

УДК 316

**РОССИЙСКИЕ УЧИТЕЛЯ И ВОСПИТАТЕЛИ: ОСОБЕННОСТИ «ЖЕНСКОЙ»
ЗАНЯТОСТИ И ВНУТРИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ**

© 2018 г.

Е.М. Колесникова

Колесникова Елена Михайловна, к.соц.н.; с.н.с. сектора социологии профессий
и профессиональных групп Института социологии
Научно-исследовательского социологического центра РАН, Москва

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018
Статья принята к публикации 16.10.2018*

Рассматривается внутрипрофессиональная дифференциация группы педагогов общего образования. Результаты опроса школьных учителей и воспитателей детских садов позволяют отметить как сходство, так и расхождения в оценках статуса профессии. Изменения в сфере трудовых отношений в постсоветский период способствовали росту значимости стабильности занятости в глазах работников, зачастую за счет ослабления требований к правовой защищенности и корпоративной автономии, а зачастую и доходу. Особенно осложняется ситуация в сфере дошкольного образования, что, в сочетании с большей укорененностью гендерных стереотипов в профессиональной культуре, влечет за собой ресурсное неравенство групп, способствует распространению мнения о необходимости мириться с низкими статусными показателями, недостатками условий труда.

Ключевые слова: социология профессий, социология образования, учитель, воспитатель.

Гендерное разделение труда и его последствия для педагогов остаются актуальными вопросами и нуждаются в рассмотрении с учетом продолжающегося реформирования сектора. Учителя и воспитатели стабильно сталкиваются с проблемой снижения статуса в аспектах нагрузки, бюрократического контроля, дохода, по сравнению с другими секторами экономики. Дополнительным фактором, определяющим положение профессиональной группы педагогов и его перспективы, является внутреннее неравенство между специалистами разных уровней образования.

В литературе педагоги дошкольного и школьного образования зачастую рассматриваются отдельно, а совместно в рамках проблематики феминизации профессии с точки зрения статуса «мужских и женских» сфер занятости. Профессиональная сегрегация является одной из основных причин различий в заработной плате мужчин и женщин, а ее снижение способствует повышению реальных доходов женщин [1–6]. Исследователи отмечают снижение показателей гендерной интегрированности профессий и сфер занятости по мере сокращения образовательного ценза и уровня образования работников [7, 8]. Особенности «женских» отраслей в целом и образования в частности считаются «наиболее эффективное» совмещение семейных, материнских обязанностей и оплачиваемого труда [9–12], эксплуатация гендерных стереотипов, представлений о «природе жен-

щины» [13–15]. Данные ряда международных исследований позволяют утверждать, что родители часто воспринимают потенциальные карьерные успехи своих детей в рамках гендерных ролей – советуют детям выбирать «традиционные» с точки зрения пола сферы занятости, что позволит максимизировать достижения [16, 17]. В социологии учительство часто анализируется как большая по численности профессиональная группа, активно используемая детьми/девочками из семей с низким социальным капиталом [18–20], а труд, связанный с заботой и воспитанием, относится к группе «женских династий» – профессий, в которых выбор дочери часто повторяет профессиональный выбор матерей [8, 21].

В России дошкольное образование пережило несколько серьезных нововведений, среди них включение его как уровня в общее, разработка профессиональных стандартов педагогов, формирование образовательных комплексов в некоторых регионах. Это привело к изменению уровня требований к воспитателям. Тем не менее пока сохраняются различия в доходах, образовании между учителями и воспитателями, а недооценка труда даже части работников может вести к общему снижению статуса. Сохраняется ли неравномерность феминизации труда внутри профессии педагога и каковы ее последствия, в частности в вопросах оценки воспитателями и учителями стабильности и доходности педагогического труда? Проблема соотношения стабильности и доходности занятости актуальна

для постсоветского рынка труда в целом и особенно для феминизированных сегментов. Предпочтение стабильности в ущерб доходности считается характеристикой низкостатусной занятости и влечет за собой проблемы кадрового состава секторов. В то же время хотелось бы рассмотреть, что стоит за данными категориями и насколько сами профессионалы считают приемлемым подобное соотношение характеристик. Также важно понять, насколько внутренне гомогенны профессиональные сегменты и, соответственно, нуждаются ли они в одинаковых мерах для поддержания и повышения статусного положения.

