

Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии.

Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы

Е. В. Айдарова

Айдарова Елена Валерьевна

PhD, научный сотрудник Университета штата Аризоны. Адрес: 1120 S Cady Mall, Interdisciplinary Building B, Suite 353, Tempe, AZ 85287–1811. E-mail: olena.aydarova@asu.edu

Аннотация. Заполнение учительских вакансий и удержание кадров в школе зачастую рассматриваются как техническая проблема, которая может быть решена путем создания учителям привлекательных стимулов к работе, использования адекватной системы оценивания их деятельности или приближения содержания первоначальной подготовки учителей к запросам практики. В данной статье предлагается новая концепция такого явления, как уход студентов педагогических специальностей из профессии. Применяя теорию пространства Г. Лефевра к анализу этнографических данных, собранных в Российской Федерации в период между 2011 и 2014 г., автор фокусируется на том, как бедственное положение учителей в школе и низкий статус учительской профессии в обществе формируют карьерные устремления студентов-педагогов. На основе наблюдений в аудиториях, данных фокус-групп, а также сведений, полученных из средств массовой информации, автор показывает, что воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство

школьного образования не сулит ничего хорошего студентам педагогических специальностей. Оплата труда и структура рабочего времени учителей, а также отношение к ним учеников, свидетельствуют о том, что школы в России в настоящее время находятся на периферии общественного внимания. Учителя в школе испытывают постоянное мелочное руководство, вынуждены предоставлять большое количество бюрократической отчетности и подвергаются значительному стрессу — все это делает профессию учителя крайне непривлекательной. В средствах массовой информации и социальной рекламе школьная жизнь и работа учителей изображаются так, словно школа — это бесполезное и безнравственное пространство, а работают в школе только неудачники. В этих условиях, чтобы внести осмысленные изменения в сферу образования, необходимо реконструировать пространство школы и организовать общественное обсуждение той роли, которую образование должно играть в российском социуме.

Ключевые слова: набор учителей, удержание учителей, педагогическое образование, подготовка преподавателей иностранного языка, реформа образования, критическая теория пространства, этнография.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-183-207

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

Elena Aydarova. Teachers' Plight and Trainees' Flight: Perceived, Lived, and Conceived Spaces of Schools (пер. с англ. Е. Шадриной).

Автор выражает искреннюю благодарность профессору Михаэлю Седлаку (Michael Sedlak) за идею исследовать уход учителей из профессии и связь этого явления с реформой педагогического образования и профессору Линн Пейн (Lynn Payne) за поддержку в осуществлении этого проекта. Автор благодарен также доктору Бевин Ру (Bevin Roue) за помощь в итоговом редактировании текста.

Во время интервью в Огненске¹ чиновник Министерства образования, бывший учитель и выпускник педагогического университета, поднял вопрос о трудоустройстве выпускников. «Что толку в том, что в нашем городе есть прекрасный педагогический университет, если большинство его студентов не идут работать в школы?» — сетовал он (интервью № 5, ноябрь 2013 г.). Я спросила, собирает ли министерство соответствующие данные. Несколько дней спустя он переслал мне письмо из педагогического университета, в котором говорилось, что всего шесть его выпускников из нескольких сотен нашли работу в школах. Не вполне понятно, шестеро — это фактическое число выпускников, которые недавно получили работу в школах, или это те, о ком университет смог получить сведения.

Занимаясь исследованием реформ педагогического образования в Российской Федерации в период между 2011 и 2014 г., я часто сталкивалась с такой формулировкой проблемы: молодые учителя не идут работать в школы, потому что педагогические вузы недостаточно хорошо готовят их к практической деятельности [Болотов, 2014; Каспржак, 2013]. Именно эта причина — наряду со многими другими — побудила Министерство образования поддерживать усилия по модернизации педагогического образования.

Профессиональное выгорание учителей и текучесть преподавательских кадров характерны не только для России, они хорошо известны и в других странах. Проведен целый ряд исследований, в которых установлено, что на привлечение учителей в школы и их удержание влияют такие факторы, как личностные характеристики учителей, их профессиональная подготовка, рабочие нагрузки и стиль школьного руководства [Darling-Hammond et al., 1999; Day, 2002; Kyriacou, Kunc, 2007; Müller, Alliaata, Benninghoff, 2009]. Для студентов, рассматривающих преподавание как вариант будущей карьеры, значимы такие аспекты профессиональной позиции учителя, как заработная плата, условия работы, отношение общественности к профессии преподавателя, а также возможность помочь учащимся в получении знаний [Stokes, 2007; Johnson, Kardos, 2008].

Однако международные организации, игнорируя данные исследований, сосредотачивают усилия на технических аспектах привлечения и удержания учителей: конкурсном отборе; поощрении учителей, работающих в сложных контекстах, которые испытывают сильный дефицит кадров; оценивании учителей и «полезной» практической подготовке [OECD, 2005; World Bank, 2012]. Реформаторы систем образования, работавшие в разных странах, сходятся во мнении, что основная причина, по которой молодые учителя принимают решение не заниматься преподаванием

¹ Все географические названия и имена изменены в интересах обеспечения конфиденциальности и защиты личных данных участников исследования.

или уходят из профессии, состоит в следующем: образовательные программы по педагогическим специальностям являются слишком теоретическими и не готовят их к практической работе в школах [Furlong, Cochran-Smith, Brennan, 2013]. Таким образом, профессиональная подготовка учителей переносится в школу, особенно в Великобритании и США.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы сместить фокус исследовательского внимания с педагогического образования и его неспособности подготовить студентов к работе в школах на восприятие студентами школы и работы учителей. Вместо того чтобы рассматривать набор и удержание учителей в школе как техническую проблему, обусловленную неудовлетворительной подготовкой, мы проанализируем, как сложившиеся у студентов представления о бедственном положении школьных учителей влияют на вероятность их отказа от работы по выбранной специальности. Эта смена фокуса основывается на простой логике: если школа не является привлекательным местом работы, если преподавание как профессия не позволяет молодым людям реализовать свой потенциал, если непрерывные реформы значительно повысили напряженность работы в школах, то вряд ли стоит рассчитывать на то, что реформы педагогического образования без стабилизации ситуации в школах принесут желаемые результаты.

Итак, рассматривая набор и удержание учителей в школе как техническую задачу, мы упускаем из виду важные аспекты процесса принятия решений студентами и выпускниками вузов. Чтобы выявить эти «невидимые» аспекты, мы реконцептуализируем данную проблему с привлечением теории пространства Г. Лефевра [Lefebvre, 1991] и исследуем с этнографической точки зрения, как студенты педагогических вузов переживают и формулируют конструкции школьных пространств и свою принадлежность к ним. Анализ показывает, что когда пространство школы ассоциируется у студентов-педагогов с низким общественным статусом, недостаточным уровнем безопасности, бюрократическим контролем и профессиональным выгоранием, вызванным сильным стрессом, усиление практической подготовки может оказаться недостаточным для обеспечения перемен в сфере образования. Этот анализ приводит нас к убеждению, что лицам, ответственным за разработку образовательной политики, — если, конечно, они действительно хотят изменить учительскую профессию — следует начинать не с подготовки учителей, а с самого пространства школьного образования.

