

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
ПИИИ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

SOI: [1.1/TAS](#) DOI: [10.15863/TAS](#)

International Scientific Journal Theoretical & Applied Science

p-ISSN: 2308-4944 (print) e-ISSN: 2409-0085 (online)

Year: 2022 Issue: 08 Volume: 112

Published: 11.08.2022 <http://T-Science.org>

Issue

Article



Elvira Tafkilievna Abdurashitova
National University of Uzbekistan
PhD student
abdurashitovaelli@gmail.com

GENDER DISCOURSE IN TEACHING: THEORETICAL BACKGROUND FROM THE POINT OF VIEW OF POST-STRUCTURALISM

Abstract: Modern debates about gender-sensitive or gender-oriented teaching have so far only touched on the subject area of physical education in general terms. Current thematic publications on this topic often do not contain any detailed information. This article attempts to give theoretical and didactic impulses in teaching and rethinking the category "gender". Discourses convey knowledge to student subjects in the form of objectified realities. The task of the subject is to find himself in this network, i.e. in various discursive sentences. Observations show that children see gender norms and values as a guide to their actions. This study attempts to answer the question of how these discourses can bring concrete knowledge to people and that in discourse theory it focuses on language, describing it as a place where social reality is produced and organized.

Key words: gender identity, gender debate, post-structuralism, pedagogical work, gender discourse.

Language: Russian

Citation: Abdurashitova, E. T. (2022). Gender Discourse in Teaching: theoretical background from the point of view of post-structuralism. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 08 (112), 281-287.

Soi: <http://s-o-i.org/1.1/TAS-08-112-26> **Doi:**  <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2022.08.112.26>
Scopus ASCC: 3300.

ГЕНДЕРНЫЙ ДИСКУРС В ПРЕПОДАВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМА

Аннотация: Современные дебаты о гендерно-чувствительном или гендерно-ориентированном преподавании пока лишь в общих чертах коснулись предметной области физического воспитания. Текущие тематические публикации на эту тему часто не содержат каких-либо подробных сведений. В данной статье предпринята попытка дать теоретические и дидактические импульсы в преподавании и переосмыслении категории "гендер". Дискурсы доносят знания до студентов-субъектов в форме объективированных реальностей. Задача субъекта - найти себя в этой сети, т.е. в различных дискурсивных предложениях. Наблюдения показывают, что дети видят гендерные нормы и ценности как руководство к своим действиям. Данное исследование пытается ответить на вопрос, как эти дискурсы могут принести конкретные знания людям и что в теории дискурса она фокусируется на языке, описывая его как место, где производится и организуется социальная реальность.

Ключевые слова: гендерная принадлежность, гендерные дебаты, постструктурализм, педагогическая работа, гендерный дискурс.

Введение

Люди распределяют себя и других по разным категориям: бедные против богатых, молодые против пожилых и т.д. Влияния и структуры категорий практически отсутствуют и структурирует идентичность и распределение ролей, особенно в первые годы жизни, так же

сильно, как и гендер. Разделение на мужскую или женскую особь происходит уже через некоторое время после рождения. Эта категоризация проходит как нить через всю последующую жизнь. Мы часто не осознаем, как много решений, которые мы принимаем, основаны на гендерной принадлежности. Ряд событий в так называемых

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
РИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

"гендерных дебатах" привел к тому, что, хотя якобы гендерно-адекватные рабочие материалы по различным предметам можно найти в изобилии для сектора начальной школы, в них часто отсутствует проработанное рефлексивное понимание гендера. Это показывает, что современное естественно-научное образование должно позволить детям в рамках перспективы социальных наук "описать социально обусловленные гендерные различия которые служат возможности для действий, но которые также сами подвержены изменениям и на них может повлиять "Руководящие принципы". Она должна основываться на требованиях всегда планировать предметные уроки, исходя из жизненных реалий ребенка. Поэтому необходима дидактическая модель которая фокусируется на процессах гендерного развития учеников, не сводя их к простой модели "стимул-реакция", а скорее понимает их как субъективное, самоактивное взаимодействие с окружающей средой. Поэтому следующие соображения следует рассматривать на фоне критической конструктивной педагогики. Данная статья рассматривает предложения по гендерно-чувствительной педагогике на основе дидактической модели, и размещает задачи педагога на разных уровнях - уровень знаний, восприятия, отношения и действия. Таким образом, по аналогии с ее рассуждениями, в первом разделе речь пойдет об "уровне знаний" в гендерно-чувствительной педагогике.