Исследование проводилось в рамках проекта по изучению положения, а также перспектив и стратегий повышения социального статуса педагогических работников образования в России. Часть результатов проекта представлена в публикациях [22–24]. Профессиональная группа рассматривается в рамках неовеберовской концепции как корпоративный актор, а ее профессионализация – как процесс увеличения властного, экономического и культурного ресурсов с целью улучшения положения на рынке труда. Полевая часть была выполнена в Самарской области, использовалась квотная выборка, которая строилась на основании такого показателя группы, как возраст педагогов. Сбор данных осуществлялся посредством самозаполнения анкет. Период проведения опроса – с января по май 2016 г. Для анализа было отобрано 278 анкет воспитателей и 339 анкет учителей. В опросе приняли участие 11 педагогов-мужчин.

Особенности профессии педагога как «женской» ниши занятости

В классической социологии профессий характерными показателями профессиональной занятости принято считать не только такие критерии, как наличие высокой квалификации и должной подготовки, чувства сопричастности с делом, но и правовую защищенность работника как гарант трудового поведения, ориентированного в первую очередь на этические нормы профессии. Сложный характер труда, низкие возможности стандартизации, индивидуальность работы педагога требуют для него условий, обеспечивающих независимость мнения и действия, ориентированного только на благо ребенка, а не на требования родителей или государственных чиновников. Доминирование женщин в кадровом составе не отменяет базовых принципов профессии, но меняет соотношение ценностей доходности и стабильности занятости, а также добавляет «женскую» про-

блематику совмещения семейных, материнских обязанностей и оплачиваемого труда.

«Женская работа»

Возможность сочетать сложный характер труда с реализацией традиционной гендерной роли более актуальна для воспитателей, чем для учителей. Так, воспитатели в большей мере согласны с утверждением, что «работа воспитателя/учителя/педагога позволяет максимально совмещать роль жены/матери/бабушки и работу, не мешает семейной жизни» (72% воспитателей и 39% учителей). В группе педагогов характерны различия в трактовке соотношения эмоционального и интеллектуального труда, дистанции между работой и домом, (не)приемлемости распространения ролей и моделей поведения из частного в публичное пространство.

Стоит отметить, что профессия педагога исторически была гендерно дифференцирована в зависимости от возраста воспитанников. Учительство в средней и старшей школе исходно не относилось к категории «женских» сегментов занятости, а доминирование в нем женщин пришло с распространением массового образования и снижением доходности занятия в целом, по сравнению с другими видами трудовой активности [25].

В дореволюционной России мужчины доминировали в учительском кадровом составе, особенно до появления всеобщего начального образования. Но после широкомасштабного расширения сети учреждений, в связи с законом от 3 мая 1908 г., ситуация меняется. К 1911 г. доля женщин среди учителей начальных училищ составляла 54%, хотя еще в 1880 г. она была всего 20%. Были созданы специализированные женские учебные заведения, выпускницы которых составляли значительную часть учительского корпуса [26, с. 10–11]. Учительство в целом было неоднородной группой. Большинство учреждений образования находилось в ведении Святейшего синода и Министерства народного просвещения. В сельской местности наиболее распространены были церковно-приходские школы и школы грамоты, в которых преподавали учителя, получившие образование в духовных учебных заведениях, и местные священники. Учителя для начальных и городских училищ готовились в семинариях и институтах Министерства народного просвещения, которые не были привилегированными учебными заведениями, и обучались в них в основном выходцы из крестьян и средних городских слоев. Выпускники университетов становились учителями средней школы (гимназий, реальных училищ).

