем коды были проанализированы для построения связей и типов. На основании полученных данных и кодов были сформулированы стратегии и тактики, описывающие практики обсуждения учителями тем в сфере сексуального образования.

Выборка

В выборку вошли 23 учителя из 7-ми регионов европейской части России: 6 учителей биологии, 7 – литературы, 6 – обществознания, 4 – физкультуры. Возраст информантов варьировался от 22 до 70 лет. В выборку вошло 7 мужчин и 16 женщин. Характеристики

образовательных учреждений, в которых работают информанты, также существенно различались. Ограничением для выборки стал сензитивный характер темы исследования.

Результаты исследования

Половое воспитание, реализующееся в школах неформальными путями, можно разделить на три практики: обсуждение проблем и тем, касающихся сексуального образования в рамках школьных предметов; ответы учителей на личные вопросы учеников, затрагивающие такие темы; реакции учителей на шутки или ситуации на темы, касающиеся сексуального образования.

Были выявлены также несколько тем, не связанных с сексуальным образованием, отмеченных информантами как схожие по ощущениям для преподавателя и принципу работы с ними. Это темы определялись как смежные, неоднозначные, вызывающие переживания, реакция на которые может быть непредсказуемой, обсуждение которых не поощряется (назовем их «пограничные»).

Перечень таких тем для каждого индивидуален, различные вопросы, касающиеся сексуального образования, в разной степени являются «пограничными» для разных учителей. По полученным данным можем выделить следующие темы, встречающиеся в нарративах информантов в такой коннотации: шутинг в школах, самоубийство, смерть как явление, смертная казнь, несчастные случаи с ребенком или его родственниками, война, военные преступления, идеологии, религии: «Это как с религиозным образованием. Я думаю, что религиозное образование и сексуальное образование вообще-то про одно и то же. Потому что это, во-первых, всегда про очень личное, а во-вторых, тут нету носителей истины. Если секс не рассматривать как технический процесс (а для любого подростка секс – это очень важное, важное для формирования личности и так далее), то это очень похожие вещи» (А.Р., м., 28 л., учитель литературы, Москва).

Отметим, что педагог может затрагивать эти темы, не акцентируя на этом собственного внимания и не предавая этому значения, в случае если они не представляются ему самому проблемными, транслируя при этом свою позицию: «Девоч кто защищать будет? Да скоро девки вас защищать будут!» (О.Г., м., 30 л., учитель физкультуры, Москва).

Категории, обуславливающие стратегии

Прежде чем описать стратегии, которые были выделены в результате анализа данных, дадим определение категориям, влияющим на использование педагогом той или иной стратегии.

Готовность выходить за пределы учебного плана (высокая – низкая)

Значимость учебного плана при планировании уроков и подготовке к экзаменам для информантов была неоднозначной. С одной стороны, учителя сообщали о том, что не могут отходить от учебного плана, поскольку школьники будут сдавать экзамен в соответствии с ним. С другой стороны, информанты демонстрировали и прямо противоположное мнение: «Если честно, программа мешает хорошо сдавать экзамены, потому что программа стремная по обществузнанию ужасно» (К.Г., ж., 29 л., уч. обществознания, Москва).

Даже в случае следования учебному плану, остается значительное пространство для вариаций, обусловленное, во-первых, временем, не регламентированным учебным планом: «У нас учитель получает где-то 10% для самостоятельных каких-то форм. У него есть так называемое дополнительное время. Он может потратить его на повторение или какую-то интересную тему» (С.Т., ж., 52 г., уч. обществознания, Ярославская обл.).

Во-вторых, даже оставаясь в пределах учебного плана, учитель может варьировать объем и глубину затрагиваемых тем, «стараясь побыстрее это пройти» (Д.Ж., ж., 22 г., уч. обществознания, Москва) или, на свое усмотрение, включая или не включая описание «пограничных» вопросов или элементов биографии: «В общем, каждому учителю довольно легко оставаться в рамках тех тем, которые ему обсуждать комфортно. Вот хочешь, рассказываешь, что Фридрих Второй был геем, не хочешь – не рассказываешь. В общем-то про его внешнюю, внутреннюю политику можно рассказать и без этого» (Ф.К., м., 30 л., уч. обществознания, Москва).