В работе затрагивается в первую очередь уровень восприятия и отношения и предназначена для того, чтобы прояснить в какой степени "чувствительность к структурирующему эффекту категории гендер" и механизмы его дискриминации могут быть достигнуты.

В дебатах по образовательной политике на тему "гендер" в основном обсуждаются различия в успеваемости между мальчиками и девочками. Последние исследования показывают, что успеваемость у мальчиков по языкам и естественным наукам отстаёт. Феминистское исследование школ возникла в начале 1960-х годов и впервые заговорила о гендерной справедливости в школе и обществе. Он фокусируется в первую очередь на женском поле и рассматривает его социальное неблагополучие как коренящееся в различных процессах социализации мужчин и женщин.

Постструктурализм вошел в феминистские исследования в начале 1990-х годов и рассматривает язык и активное действие не только как представление социальных категорий, но и как их производитель.

1) Прежде всего, концепция "гендерно-специфической социализации" подразумевает естественность системы двух гендерных категорий. Тезис заключается в том, что

социализация будет типичной или специфической в зависимости от пола.

2) Использование новых терминов, таких как "гендер", часто имеет лишь ретулирующий эффект. Однако эссенциалистские представления о гендере и традиционные методы исследования остаются вне внимания.

3) Фокус на различиях в успеваемости скрывает большую часть спектра жизненных сфер детей и плюрализированных биографий.

4) Теория и исследования редко касаются обоих полов и их специфических механизмов дискриминации. Часто говорят только об образовании "для мальчиков" или "для девочек".

5) Во многих публикациях игнорируются межличностные составляющие процесса гендерного развития.

Гендер с точки зрения постструктурализма. Чтобы сделать постструктуралистскую гендерную теорию полезной для школ и работающих в них педагогов, требует точного определения понятий, которые были восприняты по-разному. Особенно Фуко, опираясь на него, Батлер, являются "пионерами" постструктуралистских гендерных исследований. В этом контексте первоначальное значение слова гендер также привлекает критическое рассмотрение "классиков" социологии.

Власть, дискурс и субъект в работах Фуко и Батлер

Понимание власти Фуко, среди множества других трудов, четко выражено в его работе "Воля к знанию". Он пытается установить свой порядок через установление границ. Эти границы делят мир на "можно сказать" и "нельзя сказать", на "нормальный" и "ненормальный", на "моральный" и "аморальный". Только в пределах этих субъект может перемещаться в этих границах.

Например, все те люди, чей биологический пол имеет характеристики обоих гендерных полюсов, попадают под категорию "нарушение гендерного развития".

Батлер описывает гетеросексуальность как главную опору гегемонистского гендерного дискурса, который постулирует обращение к другому полюсу в бинарной системе бисексуальности как единственную нормальную форму желаний. Эта гегемонная норма служит исключительно для навязывания и поддержания идеала репродуктивной функции пола. В соответствии с этой линией обязательного гетеросексуализма происходит принятие гендерной идентичности - процесс, которому подвержен каждый человек, родившийся в современном обществе, человека, рожденного в современном обществе, и которая оказывает влияние практически на все сферы жизни. Для нее это скорее вопрос дискурса и стратегии. Она включает: "Если "гендер" (пол) сам по себе

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
ПИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

является культурно порожденной гендерной категорией (gendered), то от гендерной категории, было бы бессмысленно определять гендерную идентичность как культурную интерпретацию пола. Скорее, этот термин должен обозначать производственный аппарат, с помощью которого создаются сами полы". Его задача состоит не столько в том, чтобы называть вещи посредством языка, письма или других символических систем, сколько в том, чтобы социальные факторы, проходя через них, формируют знания и производят дискурс.

Батлер подводит итог: Только если секс, гендер и сексуальное желание "создают отношения согласованности и непрерывности, устанавливают и поддерживают отношения согласованности и непрерывности", индивид формирует так называемую внятную гендерную идентичность и тем самым находится в гармонии с существующими социальными конвенциями и властными дискурсами.