В теории пространства Г. Лефевра, на которую я опираюсь в своем анализе, пространство рассматривается не как данность, а как социальный продукт. Лефевр подчеркивает необходимость исследовать то, как пространство воспринимается, переживает-

1. Теоретическое обоснование

ся и понимается субъектом [Elden, 2004]. *Воспринимаемое* пространство окрашено смыслами и интерпретациями, *переживаемое* пространство заполнено человеческой активностью. *Понимаемое* пространство (или «репрезентации пространства») спланировано, сконструировано или воспроизведено посредством карт, чертежей, текстов или изображений. С помощью этих понятий можно рассматривать школьные пространства в разных ракурсах: как о них говорят и как их представляют себе студенты педагогических специальностей; как в них существуют практикующие учителя; как они представлены на экране телевизора или в социальной рекламе. В трудах Лефевра пространство наполнено политикой и представляет собой столкновение разных сил или проявления социального неравенства, которые составляют основу жизни общества. В пространстве, рассматриваемом с этой точки зрения, специалисты, деятельность которых связана со школами, могут выглядеть маргинальной социальной группой, лишенной влияния и статуса в обществе. Разные способы рассмотрения пространства позволяют составить представление о путях, которыми студенты-педагоги приходят к пониманию сути школьного образования и профессии учителя. Основой для такого понимания становятся не абстрактные конструкции, которыми описывается школа, а многообразные смыслы, которыми заполняют пространство школьного образования разные лица, связанные с ним в своей деятельности.

2. Методология Данная статья основана на результатах критического этнографического исследования, которое было проведено в нескольких городах Российской Федерации: в Добролюбове (июнь 2011 г.; июнь 2012 г.; март — июнь 2014 г.), Огненске (май 2012 г.; сентябрь — декабрь 2013 г.) и Лютвине (январь — март 2014 г.). Первоначально оно было сосредоточено в двух педагогических университетах, но затем, следуя «логике, порожденной различными источниками» [Marcus, 1995], я распространила исследование на образовательное сообщество за пределами этих университетов, интервьюируя учителей, исследователей образования и представителей министерств образования. В педагогических университетах я проводила регулярные наблюдения в учебных аудиториях, участвовала в повседневной жизни факультетов иностранных языков и тесно взаимодействовала с преподавателями и студентами. Постоянное присутствие в аудиториях и участие в жизни факультетов позволило мне установить контакт и завязать личные отношения со многими участниками моего исследования.

Выбирая университеты, в которых должно было проводиться исследование, я остановилась на вузах, расположенных в разных регионах страны. Огненский государственный педагогический университет (ОГПУ) имеет более высокий статус в образо-

вательном сообществе и является более престижным вузом, чем Добролюбовский государственный педагогический университет (ДГПУ). ДГПУ удален от центров принятия решений и занимает среднюю позицию в национальном рейтинге университетов. Оба университета являются государственными образовательными учреждениями, их основная задача — подготовка учителей, но, как и другие узкоспециализированные высшие учебные заведения в России, они готовят специалистов разных профессий, в том числе в сфере экономики, права и управления.

Основные данные для этой статьи были получены на русском языке от 15 фокус-групп студентов этих университетов, проводившихся в течение всего периода исследования. В фокус-группах было от 3 до 12 участников. Для достижения максимальной вариативности данных фокус-группы формировались из студентов на разных этапах обучения (от 1-го до 4-го курса) и разных специальностей. Несмотря на то что полученный материал содержал много разных взглядов и мнений, основное внимание было сосредоточено на факультетах иностранных языков. Этот выбор был вполне осознанным: факультеты иностранных языков, как правило, являются наиболее престижными, и зачастую на них имеется конкурс, в отличие от других программ. Такая выборочность в анализе материала, безусловно, накладывает некоторые ограничения на результаты исследования, однако студенты других специальностей, с которыми мне приходилось беседовать, выражали мнения, аналогичные представленным в статье.

Поскольку данное исследование основано на принципах гуманистической антропологии [Johnson, 1976], я использую повествовательный стиль изложения материала и иллюстрирую ключевые аргументы рисунками и фотографиями. Воспринимаемое пространство школы представлено с точки зрения студентов-педагогов, переживаемое — с точки зрения учителя, понимаемое пространство школьного образования изображено так, как оно отражается в средствах массовой информации. Эти представления, взятые вместе, показывают, насколько непривлекательным может быть пространство школы для будущих учителей. Возвращаясь к исследованиям Лефевра, можно утверждать: для того чтобы реально преобразовать всю сферу образования, важно изменить способы конструирования пространства школьного образования.

На занятиях по методике преподавания группы студентов 3-го курса ОГПУ, на которых я присутствовала в качестве наблюдателя, Ирина Борисовна, преподаватель дисциплины, неожиданно предложила мне принять участие в групповом обсуждении. Постепенно разговор переключился на низкую заработную плату учителей в российских школах. Ирина Борисовна не согласилась с мнением студентов по этому вопросу.

3. «Двойной отказ, двойной удар»

— В школах есть деньги, — объяснила она им. — И эта работа будет осмысленной. Знаете, лучше быть учителем, чем секретарем. А если требуется дополнительный доход, вы всегда можете заняться репетиторством. Однажды, когда я была в отпуске, одна женщина спросила меня, кем я работаю. Я ответила, что я учитель. Она мне просто не поверила: «Наверное, у вас богатый муж». А я сказала ей: «Почему вы так думаете?». Так вот. Я считаю, что преподавание может быть хорошей работой.

Катя повернулась ко мне:

— Можно задать вам вопрос? Как относятся к учителям в Соединенных Штатах?

— Вы спрашиваете о социальном статусе? — попыталась разъяснить мне вопрос преподаватель.

— Да, понимаете, быть здесь учителем... это означает во многом презрительное отношение, — добавила Вика.

Аудитория наполнилась вздохами и нестройными «да». Я изобразила непонимание: — Что вы имеете в виду?

Ирина Борисовна решила помочь нам:

— Здесь, в России, к учителям относятся плохо. Существует так называемая система двойного отказа.

Одна из студенток повернулась к своей соседке и прошептала:

— Система двойного удара.

Обе девушки хихикнули.

— Да, система «двойного нет» в обществе. Была когда-то давно статья о том, что абитуриенты, которые не могут куда-то поступить, идут в педагогический университет. — Во время этого объяснения Ирина Борисовна смотрела на меня.

Катя прервала ее, стукнув кулаком по столу:

— Нет! Это неправда.

Ирина Борисовна внимательно посмотрела на меня и продолжила:

— А в школу идут работать те из выпускников педагогических вузов, кто не может найти работу получше. Разумеется, это не так.

Она повернулась к студентам:

— Но что с этим поделаешь? Вот отсюда и идет убеждение, что учитель — это полный неудачник.

Катя подняла голову и сказала:

— Это ужасно, когда тебя все принимают за идиота (ОГПУ; полевые записи, октябрь 2013 г.).

