

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования № 2, 2016

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-19535 от 14 марта 2005 г. зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

Главный редактор Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Редакционная коллегия

И. Д. Фрумин (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

Е. Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

В. А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)

А. И. Подольский (МГУ им. М. В. Ломоносова)

А. М. Сидоркин (НИУ ВШЭ)

А. П. Тряпицына (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

А. Г. Асмолов (МГУ им. М. В. Ломоносова)

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

О. Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

В. М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)

С. Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

Редакция

Отв. секретарь Ю. Ф. Белавина, лит. редактор Т. А. Гудкова,

корректор Е. Е. Андреева, верстка С. Д. Зиновьев

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Минобрнауки России.

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

Содержание № 2, 2016

ПРОБЛЕМЫ НАБОРА, ПОДГОТОВКИ
И СОХРАНЕНИЯ ЛУЧШИХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ
в регионах Восточной и Центральной Европы, Кавказа,
Средней Азии и Монголии

Письмо приглашенных редакторов к читателям 8

Гита Штайнер-Хамси

Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания (*пер. с англ. Л. Трониной*) 14

Р. И. Белявина

Почему финансовое стимулирование невыгодно: совершенствование качества преподавания или торпедирование реформ в Кыргызской Республике (*пер. с англ. Л. Трониной*) 40

Е. А. Ленская, И. В. Брун

Готовы ли директора российских школ к работе в трансформационном режиме 62

М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий

Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России 100

Ульвия Микаилова, Эльмина Казимзаде

Преподаватели как рефлекслирующие учащиеся: как учителя воспринимают свое профессиональное развитие в контексте реформы образования в Азербайджане (*пер. с англ. Е. Шадринной*) 125

Уильям Смит, Анна Персон

Удовлетворенность преподавателей работой в школах с высоким уровнем бедности: поиск корректирующих мер политического воздействия в Эстонии, Грузии и Латвии (*пер. с англ. Н. Микшиной*) 146

Е. В. Айдарова

Бедственное положение учителей и бегство студентов-педагогов из профессии (*пер. с англ. Е. Шадринной*) 183

Алия Кужабекова, Райна Жапарова

Влияние «обучения через наблюдение» на отношение учителей к методикам социально активного преподавания (пер. с англ. Л. Трониной) 208

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О. Ю. Горелова

Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов 229

Арабела Кампос Оливен, Лучиане Белло

Афробразильцы и индейцы в элитном университете: как позитивная дискриминация повлияла на студентов в Бразилии (пер. с англ. Е. Шадринной) 259

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Л. Майофис

Страх влияния: к ранней истории советских школ с углубленным изучением иностранного языка (конец 1940-х — начало 1960-х годов) 286

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

И. Д. Фруммин

Предисловие к русскому изданию книги Филиппа Джексона «Жизнь в классах». 311

От редакции

Проблемы учителей в странах Восточной Европы и Средней Азии — такова тема основного раздела текущего номера журнала «Вопросы образования». На этот раз приглашенными редакторами тематического выпуска стали Гита Штайнер-Хамси из Колумбийского университета (США) и Елена Ленская (Шанинка, Россия). Нам показалось интересным предложить читателям два разных взгляда — зарубежного и российского эксперта — на одни и те же вопросы. Право выбора авторов и тем исследований мы оставили за ними. В результате получилась подборка работ отечественных и зарубежных авторов, а также молодых российских ученых, которые в настоящее время работают в разных университетах Америки. А предметом исследования все они выбрали процессы, которые разворачиваются сейчас в системах образования стран СНГ. Мы отдаем себе отчет в том, что ряд статей носит дискуссионный характер. Но в этом и состоит задача журнала, который задумывался как площадка для обсуждения разных точек зрения по широкому кругу вопросов, касающихся образования, — представить весь спектр мнений. И мы надеемся на обратную связь от наших уважаемых читателей.

Письмо приглашенных редакторов к читателям

Дорогие читатели!

Перед вами необычный номер журнала. В этом специальном выпуске мы публикуем подборку статей, посвященных проблемам педагогов в отдельных странах Восточной Европы и Центральной Азии. Представленные научные исследования провели специалисты, которые живут и работают в упомянутом регионе, а также ученые из других европейских стран и США.

Мы с радостью откликнулись на предложение издать такую подборку, поскольку убеждены, что будущее реформ в регионе зависит от того, будут ли педагоги им содействовать. Считают ли сами педагоги важным улучшать качество образования, повышая свой профессионализм и статус учителя, — ответ на этот вопрос имеет принципиальное значение. Исследования, посвященные сложившимся сегодня условиям работы учителей в регионе, проводимые как местными, так и иностранными учеными, могут многое объяснить.

Две статьи российских авторов посвящены результатам TALIS (Teaching and Learning International Survey — Международное исследование по вопросам преподавания и обучения) 2013 г. — именно в этом году Россия впервые приняла в нем участие. Марина Пинская, Алена Пономарева и Сергей Косарецкий рассматривают проблемы подготовки молодых педагогов к работе в школе и трудности, с которыми они сталкиваются. Авторы приводят убедительные примеры того, что молодые учителя ощущают дефицит активных методов обучения и коллегиальных форм подготовки и это сказывается на их отношении к своей профессии и школе, в которой они работают. Конечно, существование этой проблемы признано давно, но данная работа подкрепляет общую идею эмпирическими данными. Исследование показывает, что к наставничеству в российских школах подходят сугубо формально, молодым учителям мало помогают. В статье Елены Ленской и Ирины Брун анализируется готовность директоров российских школ к работе в трансформационном режиме. Как показывает исследование, к такой деятельности директоров не готовят заранее, структура их нагрузки почти не оставляет им возможностей для творческой деятельности, и при этом почти половина участвовавших в опросе не умеют делегировать пол-

номочия и предпочитают управлять своей образовательной организацией единолично.

Оказалось, что даже в тех регионах, где в последнее время произошли большие кадровые перестановки, это почти не сказалось на установках вновь назначенных или прошедших строгую процедуру аттестации директоров. И в статье Е. Ленской и И. Брун, и в работе М. Пинской, А. Пономаревой и С. Косарецкого приводятся примеры из опыта стран, демонстрирующих наиболее убедительные результаты учащихся, которые могут помочь руководителям образования, которые, как мы надеемся, являются заинтересованными читателями нашего журнала, переосмыслить кадровую политику в системе образования своей страны.

Азербайджанские авторы Ульвия Микаилова и Эльмина Казимзаде в своей статье анализируют, готовы ли учителя внедрять новые образовательные стандарты. Исследование было проведено на обширной выборке и показало, что, несмотря на стремление руководства страны оказать поддержку учителям, последние продолжают испытывать проблемы при реализации учебной программы. Авторы приходят к выводу, что профессиональная подготовка педагогов не будет эффективной, пока учитель не станет субъектом принятия решений относительно своего профессионального развития и пока не сложится профессиональное сообщество, способное ему в этом помочь. Исследования, посвященные проводимым в системах образования структурным преобразованиям, подтвердившие потребность учителей в дидактическом лидерстве и большой потенциал учительских «сообществ учащихся», имели большой резонанс в регионе. Поэтому данное исследование Микаиловой и Казимзаде, весьма вероятно, привлечет внимание ученых и практиков из соседних стран.

Статья Елены Айдаровой из Университета штата Аризона (США) посвящена ситуации в России. Автор затрагивает следующую проблему: как удержать учителей в школе в условиях, когда средства массовой информации формируют крайне негативный образ этого учебного заведения? Многие педагоги чувствуют себя униженными, бессильными и бесправными, и это неудивительно. Исследователь обнаруживает интересный парадокс. Объем педагогической практики во время обучения в вузе увеличился — этого долго добивались авторы российских реформ. Но именно обильная практика в сегодняшней школе, которая забюрократизирована до предела и постоянно грузит учителей бессмысленными требованиями, привела к тому, что студенты педагогических вузов стали отказываться от профессии еще во время учебы и отток их не уменьшился, а увеличился. Нужно иметь в виду, что объектом данного исследования была группа будущих преподавателей английского языка, у которых,

по сравнению с другими предметниками, прекрасные возможности для трудоустройства не только в учительской профессии. Но даже если остальные не могут себе позволить потерять перспективу трудоустройства по специальности, негативный имидж школы, безусловно, скажется на их установках, и вряд ли они начнут работать в школе с желанием и энтузиазмом. Автор не дает рекомендаций — она лишь призывает обратить пристальное внимание на само пространство школы и то, как его оценивают представители заинтересованных сторон и средства массовой коммуникации.

Причины текучки педагогических кадров, в частности оттока учителей из неблагополучных школ в Латвии, Эстонии и Грузии, рассматриваются и еще в одном интересном исследовании — его провели Уильям Смит и Анна Персон. Корень проблемы авторы видят в том, что учителя в школе ничего не решают, не имеют достаточной автономии, находятся в зависимом — если не сказать бесправном — положении, поскольку не имеют постоянного трудового договора. В этом отношении исследование Смита и Персон пересекается и с упомянутой работой азербайджанских авторов, и с работой Елены Айдаровой.

В последние годы в системе оплаты труда педагогов в некоторых странах региона произошли значительные изменения. Во многих из них учителя получают очень низкую зарплату и вынуждены брать избыточную учебную нагрузку. Когда учитель набирает дополнительные учебные часы, это отрицательно влияет и на качество его жизни, и на качество образования, особенно если эти часы он берет по предметам вне своей специализации (не имея диплома об образовании в данной предметной области). Гита Штайнер-Хамси анализирует ключевые особенности ставочной системы оплаты труда, в рамках которой заработок учителей рассчитывается исходя из количества учебных часов и включает доплаты за определенные виды работы (классное руководство, проверка тетрадей, внеклассные занятия и т. д.). Система ставки, или учебной нагрузки, согласно Штайнер-Хамси, структурно отличается от окладной системы, когда заработная плата учителю начисляется за 36–40 рабочих часов в неделю. В своей статье Гита Штайнер-Хамси рассматривает ситуацию в двух странах региона — Кыргызстане и Монголии, где были сделаны попытки отойти от ставочной системы и ввести новую систему оплаты труда учителей, основанную на недельной рабочей нагрузке, объем которой регламентирован законодательно. Реформы в обеих странах были нацелены на то, чтобы ликвидировать «побочные эффекты» оплаты труда по ставке, в частности низкий базовый оклад, дробную структуру заработной платы, ее непредсказуемость и, не в последнюю очередь, практику распределения сверхнормативной учебной нагрузки.

Раиса Белявина в своей статье также обращается к теме заработной платы педагогов. Автор исследует, как в Кыргызстане в рамках фундаментальной реформы заработной платы 2011 г. проходило внедрение стимулирующих выплат для педагогов. Так называемый стимулирующий фонд составляет 10% бюджета, выделяемого школам на оплату труда работников, и предназначен для того, чтобы, вознаграждая успешных педагогов (начисляя им премиальные выплаты), стимулировать эффективное преподавание. Школам дано право определять критерии для выплаты премии, а также выбирать, кого премировать. Раиса Белявина опирается на результаты комплексного исследования, проводившегося при финансовой поддержке ЮНИСЕФ в Кыргызстане, для которого использовались различные инструменты сбора данных, в том числе опрос 217 учителей. В ходе исследования автор выяснила, во-первых, что премии в школах выплачиваются на основании обширного перечня критериев и лишь немногие из них имеют непосредственное отношение к оценке эффективности преподавания. Во-вторых, что основной принцип системы стимулирующих выплат — только успешные учителя получают премии, и премии крупные, — на практике не соблюдается. Чаще всего школьные комитеты, ответственные за распределение средств стимулирующего фонда, поступают так: небольшая надбавка выплачивается всем учителям, а отдельным педагогам начисляются дополнительные премии. И в-третьих, Раиса Белявина показала, что школы используют средства стимулирующего фонда, чтобы компенсировать сокращение зарплаты учителей старшего возраста вследствие отмены педагогических квалификационных разрядов (их называли категориями) и модернизации системы квалификационных требований, предусмотренной реформой оплаты труда 2011 г. Материальное поощрение учителей на основании уровня их образования, конечно, выгодно прежде всего молодым педагогам, ведь они имеют степень магистра или бакалавра и за счет этого их базовый оклад повышается.

Работа Раисы Белявиной вызывает живой интерес, поскольку автор исследует, как школы в процессе внедрения «корректируют», или меняют, реформу (вспомним название известной статьи Ларри Кьюбена *How Schools Change Reforms* — «Как школа меняет реформу»). В несколько ином ключе Гита Штайнер-Хамси напоминает нам: «Всякая структурная реформа предполагает процесс рестратификации, а в случае с реформой заработной платы он, наверное, наиболее очевиден». К такому важному и ценному заключению подводят нас главным образом авторы последних двух статей, Гита Штайнер-Хамси и Раиса Белявина, и тема эта, несомненно, найдет отклик у большинства читателей.

Мы впервые выпускаем тематическую подборку статей российских и иностранных ученых. Мы долгое время стремились к тому, чтобы такой диалог возник, и с радостью продолжим работать в этом направлении, если читатели разделят наш энтузиазм.

*Гита Штайнер-Хамси, PhD, профессор
Колумбийского университета (США)*

*Е. А. Ленская, к. п. н., декан факультета
«Менеджмент в сфере образования» МВШСЭН*

УЧИТЬ, ЧТОБЫ ВЫЖИТЬ:

оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания

Гита Штайнер-Хамси

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2015 г.

Штайнер-Хамси Гита
(Gita Steiner-Khamsi)— PhD, профессор Колумбийского университета (Нью-Йорк, США). Адрес: Columbia University, 116th and Broadway, New York, NY10027. E-mail: gs174@tc.columbia.edu

Аннотация. Автор сравнивает две системы оплаты труда учителей: основанную на ставке, которая характерна для постсоветских государств, и основанную на недельной рабочей нагрузке, которая применяется в странах ОЭСР. Высокая степень зависимости размера зарплаты от количества учебных часов, характерная для оплаты труда по ставке, порождает целый ряд негативных последствий: незащищенность учителей; микроконтроль их работы; переполнение школ; временные, или стратегические, вакансии; чрезмерная учебная нагрузка учителей; перераспределение учебных часов вне зависимости от специализации педагогов. Рассмотрен опыт

реформирования оплаты труда учителей в двух странах: в 2007 г. в Монголии и в 2011 г. в Кыргызстане. В Монголии систему учебной нагрузки заменили системой недельной рабочей нагрузки, и реформа прошла успешно. В Кыргызстане преобразования имели неожиданный побочный эффект: меры, которые стимулировали сельских учителей и молодых педагогов, для педагогов опытных и городских учителей обернулись уменьшением заработка и снижением общественного статуса. Те, кто проиграл в результате реформы, начали открыто ей противостоять и в течение двух лет добились того, что система оплаты труда по ставке была восстановлена в прежнем виде.

Ключевые слова: школьные учителя, системы оплаты труда, ставка, недельная рабочая нагрузка, реформирование системы образования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-14-39

До настоящего времени в некоторых постсоветских государствах, а также в странах, имевших тесные связи с Советским Союзом, пытаются решить сложную проблему — найти способ реформировать систему оплаты труда учителей, доставшуюся в наследство от коммунистического прошлого. В этой системе вознаграждают учителей, которым удается набрать больше дополнительных учебных часов, даже если при этом они ведут предметы, не соответствующие их квалификации. Говоря о постсоветской системе оплаты труда учителей, имеют в виду так называемую учебную нагрузку или ставку; при этом размеры заработка учителей раз-

Steiner-Khamsi G.
Teach or Perish: The
Stavka System and its
Impact on the Quality
of Instruction (пер.
с англ. Л. Трониной).
Текст публикуется
в авторской редакции.

личаются весьма значительно и зависят от количества учебных часов. Эта система диаметрально противоположна существующей в странах ОЭСР, в основе которой лежит понятие недельной рабочей нагрузки: заработок каждого работника, в том числе учителя, рассчитывается исходя из того, что он работает 36–40 часов в неделю, из них от 22 до 29 часов выделено для преподавания.

В этой статье мы рассмотрим, какие проблемы существуют в системе оплаты труда по ставке, как со временем она менялась и корректировалась, и в качестве примера расскажем о реформах оплаты труда учителей в двух странах: в 2007 г. в Монголии и в 2011 г. в Кыргызстане. В Монголии систему учебной нагрузки заменили системой недельной рабочей нагрузки, и реформа прошла успешно. Монгольские учителя, как и другие госслужащие, работают 40 часов в неделю, из которых только 19 часов должны преподавать, а остальное время используют для подготовки поурочных планов, проверки тетрадей, встреч с учениками, их родителями, с коллегами-педагогами и выполнения административных обязанностей [UNICEF Mongolia, 2012]. То же самое попробовали сделать в Кыргызской Республике, но попытка отказаться от расчета заработной платы на основе ставки, по сути дела, провалилась: всего два года потребовалось, чтобы школы вернулись к системе оплаты труда, в значительной мере привязанной к учебным часам. В конце концов правительству Кыргызстана под давлением городских властей Бишкека и профсоюза учителей пришлось увеличить максимально разрешенное число аудиторных часов с 32 (постановление № 19, январь 2011 г.) до 49 (постановление № 373, июнь 2013 г.) — этот максимум был не только выше, чем до реформы 2011 г., но и превысил норму, установленную киргизским трудовым законодательством [UNICEF Kyrgyzstan, 2014].

Положению учителей посвящено множество статей, вышедших на русском языке, государственных языках стран Центральной и Восточной Европы, а также СНГ (ЦВЕ/СНГ). Кроме того, существует несколько эмпирических работ на английском языке, материалы которых исследователи, работающие за пределами данного региона, могут найти в открытом доступе. Задачей данного обзора не является разбор всех заметных научных публикаций, связанных с системой оплаты труда учителей в странах ЦВЕ/СНГ, он, скорее, призван показать на примерах, какого рода исследования проводились на эту тему.

Для понимания истории и политического контекста советской системы оплаты труда важны две работы: фундаментальное исследование истоков рассматриваемой системы, осуществленное выдающимся ученым, специалистом по сравнительной педагогиче-

1. Эмпирические исследования, посвященные положению педагогов

ке Гарольдом Дж. Ноа [Noah, 1966] и монография А. Ноува [Nove, 1993]. Работа Алека Ноува охватывает весь период советской власти, последняя глава посвящена неудачной попытке Горбачева в 1987 г. ввести более дифференцированную систему оплаты труда, которая учитывала бы большой диапазон уровней квалификации, и прежде всего разницу между работниками физического труда и высококвалифицированными специалистами.

Упомянутые труды основаны на экономическом анализе, однако положению учителей в первые два десятилетия после политических преобразований 1991 г. посвящено и немалое число научных работ, авторы которых использовали качественные и этнографические методы исследования. Это, например, работы Алана де Янга, Сарфароза Ниязова, Дюшона Шаматова, а Ивета Силова очень хорошо описала начало и конец переходного периода в странах ЦВЕ/СНГ. Краткий обзор перечисленных работ представлен в книге, вышедшей под редакцией И. Силовой [Silova, 2010].

Третью группу исследований образуют подготовленные в последние годы диссертации на тему положения учителей в странах СНГ. Эти работы в скором времени будут опубликованы как монографии, отдельные главы в сборниках или журнальные статьи. В числе лучших — диссертации Елены Айдаровой (Университет штата Мичиган, 2015), Нурбека Телешалиева (Кембриджский университет, 2016), Магды Нуцы Кобакидзе (2016) и три диссертации, подготовленные в Педагогическом колледже Колумбийского университета: Эрин Уикс-Эрп (2015), Симона Джанашии (2016) и Раисы Белявиной (должна быть завершена в 2017 г.).

И наконец, множество исследований на эту тему было проведено национальными и зарубежными специалистами по заказу и при финансовой поддержке правительств стран СНГ, а также международных и неправительственных организаций. Поскольку общепризнано, что зарплата у учителей низкая, бюджетные расходы на образование в рассматриваемых странах малы, а намерения наладить нормальное функционирование данной системы трудно реализуемы, эта четвертая группа работ — аналитика, посвященная «кризису педагогических кадров», — была весьма востребована в последние годы.

Работы этих двух категорий — научные исследования (первые три группы) и аналитика проводимой политики (четвертая группа) — никак не связаны между собой, хотя в большинстве случаев все исследования проводят одни и те же авторы. В моих работах на рассматриваемую тему я пытаюсь преодолеть этот разрыв между фундаментальными академическими исследованиями и аналитикой для выработки политики. Когда я пишу для научной аудитории, то использую исследование механизма оплаты труда по ставке, чтобы продемонстрировать, что в разных странах существуют разные в структурном плане системы

оплаты труда. Для меня это стало своего рода интеллектуальным проектом — разобраться, почему же «импортируемые» реформы в определенное время и в определенных условиях дают эффект (здесь акцент делается на их восприятии) и как эти заимствованные глобальные образовательные политики, «лучшие практики» или, в широком смысле этого слова, международные стандарты, впоследствии адаптируются к местным условиям, внедряются или вписываются в локальный контекст (акцент — на трансляции). Я заметила, что если заимствованные новшества (например, связанные с концепцией всесторонней подотчетности учителей: профессиональное продвижение на основании результатов работы, схемы поощрения учителей, оценочные карты учителя) слепо переносятся из одной образовательной системы в другую, несопоставимую, то они оказываются неустойчивыми и недолговечными. Как правило, такие заимствованные нововведения становятся лишь неким дополнением к действующей системе оплаты труда — реализуются в качестве пилотных проектов и работают, только пока осуществляется внешнее финансирование. Правительства государств, в которых они внедряются, не распространяют продвигаемые донорскими организациями нововведения на всю страну и не узаконивают их [Steiner-Khamsi, Stolpe, 2006; Steiner-Khamsi, 2012; 2015]. В отчетах о зарплате учителей, выполненных при финансовой поддержке Всемирного банка, ЮНИСЕФ и United States Agency for International Development для более чем десятка правительств, я пыталась найти логику (пост)коммунистической сложной (фрагментированной) структуры заработной платы, которая в наши капиталистические времена является аномалией и не может нормально функционировать; я фиксировала, как правительства стран рассматриваемого региона пытались сохранить, исправить или восстановить механизм оплаты труда по ставке. В настоящей статье я опираюсь в основном на исследования, проводившиеся при финансовой поддержке Всемирного банка в Монголии и Таджикистане, а также на исследования в Монголии, Кыргызстане и сравнительные исследования в шести странах региона ЦВЕ/СНГ, осуществленные на средства ЮНИСЕФ.

В 2005 г. по заказу Всемирного банка в рамках программы отслеживания государственных расходов в Монголии проводилось комплексное исследование, посвященное оплате труда учителей [World Bank, 2006]. Мы были удивлены, обнаружив, как сложна структура заработной платы педагогов в Монголии, из какого большого числа элементов она состоит: низкий базовый оклад, а в дополнение к нему — самые разные доплаты и надбавки, в том числе за сверхнормативные учебные часы, за классное руководство, за проверку тетрадей, за заведование школь-

2. Принципиальные различия систем оплаты труда учителей

ной лабораторией и т. д. Однако эти доплаты и надбавки учитель не всегда получает полностью, а их размер определяется на основании субъективной оценки завучем школы работы учителя: проверяет ли он тетради как положено (в то время обязательно использовались красные чернила, чтобы легче было контролировать проверку тетрадей), эффективно ли руководит классом (предусматривались вычеты из зарплаты за учеников, пропускающих занятия), следит ли за порядком в лаборатории (вычеты за испорченное оборудование). Поэтому учитель не мог с уверенностью сказать, сколько получит на руки в том или другом месяце.

Затем подобные исследования, посвященные структуре заработной платы в постсоветский период, проводились в Таджикистане [Steiner-Khamsi, 2007], Кыргызстане [UNICEF Kyrgyzstan, 2009; 2014], еще раз в Монголии [UNICEF Mongolia, 2012] и в шести странах Центральной и Восточной Европы и СНГ [UNICEF CEECIS, 2011]. Их результаты подтвердили, что страны региона унаследовали советский принцип оплаты труда: во всех образовательных системах работа учителя оплачивалась в соответствии с учебной нагрузкой (ставкой); при этом свой низкий оклад педагоги могли существенно увеличить за счет дополнительных учебных часов. В 2007/2008 учебном году зарплата учителей в постсоветских странах (исключая страны — кандидаты в члены ЕС) составляла от 47 до 215 долл. США в месяц. Она была не просто низкой, а значительно ниже средней заработной платы в данной стране и составляла от 53 до 92% заработной платы специалистов с таким же уровнем образования, занятых в других сферах экономики. В результате учителя соперничали друг с другом за дополнительные учебные часы, при этом для них не имело значения, будут они вести свой предмет, на котором специализируются, или замещать преподавателей других предметов, которые находятся в учебном отпуске, отпуске по уходу за ребенком, или заполнять свободные вакансии.

На рис. 1 на примере Таджикистана представлена сложная структура зарплаты педагогов в постсоциалистических странах. После публикации этого исследования структура заработной платы в Таджикистане была реформирована [Steiner-Khamsi, 2007] и многочисленные доплаты (более 10 видов) объединены в две позиции: за классное руководство и за проверку тетрадей.

Такая же сложная, как в Таджикистане, структура заработной платы педагогов была характерна и для стран ЦВЕ/СНГ, где оклад у учителей был низким, однако они, как и другие государственные служащие, имели солидные льготы и в то же время в очень большой степени зависели и от дополнительных выплат (в основном от доплаты за учебные часы сверх ставки), и от платы за помощь отстающим ученикам, индивидуальные занятия, и от неформальных родительских платежей. Сложная структу-

Рис. 1. Суммарный доход педагогов в Таджикистане

Базовая заработная плата	Доплаты	Льготы
<ul style="list-style-type: none"> • Оклад • Часть зарплаты, зависящая от объема учебной нагрузки 	<ul style="list-style-type: none"> • За классное руководство • За проверку тетрадей • Доплата / повышающий коэффициент за категорию • Итого: от 3 до 12 видов доплат 	<ul style="list-style-type: none"> • Льготы на оплату проезда • Предоставление жилья • Предоставление земельного участка / огорода • Скидки на оплату услуг ЖКХ и т. д.
Премии	Социальные льготы	Прочие доходы
<ul style="list-style-type: none"> • Ежегодные (на основании результатов работы) • Связанные с различными мероприятиями (напр., олимпиадами) • К праздникам (к Дню учителя, Новому году и т. д.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Пенсия • Отпуск по болезни, по уходу за ребенком • Стипендии • Другие льготы 	<ul style="list-style-type: none"> • Репетиторство • Плата за индивидуальные занятия • Родительские взносы частного порядка

Источник:
[UNICEF CEEECIS,
2011].

ра заработной платы — наследие коммунистического прошлого, когда все работники должны были получать одинаковую зарплату, а в зависимости от фактически выполняемой работы — профессиональные доплаты. В то время все рабочие считались государственными служащими, и им предоставлялись щедрые с современной точки зрения «социальные льготы», в том числе бесплатное жилье и земельные участки. Сейчас, однако, щедрые льготы и социальные гарантии, когда-то отличавшие работников государственного сектора, почти исчезли и ассоциируются с ушедшей эпохой.

Большинство занимающихся данной темой исследователей как внутри региона, так и за его пределами согласны в том, что система оплаты труда по ставке пагубно влияет на качество преподавания и обучения. Откуда же тогда такое сопротивление переменам? Отчасти предпочтение, которое руководители отдают системе учебной нагрузки перед окладной системой, объясняется тем, что система учебной нагрузки позволяет свободно нанимать учителей на полторы ставки. Следует отдать ей должное: в сельской местности она дает возможность школам нанимать на полторы ставки квалифицированных учителей, которые в противном случае вообще оставили бы преподавание и ушли работать в другую сферу, где зарплаты выше. Используя систему учебной нагрузки, можно также нанимать учителей, которые хотят работать только на полставки, потому что им нужно выполнять домашние обязанности, присматривать за хозяйством

Рис. 2. Принципиальные различия систем оплаты труда

СИСТЕМА УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ

- Гибкость / чрезмерная нагрузка и для сферы образования, и для учителя: учителя преподают от 4 до 40 часов и более
- Функции учителя сведены исключительно к преподаванию, а прочая деятельность (включая педагогическую) оплачивается дополнительно
- Размер заработка непредсказуем, основная заработная плата — за одну учебную нагрузку — низкая. Учителя берут дополнительные учебные часы и (или) дополнительную работу в школе или вне ее

СИСТЕМА РАБОЧЕЙ НАГРУЗКИ

(окладная система)

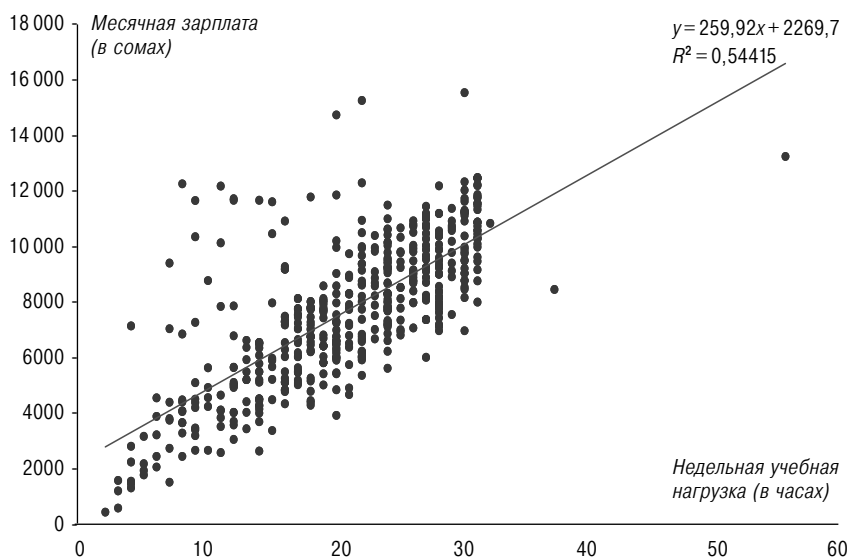
- Статус учителя и требования к нему четко определены. Учителя работают на условиях и частичной, и полной занятости
- Функции учителя включают преподавание и прочие виды деятельности, связанные с образованием. Предполагается, как правило, что учитель находится в школе и во внеурочное время
- Предсказуемый заработок. Учителям не разрешено иметь дополнительную работу (кроме работы на полставки)

Источник:
[UNICEF SEECIS,
2011. P. 77].

(это касается прежде всего женщин-педагогов) или потому что у них есть вторая работа: они занимаются фермерством, торговлей или какой-либо иной профессиональной деятельностью. С другой стороны, система оплаты труда в соответствии с учебной нагрузкой в развивающихся странах позволяет правительствам этих стран платить учителям низкую зарплату, нанимать их на полторы ставки и пользоваться тем, что педагоги, чтобы заработать, берут дополнительные учебные часы и ищут дополнительные источники дохода — работают на второй работе вне школы, собирают (официально и в частном порядке) деньги с родителей, дают частные уроки. В таких тяжелых условиях труда, естественно, возникают сезонные периоды отсутствия учителей на работе (особенно в пору сбора урожая) или пропуски уроков по другим причинам, связанным с необходимостью зарабатывать деньги, и в целом жизнь учителей, которые вынуждены добывать средства к существованию из самых разных источников, становится очень сложной. На рис. 2 кратко сформулированы ключевые особенности двух принципиально различных систем оплаты труда.

Проводя упомянутые в этой главе исследования, посвященные доходам учителей, мы обнаружили, что две рассматриваемые системы заработной платы, весьма друг на друга не похожие, — система учебной нагрузки (базовая зарплата начисляется за 18–24 учебных часа в неделю или за часть такой нагрузки, дополнительно оплачиваются учебные часы сверх этой нормы и иные виды педагогической деятельности), сохранившаяся с советских времен, и система недельной рабочей нагрузки (36–40 рабочих часов в неделю, при этом учитываются все

Рис. 3. Диаграмма рассеивания данных о фактической учебной нагрузке и зарплате учителей в Кыргызстане



Источник: [UNICEF
Kyrgyzstan, 2014. P. 33].

виды деятельности учителя в школе), существующая в странах ОЭСР, и в том числе в странах ЦВЕ — членах Европейского союза, — предполагают и очевидное различие в профессиональном самоопределении педагогов. Учителя, работающие на полставки (9–12 часов) или меньше, считают себя — согласно основному виду деятельности — фермерами, коммерсантами или представителями других профессий, свою педагогическую деятельность они расценивают только как «помощь» школе, которая необходима по причине нехватки квалифицированных учителей.

В ходе исследования ЮНИСЕФ в Кыргызстане мы собрали данные о зарплате (по тарификации, или тарифной сетке) 527 учителей из 10 школ [UNICEF Kyrgyzstan, 2014]. Выборка должна была представлять самое широкое разнообразие школ с точки зрения местонахождения (сельские/городские), языка преподавания (киргизский, русский, узбекский) и типа (начальные, полные средние школы, лицеи/гимназии), для этого при ее формировании мы использовали критерий максимальной неоднородности выборки. Полученные данные, как и результаты исследований, проведенных ранее в Армении, Монголии, Таджикистане и Узбекистане, показали, что размер заработка учителя в значительной мере определяется тем, берет ли он дополнительные учебные часы. На рис. 3 видно, что корреляция между размером месячной зарплаты (указан в кыргыз-

3. Проблемы, связанные с системой оплаты труда согласно ставке

станской валюте — сомах) и количеством учебных часов в неделю высока.

Более половины расхождения (54%) в величине месячной заработной платы объясняется количеством учебных часов: коэффициент корреляции Пирсона составляет 0,738 и значим на уровне 0,01. Становится понятно, почему учителя так заинтересованы в дополнительных учебных часах.

Высокая степень зависимости размера зарплаты от количества учебных часов порождает целый ряд негативных последствий. Шесть таких проблем выделены в исследовании ЮНИСЕФ в Кыргызстане [UNICEF Kyrgyzstan, 2014. P. 34 ff]: незащищенность учителей; микроконтроль их работы; переполнение школ; временные, или стратегические, вакансии; чрезмерная учебная нагрузка учителей; перераспределение учебных часов вне зависимости от специализации педагогов.

3.1. Незащищенность учителей

Как распределить учебные часы между учителями, решает администрация школы, в частности директор и завуч. Часы, конечно, распределяются в соответствии со специализацией, т. е. прежде всего за учителями закрепляют предметы, по которым они специализируются. Однако в больших школах администрация имеет возможность выбирать из нескольких квалифицированных учителей, и тогда возникает вопрос, кому из них будет оказано предпочтение и отданы дополнительные часы. Фокус-группы с учителями, а также индивидуальные интервью с представителями школьной администрации, проводившиеся в рамках исследования ЮНИСЕФ в Кыргызстане, помогли детально разобраться в том, как происходят согласования при распределении учебных часов и какие критерии при этом используются. В большинстве случаев молодые учителя проигрывают в состязании за дополнительные часы. Невозможность получить дополнительный заработок и осознание того, что они находятся в неравном положении со старшими коллегами, фрустрирует их. Судя по данным глубинных интервью, за дополнительные учебные часы идет прямо-таки «межпоколенческая война».

Отстаивая свои решения, школьная администрация утверждает: «Опытные учителя лучше знают свое дело, и, конечно, им должно быть оказано предпочтение, когда распределяются часы вакантных ставок». Часто, оправдывая выбор в пользу опытных учителей, директора школ приводят и другие доводы, например «таково желание родителей» или «так решил педагогический коллектив».

Учителя вполне откровенно заявляют, что им необходимы дополнительные учебные часы. Вот что сказали педагоги старшего возраста в ходе группового интервью: «Молодые учителя все равно уйдут из профессии, как только найдут работу, где лучше платят. Школа держится на нас, опытных педагогах».

И действительно, проработав всего несколько месяцев, молодые учителя часто уходят из школы — и создают высокую текучку кадров. Вопрос, однако, в том, почему молодые учителя отказываются от работы в школе, а может быть, и от преподавания вообще: из-за того, что чувствуют себя неподготовленными к работе с большим классом, или из-за того, что испытывают разочарование, когда понимают, что другие, более опытные педагоги зарабатывают гораздо больше, поскольку им выделяют дополнительные учебные часы, или же потому, что стремятся найти более высокооплачиваемую работу в другой сфере деятельности. Одно не вызывает сомнения: ожидания школьной администрации и педагогов старшего возраста, что «молодые учителя все равно уйдут», работают как своего рода пророчество, которое неизбежно сбывается и только укрепляет предвзятое отношение к молодым учителям и оправдывает неравноправное перераспределение учебных часов.

На то, что им приходится выполнять слишком много формальной бумажной работы, которая отнимает время от собственно педагогической деятельности, учителя жаловались и при прежней системе оплаты труда. Вся без исключения работа, за которую учителю доплачивали (особенно подготовка к уроку и проверка тетрадей), требовала документального подтверждения, а замдиректора школы или — в больших школах — завуч контролировал ее выполнение. Хотя после реформы заработной платы 2011 г. в Кыргызстане число доплат и уменьшилось, микроконтроль работы педагогов скорее усилился, чем ослаб. Переход от оплаты согласно учебной нагрузке к оплате за учебные часы означает, что администрация школы должна фиксировать работу учителя *ежечасно*. На практике из этого следует, что завуч или директор должны целый день обходить школу и следить, чтобы педагоги занимались тем, за что им платят, т. е. преподавали, проверяли тетради, готовились к урокам, обучали других учителей, вели внеклассные мероприятия и т. д. И учителя должны постоянно фиксировать свою деятельность: заполнять различные бланки и представлять многочисленные отчеты, документируя весь свой рабочий день.

В материалах исследования, проведенного в 2006 г. в рамках отслеживания государственных расходов в Монголии, подробно описано, как завучи в то время наказывали учителей за всякого рода нарушения: вычитали из доплат или (в более серьезных случаях) из основной зарплаты не только за пропущенные занятия, опоздания на уроки, небрежную проверку тетрадей, плохую подготовку к уроку, но и за случаи, когда учащиеся портили классный инвентарь, опаздывали в школу или каким-либо иным образом проявляли непослушание или плохое поведение [World Bank, 2006; Steiner-Khamsi, Stolpe, 2006. Ch. 7].

3.2. Микроконтроль работы учителей

Нурбек Телешалиев весьма подробно проанализировал тот вред, который микроконтроль со стороны администрации наносит профессиональному самоопределению учителей, почти вытесняя профессиональные стандарты и трудовую этику [Teleshaliyev, 2013]. Обе современные системы ценностей педагогического сообщества — постсоветская, доставшаяся в наследство от прошлого и сохранившаяся в настоящем, и концепция всеобъемлющей подотчетности учителя, которую пропагандируют некоторые международные донорские организации, — обуславливают микроконтроль деятельности педагогов и дальнейшее снижение их социального статуса.

3.3. Переполнение школ

Еще одно поразительное явление — пополнение школ, или недостаточность учебной базы в городах и поселках городского типа, в Кыргызстане. В связи с этим очень многие учителя работают в две смены. В 2012 г. 497 школ (22,5%) в стране работали в одну смену, 1624 школ (73,7%) — в две смены и 83 школы (3,8%) — в три смены. Иначе говоря, в Кыргызстане в трех школах из четырех обучение проходит в две смены. Переполнение школ часто бывает временным явлением, возникающим в результате урбанизации, т. е. внутренней миграции населения из сельской местности в города. Системы образования стран рассматриваемого региона столкнулись с проблемой переполненных школ в 1990-е и отчасти, вероятно, в первые годы нового тысячелетия, когда уровень жизни и возможности трудоустройства в сельской и городской местности стали существенно различаться. В большинстве стран ЦВЕ/СНГ, однако, идет целенаправленное строительство новых школ не только в столицах, но и в других городах, а также поселках городского типа, чтобы полностью прекратить преподавание в три смены и радикально сократить число школ, работающих в две смены.

В Кыргызстане, однако, нет никаких признаков стремления разрешить данную проблему, более того, если школа переполнена и принимает больше учащихся, чем позволяет ее материальная база, это парадоксальным образом становится для нее предметом гордости. Избыток учеников расценивается как своего рода знак качества, поскольку он доказывает, что школе удалось привлечь много учащихся. Учителя предпочитают работать в школах, где в параллелях много классов и обучение ведется в несколько смен, ведь это дает возможность брать дополнительные часы и таким образом существенно увеличивать свой заработок. Получается, что переполненные школы действительно привлекают опытных педагогов, но работа в две-три смены приводит к тому, что у этих учителей остается меньше времени на подготовку к урокам, проверку работ учащихся, взаимодействие с коллегами и родителями.

Обучение в две смены совсем не нравится родителям, но, как было показано выше, очень нравится учителям. Система норма-

тивного подушевого финансирования образовательных учреждений, введение которой в масштабах страны планировалось в 2013 г., но потом было отложено, по всей вероятности, усилила бы эту негативную тенденцию. В системе нормативного подушевого финансирования размер фонда оплаты труда определяется численностью учащихся, и учителя, и школы с финансовой точки зрения заинтересованы в том, чтобы набирать избыточное число учеников. (Вот только заинтересованы ли в этом ученики — с педагогической точки зрения?)

В рамках исследования 2014 г. впервые было обнаружено интересное явление, а именно изменение числа вакантных ставок в школах — согласно документам — в разные периоды учебного года. Хотя от директоров школ настоятельно требуют нанимать учителей на вакантные места *до начала* нового учебного года¹, некоторые из них все-таки оставляют часть вакансий открытыми, чтобы потом нагрузку, приходящуюся на эти вакансии, можно было разделить среди уже работающих в школе учителей. В результате средняя нагрузка и средняя заработная плата учителей увеличивается по сравнению с тем, что планировалось в начале учебного года. Наша группа, проводившая исследование для ЮНИСЕФ в Кыргызстане, предложила такие вакантные ставки называть стратегическими вакансиями и расценила это явление как весьма тревожное. Такая практика распространена в городах и поселках городского типа, где школы большие и учителя без труда могут взять себе дополнительные часы, если при этом разрешается распределять средства, сэкономленные на вакантных ставках. Такая практика считается незаконной, однако же результаты сопоставления штатного расписания (где вакантные ставки обозначены) и ведомостей выдачи заработной платы (где вакансий уже нет, а точнее, часы, приходящиеся на них, уже распределены между работающими в школе учителями) показывают, что она существует. Уже тот факт, что так много школ в Бишкеке и других городах якобы не могут найти учителей на вакантные места, должен стать поводом для подозрений и дальнейшего разбирательства. Ведь в городах молодых учителей в избытке, и многие из них, если не большая часть, остаются безработными. Отвечая на дополнительные вопросы в ходе интервью, один из директоров школ пояснил: «После реформы мы стали нанимать молодых учителей, но они уходили, отработав несколько месяцев. Теперь мы предпочитаем не брать работников на вакантные места, а распределить часы

3.4. Временные, или стратегические, вакансии

¹ Постановление правительства Кыргызской Республики от 31 мая 2011 г. № 270 «Об утверждении Инструкции о порядке исчисления заработной платы работников образовательных организаций». <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/92689>

среди учителей старшего поколения, которые никуда не уйдут. Это еще и способ удержать хороших педагогов в системе образования».

В семи из десяти школ, участвовавших в исследовании, нам предоставили сведения о вакансиях, которые можно было назвать стратегическими, поскольку на эти места учителей не брали сознательно. По сути, эти школы намеренно недоукомплектованы персоналом. Справедливости ради стоит отметить, что частично стратегические вакансии — это места преподавателей тех предметов, по которым в школе имеется очень мало учебных часов в неделю (учителей музыки, физкультуры, труда), и взять на эти места педагога на полную ставку не так-то просто.

Существует, впрочем, и обратная ситуация: избыток персонала. Три другие школы, принявшие участие в нашем исследовании, располагались в сельской местности, где учащихся мало и о дополнительных учебных часах речь не идет. Более того, в одной из школ нашей выборки численность учащихся за последние несколько лет значительно сократилась, и здесь подход к трудоустройству педагогов был противоположным: почти все учителя имели учебную нагрузку меньше ставки (20 часов), а многие работали на полставки, т. е. имели нагрузку 10 часов и менее. Тем самым школьная администрация сохраняла педагогический коллектив, несмотря на сокращение контингента учащихся. В таких случаях школы, можно сказать, обеспечивают социальную защиту: в деревнях, которые в противном случае жили бы только натуральным хозяйством, школы дают людям возможность стать наемными работниками, а потом получать пенсию.