Дискурсы и лингвистическая перформативность

Таким образом, необходимо сосредоточиться на дискурсах. Какую роль они играют в процессе гендеризации? Согласно Фуко, дискурсы - это системы высказываний, которые ссылаются друг на друга. Они производят объекты, о которых "говорят", изображая также практики, которые делают определения и демаркации в обществе эффективными в первую очередь. Сейчас Батлер опирается на этот подход. Она хочет выяснить, почему мужчины и женщины, геи и лесбиянки и т.д. имеют понятную идентичность.

Гендерный дискурс никогда не стоит на месте, но почти всегда связан с другими социальными, а также естественно научными дискурсами и коррелирует с ними. Гендерные различия могут, например, быть связаны с выводами из биологии и медицины или с социологически ориентированным феминистским (школьным) дискурсом.

На фоне измерения гетерогенности, описанные Веннингом в его статье о школьной гетерогенности, можно и нужно рассматривать как очень популярную концепцию. Гетерогенность, можно и нужно рассматривать как достаточно произвольную и, следовательно, расширяемую систему. Управление разнообразием также находится между эссенциалистскими и конструктивистскими взглядами.

В мета-анализе современных исследований, посвященных образовательным неудачам мальчиков в образовательной системе, Бонмайер приходит к выводу, что "насколько исследования в области социальных наук поддерживают преодоление неблагоприятных условий, настолько же они не поддерживают их. Теперь

возникает вопрос, как эти дискурсы могут принести конкретные знания людям. Для Батлер дискурсам присущи не магия и не механика. В теории дискурса она фокусируется на языке, описывая его как место, где производится и организуется социальная реальность. Ее утверждения о том, что мы можем относиться к миру только лингвистически и что конкретная перформативная речь придает материальность гендеру человека, предвещают лингвистический поворот в феминистской теории. Для более детального анализа этих продуктивных механизмов дискурса она использует теорию речевых актов Джона Л. Остина (11). Он утверждает, что язык не только функционирует как сигнификатор для означаемого вне языка, но и когда мы говорим, мы также что-то делаем, что мы совершаем действия одновременно, называя их. Описательность и перформативность идут рука об руку для Остина (11) и Батлер (2). Однако для того, чтобы речевой акт выглядел "достоверным", он должен соответствовать ряду требований. Таким образом, использование языка человеком, обладающим достаточным уровнем интеллекта, играет не менее важную роль, чем соответствие между содержанием и социальными нормами.

Субъективное присвоение гендера

Какова ситуация для субъекта в существующих властных отношениях? Для Фуко субъект подвергается воздействию этой ограничительной системы, выполняет ее правила, но в то же время выступает как активный производитель и участвует в воспроизводстве и модификации существующих властных отношений. Активный производитель и участвует в воспроизводстве и изменении существующих властных отношений. Таким образом, Фуко не отрицает существование субъекта, но при этом он отходит от идеи уверенного субъекта, который может действовать независимо и рационально в обществе.

Центральным моментом в рамках постмодернистской субъективации является практика обращения. Момент обращения к человеку с именем или обозначением; мужчина - женщина; девочка - мальчик; гей - лесбиянка; мы можем реагировать на это и таким образом принимать это имя или идентичность для себя, или мы не реагируем на это. Идентичность для себя или мы не реагируем на демонстрацию того, что мы не являемся тем, кем нас считают другие. Однако эти ярлыки - не пустые понятия, они часто связаны с так называемыми "онтологическими инструкциями", которые "определяют, что можно считать разумным гендером, которые вызывают и закрепляют репродуктивные ограничения сексуальности, которые сексуальные или гендерные тела чтобы достичь своей культурной разборчивости". Это проблематично по

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
ПИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

следующей причине: в процессе называния целостность человека теряется из поля зрения вызывающего. Следует отметить, что субъект находится не только под влиянием одного дискурса, но и постоянно сталкивается с несколькими дискурсами, некоторые из которых противоречат друг другу. Достижение субъекта состоит в том, что он находит путь через эту частично противоречивую сеть знаний и власти и таким образом формирует себя в смысле "формирования идентичности". Суверенитет воображаемой концепции субъекта, как отмечает и Фуко, всегда остается увязшим в существующей сети властных отношений, а именно в языке как месте социальной реальности. Даже жизненные конструкции, выходящие за рамки разумной гендерной идентичности, с одной стороны, никогда не выходят за пределы предопределенных категорий, которые управляют нашим восприятием.