Отчасти профессия учителя была мужской и потому, что женщины были практически исключены из профессионального образования и соответствующих сегментов занятости. После реформ 1861 г. земства получили право открывать собственные учебные заведения, и к 1917 г. значительную долю начальных сельских школ составляли именно земские, для которых распространённой практикой было приглашение учителей со специальным педагогическим, а не религиозным образованием. Подготовка учителей для народной школы становится одним из наиболее актуальных социальных вопросов, и в его решении активное участие принимает широкая общественность, используя снятие ограничений доступа для женщин в профессию учителя. С момента основания Мариинского института главной целью женского образования было «воспитание честных и добродетельных жен, хороших... хозяйек, попечительных нянек или надзирательниц над детьми...» [27]. Высшие женские педагогические курсы, помимо женских гимназий, становятся распространённым типом педагогических заведений. Московское общество воспитательниц и учительниц и Педагогические курсы при Санкт-Петербургском Фребелевском обществе готовили воспитателей детского сада («садовниц»), учителей начальной школы, позже и предметников. Являясь первым высшим женским учебным заведением, Московские высшие женские курсы выпускали учителей для средней школы (историко-филологического, физико-математического и естественно-исторического направлений). Впоследствии на их основе был сформирован Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина; в настоящее время – Московский педагогический государственный университет [27].

Дошкольная и начальная ступени института образования были и остаются женской профессиональной нишей во всем мире, за очень редким исключением [28, 29]. Так, в России в 2013 г. женщины составляли 99.8% воспитателей в дошкольных образовательных организациях, 98.9% учителей 1–4-х и подготовительных классов и 87.7% учителей в общеобразовательных организациях в целом [30, с. 109, 113, 115]. Вполне закономерно, что и в общественных представлениях россиян о типично «женских профессиях» профессия «воспитатель» выделяется отдельно и занимает лидирующие позиции, хотя за ней и следует «учитель, педагог» [31]. Для воспитателей и экспертных групп, связанных с дошкольным детством, распространённым является принятие квази«родительских/материнских» ролей, представлений о необходимости созда-

ния на работе квазиприватного пространства, характеризующегося интимностью и доверием [22]. Отражением данной ситуации является формирование гендерно выраженных профессиональных культур [32, 33], закрепляющих и сохраняющих гендерную гомогенность ниши воспитателей и учителей начальной школы, воспроизводящих гендерный порядок посредством института образования.

Стабильность занятости

Стабильность является значимой характеристикой занятости в общем образовании, что выгодно отличает ее от профессий в других секторах экономики, с точки зрения и воспитателей, и учителей. Крайне незначительный процент педагогов расценивают как актуальные для себя «риск потери работы» (8% – воспитатели и 7% – учителя) и «сокращения» (5% – воспитатели и 4% – учителя). В то же время эти же проблемы крайне важны для «работающих граждан, занятых вне системы образования» (52% – воспитатели и 46% – учителя; 51% – воспитатели и 45% – учителя). Постоянство занятости признается работниками отрасли образования как ее отличительная черта, хотя воспитатели отметили большую удовлетворенность «стабильностью работы в системе образования», чем учителя (69% и 56% соответственно).

Проблематика стабильности занимает особое место в ряду ценностей россиян [34]. Всеобщность института высшего образования, сохранившаяся при всех социально-экономических трансформациях, создает дополнительные возможности в поддержании статуса профессиональной группы педагогов. С учетом данной ситуации показателен опыт итальянских исследователей династичности в профессиях. Результаты их исследования, особенно с учетом того факта, что Италия, так же как и Россия, относится к категории стран с низким показателем мобильности и сильным государственным регулированием, подтверждают высокую привлекательность занятости в государственном секторе и межпоколенное наследование рабочих мест в нем [35]. Недостаточное развитие каналов социальной мобильности в сочетании с проблемами экономики дают дополнительные преимущества бюджетному сектору труда в целом и образованию в частности.