Существование феномена стратегических вакансий подтверждают данные об изменении числа вакантных мест в течение учебного года, а также иная статистическая информация. Управление человеческих ресурсов Министерства образования и науки Кыргызстана ведет ежемесячный учет вакансий. Следовательно, можно сравнить число отраженных в документах вакансий в сентябре (в начале учебного года) и в январе (в середине учебного года) за каждый год. В ходе исследования было проанализировано помесечно изменение числа вакансий в течение пяти лет (с 2009/2010 по 2013/2014 учебный год), и оказалось, что существует закономерность: число вакансий в сентябре всегда больше, чем в январе. К середине учебного года (к январю) новых учителей берут менее чем на треть свободных мест, а нагрузку, приходящуюся на оставшиеся вакансии, распределяют между работающими в школе учителями. Например, в сентябре 2013 г. в целом по стране было зарегистрировано 1553 вакансии. К январю 2014-го на 412 из них (27%) взяли учителей, а остальные 1141 место (73%) остались вакантными, и соответствующие часы были распределены между работающими в школах учителями.

Основываясь только на данных статистики, доказать наличие причинно-следственной связи сложно. Практически невозможно установить, почему к январю каждого учебного года две трети вакансий остаются незанятыми: потому ли, что не нашлось квалифицированных учителей, которые захотели бы закрыть свободную вакансию; или новых учителей не берут намеренно, чтобы распределить имеющиеся часы между работающими в школе педагогами и таким образом существенно повысить их зарплату (стратегические вакансии); а может быть, новых учителей наняли в октябре, ноябре или декабре, но они ушли после зимних каникул. Судя по данным, полученным в ходе интервью в рамках исследования ЮНИСЕФ 2014 г. в Кыргызстане, все три варианта развития событий возможны. Перечисленные факторы, объясняющие возникновение незанятых вакансий, не являются взаимоисключающими.

Действительно, если сравнивать с зарплатами специалистов в других сферах деятельности, заработок у учителей низкий. Поэтому вполне возможно, что молодые учителя либо и не претендуют на вакантные места, либо, если все же устраиваются в школу, уходят, как только найдут более высокооплачиваемую работу. Низкий заработок не может удовлетворять и опытных учителей, особенно в Бишкеке. По этой причине они давят на школьную администрацию и требуют дополнительных учебных часов, чтобы увеличить свою зарплату. В ходе реформы заработной платы 2011 г. так называемые категории, в соответствии с которыми начислялась зарплата, упразднили, и наибольший вес приобрел документально подтвержденный уровень образования педагогов: самая высокая ставка зарплаты теперь была назначена учителям с магистерской степенью. Очевидно, что аутсайдерами реформы 2011 г. стали городские учителя и педагоги старшего возраста, поскольку, во-первых, были существенно расширены льготы для учителей сельских территорий и горных районов, а во-вторых, была повышена начальная ставка заработной платы для молодых учителей, которые обычно оканчивают вуз с дипломом магистра, т. е. имеют начальную квалификацию формально выше, чем учителя старшего поколения. Опытные педагоги сочли, что теперь имеют еще больше прав и на дополнительные учебные часы, и на премии. Нужно ли говорить, что в этой войне проиграли молодые учителя. В борьбе поколений за дополнительные часы и премии [UNICEF Kyrgyzstan, 2014; Belyavina, 2015] молодые учителя оказываются уязвимыми, слабыми и терпят поражение — вполне вероятно, что именно поэтому они принимают решение уйти из школы или вообще оставить педагогическую деятельность.

Распределение учебных часов — одна из немногих сфер, где школьная администрация при принятии решений полностью независима и имеет непререкаемый авторитет. В Монголии попро-

бовали ограничить фаворитизм и кумовство при принятии решений относительно часов, приходящихся на вакантные ставки: для этого заместителей директоров школ обязали в начале учебного года обсуждать перераспределение этих часов с педагогическим коллективом. Новшество в этом же духе ввела реформа заработной платы 2011 г. в Кыргызстане: было ограничено количество учебных часов, которые директорам и их заместителям разрешалось брать себе. Однако меры образовательной политики, правила и инструкции, подобные тем, которые мы перечислили в этом разделе, будучи разработаны органами управления образованием, должны претворяться в жизнь в школах, где они видоизменяются, их фактически саботируют или просто отменяют. То, как нововведения претворяются в жизнь на уровне школ, необходимо исследовать, поскольку этот этап реформ является крайне важным и крайне мало изученным в регионе ЦВЕ/СНГ по сравнению с другими странами, где подобные исследования проводились (см., напр., [Cuban, 1998]).

3.5. Чрезмерная учебная нагрузка учителей

По сравнению с другими странами в Кыргызстане максимальный объем разрешенной аудиторной учебной нагрузки на одного учителя весьма высок — 31 час. Администрация школы может дать учителю даже большую нагрузку, если хочет продемонстрировать, что существует нехватка педагогов. Как уже говорилось, обычно вакантные должности вносятся в штатное расписание, а затем в течение учебного года они исчезают оттуда — либо потому, что на них берут учителей (в среднем по стране этот показатель составляет приблизительно 1/3 вакансий), либо потому, что нагрузка, приходящаяся на вакантные ставки, распределяется между работающими в школе педагогами (примерно 2/3 вакансий). Наличие в штатном расписании особой статьи «вакантные ставки» говорит само за себя, так что иных подтверждений нехватки учителей не требуется. И это означает, что на практике ограничения максимального объема учебной нагрузки для учителя фактически не существует.

Иначе говоря, реформа заработной платы 2011 г. не отрегулировала вопрос об избыточной учебной нагрузке. Как и прежде, администрация школ, если потребуется, без труда может обосновать необходимость дать кому-то из учителей количество часов, которое будет значительно превышать максимально разрешенную недельную рабочую нагрузку (если суммировать аудиторные и другие рабочие, внеаудиторные, часы), — по трудовому законодательству это допустимо². В целом имеющих избыточную

² Трудовой кодекс Кыргызской Республики (Закон Кыргызской Республики от 4 августа 2004 г. № 106), ст. 379 «Продолжительность рабочего времени педагогических работников». http://www.deure.kg/doc/Trudovoy_kodeks.pdf

учебную нагрузку учителей немного, большинство из них работают в городах и поселках городского типа. Школьные администраторы и учителя в ходе интервью объяснили, почему повышенная учебная нагрузка для педагогов — это необходимость. На одной из фокус-групп учителя в один голос заявили: «Нам не нужно больше свободного времени, нам нужно больше денег». В том же духе высказалась группа столичных педагогов. Объясняя, почему они работают в двух школах одновременно, почему возможность работать в две смены для них важна и они не возражают против чрезмерной учебной нагрузки, учителя сетовали на дороговизну жизни в Бишкеке: «Для городского учителя 10 000 сомов — копейки. Для сельского — целое состояние».

Перераспределение учебных часов — вещь в какой-то мере неизбежная, и гибкое штатное расписание обеспечивает эффективную работу школы. Однако проблемы возникают, если, во-первых, имеющиеся вакансии оставляют незанятыми намеренно и молодых учителей фактически лишают возможности устроиться на работу и, во-вторых, если учебные часы перераспределяют между учителями вне зависимости от их специализации, преследуя только одну цель — дать этим педагогам возможность заработать.

В ходе исследования ЮНИСЕФ в Кыргызстане учителей десяти школ (всего 217 человек) попросили указать свою предметную специализацию или уровень квалификации, количество учебных часов за неделю и расписать, сколько часов по какому предмету они ведут. Полученные данные позволили исследовательской группе, во-первых, установить объем *фактической* учебной нагрузки (и сравнить его с указанной в штатном расписании) и, во-вторых, выяснить, сколько учебных часов учитель имеет по предмету, соответствующему его специализации, а сколько — по другим предметам, по которым он не имеет специального образования, диплома или ученой степени.

Некоторые учителя указали и в каких классах (на каком году обучения) ведут свой предмет (предметы). Исследовательская группа, проводя расчеты, намеренно не учитывала этот фактор, чтобы максимально расширить понятие «предмет своей специализации». Например, даже в том случае, когда учитель русского языка и литературы вел эти предметы в начальных классах, мы расценивали это как преподавание предмета своей специализации. (Только педагоги, указавшие в качестве своей основной специализации «учитель начальной школы», были учтены как учителя начальных классов.) То же касается учителей киргизского и английского языка и литературы. Число учителей в выборке, которые специализировались по предметам «компьютерные науки», «рисование», «этика», «информационные технологии», «физическая культура», «история», «география», «информатика», «му-

3.6. Перераспределение учебных часов вне зависимости от специализации педагогов

зыка», «начальная военная подготовка», было невелико ($N = 38$). Поэтому в табл. 1 они объединены в категорию «Другие предметы». Наконец, 9 учителей из 217 либо не указали, какой предмет преподают, либо не обозначили число своих учебных часов. В табл. 1 они отнесены к строке «Основной предмет или число часов не указаны».

Цифры в последней колонке табл. 1 свидетельствуют, что объем фактической учебной нагрузки (по предоставленным исследовательской группе данным) у учителей различается весьма существенно. В некоторых школах учителя русского и английского языка имеют чрезмерную нагрузку — преподают до 39 и до 46 часов в неделю соответственно. Существующая система в то же время позволяет преподавателям музыки, рисования, физкультуры, информатики (по этим предметам учебных часов в неделю мало) или учителям, для которых преподавание — это работа по совместительству, работать только полдня или несколько часов в неделю, а остальное время посвящать иным видам экономической активности вне школы. Самая маленькая учебная нагрузка, по данным нашего исследования, у учителей географии (2 часа в неделю) и киргизского языка (3 часа в неделю).

В 2014 г. объем фактической учебной нагрузки у учителей начальной и средней школы в Кыргызстане составлял в среднем 22,42 часа в неделю. В табл. 1 представлены средневзвешенные показатели и отражена большая численность учителей начальной школы ($N = 50$) в выборке. Учителя средней школы обычно имеют больше учебных часов, чем учителя начальной школы.

Из 22,42 часа в неделю 17,96 часа учителя ведут предмет по своей специализации и 4,46 часа — еще один или два предмета, для преподавания которых у них нет ни квалификации, ни образования. То есть примерно 20% своих учебных часов педагог не преподает свой предмет (предметы), а работает на замену. Таким образом, доля учебных часов, распределенных между учителями-неспециалистами, очень велика.

Труд учителей русского языка и математики, скажем так, используют повсеместно, у этих преподавателей дополнительных часов по предметам, не соответствующим их квалификации, больше, чем у всех остальных. У учителей английского языка есть возможность набирать дополнительные часы в рамках своего предмета, у них, как правило, немного учебных часов по предметам вне их специализации. Существует ошибочное представление, что только предметники с малым количеством учебных часов (учителя информатики, рисования, истории, географии, физкультуры) ведут в силу необходимости предметы, по которым не специализировались. Эти учителя (строка «Другие предметы» в табл. 1) действительно часто берут дополнительные часы по второму или третьему предмету: 60,53% из них преподают предметы вне своей специализации. Однако — и это,

Таблица 1. Количество учебных часов учителей по своей специализации и по другим предметам

Специализация	Число учителей в выборке	Среднее общее количество учебных часов в неделю: все предметы	Среднее количество учебных часов по своему предмету	Число учителей, преподающих другие предметы (не по специализации)	Наибольшее / наименьшее количество учебных часов по своему предмету
Начальная школа	50	20,90	19,76	7	31/11
Английский язык	18	26,50	25,11	4	46/8
Киргизский язык	32	23,28	20,50	17	33/3
Математика	26	26,88	18,38	19	34/4
Естественные науки	15	25,13	20,27	9	36/8
Русский язык	29	24,34	16,79	23	39/3
Другие предметы	38	20,29	12,82	23	40/2
Основной предмет или количество часов не указаны	9	22,50	5,00	1	
Все предметы	217	22,42	17,96	103	42/2

Источник: [UNICEF CEECIS, 2011. P. 39].

может быть, покажется удивительным — данную группу опережают учителя русского языка и математики. Почти 32% учебных часов учителя математики — это часы по предметам вне его специализации, более 30% учебных часов учитель русского языка преподаёт предметы, по которым не имеет диплома или ученой степени.

В ходе Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) 2006 г. выяснилось: практика работы учителей на замене, или «перекрестного преподавания», — первопричина плохого качества обучения [UNICEF CEECIS, 2011]. В Кыргызстане 62% школ сообщают о вакантных местах учителей естественных наук, и почти все эти школы (59% в целом по стране) или решают проблему нехватки этих педагогов за счет учителей-естественников, которые ведут дополнительные уроки по своим предметам, или отдают часы по естественно-научным дисциплинам неквалифицированным учителям (специализирующимся по другим предметам). В последние несколько лет возросла степень осознания высокой значимости предметной специализации. Исследование ЮНИСЕФ 2009 г. в Кыргызстане показало: школьная администрация и учителя не рассматрива-

ли как проблему тот факт, что педагоги берут часы по предметам вне своей специализации. Однако пять лет спустя это явление уже расценивалось как негативное. Вообще говоря, администрация школ и учителя стараются избегать вопросов о том, сколько часов педагоги преподают предметы, по которым не имеют специального образования. Министерство образования и науки Кыргызской Республики выпустило два директивных письма (инструкции): от 7 июля 2011 г. № 04–7/3603 и от 27 января 2014 г. № 04–7/471, посвященных исключительно данной теме. Директорам школ было дано указание одобрять данную практику, только если такова будет рекомендация методического совета учителей школы и если учителя согласятся пройти переподготовку, прежде чем начнут преподавать предметы, по которым не имеют специального образования. Однако на деле преподавание на замене, или преподавание предметов, по которым педагог не имеет специального образования, весьма распространено. Из 217 учителей, заполнивших анкеты, только 19 (9%) прошли переподготовку и получили дополнительную педагогическую специализацию, помимо основной.

Правительства разных стран региона признали, что преподавание школьных предметов учителями-неспециалистами снижает качество образования, и в этих странах либо были реализованы программы повышения квалификации педагогов без отрыва от работы (например, в Узбекистане [UNICEF CEECIS, 2011]), либо в пилотном режиме запущены программы начальной педагогической подготовки, в рамках которых будущие учителя средней школы сразу получали образование в широкой предметной области, т. е. по двум-трем предметам, а не по одному.

4. Заключение Реализация программ по повышению оплаты труда педагогов и изменению структуры их ежемесячной зарплаты — задача непростая. В большинстве стран средства на оплату труда персонала школ составляют 75% и более всего бюджета, выделяемого на сферу образования [UIS, 2013], поэтому на другие важные статьи расходов, такие как материально-техническое обеспечение образовательного процесса, содержание учебной базы, адресная поддержка учащихся из малообеспеченных семей и учащихся с отклонениями в развитии, а также повышение квалификации учителей и школьных управленцев, мало что остается.

Сложная структура заработной платы — основная особенность системы оплаты труда по ставке — имела вполне убедительное объяснение: она помогала закрепить штат квалифицированных учителей во всех школах страны вне зависимости от их типа, местоположения, языка преподавания.

Система, при которой низкий базовый оклад, одинаковый для всех, дополнялся надбавками и доплатами, постоянно увеличивающимися в числе, оправдывала существование различий в уровне заработной платы работников в обществе, основанном, согласно политической доктрине, на принципах равенства. Вероятно, одно из самых существенных различий между разными областями стран рассматриваемого региона и между самими этими странами заключалось в объеме льгот, которыми местные власти могли «скрасить» учительскую зарплату. Это были и дополнительные выплаты (например, 13-я зарплата), и льготы по оплате жилищно-коммунальных услуг и проезда в общественном транспорте, и жилищные субсидии. До настоящего времени в большинстве образовательных систем рассматриваемых стран действует схема премиальных выплат: эти средства начисляются как процентная доля к фонду оплаты труда учреждения и, вопреки своему первоначальному предназначению, распределяются между работниками школы поровну.

Очень сложная структура заработной платы создает проблему административного характера: требуется обширный бюрократический аппарат и в школе, и на уровне центральных органов управления, чтобы обеспечить нормативное функционирование системы надбавок, которые в денежном выражении малы для каждого конкретного учителя. При такой структуре заработной платы месячный заработок заведомо непредсказуем, так как предусмотрены удержания из надбавок к зарплате, если в данном месяце учитель не вполне справлялся со своими обязанностями. Низкий базовый оклад, постоянное отслеживание и мелочный контроль работы учителя (не столько качества или результатов работы, сколько временных затрат на выполнение тех или иных задач), сложная структура заработной платы и непредсказуемый заработок сделали профессию учителя непривлекательной.

Очевидно, что по ряду причин такую систему оплаты труда сложно будет сохранить. Помимо проблем, которые порождает сама эта система (в частности, необходимость микроконтроля деятельности учителей, а это означает, что директора и завучи обязаны вести тщательный учет рабочих часов, затраченных учителями на ту или иную работу), существуют и объективные сложности. В большинстве стран региона зарплаты в частном секторе намного выше, чем в государственном, поэтому происходит «утечка мозгов» внутри страны — из государственного сектора в частный. Чтобы сделать зарплату учителей более привлекательной, в странах Европы и Центральной Азии использовали четыре стратегии реформирования:

- 1) регулярное *линейное* повышение зарплаты всем учителям, обычно связанное с инфляцией или какими-либо политическими переменами;

- 2) повышение зарплаты в рамках *поэтапных* реформ, т. е. система оплаты труда по ставке сохраняется в прежнем виде, но обязательный объем учебной нагрузки увеличивается, число доплат уменьшается либо номинальный размер этих выплат растет, и в итоге повышается заработок учителя в целом. Профсоюзы педагогических работников в странах региона часто называют такие поэтапные реформы «косметическими преобразованиями», потому что ощутимо положение учителей они не улучшают;
- 3) выборочное, *адресное* повышение зарплаты: либо учителям в определенных школах или в определенной местности, либо учителям, демонстрирующим высокое качество работы;
- 4) повышение зарплаты, которое обеспечивают *коренные, или структурные*, реформы. При этом либо система учебных часов упраздняется, а вместо нее вводится система рабочих часов, либо надбавки включаются в базовую заработную плату и устанавливается лимит недельного количества учебных часов.

Два примера коренного реформирования системы оплаты труда учителей (в Монголии в 2007 г. и в Кыргызстане в 2011-м), которые автор рассматривал в данной статье, чтобы проиллюстрировать те или иные тезисы, заслуживают более детального сравнения. Обе реформы подробно описаны и изучены в рамках комплексных исследований, которые финансировал ЮНИСЕФ [UNICEF Mongolia, 2012; UNICEF Kyrgyzstan, 2014]. Эти реформы во многих отношениях схожи, однако есть и два примечательных различия.

Во-первых, в Монголии зарплату учителям повысили существенно: если раньше она была ниже средней зарплаты по сектору, то теперь переместилась в верхние 5–10 перцентилей [UNICEF Mongolia, 2012]. Безусловно, власти использовали экономический бум, обусловленный подъемом в монгольской добывающей промышленности (добыча золота, меди, угля), чтобы значительно повысить зарплаты бюджетников. Кыргызстану в ходе реформы на такое окно возможностей рассчитывать не пришлось. Здесь зарплаты учителей тоже выросли приблизительно в 3 раза, что было прямым результатом реформы 2011 г., но все-таки оставались на уровне ниже среднего заработка госслужащих [UNICEF Kyrgyzstan, 2014].

Во-вторых, власти Кыргызской Республики проводили реформу заработной платы в большой спешке, испытывая колоссальное внешнее давление. Учителя активно выражали свое недовольство. В 2008 г. они объединились и стали требовать выплаты надбавки за педагогический стаж за все предыдущие периоды — и не только по базовой зарплате, но и по дополнительным часам. Спустя два года, после революции в апреле 2010-го, в условиях

серьезной политической напряженности бюджетники в массовом порядке вышли на улицы. Самыми активными были три группы: военные, медики и работники системы образования. В условиях такого общественного давления Министерство образования и науки при поддержке государственного профсоюза работников образования привлекло национальные экспертные группы для разработки приемлемых путей решения проблемы и плана перехода от системы оплаты труда, привязанной к учебной нагрузке, к новой системе, основанной на недельной рабочей нагрузке. Реализация реформы началась через несколько месяцев. О ее начале было объявлено 19 января 2011 г.

Авторы структурной реформы оплаты труда руководствовались благими намерениями: решить проблему нехватки учителей в сельской местности и привлечь выпускников педагогических вузов в школу. Однако, как уже говорилось выше, реформа имела неожиданный побочный эффект: меры, которые стимулировали сельских учителей и молодых педагогов, для педагогов опытных и городских учителей имели негативные последствия. Старая система оплаты труда по ставке давала опытным педагогам старшего возраста два преимущества: базовая зарплата у них была выше, чем у молодых, поскольку им доплачивали за педагогический стаж, и, отработав 15 лет или даже меньше, они более или менее автоматически попадали в разряд, или категорию, самых высокооплачиваемых работников. Новая система не только лишила их права получать повышенную зарплату на основании имеющегося квалификационного разряда, но и ставила опытных педагогов в невыгодное положение по сравнению с молодыми учителями, которые, как правило, имеют более высокую квалификацию (магистерскую степень). Кроме того, от реформы пострадали и городские учителя: они привыкли набирать дополнительные часы и таким образом обеспечивать себе существенное повышение зарплаты, а реформой 2011 г. первоначально (продлилось это всего несколько месяцев) было введено строгое ограничение разрешенной аудиторной учебной нагрузки — до 20 часов.

Уроки кыргызстанской реформы состоят в том, что при проведении таких преобразований необходимо, во-первых, очень обдуманно выбирать момент для начала реформы, а во-вторых, заручиться поддержкой тех, кого она затронет. Всякая структурная реформа предполагает процесс рестратификации, а в случае с реформой заработной платы он, наверное, наиболее очевиден. Группы работников, которые при прежней системе находились в непривилегированном положении (в Кыргызстане — молодые учителя и учителя сельских школ), получают высокий заработок, права и статус, а другие группы (в Кыргызстане — учителя старшего возраста и учителя городских школ) теряют и то, и другое, и третье. В Кыргызстане те, кто проиграл в результа-

те реформы, начали открыто ей противостоять. В течение всего лишь двух лет они добились того, что система оплаты труда по ставке восстановлена в прежнем виде (с некоторыми исключениями) и снова приносит выгоду тем, кто работает в школе достаточно давно и знает, как использовать эту систему с выгодой для себя.

Литература

1. Belyavina R. (2015) Teachers as Reform Changers: How Senior Teachers in Bishkek, Kyrgyzstan Impact Education Reforms (PhD Thesis). New York: Teachers College, Columbia University.
2. Cuban L. (1998) How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure // *The Teachers College Record*. Vol. 99. No 3. P. 453–477.
3. Janashia S. (2016) Introduction of Per-Capita Financing in Former USSR Countries (PhD Thesis). New York: Teachers College, Columbia University.
4. Kobakhidze M. N. (2016) Teachers as Tutors: Teacher Professionalism in Marketized Georgia (tentative title) (PhD Thesis). Hong Kong: University of Hong Kong (expected, 2016).
5. Noah H. J. (1966) Financing Soviet Schools. New York: Teachers College Press.
6. Nove A. (1993) An Economic History of the USSR: 1917–1991. London: Penguin.
7. Silova I. (ed.) (2010) Globalization on the Margins. Education and Post-socialist Transformations in Central Asia. Charlotte, NC: Information Age.
8. Steiner-Khamsi G. (2007) The Stavka System in Tajikistan: Background, Challenges and Recommendations for Teacher Salary Reform. Dushanbe: Education Modernization Project.
9. Steiner-Khamsi G. (2012) The Global/Local Nexus in Comparative Policy Studies: Analysing the Triple Bonus System in Mongolia over Time // *Comparative Education*. Vol. 48. No 4. P. 455–471.
10. Steiner-Khamsi G. (2015) Teachers and Teacher Education Policies // T. McCowan, E. Unterhalter (eds) *Education and International Development. An Introduction*. London: Bloomsbury.
11. Steiner-Khamsi G., Stolpe I. (2006) Educational Import in Mongolia: Local Encounters with Global Forces. New York: Palgrave Macmillan.
12. Teleshaliyev N. (2013) «Leave Me Alone — Simply Let me Teach». An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan // *European Education*. Vol. 45. No 2. P. 51–74.
13. Teleshaliyev N. (2016) Teachers with a Capital 'T': The Professionalism of Experienced Teachers in Kyrgyzstan (tentative title) (PhD Thesis). Cambridge: University of Cambridge (expected, 2016).
14. UNESCO Institute for Statistics (2013) UIS Data Centre. Montreal: UIS. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/data-release-november-2013.aspx>.
15. UNICEF CECCIS (2011) Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region. Geneva: UNICEF CEECIS Regional Office.
16. UNICEF Kyrgyzstan (2009) Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortages. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
17. UNICEF Kyrgyzstan (2014) The Situation of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.

18. UNICEF Mongolia (2012) Teachers in Mongolia: An Empirical Study on Recruitment into Teaching, Professional Development, and Retention of Teachers. Ulaanbaatar: UNICEF Mongolia.
19. Weeks-Earp E. (2015) Pathways into Teaching: Daytime and Correspondence Education in Russia (PhD Thesis). New York: Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.
20. World Bank (2006) Mongolia: Public Financing of Education. Equity and Efficiency Implications. Washington, DC: East Asia and Pacific Region Human Development Sector Unit.

Teach or Perish: The Stavka System and its Impact on the Quality of Instruction

Author **Steiner-Khamsi Gita**

PhD Professor, Columbia University (New York, USA). Address: Columbia University, 116th and Broadway, New York, NY10027. E-mail: gs174@tc.columbia.edu

Abstract The post-Soviet teacher salary system is referred to as a “teaching load” (*stavka*) system, because the number of teaching hours accounts for the wide range of teachers’ income. This article discusses the challenges of the *stavka* system, presents a few changes and modifications over time, and provides examples of salary reforms of two countries: the 2007 teacher salary reform in Mongolia and the 2011 reform in Kyrgyzstan. The UNICEF Kyrgyzstan study identifies six negative consequences of the high correlation between the salary and the number of hours taught: vulnerability of teachers, micromanagement of teachers, overcrowding of schools, vacancies as placeholders or “strategic vacancies”, excessive teaching loads, the redistribution of teaching hours to non-specialists. The Government of Mongolia successfully replaced the teaching load system with a workload system in 2007. In Kyrgyzstan, the re-stratification process led to a revolt of those who lost in the wake of the reform. Within a period of two years only, they ensured that the *stavka*-system was, with a few exceptions, put back in place.

Keywords teachers, teacher salary systems, the teaching load (*stavka*), the weekly workload system, educational reforms.

- References**
- Belyavina R. (2015) *Teachers as Reform Changers: How Senior Teachers in Bishkek, Kyrgyzstan Impact Education Reforms* (PhD Thesis). New York: Teachers College, Columbia University.
- Cuban L. (1998) How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *The Teachers College Record*, vol. 99, no 3, pp. 453–477.
- Janashia S. (2016) *Introduction of Per-Capita Financing in Former USSR Countries* (PhD Thesis). New York: Teachers College, Columbia University.
- Kobakhidze M. N. (2016) *Teachers as Tutors: Teacher Professionalism in Marketized Georgia* (tentative title) (PhD Thesis). Hong Kong: University of Hong Kong (expected, 2016).
- Noah H. J. (1966) *Financing Soviet Schools*. New York: Teachers College.
- Nove A. (1993) *An Economic History of the USSR: 1917–1991*. London: Penguin.
- Silova I. (ed.) (2010) *Globalization on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: Information Age.
- Steiner-Khamsi G. (2007) *The Stavka System in Tajikistan: Background, Challenges and Recommendations for Teacher Salary Reform*. Dushanbe: Education Modernization Project.
- Steiner-Khamsi G. (2012) The Global/Local Nexus in Comparative Policy Studies: Analysing the Triple Bonus System in Mongolia over Time. *Comparative Education*, vol. 48, no 4, pp. 455–471.
- Steiner-Khamsi G. (2015) Teachers and Teacher Education Policies. *Education and International Development. An Introduction* (eds T. McCowan, E. Unterhalter), London: Bloomsbury.
- Steiner-Khamsi G., Stolpe I. (2006) *Educational Import in Mongolia: Local Encounters with Global Forces*. New York: Palgrave Macmillan.
- Teleshaliyev N. (2013) “Leave Me Alone — Simply Let me Teach.” An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan. *European Education*, vol. 45, no 2, pp. 51–74.

- Teleshaliyev N. (2016) *Teachers with a Capital 'T': The Professionalism of Experienced Teachers in Kyrgyzstan* (tentative title) (PhD Thesis). Cambridge: University of Cambridge (expected, 2016).
- UNESCO Institute for Statistics (2013) *UIS Data Centre*. Montreal: UIS. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/data-release-november-2013.aspx> (accessed 10 May 2016).
- UNICEF CECCIS (2011) *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Geneva: UNICEF CECCIS Regional Office.
- UNICEF Kyrgyzstan (2009) *Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortages*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
- UNICEF Kyrgyzstan (2014) *The Situation of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
- UNICEF Mongolia (2012) *Teachers in Mongolia: An Empirical Study on Recruitment into Teaching, Professional Development, and Retention of Teachers*. Ulaanbaatar: UNICEF Mongolia.
- Weeks-Earp E. (2015) *Pathways into Teaching: Daytime and Correspondence Education in Russia* (PhD Thesis). New York: Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.
- World Bank (2006) *Mongolia: Public Financing of Education. Equity and Efficiency Implications*. Washington, DC: East Asia and Pacific Region Human Development Sector Unit.

Почему финансовое стимулирование невыгодно: совершенствование качества преподавания или торпедирование реформ в Кыргызской Республике

Р. И. Белявина

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2015 г.

Белявина Раиса Иосифовна
PhD Candidate, научный сотрудник Педагогического колледжа Колумбийского университета (США). Адрес: Teachers College, Columbia University, 525 West 120th St., New York, NY10027. E-mail: rb2024@tc.columbia.edu

Аннотация. В 2011 г. в Кыргызской Республике началась реализация реформы оплаты труда учителей, направленная на то, чтобы привлечь в школу новых педагогов и мотивировать учителей повышать качество своей работы. Ключевым элементом реформы стало введение стимулирующего фонда — системы поощрительных выплат. Стимулирующий фонд составил только 10% бюджета, выделяемого школам на оплату труда работников, однако оказал существенное влияние на ход реформы. Опираясь на идеи Л. Кьюбена, который утверждает: будет та или иная реформа принята или отвергнута, зависит прежде всего от школ, а не от управленцев, автор анализирует ход реализации реформы оплаты труда в школах. На основании опроса учителей и администрации школ, а также данных фокус-групп и собранной статистической информации автор проверяет, удалось ли с помощью

стимулирующего фонда мотивировать учителей и в какой мере он использовался для того, чтобы, как предполагалось, поощрить и вознаградить успешных педагогов. Показано, что введение стимулирующих выплат не только не помогло решить задачи, поставленные перед реформой, но, напротив, отрицательно повлияло на мотивацию педагогов и имело непредвиденные последствия: возник конфликт между разными поколениями учителей; наряду со стимулирующим фондом были отвергнуты и прочие элементы реформы оплаты труда учителей 2011 г.; проблема привлечения и закрепления квалифицированных педагогов в школе сохранилась, приблизиться к ее решению не удалось. Уже через полгода после объявления реформы школы и учителя стали ее сворачивать. Автор приводит доказательства того, что именно введение стимулирующего фонда побудило учителей противодействовать реформе оплаты труда в целом.

Ключевые слова: Кыргызская Республика, реформа оплаты труда учителей, стимулирующие выплаты, реализация управленческих стратегий.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-40-61

Belyavina R. Why Incentives Don'T Pay: Introducing Bonus Pay in the Kyrgyz Republic and the Undoing of Reforms (пер. с англ. Л. Тронин).

После распада в 1991 г. Советского Союза Кыргызская Республика переживает период значительных структурных преобразований в экономике, связанных в том числе со стремительной либерализацией рынка труда и разгосударствлением трудовых ресурсов. В течение последних 25 лет положение работников бюджетного сектора, в том числе сферы образования, кардинально изменилось в результате перехода от централизованной экономики, находившейся под управлением государства, к новой экономической модели — либеральному и конкурентному рынку [Неупетан, 2004; Dudwicketal, 2003]. Экономические реформы обусловили возникновение диспропорций на рынке труда: люди вынуждены бороться за рабочие места, количество которых ограничено, и даже в экстремальной финансовой ситуации не могут рассчитывать на поддержку от государства — оно не помогает с трудоустройством и не предоставляет социальные гарантии.

В советское время базовые оклады у государственных служащих были невелики, однако рабочие места в государственном секторе, в том числе места школьных преподавателей, оставались востребованными, поскольку здесь действовала гибкая система вознаграждений, в том числе выплачивались премии, надбавки, также госслужащие пользовались определенными привилегиями: их обеспечивали жильем, туристическими путевками и т. д. [Filtzer, 1994; Bereday, Schlesinger, 1963]. В Советском Союзе оплата труда была построена по ставочной системе: учитель брал одну ставку, т. е. единицу учебной нагрузки (от 14 до 18 учебных часов), или больше. Педагог мог работать менее чем на одну ставку или взять дополнительную нагрузку — в пределах от полставки до двух полных ставок. Таким образом, учителя могли достаточно свободно планировать свою трудовую деятельность, они имели возможность зарабатывать больше, взяв больше нагрузки, и в то же время всем учителям вне зависимости от нагрузки предоставлялись дополнительные льготы.

В постсоветский период бюджетные ассигнования на сферу образования в Кыргызской Республике сократились, а дополнительных преференций педагогам, таких как льготная оплата проезда, освобождение от оплаты коммунальных услуг, выделение земельных участков для жилищного строительства и ведения сельского хозяйства в сельской местности, государство больше не предоставляет. Многие учителя ушли из сферы образования, возникла нехватка педагогических кадров. Преподаватели, оставшиеся в школе, вынуждены брать по две ставки, а то и больше (36 и более учебных часов в неделю), поскольку зарплата зависит от нагрузки. За счет педагогов, которые берут на себя все больше дополнительной нагрузки, образовательная система и решает проблему нехватки учителей в школах.

В 2006 и 2009 г. в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International

Данные были собраны для проекта ЮНИСЕФ в Кыргызстане, в рамках которого проводилась оценка положения учителей в стране, в том числе анализировалась их зарплата, учебная нагрузка и качество их подготовки (руководитель проекта — Гита Штайнер-Хамси). Автор благодарит ЮНИСЕФ за разрешение использовать эти данные для исследований, посвященных педагогической профессии, и профессора Штайнер-Хамси — за предоставленную возможность принять участие в проекте.

Student Assessment, PISA) Кыргызская Республика показала неудовлетворительные результаты. Стало очевидно, что ключевыми факторами, обусловившими ухудшение образовательных результатов учащихся, являются, среди прочего, нехватка учителей и снижение уровня их квалификации [UNICEF, 2009]. Международные донорские организации, в том числе ЮНИСЕФ и Агентство США по международному развитию (United States Agency for International Development, USAID), подробно описали «кризисную ситуацию» с педагогическими кадрами в стране: наблюдается повсеместная нехватка учителей, часть учителей не имеют надлежащего образования, чтобы преподавать свой предмет; учителя пенсионного возраста работают на условиях частичной занятости, чтобы получить дополнительный доход к пенсии; некоторые учителя преподают сразу в двух, а то и более школах и т. д. [UNICEF, 2009; Shamатов, Sainazarov, 2010].

Под давлением различных сообществ как внутри страны, так и за рубежом в 2011 г. Министерство образования и науки Кыргызской Республики (МОиН КР) приступило к реформе оплаты труда педагогов с целью увеличить зарплату учителей и повысить качество преподавания. Задачу сформулировали следующим образом: необходимо мотивировать педагогов улучшать качество своей работы и привлечь в школы новые кадры. Для этого было принято решение ввести новую составляющую зарплаты — выплату из стимулирующего фонда. Теперь зарплата учителя складывалась из трех частей: стимулирующей, гарантированной (исходя из количества отведенных учителю учебных часов) и надбавок (дополнительных выплат, зависящих от различных условий, например: преподавание в специализированной школе, работа в горной местности, продолжительный педагогический стаж). Стимулирующий фонд составил только 10% бюджета, выделяемого школам на оплату труда работников, однако он оказал существенное влияние на процесс реализации реформы.

В этой статье я покажу, используют ли школы Кыргызстана средства стимулирующего фонда по назначению, т. е. для того, чтобы мотивировать и поощрять успешных педагогов. Я также проанализирую, действительно ли введение стимулирующего фонда способствовало тому, что учителя фактически начали противодействовать реформе оплаты труда в целом. Многие из них сочли, что реформа отрицательно скажется на статусе и зарплате самых опытных педагогов и будет выгодна только для молодых и впервые поступающих на работу учителей [UNICEF, 2014].

Сначала я представлю теоретические основы данного исследования, затем кратко охарактеризую использованные методы, прокомментирую ситуацию, обусловившую введение реформы-2011, а далее детально рассмотрю, как выглядела система стимулирующих выплат в проекте и на практике. Затем будет сформулирована аналитическая точка зрения по поводу влияния

стимулирующего фонда на качество работы учителей и процесс реализации реформы. В заключительных комментариях я обосную свое убеждение в том, что при рассмотрении реализации реформы целесообразно изучить, как и почему школы эту реформу корректируют, и какова логика этого процесса.

Столкнувшись с нехваткой учителей и ухудшением качества образования, государство стремится привлечь в школу новых квалифицированных педагогов. Разработчики образовательной политики ищут приемлемые для государства пути решения проблемы, часто заимствуя идеи, которые были апробированы в иных условиях — внутри страны или за рубежом [Chabbott, 2009; Steiner-Khamsi, Silova, Johnson, 2006]. Однако заимствованные стратегии могут и не сработать, особенно когда они основаны на так называемых «лучших практиках» из других секторов экономики или систем образования других стран [Steiner-Khamsi, 2012]. Если оправдавшие себя в других условиях практики основаны на моделях, не соответствующих местным социальным нормам, реформы часто встречают сопротивление [Ibid]. Если новые подходы ставят под угрозу чей-то заработок, общественное положение или социальную иерархию в целом, те, чьи интересы они затрагивают, весьма вероятно, станут сопротивляться реформе и попытаются сохранить статус-кво [Daly et al., 2009].

Реформы образования — разработка и внедрение

Л. Кьюбен [Cuban, 1998] пишет, что не органы управления образованием, а школы внедряют новые подходы, и от них в первую очередь зависит, будут те или иные реформы приняты или отвергнуты. Существуют очевидные различия в том, как происходит процесс легитимизации реформ на уровне управленцев и работников на местах. Во властных структурах реформы оценивают скорее исходя из достижения целевых ориентиров и результатов; педагоги же внимательно изучают реформы с точки зрения системы «моральных установок и трудовых ценностей, связанных с педагогической деятельностью, которые отличаются от ценностей технического и научного характера, присущих политической элите» [Ibid. P. 459]. Если между процессами легитимизации реформы на уровне управленцев и работников на местах возникает рассогласование, способ внедрения реформ в школах может не соответствовать целям, которые имели в виду управленцы. Именно поэтому «школа меняет реформу не меньше, чем реформа — школу» [Ibid. P. 455] — это явление я и рассмотрю в статье, чтобы показать, что в Кыргызской Республике учителя и школы сыграли ключевую роль в изменении реформы: они скорректировали и в значительной мере свели на нет реформу оплаты труда педагогов 2011 г.

Теоретически логика целей реформы, формулируемых на уровне властных структур, должна соответствовать логике ее

легитимизации на уровне школы и учитывать возможности ее внедрения. Если педагоги сочтут новые стратегии противоречащими сложившимся школьным условиям, вероятно, они сделают все, что в их силах, чтобы реформа была отменена. В этой работе будет показано, как за несколько лет кыргызстанские педагоги в значительной степени свели на нет реформу-2011, поскольку она нарушала, по их мнению, существующие в школе социальные нормы. Уже через полгода после объявления реформы учителя стали ее сворачивать. Я приведу доказательства того, что именно введение стимулирующего фонда побудило учителей оказать противодействие реформе.

**Источники
эмпирических
данных**

В данной работе использованы результаты исследования, проведенного весной 2014 г. группой ученых, и в том числе автором этой статьи, с целью проанализировать процесс реализации реформы-2011 и ее влияние на положение учителей в Кыргызстане. Мы применяли различные методы исследования, в том числе сбор статистических данных о зарплате педагогов в 279 школах страны. Десять школ, расположенных в разных частях страны, были отобраны методом целевой выборки, чтобы обеспечить разнообразие исследуемой группы школ с точки зрения местоположения (городские, сельские, школы горных районов), численности учащихся (недоукомплектованные, переполненные школы), языка обучения (кыргызский, русский, узбекский, преподавание на нескольких языках) и статуса (гимназия, общеобразовательная школа). В этих десяти школах мы провели интервью с 54 работниками администрации, а также фокус-группы с участием 148 учителей. 217 учителей заполнили анкету с вопросами об их зарплате до и после реформы. В каждой школе мы изучили способ организации стимулирующего фонда и схему распределения его средств. Семь школ предоставили нам информацию о суммах распределенных стимулирующих выплат и (или) о критериях, на основании которых они начислялись сотрудникам.

**Ситуация,
обусловившая
необходимость
реформы оплаты
труда педагогов**

После распада Советского Союза экономика Кыргызской Республики в процессе превращения государства из коммунистического в капиталистическое претерпевала значительные изменения. Появление частного сектора в экономике повлияло на рынок труда в стране: частный сектор стал наиболее прибыльным и, соответственно, наиболее привлекательным для работников. Предприятия, которыми раньше владело и управляло государство, приватизировались, переходили в частные руки, и частный сектор нанимал на работу бывших госслужащих.

Потенциальные доходы занятых в государственном секторе Кыргызстана по сравнению с частным сектором очевидно сокра-

тились, в том числе — и весьма существенно — в сфере социальных услуг. В 2010 г. в республике зарплаты работающих в сфере образования были значительно ниже средних зарплат в других областях профессиональной деятельности [National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic, 2014]. На тот год у педагогов были едва ли не самые низкие зарплаты среди занятых в госсекторе, меньше получали только работники сельского хозяйства¹. Низкие доходы обусловили падение престижа профессии учителя и сокращение численности педагогов: многие из них ушли работать в частный сектор (в том числе стали репетиторами), а также в торговлю и малый бизнес [Silova, 2010; Niyozov, Shamatov, 2006]). Перед страной встала серьезнейшая проблема: как привлечь в школу новых учителей и как их удержать. Подавляющее большинство студентов, получивших педагогическое образование, либо вовсе не начинают работать по профессии, либо уходят из школы уже через год [UNICEF, 2014]. Только около 15% выпускников педагогических факультетов занимаются преподаванием, в это число входят и студенты-бюджетники, которым выплачивалась государственная стипендия за то, что они получали высшее образование по педагогической специальности [UNICEF, 2009. P. 33]. Как следствие, качество образования в последние 20 лет резко ухудшилось. В 2006 и 2009 гг. Кыргызская Республика по результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) заняла последнее место, и обеспокоенность общественности снижением качества образования в стране возросла. На основании данных PISA ключевым фактором, обусловившим ухудшение образовательных результатов, была признана ситуация с учителями [Shamatov, Sainazarov, 2010]. Под давлением сообществ внутри страны и извне Министерство образования и науки Кыргызстана приняло решение приступить к реформам в области набора учителей, нацеленным на то, чтобы удержать в сфере образования компетентных учителей и привлечь новые квалифицированные кадры.

В сотрудничестве с зарубежными и кыргызскими экспертами, а также донорскими организациями² МОиН КР разработало новую систему формирования зарплаты педагогов, для того чтобы сделать эту профессию более привлекательной. Реформа

**Начало реформы
оплаты труда
педагогов**

¹ Юбилейный статистический ежегодник: Народное хозяйство СССР. <http://istmat.info/node/>

² В том числе агентством «Социум-Консалт» (Кыргызская Республика), Агентством США по международному развитию (United States Agency for International Development, USAID) и ЮНИСЕФ.

оплаты труда 2011 г. предполагала три основных шага³. Во-первых, ликвидировалась советская система оплаты труда на основе ставки, а вместо нее вводилась новая — на основании недельной рабочей нагрузки. Эта система учитывала количество учебных часов в неделю и стандартизировала рабочую нагрузку учителей. Во-вторых, была установлена шкала оплаты за час работы, зависящая от уровня образования педагога, вместо устаревшей системы надбавок за категорию, которая к тому времени действовала, по сути, автоматически и не являлась для учителей реальным стимулом к повышению качества работы. И наконец, вводилось новшество — стимулирующий фонд, который должен был побудить педагогов работать лучше: предполагалось, что средства этого фонда будут распределяться между учителями на основании их достижений.