Школа как учреждение

В контексте данной работы школа понимается как пространство, в котором гендерные отношения, переносимые властными отношениями и дискурсами, получают особое закрепление. Дискурсы могут закрепиться и завоевать учеников. С этой целью Фуко описывает школу как пространство, в котором человек подвергается постоянному наблюдению и контролю, как со стороны учителей, так и со стороны одноклассников. Их превращение в субъект происходит под влиянием институционального воздействия в рамках строго регламентированного курса обучения или разделения гетерогенного студенческого коллектива.

Йекле рассматривает школу как место, где субъективные и объективные реалии в равной степени влияют на учеников. Школа как социальное место предоставляет пространство для субъективного и объективного конструирования реальности. Ученики получают объективные знания о бинарном коде бисексуальности через школу (8).

Бинарный код бисексуальности: Они могут социально присвоить это гендерное знание через интерактивные практики действия, так что объективно возникающие реальности также могут быть найдены в их собственных субъективных реальностях. Гендерные процессы (такие как гендерный габитус, стиль одежды, хобби, интересы и т.д.), которые не передаются средствами вербального языка, но не менее сильны в своей выразительности.

Йекле рассматривает школу как пространство, в котором исследуется сказанное и несказанное, а ученики формируются в соответствии с онтологическими гендерными императивами, но не упускает из виду

разнообразие и противоречивость дискурса и предложений субъективации, с которыми ученики сталкиваются в институте школы (8). В этот момент снова ссылаемся на Батлер (1), которая рассматривает средства инвокации как наиболее прямой способ приписывания идентичности. Учителя могут дискурсивно-перформансировать, напрямую обращаясь к ученикам как к мальчикам или девочкам. и тем самым воспроизводят бинарный код гендерных отношений, но с разными представлениями о том, что значит быть мальчиком или девочкой. По этой причине человека нельзя назвать пассивным получателем этих предложений; он должен занять свою позицию в отношении этих противоречивых предложений. Они сами должны принять решение по этим противоречивым предложениям и могут принять их или нет.

В то же время в рамках работы над идентичностью учащиеся должны чувствовать себя аутентичными мальчиком или девочкой. Это приводит к социализации в школе, чтобы воспринимать себя таким образом, чтобы чувствовать себя мальчиком/девочкой, думать и действовать как мальчики/девочки и что они воспринимают себя как живущих своей индивидуальной аутентичностью. При этом среди девочек и мальчиков преобладает нормализующая культура".

Деконструкция как педагогическая задача

Теперь необходимо задавать вопрос о том, в какой степени деконструкция может быть использована как основа для получения знаний в рамках системно-конструктивной педагогики. Целью является выявление различия, которое не подразумевается в смысле определения различия по содержанию, а скорее фокусируется на структурных процессах демаркации и задается вопросом "как" при возникновении категорий. Деконструкция включает в себя, по сути, два этапа.

В соответствии с пониманием власти Фуко, согласно которому идентичность формируется в первую очередь через исключения определенных групп людей и жизненных биографий. Поэтому изучить те моменты, в которых дети используют бинарные кодировки (мальчик - девочка), спорят с ярлыками и гомогенизацией и, в результате, открывают возможности для действий или альтернативы для действий или исключают их. Анализ этих процедур включения и исключения позволяет заглянуть за фасад разнообразных гендерных императивов и обнаружить то, что скрыто, исключено и недосказано. В этом месте следует сослаться на Биттнера, который рассматривает учебники с уроков биологии, английского языка и истории, которые активно используются в школах для воссоздания определенных гендерных образов в форме ГЛБТ,

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
ПИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

и задается вопросом, в какой степени гендерные стереотипы и гетеронормативные жизненные планы закрепляются или релятивизируются такими материалами. Однако, как отмечает Батлер (2), сказуемое - это не фиксированные, неизменные категории, а подверженные постоянным изменениям. В эмпирических исследованиях это требует не только раскрытия конкретных механизмов переговоров, но и постановки под сомнение бинарных рамок бисексуальности как таковых. В смысле философии Батлер, сдвиги и нарушения границ являются характером гегемонистского гендерного дискурса, сдвиги и трансгрессии не только возможны, но и весьма вероятны. Поэтому деконструктивистское наблюдение должно начинаться с фрагментарной, незавершенной личности, и, с одной стороны, те "исключенные и неавторизованные функции, которые сотворяют субъект", но и те практики самих субъектов, которые на мгновение вводят невыразимое в горизонт мысли. Таким образом, субъект, а значит и объект этнографического исследования, не упраздняется, а лишь подвергается сомнению и помещается в свет постоянной открытости и реинтерпретируемости.