Значительным вкладом в трактовку образования как сегмента со стабильной занятостью можно считать сам размер группы, отражающий емкость рынка рабочей силы, и его динамику. В 2011 г. самой распространённой в экономике профессиональной группой работников

являлись «преподаватели в средней школе» [36]. Хотя в экономике в целом позиции группы постепенно меняются, но школьные учителя всегда были наиболее значительной долей, в статистическом выражении, в педагогическом сообществе. Так, в период с 1991 по 2001 г. количество образовательных учреждений общего образования практически не изменилось (69.9 тыс. и 68.7 тыс. соответственно), как и размер группы учительства (1516 тыс. чел. и 1767 тыс. чел. соответственно) [37, с. 108, 68]. Сфера дошкольного образования хотя и меньше, но тоже представляет собой рынок труда с широкой сетью организаций по всей стране. Несмотря на то, что в России в конце 90-х гг. государственная система дошкольного образования пережила закрытие практически половины учреждений (с 87600 в 1991 г. до 51329 в 2001 г.) и аналогичное масштабное сокращение педагогических кадров (с 993900 человек в 1991 г. до 605300 в 2001 г.) [37, с. 95, 66], размер группы в постсоветский период остается относительно постоянным. В 2013 г. в 45345 организациях дошкольного образования трудились 505.8 тыс. воспитателей [30, с. 108, 162] и в 46129 общеобразовательных организациях работало 1046.2 тыс. учителей [30, с. 112, 168].

Стабильность занятости может быть рассмотрена и как отказ от смены профессии на протяжении длительных периодов индивидуальных профессиональных биографий и последствий такой стратегии для работников. В 2008 г. доля воспитателей со стажем «свыше 20 лет» составляла 41.6%, учителей – 51.6% (в 2013 г. – 58.3% [30, с. 118]) [38, с. 106, 113]. Общее образование позволяет своим работникам накапливать профессиональный капитал и использовать его. Система непрерывного повышения квалификации является не просто частью корпоративной культуры, но и институциональной поддержкой и требованием; она в основном оплачивается государством (частично или полностью) и обязательна для педагогических работников государственных учреждений. В данном контексте показательно, что подавляющее большинство педагогов отметили удовлетворенность такими аспектами своей профессии, как «возможность самореализации в профессии» (79% воспитателей и 74% учителей), «возможность многому научиться и расти как специалист» (75% воспитателей и 67% учителей), «востребованность знаний и опыта на работе» (76% воспитателей и 69% учителей). Эксперты отмечают рост спроса на педагогическое образование, а также положительные изменения в структуре абитуриентов, наметившиеся в последние годы, – педагогическое образование рас-

тет в спросе, по сравнению с другими специальностями, и его все чаще выбирают абитуриенты с высокими образовательными достижениями [39]. Постепенный рост квалификационных показателей по мере увеличения профессионального стажа отражается, в частности, на заработной плате. Профессиональная лояльность педагогов конвертируется в ресурсы, человеческий и экономический капиталы, а подобное соотношение характерно далеко не для всех сегментов занятости. Так, в группе специалистов высшего и среднего уровней квалификации специалисты в области образования наибольшую заработную плату получали в возрасте «65 лет и старше» и «60–64 года» соответственно [36].

В рамках классической трактовки современного высокодинамичного общества свободное перемещение работников в социальном пространстве занятий и профессий рассматривается как важнейший инструмент снижения деградации человеческого капитала и чуть ли не панацея решения проблем рынка труда и социальной напряженности. В то же время становится все более актуальным вопрос стабильности или устойчивости в росте и развитии кадрового состава, как всего рынка труда, так и отдельных профессиональных групп. Высокая ценность стабильности занятости не может рассматриваться исключительно как проявление незащищенности работников общего образования, а должна пониматься как ресурс профессии, значимый для них.

Низкая оплата труда и проблемная трактовка внешней оценки профессии

Немаловажным является признание педагогами низкой экономической доходности профессии. Проблему «низкого заработка» считают для себя актуальной и воспитатели и учителя, хотя воспитатели в большей мере (81% и 68% соответственно). Респонденты выразили неудовлетворенность такими аспектами, как «оплата труда» (69% воспитателей и 64% учителей), а также «возможность помочь своим близким материально» (74% воспитателей и 76% учителей) и «возможности отдыха и восстановления здоровья» (51% воспитателей и 64% учителей).