В этой беседе меня очень впечатлило поведение студентов: они проявили заинтересованность, вдумчивость и любопытство. Мне надолго запомнился этот разговор о негативных представлениях, связанных с работой учителей. Хотя Ирина Борисовна использовала несколько другую формулировку, она фактически говорила

о «двойном негативном отборе»: только самые слабые студенты поступают в педагогические университеты, и самые слабые из выпускников педагогических университетов выбирают работу в школах [Каспржак, 2013]. Несколько недель спустя те же студенты участвовали в фокус-группе, которую я проводила. И Катя рассказала, что она приехала в Огненск из другого города. Она подавала документы и была принята на экономический факультет в одном из лучших университетов страны и в педагогический университет в Огненске. Катя выбрала педагогический университет, потому что больше всего любит иностранные языки. Она действительно не хотела быть учителем, она мечтала стать переводчиком, но в приемной комиссии ей сказали, что ее результаты недостаточно высоки, чтобы поступить на эту специальность. Поэтому она изменила свой выбор. Год спустя Катя обнаружила, что ее балл был достаточно высоким, а в приемной комиссии ей сказали неправду, но было слишком поздно. Получив степень бакалавра, Катя намерена поступить в магистратуру на переводческую специальность. Катя произвела на меня впечатление умной молодой женщины, и, общаясь с ней, я всякий раз думала о том, что этот образ входит в явное противоречие с рассказами о «двойном негативном отборе».

Воспроизведенная здесь беседа показывает, как преподаватели и студенты конструируют рассказы о пространстве школы и работе учителей. Реформаторы образования возлагают на педагогические университеты ответственность за трудоустройство их выпускников в школах, и поэтому многие преподаватели вынуждены постоянно подталкивать своих учеников именно к такому выбору. Мне часто приходилось наблюдать, как преподаватели расхваливают работу в школах во время лекций по методике преподавания, педагогике и даже общих языковых занятий. Чтобы обеспечить эффективную связь между университетской подготовкой учителей и школой, некоторые преподаватели разрабатывают учебные задачи с опорой на реальные случаи и действия, с которыми студенты сталкивались во время практики в школах. На досках объявлений в университетах или на экранах у входа в здание размещается информация о вакансиях в школах, чтобы студенты знали о возможных вариантах трудоустройства. Многим студентам эти постоянные напоминания кажутся чрезмерными, и некоторые из них жаловались, что им надоело слушать, как преподаватели советуют им непременно идти работать в школу («Постоянно на мозги капают»).

В приведенном выше разговоре преподаватель, пытаясь представить школу как потенциально привлекательное место работы, использовал два основных аргумента: возможность иметь достаточный доход («В школах есть деньги») и независимость («Лучше быть учителем, чем секретарем»). Скептицизм, с которым студенты встретили такую аргументацию, подтолкнул преподавателя к следующему аргументу.

давателя к тому, чтобы представить альтернативное объяснение причин конструирования пространства школьного обучения как проблемного. Ирина Борисовна использует описание понимаемого пространства педагогических университетов и школ, которое предлагают обществу те, кто разрабатывает образовательную политику: педагогический университет и школа — это места для неудачников.

Реакция студентов на это описание показательна с точки зрения того, как они переживают сложности и противоречия, связанные с совершенным ими выбором профессии учителя как «двойной удар». Многие из них рассказали о том, что почувствовали пренебрежительное отношение к себе после поступления в педагогический университет. Одна студентка объяснила мне: «Если вы скажете, что учитесь в педагогическом университете, люди будут смотреть на вас как на умственно неполноценного». Другие добавили, что их семьи, родственники, друзья и даже школьные учителя настойчиво советовали им не рассматривать преподавание в школе в качестве варианта карьеры. Очевидно, что, несмотря на усилия преподавателей создать у студентов позитивный образ школы, учащиеся воспринимают школу как проблемное пространство и считают, что профессия учителя не пользуется уважением в обществе.

4. Воспринимаемые пространства школ. Мнения студентов педагогических специальностей

4.1. До и после практики

В ходе проведения фокус-групп, интервью и неофициальных бесед со студентами в Огненске и Добролюбове я заметила определенную закономерность: тех, кто хотел работать учителем, было значительно больше среди первокурсников, чем среди студентов более старших курсов. Те же данные получены и в других исследованиях, проведенных в России [Собкин, Ткаченко, 2007]. Однако, в отличие от этих исследований, я обнаружила, что студенты отказываются рассматривать работу в школе в качестве варианта собственной карьеры не просто с переходом на старший курс, наиболее существенное влияние на их решение оказывает опыт прохождения педагогической практики в школах. Этот рубеж наиболее четко проявился на фокус-группах. Например, фокус-группа № 2 включала студентов 3-го курса в 2011 г. В то время в университете применялись государственные стандарты второго поколения, которые предусматривали проведение только одной педагогической практики — на 4-м курсе. Таким образом, студенты 3-го курса с нетерпением ожидали распределения на практику.

ИНТЕРВЬЮЕР: Вы планируете работать по специальности? Хотите стать учителями?

СТУДЕНТ 2: Все зависит от практики.

СТУДЕНТ 1: Да, мы ждем практики. У нас ее раньше не было.

СТУДЕНТ 2: Мы ждем, когда начнется практика, и боимся ее.

СТУДЕНТ 1: Мы не знаем, на что это похоже. Мы знакомы только с теорией, занятия по методике преподавания начались недавно, и мы постепенно начинаем кое-что понимать. Но в целом на данный момент мы мало что знаем о практике (ДГПУ; фокус-группа № 2, студенты 3-го курса, 2011 г.).

В фокус-группу № 4 вошли студенты 4-го курса, оканчивающие весенний семестр. Они уже побывали на практике в школах.

ИНТЕРВЬЮЕР: Кто из вас хочет стать учителем?

СТУДЕНТ 1: Никто.

ИНТЕРВЬЮЕР: Почему?

СТУДЕНТ 1: Мы пробовали в этом году, и нам не понравилось.

ИНТЕРВЬЮЕР: Во время практики?

СТУДЕНТ 1: Да.

ИНТЕРВЬЮЕР: Почему вам это не понравилось?

СТУДЕНТ 1: Было интересно, но...

СТУДЕНТ 2: Это нервная профессия. Мы постоянно попусту нервничали.

СТУДЕНТ 4: Когда я поступала в университет, мне было 18 лет. Тогда мне было сложно представить, что такое профессия учителя. После четырех лет в университете я поняла, как это сложно, и я не хочу быть учителем (ДГПУ; фокус-группа № 4, 2011 г.).

Среди 12 студентов, которые участвовали в фокус-группе № 4, после прохождения практики ни один не выразил желания работать учителем в школе, даже те, кто рассматривал такую возможность на момент поступления в университет.

Наиболее часто упоминаемой в научной литературе причиной нежелания студентов работать после окончания вуза в школе является недостаточная подготовка [Болотов, 2014]. Некоторые студенты из принимавших участие в данном исследовании действительно упомянули недостаточную подготовку в качестве одного из препятствий к построению учительской карьеры, но многие считают, что получаемых в университете знаний достаточно для работы в школе. Например, студенты говорили, что они разочарованы уровнем своего владения английским языком. Но в конечном счете они признали: «Для нас необходимо знать, как учить языку. Наши школы не обеспечивают высокий уровень знания иностранного языка, а нас готовят к работе в школе, поэтому этого достаточно» (ДГПУ; фокус-группа № 3, 2011 г.). В разговорах я нередко слышала от студентов, что они предпочли бы получать больше практического опыта. Новые стандарты, опубликованные в 2009 г. и внедренные в педагогических университетах в 2011 г., требуют, чтобы студенты за время учебы в университете проходили три практики в школах. Студенты, которые обучались по новой учебной программе, редко выражали желание получить еще

больше практического опыта. Вместо этого они чаще говорили о том, что не хотят работать учителями после завершения обучения. После каждой практики число тех, кто рассматривал преподавание как возможность для будущей карьеры, сокращалось.