Целью введения каждого из этих компонентов заработной платы было повышение качества работы учителей. Во-первых, ограничение количества учебных часов в неделю должно было способствовать улучшению преподавания, поскольку с учителей снималась чрезмерная нагрузка. Распределение учебных часов между всеми учителями на общих основаниях должно было обеспечить единый подход — равную для всех нагрузку вне зависимости от стажа. Во-вторых, заработная плата теперь начислялась не на основании категорий, а на основании документально подтвержденного уровня образования педагога, что должно было привлечь в школу больше квалифицированных педагогов. В-третьих, предполагалось, что введение стимулирующего фонда мотивирует всех учителей повышать свою компетентность и постоянно улучшать качество работы.

Однако авторы реформы, которые, безусловно, руководствовались благими намерениями и согласовали схему модернизации системы оплаты труда учителей в Кыргызской Республике с практиками, используемыми во всем мире, очевидно, не учли, что эта реформа противоречит сложившимся нормам начисления заработной платы, закрепляющим неравное положение разных поколений учителей в этом отношении. С точки зрения опытных педагогов (имеющих более 20 лет стажа и учителей предпенсионного возраста), все элементы реформы были направлены на то, чтобы уменьшить их зарплату, снизить их статус и ухудшить положение в школе. Ограничение количества учебных часов, которые может взять преподаватель, опытные учителя расценили как меру, которая приведет к сокращению именно их рабочей нагруз-

³ Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic (2009) Government decree No. 18 on introduction of new salary system of employees of educational institutions; Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic (2011) Education development strategy 2011–2020, Background paper. MOES: Department of Strategic and Analytical Work.

ки и ограничит их потенциальный заработок. В замене надбавок за стаж и категории, которые учителя приобрели за долгое время работы в школе, надбавками за уровень образования опытные педагоги также увидели открытое намерение сократить их заработок. И наконец, введение поощрительных выплат, за которые все учителя независимо от возраста и стажа должны были конкурировать, старшие педагоги расценили как способ дискредитировать их опыт и профессионализм. Учителя со стажем сочли, что соперничать с начинающими коллегами, чтобы получить дополнительные выплаты, для них, посвятивших всю свою жизнь педагогической деятельности, оскорбительно. Вскоре после начала реформы опытные учителя стали самыми яркими ее противниками и главными сторонниками возвращения к старой системе оплаты труда [UNICEF, 2014].

Если первые два компонента новой системы оплаты труда внедрялись централизованно, под контролем Минобразования, то вопросы, связанные со стимулирующим фондом, в том числе его организация, выработка критериев оценки работы учителей и распределение премиальных выплат, передали на усмотрение школ. Учебные заведения получили право решать, как распределять деньги, выделенные на стимулирующий фонд, среди административного и педагогического персонала, — и именно этот компонент новой системы оплаты труда выявляет реакцию школ на реформу и динамику отношения к ней заинтересованных лиц по мере ее осуществления. Распределение средств стимулирующего фонда также позволило оценить степень лояльности и расстановку сил внутри школ — среди учителей, между учителями и руководством, а также между школой и органами управления образованием. Далее я рассмотрю, какие критерии распределения стимулирующих выплат выработали в школах, приведу несколько примеров того, как рассчитывались эти дополнительные выплаты, и покажу, что именно введение этих выплат и обусловило в конце концов неуспешность реформы оплаты труда учителей 2011 г.⁴

Конкуренция среди педагогов за дополнительные выплаты — явление для стран постсоветского пространства не новое. В советское время учителей Киргизии и других республик Союза так же мотивировали помогать учащимся готовиться к олимпиадам, проводившимся на уровне регионов и всей страны. Педагоги, чьи ученики успешно выступали на олимпиадах, получали премии, часто весьма значительные суммы. Однако с введением новой фор-

Стимулирующий фонд

⁴ Подробнее о том, как учителям удалось изменить другие компоненты реформы, см. [Steiner-Khamsi, Belyavina, 2016; UNICEF Kyrgyzstan, 2014].

Таблица 1. Перечень критериев для начисления стимулирующей выплаты, рекомендованных МОиН КР

Критерий
Комплексность и интенсивность работы
Качество воспитательной и внеклассной работы
Подготовка и организация конференций, семинаров
Подготовка учащихся к олимпиадам
Разработка авторских материалов, учебных занятий
Разработка учебных материалов и подготовка к уроку
Состояние кабинетов
Отсутствие административных взысканий
Соблюдение порядка в ведении документации / таблиц успеваемости
Исполнительская дисциплина (дежурства, дополнительная нагрузка)

Источник: МОиН КР.

мализованной системы дополнительных выплат опытные педагоги решили: эта система нацелена на то, чтобы перераспределить часть зарплаты, которую раньше получали они в качестве доплаты за категорию, на всех учителей, независимо от их стажа и опыта. Соревноваться с другими учителями с целью заслужить премиальную выплату опытным педагогам казалось унижительным, ведь многие из них, работая в школе, обучали начинающих учителей в роли наставников и, таким образом, улучшали качество работы учительского коллектива в целом — а теперь они должны были заниматься этим «на конкурентной основе». Введение стимулирующего фонда рассматривалось как противоречащее ценностям и вообще характеру труда учителей, многие из которых считали, что и так работают в полную силу [UNICEF, 2014].

Объявив о внедрении реформы, МОиН КР рекомендовало школам примерный перечень критериев для распределения средств стимулирующего фонда в целях мотивации учителей⁵ (табл. 1). Однако выработку окончательного списка критериев оставили на усмотрение школ. Премиальные выплаты распределяются среди учителей каждую четверть, и школам было дано указание сформировать из учителей и работников администрации комитеты, которые должны утвердить критерии оценки каче-

⁵ Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic (2011b). Government instruction No 270 on the calculation of the salaries of the employees of educational institutions.

ства работы, обеспечивать контроль результатов работы учителя в течение квартала и, соответственно, определять размер премиальной выплаты для каждого учителя и каждого работника администрации.

Далее я проанализирую, как школы Кыргызстана встроили стимулирующий фонд в систему оплаты труда и в школьную среду.

Поскольку право определять критерии для начисления выплат из стимулирующего фонда и распределять их было передано школам, в результате сложилось множество вариантов их распределения. Анализ способов внедрения этих выплат показывает, какими разнообразными путями школы пытались за счет стимулирующего фонда сгладить эффект других аспектов реформы оплаты труда, которыми были недовольны учителя. В то время как часть школ руководствовалась исключительно критериями, предложенными МОиН КР, другие, распределяя поощрительные выплаты, пытались обратить реформу вспять: например, средства распределялись таким образом, чтобы компенсировать заслуженным педагогам снятую надбавку за категорию, или их просто поровну делили между всеми учителями. Способы распределения средств стимулирующего фонда между учителями, которые использовали в школах, сводятся к четырем основным моделям:

- распределение, направленное на компенсацию снятой надбавки за категорию;
- распределение как инструмент микроконтроля за подчиненными или обеспечения их исполнительности;
- уравнильное распределение;
- распределение на основании результатов работы.

Суть первой модели состоит в следующем: средства премиального фонда резервируют для того, чтобы возместить опытным педагогам отмену доплат за категории и тем самым снизить их тревогу и недовольство. В других школах стимулирующие выплаты используют для того, чтобы сделать учителей более исполнительными: самых усердных вознаграждают больше, но ненамного. В подавляющем большинстве школ Кыргызстана поощрительные выплаты распределяют между всеми учителями поровну либо так, чтобы размеры дополнительных выплат не различались существенно. Модель распределения поощрительных сумм поровну между всеми учителями наиболее очевидно демонстрирует неприятие стимулирующих выплат в предложенной МОиН КР форме, отказ от дифференциации выплат в зависимости от результатов деятельности. Наконец, в некоторых школах средства стимулирующего фонда действительно стали распределять на основании показателей работы педагогов. Од-

**Встраивание
стимулирующего
фонда в систему
оплаты труда
на уровне школ**

Рис. 1. Как распределяются средства стимулирующего фонда в вашей школе? Ответы учителей



N (объем выборки) = 205

Источник: [UNICEF Kyrgyzstan, 2014].

нако критерии, выбранные для оценки качества работы, имеют отношение не столько к качеству преподавания, сколько к другим составляющим работы учителя, в первую очередь к выполнению административных функций.

Примерно половина из более чем 200 опрошенных учителей ответили, что средства стимулирующего фонда распределяются на основании оценки качества работы педагогов (рис. 1). Четверть респондентов, однако, считают, что стимулирующие выплаты у них в школе начисляются произвольно и критерии их распределения не вполне ясны. Еще 10% сообщили, что начисление выплат из стимулирующего фонда производится на основании иных показателей. Учителей, которые полагают, что стимулирующие выплаты предназначены скорее для поощрения старших, более опытных педагогов, значительно больше, чем тех, кто уверен, что в первую очередь эти выплаты получают молодые учителя. Это противоречит целям МОиН КР, которое рассчитывало, что возможность получать премиальные выплаты сделает профессию преподавателя более привлекательной для молодых выпускников вузов.

В следующем разделе мы рассмотрим, какие критерии выработали школьные комитеты по распределению средств стимулирующего фонда для оценки качества работы учителей.

Критерии начисления стимулирующих выплат, выработанные на уровне школ

В списке критериев, который МОиН КР рекомендовало школам как основание для распределения средств стимулирующего фонда между учителями, единственный критерий, связанный с совершенствованием качества преподавания, — это подготовка учащихся к олимпиадам. Однако, занимаясь подготовкой уча-

щихся к академическим соревнованиям, учитель усиленно работает лишь с одним или несколькими учениками, он не стремится улучшить образовательные результаты всех учащихся. Другие показатели качества работы в списке МОиН КР, которые также имеют косвенное отношение к обучению школьников, — это разработка и внедрение авторских программ, профессиональное развитие и факультативные занятия. Наиболее значительную категорию критериев составляют оценки качества выполнения административных функций, в том числе поддержание в должном порядке документации, ведение записей, а также отсутствие административных взысканий. Хотя эти профессиональные обязанности педагога важны, они не влияют непосредственно на качество преподавания и обучения.

Из выборки школ, которые мы посетили в ходе исследования, четыре предоставили информацию о критериях, которые они используют для начисления выплат из стимулирующего фонда. Во всех этих школах использовали критерии, предложенные МОиН КР, причем в одной из них — все рекомендованные критерии. В двух школах ввели несколько дополнительных показателей, начиная от повышения педагогом своего профессионального уровня и заканчивая разработкой собственных учебных пособий и публикациями в газетах и журналах. Только в одной школе список критериев начисления стимулирующих выплат был существенно дополнен, с тем чтобы оценить собственно качество преподавания (школа 4 в табл. 2). В него вошли такие показатели, как применение активных и интерактивных методов обучения, новых образовательных методик, работа с отстающими учениками, в том числе с привлечением их родителей.

Возникает вопрос: как школы отслеживают соответствие учителей этим критериям в их ежедневной работе? Чтобы ответить на него, необходимо изучить схемы начисления поощрительной выплаты. Четыре школы, принявшие участие в исследовании, предоставили данные о размерах таких выплат за одну четверть (табл. 3).

Из табл. 3 видно, что средние суммы дополнительной выплаты, начисленной учителям за одну четверть, близки: разница между школой с самой высокой и школой с самой низкой средней суммой дополнительной выплаты — 405 сомов. В трех из четырех школ отмечено большое количество равных дополнительных выплат, т. е. случаев, когда как минимум два работника получили одинаковые суммы. Возможно, это объясняется тем, что уравнительное распределение позволяет разделить средства более равномерно, чем индивидуальный расчет стимулирующих выплат. Уравнительное распределение стимулирующего фонда упрощает работу школьной администрации, поскольку этот способ поощрительной выплаты уменьшает количество работы отслежива-

Таблица 2. Сравнительный анализ критериев начисления стимулирующих выплат в четырех школах Кыргызской Республики, 2013/2014 учебный год

	Школа 1	Школа 2	Школа 3	Школа 4
Комплексность и интенсивность работы*	✓	✓		✓
Качество воспитательной и внеклассной работы*	✓	✓	✓	✓
Подготовка и организация конференций, семинаров*	✓	✓	✓	✓
Подготовка учащихся к олимпиадам*	✓	✓	✓	✓
Разработка авторских материалов, учебных занятий*	✓	✓	✓	
Разработка учебных материалов и подготовка к уроку*	✓	✓	✓	
Состояние кабинетов*	✓		✓	✓
Отсутствие административных взысканий*	✓			
Соблюдение порядка в ведении документации / табелей успеваемости*	✓		✓	✓
Исполнительская дисциплина*	✓	✓	✓	
Оказание дополнительных образовательных услуг	✓			
Профессиональное развитие учителя		✓		✓
Качество знаний учащихся по предмету (по оценке, сделанной в конце последней четверти)			✓	
Отношение к работе и качеству работы			✓	
Подготовка экзаменационных заданий, практических занятий, обучающих руководств для учащихся			✓	
Публикации в газетах, журналах			✓	
Участие в конкурсах: районных, городских, общегосударственных			✓	
Доклады на районном, городском, общегосударственном уровне			✓	
Работа на подмене (планирование, заполнение журнала, поддержание чистоты)			✓	
Портфолио (педагога и учащегося)			✓	
Образование и достижения: сертификаты, дипломы, похвальные листы, награды			✓	
Профессиональное развитие — самостоятельное и на уровне своей кафедры			✓	
Использование активных и интерактивных методов обучения				✓
Работа с отстающими учениками, в том числе с привлечением их родителей				✓
Поддержание должных условий обучения				✓

	Школа 1	Школа 2	Школа 3	Школа 4
Поддержание дисциплины, воспитательная работа с учащимися в школе				✓
Использование технической аппаратуры в классе				✓
Организация учебной деятельности в классе				✓
Выполнение административных обязанностей, в том числе контроль дежурства в классе, записи о состоянии здоровья учащихся, наблюдение за самочувствием учащихся				✓
Внедрение инновационных образовательных технологий				✓
Работа для внутришкольных периодических изданий				✓

* Критерии, рекомендованные МОиН КР, остальные введены самими школами.

Источник: Данные, полученные в ходе исследования ЮНИСЕФ 2014 г.

Таблица 3. Сравнительный анализ распределения средств стимулирующего фонда в четырех школах Кыргызской Республики, 2013/2014 учебный год (суммы указаны в соответствии с предоставленной информацией, в кыргызстанских сомах)

	Школа «А»	Школа «В»	Школа «С»	Школа «Д»
Наибольшая сумма выплаты	6979	3757	5413	4016
Наименьшая сумма выплаты	256	257	0*	156
Средняя величина	1838	1789	2004	1599
Медиана	1328	1700	2375	1807
Общая численность персонала	32	64	63	19
Количество равных выплат (одинаковых хотя бы у двух работников)	15	60	6	11

* При этом наименьшая сумма выплат тем сотрудникам, которые получили стимулирующую надбавку, составила 200 сомов.

ния вклада каждого учителя и индивидуальное начисление баллов на основе многочисленных критериев.

Далее я проведу подробный сравнительный анализ порядка выплаты и распределения стимулирующей надбавки в школах, обозначенных в табл. 3 как «В» и «С». В них почти одинаковое число работников, однако количество равных стимулирующих выплат весьма существенно различается, поэтому можно предположить, что начисление дополнительных выплат и работа бухгалтерии организованы по-разному.

Принимавшие участие в исследовании школы избрали разные варианты начисления поощрительных надбавок. В школе «В» стимулирующие выплаты начисляются исходя из количества полученных учителем баллов. Качество работы учителей в школе

Порядок начисления стимулирующих надбавок

оценивают точно по предложенным МОиН КР критериям (см. табл. 1). По каждому критерию начисляется один или два балла. Педагоги, чьи ученики принимают участие в олимпиадах и завоевывают на них призы, получают дополнительно до 10 баллов. В школе установили размер выплаты за каждый балл, полученный по системе премиальных выплат, — около 179 сомов. Накопившаяся сумма выплачивается работникам раз в четверть. Минимальное количество баллов, полученное работником школы в рассматриваемый период, составило 2, максимальное — 21. 60 из 64 сотрудников школы получили премиальную выплату, размер которой был равен размеру выплаты как минимум еще одному сотруднику. По такой системе подсчитать размер выплаты достаточно просто, и выплачивается она всем преподавателям на общих основаниях, без учета количества отработанных часов, стажа, уровня образования, квалификации и прочих параметров. Однако такая система подсчета премиальной выплаты, когда по каждому критерию может быть начислен только один балл, задает очень жесткие рамки: качество работы педагога оценивается однозначно, выполнение той или иной задачи невозможно оценить выше или ниже. Учителям выплачивают вознаграждение или лишают его исходя из того, была ли достигнута цель в соответствии с определенным критерием. Поэтому такая система начисления дополнительной выплаты, хотя и прозрачна и предусматривает одинаковые для всех учителей условия, все-таки предполагает чрезмерный контроль подчиненных. За выполнение административных функций в этом случае поощряют больше, чем за образовательные результаты учащихся и качество преподавательской работы учителей. Такую систему легко использовать в целях наказания, и она допускает проявление фаворитизма, когда одни учителя пользуются благосклонностью директора и комитета по распределению стимулирующих выплат и получают от этого выгоду, а другие — нет.

В школе «С» применяется индивидуальный расчет премиальных выплат учителям и работникам администрации. Из 63 сотрудников только у шести размер выплаты совпадает с выплатой другого сотрудника. В этой школе итоговые суммы выплат получились более дифференцированными, хотя формула расчета сходная с используемой в школе «В». Сотрудники получают баллы в соответствии с критериями начисления стимулирующих выплат, рекомендованными МОиН КР. Каждый месяц персонал оценивают на основании этих критериев, и сотрудники по результатам своей работы накапливают баллы, которые затем переводятся в сомы, так же как в школе «В». Максимальное число баллов, которые может получить сотрудник, — 40, а не 10, как в школе «В». По разным критериям учитель может получить разное количество баллов — от 1 до 7. По критериям «качество ведения документации и прочих записей» и «исполнительская дисципли-

Таблица 4. **Модель распределения средств стимулирующего фонда в школе «С», Кыргызская Республика, 2013/2014 учебный год**

	Премияльная выплата (в сомах)				Коэффициент дополни- тельной оплаты труда	Коэффициент производительности				Итоговая сумма выплаты (в сомах)
	Окт.	Нояб.	Дек.	Средняя		Окт.	Нояб.	Дек.	Средний	
Сотрудник 1	2886	2886	2886	2886	0,3087	0,8	0,8	0,8	0,8	713
Сотрудник 2	9823	7465	9823	9037	0,3087	1,1	1,1	1,0	1,1	2976
Сотрудник 3	3162	2529	3162	2951	0,3087	0,7	0,7	0,7	0,7	638

на» сотрудник может получить максимальное количество баллов: 7 и 6 соответственно. Меньше всего баллов — по одному — начисляется за «внедрение инновационных методов обучения» «посещение уроков других педагогов» и «минимальное количество случаев отсутствия на работе». Такое распределение баллов для премиальной выплаты наводит на мысль, что и в этой школе занимаются микроконтролем деятельности подчиненных и основное внимание уделяют исполнительности, а не тем характеристикам работы учителя, от которых зависит успеваемость учащихся. Каким же образом в этой школе суммы премиальных выплат получают дифференцированными? После того как баллы, полученные сотрудником за три месяца, суммируются и переводятся в денежный эквивалент, высчитывается среднее значение за месяц. Этот показатель затем умножается на средний «коэффициент производительности» сотрудника, т. е. средний коэффициент полной занятости за три месяца (обычно 0,8 или 1,1). Полученное число умножается на «коэффициент дополнительной оплаты труда», установленный для всей школы, т. е. одинаковый для всех сотрудников.

Формула расчета дифференцированной премиальной выплаты, используемая в школе «С», представлена в табл. 4. Цифры в колонке «Премияльная выплата» свидетельствуют о том, что размеры начисленной выплаты у одного сотрудника из месяца в месяц не особенно различаются. Возможно, для сотрудников намечен определенный размер дополнительной выплаты ежемесячно, и дифференцированными оказываются лишь итоговые суммы. Данная формула расчета учитывает трудозатраты, так что выплаты распределяются пропорционально совокупному трудовому вкладу каждого сотрудника. У опытных педагогов, как правило, учебных часов больше, и получается, что в школе «С» при начислении стимулирующих выплат учителя со стажем имеют преимущество перед начинающими.

На этих примерах мы видим, как школы, не принявшие реформу в части введения стимулирующего фонда, подрывали новую

систему поощрительных выплат, с одной стороны, «обесценивая» показатели работы учителя, относящиеся к качеству преподавания, а с другой — привязывая стимулирующий компонент заработной платы к рабочей нагрузке, в результате чего более значительное вознаграждение получают опытные учителя. За сложной формулой расчета премиальной выплаты в действительности скрывается унифицированная и повторяющаяся из месяца в месяц процедура оценки качества работы педагогов на основе заданных критериев.

Один из самых значимых выводов, который можно сделать из проведенного исследования, таков: предполагаемые получатели средств стимулирующего фонда — учителя-новички, которых должна была привлечь в школу возможность работать в трудовом коллективе, где выплачивают премию за качественную работу, — на самом деле попали в невыгодное положение. Школы используют стимулирующий фонд для того, чтобы решить свои первоочередные задачи: укрепить трудовую дисциплину, обеспечить выполнение учителями своих административных обязанностей, а также смягчить недовольство опытных учителей, которых весьма обеспокоили отмена профессиональных категорий, ограничение количества учебных часов и установление почасовой оплаты согласно уровню образования учителя, а не за категории. Стимулирующий фонд, за выплаты из которого, как предполагалось, учителя должны соперничать между собой, будучи передан в управление школам, стал, с одной стороны, катализатором усилий учителей и администрации школ по корректировке многих аспектов реформы 2011 г. и возвращения в значительной степени к прежней системе оплаты труда, а с другой — средством, которое позволило им это сделать. Стимулирующий фонд стал «локусом контроля», который дал школам и педагогам возможность адаптировать реформу к условиям своей школы и сохранить внутришкольную иерархию, согласно которой и распределяются рабочие часы и заработная плата.

Выбор модели стимулирующего фонда отражает социальную динамику, соотношение влиятельных лиц и коллективные установки, существующие в школах. Посредством стимулирующего фонда школам удалось скорректировать реформу. На этом основании можно судить о потенциальных возможностях учителей влиять на свое будущее и будущее профессии.

Заключение Когда страны для решения проблем в системе образования применяют «лучшие практики» по опыту зарубежных государств, например вводят поощрительные выплаты, как это сделала Кыргызская Республика, в местных условиях эти практики могут и не сработать. Реформы системы оплаты труда в государственном секторе особенно рискованны, поскольку затрагивают ин-

тересы большого числа людей, и такие реформы трудно скорректировать, ведь даже для небольших изменений требуются значительные ресурсы. Реформы в этой сфере затрагивают наиболее значимые интересы людей, поскольку влияют на их доходы. Как правило, любые преобразования встречают критику, сопротивление, недовольство. И особенно в тех случаях, когда они дают преимущества — пусть даже кажущиеся — одной группе людей в ущерб другим, как в случае с реформой оплаты труда педагогов 2011 г. в Кыргызстане, которая была нацелена на привлечение в школы молодых учителей, а интересы педагогов со стажем не учитывала.

Мы рассмотрели, как проходило внедрение стимулирующих выплат и в какой степени кыргызстанские школы использовали стимулирующий фонд для того, чтобы вознаградить эффективно работающих педагогов и привлечь в школы новых учителей. На основании полученных данных можно сделать вывод, что задача стимулирующего фонда — мотивировать учителей улучшать качество своей работы — не согласовалась с ценностными установками педагогов, которых новая система оплаты труда касалась непосредственно. Заслуженные учителя сочли задачи стимулирующего фонда противоречащими «моральным установкам и трудовым ценностям, связанным с их педагогической деятельностью» [Cuban, 1998. Р. 459]. Опытные педагоги остались работать в школе, хотя такое решение в новых экономических условиях было сопряжено с падением уровня жизни и снижением их социального статуса. Они восприняли поощрительные выплаты в награду за качественную работу скорее как оскорбление, чем как стимул, принимая во внимание низкий уровень зарплат педагогических работников в постсоветской Кыргызской Республике.

Одной из целей реформы было упрощение схемы расчета заработной платы педагогов. Для этого отменялась громоздкая система оплаты труда по ставке, шкала заработной платы привязывалась к уровню образования, что должно было стимулировать учителей к повышению квалификации, и вводилась система премиальных выплат, чтобы побуждать учителей постоянно повышать качество работы и вознаграждать педагогов, показывающих лучшие результаты. Реформа, однако, имела непредвиденные и серьезные последствия: в кыргызстанских школах наметился конфликт между разными поколениями учителей [UNICEF, 2014], проблема привлечения и закрепления квалифицированных педагогов в школе сохранилась, а перед МОиН КР встала задача найти иные подходы к формированию заработной платы, которые будут больше соответствовать ценностям всех поколений учителей.

Реализация реформы оплаты труда показала, что именно школы и учителя являются ключевым фактором внедрения новых стратегий и от них в первую очередь зависит, будут те или иные

реформы приняты или отвергнуты. Критерии оценки успешности реализации реформы со стороны органов власти могут существенно отличаться от критериев, по которым реформу оценивают школы, учителя, родители учащихся и другие заинтересованные лица. Для авторов реформы важно, чтобы ее реализация соответствовала замыслу и давала эффект [Cuban, 1998], тогда как школы и отдельные сотрудники рассматривают реформу исходя из ее ценностной составляющей и возможности адаптировать нововведения к местным условиям [Ibid]. Для успешной реализации реформы необходимо, чтобы видение этой реформы на уровне органов власти и на уровне школ совпадало. В условиях Кыргызской Республики апробация новых реформ в сфере образования — вопрос особенно деликатный, учитывая нестабильное положение учителей и их сопротивление любым нововведениям после 25 лет различных преобразований, проходивших в стране. Пример Кыргызстана показывает: хотя система оплаты труда, привязанная к ставке, возможно, и устарела, отношение к ней как к «справедливой» системе начисления зарплаты остается устойчивым в стране и в регионе в целом.

Литература

1. Asian Development Bank (2004) Education Reforms in Countries in Transition: Policies and Processes. Six Country Case Studies Commissioned by the Asian Development Bank in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyz Republic, Mongolia, Tajikistan, and Uzbekistan. Manila, Philippines: ADB.
2. Belyavina R. (2015) Teachers as Reform Changers: How Senior Teachers in Bishkek, Kyrgyzstan Impact Education Reforms (Accepted doctoral dissertation proposal). New York: Teachers College, Columbia University.
3. Bereday G. Z. F., Schlesinger I. (1963) Teacher Salaries in the Soviet Union // *Comparative Education Review*. Vol. 6. No 3. P. 200–208.
4. Chabbot C. (2009) Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All. London: Routledge.
5. Chapman D. W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia // *International Journal of Educational Development*. Vol. 25. No 5. P. 514–530.
6. Cuban L. (1998) How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure // *The Teachers College Record*. Vol. 99. No 3. P. 453–477.
7. Daly A. J., Moolenaar N. M., Bolivar J. M., Burke P. (2010) Relationships in Reform: The Role of Teachers' Social Networks // *Journal of Educational Administration*. Vol. 48. No 3. P. 359–391.
8. Dudwick N., Gomart E., Marc A., Kuehnast K. (2003) When Things Fall Apart: Qualitative Studies of Poverty in the Former Soviet Union. Washington, DC: World Bank.
9. Filtzer D. (1994) Soviet Workers and the Collapse of Perestroika: The Soviet Labour Process and Gorbachev's Reforms, 1985–1991. Cambridge: Cambridge University.
10. Heyneman S. P. (2004) One Step Back, Two Steps Forward. The First Stage of the Transition for Education in Central Asia // S. P. Heyneman, A. J. DeYoung (eds) *The Challenges of Education in Central Asia*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. P. 1–8.

11. National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic (2014) Education and Science in the Kyrgyz Republic — Statistical Bulletin. <http://www.stat.kg/en/publications/sbornik-obrazovanie-i-nauka-v-kyrgyzskoj-respublike/>
12. Niyozov S., Shamatov D. (2006) Trading or Teaching: Dilemmas of Everyday Life Economy in Central Asia // Inner Asia. Vol. 8. No 2. P. 229–262.
13. Silova I. (2010) Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications // Compare. Vol. 40. No 3. P. 327–344.
14. Shamatov D., Sainazarov K. (2010) The Impact of Standardized Tests on Education Quality in Kyrgyzstan: A Case of PISA 2006 // The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking. No 13. P. 141–175.
15. Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neoliberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia // D. Coulby, J. Ozga, T. Seddon, T. S. Popkewitz (eds) 2006 World Yearbook on Education. London; New York: Routledge. P. 217–245.
16. Steiner-Khamsi G. (2012) Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies // G. Steiner-Khamsi, F. Waldow (eds) Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012. London; New York. P. 3–17.
17. Steiner-Khamsi G., Belyavina R. (2016, in press) The Stavka System: Rationale, Impact, and Challenges in the Post-Soviet Era // M. Akiba, G. LeTendre (eds) Routledge International Handbook of Teacher Quality and Policy. London: Routledge.
18. UNICEF Kyrgyzstan (2009) Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortage. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
19. UNICEF Kyrgyzstan (2014) The Situation of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.

Why Incentives Don't Pay: Introducing Bonus Pay in the Kyrgyz Republic and the Undoing of Reforms

Author **Belyavina Raisa**

PhD Candidate, Graduate Research Fellow, Teachers College, Columbia University. Address: Teachers College, Columbia University, 525 West 120th St., New York, NY 10027. E-mail: rb2024@tc.columbia.edu

Abstract In 2011, the Kyrgyz Republic implemented a teacher salary reform aimed to attract new teachers to the profession and to motivate teachers to improve the quality of their work. A key component of the reform was the introduction of the Stimulus Fund, an incentive pay structure. Although the Stimulus Fund comprised only 10 percent of the budget allocated to schools for staff compensation, this paper shows that it nevertheless played a significant role in the reform implementation process. This article examines whether the Stimulus Fund was successful in motivating teachers and the extent to which it was employed as intended to incentivize and reward high-performing teachers. The theoretical framework for this research builds on the scholarship of Larry Cuban (1998), who posits that schools and not policy makers are the key influencers of whether reforms are adopted or rejected. What this study suggests is that contrary to policy goals, the introduction of incentive pay had a deleterious impact on teacher motivation and resulted in a number of unintended consequences, including intergenerational rifts among teachers, a rejection of other components of the 2011 teacher salary reform, and a failure to make progress in overcoming the persisting challenge of attracting and retaining qualified teachers. As early as six months after the reform was announced, it began to be dismantled by schools and teachers. I argue that the Stimulus Fund was a catalyst for undermining the entire new teacher salary reform.

Keywords Kyrgyz Republic, teacher salary reform, incentive pay, policy implementation.

- References**
- Asian Development Bank (2004) *Education Reforms in Countries in Transition: Policies and Processes. Six Country Case Studies Commissioned by the Asian Development Bank in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyz Republic, Mongolia, Tajikistan, and Uzbekistan*. Manila, Philippines: ADB.
- Belyavina R. (2015) *Teachers as Reform Changers: How Senior Teachers in Bishkek, Kyrgyzstan Impact Education Reforms* (PhD Thesis). New York: Teachers College, Columbia University.
- Bereday G. Z.F., Schlesinger I. (1963) Teacher Salaries in the Soviet Union. *Comparative Education Review*, vol. 6, no 3, pp. 200–208.
- Chabbot C. (2009) *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. London: Routledge.
- Chapman D. W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, no 5, pp. 514–530.
- Cuban L. (1998) How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *The Teachers College Record*, vol. 99, no 3, pp. 453–477.
- Daly A. J., Moolenaar N. M., Bolivar J. M., Burke P. (2010) Relationships in Reform: The Role of Teachers' Social Networks. *Journal of Educational Administration*, vol. 48, no 3, pp. 359–391.
- Dudwick N., Gomart E., Marc A., Kuehnast K. (2003) *When Things Fall Apart: Qualitative Studies of Poverty in the Former Soviet Union*. Washington, DC: World Bank.

- Filtzer D. (1994) *Soviet Workers and the Collapse of Perestroika: The Soviet Labour Process and Gorbachev's Reforms, 1985–1991*. Cambridge: Cambridge University.
- Heyneman S. P. (2004) One Step Back, Two Steps Forward. The First Stage of the Transition for Education in Central Asia. *The Challenges of Education in Central Asia* (eds S. P. Heyneman, A.J. DeYoung), Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1–8.
- National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic (2014) *Education and Science in the Kyrgyz Republic — Statistical Bulletin*. Available at: <http://www.stat.kg/en/publications/sbornik-obrazovanie-i-nauka-v-kyrgyzskoj-respublike/> (accessed 5 May 2016).
- Niyozov S., Shamatov D. (2006) Trading or Teaching: Dilemmas of Everyday Life Economy in Central Asia. *Inner Asia*, vol. 8, no 2, pp. 229–262.
- Silova I. (2010) Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications. *Compare*, vol. 40, no 3, pp. 327–344.
- Shamatov D., Sainazarov K. (2010) The Impact of Standardized Tests on Education Quality in Kyrgyzstan: A Case of PISA 2006. *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, no 13, pp. 141–175.
- Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neoliberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia. *2006 World Yearbook on Education* (eds D. Coulby, J. Ozga, T. Seddon, T. S. Popkewitz), London; New York: Routledge, pp. 217–245.
- Steiner-Khamsi G. (2012) Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012* (eds G. Steiner-Khamsi, F. Waldow), London; New York, pp. 3–17.
- Steiner-Khamsi G., Belyavina R. (2016, in press) The Stavka System: Rationale, Impact, and Challenges in the Post-Soviet Era. *Routledge International Handbook of Teacher Quality and Policy* (eds M. Akiba, G. LeTendre). London: Routledge.
- UNICEF Kyrgyzstan (2009) *Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortage*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
- UNICEF Kyrgyzstan (2014) *The Situation of Teachers in Kyrgyzstan: Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.

Готовы ли директора российских школ к работе в трансформационном режиме

Е. А. Ленская, И. В. Брун

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2016 г.

Ленская Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, декан факультета менеджмента в образовании Московской высшей школы социальных и экономических наук. Адрес: Москва, 119571, проспект Вернадского, 82/2. E-mail: lenskaya@universitas.ru

Брун Ирина Викторовна
младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, Мясницкая ул., 20. E-mail: ivbruun@gmail.com

Аннотация. На основании данных международного исследования TALIS-2013, в котором Россия приняла официальное участие впервые, анализируются демографические характеристики, стаж и рабочая нагрузка директоров школ, их подготовка и возможности профессионального развития, условия работы, обязанности и приоритеты в деятельности. Обсуждается также участие директоров в оценивании работы учителей, делегирование ими властных полномочий по управлению школой, ресурсы, в которых нуждаются директора, и оценка ими положения в собственных школах. Исследование проходило в 14 регионах России, и, как выяснилось, лидерский потенциал в образовательных учреждениях этих регионов разный. Изменения, происходящие в системе образования (новый Федеральный закон «Об образова-

нии», новые Федеральные государственные образовательные стандарты), требуют от директора работы в трансформационном режиме, но лишь немногие из респондентов справляются с этой задачей. Директора предпочитают «ручное управление» и взаимодействие с отдельными учителями, а не с их группами. Авторитаризм и нежелание делиться властью — наиболее значимые препятствия к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства. Система подготовка кандидатов на должность директора школы в России пока не выстроена. Только в нескольких регионах до начала работы в новом качестве более 20% кандидатов прошли специальную подготовку, есть регионы, где таких не оказалось вообще. Настоятельной необходимостью является включение в систему профессиональной подготовки руководителей школ обучения приемам командообразования, навыкам делегирования полномочий и умению работать в режиме распределенного лидерства.

Ключевые слова: директора школ, трансформационное лидерство, административная деятельность, руководство школой, подготовка к должности, самооценка, педагогическое лидерство, управляющий совет, распределенное лидерство.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-62-99

В данной статье на основании сведений, полученных в международном исследовании TALIS, мы рассматриваем характеристики российских директоров школ, обращая особое внимание на то, как различаются качества и компетенции руководителей в разных регионах, принявших участие в проекте.

Международное исследование учительского корпуса TALIS (Teaching and Learning International Survey) проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) раз в пять лет с целью описания, изучения и сопоставления информации об учителях и директорах школ в разных странах. Первая волна исследования TALIS прошла в 2008 г., однако участие в ней России было неофициальным. Полноправным членом проекта Россия стала в 2013 г. Основной этап исследования в нашей стране проходил в 2014 г.

TALIS-2013 предоставляет обширную информацию по таким ключевым вопросам, как:

- распределение педагогических кадров;
- руководство школой;
- подготовка и профессиональное развитие учителей;
- оценка качества работы учителей;
- взгляды и установки учителей, приемы преподавания;
- удовлетворенность работой и преподаванием, уверенность в собственных профессиональных способностях;
- оценка общей обстановки в школе и состава учащихся.

Исследование TALIS включает опросы преподавателей и директоров школ. В 2014 г. анкетирование проводилось онлайн, все анкеты были переведены на русский язык и сопровождались глоссарием терминов.

Анкета директора состояла из 39 вопросов, охватывающих следующие разделы:

- социально-демографическая информация (пол, возраст, уровень и формы образования, трудовой стаж);
- общая информация о школе (местоположение, численность учеников и сотрудников);
- руководство школой (деятельность управленческой команды и управляющего совета, распределение обязанностей и ответственности);
- условия для профессионального развития;
- организация оценивания работы учителей;
- школьный климат;
- вводный ориентационный этап и наставничество;
- удовлетворенность работой.

Выборка и организация анализа данных Для достижения сопоставимости результатов тестирования в разных странах исследование TALIS в России проводилось на репрезентативной выборке регионов. Из списка субъектов РФ были отобраны 14 регионов. Выборка составлялась таким образом, чтобы в ней присутствовали школы из каждого федерального округа. В каждом из регионов с учетом численности учителей было отобрано число школ, отражающее долю школ региона в общем количестве школ России. В результате в выборку вошли следующие субъекты Федерации:

- г. Москва (30 школ);
- Московская область (28 школ);
- Республика Татарстан (20 школ);
- г. Санкт-Петербург (18 школ);
- Алтайский край (14 школ);
- Челябинская область (15 школ);
- Волгоградская область (14 школ);
- Нижегородская область (20 школ);
- Тамбовская область (8 школ);
- Белгородская область (10 школ);
- Рязанская область (8 школ);
- Республика Коми (5 школ);
- Республика Ингушетия (4 школы);
- Псковская область (4 школы).

Всего на вопросы анкеты TALIS ответили 198 директоров.

Анализ результатов анкетирования директоров проводился в программе IDB Analyzer¹. В статье представлена описательная статистика по ответам директоров (проценты и средние арифметические значения для вопросов, измеренных на интервальной шкале). При проведении анализа данных использовались весовые коэффициенты, позволяющие распространить результаты, полученные на выборке, на генеральную совокупность регионов и России в целом.

Трансформационное лидерство Проблемы лидерства в образовании в последние десятилетия привлекли к себе внимание многих исследователей. В данной работе мы опираемся на концепцию трансформационного лидерства — подход, в рамках которого лидерство рассматривается как способность содействовать изменениям как в личных взглядах людей, так и в социальных системах. Одной из важных особенностей данного стиля лидерства является стремление лидера не только приобрести последователей, но и превратить их в само-

¹ <http://www.iea.nl/data.html>

стоятельных лидеров, способных продолжить начатое дело и стимулировать новые изменения [Bass, 1998]. По мнению Бернарда Басса и Рут Басс, наиболее важными компетенциями лидера, работающего в трансформационном режиме, являются:

- способность прислушиваться к потребностям своих последователей, проявлять эмпатию и обеспечивать им поддержку. Лидер должен осуществлять постоянную коммуникацию с командой, стимулировать последователей и отмечать достижения каждого члена команды;
- способность подвергать сомнению устоявшиеся представления, рисковать и продвигать идеи своих последователей. Лидер ценит людей, которые способны самостоятельно мыслить, и видит возможности развития в неожиданно возникающих обстоятельствах;
- способность формулировать свои взгляды так, чтобы они стали привлекательными для последователей. Лидер должен стремиться к достижению цели, не поступаясь качеством, и оптимистично смотреть на мир;
- способность подавать пример и завоевывать уважение окружающих [Bass, Bass, 2008].

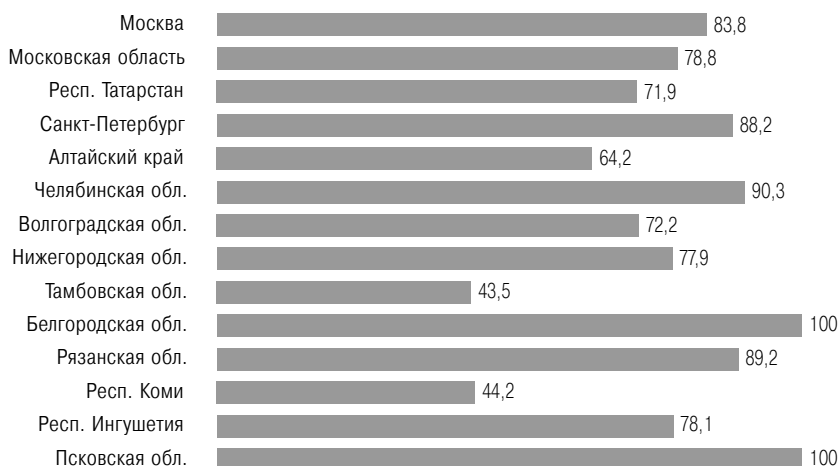
Один из наиболее ярких представителей теории трансформационного лидерства в образовании Майкл Фуллан подчеркивает, что успешный лидер постоянно учится, для того чтобы совершенствовать работу своей организации, и по мере совершенствования у него и появляются последователи [Fullan, 2011]. Главными препятствиями на пути к трансформационному лидерству являются:

- карательная подотчетность. В таких условиях человек перестает считать цели организации своими и начинает относиться к ним как к вмененным начальством;
- работа с отдельными людьми, а не с группами людей, поскольку она препятствует изменению культуры организации и появлению лидеров в отдельных направлениях развития;
- навязывание каких-либо педагогических технологий или политических решений без их осмысления — такие технологии и решения часто отторгаются [Фуллан, 2014].

Чтобы обеспечить преемственность в совершенствовании работы школы, руководитель должен постоянно заниматься профессиональным развитием своих коллег, и прежде всего своих заместителей [Fullan, 2014].

Еще один яркий сторонник трансформационного подхода в лидерстве, профессор Энди Харгривс, утверждал, что одна из главных функций директора-лидера — помочь подчиненным, т. е. коллективу школы, справиться с неопределенностью. А что-

Рис. 1. Процент женщин-директоров по регионам



бы школа развивалась — здесь профессор Харгривс ссылается на опыт Финляндии, — она должна работать в формате распределенного лидерства, при котором весь ее коллектив функционирует как сообщество экспертов [Hargreaves, Shirley, 2009].

В этой статье мы проследим, насколько приведенные характеристики трансформационного лидерства присутствуют в работе директоров российских школ и в какой мере они характерны для директоров школ из разных регионов страны.

Демографические характеристики, стаж и рабочая нагрузка директоров школ

Почти во всех регионах России три четверти директорского корпуса составляют женщины (рис. 1). Как мы уже писали в предыдущих публикациях [Ленская, Брун, 2015], высокий процент женщин среди директоров свидетельствует о том, что в России социальный лифт для них работает лучше, чем в большинстве стран — участниц исследования TALIS, где доля учителей-женщин в среднем составляет 68%, а доля директоров-женщин — только 49%. Есть регионы, где контингент директоров в выборке оказался исключительно женским, — это Белгородская и Псковская области. Но есть и такие, где преобладают директора-мужчины, при том что в учительском корпусе их доля невелика, — это Республика Коми и Тамбовская область, где процент директоров-женщин ниже, чем в среднем по TALIS.