Однако гегемонистские гендерные нормы также являются вызовом для отношения самих педагогов, особенно когда речь идет о наблюдении за учениками. Тема "гендера" требует от учителей "сохранять старый взгляд, вовлеченный в реализацию прожитой бисексуальности" (Hagemann-White 1993, 74). Поэтому важно получить информацию в ходе наблюдений или бесед с учениками, не провоцируя и не драматизируя гендерные стереотипы. Иногда это можно сделать, просто назвав человека девочкой или мальчиком. Наконец, в контексте открытия гендерно-дискурсивных процессов следует помнить, что в процессе гендерного дискурса следует помнить, что критическое осмысление гендерных различий именно в этих структурах, таких как язык, мышление, чувства, действия, также является частью процесса. Обращать на это внимание - значит понимать деконструкцию, как указано выше, и постоянно размышлять о собственном влечении в гегемонистский гендерный дискурс и, например, не останавливаться на высказываниях самого лидера дискуссии в групповых обсуждениях.

Планирование естественно-научного образования на основе знаний ребенка. После того, как все члены группы были представлены, разговор начинается с вводного стимула в виде просьбы рассказать о себе. Таким образом, все дети с их неоднородным опытом должны быть охвачены этим первым вопросом. Пять тем: Повседневная жизнь после школы/хобби В

основном это касается досуга учащихся. Однако в центре внимания находится не вопрос о гендерных увлечениях. В рамках гендерной субъективации, речь скорее должна идти о конкретных механизмах включения или исключения, с помощью которых они открывают или отказывают себе в возможности организовать свой досуг. Внешний вид/стиль одежды Аналогичная картина возникает и для телесно-физических способов восприятия. Планы профессиональной и семейной жизни параллельно с этим нас также интересует, в какой степени у школьников в возрасте девяти-десяти лет уже сложились представления о времени после школы и в какой степени на это влияют определенные образы гендера. Социальная структура в классном сообществе/дружба/любовь В этой области также рассматривается вопрос о том, в какой степени социальная структура соопределяется процессами гендерного дискурса и формируют ли гетеронормативные модели мышления представления о любви и партнерстве.

После этих очень общих вопросов ("Что вы делаете после школы" и т.д.) интервьюер может задать более конкретные вопросы, например, чем занимаются дети в свободное время и с кем они любят проводить время. Особый принцип данного руководства заключается в следующем, стереотипные представления о гендере не всегда должны рассматриваться напрямую. Это может спровоцировать или драматизировать гендерные различия между учениками, не документируя в заявлениях фактическое самопозиционирование или дискурсивные переговоры. Скорее, речь идет об устранении гендерных стереотипов из повседневного понимания детей. Гендерные стереотипы из повседневного понимания детей и не заставлять их верить в то, что ведущие являются высказывания детей о "правильном" мальчике или "правильной" девочке. Такой подход явно не достиг бы цели - охватить процессы гендерной субъективации. Вместо этого, например, в категории "повседневная жизнь после школы/хобби" уместно напрямую обратиться к отдельным детям с вопросом об увлечениях их одноклассников, всегда имея в виду предполагаемые "гендерные" занятия или характеристики. Хобби человека и почему он согласен/заинтересован или не согласен с ним, почему они согласны/заинтересованы или не согласны с этим. Таким образом, можно преодолеть парадокс, связанный с тем, как ученики относятся к гендеру.

Это специфическое для класса регулирование представляет собой лишь один момент из многогранного богатства процессов школьной социализации, которые, помимо официальных учебных планов, приближают

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
ПИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

объективированные гендерные реалии к ученикам.