И все-таки не каждый студент так драматически переживает опыт прохождения практики в школах, некоторые даже после практики продолжают рассматривать работу учителя как перспективный вариант. Важным фактором в принятии решения является тип школы. Студенты на фокус-группах отмечали, что школы отличаются друг от друга (*«Школа школе рознь»*) (ОГПУ; фокус-группа № 7, 2013 г.). Гимназии или лицеи зачастую рассматриваются в качестве вполне перспективного варианта трудоустройства. Частные языковые школы или языковые курсы воспринимаются как привлекательные места для работы. Чтобы предоставить студентам возможность получить разнообразный профессиональный опыт, факультет иностранных языков в Добролюбове устроил для некоторых из них практику в языковых школах. С точки зрения студентов, единственным недостатком этих школ, по сравнению с государственными школами, было отсутствие «социального пакета» — страхования и других форм социальной поддержки, которые недавно стали доступны для школьных учителей в России. Однако в целом беседы со студентами показали, что, размышляя о своем будущем профессиональном пути, они очень точно различают типы пространств, которые представляют разные школы: частные школы воспринимаются как относительно привлекательное место работы, школы с особым статусом (например, гимназии или лицеи) — как возможный вариант, тогда как трудоустройство в государственные школы (часто называемые *«обычными школами»*) студенты готовы рассматривать, только если сами учились в данной школе или получили хороший опыт в ходе практики. Например, студентка 4-го курса, завершающая свое обучение, поделилась со мной своим мнением в неформальной беседе:

Я не собираюсь работать в школе! Кому это надо? Все эти санитарные нормы, парты, прикрученные к полу, так что их просто не сдвинуть! Я хочу, чтобы работа оставляла простор для творческого подхода. Я просто не выживу в школе. Я пробовала работать в частной еврейской школе, и мне понравилось. Там можно почувствовать себя свободно. В такую школу я бы, возможно, пошла, но в обычной школе работать не буду (Алла, ОГПУ; полевые записи, октябрь 2013 г.)

Эта цитата иллюстрирует различия в воспринимаемых конструкциях пространств школьного образования. Алла подчеркнула, что парты в школе, в которой она проходила практику, прикручены к полу. Это наблюдение метафорически отражает ограничение творческого подхода в государственных школах — причину,

по которой Алла вынуждена искать работу в другом месте. Чрезмерное регулирование и бюрократический контроль в пространствах государственных школ делают работу в этих образовательных учреждениях непривлекательной. Только свобода, доступная в частных учреждениях, позволяет студентам рассматривать преподавание в качестве перспективного варианта карьеры. Приведенное высказывание Аллы свидетельствует о том, что конструкция воспринимаемого пространства государственных школ заслуживает более пристального внимания.

На фокус-группах и в неофициальных беседах студенты педагогических специальностей рассказывали о своем опыте присутствия в школе в качестве учащихся и в качестве практикантов — тем самым они описывали воспринимаемое пространство государственных школ. Большинство из них ужаснулись, увидев во время педагогической практики, как устают на работе учителя, как неуважительно относятся к ним ученики, какое количество бумажной работы от них требуется и насколько угнетающая атмосфера царит в школе.

Одно из наиболее единодушных мнений студентов-практикантов: школа — это место, где учителя получают низкие зарплаты. По словам одного из студентов, «может, и стоит пойти работать в школу. Вдруг случится чудо и учителям поднимут зарплату» (ДГПУ; фокус-группа № 5, 2012 г.). Многие студенты-педагоги работали репетиторами и знают, что преподаватели могут получать дополнительный доход, обучая школьников в частном порядке. Но эти соображения редко влияли на их восприятие школьного пространства, в основе которого лежат представления о «маленькой зарплате», «низком уровне дохода» и «отсутствии денег». Даже после повышения зарплат учителей в 2013 г. убежденность студентов в том, что связать свою жизнь с работой в школе означает обречь себя на нищету, не претерпела изменений.

Рассуждая о реформах и изменениях в обществе, некоторые студенты описывали школы как консервативные пространства, где творческие способности и независимость учителей ограничиваются либо установленными правилами, либо общим негативным отношением к изменениям. В приведенной ниже записи разговора с группой студентов 3-го курса очевиден контраст между пространством университетской подготовки и пространством государственного школьного образования.

СТУДЕНТ 1: Молодежь боится растерять свои навыки, потому что школа ставит в рамки. Здесь нас учат по-другому, рассказывают больше, чем в школе. А в школах, судя по нашим учителям, все это забывается, остается только необходимый минимум.

4.2. Воспринимаемые пространства государственных школ

СТУДЕНТ 2: Да, именно...

СТУДЕНТ 1: И все, чему нас учили на занятиях по педагогике, мы уже не видим на личном опыте.

СТУДЕНТ 2: И это относится именно к учителям, а не к университетским преподавателям. Возьмем, к примеру, методику обучения. Где все эти методы, которым нас учат? (смеется)

СТУДЕНТ 1: Мы сидим здесь и думаем: в школе нас учили по-другому. Все было по-другому. То, чему нас учат сейчас, и то, что мы видели в школе, — это два разных обучения, два разных процесса.

ИНТЕРВЬЮЕР: Чем они различаются?

СТУДЕНТ 2: Наверное, дело в консервативном подходе... Это называется «старая парадигма». Старая парадигма образования.

СТУДЕНТ 1: Нам рассказывают о праве учеников на свободу слова...

СТУДЕНТ 2: О гуманном отношении к ученикам...

СТУДЕНТ 1: Гуманное отношение...

СТУДЕНТ 2: Личностный подход...

СТУДЕНТ 1: Даже простое разнообразие школьных занятий, игры. В действительности в школе можно увидеть примерно четверть того, о чем нам рассказывают. У нас была свобода слова, но все это было добровольно-принудительно. У тебя вроде бы есть свобода, но на самом деле ее нет.

СТУДЕНТ 3: Это не зависит только от учителей.

СТУДЕНТЫ: Конечно.

СТУДЕНТ 3: Сорок пять минут — это очень мало. Ученики так не считают, но для того чтобы дать программу, чтобы каждый ученик мог ответить, этого недостаточно. Вот почему так все и происходит: более активные отвечают, а остальные — ну, ничего не поделаешь.

СТУДЕНТ 2: И в обычных школах слишком мало часов. В специальных школах хватает, а в обычных нет.

ИНТЕРВЬЮЕР: Что же получается? То, чему вас учат на занятиях по педагогике, все эти новые методики не практикуются в школах...

СТУДЕНТ 3: Не везде, и их используют только молодые учителя. Они пытаются что-то сделать, но потом и они теряют энтузиазм.

СТУДЕНТ 2: Если им еще позволяют что-то сделать.