Зарботки специалистов данной отрасли в России были и остаются относительно невысокими. Уже в дореволюционной России учителя сельских начальных школ имели зарботки, сопоставимые с рабочими, хотя в целом зарботок лиц интеллектуальных профессий был намного выше, чем у основной массы населения [40]. В советский период благосостояние учителей также оставалось низким. В 1970-х гг. учителя,

работники дошкольных учреждений – это значительные группы интеллигенции с высшим образованием, чьи оклады являлись минимально возможными по стране и уступали зарплатам рабочих. К 1980-м гг. зарплата основной массы учителей была в 3–4 раза ниже рабочей [40]. Эта же ситуация сохраняется на протяжении всего постсоветского периода [30, с. 142, 145], да и в целом занятость женщин преобладает в низкооплачиваемых видах экономической деятельности [36]. Присутствует и внутри-профессиональная разница в доходах. В 2013 г. среднемесячная номинальная начисленная заработная плата в дошкольном образовании составляла 18577 рублей, в основном общем и среднем общем образовании – 24678 рублей [30, с. 143]. По данным мониторинга экономики образования ВШЭ, ежемесячная заработная плата воспитателя в 2015 г. составляла 19199 рублей, средняя зарплата учителей в общеобразовательных организациях – 30016 рублей [41]. Таким образом, несмотря на общее для педагогов недовольство доходностью профессии, именно воспитатели переживают его в большей мере.

Важным последствием низкой оплаты труда является актуализация негативной интерпретации внешней оценки своего труда учителями и воспитателями. Так, среди проблем профессии значительная доля респондентов указала такие: «отсутствие ощущения важности и нужности своей профессии для государства» (35% – воспитатели и 41% – учителя) и «недооценка уровня квалификации теми, для кого работник работает (например, родители детей, которые ходят в детский сад/школу)» (49% – воспитатели и 35% – учителя). Проблема низкой оценки педагогами того кредита уважения, которым они авансированы со стороны государства, общества и непосредственных участников образовательного процесса (и родителей в частности), не нова, но от этого не теряет своей остроты. Важной составляющей профессии педагога является вера в то, что между профессионалом и работодателем, между учителем/воспитателем, государством и обществом существуют отношения доверия и взаимного уважения, поддерживающие статус профессии, элементом которого является и материальное вознаграждение – плата за труд. В результатах исследований мы можем видеть недовольство внешним образом профессии, демонстрируемое респондентами, в ситуации длительного периода низких показателей оплаты труда [22, 23].

Стоит отметить, что проблемная ситуация оценки российскими педагогами внешнего признания своей профессии не уникальна. Весьма показательны результаты исследования педаго-

гического сообщества общего образования стран Евросоюза. Важным моментом здесь является тот факт, что выборка объединяла страны с различиями условий труда, трудовых договоров, рабочего времени, заработной платы и пенсионного возраста. В рамках тематики нашего исследования стоит отметить, что в целом педагоги удовлетворены или очень удовлетворены своей профессией, но считают, что общество не ценит их. Зарботная плата, хотя и является важной составляющей условий труда, не может рассматриваться как прямой и однозначный фактор, определяющий удовлетворенность профессией. В то же время во многих странах с низким коэффициентом относительного годового прироста заработной платы меньше доля учителей, которые считают, что общество ценит их профессию, чем в ЕС в среднем. И наоборот, системы образования, в которых коэффициент прироста заработной платы высок, с большей вероятностью демонстрировали убежденность в более высокой общественной оценке профессии, чем в ЕС в среднем. С точки зрения авторов исследования, это может означать, что заработная плата оказывает влияние на трактовку учителями внешней оценки их профессии [42].