Самые возрастные директора школ в Ингушетии, Рязанской области, Волгоградской области и Москве, а средний возраст директора в Татарстане, Санкт-Петербурге и Белгородской области почти на пять (а по сравнению с Ингушетией на десять) лет меньше (рис. 2). В Москве во время проведения исследования уже

Рис. 2. Средний возраст директоров школ по регионам

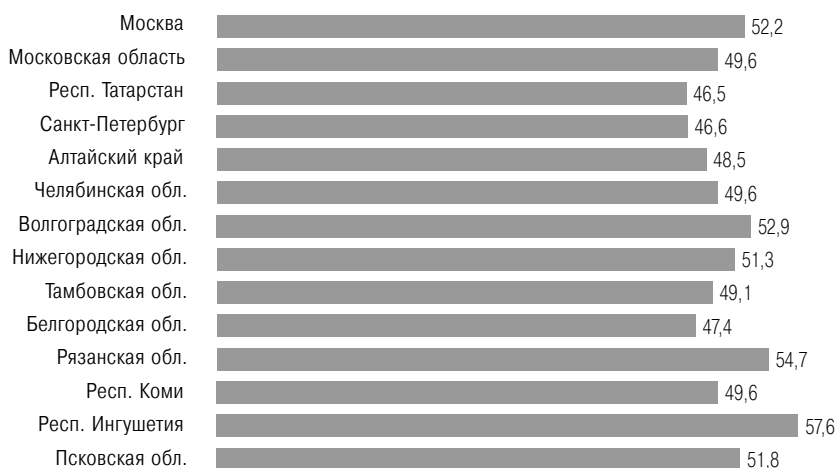
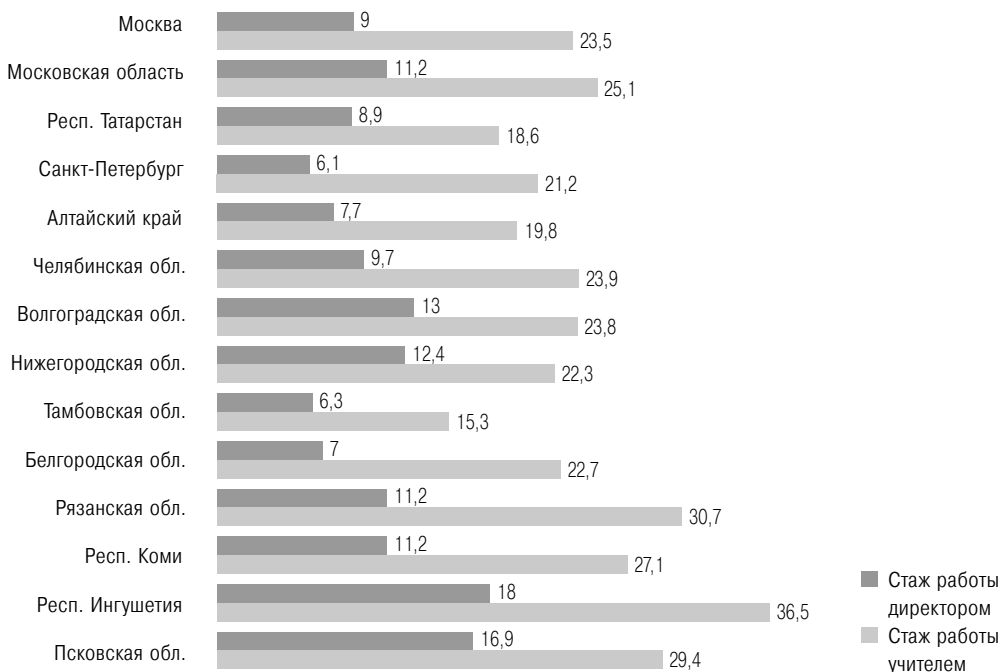


Рис. 3. Стаж директоров школ (в общей сложности, лет)



полным ходом шла реструктуризация школ, но к существенному омоложению директорского корпуса она не привела.

Дольше всех в должности директора работают в Ингушетии, Псковской области и Волгограде (рис. 3). При этом совокупный стаж — продолжительность работы в должности директора вместе с предшествующим учительским стажем — в Москве, Москов-

Таблица 1. Препятствия к занятиям профессиональным развитием (в % к числу опрошенных)

	Нет предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы)	Профессиональное развитие слишком дорого	Недостаточная поддержка со стороны органов управления образованием
Москва	4,0		11,0
Московская обл.	8,8	27,1	25,2
Респ. Татарстан	2,4	29,7	26,9
Санкт-Петербург			4,8
Алтайский край	11,1	30,0	27,0
Челябинская обл.	3,3	27,4	14,9
Волгоградская обл.	12,6	12,6	18,5
Нижегородская обл.			10,2
Тамбовская обл.		20,4	
Белгородская обл.		18,1	
Рязанская обл.		27,9	
Респ. Коми			14,8
Респ. Ингушетия		74,4	32,7
Псковская обл.			

ской, Челябинской, Волгоградской, Нижегородской, Рязанской и Псковской областях, в республиках Коми и Ингушетия может составлять более 32 лет. Очевидно, что существенного омоложения директорского корпуса не произошло. А вот в Тамбовской области, судя по ответам респондентов, к руководству школой привлекают людей, чей опыт работы и в учительской, и в директорской должности не превышает 16 лет.

В Москве самый высокий процент директоров, не сочетающих администрирование с преподавательской нагрузкой, — 55%. В большинстве регионов, участвовавших в опросе, таких директоров около 20%. Здесь реструктуризация, безусловно, сказалась на результатах: не только у директоров комплексов, но и у руководителей входящих в комплекс структур просто нет времени на преподавательскую деятельность, у них слишком много управленческих задач, связанных с переходом в новый статус. Ситуация в Москве ближе к среднестатистической по странам — участницам TALIS. При этом из исследований директорского корпуса, проведенных в Великобритании и Канаде, известно, что наиболее успешно осуществляют педагогическое лидерство те директора, которые имеют преподавательскую нагрузку. В их школах академические результаты учащихся в целом выше, чем у их коллег, занимающихся только управлением.

в регионе)

График работы не позволяет заниматься профессиональным развитием	Нехватка времени в силу выполнения семейных обязанностей	Нет интересных предложений / курсов профессионального развития	Нет стимулов для участия в такой деятельности
4,3	11,8	1,1	
49,5	5,6	22,8	10,9
48,3	33,6	17,1	18,2
21,5	16,2		2,5
12,1	15,7	14,3	15,9
15,9	6,0	3,3	
19,7	25,2	3,5	30,8
29,2	20,4	11,8	32,2
19,1			23,9
28,4	28,4	5,2	
8,9		5,8	36,8
93,5		14,8	28,6
85,2		10,8	21,9

Можно ли ожидать, что в регионах, где кадровый состав существенно обновился, готовность к работе в трансформационном режиме будет выше, чем в остальных? Ответ на этот вопрос мы постараемся дать в следующих разделах.

В большинстве регионов России процент директоров, прошедших подготовку по управлению школой до вступления в должность, очень низок. Только в Москве, Санкт-Петербурге и Рязанской области доля обучавшихся управлению превышает 20%, но есть регионы, где до вступления в должность подготовку по этому направлению не проходил никто: это Алтайский край, Нижегородская и Тамбовская области. В Волгоградской области и Ингушетии учились управлять школой, уже работая директором, более 80% руководителей. Ни в одном регионе процент прошедших подготовку к должности директора до вступления в нее не приблизился к показателям таких стран, как Сингапур, где целенаправленно готовятся к новой работе две трети директоров.

Возможности профессионального развития существенно разнятся в разных регионах (табл. 1). 75% директоров школ Ингушетии жалуются на дороговизну курсов повышения квалификации, в то время как в остальных регионах число тех, кто считает вы-

**Подготовка
и возможности
профессионального
развития
директоров школ**

сокую стоимость курсов главным препятствием в развитии профессиональных навыков, не превышает 30%, а в Москве и Нижегородской области таких не оказалось вообще. Больше всего директоров школ, недовольных поддержкой их усилий со стороны вышестоящих структур, в Алтайском крае, Московской области, Татарстане и Ингушетии. Представителям Московской области и Татарстана особенно мешает плотный график работы, а в Ингушетии и Республике Коми он мешает почти всем директорам. Семейные обстоятельства отвлекают от занятий профессиональным развитием директоров школ в Республике Татарстан и Рязанской области, но в нескольких регионах их не считает препятствием ни один директор. В Московской области директора сетуют на малое разнообразие предлагаемых курсов. Везде, кроме Санкт-Петербурга, от 10 до 27% директоров недовольны отсутствием стимулов к занятиям профессиональным развитием — другими словами, тем, что они никак не вознаграждаются. В Псковской области ни один из опрошенных директоров не согласился с тем, что указанные препятствия действительно мешают профессиональному развитию.

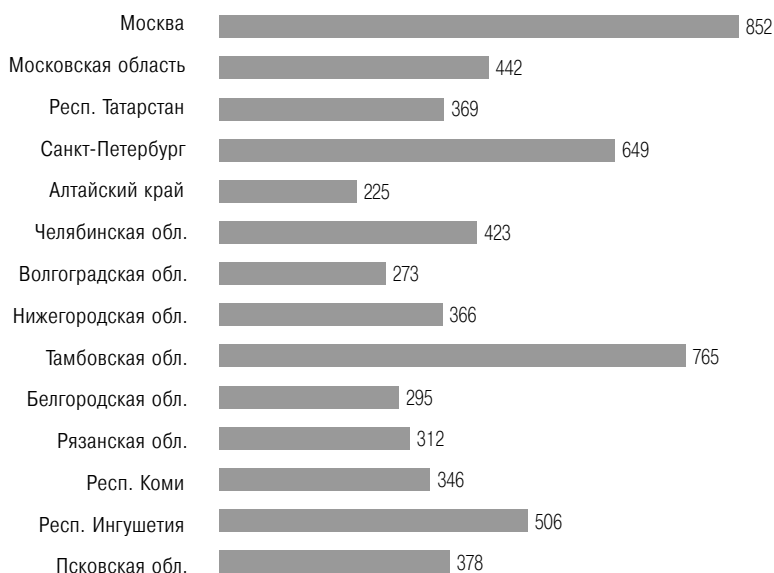
Таким образом, меньше всего возможностей для профессионального развития у директоров школ в маленьких республиках, Коми и Ингушетии, и достаточно сложно повышать свою квалификацию в Татарстане, несмотря на все усилия, предпринимаемые правительством республики в этом направлении. В остальных регионах, участвовавших в опросе, ситуация близка к среднестатистическим показателям по странам TALIS, а в Москве она даже существенно благополучнее.

Условия работы директоров школ

Российские школы в большинстве своем небольшие, даже в Санкт-Петербурге средняя численность учащихся не превышает 650 человек. Наиболее высокие средние показатели в Москве, а также в Тамбовской области, где много сельских школ, — они выше, чем в Алтайском крае, Белгородской или Волгоградской области, примерно в 2 раза (рис. 4).

Ответы директоров школ на вопрос, какие основные проблемы они испытывают в профессиональной деятельности, позволяют составить представление о факторах, в наибольшей степени осложняющих работу школ в том или ином регионе (табл. 2). На недостаточный школьный бюджет и нехватку ресурсов жалуются 93% директоров школ в Коми. Судя по их ответам, ситуация в республике близка к катастрофической. Более половины директоров школ Алтая и Рязанской области также ощущают серьезную нехватку ресурсов. Наиболее благополучны в этом отношении школы в Москве: здесь более или менее значительный дефицит ресурсов испытывают только 4,5% директоров. Неплохо обеспечены школы в Тамбовской и Псковской областях. Судя по ответам

Рис. 4. Средняя численность учеников в школе



директоров, реструктуризация школьной сети способствует оптимизации распределения ресурсов.

На отсутствие или нехватку учителей больше всего жалуются директора школ Белгородской области: 36% из них ответили, что дефицит кадров для них очень серьезная проблема. Довольно остро она стоит и в Нижегородской области (19,5%). Для других регионов размеры дефицита учителей определить трудно. «Очень волнует» эта проблема в большинстве регионов только 5–10% директоров, но при этом ответ «волнует в некоторой степени» дали более половины директоров школ в Челябинской области и Ингушетии и 40% директоров в Татарстане. Республика Коми, несмотря на дефицит бюджета, недостатка в кадрах почти не испытывает, вполне достаточно их в Псковской области и особенно в Москве, где 67% директоров довольны кадровым обеспечением школы.

Недостаточное участие в жизни школы родителей учащихся и слабая поддержка с их стороны особенно беспокоят руководителей школ в Республике Коми, и в целом на недостаток поддержки жалуется почти половина директорского состава. Единственный регион, где этой проблемы практически не существует, — Псковская область. Это значит, что директора пока не научились взаимодействовать с родителями учащихся так, чтобы тем захотелось поддержать работу школы. Причины сложившегося положения мы сможем, в частности, увидеть из анализа участия родителей в работе управляющих советов: хотя большинство директоров и полагают, что достаточно привлекают родителей к управлению школой, на практике в принятии решений родители не участвуют.

Таблица 2. Ограничения в профессиональной деятельности директоров школ (в % от числа

	Степень важности	Недостаточный школьный бюджет и нехватка ресурсов	Отсутствие учителей	Недостаточное участие и поддержка родителей или опекунов
Москва	Нисколько	38,6	66,9	38,2
	В некоторой степени	56,9	28,2	48,7
	Очень	4,5	4,9	13,1
Московская обл.	Нисколько	10,8	36,5	11,8
	В некоторой степени	58,5	47,7	86,3
	Очень	30,6	15,8	1,9
Респ. Татарстан	Нисколько	71,6	32,0	10,5
	В некоторой степени	28,4	60,0	84,8
	Очень		8,0	4,8
Санкт-Петербург	Нисколько	14,7	27,8	32,9
	В некоторой степени	67,0	62,8	67,1
	Очень	18,2	9,4	
Алтайский край	Нисколько	10,0	44,3	30,0
	В некоторой степени	36,8	45,7	44,3
	Очень	53,2	10,0	25,7
Челябинская обл.	Нисколько	24,2	30,2	15,4
	В некоторой степени	75,8	64,3	63,2
	Очень		5,5	21,4
Волгоградская обл.	Нисколько	55,0	36,3	17,2
	В некоторой степени	45,0	57,7	67,2
	Очень		5,9	15,6
Нижегородская обл.	Нисколько	2,9	24,9	3,3
	В некоторой степени	59,6	55,6	96,7
	Очень	37,5	19,5	
Тамбовская обл.	Нисколько	22,7	36,5	20,6
	В некоторой степени	63,5	63,5	79,4
	Очень	13,8		
Белгородская обл.	Нисколько	18,1	23,7	5,0
	В некоторой степени	45,8	40,2	76,9
	Очень	36,1	36,1	18,1
Рязанская обл.	Нисколько	20,2	51,3	20,2
	В некоторой степени	24,6	42,9	79,8
	Очень	55,2	5,8	
Респ. Коми	Нисколько	6,5	6,5	6,5
	В некоторой степени	0	93,5	55,9
	Очень	93,5		37,6
Респ. Ингушетия	Нисколько	67,3	47,5	47,5
	В некоторой степени	32,7	52,5	52,5
	Очень			
Псковская обл.	Нисколько	86,3	19,5	100
	В некоторой степени	13,7	80,5	
	Очень			

опрошенных в регионе)

Система оплаты труда учителей в соответствии с карьерными достижениями	Отсутствие возможностей для моего собственного профессионального развития и его поддержки	Отсутствие возможностей для профессионального развития учителей и его поддержки	Высокая нагрузка и уровень ответственности на моей работе	Отсутствие распределения властных полномочий между другими сотрудниками школы
51,0 45,7 3,3	58,5 41,5	57,2 33,7 9,1	37,9 58,8 3,3	53,3 43,3 3,4
27,5 65,7 6,8	44,4 52,1 3,6	42,8 55,8 1,5	23,2 45,0 31,8	52,6 47,4
33,2 63,7 3,1	43,5 56,5	54,3 45,6	3,5 72,2 24,3	54,7 45,3
32,5 54,0 13,5	58,6 41,4	45,4 42,9 11,7	10,6 81,2 8,1	44,6 55,3
29,0 61,0 10,0	34,2 61,6 4,3	38,9 61,1	34,7 27,5 37,8	38,9 61,2
33,3 66,7	44,7 55,3	28,4 54,5 17,1	15,6 68,3 16,1	51,9 48,1
21,0 66,4 12,6	40,7 59,4	28,1 69,0 2,9	8,4 88,7 2,9	68,3 19,1 12,6
27,8 57,9 14,2	22,5 77,5	40,7 56,8 2,4	2,9 73,2 23,8	25,7 64,2 10,2
42,5 45,1 12,4	87,6 12,4	100 0	24,3 75,7	100 0
36,6 63,4	13,4 68,6 18,1	23,7 58,3 18,1	35,5 64,5	49,5 32,4 18,1
46,2 53,8	70,8 29,2	54,3 45,8	26,0 74,0	32,2 60,2 7,6
6,5 78,7 14,8	62,4 37,7	62,4 37,6	6,5 78,7 14,8	62,4 37,7
100	14,8 85,2	89,2 10,8	14,8 85,2	14,8 85,2
40,7 45,6 13,7	54,4 45,6	54,4 45,6	54,4 45,6	54,4 45,6

Оплата труда учителей на основании карьерных достижений является для России достаточно новой системой, поэтому не удивительно, что больше чем для половины директоров школ ее применение представляет определенную сложность. Лучше всего дела обстоят в Москве, где озабоченность применением данной системы выразили только около четверти директоров, а хуже всего — в Белгородской и Псковской областях, где директорам, по всей видимости, требуется специальная подготовка.

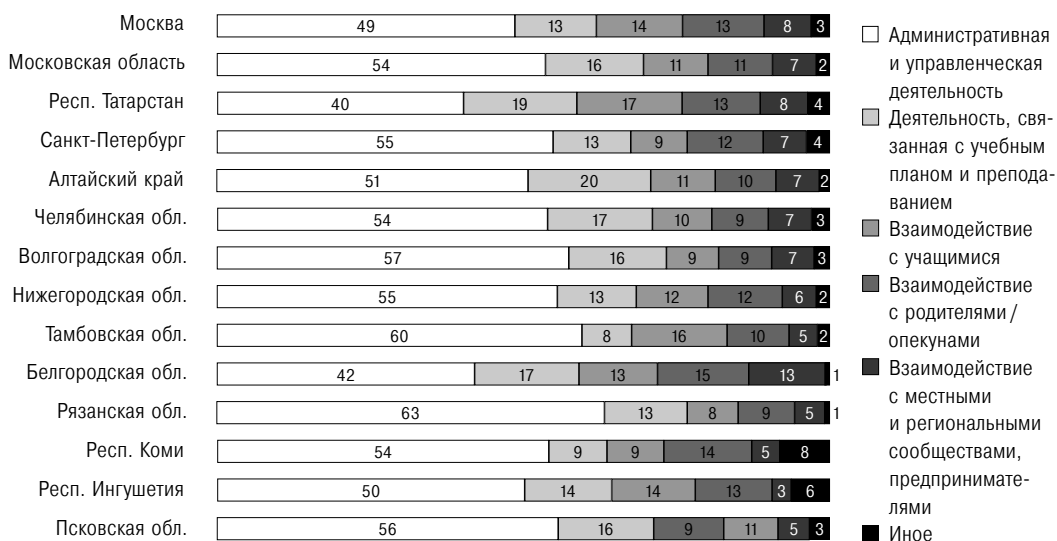
Отсутствие возможностей для собственного профессионального развития отмечают как серьезную проблему директора школ в Белгородской, Нижегородской областях и на Алтае. В остальных регионах ситуация благополучнее. Однако не только в Нижегородской, но и в Псковской и Тамбовской областях директоров вообще не готовили к работе в этом качестве до назначения на должность, поэтому, возможно, на основании суждений директоров по данному вопросу не стоит делать выводы о достаточности наличных ресурсов профессионального развития.

Возможности профессионального развития для учителей их школ — вопрос, который директора воспринимают острее, чем проблему повышения собственной квалификации. По мнению директоров, очень мало возможностей для профессионального роста у учителей в Белгородской области, на Алтае и в Ингушетии, а ведь именно там директора испытывают серьезные трудности с привлечением в школу квалифицированных учителей. Видимо, в этих регионах нужно серьезно продумывать весь комплекс мер по работе с кадровым составом.

Больше всего директоров школ волнуют нагрузка и высокий уровень ответственности на работе. В большинстве регионов ими озабочены больше половины, а в Татарстане, Челябинской, Нижегородской областях и Республике Коми — больше трех четвертей опрошенных. Меньше всего на чрезмерную загруженность жалуются директора Москвы и Тамбовской области, хотя, казалось бы, после реструктуризации обязанностей у директора, возглавившего целый образовательный комплекс, должно было стать намного больше. Видимо, настрой на трансформации способствует тому, что нагрузка воспринимается как естественная и понятная.

Отсутствие распределения властных полномочий среди сотрудников школы беспокоит большинство респондентов лишь в незначительной степени, и это неудивительно: почти во всех школах существуют управленческие команды и управляющие советы. Однако в Белгородской области, где советы и команды есть, судя по ответам самих директоров, в каждой школе, половина директоров страдает от того, что властные полномочия не распределены. Очевидно, директора не умеют или не хотят делегировать полномочия, в результате чего и испытывают перегрузки на работе. И в Псковской, и в Нижегородской областях, и в Алтайском

Рис. 5. Распределение времени директора, %



крае многим директорам не помешало бы обучиться приемам распределенного лидерства, которым, к сожалению, у нас учат мало. Неумение делегировать полномочия — серьезное препятствие в осуществлении трансформационного лидерства и взращивании преемников.

Распределение рабочего времени директора несильно различается от региона к региону, и тем не менее различия есть (рис. 5). В среднем российские директора тратят более половины своего времени (56%) на административную и управленческую деятельность. В эту категорию входят и работа с отчетами, и ответы на запросы, и участие в совещаниях. Этот показатель выше, чем средний по странам — участницам TALIS, где он составляет только 41%. Но есть регионы, в которых он близок к значениям большинства европейских стран: например, в Белгородской области и Республике Татарстан административная деятельность составляет около 40% рабочего времени директора школы. Самая большая административная нагрузка в Тамбовской области (60%) — возможно, в связи с недавно прошедшей реструктуризацией — и в Рязанской области (63%). На разработку учебных планов и преподавание директора в России тратят существенно меньше времени, чем в большинстве стран — лидеров образования, и это при том что большинство наших директоров школ продолжают преподавать и, соответственно, учитывают свои учебные часы в составе преподавательской нагрузки. Больше всего времени на преподавание тратят директора в Татарстане и Республи-

Обязанности и приоритеты в работе директора

Таблица 3. **Виды деятельности директоров школ** (в % от числа опрошенных)

	Частота	Я оказывал помощь учителям в решении проблем с дисциплиной на уроках	Я наблюдал уроки
Москва	Никогда или редко Очень часто	20,0	2,7
Московская обл.	Никогда или редко Очень часто	18,2 1,1	16,1
Респ. Татарстан	Никогда или редко Очень часто	11,3 6,4	10,9
Санкт-Петербург	Никогда или редко Очень часто	40,1	
Алтайский край	Никогда или редко Очень часто	10,0	
Челябинская обл.	Никогда или редко Очень часто	9,0	
Волгоградская обл.	Никогда или редко Очень часто	12,6	12,6
Нижегородская обл.	Никогда или редко Очень часто	5,2 10,2	10,2
Тамбовская обл.	Никогда или редко Очень часто	11,3	
Белгородская обл.	Никогда или редко Очень часто		
Рязанская обл.	Никогда или редко Очень часто	19,8	
Респ. Коми	Никогда или редко Очень часто	42,0	
Респ. Ингушетия	Никогда или редко Очень часто		36,7
Псковская обл.	Никогда или редко Очень часто	65,1	100,0

ке Алтай, но в Татарстане при этом почти такой же процент рабочего времени уходит на взаимодействие с учащимися, а на Алтае этот показатель почти в 2 раза ниже. По разделу «взаимодействие с местными сообществами и представителями бизнеса» выделяется Белгородская область: здесь соответствующий показатель почти в 2 раза выше, чем в других регионах, что, безусловно, свидетельствует о хороших партнерских связях образовательных организаций и представителей бизнеса.

в регионе)

Я способствовал сотрудничеству между учителями при разработке новых методов преподавания	Я предоставлял родителям или опекунам информацию о школе и успеваемости учащихся	Я проверял отчеты на наличие ошибок и выявлял погрешности в управлении школьными делами	Я сотрудничал с директорами других школ
3,2 5,2	4,1 13,8	6,5 18,3	31,1
6,2 13,6	1,8 11,1	6,0 21,1	28,8
11,3 5,1	23,5	8,8 15,6	40,9
6,0 7,7	31,0	10,5	17,5
14,3	15,7	12,1	32,1
3,3 5,9	19,7	3,3 4,7	15,9
5,9	25,2	3,5 15,6	50,5
8,7	8,2 14,7	25,7 7,4	35,3
	9,1	7,9 9,1	33,4
		23,2	40,2
	8,9 10,8	5,8 7,6	46,6
	42,0		
	10,8 21,9	21,9	36,7
21,1	21,1	13,7	21,1

Результаты опроса свидетельствуют о том, что многие директора тратят рабочее время непроизводительно, выполняя функции, которые им не свойственны (табл. 3). Например, все директора школ Ингушетии часто оказывали помощь учителям в налаживании дисциплины на уроках. Часто вмешивались в организацию работы учителя в классе директора школ в Республике Коми и в Белгородской области, в то время как ни один из директоров школ Санкт-Петербурга ответ «очень часто» не дал. При

этом директора в Ингушетии оценили обстановку в школах как вполне благополучную: у них никогда не случается драк детей, почти не бывает случаев вандализма и воровства, и даже списывание беспокоит только 21% директоров. В таком случае возникает закономерный вопрос: является ли такое благополучие результатом неустанного труда директора по поддержанию дисциплины в классах или же директора видят образцовую дисциплину главным результатом своего труда?

Все директора школ в Псковской области сообщили, что очень часто присутствуют в качестве наблюдателя на уроках учителей в своей школе. Ответ «часто» дали большинство директоров в Татарстане, республиках Алтай и Коми, почти все директора в Белгородской области и 65% директоров в Москве. По их же словам, доля рабочего времени, которую директора тратят на преподавание, руководство учебным процессом и взаимодействие с учителями, не превышает 20%. Возникает закономерный вопрос: как они находят время на частое посещение уроков? Целесообразность выполнения данной функции директором крайне сомнительна в ситуации, когда у него есть управленческая команда, куда обычно входят завучи. О наличии таких команд сообщили 96% директоров школ. По мнению М. Фуллана, индивидуальная работа директора с конкретными учителями — одна из ложных движущих сил реформы, и ей следует предпочесть работу с группами или командами учителей.

Впрочем, налаживание сотрудничества между учителями является непосредственной задачей директора, работающего в трансформационном режиме. Ответили, что часто занимаются организацией такого сотрудничества, от 21 до 74% директоров в разных регионах, и больше всего таких было на Алтае и в Рязанской области.

Информацию родителям и опекунам об успеваемости их детей регулярно предоставляли более половины директоров школ, но не может не настораживать то, что в некоторых регионах часть директоров (до 21%) вообще не считала нужным оповещать родителей о школьных делах.

Немалая часть директоров школ находили время на проверку отчетов на наличие ошибок. В большинстве регионов этим часто занимались от трети до половины директоров, участвовавших в опросе. А в Республике Коми, например, проверку отчетов считают своей постоянной обязанностью 85% директоров. Таким образом, отчетность в работе директора часто оказывается важнее педагогической деятельности. Именно за отчеты хвалят и наказывают, и работу по их составлению директор предпочитает не доверять никому. М. Фуллан называет такое предпочтительное внимание к бюрократической документации «карательной отчетностью» и считает ее роль в развитии реформ скорее отрицательной, чем положительной.

Вопрос о сотрудничестве с директорами других школ не вызвал затруднений ни у кого: подавляющее большинство опрошенных общаются с коллегами часто или очень часто. Но в Санкт-Петербурге и Нижегородской области почти треть директоров взаимодействуют с ними гораздо реже, чем в других регионах, хотя, казалось бы, в больших городах сотрудничество лидеров может быть взаимно полезным, оно позволяет оценить разнообразие опыта при работе в сходных условиях.

Методы и формы оценки деятельности учителей оказывают серьезное влияние на их запросы в отношении своего профессионального развития. Анализ этой стороны деятельности директора школы позволяет понять, насколько оценка является способом профессионального развития, насколько в ней присутствует *assessment for learning*, т. е. оценивание в целях профессионального роста.

Более половины российских учителей сообщили, что обратную связь им чаще всего предоставляют директор школы или завуч. С одной стороны, это свидетельствует о том, что директор российской школы уделяет внимание педагогическому лидерству, но, с другой стороны, не может не удивлять тот факт, что очень невелик вклад наставников. По показателю предоставления учителям обратной связи от наставников Россия отстает от среднего значения по странам — участницам исследования. При этом численность наставников в расчете на практикующего учителя в нашей стране выше среднего показателя по странам — участницам TALIS, более того, число наставников превышает даже численность тех, кому требуется их помощь. Институт наставничества существует почти в 100% школ. Единственный регион, где оно распространено меньше, — это Белгородская область, но даже там наставники есть в 79% школ. В необходимости этого института уверены большинство директоров. Но есть и регионы, настроенные скептически: это Волгоградская область и Ингушетия, где очень важным этот институт считает только половина директоров.

Обратную связь наши учителя получают и в результате опросов учащихся, которые чаще проводят завучи или директор. Такого рода обратная связь гораздо более характерна для нашей страны, чем для других стран-участниц: там директора и завучи в 2 раза реже организуют опросы учащихся. Оценить их действенность трудно: в некоторых странах считается, что спрашивать учащихся о работе конкретного учителя неэтично, но в целом ряде стран практикуется рейтингование учителей учащимися, при котором результаты бывают доступны только конкретному учителю и директору школы.

Меры, принимаемые российскими директорами школ по результатам оценки деятельности учителей, как правило, бывают достаточно мягкими (табл. 4). В большинстве случаев они обсу-

Участие директора школы в оценке работы учителей

Таблица 4. Меры, принимаемые российскими директорами школ по результатам оценки

	Частота	С учителем обсуждаются меры по ис- правлению ситуации	Разработка для каждого учителя плана профессио- нального развития или подготовки	Материальные санкции, если учитель признан плохим пре- подавателем (отмена прибавок к зарплате, снижение стимули- рующих выплат и т. п.)
Москва	Никогда			10,2
	Иногда	13,9	13,9	58,0
	В большинстве случаев	27,8	43,5	21,9
	Всегда	58,3	42,6	9,9
Московская обл.	Никогда			4,0
	Иногда		10,2	60,4
	В большинстве случаев	35,7	66,7	24,2
	Всегда	64,3	23,1	11,3
Респ. Татарстан	Никогда			25,3
	Иногда	6,6	28,7	44,3
	В большинстве случаев	22,3	9,6	21,5
	Всегда	71,1	61,7	8,8
Санкт-Петербург	Никогда			12,8
	Иногда	3,7	37,3	43,6
	В большинстве случаев	33,0	38,9	33,4
	Всегда	63,3	23,8	10,2
Алтайский край	Никогда			54,7
	Иногда	28,3	23,7	11,1
	В большинстве случаев	10,0	41,1	32,1
	Всегда	61,7	35,3	2,1
Челябинская обл.	Никогда			34,1
	Иногда	7,7	8,8	38,8
	В большинстве случаев	9,9	45,2	
	Всегда	82,4	46,0	27,1
Волгоградская обл.	Никогда			42,0
	Иногда	11,2	48,9	58,0
	В большинстве случаев	77,7	25,3	
	Всегда	11,1	25,8	
Нижегородская обл.	Никогда			46,9
	Иногда	5,9	25,7	34,4
	В большинстве случаев	57,2	44,7	18,7
	Всегда	36,9	29,6	
Тамбовская обл.	Никогда			22,1
	Иногда		7,9	29,7
	В большинстве случаев	33,4	25,5	48,2
	Всегда	66,6	66,6	

деятельности учителей (в % от числа опрошенных в регионе)

Назначение наставника (ментора), чтобы помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки	Изменения в обязанностях учителя (увеличение или уменьшение учебной нагрузки или административных / управленческих обязанностей и т. п.)	Изменение заработной платы преподавателя или невыплата ему премии	Изменение перспектив карьерного роста учителя	Увольнение или отказ в продлении договора
6,0	6,9	31,3	61,5	38,2
43,7	59,6	52,5	34,8	61,8
29,9	22,4	16,2	3,7	
20,4	11,1			
6,2	19,1	30,6	28,1	53,0
16,2	55,6	39,4	54,3	41,5
43,4	19,2	20,7	17,5	5,6
34,2	6,1	9,3		
	16,5	34,8	49,3	30,4
50,6	67,1	56,4	31,8	56,7
30,4	16,3	8,8	18,9	4,0
19,0				8,8
	2,8	43,7	21,6	44,0
45,4	68,8	40,0	58,6	48,4
48,8	21,7	9,0	17,4	7,7
5,8	6,7	7,3	2,5	
10,0	34,7	38,3	59,0	76,8
50,0	35,3	59,6	18,9	23,2
20,0	30,0	2,1	22,1	
20,0				
	33,1	54,0	36,2	71,8
20,9	62,1	34,1	60,3	28,2
65,9	4,8	12,0	3,4	
13,2				
45,3	35,4	38,5	54,9	86,2
31,0	64,6	61,5	33,9	13,8
23,6			11,2	
13,2	24,8	42,8	47,0	47,9
59,6	51,3	43,7	38,7	52,1
21,7	23,8	3,3	14,3	
5,5		10,2		
11,3	8,6		55,0	84,4
59,1	91,4	88,7	45,0	15,6
9,1		11,3		
20,6				

	Частота	С учителем обсуждаются меры по исправлению ситуации	Разработка для каждого учителя плана профессионального развития или подготовки	Материальные санкции, если учитель признан плохим преподавателем (отмена прибавок к зарплате, снижение стимулирующих выплат и т. п.)
Белгородская обл.	Никогда			5,2
	Иногда			57,4
	В большинстве случаев	63,4	49,5	27,1
	Всегда	36,6	50,5	10,3
Рязанская обл.	Никогда			7,6
	Иногда		40,4	75,8
	В большинстве случаев	26,4	22,3	16,6
	Всегда	73,6	37,2	
Респ. Коми	Никогда		13,9	20,4
	Иногда		37,6	79,6
	В большинстве случаев	79,6		
	Всегда	20,4	48,5	
Респ. Ингушетия	Никогда			
	Иногда	63,3	78,1	47,5
	В большинстве случаев	36,7	21,9	52,5
	Всегда			
Псковская обл.	Никогда			45,6
	Иногда		13,7	40,7
	В большинстве случаев	59,3	21,1	13,7
	Всегда	40,7	65,1	

ждают полученные данные с учителем и разрабатывают с ним план его профессионального развития, иногда назначают наставника и лишь изредка применяют карательные меры: увольнение, сокращение заработной платы, невыплата премий. Тем не менее доля директоров, сообщивших, что они применяют карательные меры, в России все же чуть выше, чем в среднем по TALIS. Ответ «иногда» на вопрос о том, ведет ли плохая оценка работы учителя к его увольнению, особенно часто звучал в Москве, Санкт-Петербурге, Нижегородской, Рязанской и Белгородской областях, а также в Ингушетии. А в Республике Татарстан 9% директоров даже сообщили, что всегда увольняют плохо работающего учителя. Таким образом, в половине российских регионов директора школ считают наказание самой действенной мерой повышения качества работы учителя. А вот в Республике Коми 100% директоров утверждают, что не применяют такой меры, как увольнение плохо работающего учителя, вообще.

Несмотря на то что большинство директоров высоко оценили работу наставников, во многих регионах их используют для помощи плохо справляющимся со своими обязанностями учи-

Назначение наставника (ментора), чтобы помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки	Изменения в обязанностях учителя (увеличение или уменьшение учебной нагрузки или административных / управленческих обязанностей и т. п.)	Изменение заработной платы преподавателя или невыплата ему премии	Изменение перспектив карьерного роста учителя	Увольнение или отказ в продлении договора
18,1	39,3	80,6	54,2	28,3
22,7	19,5	4,0	45,8	61,4
54,2	41,2	5,0		10,3
5,0		10,3		
26,4	32,2	34,0	52,4	26,4
13,4	36,8	55,2	47,6	66,0
49,4	31,0	10,8		7,6
10,8				
13,9	6,5	20,4	71,4	100,0
6,5	51,5	79,6	28,6	
79,6	42,0			
	21,9	21,9	74,4	21,9
14,8	78,1			67,3
85,2		78,1	25,6	10,8
33,2	100,0	45,6	45,6	78,9
21,1		54,4	54,4	21,1
45,6				

телям лишь от случая к случаю. В Москве и Татарстане почти половина опрошенных сообщили, что привлекают наставников иногда или вообще не привлекают, в Нижегородской и Волгоградской области, Алтайском крае такие ответы дали свыше 70% директоров, а в Рязанской области четверть опрошенных вообще никогда не прибегали к помощи наставников. Следовательно, либо директора не пользуются даже теми ресурсами, которыми располагают, либо эти ресурсы существуют только на бумаге, а в реальности они не созданы.

Пожалуй, самое главное препятствие к последовательному осуществлению трансформационного лидерства — это нежелание, неумение или невозможность делегировать властные полномочия. Осуществлять масштабные изменения, руководя выполнением каждой задачи и каждым видом деятельности в одиночку, невозможно [Apple, 2014; Frost, 2014; Fullan, 2011; Hargreaves, Shirley, 2009]. Директора школ всех регионов единодушно ответили, что их сотрудники имеют возможность активно участвовать в приня-

**Делегирование
властных
полномочий**

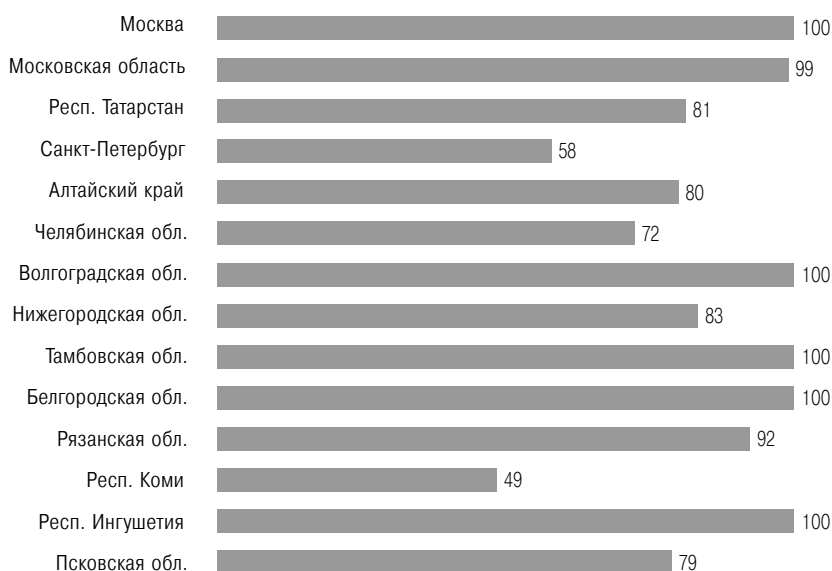
Таблица 5. Делегирование директорами полномочий по управлению школой (в % от числа опрошенных в регионе)

	Имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений						Я принимаю важные решения самостоятельно		Существует культура сотрудничества, которая характеризуется взаимной поддержкой	
	сотрудники школы		родители или опекуны		учащиеся		Да	Нет	Да	Нет
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет				
Москва	100,0		4,0	96,0	8,9	91,1	69,5	30,5	3,0	97,0
Московская обл.	100,0		8,3	91,7	13,8	86,2	56,5	43,5	5,0	95,0
Респ. Татарстан	100,0			100,0	4,0	96,0	35,5	64,5		100,0
Санкт-Петербург	100,0		6,7	93,3	34,5	65,5	69,3	30,7		100,0
Алтайский край	100,0			100,0	2,1	97,9	66,8	33,2		100,0
Челябинская обл.	100,0		11,6	88,4	21,8	78,2	74,5	25,5		100,0
Волгоградская обл.	100,0			100,0	5,5	94,5	23,2	76,8		100,0
Нижегородская обл.	100,0		7,3	92,7	15,0	85,0	18,1	81,9	10,2	89,8
Тамбовская обл.	100,0			100,0		100,0	21,0	79,0		100,0
Белгородская обл.	100,0			100,0		100,0	90,8	9,2		100,0
Рязанская обл.	100,0		20,2	79,8	20,2	79,8	83,4	16,6		100,0
Респ. Коми	100,0		13,9	86,1	37,6	62,4	79,6	20,4	22,9	77,1
Респ. Ингушетия	100,0			100,0		100,0	100,0			100,0
Псковская обл.	100,0			100,0		100,0	86,3	13,7		100,0

тии школьных решений (табл. 5). В семи регионах все директора, а в остальных — подавляющее большинство утверждают, что созданы условия и для участия родителей учащихся в принятии решений по школьным делам. Исключение составила Рязанская область, где 20% директоров с этим утверждением не согласны. По поводу участия детей в управлении школой мнения разделились. В Тамбовской, Белгородской, Псковской областях и в Республике Ингушетия 100% директоров сообщили, что их учащиеся могут активно участвовать в принятии решений, а в Санкт-Петербурге и Коми с этим утверждением не согласилась треть директорского корпуса.

Однако эти утверждения директоров, свидетельствующие, казалось бы, о высоком уровне демократичности в управлении школами, приходится поставить под сомнение, поскольку одновременно большая доля директоров, по их же собственным словам, все важные решения принимают самостоятельно. Их согласие с утверждением «Я принимаю важные решения самостоятельно»

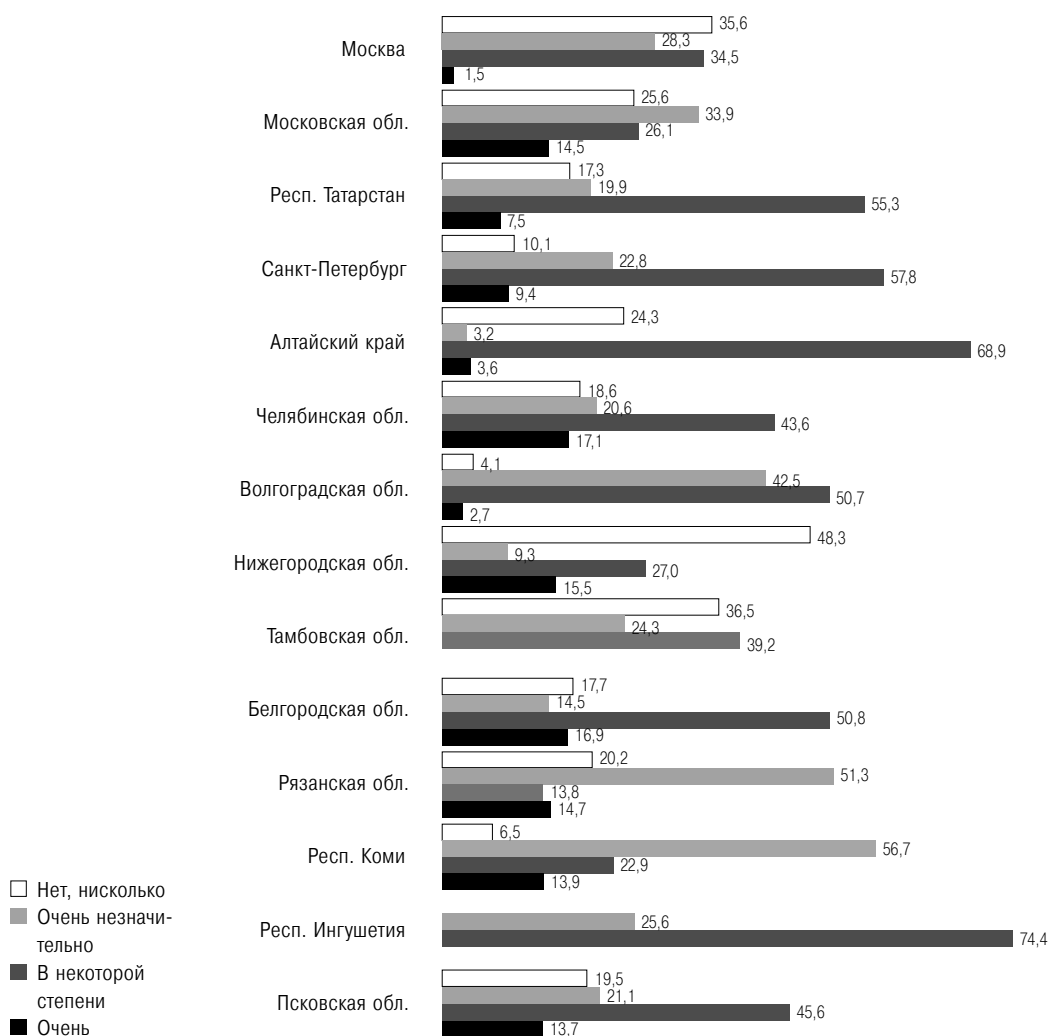
Рис. 6. Наличие управляющего совета



но» позволяет квалифицировать стиль управления в школах как авторитарный. Больше всего таких директоров в Нижегородской, Тамбовской и Волгоградской областях, наиболее демократичны директора школ в Белгородской и Псковской областях, где авторитарных директоров только 10–15%. В Ингушетии ни один директор не согласился с данным утверждением.