Табуированность (высокая – низкая)

Одна из наиболее часто встречающихся категорий в интервью – «табуированность» темы секса, сексуальности, физиологии. Степень табуированности для педагога этих вопросов влияет на его готовность затрагивать их напрямую, а также на глубину и ракурс рассмотрения тем, косвенно касающихся таких вопросов: «Есть какая-то комбинация у самого преподавателя, комбинация опасения и смущения собственного. С одной стороны, опасно о таком говорить, потому что потом можно вызвать слишком сильную реакцию, а с другой стороны, это собственное смущение, как же о половых органах говорить на уроке» (Л.И., ж., 33 г., уч. биологии, Москва).

Информанты сообщали о том, что в первые годы работы они сталкивались с трудностями как выстраивания доверия, так и выстраивания

границ допустимого поведения с учениками, что также затрудняло обсуждение тем, касающихся сексуального образования. В наших данных истории о проблемах первых лет работы представлены только в интервью информантов женского пола. Содержание такого рода историй указывает на сексуальную объективацию молодых учительниц со стороны подростков, сопровождающуюся шутками или приставаниями с эротическим подтекстом: «Я вела уроки в одиннадцатом кадетском классе. Они были на четыре года младше меня. <...> Я делала вид, что я глухая. У меня было такое, что я прихожу в класс и человек специально громко говорит: “опять обтянула ж..., сейчас опять никто из-за парты встать не сможет”» (Л.С., ж., 31 г., уч. обществознания, Москва). Ситуации такого рода, выходя за рамки стандартных отношений учителя и ученика и создавая дополнительный сексуальный контекст взаимодействия, подчеркивают необходимость подготовки или профессиональной поддержки учителей, способствующей не только восстановлению дисциплины, но и сохранению личных границ, уважения и психологического здоровья, как учеников, так и самого учителя.

Не только диалог, но и его отсутствие по причине табуированности темы для педагога, влияет на половое воспитание ребенка, поскольку может проявляться в намеренном игнорировании или осуждении обсуждения каких-либо тем или поведения, не соответствующего ожиданиям. Такая скрытая трансляция установок также является частью неформального полового воспитания. Трансляция идеи о недопустимости разговоров на какие-либо темы или их постыдности приводит к воспроизведению табуированности: «То есть учитель биологии стесняется рассказывать про половую систему человека! Потому что они тоже были детьми и им также не рассказывали. Они сами об этом узнали и считают, что это стыдно» (П.Н., м., 31 г., уч. биологии, Москва).

Положительное отношение к половому воспитанию и сексуальному образованию само по себе не указывает на отсутствие табуированности тем, охватываемых им, для педагога.

Оценка важности обсуждения проблемы (высокая – низкая)

Имеет значение важность обсуждения, по мнению самого педагога. Он может оценивать тему как проблемную, однако не считать важным ее обсуждение (например, опасаясь негативного влияния: «дети могут подумать, допустим, что если они слишком хорошо знают, то они слишком рано начнут сексуальную жизнь, до того как, допустим, их организм будет к этому готов» (К.О., ж., 30 л., уч. обществознания, Московская обл.).

Личные установки

Это уникальная комбинация многообразия осознанных или неосознанных представлений, отношений, мнений педагога, основанных на его личных качествах, предшествующем опыте, воспитании, образовании, культуре и т.д.

В контексте сексуального образования и на основании данных полевого этапа были выделены следующие подкатегории, отношение к которым определяет содержание и вектор полового воспитания, формально или неформально, намеренно или неосознанно осуществляемого педагогом: важность соблюдения границ учеников (высокая – низкая); толерантность (высокая степень – низкая степень); отношение к выбору формата семьи и отношений (патриархальное – либеральное); отношение к жертвам насилия (поддерживающее – осуждающее); отношение к активной половой жизни (нейтральное – осуждающее); оценка интимности обсуждения секса (высокая – низкая); отношение к процессам и явлениям в организме (открытое – табуированное); оценка важности конкретного знания (высокая – низкая).

Стоит отметить, что самооценка отношения к какой-либо подкатегории может не являться объективной. Например, один из информантов утверждает: «Я не гомофоб ни в коем случае» и позже: «В традиционной семье вряд ли такое произойдет, откровенно говоря. Если это традиционная семья с нормальными устоями, то вряд ли. <...> Если ребенок лет до тринадцати подойдет, то там еще можно, наверное, что-то поправить и понять, что же его так переключило» (Р.З., ж., 30 л., уч. биологии, Ярославская обл.). То есть, оценивая себя как «не гомофоб», учитель в то же время демонстрирует прямые проявления гомофобии: отношение к нетрадиционной сексуальной ориентации как к явлению, которое не может произойти в «нормальной семье» и может быть «поправлено» как ошибка.