Таким образом, восприятие педагогами низкой оплаты труда как неотъемлемой части своей профессиональной биографии и снижение оценки экономической ресурсности профессиональной принадлежности является, на наш взгляд, крайне важным моментом. В данном случае не стоит путать неудовлетворенность условиями труда, в частности в аспекте его оплаты, с общей удовлетворенностью профессиональным выбором и профессиональной лояльностью. Исследователи разных стран обращают внимание на тот факт, что педагоги выбирают свою профессию не в расчете на высокие доходы, а те из них, кто расценивают «статус, имидж и материальные награды» как наиболее важные характеристики занятости, чаще планируют сменить профессию [43–45]. Однако закрепление в профессиональной культуре трактовки воспитательного труда как малооплачиваемого крайне важно с точки зрения перспектив развития группы в целом и закрепления гендерной сегрегации труда в частности.

Рассматривая профессиональную группу педагогов, нужно понимать общие тренды изменения на рынке труда. Социальная политика в России в советский период характеризовалась патернализмом и значительными обязательствами государства перед работником, которые обеспечивали защищенность профессиональ-

ных групп. Всеобщая занятость гарантировала правовую защиту и стабильность дохода, а помимо этого государство обеспечивало возможность получать бесплатно основные социальные блага (например, медицинское обслуживание, образование, жилье). Все эти факторы поддерживали привлекательность секторов с относительно невысоким доходом, в частности профессий воспитателей и учителей. Изменение социально-экономических условий стимулировало трансформации в структуре мотивации выбора между государственным и частным, производственным и социальным секторами занятости. Появление безработицы и неформальной занятости как реалий повседневности жизни каждого работника, уход от патернализма в трудовых отношениях в постсоветский период способствуют снижению требований к правовой защищенности и корпоративной автономии, а отчасти и перспективе высокого дохода. Гораздо более востребованными и значимыми становятся регулярность выплаты заработной платы и стабильность занятости. В общем образовании феминизированность, дешевизна и квалифицированность рабочей силы остаются неотъемлемыми составляющими кадрового состава. Эти составляющие снижают статусные показатели группы педагогов. В то же время возможность максимизировать предсказуемость карьерных, а вместе с ними и экономических показателей работы в государственном сегменте занятости поддерживает востребованность общего образования как сектора с относительно невысоким доходом.

Нельзя забывать и о внутрипрофессиональном неравенстве и различиях. Формирование сферы оплачиваемого труда в сегменте заботы и образования детей дошкольного и школьного возраста создало основу профессии педагога как зоны экспертизы, организованной на формализованной системе знаний, теории педагогики и детской психологии, а не индивидуальном опыте материнства. Учителя и воспитатели работают, основываясь на научных стандартах, теории и практике, что и создает основу их профессионального статуса, а профильное образование становится одним из критериев доступа в группу. При этом длительная история труда воспитателей как «непрофессиональной» активности, более низкие, по сравнению с учителями, образовательные требования и квалификационные показатели зачастую выделяли эту группу педагогов из общего рассмотрения со специалистами школьного образования, придавали им более низкий статус. И учителя, и воспитатели сталкиваются с проблемой открытости для внешнего, бюрократического контроля, а также отно-

сительно низкими доходами, но воспитатели были и пока остаются наиболее уязвимой частью группы. Более глубокое проникновение гендерных стереотипов в профессиональную культуру педагогов дошкольного образования усугубляет ресурсное неравенство, повышая готовность мириться с низкими статусными показателями. Для «женского» выбора профессии традиционными ценностями остаются стабильность, защищенность занятости, взаимная ответственность между работодателем и работником, возможность совмещать работу и обслуживание семьи, в ущерб доходности, либеральности трудовых отношений, характерных для «мужских» и гендерно смешанных профессий и внутрипрофессиональных сегментов. Изменения в институциональном контексте могли бы способствовать повышению статусных показателей для специалистов дошкольного образования и снизить внутреннюю дифференциацию, но на данный момент нельзя отметить такой тенденции. Конечно, выборка не позволяет делать обобщения на уровне всей профессиональной группы, но дает возможность обратить внимание на наиболее проблемные точки.