На вопрос о наличии в школах управляющих советов мы получили в основном положительные ответы: в шести регионах такие советы есть во всех школах, в других регионах — в 70–90% школ, и только в Санкт-Петербурге и Республике Коми их значительно меньше (рис. 6). Однако простого наличия управляющих советов еще недостаточно для того, чтобы считать управление школой демократичным: есть регионы, где управляющие советы созданы во всех школах, но при этом значительная часть директоров им полномочия по принятию решений не делегирует. В Волгоградской области, например, 100% школ имеют управляющие советы, но почти 77% директоров принимают все важные решения самостоятельно, в Тамбовской области та же картина: в каждой школе есть управляющие советы, а принятие решений им доверяют только 21% директоров. Это значит, что управляющие советы в этих и некоторых других регионах существуют только на бумаге и своих функций не выполняют. Тем самым обесценивается сама идея государственно-общественного управления. Эти данные исследования TALIS подтверждаются и результатами других исследований. В частности, в магистерской диссертации Ю. Галяминой [2015] анализируется роль, ко-

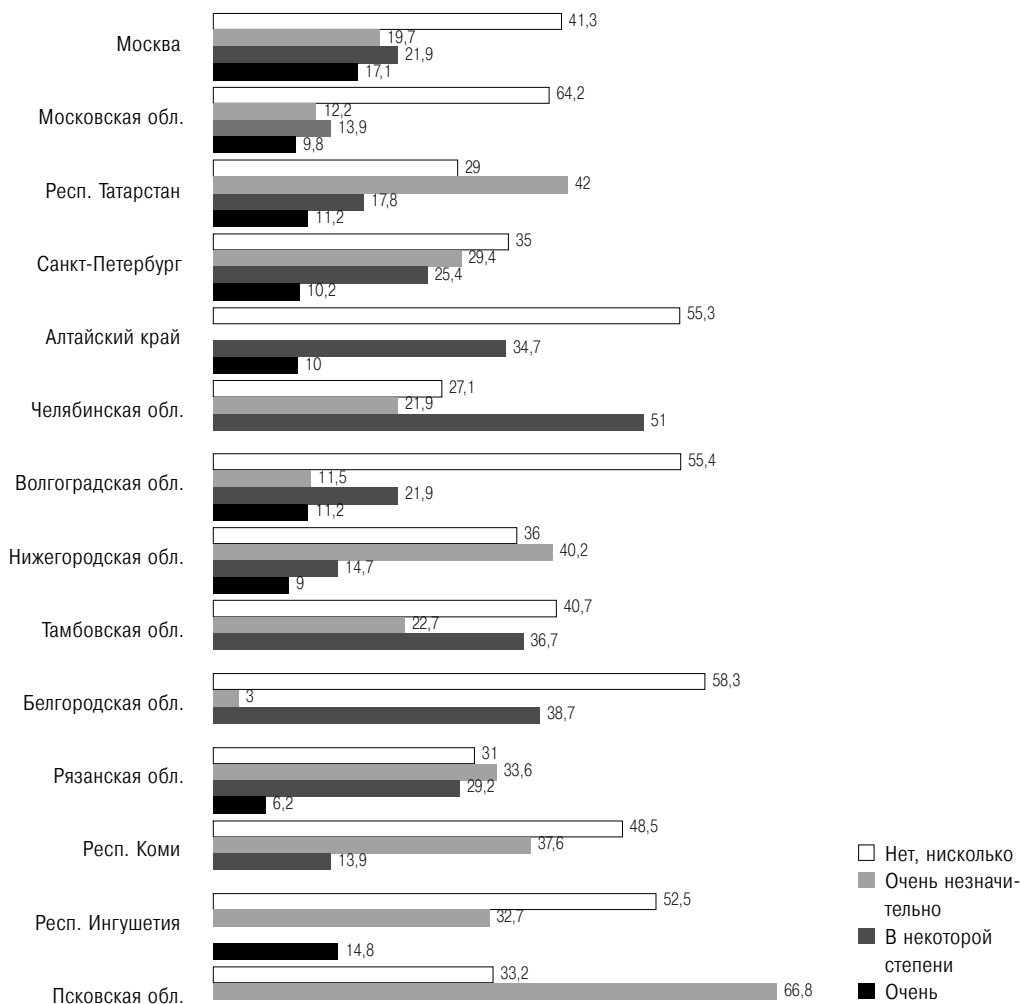
Рис. 7. Нехватка квалифицированных учителей



торую играли управляющие советы в вопросе об объединении школ и детских садов Москвы в образовательные комплексы. 47% опрошенных родителей заявили, что не знали о выборах управляющих советов ни до слияния, ни после того, как объединение завершилось. Примерно столько же респондентов были не осведомлены о том, какие решения их совет принимал по поводу объединения. В Москве управляющие советы также есть во всех без исключения школах, но, оказывается, те, кого они призваны представлять, не знают ни об их деятельности, ни часто даже об их существовании.

Таким образом, говорить о том, что обновление кадрового состава способствует распространению стратегий, характерных для

Рис. 8. Нехватка учителей, способных обучать учащихся с ограниченными возможностями здоровья



трансформационного лидерства, в части способности делегировать полномочия пока не приходится.

Несмотря на меры, которые предпринимаются в школах для совершенствования образовательных результатов учащихся и улучшения работы учителей, российские директора фиксируют трудности с целым рядом необходимых школам ресурсов. 44% директоров полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10% считают их нехватку значительной. Особенно озабочены недостаточным предложением услуг квалифицированных учителей в Республике Татарстан, Санкт-Петербурге, Псковской обла-

Ресурсы, в которых больше всего нуждаются директора

Таблица 6. **Факторы, препятствующие осуществлению школой ее основных**

	Степень нехватки	Нехватка учебных материалов (например, учебников) или их несоответствие	Нехватка компьютеров, используемых в обучении, или их несоответствие
Москва	Нет	71,1	48,7
	Очень	11,8	3,6
Московская обл.	Нет	67,7	21,8
	Очень		13,8
Респ. Татарстан	Нет	46,2	52,7
	Очень	4,2	1,8
Санкт-Петербург	Нет	52,1	20,8
	Очень	3,7	9,4
Алтайский край	Нет	25,3	20,0
	Очень	3,6	5,7
Челябинская обл.	Нет	3,9	24,5
	Очень	39,2	21,4
Волгоградская обл.	Нет	11,2	25,8
	Очень	13,8	28,7
Нижегородская обл.	Нет	56,8	34,4
	Очень		12,7
Тамбовская обл.	Нет	86,2	43,7
	Очень		
Белгородская обл.	Нет	9,2	22,2
	Очень		16,9
Рязанская обл.	Нет	22,8	22,8
	Очень	8,9	8,9
Респ. Коми	Нет	63,3	48,5
	Очень		28,6
Респ. Ингушетия	Нет		
	Очень	14,8	21,9
Псковская обл.	Нет	40,7	54,4
	Очень		45,6

сти, Алтайском крае и Ингушетии — в последних двух регионах эта проблема волнует почти 70% директоров школ (рис. 7). В Москве, Московской области, Волгограде и Республике Коми качество подготовки учителей большинство директоров устраивает.

О дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, в целом по стране сообщают только 30% директоров школ, и только 6% полагают, что их не хватает значительно (рис. 8). В Псковской и Белгородской областях ни один из дирек-

функций (в % от числа опрошенных в регионе)

Ограниченный доступ к сети Интернет	Нехватка компьютерных программ, используемых в обучении, или их несоответствие	Недостаточный библиотечный фонд или его несоответствие	Нехватка вспомогательного персонала
70,7	43,5	55,2	63,7
3,6	11,8	9,7	8,1
26,0	19,3	48,9	32,6
9,8	7,3	3,6	13,1
57,0	37,7	25,6	14,9
15,4	6,6	6,6	27,7
45,6	13,9	44,8	25,4
7,2		3,7	5,6
10,0	10,0	10,0	20,0
10,0	22,1	13,6	5,7
34,5	24,5	20,3	30,1
28,8	28,8	5,5	17,1
23,0	27,6	4,1	49,2
25,0	28,7	11,2	25,3
50,8	32,4	48,3	50,5
			13,1
39,7	31,3	31,3	72,0
39,1	34,3	12,6	68,6
33,9		16,9	
52,4	22,8	5,8	31,0
	8,9	8,9	15,1
			71,4
77,1	35,2		
36,7	36,7	14,8	14,8
54,4	54,4	33,2	
	45,6	45,6	45,6

торов не выбрал вариант ответа «очень не хватает», а в подавляющем большинстве регионов эта проблема не волнует 60–80% директоров. Больше всего тех, кто ощущает дефицит кадров, подготовленных к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в Москве и в Алтайском крае. Возможно, в данных регионах инклюзия является реальным элементом политики.

Российские директора чаще, чем их зарубежные коллеги, отмечают нехватку учебных материалов, современных компьюте-

ров и программного обеспечения, затруднения с доступом в Интернет и даже нехватку библиотечного фонда. В таких странах, как Австралия, Франция, Англия и Канада, недостаток этих ресурсов отмечают не более 20% директоров, а в Сингапуре их вообще единицы.

Материальное обеспечение школ в разных регионах сильно различается (табл. 6). В Москве и Нижегородской области лишь десятая часть директоров озабочена недостатком тех или иных ресурсов, в Тамбове эта проблема вообще отсутствует, а в Челябинской области стоит очень остро: там на нехватку учебных материалов жалуются 82% директоров. Недостаток современных компьютеров в той или иной мере беспокоит всех, но наиболее острый их дефицит испытывают в Белгородской и Челябинской областях, на Алтае и даже в Московской области, а меньше всего недовольных в Тамбовской области и в Москве. Катастрофическая ситуация с доступом в Интернет в Ингушетии: этим очень озабочены практически все директора. Достаточно серьезные проблемы с доступом в Сеть существуют в Коми и Алтайском крае. Директорам этих регионов сложно обеспечить современную образовательную среду, поскольку потребность в Интернете из-за удаленности от центра самая высокая, а пользоваться им почти невозможно. Меньше всего на нехватку компьютерных программ сетуют директора школ в Москве, Петербурге, Татарстане и Тамбовской области, а хуже всего положение в Ингушетии и Коми. В Псковской области ситуация неоднозначная: половина директоров ответили, что нисколько не страдают от нехватки софта, а другая половина — что страдают очень сильно. Остается предположить, что ресурсы в этом регионе распределяются очень неравномерно. Недостаток библиотечного фонда остро ощущают только директора школ в Псковской области. Везде, впрочем, находятся 5–10% среди опрошенных, недовольные составом библиотечного фонда школы. Но в больших городах это трудно объяснить чем-либо еще, кроме неумения самого директора обеспечивать школу необходимыми ресурсами.

Нехваткой вспомогательного персонала российские директора озабочены гораздо меньше своих иностранных коллег, хотя по численности такого персонала наши школы существенно уступают, например, западноевропейским, обычно имеющим в составе ассистентов учителей. При этом зарубежные школы стремятся расширить эту категорию штата. Отношение директоров школ к вспомогательному персоналу обусловлено актуальной образовательной политикой. В Москве и Тамбовской области, где полным ходом идет реструктуризация, директора вынуждены освобождаться от вспомогательного персонала и поэтому не фиксируют его нехватку. Директора школ Санкт-Петербурга и Псковской области, напротив, испытывают острую потребность во вспомогательном персонале — там о его дефиците сообщили более 50% директоров.

Рис. 9. Опоздания учеников

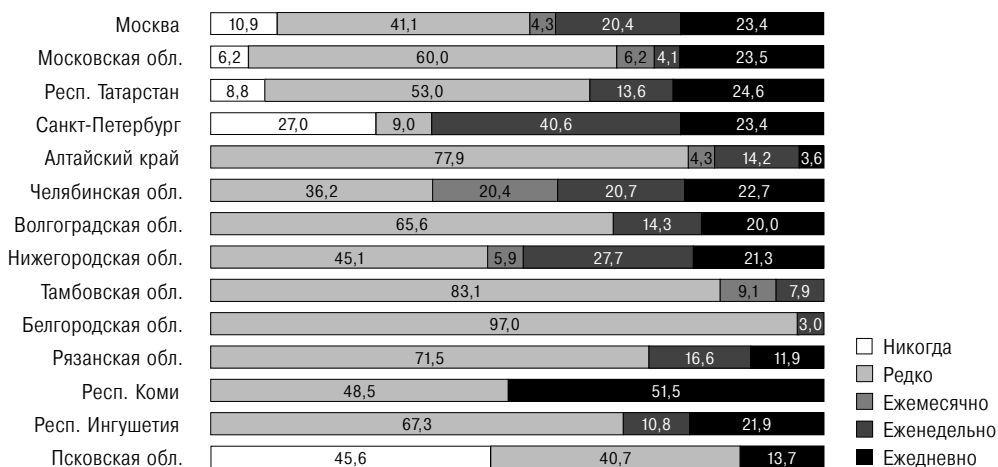
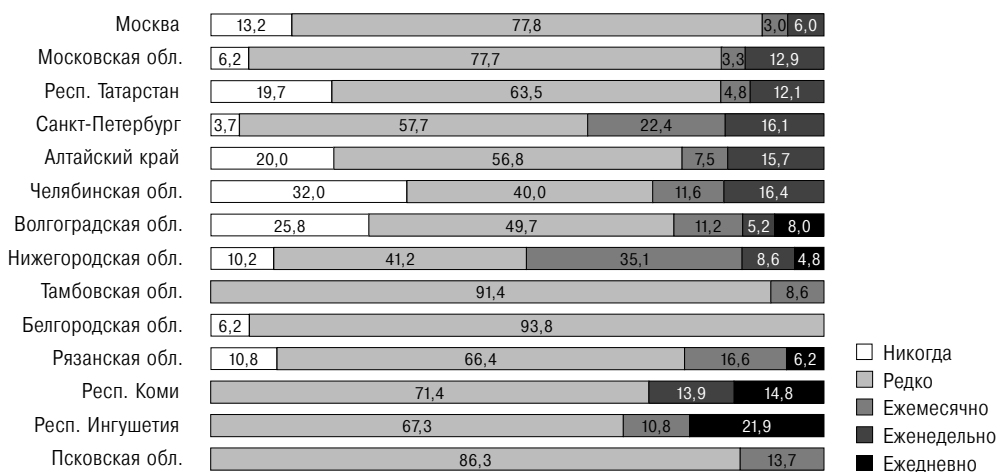


Рис. 10. Прогулы учеников



В большинстве регионов директора школ откровенно отвечали на вопрос, насколько часто их ученики опаздывают на занятия (рис. 9). Распределение их ответов сходно с полученным в других странах. Но в нескольких регионах картина оказалась исключительно положительной: в Белгородской области дети вообще не опаздывают в школу, а в Тамбовской опаздывают крайне редко.

С прогулами без уважительных причин ситуация в России выглядит лучше, чем в большинстве стран — участниц TALIS. И здесь Белгородская и Тамбовская области выглядят наилучшим образом: там либо вовсе нет прогулов, либо они случаются крайне редко (рис. 10).

Оценка директорами обстановки в своих школах

Рис. 11. **Вандализм и воровство**

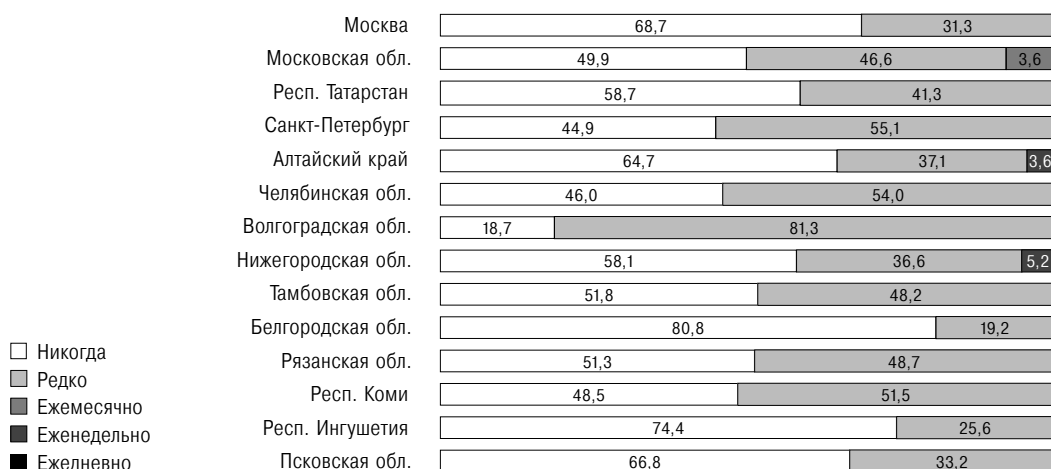
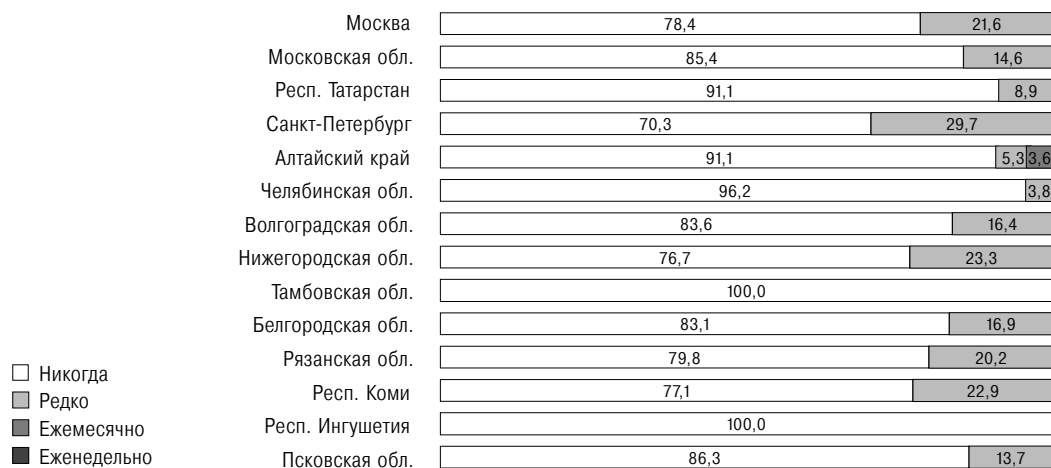


Рис. 12. **Физические травмы в результате насилия в среде учащихся**



Судя по ответам директоров, вандализм и воровство в школах у нас мало распространены, и только несколько директоров школ в Нижегородской области и на Алтае сказали, что такие случаи у них происходят еженедельно (рис. 11).

Те же самые регионы дали более объективную, чем остальные, картину детских конфликтов и травм (рис. 12). В большинстве регионов директора утверждают, что дети в школах не дерутся и не травмируются, однако вряд ли такие сведения можно считать достоверными. Отсутствие у директора такой информации может свидетельствовать о недостаточно эффективной работе служб по защите прав детей или о том, что ученики стараются не сообщать о конфликтах руководству школы.

Рис. 13. **Хранение и употребление наркотиков, алкоголя**

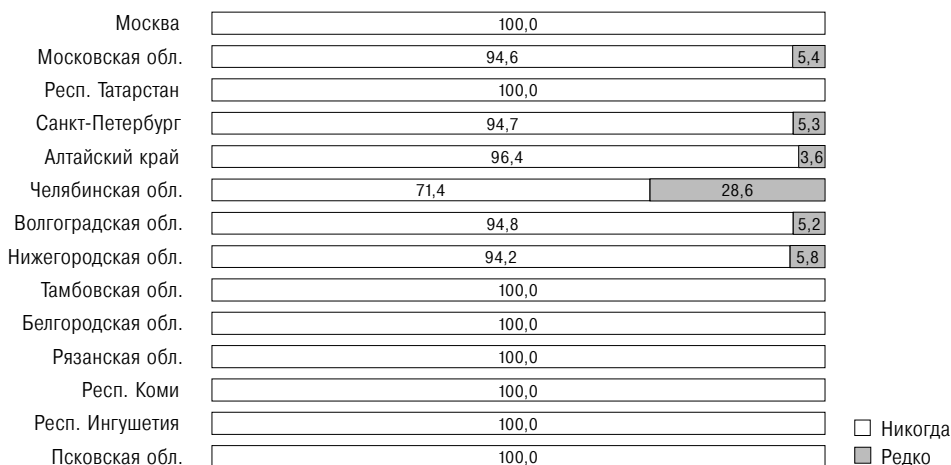
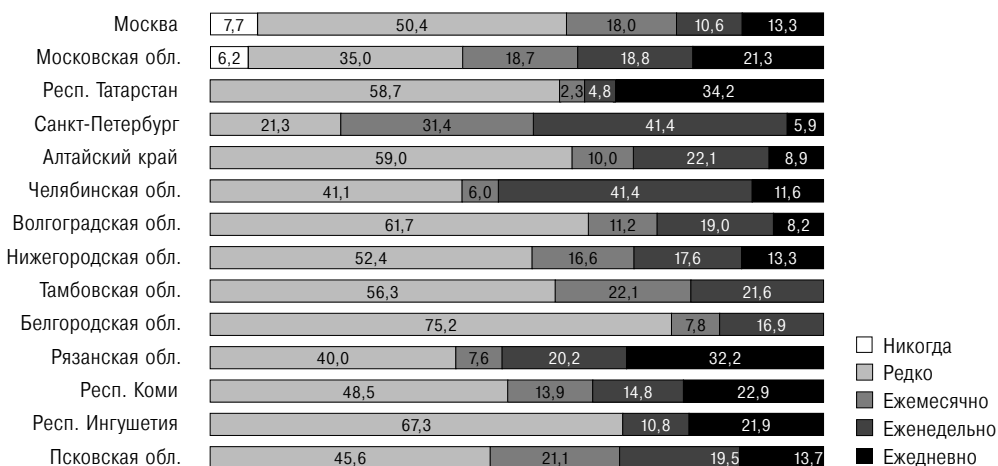


Рис. 14. **Списывание**



Почти все директора отрицают употребление алкоголя или наркотиков учащимися их школ — в 8 из 14 регионов такого, как оказалось, не случается никогда (рис. 13). Вероятно, директора предпочитают не обсуждать «горячую» тему. Челябинская область — единственная, где директора признали наличие такой проблемы.

Данные TALIS-2013 существенно отличаются от результатов, полученных в исследовании 2008 г. Согласно TALIS-2008, 57% директоров признавали наличие у учащихся многочисленных нарушений дисциплины, 35% утверждали, что образовательные результаты учеников ухудшились, 27% отмечали, что в их школах распространены наркомания и воровство. Вряд ли за пять лет употребление наркотиков могло практически прекратиться.

Таблица 7. **Удовлетворенность директоров школ своей профессией и работой**
(в % от числа опрошенных в регионе)

		Преимущества профессии явно перевешивают недостатки	Я хотел бы сменить школу, если бы это было возможно	Я думаю, что профессия учителя ценится в обществе	Я доволен результатами своей работы в этой школе	В целом я доволен своей работой
Москва	Да	14,4	93,9	16,2	5,3	4,0
	Нет	85,6	6,1	83,8	94,7	96,0
Московская обл.	Да	16,2	98,5	58,9	6,7	6,7
	Нет	83,8	1,5	41,1	93,3	93,3
Респ. Татарстан	Да	20,1	100,0	41,9	18,8	11,3
	Нет	79,9		58,1	81,2	88,7
Санкт-Петербург	Да		100,0	13,4	17,8	
	Нет	100,0		86,6	82,2	100,0
Алтайский край	Да	17,9	86,4	46,4	23,7	
	Нет	82,1	13,6	53,6	76,3	100,0
Челябинская обл.	Да	17,1	100,0	34,5		
	Нет	82,9		65,5	100,0	100,0
Волгоградская обл.	Да	33,1	100,0	51,0	16,9	17,0
	Нет	66,9		49,0	83,1	83,0
Нижегородская обл.	Да	10,5	100,0	23,9	4,9	
	Нет	89,5		76,1	95,1	100,0
Тамбовская обл.	Да		100,0	29,5		
	Нет	100,0		70,5	100,0	100,0
Белгородская обл.	Да	28,4	100,0	59,2	18,1	
	Нет	71,6		40,8	81,9	100,0
Рязанская обл.	Да	7,6	91,1	69,0	34,9	14,7
	Нет	92,4	8,9	31,0	65,1	85,3
Респ. Коми	Да	42,0	85,2	28,6	14,8	
	Нет	58,0	14,8	71,4	85,2	100,0
Респ. Ингушетия	Да	21,9	100,0	21,9	74,4	21,9
	Нет	78,1		78,1	25,6	78,1
Псковская обл.	Да		100,0	100,0	59,3	
	Нет	100,0			40,7	100,0

Единственный вид нарушения дисциплины, наличие которого признавали директора школ во всех без исключения регионах, — это списывание (рис. 14). Во многих регионах (Московская и Рязанская области, республики Татарстан, Коми и Ингушетия) о том, что учащиеся списывают на уроках ежедневно, сообщили

от 20 до 35% директоров, и только в единичных школах Москвы и Московской области, по словам директоров, такого не происходит никогда. Откровенность директоров объясняется, возможно, тем, что во время итоговых испытаний списывание скрыть практически невозможно, а в 2013 г. таких случаев было как никогда много, и директора школ увидели в этом прямую угрозу оценке качества их работы.

В целом результаты опроса свидетельствуют, что директора российских школ привыкли не слишком акцентировать имеющиеся у них проблемы: контроль работы школ и инспекции у нас проводятся скорее с карательной целью, а не для поддержки развития школ.

Когда приоритетом становится развитие, самооценка руководства школы выступает важным компонентом общей оценки их деятельности. Если директор видит свои недостатки и честно их фиксирует, задача инспекции состоит в том, чтобы помочь найти способы их преодоления. А если инспекция видит своей целью поиск недостатков и наказание тех, кто в них виновен, то руководство школой будет стремиться их всячески скрыть, и такая инспекция вряд ли будет способствовать развитию.

Большинство директоров школ ценят свою профессию и не хотят менять ни ее, ни школу, в которой работают (табл. 7). При этом они высоко оценивают и результаты своей деятельности. 100% директоров школ в Тамбовской и Челябинской областях ими полностью удовлетворены, несмотря на то что они недовольны качеством работы своих учителей, а в школе имеют место списывание на уроках и опоздания учеников. В других регионах есть директора, не вполне довольные результатами своей работы, но таких, как правило, не больше 20%. Только в Рязанской и Псковской областях больше трети директоров не удовлетворены достигнутыми результатами.

1. Работа директора, стремящегося развивать свою школу и трансформировать ее деятельность, начинается с максимальной объективной оценки ситуации, и если директор не способен или не умеет это делать, его усилия вряд ли увенчаются успехом. Участие в международном исследовании, естественно, может стимулировать желание как можно достойнее отразить достижения своей школы, своего региона и своей страны, тем не менее критическое отношение к собственным достижениям необходимо. Именно так относятся к результатам своего труда в странах с самыми высокими образовательными результатами — Сингапуре, Финляндии и др.

2. В результате преобразований и оптимизации школьной сети к руководству школами в ряде регионов России пришли молодые директора, которые оптимистичнее оценивают и условия

Выводы

своей работы, и собственный потенциал. Однако они пока не умеют работать в команде и делегировать полномочия.

3. Система подготовка кандидатов на должность директора школы в России пока не выстроена. Только в некоторых регионах до начала работы в новом качестве более 20% кандидатов прошли специальную подготовку, а в нескольких регионах таких не оказалось вообще. Руководству этих регионов, как и руководителям школ, стоит обратить особое внимание на подготовку кадрового резерва, потому что директор, не подготовленный к своей работе, как правило, не может качественно выполнять свои обязанности, а времени на то, чтобы учиться «на марше», у него нет.

4. Многие директора школ жалуются даже на те трудности, преодолеть которые вполне в их силах. Так, например, нехватка библиотечного фонда — вполне решаемая проблема в больших городах, но директора часто занимают иждивенческую позицию, которая исключает возможность успешной работы в трансформационном режиме. Но есть и объективные трудности: в нескольких регионах практически не работает Интернет, существует большой дефицит бюджетных средств, не хватает учительских кадров. Для их преодоления необходимы действия уже не столько директоров школ, сколько руководителей регионов.

5. Почти все директора активны в оценивании работы учителей, но многие из них выполняют при этом не свойственные им функции, подменяя завуча или наставника. В ряде регионов наставничество существует только на бумаге: все директора признают его важность, но наставникам не доверяют исправление недостатков в деятельности учителей. А значит, директора предпочитают «ручное управление» и работу с отдельными учителями, а не с их группами.

6. Во многих регионах авторитаризм и нежелание делиться властью — наиболее значимые препятствия к осуществлению директорами школ трансформационного лидерства. В нескольких регионах, при том что все директора сообщили о наличии у них управляющих советов, все важные решения по-прежнему единолично принимает директор школы, а иногда он работает за всю управленческую команду, жалуясь при этом на отсутствие помощи. Приемы командообразования, навыки делегирования полномочий, умение работать в режиме распределенного лидерства — эти элементы необходимо включить в программы подготовки директоров школ.

7. Директора многих регионов считают, что в их школах не хватает квалифицированных учителей. Но работа по повышению квалификации, которая давала бы реальные результаты, налажена слабо, и, судя по всему, директора не считают себя ответственными за организацию такой подготовки. Педагогическое лидерство — еще один аспект подготовки руководителей школ, которому стоит уделить особое внимание.

8. Само по себе кадровое обновление не приводит к большей готовности работать в трансформационном режиме: как мы увидели, директора школ Москвы и Тамбовской области, где кадровый состав обновился наиболее значительно, так же мало склонны делегировать полномочия, так же полностью довольны результатами своей работы, так же мало замечают детей с проблемами, как и их коллеги с большим директорским стажем. Но, впрочем, результаты обновления не могут проявиться быстро, поэтому последующий срез (TALIS-2018) даст нам более точную картину.

9. В целом ряде регионов директора предпочитают не упоминать о недостатках в работе их школ, но есть и такие регионы, где преобладает честная оценка своих достижений. Умение замечать и признавать недостатки — необходимое качество успешного руководителя, и без него трудно рассчитывать на успехи в работе школ.

1. Галямина Ю. Участие Управляющих советов в принятии управленческих решений в городе Москве в период 2012–2014 годов. Исследование нормативной базы и практики принятия решений на примере процесса создания учебных комплексов: магистерская диссертация. М.: МВСШЭН, 2015 (неопубл.).
2. Ленская Е. А., Брун И. В. Директора российских школ и их зарубежные коллеги: исследование TALIS // Тенденции развития образования. Материалы XII междунар. науч.-практ. конф. М.: Дело, РАНХиГС (в печати).
3. Фуллан М. Как совершенствуются системы // Тенденции развития образования. Материалы XI международной научно-практической конференции. М.: Дело, РАНХиГС, 2014. С. 23–35.
4. Apple M. (2014) Foreword in Education Policy Research. Design and Practice at a Time of Rapid Reform. London: Bloomsbury.
5. Bass B. M. (1998) Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Bass B., Bass R. (2008) The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications. New York: Free Press.
7. Frost D. (ed.) (2014) Transforming Education through Teacher Leadership. Cambridge: LfL Cambridge.
8. Fullan M. (2011) Change Leader. San-Francisco: Jossey-Bass.
9. Fullan M. (2014) The Principal. Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Hargreaves A., Shirley D. (2009) The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Литература

Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership

Authors

Elena Lenskaya

Candidate of Sciences in Pedagogy, Dean of the Faculty of Educational Management, Moscow School of Social and Economic Sciences. Address: 82/2 Vernadskogo av., 119571 Moscow, Russian Federation. E-mail: lenskaya@universitas.ru

Irina Brun

Junior Researcher at the Center for Monitoring Education Quality, Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ivbrun@gmail.com

Abstract

Based on results of TALIS-2013, of which Russia was a participant for the first time, we analyze demographic characteristics, length of service and working load of school principals, their competencies and opportunities for professional development, as well as working conditions, duties and working priorities. We also discuss how principals participate in teacher performance assessment and delegate their school management responsibilities, which resources they need, and how they assess the ethos of their schools. Research was conducted in 14 regions of Russia and revealed different levels of leadership potential in educational institutions. The recent changes to the education system (new Federal Law “On Education”, new Federal State Educational Standards) require principals to work in a transformational leadership style, but only few of the respondents succeed. Principals prefer micromanagement” and interacting with individual teachers, not staff groups. Authoritarianism and unwillingness to delegate power are the major handicaps to transformational leadership of schools principals. There has been no established system for school principal training in Russia so far. Only some of the regions reported to have trained over 20 percent of candidates prior to employment; meanwhile, there were regions with no training available to principals before the start of their career. It is imperative that the school principal training system involve teaching teambuilding, power delegation and distributed leadership skills.

Keywords

school principals, transformational leadership, administration, school management, job-specific training, self-report, pedagogical leadership, school board, distributed leadership.

References

- Apple M. (2014) *Foreword in Education Policy Research. Design and Practice at a Time of Rapid Reform*. London: Bloomsbury.
- Bass B. M. (1998) *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass B., Bass R. (2008) *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Frost D. (ed.) (2014) *Transforming Education through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL Cambridge.
- Fullan M. (2011) *Change Leader*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan M. (2014) *Kak sovershenstvuyutsya sistemy [How Systems Improve]. Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [The Trends in Education Development. Proceedings of the XI International Applied Research Conference]*, Moscow: Delo, Rus-

- sian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, pp. 23–35.
- Fullan M. (2014) *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galyamina Y. (2015) *Uchastie upravlyayushchikh sovetov v prinyatii upravlencheskikh resheniy v gorode Moskve v period 2012–2014 godov. Issledovanie normativnoy bazy i praktiki prinyatiya resheniy na primere protsessy sozdaniya uchebnykh kompleksov* [Participation of School Boards in Making Managerial Decisions in Moscow in 2012–2014. Analyzing the Legal Framework and the Decision-Making Practices in Development of Training Packages] (Master's Thesis). Moscow: Moscow School of Social and Economic Sciences (unpublished).
- Hargreaves A., Shirley D. (2009) *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lenskaya E., Brun I. Direktora rossiyskikh shkol i ikh zarubezhnye kollegi: issledovanie TALIS [Russian School Principals and Their Foreign Counterparts: TALIS]. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Trends in Education Development. Proceedings of the XII International Applied Research Conference], Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (in print).

Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России

М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2016 г.

Пинская Марина Александровна
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: mpinskaya@hse.ru

Пономарева Алена Александровна
магистр психологии, младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: aponomareva@hse.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: skosaretski@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. На основании данных, полученных в ходе международного сравнительного исследования учительского корпуса TALIS-2013, анализируются уровень профессиональной подготовки молодых учителей в России, их трудоустройство, ввод в профессию и дальнейшее профессиональное развитие, трудности, которые они испытывают в преподавательской деятельности, их удовлетворенность обратной связью, получаемой от ру-

ководства школы и коллег. Показано, что отечественный учительский корпус не является гомогенным, оценки, которые дают учителя разного возраста, существенно различаются во всех изучаемых областях. Молодые учителя испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию. При этом они не готовы к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Авторы делают вывод, что молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и групповых формах. Повысить их шансы на успешную адаптацию к требованиям школьной практики мог бы специально организованный период введения в профессию, который поддержит их базовую мотивацию и позволит избежать оттока молодых учителей из школы вследствие неудовлетворенности.

Ключевые слова: школа, молодые учителя, профессиональное развитие, обратная связь, профессиональная удовлетворенность, профессиональные компетенции.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124

В российских и зарубежных сравнительных исследованиях педагогического состава школ отмечается растущая тенденция к старению кадров. В последние годы и на федеральном уровне, и в регионах предприняты серьезные усилия с целью поддер-

жать молодых педагогов, повысить их доходы, организовать наставничество и способствовать развитию их профессиональных компетенций.

О проблемах, с которыми сталкиваются молодые учителя, об их профессиональных дефицитах и запросах мы получаем информацию из международного исследования TALIS (Teaching and Learning International Survey). Данные TALIS-2013 позволили проанализировать положение отечественного учительского корпуса с учетом возраста участников опроса и социального контекста, в котором они работают. Этот анализ показал, что российское учительство не стоит рассматривать как гомогенную и консолидированную группу, единую в оценке актуальной ситуации в системе образования и демонстрирующую общие профессиональные установки. Учительство дифференцировано по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту, при этом существует ряд проблем, о которых наиболее открыто заявляют определенные группы, в частности молодые учителя.

Результаты исследования TALIS-2013 позволяют сделать вывод, что корни тех проблем, с которыми сталкиваются молодые учителя, в их профессиональной подготовке. Вернее, в том, что в ней отсутствуют некоторые важные составляющие.

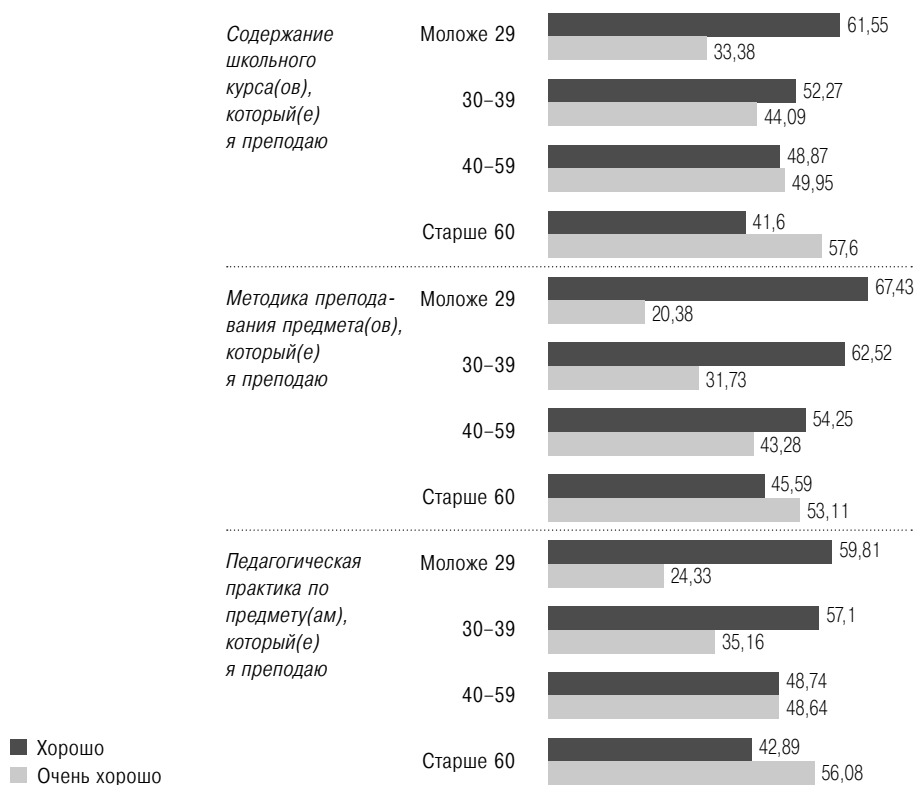
Несмотря на недостаток масштабных исследований, существует ряд свидетельств того, насколько эффективны практические элементы подготовки учителей. А. Ливайн в 2006 г. по итогам 4-летнего изучения деятельности 28 школ и отделений, готовящих учителей в США, так описал наиболее успешные программы: «Это программы, цель которых подготовить наилучших учителей, и они очень ясно определяют, что именно наилучший учитель должен знать и быть способным делать. Практический компонент в этих программах обширный, начинается рано и позволяет студентам немедленно применять в реальной школьной практике ту теорию, которую они изучают. Существует самая тесная связь между программой подготовки студентов и школой, в которой они работают, включая тесное и непрерывное взаимодействие сотрудников университета и школы — сотрудников, отвечающих за академическую и за практическую подготовку. И те и другие ориентируются на самые высокие стандарты» [Levine, 2006. P. 81].

Именно этого элемента связи между теоретическим обучением и практикой, университетом и школой существенно недостает в том профессиональном образовании, которое получали и продолжают получать наши учителя.

Все исследователи признают, что чрезвычайно важным условием подготовки эффективных учителей является школьная практика в период их обучения. Национальный совет исследований США (US National Research Council) определил эту практику как

Профессиональная подготовка учителей

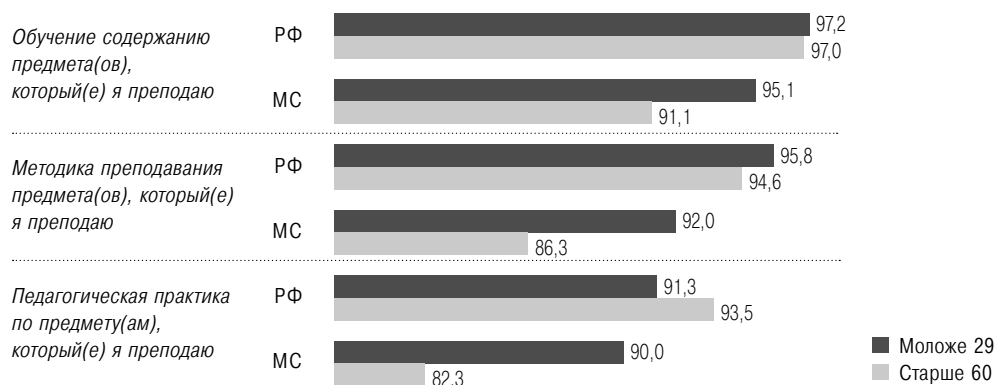
Рис. 1. Доля учителей в разных возрастных группах, согласных с тем, что они хорошо или очень хорошо подготовлены по определенным областям преподавательской деятельности



одну из трех основных составляющих подготовки учителей, «которая может оказывать наивысшее влияние на учебные достижения учеников» наряду с предметными знаниями и качеством кандидатов на приобретение этой профессии [National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010].

Признав значимость качественной практики, важно точно определить, чем создается это качество. Л. Дарлинг-Хаммонд считает, что наилучшие программы подготовки учителей отводят значительное время на работу в школе, включая не менее одного года преподавания под руководством одного или нескольких учителей, которые выстраивают практику так, чтобы студент-педагог поработал с учениками, имеющими самые разные учебные потребности [Darling-Hammond, 2006]. Международные эксперты в области подготовки учителей также подчеркивают, что практика должна интегрироваться в учебный курс и проходить под строгим руководством [Cooper, Alvarado, 2006]. В ходе практики молодые учителя приобретают такие существенные профессиональные компетенции, необходимые для качественного преподавания, как

Рис. 2. Компоненты, включенные в подготовку учителей
 (оценка российских учителей и международное среднее)



умение управлять классом и владение оценочными инструментами и способами анализа данных оценивания.

Принимавшие участие в TALIS-2013 российские молодые учителя существенно реже, чем все другие возрастные группы, определяют качество своей профессиональной подготовки как очень хорошее (рис. 1). Мы сравнили ответы учителей в возрасте 60 лет и старше и 29 лет и моложе на вопрос, какие компоненты включало их профессиональное образование (рис. 2). Если верить оценкам учителей, организация профессиональной подготовки, которую получили самые старшие учителя, мало отличается от той, которую прошли самые молодые. То есть за 30 лет она мало изменилась, существенного перераспределения времени, затрачиваемого на разные блоки подготовки, не произошло.

При этом средние международные оценки свидетельствуют о том, что подготовка современных молодых учителей существенно отличается от той, которую получили их старшие коллеги: она носит более практический характер. Сегодня будущие учителя меньше изучают содержание предмета и больше заняты методикой преподавания и практикой. В российском педагогическом образовании, напротив, несколько сократился именно практический компонент.

Разница в оценках степени своей подготовленности между молодыми и наиболее опытными учителями в России существенно больше, чем в среднем в международной выборке, особенно в области педагогической практики (рис. 3).