Уникальный контекст

Еще одной категорией, определяющей то, как учитель будет строить диалог с ребенком, является уникальный контекст, обуславливающий ситуацию и состоящий из пяти подкатегорий.

1. Уровень доверительных отношений между педагогом и учеником/учениками: «Вы проходите какой-то путь, вы знакомитесь долго, приживаясь друг к другу и так далее. И в какой-то момент, наверное, вот это такая интуиция, ты чувствуешь: ну вы уже можете обсудить темы чуть-чуть не очень привычные для школы и это будет о'кей» (К.Г., ж., 29 л., уч. обществознания, Москва). Значимость данной категории для самих учеников также подтверждается исследованиями [2].

2. Оценка ситуации в классе: «Есенин был, и там были такие... Я там с этим самым, с обценной лексикой не читал, но кое-что было, и там как-то девочка одна, потому что девочек мало в классе – физтех потому что, – вот, я вижу, ей неудобно, девочке. Я не хочу, чтобы ей было неудобно, я делаю купюры. Нет такого, что я заранее запланировал, и это будет всегда. Я смотрю на ситуацию» (Ч.Е., м., 60 л., уч. литературы, Вологодская обл.). Оценка ситуации в классе может включать уникальные интересы или происшествия отдельных учеников или класса как группы, поло-возрастную структуру класса, оценку взаимоотношений с родителями учеников.

3. Отношение администрации: «Знаешь, есть руководители, которые что-то решают, а есть руководители, которые пытаются везде себя прикрыть. С такими, наверное, бесполезно работать» (Б.И, ж., 28 л., уч. биологии, Санкт-Петербург). Отношение администрации к цензуре в отношении «пограничных» тем является одной из рамок, определяющих возможности диалога педагога с учениками.

4. Социальный контекст: «У нас такой очень пестрый контекст: с одной стороны школы у нас находятся элитные кварталы, это обеспеченные и образованные семьи, а с другой стороны есть остатки таких старых хрущевок, и там есть семьи всякие: есть и многодетные, и малообеспеченные, и алкоголики» (С.Т., ж., 52 г., уч. обществознания, Ярославская обл.). Социальный статус семей учеников служит одним из критериев для принятия решения об обсуждении каких-либо тем.

5. Культурный и религиозный контекст: «Ведь все равно страна многонациональна. Надо учитывать, что в классе могут оказаться дети из различных семей, особенно семьи кавказские. То есть все, что, предположим, мы провозглашаем в отношении двух полов, то там вообще все по-другому» (С.Т., ж., 52 г., уч. обществознания, Ярославская обл.). Наличие в классе детей из религиозных семей или других культур влияет на готовность учителя к обсуждению и его направлению. Данный аспект встречается и в других исследованиях по данной теме [3].

Стратегии работы с темами в сфере сексуального образования на уроках

Избегание

Первой стратегией является полное избегание вопросов, являющихся «пограничными», сопровождаемое частичным умалчиванием информации или полным отказом от работы с какой-либо темой: «Все знали с восьмого по одиннадцатый класс, что когда ты переходишь в восьмой, биологичка заканчивает преподавать в апреле, потому что дальше там про размножение людей. Она боялась эту тему» (Л.С., ж., 31 г., уч. обществознания, Москва).

Формальное прохождение

Второй стратегией работы с такими темами является формальное прохождение, строящееся на требованиях программы.

Первые две стратегии характеризуются превалированием внутренних опасений учителей над представлениями о важности обсуждения темы.

Правильный вывод

В случае, если проблема воспринимается педагогом как значимая для обсуждения и воспитания, работа с учебным материалом приобретает дополнительные смысловые значения. Даже если урок проходит в формате обсуждения и рассуждения учеников, исходя из полученных данных можно говорить о том, что учитель заранее имеет в виду конкретные выводы, к которым должно прийти обсуждение: «Я даю детям... проблемные ситуации, в которых они сами должны как-то через них пройти, решить какую-нибудь такую задачу и сделать вывод. И всегда они делают правильный вывод» (Л.С., ж., 31 г., уч. обществознания, Москва). То есть, несмотря на то, что Л.С. позволяет ученикам сделать собственный вывод, для нее существует некий вывод, который является «правильным».