СТУДЕНТ 1: Да, они приходят с новыми идеями и практиками, с желанием что-то изменить, сделать что-то по-новому, но со временем теряют интерес к новшествам. Даже если просто вспомнить наших школьных учителей, которые пришли в школу молодыми, полными сил и энтузиазма, работа их радовала, а потом они выдохлись, работа превратилась в рутину, и все стало как обычно и совсем не так интересно, как раньше... <...>

ИНТЕРВЬЮЕР: Как вы относитесь к консерватизму и модернизации? Что вам ближе?

СТУДЕНТ 2: Пожалуй, ближе современные подходы.

ИНТЕРВЬЮЕР: Понятно, вам всем ближе современные подходы...

СТУДЕНТ 2: Да, ведь этому нас и учат.

СТУДЕНТ 1: Этому нас учат здесь, в университете (ДГПУ; фокус-группа № 2, студенты 3-го курса, 2011 г.)

Третьекурсники, чья беседа здесь воспроизведена, как и другие студенты, считают, что государственные школы консервативны, и противопоставляют принятые в них методы обучения и стиль работы учителей тому, чему учат в университете, в том числе новаторским подходам к преподаванию. Конструируя воспринимаемое пространство школы, эти студенты опираются на собственные воспоминания о школьном опыте и рассказывают о том, как выбивались из общей картины те молодые учителя, которые пытались использовать новые методы и новые подходы. Важно отметить в их повествованиях скрытый конфликт между молодыми учителями, которые пытаются внедрить изменения, и «ими» — теми, в чьей власти не позволить им применять нестандартные методики. Для этих студентов воплощением консервативных сил становятся более возрастные преподаватели или школьные администраторы, которые могут мешать молодым учителям последовательно применять новые подходы.

Другие студенты, обсуждая консерватизм государственных школ, выделяли в качестве наиболее значимой проблемы структуру рабочего времени учителей (она упоминалась и в приведенном выше разговоре). Им было достаточно одного-двух месяцев практики в школе, чтобы понять: на подготовку презентации с множеством иллюстраций или урока, в котором используются практические задания, уходит очень много времени. Некоторые студенты, с которыми я общалась во время их практики в школе, говорили: «Нам повезло, что есть время искать картинки в Интернете или резать бумагу на полоски для игры в классе». Им уже не приходило в голову ставить в вину школьным учителям отсутствие стремления применять новые методики преподавания. Они видели, что консерватизм в преподавании обусловлен тяжелыми условиями работы учителей. Четыре-пять уроков каждый день, недостаток времени для планирования, тяжелые нагрузки по проверке учебных работ — большинству учителей в таких условиях остается одно: опираться на учебник везде, где только возможно.

Учителя иностранного языка в государственных школах должны быть готовы к проверкам на использование учебников, утвержденных Министерством образования. Книги международных издательств, более увлекательные для учеников, являются практически незаконными; использовать в классе разре-

но только российские учебники, соответствующие традиционной парадигме обучения. Осознание этих ограничений приводит студентов к мысли, что в учительской карьере они обречены на провал: реформа преподавания была поддержана в университетах и на политическом уровне, но не в школах. Студенты видят очень мало возможностей для применения тех методов преподавания, которые они хотели бы использовать, и это подталкивает их к поиску других путей реализации собственного потенциала.

Кроме того, студенты-педагоги воспринимают школу как пространство, где учителя сталкиваются с неуважением и недостаточным уровнем безопасности. И на фокус-группах, и в неформальных беседах, и во время занятий неоднократно высказывалось мнение, что в государственных школах учителей не уважают. Выдержка из беседы, приведенная ниже, показывает, как студенты воспринимают стиль взаимоотношений, который может предложить им школа.

СТУДЕНТ 2: Новое поколение отличается от предыдущих. Дети такие непослушные, шумные...

СТУДЕНТ 1: И ленивые...

СТУДЕНТ 2: Они не хотят слушаться, и с ними сложно справиться.

СТУДЕНТ 3: Раньше никто не жаловался директору.

СТУДЕНТ 1: Дети совершенно не интересуются учебой. Они вообще ничем не интересуются... <...>

ИНТЕРВЬЮЕР: В школах много пожилых учителей?

СТУДЕНТ 2: Да, молодые люди сейчас редко идут в учителя. По телевизору только и говорят о том, как плохо люди относятся к учителям. Случается, родители их даже бьют. Учителя просто боятся идти в школу.

ИНТЕРВЬЮЕР: Почему дети не интересуются школьными занятиями?

СТУДЕНТ 3: Воспитание. Изменились ценности.

СТУДЕНТ 4: Ценности. Вместо того чтобы делать домашнюю работу, они просто приходят домой и садятся за компьютер.

СТУДЕНТ 1: Откройте страницу «ВКонтакте».

СТУДЕНТ 3: Раньше родители строже воспитывали детей. Теперь их гораздо больше балуют.

ИНТЕРВЬЮЕР: Если говорить о ценностях — какие они в современном обществе?

СТУДЕНТ 4: Материализм.

ИНТЕРВЬЮЕР: Что влияет на изменения в воспитании?

СТУДЕНТ 2: Средства массовой информации.

СТУДЕНТ 3: Деньги.

СТУДЕНТ 1: Сами родители так воспитывают детей.

СТУДЕНТ 3: Или вообще не воспитывают. Родители постоянно работают. А дети предоставлены сами себе и делают что хотят.

СТУДЕНТ 2: А работают родители, потому что нужны деньги. Все упирается в деньги (ДГПУ; фокус-группа № 4, 2011 г.).

Судя по приведенному фрагменту обсуждения, пространства государственного школьного образования воспринимаются студентами как система взаимоотношений, в которой позиция учителя весьма противоречива. С одной стороны, учитель ответствен за обучение детей — против их воли, поскольку сами дети не интересуются своим образованием. С другой стороны, учителя не получают достаточной поддержки в этой тяжелой работе и могут подвергаться опасности, источником которой являются родители или ученики. В фокус-группе, фрагмент работы которой приведен выше, зашла речь об опасностях, связанных с работой учителя, о которых студенты знали из телевизионных передач. Позже одна из участниц фокус-группы, с которой я поддерживала отношения после того, как она устроилась на работу в школу, рассказала, что один из родителей в ее школе избил учителя физкультуры за низкую оценку, поставленную его сыну. В феврале 2014 г. ученик старших классов выстрелил в своего учителя географии², потому что получил оценку ниже той, на которую рассчитывал. В репортажах, посвященных этой истории, средства массовой информации сосредоточились на психологическом состоянии ученика, в то время как многие преподаватели и исследователи в области образования, с которыми мне довелось пообщаться в то время, считали, что этот инцидент обнажил глубоко скрытые проблемы российских школ. Такие случаи, конечно, редки и не связаны между собой, однако сообщения о них вносят существенный вклад в конструирование представлений о государственных школах как о небезопасных пространствах, представляющих угрозу для тех, кто принимает решение стать учителем.