В ходе оценки материала стало очевидно, что для учеников среда групповых дискуссий представляет собой своего рода "сцену", на которой, как во время спектакля, различные гендерные образы жизни могут быть представлены на дискурсивном и недискурсивном уровнях. Гендерные стили жизни на дискурсивном и недискурсивном уровнях становятся центральной темой. В процессе дети сталкиваются с нашими вопросами преимущественно на уровне повествования. Множество повествований личный опыт значительно обогатил беседы. Следующее деконструктивистское прочтение предназначено для краткого представления основных результатов. В начале нам следует кратко упомянуть об общей нити, которая проходит через все три дискуссии: Когда разговоры детей переходят в гендерный дискурс, они постоянно ссылаются на биполярное понимание гендера. Понимание гендера, которое противопоставляет интеллигентный женский образ личности мужскому противоположно мужскому. Особенно в последовательностях с особенно "гендерно окрашенными" темами из области "повседневная жизнь после школы/хобби", например, "кукольный театр" или "футбол", дети переключаются на гендерный дискурс без нашего намерения в этот момент.

Гендерные стереотипы и заставляют педагогов переходить здесь на гендерный дискурс. Выражая себя в дискуссиях преимущественно лингвистически и обращаясь к миру лингвистически, дети перемещаются в социальной сфере.

Возможности работы в классе

Результаты показывают: Восприятие процессов гендерной субъективации учениками с Постструктуралистские "очки" могут помочь педагогам раскрыть то, что до сих пор было скрыто. Выявляются новые отправные точки, но также и опасност, на которых преподавание - в частности, предметное преподавание - может построить утверждение системно-конструктивистской педагогики. Представленный здесь инструмент для постановки вопросов. Пять категорий, чтобы исследовать как можно более широкий спектр жизненных миров и реальностей детей. В то же время, особая техника постановки вопросов позволяет проанализировать их на предмет возможного влияния гендерных, объективированных реалий. Поскольку обследованная выборка слишком мала, чтобы можно было сделать репрезентативные заявления, следующие объяснения следует понимать как конкретные возможности для действий ответственного учителя данного класса. Учитель

столкнется с дисбалансом власти в классе, что подвергает мальчиков и девочек воздействию специфических механизмов дискриминации. Ввиду тонкости этих механизмов представляется необходимым ознакомить учеников с ними. Это может быть сделано в форме ролевых игр с детьми постарше также с помощью иронии или преувеличения. С другой стороны, ситуация для мальчиков более сложная. Анализ властных отношений в классе показывает, что прежде всего "мужские" роли и идентичности оказываются особенно влиятельными и поэтому приветствуются. Таким образом, предметное обучение не должно останавливаться на простой смене ролей, которая дает детям понять, что гендерная справедливость достигается, когда женщинам разрешается участвовать в мире "мужских" идеалов. Это не приведет ни к расширению сферы действия ни для мальчиков, ни для девочек, которые не могут или не хотят участвовать в паутине гендерного дискурса. Урок по предмету, спланированный подобным образом, подвергается риску простого воспроизведения распространенных гендерных стереотипов. Поэтому кажется разумным начинать преподавание предмета на шаг раньше и не привязывать влиятельные позиции к гегемонистским гендерным нормам. Скорее, они сами должны быть деконструированы на элементарном уровне, что не исключает биполярности самих полов. Здесь также может помочь междисциплинарное преподавание, но не только в форме простого представления известных личностей.

Тематизация должна всегда происходить на фоне социальных норм и ценностей соответствующего времени и культуры. Это означает задавать вопросы об общественном восприятии того, является ли якобы гендерно нечувствительное ролевое поведение.

Ролевое поведение на самом деле было чревато раздражением и возможной потерей социального признания или воспринималось как вполне нормальной. Например, у некоторых коренных народов Северной и в Центральной Америке, например, существование третьего пола считается обычной альтернативой для людей, которые не могут отнести себя к одному из двух полюсов. Даже широко принятые сегодня формы семьи, такие как родитель-одиночка всего несколько десятилетий назад вызвал такие же споры, как и сегодня. Так называемая "радужная семья", т.е. семьи, родители которых живут в однополых отношениях. На заре появления первых детских садов воспитание детей находилось в руках мужчин, и это тоже свидетельствует об изменении в распределении ролей в обществе. Это также свидетельствует об изменении в распределении ролей в образовании

Impact Factor:

ISRA (India) = 6.317
ISI (Dubai, UAE) = 1.582
GIF (Australia) = 0.564
JIF = 1.500

SIS (USA) = 0.912
РИИЦ (Russia) = 3.939
ESJI (KZ) = 8.771
SJIF (Morocco) = 7.184

ICV (Poland) = 6.630
PIF (India) = 1.940
IBI (India) = 4.260
OAJI (USA) = 0.350

и семье. Наконец, перерывы в жизненных биографиях учеников не должны оставаться без внимания.