В случае, если обсуждение при такой стратегии происходит, значимое влияние на вероятность обсуждения и планируемые выводы оказывает уникальный контекст: «То есть если у меня в классе есть ребенок, у которого умерла недавно мама, я не буду с ним читать произведение на уроке, я его обойду как-то или другим заменю, где об этом будет говориться. То же самое, аккуратноенько в канву вплести в урок то, что мне нужно, я это всегда сделаю и так» (С.И., ж., 47 л., уч. литературы, Тульская область).

Такая стратегия не обеспечивает возможность беспристрастного и свободного выбора для ребенка, поскольку информация, предлагаемая для размышления, и вся цепочка обсуждения имеет акцент на достижение конкретного результата, вывода, мнения, к которому должны (по мнению учителя) прийти ученики.

Более того, учителя сообщали о том, что идея «правильного вывода» транслируется также самим учебным планом и даже контролируется проверяющими органами: «Это видится в том, как строятся учебники, технологически и типически, что ты должен сказать про этого героя. Что вот фамусовское общество должно обязательно возникнуть в какой-то момент, лишний человек. И что Катерина – луч света в темном царстве и только так. Да, это правда есть такая штука, что вот в литературе есть правильная точка зрения и есть все осталь-

ные. И здесь сложно. Потому что я понимаю, что есть сочинение, которое у тебя примут на экзамене, а есть, которое не примут. Здесь надо немножко подвинуть собственное мнение и узнать, что от тебя хотят» (Л.У., ж., 28 л., уч. литературы, Москва).

Свободная дискуссия

Четвертая стратегия характеризуется отсутствием у педагога мотива донесения до учеников конкретного вывода или решения, при наличии мотивации к проблематизации для учеников какой-либо темы. Будучи готовым инициировать обсуждение или принять в нем участие, учитель готов делиться достоверной информацией, своей точкой зрения и опытом, не предполагая, между тем, однозначных выводов: «То есть мне кажется, что этот разговор будет возможен только тогда, когда не будет носителей истины. То есть не будет человека, который скажет: “Слушайте, это делается вот так. Нужно так и так”. Ну, т.е. мне кажется, что только тогда это будет не напрягать все стороны. Мы хотим узнать, мы хотим поделиться, а еще вот есть такой опыт и еще есть такой опыт» (А.Р., м., 28 л., уч. литературы, Москва).

Организация свободной дискуссии, опирающейся на достоверную информацию, позволяет ученикам свободно выражать свое мнение и делать собственные выводы на основании фактов, не боясь вызвать осуждение. Данная стратегия представляется максимально эффективной для обеспечения доступа к комплексному сексуальному образованию.

На основании полученных данных мы можем сформулировать модель стратегий работы школьных учителей с темами, касающимися сексуального образования. Данная модель состоит из категорий, комбинация которых определяет формат обсуждения. Можно полагать, что первая стратегия («избегания») обусловлена максимальной табуированностью темы обсуждения для педагога. Для третьей («правильный вывод») и четвертой («свободная дискуссия») стратегии, по-видимому, важность обсуждения проблемы (по мнению самого педагога) играет ключевую роль. Кроме того, основанием для выбора информантами третьей стратегии является уникальный контекст, подталкивающей педагога к работе с той или иной проблемной темой.

Личные установки педагога являются отправной категорией, определяющей как оценку важности обсуждения проблемы и табуированность, так и готовность выходить за пределы учебного плана. При этом, в случае если обсуждение происходит по третьей стратегии, личные

установки педагога играют ключевую роль, определяющую проблематику, стратегию обсуждения и предполагаемый вывод.

Все перечисленные выше стратегии влияют на готовность и желание педагога работать с темами в сфере сексуального образования, а в случае неготовности являются барьерами, мешающими его реализации. Наиболее сложным для преодоления барьером являются установки педагогов, в наибольшей степени влияющие на то, как и какую информацию они будут транслировать. Для преодоления этих барьеров на системном уровне необходим комплекс мер, в первую очередь обеспечивающий понимание для самих педагогов важности и необходимости системной работы в области полового воспитания, которое необходимо для мотивации к такой работе.