Но самый важный вывод из приведенной выше беседы и из слушаний, когда учителя подвергались нападениям родителей или учеников, состоит, по моему мнению, в том, что переход к капиталистическому режиму производства оттеснил школы на периферию социальных отношений: если от образования не приходится ждать результатов в виде коллективного прогресса или успеха отдельной личности, школы начинают восприниматься как учреждения бесполезные, как препятствие, которое нужно преодолеть. В результате учитель, работающий в школе, стал в сознании людей козлом отпущения за все социальные недуги, а не двигателем общественного прогресса. И студенты, и работающие преподаватели довольно часто поднимают тему незаинтересованности современных детей в образовании: выходцы из обеспеченных семей уверены, что ресурсы родителей помогут им продвинуться в жизни, а дети, чьи жизненные обстоятельства сложились не столь благо-

² http://www.bbc.com/russian/russia/2014/02/140203_moscow_school_hostages

получно, знают, что, как бы ни старались, они не смогут выбраться из нищеты. Сами по себе эти объяснения не новы, и они перекликаются с данными проведенных в США и Великобритании исследований [MacLeod, 2009; Willis, 1981]. Но для постсоциалистической России они означают отход от воображаемых пространств социалистического школьного образования, построенных на предположении, что тяжелый труд должен быть оценен по достоинству, а профессия учителя является престижной. Наиболее очевидным становится этот отход, если проанализировать репрезентации учителей и школ в общественном пространстве и в средствах массовой информации. Но прежде чем перейти к изучению этих репрезентаций, мы рассмотрим переживаемое пространство школьного образования на основе рассказов самих учителей.

5. Переживаемые пространства школ. История одного учителя

Рассказ одного конкретного учителя, к которому я далее обращаюсь, помог мне понять, как и почему пространства школьного образования стали средоточием беспорядочных реформ, где мнение и благополучие учителей, а также результаты обучения не имеют существенного значения. Анна Владимировна, учитель начальной школы в гимназии одного из спальных районов Огненска, назначила нашу встречу на 7 часов вечера пятницы. Анна Владимировна закончила ОГПУ и преподает в школах более 20 лет. В тот вечер ей пришлось задержаться на работе, чтобы внести оценки учеников в свой электронный журнал. Она упомянула, что часто засиживается в школе до 9 или 10 вечера, чтобы заполнить все необходимые документы, и показала новые руководства по составлению учебных планов, а также ежеквартальные, еженедельные и ежедневные планы, которые должны составлять учителя по новым школьным стандартам. С введением этих стандартов был утвержден также новый список учебников, допущенных для использования в школьном обучении. Обоснованность выбора именно этих учебников вызывает у Анны Владимировны большие сомнения: она считает, что выбирали не те учебники, по которым детям будет интереснее учиться, а те, у чьих авторов есть связи в Министерстве образования. Что касается новых руководств по составлению учебных планов, учителя не используют планы в своей работе, но обязаны разрабатывать их каждый год. На составление этих бумаг приходится тратить немало времени, заведомо зная, что они пишутся «в корзину». Новые школьные стандарты сделали учителя «пешкой, выполняющей чужие приказы». Вынужденные тратить время на выполнение требований стандартов, учителя лишаются возможности индивидуально работать с теми детьми, у которых есть особые потребности. Увидев, что некоторые дети не успевают за классом, Анна Владимировна не может замедлить ход урока, дополнительно объяснить тему отстающим ученикам, потому что испытывает давление новых стандартов.

Необходимостью составления планов по новым требованиям изменения, вызванные внедрением последних стандартов, не исчерпываются. Традиционно учителя использовали две формы учета успеваемости учащихся: *классный журнал*, который хранился в школе, и *дневник*, который ученики приносили домой и показывали родителям. Оба документа заполнялись от руки. Теперь записи приходится дублировать: учителей обязали дополнительно вести электронный журнал успеваемости учащихся, к которому имеют доступ как школьная администрация, так и родители. Данные, которые регистрируются на бумаге, должны полностью совпадать с теми, которые хранятся в электронной системе. Проблема не в том, что была введена новая система, а в том, что при этом не упразднили старую. На ведение документации теперь требуется вдвое больше времени без соответствующего увеличения заработной платы. Анна Владимировна пояснила: «Если бы я получала 50 000 рублей в месяц, я могла бы спокойно сидеть здесь и развлекаться с этими документами. Но мне приходится работать в трех местах, чтобы выжить. Чтобы заработать 50 000 рублей, я работаю с раннего утра до позднего вечера. Как мне взять время для этих бумаг и электронных форм?». Этот разговор состоялся уже после изданного в мае 2012 г. и широко обсуждаемого президентского указа, который, как утверждалось, повысил заработные платы учителей до среднего уровня по региону. Все эти новые требования не оставляют учителям времени работать над повышением эффективности преподавания и заниматься педагогическим творчеством. Как показывает следующая выдержка из интервью, учителя недовольны, они переживают разочарование и чувствуют себя незащищенными.

Они постоянно придумывают что-то новенькое — там, наверху. Никакой стабильности. Все мы, учителя, постоянно находимся в подвешенном состоянии. Такое чувство, что кто-то экспериментирует над нами, как будто мы подопытные кролики. Что же еще они выдумают? Какой еще сюрприз они нам приготовили? Мы абсолютно не защищены, никаких гарантий (интервью № 40, декабрь 2013 г.).

Описывая все нецелесообразные требования, предъявляемые к ее работе, Анна Владимировна отметила, что она испытывает сильный стресс. Она показала мне красную сыпь на руках и шее: «Это все стресс, в этом году меня несколько раз госпитализировали. Я не могу так жить дальше». Я спросила ее, приходят ли работать в школу молодые учителя.

Я не знаю. В прошлом году в школу пришла молодая учительница. Поначалу она была очень весела и энергична, все время улыбалась. В середине этого года она уволилась, а перед

этим ходила по школе темнее тучи. Она еще слишком молодая, ей трудно понять, что здесь происходит. Ей здесь было не выжить (интервью № 40, декабрь 2013 г.).

В середине нашей беседы в комнату заглянула попрощаться коллега Анны Владимировны. Она тоже задержалась в школе, чтобы подготовить необходимые документы, но настолько устала, что пошла домой, так и не закончив работу. Когда ее коллега ушла, Анна Владимировна печально сказала: «Мне 43 года, моей коллеге — 40. В нашей школе мы самые молодые учителя». Она рассказала, что раньше была увлечена своей работой, всегда с удовольствием занималась с детьми и использовала творческие подходы в преподавании. Однако непрерывные реформы, давление ежедневной рабочей нагрузки и бессилие перед лицом бюрократического управления заставляют ее с нетерпением ждать выхода на пенсию.

Я познакомилась с Анной Владимировной на акции протеста против новых реформ в области образования, которую организовали альтернативный союз учителей под названием «Учитель» и несколько групп активистов из высших учебных заведений. Анна Владимировна была одним из нескольких учителей, которые присоединились к акции протеста, потому что были очень недовольны тем, что происходит в их школах, и не могли больше оставаться в стороне. Отчасти по тем же причинам она согласилась и на встречу со мной. Еще одна коллега Анны Владимировны тоже готова была со мной побеседовать, но встреча не состоялась, поскольку у нее возникли проблемы с психическим здоровьем, вызванные стрессом.