При сравнении с международным средним обращает на себя внимание в целом более высокий профиль оценок российских учителей старшей возрастной группы. Чтобы выяснить причины такой завышенной самооценки и оценить достоверность полученных ответов, требуется дополнительное исследование, но эти

Рис. 3. Доля учителей, согласных с тем, что они подготовлены хорошо или очень хорошо по определенным областям преподавательской деятельности (оценка российских учителей и международное среднее)

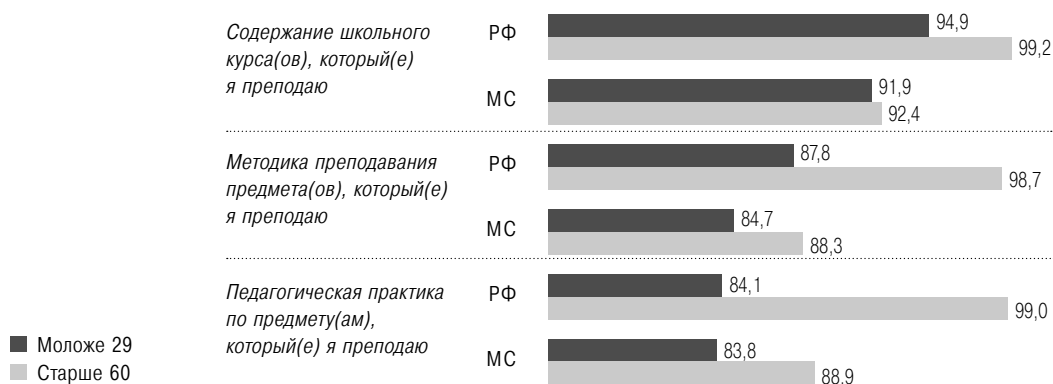


Таблица 1. Уровень образования учителей разных возрастных групп (%)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Общее или начальное среднее образование	0,12	2,00	1,72	0
Среднее профессиональное образование	15,51	4,38	7,94	6,70
Высшее образование	84,04	92,55	89,94	92,33
Степень кандидата или доктора	0,32	1,07	0,39	0,97

обстоятельства не снимают выявленной проблемы в организации педагогического образования.

Среди молодых учителей больше тех, кто не имеет высшего образования (табл. 1). В школу в последние несколько лет активно приходят выпускники педагогических колледжей. Возможно, часть из них в момент опроса получала высшее образование заочно.

Трудоустройство

Безусловно позитивной тенденцией следует считать то, что в России большинство самых молодых и наименее опытных учителей попадают в школы с благополучным контингентом учащихся. Далеко не во всех странах — участницах исследования это так [ОЭСР, 2015]. По данным ОЭСР, молодых учителей часто трудоустраивают в неблагополучные школы, где они не справляются со сложным контингентом, в результате чего падает уровень достижений учеников и сокращается доля молодых учителей, ко-

торые остаются в профессии [Ingersoll, 2002]. К счастью, такая практика на наши школы не распространяется. Среди учителей моложе 25 лет 50,34% работают в школах с наименьшей долей сложного контингента, 39,17% — со средним по сложности контингентом, и только 10,48% — с наиболее сложным.

В докладе А. Шляйхера «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира», подготовленном для Международного учительского саммита (International Summit on the Teaching Profession) в 2011 г., фиксируется, что во многих странах ядром современных программ начальной подготовки молодых учителей становится не столько изучение академических дисциплин, сколько обучение «на местах», в школьной среде, которое объединяет усвоение теоретической базы и практику. Помимо академического курса с упором на сочетание исследовательского метода и ультрасовременных практик преподавания будущий педагог проходит более года учительской практики в школе, поддерживающей связь с университетом. Цель такого практического курса — развить и апробировать инновационные методы и приемы, ну и конечно, выполнить самостоятельное исследование по практикам обучения и преподавания.

Профессиональное развитие

Стадии профессионального образования учителей, введение в должность и профессиональное развитие должны быть взаимосвязаны, образуя процесс «непрерывного обучения» для учителей.

Во многих странах образование учителя не ограничивается созданием полноценной базы предметных знаний, изучением теории педагогики и смежных наук, оно предполагает также развитие аналитических и исследовательских навыков для применения их в практике преподавания. Образовательные системы Финляндии и Шанхая могут служить примером формирования у будущего учителя исследовательских компетенций, которые рассматриваются как основа профессиональной подготовки [Schleicher, 2011]. Умение исследовать механизмы и условия учебной деятельности школьников позволяет действующему учителю адаптировать преподавание к потребностям тех учащихся, которые отстают в учебе, не уживаются в классе или нуждаются в иной помощи.

В практической подготовке будущих учителей широко используется наставничество. Проведенные исследования не дают основания утверждать, что практика молодого учителя под руководством наставника приводит к улучшению достижений его учеников [Hattie, 2009]. Однако такая практика позитивно влияет на установки, мотивацию [ibid.] и самочувствие молодых учителей [Totterdell et al., 2004]. Соответственно эффект наставничества состоит в том, что число оставшихся в школе молодых учителей

Таблица 2. **Доля учителей разного возраста, принимавших участие во вводных программах** (% численности соответствующей возрастной группы)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Я принимал(а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	43,67	50,77	64,36	65,39
Я принимал(а)/принимаю участие в неофициальной вводной ориентационной деятельности, которая не является составной частью программы	38,37	42,67	50,89	49,60
Я принимал(а)/принимаю участие в общем и/или официальном знакомстве со школой	58,96	57,68	66,53	61,12

Таблица 3. **Участие учителей разного возраста в программах профессионального развития** (% численности соответствующей возрастной группы)

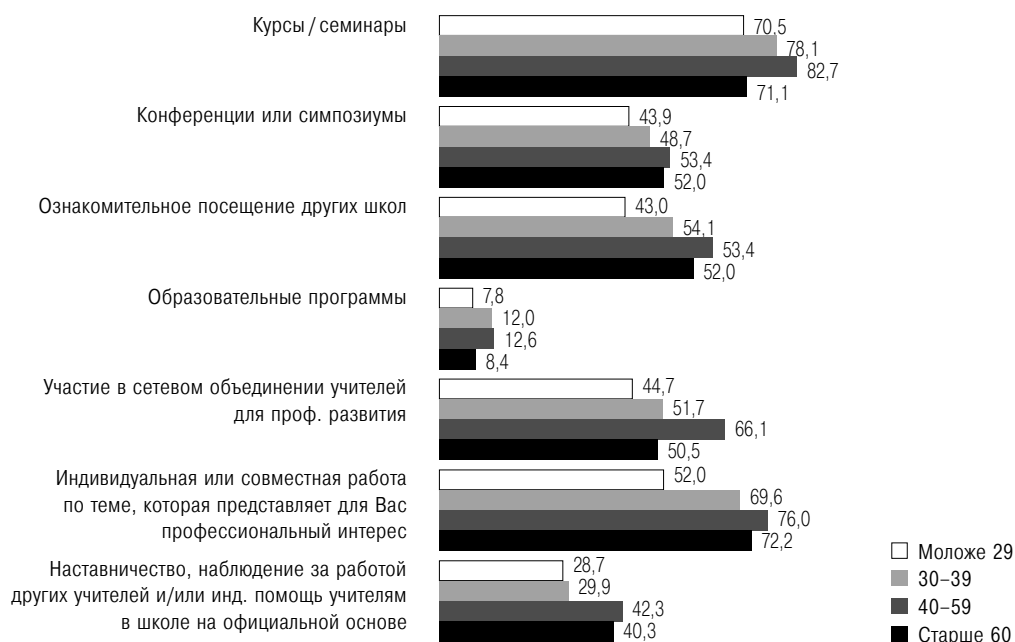
	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Методическая компетентность в преподавании моей предметной области (областей)	79,74	89,66	88,66	87,85
Поведение учащихся и организация работы на уроке	78,63	82,29	78,18	80,35
Управление и администрирование в школе	15,21	25,39	22,13	11,91
Методы индивидуального обучения	56,29	66,14	69,93	74,23
Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья	25,79	29,11	29,02	37,79
Методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы	54,52	62,44	67,81	64,23
Работа с учащимися на уровне профориентации и психологического консультирования	35,41	46,29	58,05	60,46

растет, а финансовые потери от ухода подготовленных специалистов из профессии сокращаются [Darling-Hammond, 2003].

О том, что у них есть наставники, сообщили около трети (30,3%) российских учителей моложе 30 лет, что существенно меньше, чем принято в современной зарубежной практике подготовки учителей и адаптации их к практической работе. По оценкам молодых учителей, они существенно отстают от своих старших коллег в качестве профессионального развития, начиная с периода ввода в практику работы в школе (табл. 2).

Организация официальных программ ввода в профессию является широко распространенной практикой, и в среднем более 60% молодых учителей охвачены этими программами. В странах,

Рис. 4. Доля учителей разных возрастов, которые за последние 12 месяцев участвовали в каком-либо из видов профессионального развития



которые рассматриваются как образцы организации профессионального развития педагогов, доля молодых учителей, проходящих официальный этап адаптации к практической деятельности, выше: в Канаде — более 80%, в Нидерландах, Австралии, Японии — более 90%, в Сингапуре — практически 100%.

Уже работая в школе, молодые учителя, по их оценкам, имеют меньше возможностей доступа к различным формам профессионального развития, по сравнению с учителями других возрастных групп (рис. 4).

Молодые учителя реже всех подтверждают участие в программах профессионального развития практически по всем направлениям, в том числе соответствующим требованиям ФГОС и профессионального стандарта (табл. 3).

Молодые учителя существенно реже, чем все остальные участники опроса, подтвердили участие в наиболее активных современных формах профессионального развития, основанных на сотрудничестве и предполагающих исследовательскую деятельность (рис. 5).

При этом не выявлено существенной разницы в отчетах молодых учителей и респондентов из других возрастных групп о материальном поощрении и поддержке со стороны администрации школы их усилий по профессиональному развитию. О том, что условия

Рис. 5. Формы профессионального развития, в которых участвовали учителя разного возраста в течение последних 12 месяцев

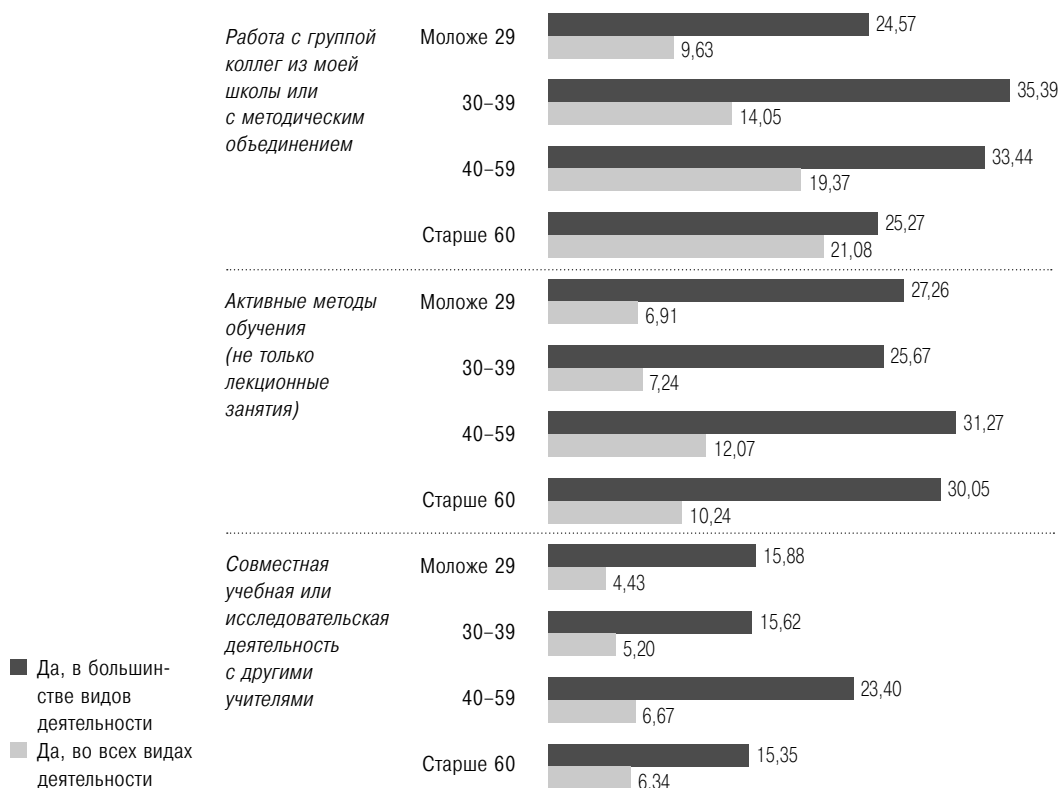
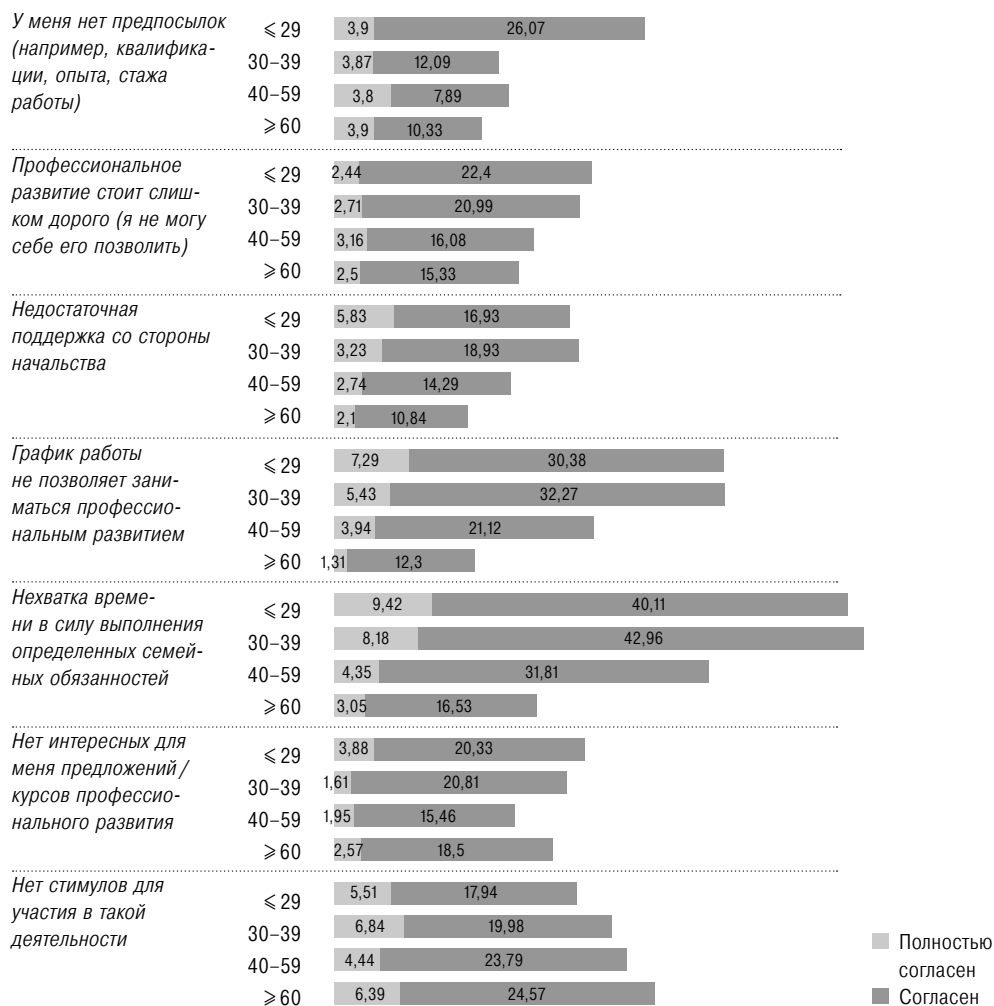


Таблица 4. Поддержка администрацией школы профессионального развития учителей разных возрастных групп (% численности соответствующей возрастной группы)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30-39	40-59	≥ 60
Мне было официально выделено плановое время для участия в деятельности по профессиональному развитию или мероприятиях, имевших место в рабочее время	52,79	54,04	60,73	51,88
Я получал(а) прибавку к зарплате в связи с участием в указанной деятельности или мероприятиях в нерабочее время	34,55	32,22	34,52	32,50
Я получил(а) нематериальную поддержку в связи с участием в указанной деятельности в нерабочее время (снижение преподавательской нагрузки, выходные дни, учебный отпуск и т. д.)	25,22	23,27	24,46	21,99

Рис. 6. Доли учителей, согласных с тем, что тот или иной фактор является препятствием для их профессионального развития

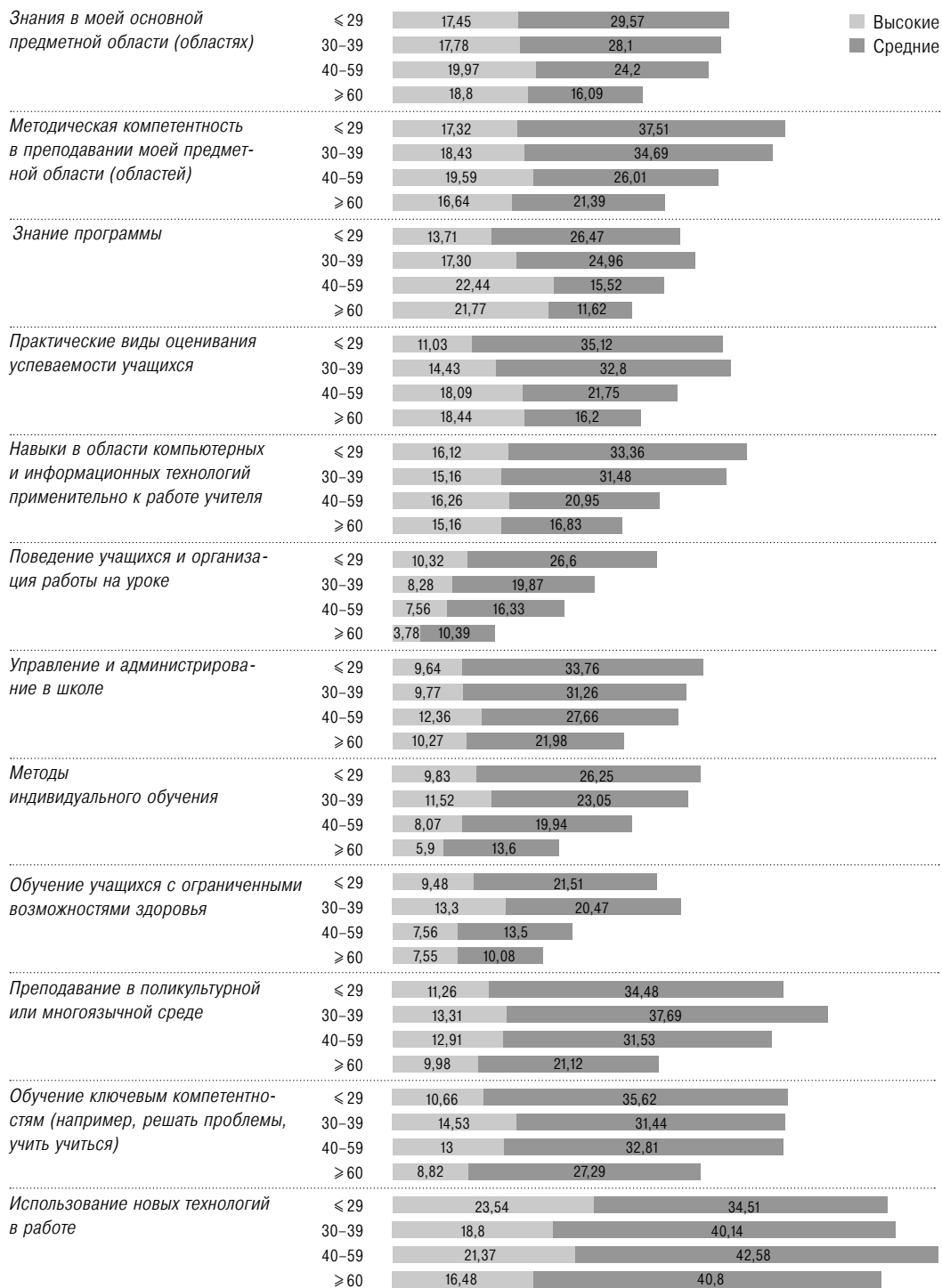


у молодых учителей в этом отношении не хуже, чем у их более опытных коллег, свидетельствуют данные, приведенные в табл. 4.

Однако, несмотря на поддержку администрации, молодые учителя чаще своих старших коллег сообщают о барьерах в доступе к профессиональному развитию (рис. 6).

Основными ограничениями в профессиональном развитии молодые учителя называют «нехватку времени в силу выполнения определенных семейных обязанностей» и «график работы, который не позволяет заниматься профессиональным развитием». При этом среди молодых учителей меньше, чем в других возрастных группах, тех, кто соглашается с утверждением, что у него нет стимулов для профессионального развития.

Рис. 7. Высокие и средние запросы на повышение квалификации в группах разного возраста



Молодые учителя предъявляют высокие запросы на профессиональный рост и совершенствование (рис. 7). Исследование показывает, что они точнее оценивают свои профессиональные дефициты.

Характер их запросов позволяет судить о том, насколько эффективно современное высшее педагогическое образование. Нехватка умений управлять классом понятна и естественна для тех, кто недавно пришел в школу, так же как понятны их преимущества во владении информационно-коммуникационными технологиями. Но то, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит во владении педагогическими технологиями и преподавательскими умениями, отвечающими требованиям ФГОС и профессионального стандарта (такими как методы индивидуального обучения или обучение детей с ограниченными возможностями здоровья), ставит серьезные вопросы перед системой педагогического образования.

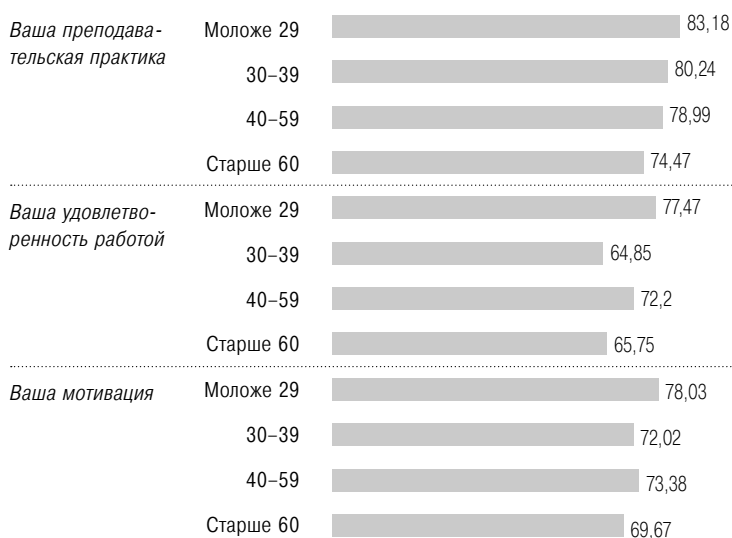
Молодые учителя менее других довольны качеством обратной связи об их профессиональной деятельности, которую они получают от своих коллег и руководства. Те из них, кто считают себя менее подготовленными и определенно выражают запрос на повышение профессиональных компетенций, чаще остальных выражают недовольство отсутствием обратной связи того или иного рода — а это значит, что они не получают педагогической и методической поддержки на рабочем месте. У значительной части молодых учителей есть наставники, но только в одном пункте — «обратная связь, полученная в ходе прямого наблюдения за преподаванием в классе» — доля подтвердивших получение обратной связи от наставников достигает 27,8%. В ходе оценки знаний учителя в предметной области обратную связь от наставников получают 22,3% молодых учителей. По всем остальным позициям, включая анализ результатов тестирования учащихся, этот показатель находится в пределах 10–15%.

Молодые учителя значительно ниже, чем учителя других возрастных категорий, оценивают то внимание, которое уделяют различным аспектам их профессиональной деятельности руководство школы и коллеги. В частности, почти 28% молодых учителей утверждают, что «сотрудничеству и работе с другими учителями» придавалось мало значения или этот аспект их деятельности вообще не рассматривался. Среди учителей среднего возраста такой ответ дают 10,6% опрошенных. Очевиден дефицит профессиональной коммуникации, который касается значительной доли молодых учителей.

При этом для молодых обратная связь в качестве мотивационного фактора гораздо важнее, чем для других категорий учителей.

Обратная связь

Рис. 8. Доля учителей разных возрастных категорий, отметивших позитивные изменения в результате получения обратной связи



лей. Среди молодых учителей больше тех, кто считает, что полученная обратная связь привела к некоторым или значительным изменениям в их мотивации, удовлетворенности работой, и несколько больше тех, кто отметил изменения в своей преподавательской деятельности (рис. 8).

Таким образом, как и в сфере профессионального развития, в отношении обратной связи молодые учителя проявляют наибольшую заинтересованность и ниже всех оценивают степень удовлетворения своего запроса.

Молодые учителя критичнее своих коллег отзываются о качестве и эффективности оценки работы учителей, которая осуществляется в их школе. Например, реже соглашаются с тем, что наиболее успешные (эффективные) учителя получают наибольшее признание, и чаще — с тем, что анализ и оценка работы учителей в основном производятся с целью выполнения административных требований и мало влияют на качество работы учителей. Они также реже, чем их старшие коллеги, полагают, что обратная связь опирается на тщательную оценку преподавания и создает возможность для его улучшения, например служит основанием для разработки плана профессионального развития.

Преподавательская деятельность

В сфере преподавательской деятельности, как и в других областях школьной жизни, у молодых учителей прослеживается неудовлетворенность организацией профессиональной коммуникации.

Рис. 9. Доля ответивших «никогда» на вопросы об участии в разных видах профессиональной коммуникации в группах учителей разного возраста



На вопрос «Как часто в вашей школе учителя работают в тесном взаимодействии?» молодые учителя чаще других выбирают ответ «никогда» (рис. 9). Среди молодых учителей существенно больше, чем среди их старших коллег, тех, кто никогда не участвует в совместной деятельности, связанной с профессиональным развитием. То есть в том, в чем они особенно нуждаются. Наиболее позитивны в своих ответах учителя среднего возраста.

Молодые учителя оценивают свои преподавательские возможности ниже, чем учителя остальных возрастных групп, по всем позициям (рис. 10).

Значительную сложность для молодых учителей представляет управление поведением учеников и распределение времени на уроке. У молодых учителей больше времени уходит на органи-

Рис. 10. Доля учителей, которым, по их словам, по силам выполнение тех или иных задач в преподавательской деятельности, в группах разного возраста

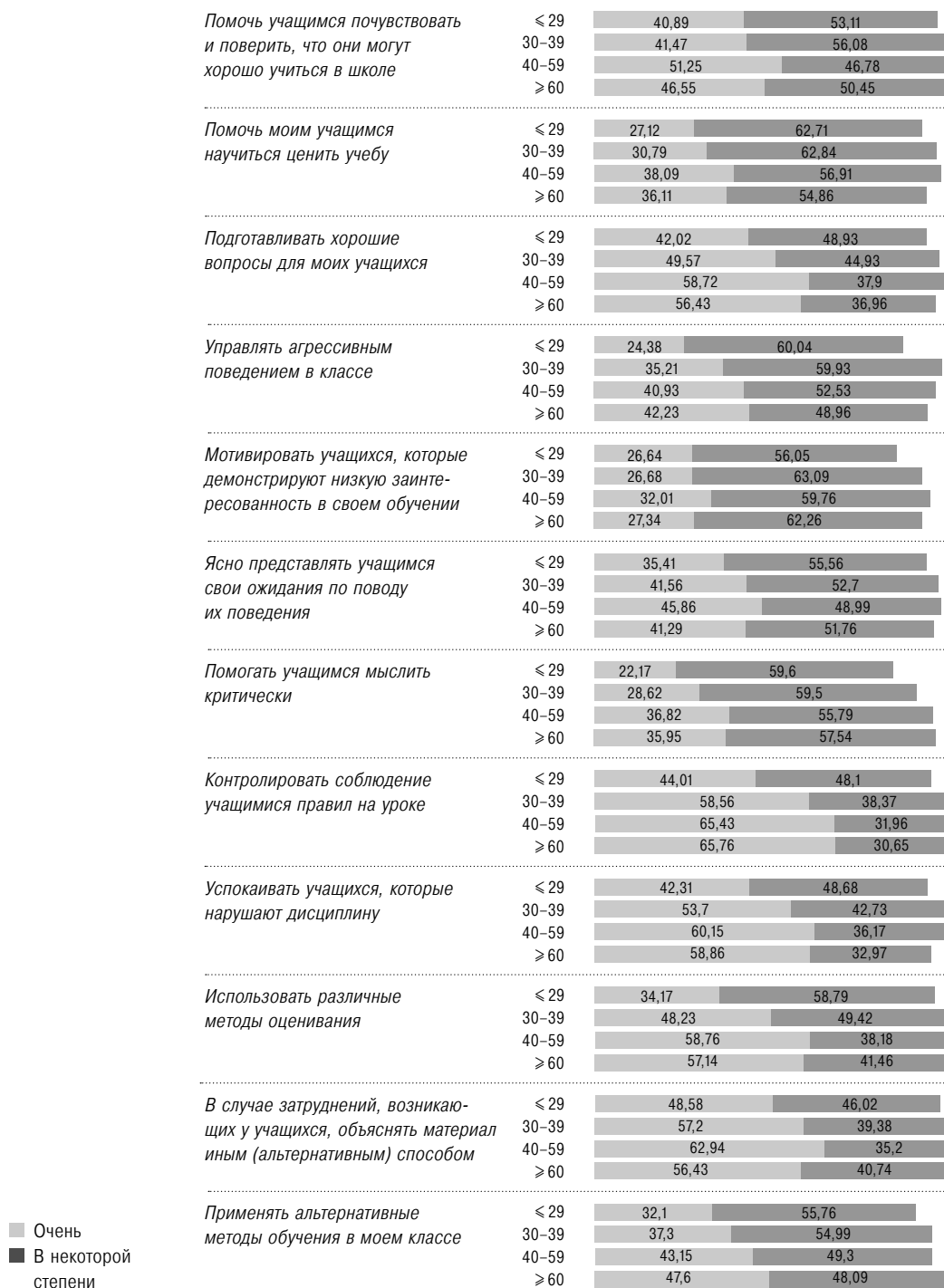


Рис. 11. Оценка учителями разных возрастных групп трудностей в управлении поведением учащихся в классе

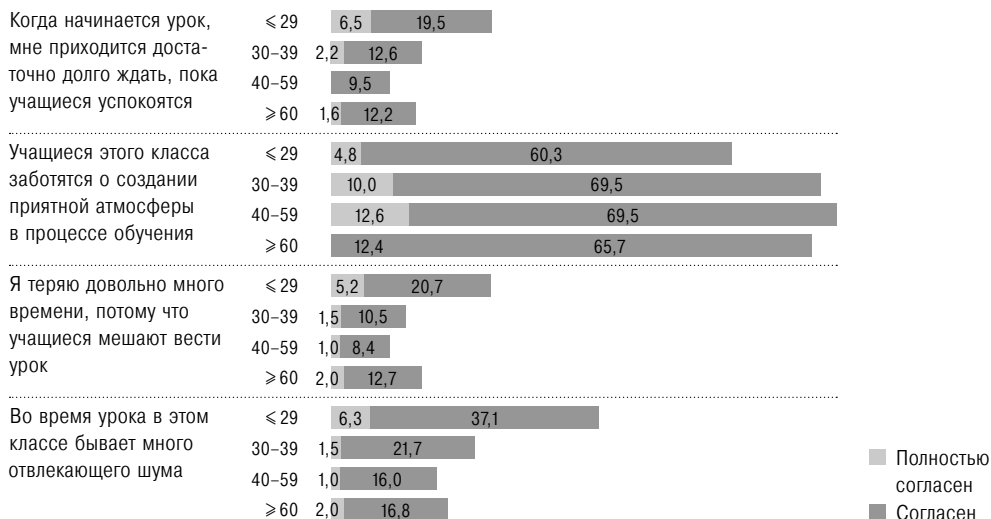


Таблица 5. Распределение времени в течение урока у учителей разных возрастных групп

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30-39	40-59	≥ 60
Организационные вопросы (проверка посещаемости, раздача материалов/школьной информации и т. п.)	9,35	7,79	6,10	5,64
Поддержание порядка в классе (дисциплины)	12,35	7,23	4,96	5,18
Собственно процесс преподавания и обучения	77,65	84,79	87,63	88,66

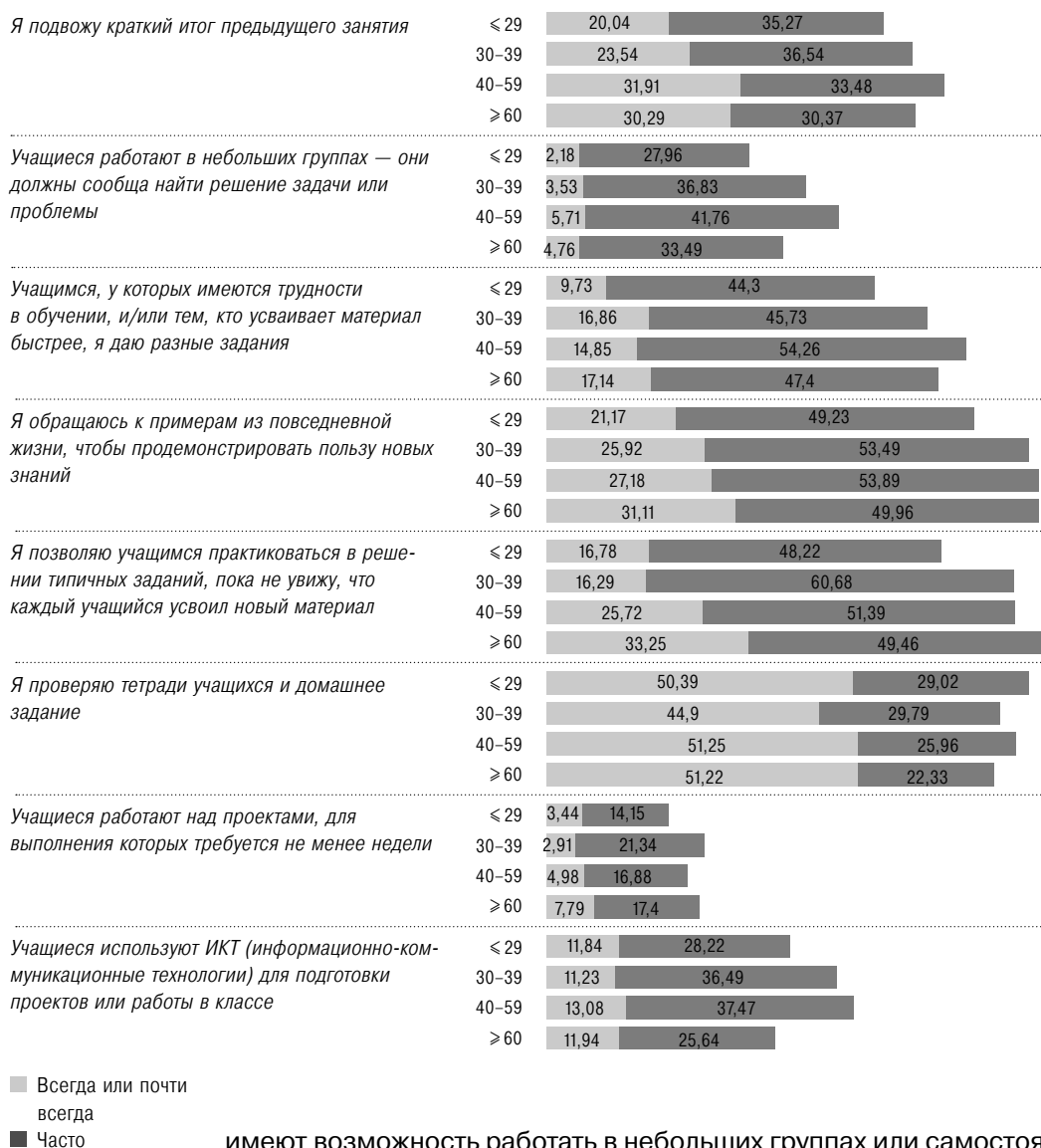
зационные вопросы и поддержание порядка в классе и меньше — собственно на преподавание (табл. 5).

Данные, представленные на рис. 11, показывают, что молодые учителя выше, чем их более опытные коллеги, оценивают трудности в управлении поведением учеников в классе.

Учащиеся, которые занимаются в классах у молодых учителей, имеют меньше возможности для самостоятельной активной работы на уроке, так как преподавательский репертуар их учителя ограничен. По крайней мере, это следует из ответов молодых учителей на вопрос, как часто в их классах в течение учебного года имеют место разные формы учебной деятельности (рис. 12).

Парадоксальными представляются полученные в ходе опроса данные о том, что в классах молодых учителей, по их словам, ученики не только реже, чем у учителей более старшего возраста,

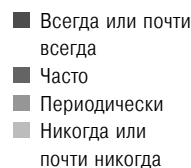
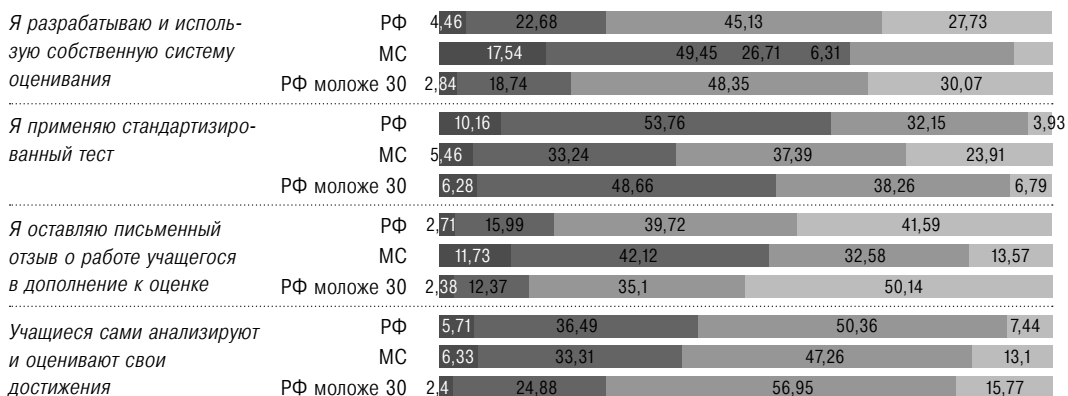
Рис. 12. Частота различных видов учебной деятельности в классах учителей разного возраста



имеют возможность работать в небольших группах или самостоятельно практиковаться в решении задач, но и реже используют информационно-коммуникационные технологии. Парадоксальными, поскольку в силу своего возраста молодые учителя имеют безусловные преимущества во владении этими инструментами.

Молодые учителя не чувствуют себя уверенно в применении инструментов оценивания дополнительно к традиционному выставлению оценок: на рис. 13 частота использования ими таких инструментов сопоставляется со средним показателем по российской выборке и с международным средним. Молодые учи-

Рис. 13. Доля учителей, использующих те или иные методы оценивания учащихся (среднее по российской выборке, международное среднее, среднее по группе российских учителей моложе 30 лет)



теля чаще дают ответ «никогда» на вопросы об использовании собственной системы оценивания, о дополнении оценки письменным отзывом о работе, о стимулировании учащихся к самостоятельному оцениванию своих результатов.

Молодые учителя в целом ниже, чем их старшие коллеги, оценивают качество школьного климата в их учебных заведениях (рис. 14). В отношении их удовлетворенности работой и вообще выбранной профессией данные противоречивы. Молодые учителя выше старших коллег оценивают престиж профессии: 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста считают, что профессия учителя ценится в обществе. В то же время 32–33% учителей в возрастных группах моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, возможно, для них было бы лучше выбрать другую профессию. Среди учителей среднего возраста так думают 18% (рис. 15).

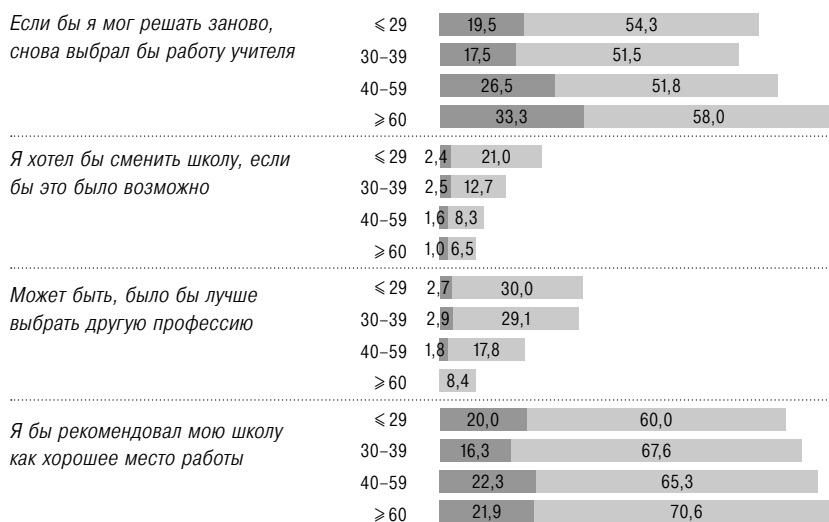
Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что отечественный учительский корпус нельзя рассматривать как монолитный и однородный. Прослеживается выраженная дифференциация установок и оценок учителей, принадлежащих к разным возрастным группам. Молодые учителя наиболее критичны в своих оценках. Возникает вопрос: не является ли такое отношение к происходящему характерной чертой молодых учителей, не зависящей от особенностей национальной системы образования и образовательной политики? Чтобы ответить на него, мы сравнили профили ответов на вопросы анкеты TALIS учителей разных возрастных групп в российской и международной выборке.

Удовлетворенность работой

Рис. 14. Оценка учителями разных возрастных групп психологического климата в школе, в которой они работают

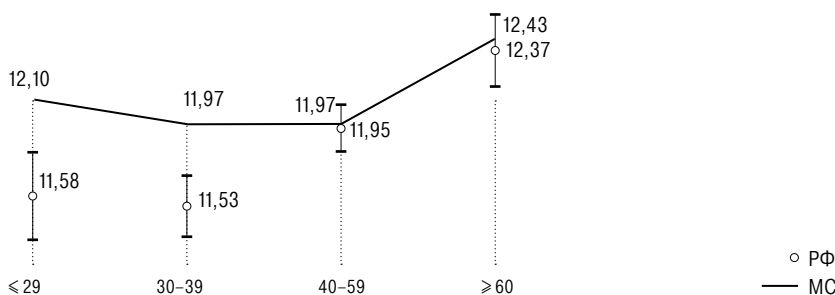


Рис. 15. Удовлетворенность учителей разных возрастных групп школой, в которой они работают, и выбранной профессией



■ Полностью согласен
 ■ Согласен

Рис. 16. Удовлетворенность работой в разных возрастных группах учителей в российской выборке и средние международные показатели



Мы сопоставили показатели разных возрастных групп в российской и международной выборках по комплексным шкалам TALIS, интегрирующим ответы на отдельные вопросы в основных блоках исследования. На представленных ниже диаграммах изображены средние результаты по шкалам с 95%-ным доверительным интервалом.

Российские молодые учителя существенно меньше удовлетворены своей работой, чем их зарубежные коллеги такого же возраста, при этом оценки в старших возрастных группах российской выборки совпадают со средними международными показателями. В целом возрастные профили удовлетворенности работой в России и в среднем по исследованию явно различаются (рис. 16).

Так же очевидно различаются и возрастные профили оценок профессионального сотрудничества и профессионального развития, а также умения управлять классом. Однако в этих случаях оценки российских молодых учителей близки к оценкам их ровесников в международной выборке, а более опытные учителя оценивают профессиональное сотрудничество, возможности профессионального развития и дисциплину в классах существенно выше среднего международного показателя в своей возрастной группе (рис. 17, 18, 19).

Во всех рассмотренных случаях профиль средних международных оценок выглядит значительно более сглаженным, чем профиль российской выборки, т. е. дифференциация мнений в разных возрастных группах менее выражена, и оценки молодых учителей не так резко отличаются от оценок их опытных коллег.

Несколько меньше отличаются профили ответов российских учителей от средних международных значений в шкалах, оценивающих самооэффективность учителей и необходимость профессионального развития (рис. 20, 21).

Сравнение показателей российской выборки со средними международными показателями

Рис. 17. Оценка профессионального сотрудничества учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

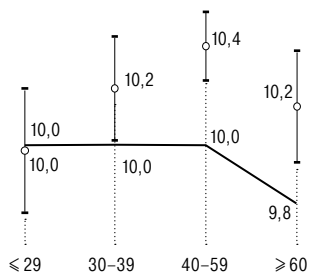


Рис. 18. Оценка эффективности профессионального развития учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

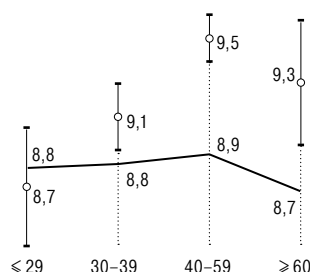
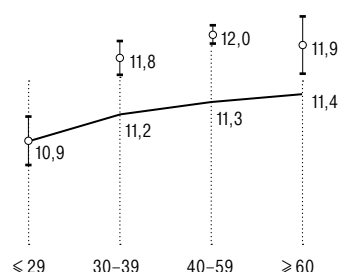


Рис. 19. Оценка дисциплины в классе учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели



○ РФ
— МС

По этим параметрам оценки российских учителей превышают средние международные значения во всех возрастных группах, а профили ответов имеют сходный характер. То есть и в России, и в других странах — участницах TALIS молодые учителя ниже оценивают свою эффективность, чем их старшие коллеги, и острее формулируют запрос на профессиональное развитие.