Взаимодействие вне предметов

Стоит отдельно рассмотреть ситуации, возникающие в личном общении педагогов с детьми, за пределами учебного материала. Многие учителя находятся в ежедневном контакте с учениками на протяжении многих лет, что способствует формированию привязанности учеников и авторитета учителя, который может выступать в роли значимого взрослого [6].

В случае, если педагог намеренно не включает в план обсуждения какие-либо темы, касающиеся «пограничных» проблем, он, тем не менее, может сталкиваться с вопросами такого рода от учеников. Это могут быть как просьбы о помощи, в случае если ребенку больше не к кому обратиться, или вопрошанием совета, так и провокацией, своего рода, «проверкой» педагога.

Вне зависимости от причин и конкретных формулировок вопроса, то, как педагог будет с данным вопросом работать, также является элементом воспитательного процесса, поскольку даже отсутствие ответа будет являться скрытой трансляцией, например, недопустимости или постыдности обсуждения темы, на которую задан вопрос.

Информанты отмечали, что в личном общении с ребенком о «пограничных» темах чувствуют себя свободнее, нежели при взаимодействии со всем классом. Мы полагаем, что это может быть обусловлено, во-первых, более точным пониманием уникального контекста вопроса конкретного ученика, а не целого класса, а также возможностью установления более доверительных отношений.

На основании полученных интервью можно заключить, что доверительные отношения учителя и учеников предполагают понимание учениками возможности открытого диалога и честных ответов препода-

давателя, а также некий элемент конфиденциальности диалога, актуальный для обеих сторон. Тем не менее, принцип конфиденциальности, создавая доверительную ситуацию и лишая ее возможности внешнего контроля, требует от педагогов особенно взвешенного и осознанного подхода к диалогу, собственного понимания границ этики и вопросов безопасности.

Тактики ответов на вопросы

Рассмотрим тактики, к которым прибегают учителя-предметники, сталкиваясь с вопросами учеников, затрагивающих сферу сексуального образования.

Уклонение/общие принципы. Данная тактика является общей и предполагает уклонение педагога от прямого ответа, перевод темы или, при наиболее глубоком подходе, ответ на основе общих принципов: «Какая реакция родителей будет, я не знаю. Поэтому лучше сказать либо общими фразами, либо медицинскими фразами, но не обширно и не вдаваясь в подробности» (М.В., ж., 49 л., уч. физкультуры, Москва).

Иносказание. Основанная на опасениях педагогов и стеснении учеников, данная категория предполагает диалог не в форме прямых вопросов и ответов, а в форме иносказательных советов, или рассуждений: «Но не в прямую. <...> Если я ему скажу, то он прямо... “А ты чего там, это, такой, там, да?” – он убежит от меня и никогда не придет больше» (Ч.Е., м., 60 л., уч. литературы, Вологодская обл.).

Тьюторство. Характеризуется тьюторскими практиками работы с вопросами, помогающими вопрошающему самостоятельно найти ответ, уместный именно для него, на основании его ценностей и представлений. Взрослый не выступает носителем универсального знания: «Я всегда на уроках стараюсь выступать не медиумом, точнее не тем, который знает истину, а человеком, который задает вопросы. И это меня несколько выгораживает. То есть я никогда не говорю: вот это белое, это черное, это так, это так. Я задаю только вопросы. Такая роль, наверное, спасительная» (А.Р., м., 28 л., уч. литературы, Москва). Мы полагаем, что данная тактика является наиболее эффективной, с точки зрения помощи ребенку в поиске собственного ответа, не обусловленного чужими представлениями и установками, а также оказывается безопасной для педагога.

Подсказки. Данная тактика характеризуется готовностью педагога указать на способ для самостоятельного поиска ответа ребенком: «Если ребенку интересно, то он это изучит и самостоятельно. Можно просто сказать ну да, вот папа тебе запретил, поэтому, конечно, не смей гуг-

лить в интернете такое вот ключевое слово» (П.Н., м., 31 г., уч. биологии, Москва).

Конкретный совет. Данная тактика предполагает конкретный ответ и совет педагога на заданный ребенком вопрос: «И девочка там, у нее в семье проблемы были. И я у нее что-то спросил как то, я ей реально, делай, делай так и вот так и все нормально будет» (О.Г., м., 30 л., уч. физкультуры, Москва). На наш взгляд, такого рода совет может быть не всегда уместен в вопросах выбора, отношений, поиска себя. Конкретный совет может оказывать негативное влияние, в случае если личные установки педагога воспроизводят дискриминирующие стереотипы или в принципе не применимы к опыту ребенка.