Список литературы

1. Blau F.D., Kahn L.M. The gender pay gap // *The Economists' Voice*. 2007. Vol. 4. 6 p.
2. England P., Hermsen J.M., Cotter D.A. The devaluation of women's work: a comment on Tam // *American Journal of Sociology*. 2000. Vol. 105. № 6. P. 1741–1751.
3. Jacobs J., Steinberg R. J. Compensating differentials and the male-female wage gap: evidence from the New York State comparable worth study // *Social Forces*. 1990. **69(2)**. P. 439–468.
4. Hsieh C.-T., Hurst E., Jones C. I., Klenow P.J. The allocation of talent and U.S. economic growth // NBER Working Paper No. 18693. 2010. 46 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nber.org/papers/w18693.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).
5. Рошин С.Ю., Зубаревич Н.В. Доклад «Гендерное равенство и расширение прав и возможностей женщин в России в контексте целей развития тысячелетия». Гендерная тематическая группа агентств ООН. 2005 // Официальный сайт Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.undp.ru/Gender_MDG_rus.pdf (дата обращения: 21.07.2017).
6. Силласте Г.Г. Гендерная асимметрия как фактор карьерного роста женщины // *Высшее образование в России*. 2004. № 3. С. 122–133.
7. Cotter D.A., Hermsen J.M., Vanneman R. Gender inequality at work. New York, NY: Russell Sage Foundation and Population Reference Bureau, 2004. 32 p.
8. Carmichael F. Intergenerational mobility and occupational status in Britain // *Applied Economic Letters*. 2000. 7. P. 391–396.