Заключение

Таких примеров можно найти множество, которые зримо подчеркивают относительный характер онтологических гендерных императивов вплоть до нормы самой биполярной гендерной системы. Результаты также показывают, что не только официальные учебные программы должны быть разработаны с учетом гендерных аспектов, но и лингвистические и нелингвистические учебные программы. Лингвистические и нелингвистические взаимодействия между студентами и преподавателями, а также процессы

преподавания-обучения. Правило группировки по половому признаку позволяет ученикам испытывать гендерную дискриминацию в прямой форме. Учитель как вменяемая личность также может воспроизводить онтологические императивы и влиять на субъективные конструкции реальности детей.

Целью всей педагогической работы должно быть освобождение "гендера" от его ограничивающей природы без нормативной замены старой гендерной концепции на новую или упразднения "гендера" как категории. Но должны быть созданы такие модели интерпретации, которые не дискриминируют учеников и не угрожают им исключением.

References:

1. (1993). *Butler, Judith. Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-90365-3.
2. Butler, J., & Weed, E. (2011). *The Question of Gender: Joan W. Scott's Critical Feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press. ISBN 978-0-253-00153-5.
3. Capra, F. (2002). *The Web of Life*. Translated and edited by V.G. Trilisa. K.: «Sofiya»; (p.336, 7). Moscow: ID «Gelios».
4. Dewey, J. (1997). *How we think*. Translated by N.M. Nikol'skaya. (p.208, 6). Moscow: Sovershenstvo.
5. Foerster, H. (2003). *von. Understanding Understanding*. N.Y..
6. Habermas, J. (1994). *Questions concerning the Theory of Power*. Power and Critic, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, (p.90). England.
7. (2008). *Handbook of Constructionist Research* (ed. Holstein J.A., Gubrium J.F.). N.Y..
8. Jäckle, M. (2014). *Schnell: Sexing School. Dr. Monika Jäckle & Meta Schnell. „Schule M(m)acht Geschlechter*. Videoaufzeichnung eines Vortrags vom 22.11.2012. Retrieved 13.01.2014 from <http://www.youtube.com/watch?v=TDrJeEEEm30>
9. (2005). *John Langshaw Austin: How to Do Things With Words*. Cambridge (Mass.) 1962, paperback: Harvard University Press, 2nd edition, ISBN 0-674-41152-8.
10. Kanselaar, G. (2016). *Constructivism and socio-constructivism*. [Electronic resource] Retrieved January 12, 2016 from <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf>
11. Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualite (Bibliotheque des histoires) (French Edition)*. by. Seller: Ergodebooks; Published: 1976-01-01.
12. Pluzhnikova, N.N. (2008). *Radikal'nyi konstruktivizm kak metodologiya issledovaniya kul'tury: Avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* [Radical constructivism as the methodology of research of culture: Candidate of philosophy's thesis]. (p.25,8). Volgograd.
13. Rockmore, T. (2008). *On Constructivist Epistemology*. (p.139). Lanham.
14. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
15. Tsokolov, S.A. (2000). *Diskurs radikal'nogo konstruktivizma: Traditsii skeptitsizma v sovremennoi filosofii i teorii poznaniya* [The discourse of radical constructivism: a Tradition of skepticism in modern philosophy and theory of knowledge]. (p.324,9). München.
16. Tsokolov, S.A. (2001). *Filosofiya radikal'nogo konstruktivizma Ernsta fon Glazersfel'da* [Philosophy of radical constructivism of Ernst von Glasersfeld]. *Vestnik MGU*. Ser. 7, Filosofiya ["MSU Vestnik" Series 7, Philosophy], № 4, pp. 38-58.