Шкала конструктивизма оценивает установки учителей на использование в организации учебной работы деятельностных подходов, призванных активизировать участие школьника в обучении. Судя по средним международным показателям, в странах — участницах TALIS такие установки в равной степени свойственны учителям всех возрастов (рис. 22). В российской выборке степень приверженности современным методам преподавания у учителей нарастает с возрастом, и меньше всех на эти методы ориентированы молодые учителя.

Для подтверждения достоверности полученных в ходе опроса данных о возрастных различиях в оценках и установках учителей необходимо проверить вполне обоснованное предположение: может быть, все дело в том, что с возрастом российские учителя склонны завышать оценки, выдавая желаемое за действительное? Ответ на этот вопрос — задача дальнейших исследований.

Выводы Суммируем наиболее значимые результаты, полученные в ходе опросов TALIS, которые характеризуют положение молодых учителей в российских школах:

- 12,7% учителей моложе 30 лет утверждают, что вообще не участвовали в какой-либо работе совместно с группой коллег из

Рис. 20. Оценка самооценки эффективности учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

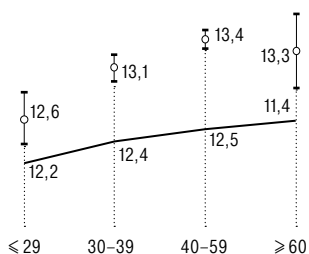


Рис. 21. Оценка необходимости профессионального развития учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

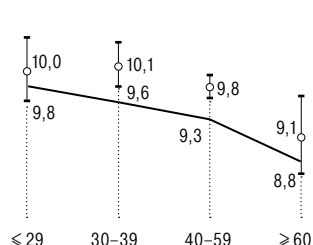
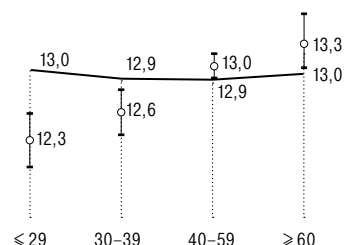


Рис. 22. Установки на конструктивизм в преподавании у учителей разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели



○ РФ
 — МС

- школы или с методическим объединением в течение последних 12 месяцев. Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет таких 3%;
- 27% учителей моложе 30 лет сообщили, что повышение квалификации, которое они проходили, не включало активных методов обучения. Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет так ответили 9%;
 - 30% тех, кому меньше 30 лет, считают, что к профессиональному развитию у них нет предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы). В группе 30–39-летних таких только 15%, среди 40–59-летних — 10%;
 - молодые учителя испытывают трудности в управлении классом, они не готовы к преподаванию в современных формах, ориентированы более традиционно, чем старшие по возрасту учителя;
 - 19% молодых учителей не согласны с утверждением «Обучение наиболее эффективно, когда учащиеся самостоятельно находят решение задач». Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет такого мнения придерживаются 9%;
 - 20% молодых учителей сказали, что у них учащиеся никогда не используют информационно-коммуникационные технологии для подготовки проектов или работы в классе. В старшей возрастной группе таких учителей только 10%;
 - 25% молодых учителей утверждают, что у них в классе учащиеся часто сами анализируют и оценивают свои достижения, среди учителей в возрасте 40–59 лет такие составляют 40%.

Таким образом, молодые учителя испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию. При этом они не готовы

к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Полученное образование не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности.

Молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и групповых формах. Повысить их шансы на успешную адаптацию к требованиям школьной практики, особенно в классах с проблемным контингентом, мог бы специально организованный период введения в профессию и адаптации, который даст возможность поддержать их базовую мотивацию и избежать оттока молодых учителей из школы вследствие неудовлетворенности работой и профессией.

Эти меры, безусловно, не исключают необходимости модернизации педагогического образования и включения в него существенного практического компонента. Эффект синхронизации программ подготовки и повышения квалификации учителей с требованиями профессионального стандарта, естественно, коснется всех групп учителей, а не только молодых.

Литература

1. Cooper J., Alvarado A. (2006) Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers. Paris: UNESCO, IIEP Education policy series No 5.
2. Darling-Hammond L. (2006) Constructing 21st Century Teacher Education // Journal of Teacher Education. Vol. 57. No 3. P. 300–314.
3. Darling-Hammond L. (2003) Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do // Educational Leadership. Vol. 60. No 8. P. 6–13.
4. Hattie O. (2009) Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis.
5. Ingersoll R. (2002) Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. A Research Report. Document R-02-1. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
6. Levine A. (2006) Educating School Teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.
7. National Council for Accreditation of Teacher Education (2010) Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers. <http://www.uccs.edu/Documents/CAEP/Standard%202/NCATE%20report%20.pdf>
8. OECD (2015) Teaching in Focus — 2015/11. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf?expires=1460989779&id=id&acnname=guest&checksum=B003A9EDD4BBB3AA4DD24D311F6E08F>
9. Schleicher A. (2011) Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World: Background for the International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.
10. Totterdell M., Woodroffe L., Bubb S., Hanrahan K. (2004) The Impact of NQT Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: A Systematic Review of Research Literature on Induction. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Professional Development and Training for Young Teachers in Russia

Marina Pinskaya

Candidate of Sciences in Pedagogy, Lead Researcher at the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: mpinskaya@hse.ru

Authors

Alena Ponomareva

Master of Psychology, Junior Researcher at the Center of Education Quality Monitoring, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: aponomareva@hse.ru

Sergey Kosaretsky

Candidate of Sciences in Psychology, Director of the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

Address: 20 Myasnikskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Based on TALIS-2013 results, we analyze professional competencies of young teachers in Russia, their employment patterns, introduction into the profession, professional development, the challenges they meet in teaching, and their satisfaction with the feedback they get from school administrators and colleagues. We show that the corpus of Russian teachers is not homogeneous, as assessments made by teachers of different age differ greatly in all areas. Young teachers have difficulties with professional communication and face barriers in accessing professional development. Meanwhile, they are not ready to solve practical teaching problems and have insufficient knowledge of modern teaching techniques. We come to the conclusion that young teachers need their professional growth opportunities to be extended, primarily through active group-based training. Their chances for successful adaptation to school practice requirements could be increased by establishing an introduction to the profession period to support their basic motivation and prevent the flight of young teachers from school due to low job satisfaction.

Abstract

school, young teachers, professional development, feedback, job satisfaction, professional competencies.

Keywords

Cooper J., Alvarado A. (2006) *Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers*. Paris: UNESCO.

Darling-Hammond L. (2006) Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, no 3, pp. 300–314.

Darling-Hammond L. (2003) Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, vol. 60, no 8, pp. 6–13.

Hattie O. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis.

Ingersoll R. (2002) *Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. A Research Report. Document R-02-1*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

Levine A. (2006) *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2010) *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Pre-*

References

- pare Effective Teachers*. <http://www.uccs.edu/Documents/CAEP/Standard%20NCATE%20report%20.pdf>
- OECD (2015) *Teaching in Focus — 2015/11*. [http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf? expires= 1460989779&id= id&accname=guest&checksum= B003A9EDD4B BB3AA4D D24D311FF6E08F](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf?expires=1460989779&id=id&accname=guest&checksum=B003A9EDD4B%20BB3AA4D%20D24D311FF6E08F)
- Schleicher A. (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World: Background for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Totterdell M., Woodroffe L., Bubb S., Hanrahan K. (2004) *The Impact of NQT Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: A Systematic Review of Research Literature on Induction*. London: EPPI–Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Преподаватели как рефлекслирующие учащиеся: как учителя воспринимают свое профессиональное развитие в контексте реформы образования в Азербайджане

Ульвия Микаилова, Эльмина Казимзаде

Микаилова Ульвия

(Ulviyya Mikayilova) — PhD in Biology, исполнительный директор Центра инноваций в образовании. Адрес: 187, Vidadi str., 24/26, AZ1095, Baku, Azerbaijan. E-mail: umikailova@cie.az

Казимзаде Эльмина

(Elmina Kazimzade) — PhD in Educational Psychology, доцент кафедры прикладной психологии Бакинского государственного университета. Адрес: 23, Academic Zahid Khalilov str., AZ 1148, Baku, Azerbaijan. E-mail: ekazimzade@cie.az

Аннотация. Анализируются суждения учителей об эффективности системы профессиональной поддержки в контексте Проекта развития сектора образования, осуществленного в Азербайджане в 2008–2013 гг. Используются данные двух опросов — самооценки учителей и оценки хода реформы учебных программ начальной школы, которые проводились трижды, на разных этапах осуществления реформы. В традиционной системе повышения квалификации учителям отведена роль получателей

выгоды от профессиональных программ развития. Однако в последнее десятилетие органы, ответственные за разработку образовательной политики, поощряют учителей к принятию самостоятельных решений в отношении профессионального развития, исходя из индивидуальных потребностей. Участие учителей в проектировании программ профессионального развития повысит эффективность воздействия обучения в рамках таких программ на качество преподавания. Исследователям образования отводится важная роль посредников в диалоге между учителями и руководством системы образования, они могут способствовать формированию эффективного партнерства в рамках образовательного сообщества.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, реформа учебной программы, восприятие учителей, культура совместного обучения, сети профессионального взаимодействия.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-125-145

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

После преодоления «кризиса социалистической общественно-политической системы и распада Советского Союза», а также получения независимости Азербайджан, начиная с середины 1990-х годов, начал постепенно возрождаться после периода «по-

1. Реформа образования в Азербайджане

литического хаоса, экономического застоя и социального краха», устанавливая собственные приоритеты в развитии [Presidential Office of the Republic of Azerbaijan, 2012. P. 2]. В сфере образования в качестве приоритетов были заявлены «развитие человеческого капитала <...> которое ведет к радикальным изменениям в системе образования» [ibid. P. 7] и «адаптация системы образования Азербайджана к стандартам международной системы образования» [State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic, 1999. P. 2]. В 1999 г. правительство инициировало Проект развития сектора образования, который осуществляется под руководством Министерства образования страны на условиях совместного финансирования и технической поддержки Всемирного банка.

Целью Проекта развития сектора образования является реформа государственной системы школьного обучения в стране путем введения новых учебных программ для дошкольного, начального и среднего образования. Смысл новой национальной учебной программы для начальных школ, которая была рекомендована к применению в 2006 г.¹ и впервые начала вводиться в школах в 2008 г., состоит в том, чтобы заменить традиционный подход, сосредоточенный на усвоении академических знаний и ориентированный преимущественно на учащихся, обладающих способностями к наукам, педагогическим подходом, который помещает в центр процесса обучения учащегося.

Для оценки и документирования реформы учебной программы Всемирный банк запустил мониторинговое исследование, состоящее из трех этапов: базовый в 2010 г., промежуточный в 2012 г. и заключительный в 2013 г.² Его цель состояла в том, чтобы оценить отношение учителей к реформе в процессе ее осуществления и информировать о нем органы, разрабатывающие образовательную политику, а также приступить к децентрализации образования — к переходу от крайне централизованной и авторитарной структуры к системе образования, основанной на фактах и доказательствах и функционирующей как профессиональное сообщество учащихся, учителей и руководителей, общими усилиями добивающихся необходимых изменений.

В рамках реформы учебной программы учителя должны были адаптироваться к новому видению ученика как активного участника процесса обучения, имеющего собственные интересы и от-

Mikayilova U., Kazimzade E. Teachers as Reflective Learners: Teacher Perception of Professional Development in the Context of Azerbaijan's Curriculum Reform (пер. с англ. Е. Шадриной).

¹ Новая национальная учебная программа вводится сначала на уровне начальной школы, которая охватывает первые четыре года обучения и является обязательной для всех детей, начиная с возраста 6 лет.

² Контрольные исследования были проведены двумя местными организациями: негосударственным Центром инноваций в образовании и научно-исследовательским центром по вопросам развития и международного сотрудничества «Сигма».

личные от других потребности, характеризующегося индивидуальным стилем обучения и имеющего свои сильные и слабые стороны. Перед ними была поставлена задача использовать интерактивные методы преподавания, при этом отводя учащемуся центральное место в процессе обучения, и способствовать развитию у учеников навыков мышления высшего порядка, креативности, критического мышления и мотивации к обучению на протяжении всей жизни. Именно эти черты были определены как необходимые для модернизации азербайджанского общества. И наконец, учителям было предложено использовать новые учебники и методические пособия для учителей, а также применять новые методы оценки для отслеживания достижений учеников.

Реформирование учебных программ предполагало также инновации в организации профессионального развития учителей. Традиционно учителей готовили в двух крупных государственных учреждениях: Азербайджанском педагогическом институте и Бакинском институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Проект развития сектора образования открыл доступ на этот рынок для различных лицензированных и нелicensed, коммерческих и некоммерческих поставщиков услуг профессиональной подготовки учителей. Все школьные учителя, работающие по новой учебной программе, проходили достаточно интенсивную подготовку по применению этой программы перед началом каждого учебного года.

Мониторинг процесса внедрения новой учебной программы показал, что в ходе его реализации учителя столкнулись с многочисленными трудностями. Проблемы возникали на всех этапах применения программы: при использовании интерактивных методов преподавания, новых методов оценки, новых учебников и методических пособий. После того как эти трудности были обнаружены в ходе опроса учителей в 2010 г., органы управления Проектом развития сектора образования продлили срок профессиональной подготовки учителей по новой учебной программе с 36 до 60 часов, внедрили процедуру проверки инструкторов и разрешили использовать различные учебные материалы, разработанные поставщиками услуг в сфере подготовки учителей, вместо единого пакета, созданного Министерством образования в начале реформы учебной программы.

Почему, даже получая профессиональную поддержку, учителя постоянно сталкивались с проблемами при реализации новой учебной программы? В чем их профессиональное развитие оказалось недостаточным для обеспечения тех потребностей, которые возникли в ходе реформы? Как оценивали учителя предоставленную им профессиональную поддержку? Какого рода дополнительную профессиональную подготовку, по мнению учителей, им необходимо получить, чтобы справиться с внедрением инноваций?

На эти вопросы мы будем искать ответ, анализируя количественные данные, собранные на каждом из трех этапов контрольного исследования. Основной акцент будет сделан на оценке учителями собственного опыта внедрения инноваций и на их восприятии своих профессиональных потребностей в процессе реализации новой учебной программы.

2. Общие характеристики образовательных реформ на постсоветском пространстве

В течение последних двух десятилетий в нескольких постсоветских странах инициированы проекты по реформированию образования, и во всех случаях профессиональное развитие учителей рассматривалось как важнейший фактор, определяющий успешность вводимых инноваций [Silova, Kazimzade, 2010; Silova et al., 2010]. Уровень профессионального развития учителей, как правило, оценивался на основе контрольных отчетов, представляющих точку зрения организаций-доноров и государственных учреждений, а мнение самих учителей при этом не учитывалось. В данном исследовании мы предоставим слово учителям, чтобы получить от них обратную связь и обеспечить возможность для совместного принятия решений и эффективного планирования при внедрении инноваций в области профессионального развития учителей [Hustler et al., 2003; Hipsher, 2014; Johnson, 2011]. Для осуществления образовательной реформы в Азербайджане мнения учителей о новой учебной программе имеют особое значение, поскольку именно они могут предоставить органам, формирующим образовательную политику, и чиновникам в сфере образования информацию о взаимосвязи между усилиями по проведению реформы и ее влиянием на профессиональный рост учителей.

Восприятие учителями тех или иных аспектов их профессионального развития в последнее время вызывает живой интерес исследователей на постсоветском пространстве. Выявлены важные характеристики инициатив, реализуемых в ходе образовательных реформ в Таджикистане, Кыргызстане, Латвии и Азербайджане, которые являются общими для всего региона [Niyozov, 2004; Joldoshalieva, 2006; Silova et al., 2010; Gorgodze, 2013; Karimova, Kazimzade, Silova, 2014]. К числу таких характеристик, в частности, относятся диверсификация предоставления услуг по профессиональному развитию учителей и образование сообществ для совместного обучения.

Диверсификация подготовки. Многие страны Евразии перешли от крайне централизованной модели подготовки педагогических кадров к децентрализованной и диверсифицированной. В Азербайджане децентрализация была достигнута за счет участия негосударственных институтов в качестве основных поставщиков услуг по подготовке к преподаванию по новой учебной программе [Karimova, Kazimzade, Silova, 2014]. В ходе реформы значительно выросло разнообразие видов и форм профессио-

нального развития. В частности, возникла альтернатива традиционному повышению квалификации в специализированных учреждениях за пределами школы — поддержка профессионального развития в стенах школы. Какой из этих вариантов предпочтет школа? Какую оценку дают учителя наставничеству, консультированию коллег и другим формам поддержки учителей? Каковы возможности школы в обеспечении таких форм профессионального развития учителей?

Сообщества для совместного обучения. Чтобы освоить инновационные методы обучения и соответствовать требованиям, которые предъявляет реформа к преподавательской деятельности, учителям необходимо иметь возможность общаться и взаимодействовать со своими коллегами и обмениваться с ними идеями и опытом. Учителя обнаружили, что сети профессионального взаимодействия позволяют получать конструктивную обратную связь и полезные рекомендации от коллег [Silova et al., 2010; Joldoshalieva, 2006]. Нашла ли отражение потребность учителей в создании сообществ для совместного обучения в мероприятиях по профессиональному развитию? Как школы обеспечивают учителям возможности для профессионального сотрудничества и взаимодействия?

Используя данные, полученные в ходе мониторинга хода реформы, мы будем искать ответы на вопросы о закономерностях внедрения новой учебной программы, профессиональных потребностях учителей, а также о степени их удовлетворенности качеством поддержки их деятельности в школах, работой организаций, осуществляющих подготовку учителей к преподаванию по новой программе, и местных департаментов образования.

В статье представлены данные контрольного исследования, в ходе которого оценивалось воздействие реформы учебной программы, осуществленной в начальных школах в период с 2009 по 2013 г. На их основе проанализировано восприятие учителями начальных школ различных аспектов реформы, в том числе использования интерактивных методов преподавания, способов применения учебной программы в классе и на уровне школы, применения различных стратегий оценивания достижений учащихся, эффективности программ подготовки учителей, а также необходимой им профессиональной поддержки.

3. Контрольное исследование

Контрольное исследование включало два опроса учителей: самооценочный и посвященный оценке образовательной реформы.

3.1. Инструменты исследования

Опрос-самооценка проводился с помощью самостоятельно заполняемых анонимных анкет, которые содержали как вопросы с несколькими вариантами ответа, так и открытые вопросы. В анкете были вопросы пяти категорий, в них учителя: 1) сообщали об-

щую информацию о себе (возраст, пол, уровень педагогического образования, опыт работы, продолжительность трудового стажа); 2) оценивали текущие реформы и ход внедрения новой учебной программы; 3) высказывали мнение об изменениях в преподавании и учении, в практике обучения и использовании учебников и методических пособий; 4) оценивали достижения учащихся; 5) составляли свое суждение об эффективности профессионального развития, которое обеспечивается в процессе внедрения новой учебной программы, включая тренинги и методическую поддержку.

Опрос, посвященный оценке образовательных реформ проводился с помощью четырех анкет для четырех групп респондентов: учителей, директоров школ, родителей и учащихся. В анкетах для взрослых были вопросы с несколькими вариантами ответа и открытые вопросы по следующим темам: 1) осведомленность относительно текущих реформ в области образования и их поддержка, в частности отношение к реформе учебной программы; 2) отношение к дошкольному образованию; 3) использование школьной библиотеки; 4) осведомленность о важности дошкольного образования для подготовки детей к школе и его влиянии на успешность обучения.

Мы использовали данные, полученные от учителей, для углубленного анализа их представлений о своих профессиональных потребностях в процессе реформы учебной программы.

3.2. Участники исследования На протяжении всех фаз контрольного исследования были опрошены более 7700 учителей, в том числе примерно 2700 преподавателей приняли участие в опросе-самооценке в 2010–2013 гг. и 5080 учителей заполнили анкеты в рамках общего опроса.

4. Изменение представлений учителей о своих профессиональных потребностях в ходе реформы Казалось бы, по мере продвижения реформы, практикуя инновации, учителя должны постепенно освоиться с нововведениями в процессе преподавания. Однако полученные в ходе опросов данные свидетельствуют о том, что учителя сталкивались с трудностями на протяжении всех фаз контрольного исследования и проблемы возникали на всех этапах процесса преподавания: при планировании и подготовке уроков, на этапе учета при разработке педагогических подходов индивидуальных различий учащихся, при выборе полезных ресурсов, при организации групповой работы и определении критериев оценки достижений учащихся.

4.1. Трудности, с которыми сталкиваются учителя при внедрении инноваций

В анкетах, в которых учителя оценивали свою работу, наиболее часто упоминались следующие трудности, с которыми они сталкиваются в процессе преподавания:

- индивидуализация педагогических подходов и планирование практических методик, отвечающих потребностям развития;

- планирование уроков активного обучения и использование интерактивных методов преподавания;
- мотивирование учащихся;
- использование новых стратегий оценки.

Трудности в индивидуализации педагогических подходов и планировании методик, отвечающих потребностям развития, учителя испытывали прежде всего при работе со слабыми и неуспевающими учениками. Непросто оказалось разработать разные задачи для учащихся с разным уровнем навыков и возможностей, а затем учесть в ходе урока индивидуальные особенности учащихся, различия в знаниях и умениях. Отдельную проблему составляет разработка заданий, способных заинтересовать учеников.

При планировании уроков активного обучения трудности связаны с выбором учебных материалов, с подготовкой заданий для всех этапов активного обучения. Для опрошенных учителей сложность заключается в выборе или подготовке таких заданий, которые дали бы учащимся возможность применить имеющиеся знания, и в том, чтобы, выполняя с учащимися многообразные задания, обеспечить достижение целей урока.

Внедрение интерактивных методов преподавания, необходимое в рамках новой учебной программы, оказалось трудной задачей. Многие учителя сообщали, что они используют сочетание интерактивных и традиционных методов преподавания либо продолжают придерживаться только традиционных приемов обучения. На протяжении всех этапов контрольного исследования учителя постоянно отмечали, что при внедрении интерактивных методов преподавания им трудно обеспечить соответствие методов поставленным учебным целям. Кроме того, при использовании методов активного обучения учителя затруднялись в выборе между типами организации работы в классе (общая работа в классе, выполнение заданий в группах, работа в парах или индивидуальные упражнения) и в построении всех частей урока на основе принципов активного обучения.

Мотивирование учащихся к обучению — задача, которая встает перед учителем на каждом уроке. Контрольное исследование показало, что учителя сталкиваются с такими проблемами, как привлечение и удержание внимания учащихся на протяжении всего урока, мотивирование учеников для работы в группе и вовлечение их в совместное обучение.

Что касается стратегий оценивания достижений учащихся, в 2010 г. половина учителей были уверены в том, что понимание и запоминание материала являются качествами и навыками, необходимыми в рамках новых образовательных стандартов. В 2013 г. исследователи имели возможность убедиться, что учителя по-прежнему придерживаются этих ложных представлений: оказалось, что большинство учителей оценивают академическую

успешность учащихся на основании воспроизведения ими приобретенных знаний.

Трудности, с которыми сталкиваются учителя, пытаясь на практике выполнить требования новой учебной программы, а также остающиеся, судя по результатам опросов, неудовлетворенными их профессиональные потребности обусловили необходимость анализа возможностей профессионального развития педагогов в процессе реформы учебной программы. Далее мы рассмотрим представления учителей о возможностях профессионального развития, которые обеспечены им в рамках данной реформы.

4.2. Чего хотят учителя и в чем они нуждаются для достижения целей реформы учебной программы

Принимавшие участие в опросах учителя продемонстрировали высокую мотивацию к профессиональному развитию. На протяжении всех фаз контрольного исследования они постоянно подчеркивали приоритет профессионального развития педагога в качестве условия для обеспечения качества образования (рис. 1). Большинство опрошенных учителей высказали заинтересованность в профессиональном развитии. По их словам, они испытывают сильную потребность в повышении квалификации, которое осуществлялось бы без отрыва от работы.

Учителя постоянно отмечали, что их профессиональные потребности, и в частности возникшие в процессе внедрения новой учебной программы, остаются неудовлетворенными. Реформа выдвигает перед учителями следующие требования: они должны освоить специфические навыки управления работой учащихся в классе, обучения детей с особыми образовательными потребностями и дифференцированного подхода в преподавании. Более половины преподавателей, опрошенных в 2013 г., оценили как недостаточный уровень своего знания тем, которые входят в новую учебную программу, методов обучения, стратегий оценки, а также уровень владения ИКТ.

Совершенствование навыков владения ИКТ — один из главных запросов учителей в сфере профессионального развития, который звучал на всех этапах исследования. Большинство учителей неоднократно указывали, что им необходима помощь прежде всего в применении ИКТ и поиске информации.

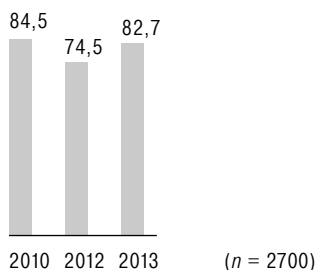
Что касается профессиональной поддержки учителей в процессе внедрения новой учебной программы, результаты контрольного исследования позволяют судить о том, как учителя оценивают предоставление такой поддержки, степень ее диверсифицированности и участие в процессе профессионального развития.

4.2.1. Диверсифицированное предоставление поддержки

Предполагалось, что профессиональная поддержка учителей, призванная обеспечить внедрение новой учебной программы, будет предоставляться на трех уровнях: 1) профессиональная подготовка, проводимая без отрыва от работы поставщиками услуг в сфере

Рис. 1. **Вопрос: «Что, по Вашему мнению, определяет общее качество образования?»**

Ответ: «Уровень профессионального развития учителей»



повышения квалификации учителей по контракту с Министерством образования; 2) поддержка со стороны местных органов управления образованием, которые привлекают к этой работе методистов из центров по подготовке учебных программ, сотрудников центров превосходства, педагогов из лучших школ района; 3) поддержка на уровне школы со стороны администрации, методических советов, центров по подготовке учебных программ и методистов. Все перечисленные организации несут прямую ответственность за качество и эффективность профессиональной поддержки учителей.

Учителя, которые должны были участвовать во внедрении новой учебной программы, во время летних каникул, перед началом учебного года проходили 10-дневный курс подготовки по программе для определенного класса. Этот курс подготовки, инициированный и профинансированный Министерством образования, осуществляли поставщики услуг в сфере повышения квалификации учителей. Программа подготовки охватывала различные аспекты новой учебной программы, такие как использование интерактивных методов преподавания, новые методы оценивания достижений учащихся, планирование и индивидуализация методов преподавания, создание благоприятных условий для обучения, использование новых учебников и методических пособий, укрепление сотрудничества, привлечение к участию в образовательном процессе родителей и членов местного сообщества и т. д.

К 2013 г. почти все учителя прошли подготовку по новой учебной программе, и подавляющее большинство из них оценили ее как «отличную» и «хорошую». Почти половина учителей отметили, что их профессионализм в результате этого обучения повысился либо «значительно», либо «в некоторой степени».

Несмотря на в целом высокую оценку эффективности проведенной подготовки к внедрению новой программы, многие учителя высказывали претензии к отдельным составляющим этой подготовки. На протяжении всех этапов исследования все больше

Рис. 2. Вопрос: «Что бы Вы порекомендовали для улучшения новой учебной программы, применяемой в начальной школе?»
Ответ: «Следует организовать более эффективные программы обучения для педагогов...»

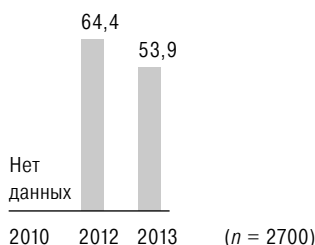
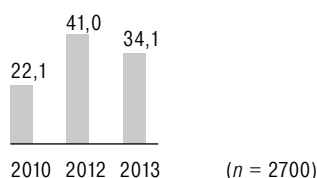


Рис. 3. Вопрос: «Что бы Вы порекомендовали для улучшения новой учебной программы, применяемой в начальной школе?»
Ответ: «Чтобы инструкторы по новой учебной программе часто посещали нашу школу, консультировали учителей, отвечали на конкретные вопросы и помогли в подготовке учебных материалов»



и больше учителей оценивали материалы, используемые при подготовке, как сложные для понимания и критиковали дизайн курса за перегруженность информацией. Учителей не всегда устраивали профессиональные качества и уровень подготовки инструкторов, продолжительность курса подготовки, а также качество и содержание используемых учебных материалов. Как свидетельствуют данные исследования, неудовлетворенность учителей качеством предоставляемой профессиональной поддержки постепенно нарастала. Вопросы, которые они постоянно поднимали, касались достоверности материалов, используемых в программах подготовки, и способностей (надежности) инструкторов.

Учителей спрашивали, какого рода поддержка могла бы помочь им усовершенствовать практические навыки преподавания (рис. 2 и 3). Чтобы повысить эффективность курса обучения, учителя считают целесообразным пересмотреть и содержание, и способ организации, и методы, используемые в программе обучения без отрыва от работы. По мнению опрошенных учителей, регулярные тренинги были бы более полезны, чем 10-дневная подготовка перед началом внедрения программы. Кроме того, учителя говорили о необходимости совершенствовать и учебные материалы, используемые в программах подготовки³, и дидактические ресурсы.

³ Содержание новой учебной программы было разработано Министерством образования на начальных этапах ее внедрения и служило основой для построения программ обучения, разработанных другими организациями. Достоверная информация об изменении учебных материалов и содержания программы профессиональной подготовки отсутствует.

С озабоченностью азербайджанских учителей качеством профессиональной подготовки, которую они получают без отрыва от работы, переключаются настроения учителей в школах Кыргызстана: «Учителя крайне обеспокоены <...> качеством своего профессионального развития с точки зрения его содержания и педагогических подходов, структуры и актуальности; <...> учебный курс игнорирует потребности учителей, а инструкторы имеют ограниченный профессиональный опыт» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 796]. Однако кыргызстанские учителя отзываются так о курсах профессиональной подготовки без отрыва от работы, которые централизованно осуществляет Государственный институт повышения квалификации учителей по одной и той же модели. Это может означать, что азербайджанские учителя предпочитают программы профессиональной подготовки, построенные на конкретных запросах, традиционной модели повышения квалификации на рабочем месте. Исследования свидетельствуют о том, что такие формы профессионального развития, как тренинги и воркшопы, ставят перед собой конкретные и достаточно узкие цели, их популярность постепенно размывает единую модель повышения квалификации педагогов, ей на смену приходит диверсифицированное предоставление услуг профессионального развития, включая неформальную активность [Avalos, 2011].

Неудовлетворенность учителей содержанием курса профессиональной подготовки и его преподавательскими ресурсами разделяют и международные консультанты. Новая учебная программа содержит перечень рекомендованных стратегий и методов для достижения целей обучения. Вместе с тем в ней отсутствуют разъяснения и обоснования для применения этих методов и для последовательности предлагаемых мер. Методические пособия для учителей по внедряемой учебной программе не излагают четко и последовательно теоретические основы новых педагогических подходов. Это следует, в частности, из оценки новой учебной программы, проведенной А. Крисаном [UNICEF, 2007]. Программа была воспринята как «эkleктическая <...> основанная на весьма различных теоретических предпосылках» и представляющая разные методологии [Ibid. P. 20]. Неудивительно, что в работе учителей и методистов возникли недопонимание и недопонимания. Такое совпадение мнений международных экспертов и практикующих педагогов свидетельствует о том, что не следует недооценивать мнение учителей в качестве надежного источника информации при разработке и совершенствовании программ профессионального развития.

Судя по данным научных исследований [Joldashaliyeva, 2006; Niyozov, 2004], во многих странах региона деятельность в сфере профессионального развития учителей «реализуется „сверху вниз“ и извне, в то время как их (таджикских учителей) знания и мудрость повсеместно игнорируются» [Niyozov, 2004. P. 57].

Азербайджанские учителя в процессе реформы учебной программы в значительной степени зависели от тех возможностей профессионального развития, которые были им предложены в формате краткосрочных учебных курсов. Однако опрошенные учителя считают, что необходимы разнообразные возможности для профессионального развития как внутри, так и за пределами школы. В целях обеспечения качественного внедрения новой учебной программы в ходе реформы учителя должны были получать поддержку от местных органов управления образованием. Исследование показало, что местные организации недостаточно эффективно помогали учителям в решении возникающих проблем и не оказывали им постоянной поддержки в повседневной работе.

Только половина респондентов указали, что они получили такую профессиональную поддержку. Она оказывалась в двух основных форматах: поддержка методистов в местных органах управления образованием и помощь, предоставляемая центрами превосходства на базе лучших школ — они выступают в качестве центров непрерывного профессионального консультирования учителей.

Поддержку центров превосходства учителя расценили как менее значительную по сравнению с оказанной методистами. В 2013 г. большинство опрошенных учителей сочли встречи с методистами, посвященные внедрению новой учебной программы, «очень полезными» или «в некоторой степени полезными». Вместе с тем учителя предпочли бы, чтобы профессиональная поддержка была не разовой, а постоянной. Почти четверть опрошенных в 2013 г. отметили, что они испытывали трудности в получении постоянной поддержки от методистов. Около 10% учителей сообщили о том, что они не получали никакой методической поддержки при внедрении новой учебной программы.

Когда учителям предложили проанализировать воздействие других мероприятий в сфере профессионального развития на местном уровне, они отметили, что наименее полезными были образовательные конференции или семинары, посещения других школ и участие в научных исследованиях.

А поддержку внутри школы большинство опрошенных учителей в 2013 г. оценили как полезную. При этом, однако, 20% учителей дали деятельности школьных методических советов, усилиям школьного руководства по поддержке учителей, а также обмену опытом между опытными и молодыми учителями оценку «удовлетворительно» или даже «плохо». Более половины опрошенных, столкнувшись с трудностями при внедрении новой учебной программы, либо просили помощи у коллег-учителей (неофициальная поддержка), либо искали ответы на свои вопросы в литературе и Интернете (самостоятельно организованная поддержка), но не обращались к школьной администрации или методистам, которые официально несли ответственность за оказание поддержки учителям.

Судя по результатам опроса 2013 г., учителя придают все больше значения разнообразию форм профессионального развития. Например, около половины опрошенных сообщили, что сильное влияние на них как на педагогов оказало участие в профессиональных сообществах. Если в 2010 г. (базовый этап мониторинга) опрошенные учителя были склонны положительно оценивать все мероприятия по профессиональному развитию, то в 2013 г. их мнения стали гораздо более критическими. Учителя ищут разнообразных возможностей для профессионального роста и предпочитают те из них, которые ориентированы на их индивидуальные потребности и предоставляют долгосрочные возможности для сотрудничества между участниками.

Что касается профессиональной поддержки, ее преподаватели также хотят получать в различных формах. Поддержка на уровне местного сообщества подразумевает развитие наставничества и обмен опытом между школами, укрепление профессионального сотрудничества и совместной работы учителей из разных школ. На уровне школы учителям требуется методист, который был бы доступен постоянно и мог оказать конкретную помощь. Учителя хотели бы изменить традиционную роль методиста, чтобы вместо проверки и контроля он занимался распространением успешного опыта и актуальных знаний. Учителя также рекомендовали активизировать взаимодействие и обмен опытом между учителями в каждой школе, а также создать систему обучения и наставничества, в которой опытные учителя могли бы консультировать своих молодых коллег. Предложения учителей относительно профессиональной поддержки в рамках реформы учебной программы также показывают, что педагоги делают выбор в пользу сотрудничества с коллегами. Спрос на профессиональное сотрудничество между учителями вырос в период между этапами исследования 2010 и 2013 г. в 3 раза. Отвечая на вопросы анкеты в 2013 г., учителя наряду с учебными курсами без отрыва от работы особо выделяли совместное с коллегами обучение и участие в профессиональных проектах как действенные средства профессионального развития. В исследовании, проведенном в 2015 г., о том, что участие в профессиональных сообществах является для них настоящей потребностью, заявили на 11% больше учителей, чем в 2013 г. Начиная с 2013 г. в стране отмечается рост неформальных социальных сетей, в которых учителя, объединенные профессиональными интересами, обмениваются информацией и общаются. Эти сети становятся платформой для профессионального развития, деятельность которой регулируют сами учителя. В настоящее время приблизительно 30% учителей являются активными членами образовательных онлайн-сообществ, созданных и управляемых педагогами⁴.

⁴ Из интервью (март 2016 г.) с Айгюн Азизовой, экспертом по социальным медиа в сфере образования.

4.2.2. В поисках сообщества для совместного обучения

Данные, представленные выше, свидетельствуют о том, что учителя испытывают потребность в новых формах профессионального развития, которые способны создать в школах среду, благоприятную для совместного обучения. Внедрение новой учебной программы выдвигает новые требования к учителям. Роль культуры сотрудничества как важного фактора, способствующего эффективности профессионального развития, подтверждают и другие исследователи: «Сотрудничество является важной частью обучения учителей, оно может быть осуществлено посредством диалога, дискуссий, обсуждений и обмена мнениями, сосредоточенного на инновациях, новых ресурсах или новых методах» [Avalos, 2011. P. 16].

Обмен опытом между учителями, работающими в одной школе, способствует формированию сообществ профессионального обучения, в которых специалисты учатся друг у друга и поддерживают друг друга, находя решения и делаясь идеями [Sahlberg, 2006]. Наставничество рассматривается как одна из наиболее эффективных моделей индивидуального развития учителей и одна из самых популярных форм непрерывного профессионального обучения [European Commission/EACEA/Eurydice, 2013]. Эмпирически доказана значимость для профессионального развития педагогов школьных структур, поддерживающих «учителей при помощи программ развития и создания сообществ учителей» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 800]. Активизация сотрудничества между учителями повышает эффективность и адаптивность школ.

Вызовы, вставшие перед учителями в ходе внедрения новой учебной программы, мотивировали их к объединению в профессиональные сообщества. «Профессиональное обучение учителей <...> требует их когнитивной и эмоциональной вовлеченности в индивидуальную и коллективную работу» [Avalos, 2011. P. 11]. Значимость диалога и сотрудничества между учителями неоднократно подчеркивали многие исследователи [Sachs, 2004; Fullan, 2005; Polard, 2005; Tschannen-Moran, 2000; 2011]. «Чтобы учителя могли успешно адаптировать свои практики преподавания к требованиям реформы, они должны иметь возможность участвовать в диалоге с другими учителями, чтобы поддерживать и стимулировать друг друга» [Tschannen-Moran, 2000. P. 311]. Во влиянии сотрудничества учителей на их профессиональный рост можно выделить личную, профессиональную и политическую составляющие. Политический аспект совместной работы учителей заключается в привлечении к диалогу с учителями широкого круга действующих лиц сферы образования, в том числе школьных администраторов, руководителей местных органов образования, исследователей образования и тех, кто определяет образовательную политику.

4.3. Учителя как субъекты принятия решений относительно своего профессионального развития

Какова роль учителей в программах профессионального развития? Могут ли они влиять на принятие решений по поводу дизайна этих программ? Учитывается ли мнение учителей при подго-

товке и реализации таких программ? Результаты исследований, свидетельствующие о том, что профессиональные потребности учителей остаются в значительной степени неудовлетворенными, следует, по-видимому, расценивать как сигнал о необходимости поощрять учителей активнее заявлять об этих потребностях, способствуя тем самым росту эффективности профессиональной поддержки в ходе реализации реформ образования. Пока учителей мало привлекают к обсуждениям реформы учебной программы.

Еще один вызов, который предъявила учителям реформа учебной программы, — это необходимость формирования культуры совместной работы и доверия между учителями на уровне школы, а также на уровне профессионального сообщества в целом. «Нельзя недооценивать значение доверия в социальной системе, которая переживает радикальные изменения и переходит от среды недоверия (советская система) к более открытой среде» [Silova et al., 2010. P. 365]. Система образования в Азербайджане по-прежнему принимает важные решения «сверху вниз» без интерактивного обсуждения и диалога с учителями и образовательным сообществом в целом. Назрела потребность в более широком участии профессионалов в принятии решений и активном взаимодействии.

Необходимо создать эффективный механизм, с помощью которого мнения и оценки учителей быстро и без искажений доводились бы до сведения лиц, ответственных за выработку политики в сфере образования, и руководителей системы образования. Пока по большей части все еще преобладает традиционная система подготовки учителей, в которой учителям отведена роль получателей выгоды от профессиональных программ развития, а не участников обучения, которые могут принимать решения согласно собственным индивидуальным потребностям.

Если механизм вовлечения учителей в обсуждение их профессиональных потребностей не будет разработан, эти потребности будут и впредь оставаться неудовлетворенными. Именно так, по данным TALIS 2012 г., обстоит дело в странах, где профессиональное развитие учителей определяется в основном руководящими структурами органов образования. «Одаренные учителя могут не реализовать свой потенциал в условиях, не обеспечивающих надлежащей поддержки» [ОЭСР, 2005]. Именно учителя лучше других способны оценить целесообразность и актуальность тех возможностей для профессионального развития, которые им предоставлены. Включив учителей в разработку программ профессионального развития, удастся усилить влияние повышения их квалификации на качество преподавания в классе. Учитель как субъект принятия решений относительно собственного профессионального развития — в этом состоит основная мысль данного исследования.

5. Заключение Мы проанализировали представления азербайджанских учителей о возможностях профессионального развития, предоставленных им в рамках внедрения новой учебной программы. Количественные данные, полученные в ходе контрольного исследования, свидетельствуют о том, что учителя испытывают потребность в профессиональной поддержке и хотят ее получить.

Учителя признают необходимость изменений и стремятся совершенствовать свои методы преподавания. При этом эффект реформы учебной программы 2008 г. в части позитивного влияния на профессиональную жизнь учителей азербайджанских школ приходится признать весьма ограниченным. Как и в других странах региона, «она привела к неопределенности и появлению многочисленных обязательств» [Joldoshaliyeva, 2006. P. 801], потребовала больших усилий в сфере профессионального развития для обеспечения непрерывной поддержки учителей. Результаты исследования показали, что программы профессионального развития, предназначенные для поддержки учителей, не смогли в полной мере удовлетворить сформировавшиеся до начала реформы потребности или запросы, возникшие в процессе реформы.

Потребности общества постоянно меняются, соответственно трансформируются его ожидания в отношении школ, и каждый день возникают новые запросы у каждого ученика — работа педагога очень трудна и очень динамична. Принимая каждый день множество решений, учитель должен учитывать целый комплекс обстоятельств и условий и постоянно удерживать в сознании главную цель своей деятельности и пути ее достижения [Leithwood, Steinbach, 1995]. Вероятно, именно таким характером профессиональной деятельности обусловлена необходимость «переосмысления» [Silova et al., 2010] профессионального развития учителей и формирования культуры доверия между учителями и между педагогами и органами, ответственными за выработку образовательной политики.

Существующая система профессионального развития, по-видимому, изменила отношение азербайджанских учителей к совершенствованию методов преподавания. Реформа перенаправила их внимание в сфере повышения квалификации от традиционных средств, таких как учебные курсы и семинары, к постоянному сотрудничеству и более интерактивным и совместным формам профессиональной поддержки. Однако «влияние каждого из возможных форматов организации профессионального развития локально и ограничено <...> не все формы профессионального развития, даже оказывающие наибольшее положительное влияние, подходят для всех учителей. Одни формы более приемлемы и более эффективны для обучения по сравнению с другими» [Avalos, 2011. P. 17].

Исследования различных форм профессионального развития, проведенные в разных культурах и в разных школах, подтвер-

ждают, что на эффективность процесса обучения могут оказывать влияние многие факторы, в частности структура и функционирование систем образования, политика в области образования и реформы, школьная культура, устоявшиеся убеждения и взгляды, исторические условия, этический и социальный состав учащихся в школах (убеждения, традиции), социальные и культурные ценности. Эти факторы нельзя сбрасывать со счетов при оценке деятельности системы профессиональной поддержки.

Проведенное нами исследование можно рассматривать как один из первых шагов на пути к созданию культуры доверия и сотрудничества между учителями и органами, ответственными за формирование образовательной политики, в азербайджанской системе образования. Многообещающим примером такого сотрудничества выглядит решение о реализации экспериментальной программы развития наставничества, принятое после получения руководящими органами системы образования Азербайджана результатов базовой фазы мониторинга. Неотъемлемой частью реформы должна стать новая программа исследований, направленных на изучение мнений и суждений учителей, которая будет предоставлять необходимую информацию как руководству системы образования, так и профессиональному сообществу. Исследователям образования принадлежит важная роль посредников в диалоге между учителями и органами, формирующими образовательную политику, они способствуют эффективному партнерству в рамках национального образовательного сообщества.