9. Eberharter V.V. The intergenerational transmission of occupational preferences, segregation, and wage inequality – Empirical evidence from three countries. SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research. 2012. № 506. 25 p.
10. McMahon M., Patton W. Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career // *School Counselor*. 1997. **44** (5), P. 368–376.
11. Cook E.P., Heppner M.J., O'Brien K.M. Career development of women of color and white women: Assumptions, conceptualization, and intervention from an ecological perspective // *The Career Development Quarterly*. 2002. **50** (4), P. 291–305.
12. Ярошенко С. Гендерные различия стратегий занятости работающих бедных в России // *Рубеж*. 2001. № 16/17. С. 31–32.
13. England P. Emerging theories of care // *Annual Review of Sociology*. 2005. № 31(1). P. 381–399.
14. Skelton C. The 'feminisation of schooling' or 'remasculinising' primary education? // *International Studies in Sociology of Education*. 2002. **12:1**. P.77–96.
15. Кон И.С. Кризис бесполой педагогики // *Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»*. № 2(7). Июнь 2010.
16. Galambos N.L., Silbereisen R.K. Income change, parental life outlook, and adolescent expectations for job success // *Journal of Marriage and the Family*. 1987. Vol. 49. P. 141–149.
17. Kniveton B.H. The influences and motivations on which students base their choice of career // *Research in Education*. 2004. **72**. P. 47–59.
18. Floud J.E., Scott W. Recruitment to teaching in England and Wales // *Education, Economy and Society* / Halsey A.H., Floud J.E., Anderson C.A. (eds.). New York: The Free Press, 1961. P. 527–544.
19. Betz M., Garland J. Intergenerational mobility rates of urban school teachers // *Sociology of Education*. 1974. **47**. 4. P. 511–522.
20. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // *Вопросы образования*. 2005. № 1. С. 304–320.
21. Chevalier A. Just like daddy: the occupational choice of UK graduates. Dublin: WP University College Dublin, 2002. 42 p.
22. Колесникова Е.М. Педагоги дошкольного образования: специфика профессиональной группы и рынка услуг // *Вестник Института социологии*. 2013. № 2 (7). С. 129–152.
23. Колесникова Е.М. Педагоги частного и государственного дошкольного образования: статус группы и перспективы развития // *Социологический журнал*. 2016. Т. 22. № 1. С. 114–132.
24. Колесникова Е.М., Митрохина Е.В. Воспитатели и учителя об условиях труда и организационной поддержке // *Вестник Института социологии*. 2017. № 20. С. 13–34.
25. Reskin B.F., Roos P. (eds.) Job queues, gender queues: Explaining women's inroads into male occupations. Philadelphia: Temple University Press, 1990. 400 p.
26. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России. М.: Дрофа, 2009. 275 с.
27. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 603 с.
28. Симонович А. К истории детского сада. По материалам журнала «Вестник воспитания», 1896 г. // *Официальный сайт журн. «Дошкольное образование»*. 2005. **2** [Электронный ресурс]. URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500204> (дата обращения: 01.02.2017).
29. Education at a Glance 2017. OECD Indicators. Who are the teachers? D5 Gender profile of teachers [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en (дата обращения: 01.02.2017).
30. Образование в Российской Федерации. Стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2014. 464 с.
31. «Мужские» и «женские» профессии по мнению россиян. ФОМ. 2013 г. // *Официальный сайт ФОМ* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2013/0563/opros01.php> (дата обращения: 01.02.2017).
32. Sargent P. Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers // *Men and Masculinities*. 2000. **2**(4). P. 410–433.
33. Sumsion J. Critical reflections on the experience of a male early childhood worker // *Gender and Education*. 1999. **11**(4). P. 455–468.
34. Стабильность или реформы? ФОМ. 2016 г. // *Официальный сайт ФОМ* [Электронный ресурс]. URL: <http://fom.ru/TSennosti/12765> (дата обращения: 01.02.2017).
35. Scoppa V. Intergenerational transfers of public sector jobs: a shred of evidence on nepotism // *Public Choice*. October 2009. Vol. 141. Issue 1. P. 167–188.
36. Дифференциация заработной платы работников по профессиональным группам // *Официальный сайт ГКС* [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/B12_04/IssWWW.exe/Stg/d06/3-plat.htm (дата обращения: 01.02.2017).
37. Образование в Российской Федерации: стат. сб. М.: ГУ ВШЭ, ЦИСН, 2003. 255 с.
38. Индикаторы образования. Стат. сб. М.: ГУ ВШЭ, 2010. 176 с.
39. Мониторинг качества приема в вузы. Основные итоги 2016 // *Официальный сайт ВШЭ* [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/ege/stata_2016 (дата обращения: 01.02.2017).
40. Волков С.В. Интеллектуальный слой в советском обществе. М., 1999. 250 с.
41. Индикаторы экономики образования. 13 волна. 2015 год // *Официальный сайт ВШЭ* [Электронный ресурс]. URL: <https://memo.hse.ru/ind> (дата обращения: 01.02.2017).
42. European Commission/EACEA/Eurydice. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/031792. 2015. 134 p.
43. Hargreaves L., Cunningham M., Everton T. et al. The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project. Research Report 755. London: DfES, 2006. 94 p. [Электронный ресурс]. URL:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR755.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).

44. Treiman D.J., Hartmann H. Women, work, and wages: Equal pay for jobs of equal value. Washington, DC: National Academy Press, 1981. 148 p.

45. Berry B. Recruiting and retaining quality teachers for high-needs schools: Insights from NBCT summits and other policy initiatives. Washington, DC: National Education Association, 2007. 22 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519714.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).

**RUSSIAN SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS:
PECULIARITIES OF THE «FEMALE» EMPLOYMENT AND INTRA-PROFESSIONAL
DIFFERENTIATION**

E.M. Kolesnikova

Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)

The article examines intra-professional differentiation in the group of general education teachers. The results of a survey of school and kindergarten teachers allow us to note both similarities and differences in the assessment of this profession's status. Changes in labor relations in the post-Soviet period contributed to the growing importance of employment stability in the eyes of employees, often at the expense of the weakening of requirements for legal protection and corporate autonomy, and even income. The situation in the field of preschool education is especially difficult. It is characterized by the greater entrenchment of gender stereotypes in professional culture, resource inequality of the group, the spread of the opinion about the necessity to put up with low status indicators and deficiencies in working conditions.

Keywords: sociology of professions, sociology of education, school teacher, preschool teacher.