Возможно, в ходе моего этнографического исследования я случайно встретила именно с теми учителями, которые недовольны положением вещей, и их на самом деле немного. Действительно, не все учителя, с которыми я познакомилась, жаловались на красную сыпь, вызванную стрессом, и отказывались от интервью по причине нервного срыва. Однако рассказ Анны Владимировны не был чем-то необычным, мне довелось услышать множество подобных историй от других людей: о проблемах со здоровьем, вызванных стрессом, о молодых учителях, покидающих школы в результате профессионального выгорания, о темпах реформ, которые заставляют учителей ощущать свое бессилие и незащищенность. При этом школьные проблемы — это не только бедственное положение учителей, вызванное непосильными нагрузками. Усугубляют ситуацию способы репрезентации пространства школы и работы учителей в общественном сознании и в средствах массовой информации.

6. Понимаемые пространства школ. Репрезентации работы учителей и школьного образования в обществе в целом

На карьерные устремления студентов влияло не только их взаимодействие со школами, но также сложившиеся в обществе

Рис. 1. «Быть учителем престижно»



представления о статусе профессии учителя. Во время пребывания в одном из университетов я показывала на фокус-группах изображения рекламных плакатов с таким текстом: «Быть учителем престижно. Поздравляем всех педагогов с Днем учителя!» (рис. 1). Эти плакаты разместили вдоль городских улиц к Международному дню учителя 5 октября.

Среди студентов были те, кто говорил на фокус-группах, что использовать подобную государственную «пропаганду» для улучшения статуса учителей — это хорошая идея, но большинство восприняли эти плакаты как очередную «декларацию» и «пустые слова». Одна из групп сочла, что текст на плакате выглядит «нестественным» и «фальшивым». Когда я спросила, какова была их реакция на эти плакаты, первой ответила Вика.

СТУДЕНТ 1: Смех.

ИНТЕРВЬЮЕР: Смех? Почему? (никто не смеется)

СТУДЕНТ 1: В этом есть что-то наигранное...

СТУДЕНТ 2: В обществе не существует такого образа — «Учителем быть престижно».

СТУДЕНТ 2 и СТУДЕНТ 1: Это неправда.

СТУДЕНТ 1: Дело даже не в том, что это не престижно...

СТУДЕНТ 2: Просто так никто не думает.

СТУДЕНТ 1: Нет рекламы, в которой говорилось бы: «Быть адвокатом престижно». (Я рассмеялась: в этом она была полностью права.) Но если подумать... Правду-то все и так знают... (ОГПУ; фокус-группа № 3, ноябрь 2013 г.).

Студенты расценили размещение плаката как перформанс: само его присутствие подрывает смысл сообщения, которое плакат несет. Зачем говорить о том, что преподавание является престижной профессией, если бы это действительно было так? Другие группы, принявшие участие в обсуждении этого плаката, сетовали на отсутствие уважения к учителям, падение их авторитета и низкий социальный статус. Многие студенты рассказывали, что их школьные учителя, узнав о намерении ученика поступить в педагогический университет, приходили в ужас и пытались его отговорить. «Ты что, хочешь стать таким, как я?» — спрашивали они. Такая их реакция свидетельствует, что в обществе, где профессия учителя пользовалась уважением, и в стране, где государство поощряло учителей как героев [Counts, 1961; Ewing, 2004], произошли драматические изменения, признание которых мы вряд ли найдем в политических заявлениях или предложениях по реформе системы образования.

Преимущественное внимание телеканалов к негативным чертам учителей и школьной жизни как таковой отражает более широкие социальные тенденции, которые влияют на выбор студентов. В скандальном телесериале «Школа», в котором интересы подростков сосредоточены на сексе, наркотиках и алкоголе, учителя изображены озлобленными и некомпетентными неудачниками, зацикленными на сексе. Роман «Географ глобус пропил» и его экранизация рассказывают историю учителя-алкоголика. Он бесцельно бродит по школе, будучи не в состоянии выполнять свои обязанности, организует для учеников весьма опасное путешествие и едва не соблазняет одну из учениц, после чего его увольняют из школы. В этих фильмах школа изображается как пространство нравственного упадка и бессмысленности. Люди, которые находятся в этих пространствах, приходят туда не по своей воле и в любой момент готовы сбежать.

Эти фильмы обернулись для школы большой проблемой: дело в том, что они редко воспринимаются как художественный вымысел. Сериал Гай Германики «Школа» не оставляет возможности представить себе школу иначе. Сериал снят в стиле документального кино, камера словно показывает происходящие на самом деле события — зрителю не оставляют возможности подвергнуть сомнению увиденное и сформировать альтернативный образ школьной жизни. Преподавателям в педагогических университетах приходится напоминать студентам, что «не все школы выглядят так, как в сериале «Школа»» (ОГПУ; полевые записи; сентябрь 2013 г.). Многие из тех, кто отвечает за разработку образовательной политики, тоже восприняли эти фильмы как точную картину того, во что превратилась современная школа и каковы работающие в ней учителя; они часто ссылаются на эти фильмы, обосновывая необходимость реформ.

Рис. 2. Изображение менеджера



Эдуард
Трудолюбов.
(старший менеджер, директор)

Рис. 3. Изображение учителя биологии



Такое изображение учителей как неудачников, а школ — как мест, в которых эти неудачники обретаются, не может не задевать студентов-педагогов. Для меня это стало очевидным во время педагогической олимпиады в Лютвино. Студентам было предложено нарисовать плакат, изображающий представителя любой профессии. Одна группа изобразила менеджера (рис. 2), а другая — учителя биологии (рис. 3). После презентации, к огорчению преподавателя педагогики, студенты внесли коррективы в плакат, посвященный учителю. Они пририсовали очки и такие детали одежды, которые давали понять: перед нами «синий чулок» — озлобленная женщина, не добившаяся успеха в жизни. Внизу они написали: «А я иду такая вся» (строчка из песни украинского трансвестита Верки Сердючки). Портрет менеджера остался жизнерадостным и позитивным. На рисунке была указана его фамилия — Трудолюбов, внизу аккуратно подписана должность: старший менеджер, директор.

Контраст в изображении представителей этих двух профессий и в отношении к ним студентов произвел особенно сильное впечатление потому, что проявился в ходе педагогической олимпиады, организованной одним из ведущих университетов страны для поддержки новых поколений учителей и специалистов в сфере образования. Если даже участники такой олимпиады воспроизводят сложившийся дискурс, характеризующий учителей как неудач-

ников, а школы — как места работы для неудачников, вряд ли нам удастся добиться, чтобы выпускники вузов шли работать в школы, только путем реформирования педагогических университетов. Способ, каким конструируются воспринимаемые, переживаемые и понимаемые пространства государственного школьного образования, дает основания полагать, что проблемы российского образования лежат преимущественно в другой плоскости, а их решение может потребовать более значительных коллективных усилий. Российскому обществу предстоит определить, какую роль должно играть образование и какое место будут занимать школы в его жизни.