Переадресация. Дополнительно отметим также категорию, которая возникает в случае, если педагог считает себя недостаточно компетентным при ответе на вопрос или же считает ситуацию критической и требующей вмешательства специалиста: «Пусть, может, сам учитель не сможет, не в состоянии ответить, но учитель должен в таком случае выступать как терапевт. Мы же знаем, что терапевт не обязательно лечит все болезни, но терапевт может поставить первичный диагноз и может помочь попасть на прием уже к специалисту» (В.В., м., 47 л., уч. литературы, Москва). Данная тактика подчеркивает необходимость наличия вспомогательного ресурса и поддержки, к которой мог бы прибегать учитель в случае столкновения с ситуациями, выходящими за рамки предмета и педагогики вообще.

Тактики реагирования на ситуации

Отдельно можно выделить тактики реагирования на ситуации или шутки с эротическим подтекстом, или, например, ненормативной лексикой, свидетелем или адресатом которых становится учитель.

Серьезный ответ. «Лучший способ – это начать им серьезно отвечать на вопрос, который вызывает у них шутки. Обычно их это очень смущает, потому что ребенок ожидает смущение от учителя, а если он видит, что учитель не смущается, то обычно ребенок замолкает и даже начинает о чем-то думать, что возможно, ага, мне что-то нормальное говорить» (К.О., ж., 30 л., уч. обществознания, Московская обл.). Отвечая на вопрос серьезно, учителя делают тему обсуждения менее табуированной для учеников.

Игнорирование. Данная тактика предполагает отсутствие реакции со стороны преподавателя, но может быть вызвана двумя принципиально разными мотивами. Первый обусловлен страхом, неумением найти слова: «Я работала очень мало в школе. И я еще не очень знала, как

себя поставить. И я их игнорировала» (Л.С., ж., 31 г., уч. обществознания, Москва).

Игнорирование также может быть связано с дистанцией, которую соблюдает преподаватель, намеренно и даже по обоюдной договоренности с учениками: «У нас тренерская располагается прямо через, такую, не очень толстую стену, с нашими мальчиками. И, естественно, подростки, там, восьмой класс, седьмой класс, их уже волнуют особенности строения. У них, конечно, там какие-то между собой, они это обсуждают достаточно громко. И иногда приходится просто говорить: «Я, конечно, понимаю, дети дорогие, что у вас необыкновенно там все замечательно, только не понимаю, почему я это должна слушать?»» (Я.Ш., ж., 52 г., уч. физкультуры, Москва).

Обращение в шутку (возвращение). Данная тактика предполагает шуточный ответ преподавателя как снятие напряжения или способ возвращения беседы в серьезное русло: «Есть ситуации, при которых нет агрессии, есть просто желание пошутить, и всегда можно ответной шуткой мягко, не унижая, не оскорбляя, вернуть разговор в приемлемое русло» (В.В., м., 47 л., уч. литературы, Москва).

Обращение в шутку (высмеивание). Данная тактика самими педагогами также маркируется как обращение ситуации в шутку. Однако, в отличие от предыдущей тактики, в данном случае шутка не является просто эмоциональной разрядкой ситуации, но содержит некую манипуляцию со стороны педагога, относительно статуса, интеллекта, способностей пошутившего или смеющихся. Одна из опрошенных привела в пример историю о подростке, который в начале ее уроков произносил слово «Камасутра», вызывая смех в классе: «И тут я по телевизору утром слушаю в программе “Доброе утро” что ли, какая-то была передача, что человек, у которого проблемы сексуального характера, чаще всего об этом говорит. Тот, у кого все в порядке, он не выпячивает и не хватается. Говорят о том, что болит. В той или иной степени. Я пришла, прослушала “Камасутру”, отметила журнал, подняла глаза и говорю: “Вы знаете, я сегодня такую интересную услышала фразу...” и рассказываю, что так и так» (Р.И., ж., 70 л., уч. литературы, Калужская обл.). Реакция учителя, являясь шуточной, тем не менее дает адресную оценку ученика, которую можно трактовать как унижающую достоинство и которая может послужить в дальнейшем основанием для буллинга этого ученика.

Выводы

Системное сексуальное образование учеников не представляется возможным без комплексной подготовки педагогов, включающей не только доступ к актуальной и достоверной информации, но и существенную психологическую подготовку, позволяющую педагогу поставить под сомнения или иначе взглянуть на собственные ценности и установки и то, как они влияют на информацию, получаемую ребенком, и процесс воспитания в целом.