7. Заключение В этой статье я проанализировала связь отказа студентов-педагогов работать по полученной в вузе профессии с характером воспринимаемых, переживаемых и понимаемых пространств школьного образования. Наблюдая бедственное положение учителей в государственных школах, многие студенты педагогических специальностей начинают искать для себя альтернативные варианты занятости. Мое исследование основано на данных, собранных в Российской Федерации, тем не менее полученные результаты актуальны и в других контекстах, поскольку все больше стран сталкиваются с проблемами в найме и удержании на рабочем месте школьных учителей и ищут новые пути их решения. Я утверждаю, что для изменения подхода к пониманию этих проблем полезно сосредоточить внимание на том, как конструируются и репрезентируются пространства школьного образования. Тогда нам станет понятно, что технические решения, призванные реформировать процесс подготовки учителей, вряд ли изменят отношение студентов-педагогов к профессии учителя, если сама школа не станет более дружелюбным и здоровым пространством. В этом контексте особенно убедительно звучит призыв Г. Лефевра: хотите добиться изменений — преобразуйте пространства. Однако эти изменения не означают еще больше реформ, подчас противоречащих друг другу, или дополнительные обязанности для и без того перегруженных учителей. Изменения подразумевают предоставление учителям поддержки, автономии, свободы и возможности применять творческий подход, а также преобразование пространства школы таким образом, чтобы в нем было приятно находиться — и душой, и телом. Чтобы деятельность была творческой и продуктивной, для нее должно быть организовано благоприятное пространство.

Литература

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
2. Каспржак А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
3. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. М.: Центр социологии образования РАО, 2007.
4. Counts G. S. (1961) A Word about the Soviet Teacher // Comparative Education Review. Vol. 5. No 1. P. 13–16.
5. Darling-Hammond L., Berry B. T., Haselkorn D., Fidler E. (eds) (1999) Teacher Recruitment, Selection, and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
6. Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity // International Journal of Educational Research. Vol. 37. No 8. P. 677–692.
7. Elden S. (2004) Understanding Henri Lefebvre: Theory and the possible. London: Continuum.
8. Ewing E. T. (2004) A Stalinist Celebrity Teacher: Gender, Professional, and Political Identities in Soviet Culture of the 1930s // Journal of Women's History. Vol. 16. No 4. P. 92–118.
9. Furlong J., Cochran-Smith M., Brennan M. (eds) (2013) Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives. London: Routledge.
10. Johnson N. B. (1976) Notes toward the Development of a Humanistic Anthropology // Anthropology and Humanism Quarterly. Vol. 1. No 2. P. 4–6. doi: 10.1525/ahu.1976.1.2.4
11. Johnson S. M., Kardos S. M. (2008) The Next Generation of Teachers: Who Enters, Who Stays, and Why // M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (eds) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Routledge. P. 445–467.
12. Kyriacou C., Kunc R. (2007) Beginning Teachers' Expectations of Teaching // Teaching and Teacher Education. Vol. 23. No 8. P. 1246–1257.
13. Lefebvre H. (1991) The Production of Space. Malden, MA: Blackwell.
14. MacLeod J. (2009) Ain't no Makin' it: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood. Boulder, CO: Westview Press.
15. Marcus G. E. (1995) Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography // Annual Review of Anthropology. Vol. 24. P. 95–117.
16. Müller K., Alliaata R., Benninghoff F. (2009) Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation // Educational Management Administration & Leadership. Vol. 37. No 5. P. 574–599.
17. OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.
18. Stokes A. (2007) Factors Influencing the Decisions of University Students to Become High School Teachers // Issues in Educational Research. Vol. 17. No 1. P. 127–145.
19. Willis P. (1981) Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York: Columbia University.
20. World Bank (2012) What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/SABER-Teachers-Framework-Updated_June14.2012.pdf

Teachers' Plight and Trainees' Flight: Perceived, Lived, and Conceived Spaces of Schools

Author **Aydarova Elena**

PhD, Postdoctoral Scholar, Arizona State University. Address: 1120 S Cady Mall, Interdisciplinary Building B, Suite 353, Tempe, AZ 85287–1811. E-mail: olena.aydarova@asu.edu

Abstract Teacher recruitment and retention are often examined as technical problems that can be solved by providing teachers with incentives, evaluations, or more practical initial preparation. This paper proposes a reconceptualization of pre-service teachers' flight from the profession. By applying Lefebvre's (1991) theory of space to the analysis of ethnographic data collected in the Russian Federation between 2011 and 2014, this paper highlights how teachers' plight in schools and in the society at large shapes teacher education students' career aspirations. Based on classroom observations, focus group data, as well as media artifacts, I show that the perceived, lived, and conceived spaces of schooling hold little promise for students in teacher education programs. Teachers' pay, the structure of teachers' work, as well as school students' attitudes towards teachers reveal that schools have come to occupy a peripheral position in the Russian society. Teachers' experiences in schools as managed professionals burdened with bureaucratic responsibilities and undergoing significant amounts of stress make teaching a precarious occupation. Representations of schools and teachers' work in the media and public service announcements portray schools as irrelevant and immoral spaces where only "losers" go to work. In this situation, meaningful educational change would require both a reimagining of the spaces of schooling and a collective dialogue on the role education should play in the Russian society.

Keywords teacher recruitment, teacher retention, teacher education, foreign language teacher preparation, educational reform, critical theory of space, ethnography.

- References**
- Bolotov V. (2014) K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the Question of Pedagogical Education Reform]. *Psychological Science and Education*, vol. 19, no 3, pp. 32–40.
- Counts G. S. (1961) A Word about the Soviet Teacher. *Comparative Education Review*, vol. 5, no 1, pp. 13–16.
- Darling-Hammond L., Berry B. T., Haselkorn D., Fideler E. (eds) (1999) *Teacher Recruitment, Selection, and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, no 8, pp. 677–692.
- Elden S. (2004) *Understanding Henri Lefebvre: Theory and the Possible*. London: Continuum.
- Ewing E. T. (2004) A Stalinist Celebrity Teacher: Gender, Professional, and Political Identities in Soviet Culture of the 1930s. *Journal of Women's History*, vol. 16, no 4, pp. 92–118.
- Furlong J., Cochran-Smith M., Brennan M. (eds) (2013) *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. London: Routledge.
- Johnson N. B. (1976) Notes toward the Development of a Humanistic Anthropology. *Anthropology and Humanism Quarterly*, vol. 1, no 2, pp. 4–6. doi: 10.1525/ahu.1976.1.2.4

- Johnson S. M., Kardos S. M. (2008) The Next Generation of Teachers: Who Enters, Who Stays, and Why. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, K. E. Demers), New York: Routledge, pp. 445–467.
- Kasparzhak A. (2013) Institucionalnye tupiki rossiyskoy sistemy podgotovki uchiteley [Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, no 4, pp. 261–282.
- Kyriacou C., Kunc R. (2007) Beginning Teachers' Expectations of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no 8, pp. 1246–1257.
- Lefebvre H. (1991) *The Production of Space*. Malden, MA: Blackwell.
- MacLeod J. (2009) *Ain't no Makin' it: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview.
- Marcus G. E. (1995) Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, pp. 95–117.
- Müller K., Alliaat R., Benninghoff F. (2009) Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 37, no 5, pp. 574–599.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Sobkin V. S., Tkachenko O. V. (2007) *Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professionalnye perspektivy* [A Student of a Pedagogical University: Life and Professional Prospects]. Moscow: Rossiyskaya Akademiya Obrazovaniya.
- Stokes A. (2007) Factors Influencing the Decisions of University Students to Become High School Teachers. *Issues in Educational Research*, vol. 17, no 1, pp. 127–145.
- Willis P. (1981) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University.
- World Bank (2012) *What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/SABER-Teachers-Framework-Updated_June14.2012.pdf