Стихийная реализация сексуального образования, включая неформальное половое воспитание, может повлечь такие негативные последствия, как психологическое травмирование детей; трансляция недостоверной информации; воспроизведение стереотипов, укореняющих гендерное неравенство и дискриминацию; стигматизацию сексуальных меньшинств, жертв насилия и т.д.

В связи с этим, представляется крайне важным понимание учительских практик и стратегий, посредством которых реализуется половое воспитание в школе. Понимание процессов непреднамеренного или скрытого влияния позволяет осветить неформальный процесс сексуального образования и обеспечить необходимую подготовку педагогов, включенных в него, регламентацию и контроль данного процесса.

Полученные выводы исследования применимы не только к вопросам сексуального образования и педагогам, которые формально его реализуют, но и к «пограничным» вопросам.

Во-первых, в неформальное половое воспитание детей и подростков включена школа в целом как среда, где социализируется ребенок, и все взрослые, работающие с детьми. Соответственно, подготовка в области полового воспитания необходима не только педагогам, формально отвечающим за сексуальное образование, но и всем взрослым, работающим с детьми.

Во-вторых, как сообщали информанты, качества, которыми, по их мнению, должен обладать педагог, обсуждающий с детьми вопросы сексуального образования, применимы ко всем педагогам, поскольку во многом касаются универсальных требований: соблюдение прав ребенка, уважение к личности, соблюдение границ, принятие, умение абстрагироваться от собственного мнения и опыта, значимость влияния которого на процесс полового воспитания также была рассмотрена в работе на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В-третьих, выявленные стратегии педагогов касаются не только вопросов сексуального образования, но и этических вопросов более широкого спектра, рассматриваемых в работе как «пограничные», включая религию, смерть, и другие темы, имеющие ценностные основания и не имеющие общественного консенсуса. Это позволяет более широко

использовать выводы работы, анализируя значимость качеств, личного опыта педагога и других выявленных категорий, в контексте работы со сложными этическими темами.

Библиографический список / References

1. Кон И.С. Сексуальное образование – глобальная задача 21 века // Социология: теория, методы, маркетинг. 2009. № 1. С. 94–114. [Kon I.S. Sexual education – a global task of the 21st century. *Sociology: Theory, Methods, Marketing*. 2009. No. 1. Pp. 94–114. (In Russ.)]
2. Allen L. It's not who they are it's what they are like': Re-conceptualising sexuality education's "best educator" debate. *Sexuality, Society and Learning*. 2009. Vol. 9. Issue 1. Pp. 33–49.
3. Depauli C., Plaute W. Parents' and teachers' attitudes, objections and expectations towards sexuality education in primary schools in Austria. *Sexuality, Society and Learning*. 2018. Vol. 18. Issue 5. Pp. 511–526.
4. Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education. A global review. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015. URL: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/CSE_Global_Review_2015.pdf (date of the application: 03.04.2020).
5. Glaser B., Strauss A. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Transaction. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick, London, 2009.
6. Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago, 1992.
7. Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. IPPF European Network, 2006. URL: https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/sexuality_education_europe_reference-guide_policies_practices.pdf (date of the application: 23.04.2020).

Статья поступила в редакцию 14.09.2020, принята к публикации 04.11.2020

The article was received on 14.09.2020, accepted for publication 04.11.2020

Сведения об авторах / About the authors

Крайнова Полина Олеговна – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Polina O. Krainova – postgraduate student at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow

E-mail: po-krainova@yandex.ru

Обухов Алексей Сергеевич – кандидат психологических наук; доцент, ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Aleksey S. Obukhov – PhD in Philology; associate professor, leading expert at the Center for Contemporary Childhood Research of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow

E-mail: aobuhov@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Крайнова П.О. – участие в разработке дизайна исследования, сбор данных, анализ и интерпретация полученных результатов, подготовка итогового текста статьи

Обухов А.С. – общее руководство, планирование исследования, участие в разработке дизайна исследования и оформлении итогового текста статьи

Contribution of the authors

P.O. Kraynova – participation in the development of research design, data collection, analysis and interpretation of the results, preparation of the text of the article

A.S. Obukhov – general direction of research, planning of the research, participation in the development of research design, the design of the final text of the article