1. Avalos B. (2011) Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years // Teaching and Teacher Education. Vol. 27. No 1. P. 10–20.
2. Bill & Melinda Gates Foundation (2014) Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development. http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher_views_on_pd/
3. Collins J. W., O'Brien N. P. (eds) (2003) Greenwood Dictionary of Education. Westport, CT: Greenwood.
4. European Commission / EACEA / Eurydice (2013) Education and Training in Europe 2020: Responses from EU Members States. Eurydice report. Brussels: Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
5. Fullan M. (2005) Leadership & Sustainability: Systems Thinkers In Action. Thousand Oaks, CA: Corwin.
6. Gorgodze S. (2013) Analyses of Teacher Policies in Georgia. Tbilisi: The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
7. Hipsher C. A. (2014) Educators' Perceptions Regarding Common Core State Standards and Professional Development (Doctor of Education Thesis). Lynchburg, VA: Liberty University. Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1847&context=doctoral>
8. Hustler D., McNamara O., Jarvis J., Londra M., Campbell A. (2003) Teachers' Perception of Continuing Professional Development. Research report No 429 Institute of Education, Manchester Metropolitan University, John Howson Education Data Services. Nottingham: Queen's Printer.

Литература

9. Johnson R. D. (2011) A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content (Doctor of Education Thesis). South Orange: Seton Hall University. <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=dissertations>
10. Joldoshalieva R. (2006) Continuous Teacher Professional Development in Post-Soviet Kyrgyzstan // *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*. No 2. P. 788–806. http://ecommons.aku.edu/book_chapters/89
11. Karimova Y., Kazimzade E., Silova I. (2014) Azerbaijan: The Role of Teachers in Education Reform // N. Ivanenko (ed.) *Education in Eastern Europe and Eurasia*. London: Bloomsbury. P. 259–276.
12. Leithwood K., Steinbach R. (1995) *Expert Problem Solving, Evidence from School and District Leaders*. Albany, NY: SUNY.
13. Niyozov S. (2004) The Effects of the Collapse of the USSR on Teachers' Lives and Work in Tajikistan // S. Heyneman, A. DeYoung (eds) *The Challenge of Education in Central Asia*. Connecticut: Information Age. P. 37–64.
14. OECD (2005) *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
15. OECD (2010) *Teachers Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
16. Okobia E. O. (2011) Social Studies Teachers' Perception of the Junior Secondary School Social Studies Curriculum in Edo State // *European Journal of Educational Studies*. Vol. 3. No 2. P. 303–309.
17. Polard A. (2005) *Reflective Teaching. Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
18. Sachs J. (2004) *The Activist Teaching Profession*. Berkshire: Open University.
19. Salhberg P. (2006) Education Reform for Raising Economic Competitiveness // *Journal of Educational Change*. Vol. 7. No 4. P. 259–287.
20. Silova I., Kazimzade E. (2010) The Changing Status of the Teaching Profession in Post-Soviet Azerbaijan: Implications for Teacher Education // K. G. Karras, C. C. Wolhuter (eds) *International Handbook of Teacher Education World-Wide. Issues and Challenges*. Athens: Atrapos Editions. Vol. II. P. 55–72.
21. Silova I., Moyer L. A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia // *Professional Development in Education*. Vol. 36. No 1–2. P. 357–371.
22. State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic (1999) *Education Reforms Program of the Republic of Azerbaijan*. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan. <http://www.e-qanun.az/framework/5363>.
23. Tschannen-Moran M. (2000) Collaboration and the Need for Trust // *Journal of Educational Administration*. Vol. 39. No 4. P. 308–331. <http://www.emerald-library.com/ft>
24. Tschannen-Moran M. (2011) In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct // M. F. DiPaola, P. B. Forsyth (eds) *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*. Greenwich, CT: Information Age. P. 1–16.
25. UNICEF (2011) *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
26. UNICEF Azerbaijan Office (2007) *Review of the National Curriculum. Final Report. Final Consultant (A. Crisan) Report to UNICEF*.

Teachers as Reflective Learners: Teacher Perception of Professional Development in the Context of Azerbaijan's Curriculum Reform

Mikayilova Ulviyya

PhD in Biology, Executive Director of the Center for Innovations in Education (Baku, Azerbaijan). Address: Vidadi str., 24/26, AZ1095, Baku, Republic of Azerbaijan. E-mail: umikailova@cie.az

Authors

Kazimzade Elmina

PhD in Educational Psychology, Associate Professor of Applied Psychology at the Baku State University (Baku, Azerbaijan). Address: Academic Zahid Khalilov str., 23, AZ-1073/1, Baku, Republic of Azerbaijan. E-mail address: ekazimzade@cie.az

This paper builds off current research trends on teacher professional development in Eurasian countries, including the diversification of teacher training, opportunities for teacher professional networking, and developing collaborative community culture within schools and the broader education community. This study aims to explore teacher beliefs and thoughts on the effectiveness of professional development, specifically in the context of the Education Sector Reform Project (ESRP), implemented in Azerbaijan during 2008–2013. This study analyzes quantitative data from two surveys- the teacher self-assessment and the education reforms assessment. In the prevailing conventional teacher training system, teachers are perceived as beneficiaries of professional development programs. However, over the last decade, policy-makers are beginning to attach greater importance to professional development where teachers are seen as learners that are encouraged to make professional development decisions based on their needs. Including teachers in the design of teacher professional development programs might be suggested as a way to ensure teacher learning activities have a greater impact on the quality of teaching. Such a participatory approach that strengthens teachers' roles as decision makers in their professional development has the potential to advance the teacher support during education reforms. Education researchers also have an important role as facilitators mediating dialogue between teachers and policy-makers in order to build the effective partnership within the education community.

Abstract

teacher professional development, curriculum reform, teacher perception, collaborative learning culture, professional networking.

Keywords

Avalos B. (2011) Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 1, pp. 10–20.

Bill & Melinda Gates Foundation (2014) *Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development*. Available at: http://k12education.gatesfoundation.org/learning/teacher_views_on_pd/ (accessed 10 May 2016).

Collins J. W., O'Brien N. P. (eds) (2003) *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.

European Commission / EACEA / Eurydice (2013) *Education and Training in Europe 2020: Responses from EU Members States. Eurydice report*. Brussels: Eurydice. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (accessed 10 May 2016).

Fullan M. (2005) *Leadership & Sustainability: Systems Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

References

- Gorgodze S. (2013) *Analyses of Teacher Policies in Georgia*. Tbilisi: The International Institute for Education Policy, Planning and Management.
- Hipsher C. A. (2014) *Educators' Perceptions Regarding Common Core State Standards and Professional Development* (Doctor of Education Thesis). Lynchburg, VA: Liberty University. Available at: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1847&context=doctoral> (accessed 10 May 2016).
- Hustler D., McNamara O., Jarvis J., Londra M., Campbell A. (2003) *Teachers' Perception of Continuing Professional Development*. Research report No 429 Institute of Education, Manchester Metropolitan University, John Howson Education Data Services. Nottingham: Queen's Printer.
- Johnson R. D. (2011) *A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content* (Doctor of Education Thesis). South Orange: Seton Hall University. Available at: <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=dissertations> (accessed 10 May 2016).
- Joldoshalieva R. (2006) Continuous Teacher Professional Development in Post-Soviet Kyrgyzstan. *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*, no 2, pp. 788–806. Available at: http://ecommons.aku.edu/book_chapters/89 (accessed 10 May 2016).
- Karimova Y., Kazimzade E., Silova I. (2014) Azerbaijan: The Role of Teachers in Education Reform. *Education in Eastern Europe and Eurasia* (ed. N. Ivanenko), London: Bloomsbury, pp. 259–276.
- Leithwood K., Steinbach R. (1995) *Expert Problem Solving, Evidence from School and District Leaders*. Albany, NY: SUNY.
- Niyozov S. (2004) The Effects of the Collapse of the USSR on Teachers' Lives and Work in Tajikistan. *The Challenge of Education in Central Asia* (eds S. Heyneman, A. DeYoung), Connecticut: Information Age, pp. 37–64.
- OECD (2005) *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2010) *Teachers Professional Development. Europe in International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Okobia E. O. (2011) Social Studies Teachers' Perception of the Junior Secondary School Social Studies Curriculum in Edo State. *European Journal of Educational Studies*, vol. 3, no 2, pp. 303–309.
- Polard A. (2005) *Reflective Teaching. Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
- Sachs J. (2004) *The Activist Teaching Profession*. Berkshire: Open University.
- Salhberg P. (2006) Education Reform for a Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, vol. 7, no 4, pp. 259–287.
- Silova I., Kazimzade E. (2010) The Changing Status of the Teaching Profession in Post-Soviet Azerbaijan: Implications for Teacher Education. *International Handbook of Teacher Education World-Wide. Issues and Challenges* (eds K. G. Karras, C. C. Wolhuter), Athens: Atrapos Editions, vol. II, pp. 55–72.
- Silova I., Moyer L. A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education*, vol. 36, no 1–2, pp. 357–371.
- State Commission on Education Reforms of the Azerbaijan Republic (1999) *Education Reforms Program of the Republic of Azerbaijan. Baku: The Government of the Republic of Azerbaijan*. Available at: <http://www.e-qanun.az/framework/5363> (accessed 10 May 2016).

- Tschannen-Moran M. (2000) Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, vol. 39, no 4, pp. 308–331. Available at: <http://www.emerald-library.com/ft> (accessed 10 May 2016).
- Tschannen-Moran M. (2011) In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct. *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy* (eds M.F. DiPaola, P. B. Forsyth), Greenwich, CT: Information Age, pp. 1–16.
- UNICEF (2011) *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- UNICEF Azerbaijan Office (2007) *Review of the National Curriculum. Final Report*. Final Consultant (A. Crisan) Report to UNICEF.

Удовлетворенность преподавателей работой в школах с высоким уровнем бедности: поиск корректирующих мер политического воздействия в Эстонии, Грузии и Латвии

Уильям Смит, Анна Персон

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2015 г.

Смит Уильям

(William Smith) — старший референт по проекту «Исследования» Глобального мониторинга образования ЮНЕСКО. Адрес: Global Education Monitoring Report, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75007 Paris, France. E-mail: mrsmith@mckay@yahoo.com

Персон Анна

(Anna Persson) — соискатель степени Ph.D в Университете штата Пенсильвания (США). Адрес: Curriculum and Supervision, The Pennsylvania State University, University Park, PA, USA 16801. E-mail: anna.persson720@gmail.com

Аннотация. Представлены результаты сравнительного исследования удовлетворенности работой школьных учителей в Эстонии, Грузии и Латвии — странах, объединенных общими для постсоветских государств социальными условиями и переживающих стремительное сокращение численности населения школьного возраста. Обсуждаются отличительные характеристики школ с высоким уровнем бедности и причины, по которым

данная категория школ должна стать объектом особого внимания органов, ответственных за разработку образовательной политики. Анализируется влияние удовлетворенности учителей своей работой на текучесть кадров, на академические достижения учащихся и на школьную атмосферу в целом. На основании данных Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (TALIS) с помощью иерархического линейного обобщенного моделирования исследуется влияние на удовлетворенность учителей своей работой таких факторов, как вовлеченность в принятие решений в школе, автономия в педагогической деятельности, педагогический опыт, участие в программах введения в должность.

Ключевые слова: школьные учителя, школы с высоким уровнем бедности, удовлетворенность учителей работой, школьная атмосфера, автономия, программы введения в должность, Латвия, Эстония, Грузия.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-146-182

Smith W., Persson A.
Teacher Satisfaction in
High Poverty Schools:
Searching for Policy
Relevant Interventions
in Estonia, Georgia,
and Latvia (пер. с англ.
Н. Микшиной).

Преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своим местом работы, чем их коллеги в других школах. Результатом становится текучесть кадров, отрицательно сказывающаяся на учащихся, которые и без того находят-

ся в трудном положении [Darling-Hammond, 2004; Geske, Ozola, 2015; Ostroff, 1992; Smith, 2015]. Если национальные правительства действительно хотят обеспечить всем учащимся равный доступ к качественному образованию, им прежде всего следует обратить внимание на дисбаланс в распределении опытных и высококвалифицированных преподавательских кадров между школами. Накоплен некоторый опыт финансового поощрения преподавателей к работе в школах, где трудно укомплектовать штат, но не во всех случаях эти меры увенчались успехом, и нет никаких гарантий, что воспользовались финансовыми стимулами наиболее достойные специалисты [Eisenschmidt, 2011; Irs, Turk, 2012]. В отличие от программ, направленных на привлечение учителей, меры, имеющие целью их удержание в школе, способствуют непрерывному профессиональному росту учителей и охватывают всех преподавателей школы, а не только новичков. Степень удовлетворенности работой у преподавателей непосредственно связана с их удержанием на рабочих местах [Green, 2014]. Кроме того, эта характеристика установок преподавателей по отношению к работе определяет культуру школы в целом и влияет на результаты обучения, поскольку настрой менее удовлетворенных сотрудников передается всему коллективу [Moore, 2012].

Исследований удовлетворенности работой у преподавателей, выполненных в постсоветских государствах, очень немного, а результаты тех, что были проведены, неоднозначны. Как правило, изучалась удовлетворенность заработной платой или уровнем доходов в целом [Hazans, 2010; OECD, 2014], и лишь в отдельных проектах затрагивались другие факторы удовлетворенности работой у преподавателей. В данной статье представлены результаты сравнительного исследования удовлетворенности работой школьных учителей в Эстонии, Грузии и Латвии — странах, объединенных общими для постсоветских государств социальными условиями и переживающих стремительное сокращение численности населения школьного возраста. С его помощью мы рассчитываем найти альтернативные подходы к повышению степени удовлетворенности работой у преподавателей в странах, в которых не представляется возможным добиться этой цели посредством существенного повышения заработной платы [OECD, 2014; Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. В этих странах школы, характеризующиеся высоким уровнем бедности, требуют к себе пристального внимания, поскольку актуальные демографические изменения и современные механизмы финансирования школ оказывают особенно сильное влияние на сельские школы, часто очень бедные. Применительно к ситуации в Эстонии, Грузии и Латвии по отдельности мы анализируем два значимых с точки зрения рассматриваемой проблемы вопроса:

- 1) как различаются степень удовлетворенности работой и другие характеристики преподавателей в зависимости от уровня бедности школы;
- 2) какие политические факторы обеспечивают повышение степени удовлетворенности работой у преподавателей в школах с высоким уровнем бедности?

В статье пять основных разделов. В первом мы пытаемся ответить на вопрос, почему школы с высоким уровнем бедности представляют собой важную область исследования, и приводим обзор литературы об удовлетворенности работой у преподавателей и связанных с ней факторах. Во втором разделе анализируются постсоветские преобразования в Эстонии, Грузии и Латвии, ключевые реформы в сфере образования и демографические сдвиги, произошедшие за последние 25 лет. В разделе «Данные и метод» мы представляем данные, на которых основан наш анализ, — результаты Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS) 2013 г., а также переменные, использованные для оценки степени удовлетворенности работой, и иерархическую линейную обобщенную модель (Hierarchical Linear Generalized Model, HGLM), на основе которой строился анализ. В разделе «Результаты» проводится сравнение удовлетворенности работой у преподавателей в школах с высоким, средним и низким уровнем бедности в каждой стране и обсуждается влияние политических мер, призванных скорректировать снижение социального статуса учителей, на их удовлетворенность работой в школах с высоким уровнем бедности. В последнем разделе мы обобщаем полученные результаты, а также обозначаем перспективы их применения на практике и направления дальнейших исследований.

1. Обзор литературы

1.1. Почему школы с высоким уровнем бедности заслуживают пристального внимания

Школы с высоким уровнем бедности изначально находятся не в равном положении со школами с низким уровнем бедности, и объясняется это, в частности, такими факторами, как недостаточно квалифицированные и менее довольные работой преподаватели, более высокая концентрация учащихся, остро нуждающихся в поддержке, и худшая обеспеченность ресурсами в целом. Все эти условия неблагоприятны для учащихся [Moore, 2012; Moore Johnson et al., 2004]. Категория «учащиеся, остро нуждающиеся в поддержке» включает представителей меньшинств, школьников, отличающихся от основного контингента в культурном и языковом отношении (ОКЯО), учеников из семей с низким доходом и тех, кто входит в группу риска по каким-либо иным основаниям [Darling-Hammond, 2006; 2004; Peske, Haуcock, 2006]. В школах с высоким уровнем бедности с большей вероят-

ностью, чем в школах с низким уровнем бедности, встречаются неопытные, несертифицированные, плохо образованные и недобросовестные преподаватели [Moore Johnson et al., 2004]. Недостаток хороших преподавателей лишает учащихся из числа меньшинств, из малообеспеченных семей и группы ОКЯО возможности достичь успеха в учебе [Moore Johnson et al., 2004; Peske, Haуcock, 2006].

Влияние преподавателей на академические успехи учащихся трудно переоценить [Darling-Hammond, 2006, 2004; Moore Johnson, 2004], и, возможно, самое вопиющее проявление неравенства состоит в том, что с учащимися из категорий малообеспеченных, разного рода меньшинств, ОКЯО и других групп риска редко работают высококвалифицированные и эффективные преподаватели. Академические успехи учащихся являются заслугой прежде всего «хорошо подготовленных, опытных, высококвалифицированных» преподавателей [Darling-Hammond, 2010. P. 17], и в гораздо меньшей мере могут быть отнесены на счет какого-либо иного ресурса школы. Компетентность учителя особенно значима для успешности обучения детей из семей с низким доходом [Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson et al., 2004]. К факторам, определяющим эффективность учителя, относятся уровень образования, преподавательский опыт, знание предмета и сертификационный статус [Darling-Hammond, 2010; Peske, Haуcock, 2006; Murnane, Steele, 2007]. В очень бедных школах меньше квалифицированных и добросовестных преподавателей, в частности потому, что этим школам приходится нести более серьезные расходы на набор новых сотрудников [Darling-Hammond, 2006], а преподающие в них учителя меньше удовлетворены работой [Moore Johnson, 2006] и быстрее «выгорают» [Darling-Hammond, 2004; Murnane, Steele, 2007], чем в более благополучных учебных заведениях.

За время обучения в школах с высоким уровнем бедности дети сталкиваются не с одним неэффективным преподавателем, и в результате их совокупного влияния учащиеся нуждаются в коррекционной работе для отстающих, среди них велика доля второгодников и бросивших школу [Darling-Hammond, 2010; 2004; Peske, Haуcock, 2006]. Учителя, не имеющие достаточной квалификации, подготовки и опыта, «выгорают» быстрее, поскольку не могут справиться со своей работой, как следствие, в школах с высоким уровнем бедности всегда много неопытных преподавателей [Darling-Hammond, 2004; Murnane, Steele, 2007; Peske, Haуcock, 2006]. В результате постоянного притока новых и плохо подготовленных преподавателей проблемы возникают у всего школьного сообщества [Darling-Hammond, 2004; 2010]. Опытным и квалифицированным учителям в условиях хронической нехватки сотрудников и нестабильности преподавательского состава

1.2. Каковы отличительные характеристики школ с высоким уровнем бедности

приходится мириться с отсутствием возможностей для профессионального развития, непосильной рабочей нагрузкой, финансовыми трудностями и психологическим истощением. Дефицит человеческих ресурсов не позволяет сформировать в школах продуктивную среду обучения, претворять в жизнь взвешенные решения, организовать коллегиальное обучение [Darling-Hammond, 2010; 2004].

В США текучесть преподавательских кадров в школах с высоким уровнем бедности на 50% превышает тот же показатель в школах с низким уровнем бедности [Darling-Hammond, 2010; Moore Johnson et al., 2004]. Недостаточно подготовленные преподаватели меняют работу в 2 раза чаще, чем высококвалифицированные [Darling-Hammond, 2010; 2003]. Высокий уровень текучести кадров связан с неудовлетворенностью преподавателей своим положением и их недостаточной подготовленностью — обстоятельствами, типичными для школ с высоким уровнем бедности [Darling-Hammond, 2010; 2004]. Неудовлетворенность условиями работы (отсутствием необходимого оборудования, нехваткой учебных и методических материалов, недостаточной административной поддержкой, невозможностью участвовать в принятии решений по поводу школьных дел) и низкая заработная плата — факторы более значимые для возникновения текучести кадров, чем особенности контингента учащихся [Ibid.]. Сложившиеся практики сертификации и набора на работу препятствуют приходу в школы опытных, добросовестных учителей и способствуют текучести кадров [Ibid.].

Новые преподаватели в школах с высоким уровнем бедности с меньшей вероятностью, чем их коллеги в школах с низким уровнем бедности, получают профессиональную и товарищескую поддержку — это называется «провал в поддержке» (support gap) [Darling-Hammond, 2010; 2004; Moore Johnson et al., 2004; Smith, 2015]. В этих школах часто нет устоявшейся практики наставничества или отсутствуют опытные и квалифицированные преподаватели, которые могли бы помочь новичкам [Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson et al., 2004]. Эмпирически установлено, что для школ с высоким уровнем бедности характерно недоверие в отношениях учителей друг с другом [VanMaële, VanHoutte, 2011]. В таких школах часто нет полного учебного плана, соответствующего принятым стандартам [Moore Johnson et al., 2004]. Официальный учебный план представляет собой средство поддержки и руководства; однако в школах с высоким уровнем бедности с гораздо большей вероятностью, чем в школах с низким уровнем бедности, учебный план носит директивный характер и регламентирует распределение учебного времени на подготовку к различным проверочным процедурам, создавая дополнительное давление на учителей и способствуя текучести кадров [Ibid.].

Удовлетворенность преподавателей своей работой влияет на успехи учащихся [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Она тесно связана с текучестью кадров [Green, 2014], и если преподаватели меняются часто, учащиеся показывают худшие результаты в стандартных тестах [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Причем негативные последствия неудовлетворенности преподавателей своей работой и текучести кадров испытывают на себе не только те, кто учится или учился у этих преподавателей, но и их коллеги, которые остаются в школе, и ученики этих коллег [Guin, 2004; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. К факторам, опосредующим влияние недовольных или покинувших школу преподавателей на успехи школьников в обучении, относятся качество преподавания и доверие между преподавателями и между преподавателями и учащимися [Bryk, Schneider, 2002; VanMaele, VanHoutte, 2011].

Неудовлетворенность работой и текучесть преподавательских кадров влияют на процесс обучения всех учащихся и на рабочую среду всех учителей [Moore Johnson, 2006; Patridge, 2007; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. В этих случаях не растёт и не сохраняется социальный капитал школы — коллегиальность, общность и доверие сотрудников друг к другу [Bryk, Schneider, 2002; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013; Van Maele, Van Houtte, 2011]. Когда преподаватели уходят, школа не просто утрачивает важные знания и навыки, необходимые для реализации школьных программ, структур и механизмов поддержки — новые сотрудники не сразу усваивают востребованные в данной школе знания и навыки, им нужно время, чтобы сориентироваться в незнакомом учебном плане. Школы с высоким уровнем текучести кадров, принимая все новых и новых преподавателей, вынуждены постоянно «начинать все сначала», и это означает дополнительную нагрузку на финансовые и человеческие ресурсы. Из-за непрерывного потока «новеньких» заслуженные учителя часто не получают возможности заниматься собственным профессиональным развитием. В результате не только снижается их удовлетворенность работой — учащиеся недополучают знания и навыки из-за нераскрытого потенциала преподавателей [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Постоянные дополнительные затраты на набор, трудоустройство и, в лучшем случае, некоторую подготовку новых преподавателей ставят под угрозу прогрессивное развитие школы, учительского коллектива и учащихся [Moore Johnson, 2006; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Если школе постоянно требуются учителя, администраторы часто поступаются качеством подготовки новых преподавателей [Moore Johnson, 2006].

Повышение заработной платы как мера, способствующая большей удовлетворенности работой у преподавателей, неоднократно обсуждалось в научной литературе [Burns, Darling-Hammond,

1.3. Почему так значима удовлетворенность преподавателей своей работой

1.4. Каковы основные меры, способные повысить удовлетворенность работой у преподавателей

2014; Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson, 2006]. Но той же цели могут служить и другие политические средства. Способы повысить удовлетворенность работой у преподавателей, не связанные с заработной платой, представляют особый интерес в условиях неблагоприятного экономического климата, сложившегося в настоящее время во многих странах. К тому же будущие преподаватели при выборе профессии часто руководствуются не финансовыми, а личностными мотивами [Ingersoll, 2002]. Меры, связанные и не связанные с размером заработной платы, могут дополнять друг друга, их взаимодействие носит синергический характер, так что, возможно, наиболее верным был бы комплексный подход к повышению удовлетворенности работой у преподавателей.

Степень удовлетворенности может зависеть от того, работает преподаватель по временному контракту или принят в штат. Преподаватели на полной ставке и штатные работники удовлетворены своим положением в большей мере, чем их коллеги, имеющие неполную ставку или принятые на работу по временному трудовому соглашению [Gujjar, Ahmed, Naoreen, 2009; Kaiser, 2011; Koustelious, 2001; McKenzie et al., 2014]. Так, например, опрос 354 преподавателей начальной и средней школы в Греции, проведенный А. Кустелиусом [Koustelious, 2001], показал, что преподаватели, занятые неполную неделю или работающие по временному договору, менее довольны оплатой своего труда и школой в целом, чем их коллеги, занимающие более стабильное положение. И в Пакистане у учителей, с которыми школа заключила постоянный трудовой договор, оказались значительно более высокими показатели удовлетворенности целым рядом характеристик условий труда, таких как атмосфера, взаимоотношения с коллегами, гарантии занятости, а также удовлетворенности работой в целом [Gujjar, Ahmed, Naoreen, 2009]. Обеспечив учителям по трудовому договору более стабильный статус, школы для малоимущих слоев населения могут повысить свои шансы удержать на работе профессионалов своего дела и снизить текучесть кадров, типичную для школ, испытывающих трудности с укомплектованием штата [Burns, Darling-Hammond, 2014; Darling-Hammond, 2004].

Удовлетворенность учителей своей работой повышают программы поддержки молодых преподавателей, такие как наставничество и введение в должность [Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012; OECD, 2005; Patridge, 2007; Van Maele, Van Houtte, 2011]. Планомерное ознакомление с должностными обязанностями и наставничество помогают новичкам адаптироваться к профессиональным практикам, принятым в конкретной школе, их результатом становится согласованность действий и общность норм [Burns, Darling-Hammond, 2014; Moore Johnson et al., 2004]. Продуманные программы такого рода с участием высококвалифицированных преподавателей в качестве наставников

могут удержать молодых специалистов в школах, а также сформировать у них адекватные установки, сознание собственной эффективности как педагога, необходимые профессиональные навыки [Darling-Hammond, 2010]. Благодаря совместной работе и наставничеству складываются такие отношения между коллегами и такие социальные связи, которые образуют позитивную рабочую среду и способствуют большей удовлетворенности преподавателей своей работой [Patridge, 2007; Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012]. Проанализировав данные лонгитюдного исследования преподавателей, проработавших в государственных школах США год или менее, Э. Кайзер установила, что преподаватели, получившие наставника в первый год работы, спустя два года были менее склонны покинуть школу (10% из них сменили место работы), чем те, у кого наставника не было (23%) [Kaiser, 2011]. В школах с высоким уровнем бедности у молодого преподавателя намного меньше шансов получить наставника, а если его и назначат, вряд ли это будет опытный коллега, с которым новичок сможет поработать в одной и той же школе, в одном классе, преподавая один и тот же предмет; у него значительно меньше возможностей, чем у новичка в школе с низким уровнем бедности, принять участие в продуктивной дискуссии с наставником [Moore Johnson et al., 2004].

Удовлетворенность преподавателя работой зависит от того, какие обязанности на него возложены и насколько он вовлечен в жизнь школы. Преподаватели, вынужденные вести занятия по непрофильным для них предметам или выполнять функции, предполагающие знание многих дисциплин, менее удовлетворены работой, чем их коллеги, работающие в полном соответствии со своей академической подготовкой [Moore Johnson, 2006]. Те из учителей, кто занимает лидерскую позицию и участвует в принятии решений, касающихся школы, более удовлетворены работой, чем преподаватели, чувствующие себя изолированными и лишенными права голоса [Bogler, 2005; Burns, Darling-Hammond, 2014]. Ограничения на участие преподавателей в принятии решений являются одной из самых распространенных причин текучести кадров в школах, наряду с неблагоприятными условиями труда [Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012; Moore Johnson, 2006].

Директор школы имеет возможность вовлечь преподавателей в жизнь школы, распределяя между ними лидерские полномочия или придерживаясь так называемого трансформационного стиля управления [Burns, Darling-Hammond, 2014; Harris, 2008]. Как показал проведенный М. Хейдметсом и К. Лиик опрос более чем 300 преподавателей в основном из городских школ Эстонии, там, где директора придерживаются трансформационного стиля управления, отдавая предпочтение интересам учительского сообщества перед личной выгодой и делая упор на общие цели и за-

дачи, преподаватели меньше «выгорают» на работе и чувствуют себя более уверенно, чем их коллеги в школах, где директора избрали транзакционный стиль управления, при котором каждый член коллектива преследует только личные интересы. Исследователи пришли к заключению, что «чем чаще преподаватели распознают манеру поведения директора как трансформационный стиль управления и чем реже они определяют ее как транзакционный стиль, тем сильнее их личностная связь со школой, тем в большей мере они эмоционально и когнитивно идентифицируют себя со школой и тем меньше допускают для себя вероятность ее покинуть» [Heidmets, Liik, 2014. P. 47]. К похожим выводам пришла Х. Хульпия с соавторами [Hulpia H. et al., 2012]: они установили, что кооперативное управление и общие цели являются залогом большей преданности школе у преподавателей средних школ в Бельгии. Уважением и авторитетом у учителей пользуются прежде всего те директора школ, которые осуществляют эффективное руководство в педагогических вопросах и предоставляют им содержательную обратную связь [Darling-Hammond, 2010; Moore Johnson et al., 2004; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008].

Позитивная, объединяющая школьная атмосфера способствует вовлеченности учителей в дела школы и снижает текучесть кадров [Darling-Hammond, 2004; Menon, Papanastasiou, Zembylas, 2008]. Позитивная атмосфера предполагает совместные усилия всех участников учебного процесса по продвижению в профессиональном развитии и достижению общих целей [Burns, Darling-Hammond, 2014; Meyer, Allen, 1997]. Характер школьной атмосферы и условия труда вносят свой вклад в формирование отношения учителя к школе, в которой он работает, — они могут как повышать его удовлетворенность работой, так и провоцировать стресс. К. Кириаку определяет стресс как «переживание преподавателем неприятных, отрицательных эмоций, таких как гнев, тревога, напряжение, фрустрация или депрессия, в связи с каким-либо аспектом его профессиональной деятельности» [Kyriacou, 2001. P. 28]. Стресс у преподавателей может вызвать депрессию или тревожное расстройство и тесно связан с низкой удовлетворенностью работой [Ferguson, Frost, Hall, 2012; Green, 2014]. И стресс, и депрессия, и тревожность — значимые негативные предикторы удовлетворенности работой [Ferguson, Frost, Hall, 2012]. К. Родс, А. Невилл и Д. Аллан по результатам исследования с участием 368 преподавателей начальной и средней школы в Великобритании пришли к выводу, что наиболее удовлетворены работой те из них, чьи коллеги ведут себя дружелюбно и в то же время стремятся к высоким достижениям в профессиональной деятельности [Rhodes, Nevill, Allan, 2004].

Наконец, все попытки создать в школе атмосферу сотрудничества могут быть сведены на нет, если учителю не предоставить достаточную автономию. Именно ограничением автономии была

обусловлена неудовлетворенность работой у преподавателей на Кипре [Zembylas, Papanastasiou, 2006]. В других исследованиях получены доказательства того, что учителям очень важно иметь возможность самим выбирать подходящие педагогические приемы, принимать решения по поводу систем оценки, дисциплины и заданий на дом [Kreis, Brockopp, 1986; Moore, 2012; Pearson, Moomaw, 2005].

После того как в 1991 г. Советский Союз прекратил свое существование, вновь созданные независимые государства пережили период хаоса при переходе от тоталитарного общества и централизованной экономики к демократии и рынку. Советская система образования была нацелена прежде всего на подготовку учащихся к работе в промышленном секторе [Ruus, Reiska, 2015], ее безусловными достижениями были всеобщий доступ к бесплатному образованию и успешная ликвидация неграмотности [Andguladze, Mindadze, 2015]. Например, в Эстонии в советские годы продолжительность обязательного образования увеличилась с 7 до 9 лет и к концу 1980-х годов 99% 18-летних жителей страны готовились к поступлению в университет [Ruus, Reiska, 2015].

Реформы, которые осуществили после распада СССР постсоветские государства, были разными, но одним из главных приоритетов для всех стала подготовка таких учителей, которые были бы способны понять и претворить в жизнь в своей профессиональной деятельности новые цели образования — децентрализацию, демократизацию и деполитизацию [Silova et al., 2010; Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. Чтобы оценить в полной мере роль, которую сыграли учителя в Эстонии, Грузии и Латвии, необходимо иметь в виду общий контекст постсоветского пространства и уникальные обстоятельства переходного периода в каждой из этих стран.

В табл. 1 представлены общие для всех трех стран характеристики текущего состояния образовательной системы. Труд учителей во всех трех странах является низкооплачиваемым: их зарплата намного меньше ВВП в пересчете на душу населения. Подавляющее большинство преподавателей составляют женщины, и около 50% учителей старше 50 лет. Тот факт, что на одного преподавателя приходится относительно небольшое число учащихся, объясняется отчасти демографическими факторами, в том числе высоким уровнем эмиграции и сокращением рождаемости. Например, население Латвии в период с 2000 по 2011 г. сократилось на 9,1% [OECD, 2014]. Численность детей школьного возраста снижалась в этих странах быстрее, чем уходили на пенсию преподаватели, и в результате изменилось соотношение численности учащихся и преподавателей [Hazans, 2010]. Сокращение населения школьного возраста повлияло прежде всего

2. Местный контекст

Таблица 1. **Ключевые статистические показатели, характеризующие системы образования в Эстонии, Грузии и Латвии**

	Эстония	Грузия	Латвия	Среднее значение по данным ОЭСР
Расходы на образование (доля ВВП,%)	5,5	2,6	5,0	6,1
Зарплата преподавателей, (доля ВВП на душу населения,%)	68	62	52	125
Доля преподавателей женского пола (%)	81		84	67
Доля преподавателей старше 50 лет (%)	48		44	34
Соотношение численности учащихся и преподавателей	10:1	9:1	10:1	14:1
Относительная успеваемость по международной системе оценки	Выше среднего	Намного ниже среднего	Средняя	Эталонная категория
Обязательное школьное образование	С 7 до 17 лет	С 7 до 16 лет	С 5 до 16 лет	

Примечания: Заштрихованные ячейки обозначают отсутствие или неприменимость данных. В случае разрозненных данных применялись вторичные данные более низкого порядка. Данные о соотношении численности учащихся и преподавателей в Латвии приводятся по состоянию на 2012/2013 учебный год в городской местности. В сельских районах Латвии это соотношение 7:1.

Источники: [Andguladze, Mindadze, 2015; OECD, 2014; Tatto et al., 2012; Zogla, Andersone, Cernova, 2015].

на сельские школы, многим из них пришлось прекратить работу. В Латвии только за 2012/2013 учебный год было закрыто 58 образовательных учреждений, и еще 85 были объединены или реорганизованы [Zogla, Andersone, Cernova, 2015].

В следующих разделах статьи рассматриваются ключевые различия реформ постсоветского периода в Эстонии, Грузии и Латвии. Помимо расходов на образование в каждой стране и успеваемости учащихся, данные о которых представлены в табл. 1, мы проанализируем цели и задачи национальных систем образования, уровень автономии и статус преподавателя.

2.1. Эстония Переходные процессы в Эстонии начались еще до распада Советского Союза, когда преподаватели предприняли энергичную попытку разработать новую общеобразовательную программу, которая фактически была нацелена на искоренение коммунистической идеологии и подготовку детей к рыночной экономике. Одним из первых законов, принятых эстонским правительством по-

сле распада Союза, стал Закон об образовании 1992 г. С тех пор «ведущим принципом» развития образования в Эстонии является интернационализация [Ruus, Reiska, 2015]. В течение последних 20 лет Эстония многое сделала для интеграции в мировое сообщество, в том числе присоединилась к Болонской декларации 1999 г., вошла в ЕС в 2004 г. и в ОЭСР в 2010 г. Система образования Эстонии стала одной из самых децентрализованных в Европе, около 66% решений здесь принимается на уровне школы [OECD, 2008]. Хотя размер минимальной заработной платы преподавателей определяет центральное правительство, школы отвечают за прием и увольнение преподавателей, а также за лимитирование денежных ресурсов [Irs, Turk, 2012; OECD, 2014]. Высокому уровню автономии школ соответствует система контроля и отчетности, разработанная с таким расчетом, чтобы предоставить родителям, выступающим в данном случае в роли потребителей, право свободно выбирать школу для своего ребенка, а школы мотивировать к привлечению учащихся, поскольку на каждого поступившего ей выделяется финансирование [Ibid.]. Несмотря на осуществление ряда мер, призванных привлечь учителей в школы, испытывающие кадровый голод, трудности остаются. Например, правительство предложило преподавателям, готовым работать в маленьких городах или сельских районах, поощрение в размере 12 750 евро, выплачиваемое в течение трех лет [OECD, 2014], но ожидаемого эффекта не последовало. К тому же, квалификационным стандартам в сельских школах соответствуют менее 50% учителей [Eisenschmidt, 2011; Irs, Turk, 2012].

Проведенные исследования свидетельствуют, что большинство преподавателей в Эстонии недовольны своей работой [Eisenschmidt, 2011]. Одна из причин — неблагоприятная рабочая среда, в частности недостаток поддержки со стороны коллег [Veisson, Ruus, 2007]. Составить представление о социальном статусе преподавателей в Эстонии позволяет, с одной стороны, утверждение В.-Р. Руус и П. Рейска, что самые широкие слои населения «солидаризируются с преподавателями в их неудовлетворенности уровнем заработной платы» [Ruus, Reiska, 2015. P. 248], а с другой — министерская стратегия 2010 г. «Пять вызовов, стоящих перед системой образования Эстонии», в которой повышение статуса преподавателей названо одной из важнейших задач, требующих решения к 2020 г. Именно с этой целью были разработаны обязательные программы введения в должность и обучения преподавателей по месту работы. Годовая программа введения в должность, которая практикуется с 2004 г., предусматривает назначение каждому новому преподавателю наставника; также каждые пять лет все преподаватели обязаны проходить курс обучения по месту работы продолжительностью 160 часов [Eisenschmidt, 2011].

2.2. Грузия Постсоветский переходный период в Грузии был отмечен экономическими и политическими потрясениями. Гражданская война, разразившаяся в стране сразу после распада Союза, сопровождалась глубокой экономической рецессией, национальный ВВП снизился на 75%. Образование пострадало в первую очередь: государственные расходы на него с 1989 по 1996 г. сократились на 95%. Отсутствие бюджетных средств отчасти компенсировалось средствами домохозяйств, которые составили в 2011 г. до 30% совокупных расходов на образование. Начавшаяся приватизация учебных заведений была подкреплена изменением в 2004 г. модели финансирования образования: теперь государственные ассигнования следуют за учащимся в виде ваучера. Однако некоторая автономия учебных заведений, достигнутая в 2004 г., была утрачена в 2010-м с началом в Грузии процессов рецентрализации: в частности, директоров школ назначает и увольняет теперь Министерство образования и науки, а местные школьные попечительские советы ограничены в своем праве принимать решения [Andguladze, Mindadze, 2015].

При этом опасения относительно отсутствия равенства в доступе к образованию в современной Грузии не имеют под собой оснований. В рамках системы всеобщего обязательного образования различия в охвате детей из малообеспеченных и из обеспеченных семей, представителей городского и сельского населения, а также различных этнических групп минимальны [Ibid.]. Отчасти это объясняется дополнительными выплатами сверх заработной платы учителям, работающим в горной местности и преподающим на языках малых народов Грузии [Andguladze, Mindadze, 2015; Public Policy Research and Training Center, 2014].

Заработная плата и статус учителя в Грузии невысокие. Согласно национальному докладу, составленному для исследования «Педагогическое образование и совершенствование изучения математики» (Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M) 2008 г., «профессия преподавателя — одна из наименее престижных в Грузии. Падение ее привлекательности усугубляется дальнейшим снижением уровня заработной платы и социального статуса учителя. В советское время преподавание было одной из самых уважаемых профессий, но затем, когда преподаватели оказались не готовы к переходному периоду, оно престиж потеряло» [Tatto et al., 2012. P. 43]. Фактическая заработная плата преподавателей примерно в 3 раза меньше той, которую они хотели бы получать [Ingvarson et al., 2013]. Но и при такой зарплате текучесть кадров среди учителей низкая [Public Policy Research and Training Center, 2014]. Это объясняется, вероятно, общим высоким уровнем безработицы, не позволяющим преподавателям рисковать, пытаясь найти другое место работы [Andguladze, Mindadze, 2015].

Как и в Эстонии, постсоветский период развития образовательной системы в Латвии отмечен нарастанием автономии и децентрализацией, а также акцентом на интернационализацию. Разработанная на рубеже XX и XXI в. правительственная Концепция развития системы образования (2002–2005 гг.) вывела на первый план согласованность действий участников этой системы и соблюдение международных стандартов, в том числе программы Европейской комиссии и ЮНЕСКО «Образование для всех». В Плате обеспечения качества образования на 2007–2013 гг. интернационализация получила дальнейшее развитие: в нем показатели, характеризующие национальную систему образования, сопоставляются с соответствующими международными индикаторами [Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. В 2009 г. изменился механизм финансирования образования: теперь вместо ассигнований «на входе» (input based funding system) средства выделяются на каждого учащегося. Однако модель «деньги за учащихся» отрицательно повлияла на систему в целом, и в особенности на сельские школы [Hazans, 2010]. Как показали И. Зогла, Р. Андерсоне и Э. Чернова, новый подход привел к «неравномерному распределению заработной платы, оставив неизменной учебную нагрузку, и еще более усугубил диспропорции в соотношении численности преподавателей и учащихся в разных регионах» [Zogla, Andersone, Cernova, 2015. P. 444]. Однако потенциальные отрицательные последствия применения этой модели можно смягчить, усилив автономию местных властей — предоставив им кроме права принимать и увольнять преподавателей [OECD, 2014] также возможность переводить средства в небольшие школы, находящиеся в их юрисдикции [Hazans, 2010].

В целом латвийские учителя довольны своей работой и считают, что приносят пользу обществу [Geske, Ozola, 2015; Persevica, 2011]. При этом общество ставит преподавателей низко: родители учащихся воспринимают учителей «как обслуживающий персонал, который они могут поучать или отчитывать» [ESF, 2007. P. 4]. Низкий статус профессии отчасти обусловлен неконкурентоспособной заработной платой и фиксированной тарифной сеткой [OECD, 2014; Zogla, Andersone, Cernova, 2015], а также отсутствием практики введения новых специалистов в должность и требований к качеству преподавания по завершении начальной теоретической подготовки [OECD, 2014].

Мы использовали результаты Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS) 2013 г. TALIS — это анкетный опрос преподавателей, директоров и сотрудников школ с акцентом на нижнюю ступень среднего образования. В рамках TALIS 2013 г. были собраны данные по 37 странам, включая ряд постсоветских госу-

2.3. Латвия

3. Данные и методы

дарств. Стратифицированные выборки являются репрезентативными для национальных систем образования. Стремясь обеспечить достаточную статистическую мощность исследования школ с высоким уровнем бедности, мы исключили из нашего анализа страны, где в таких школах работают менее 5% общего числа учителей. В соответствии с этим ограничением мы взяли для настоящего исследования данные по Эстонии, Грузии и Латвии. Анализ проводился по отдельности для каждой страны, для оценки различий между странами использовались коэффициенты регрессии.

3.1. Как мы выявляли школы с высоким уровнем бедности

Идентифицируя школы с высоким уровнем бедности, мы придерживались подхода У. Смита: он основан на оценке директорами школ доли среди учащихся данного учебного заведения выходцев из неблагополучных в социально-экономическом отношении семей [Smith, 2016]. Школы, в которых доля учащихся из неблагополучных семей составила менее 11%, были признаны школами с низким уровнем бедности. Те, в которых этот показатель находился в пределах 11–30%, были признаны школами со средним уровнем бедности. Школы, где таких учащихся более 30%, мы отнесли к категории школ с высоким уровнем бедности. Описательная статистика по учителям, работающим в Эстонии, Грузии и Латвии, в соответствии с уровнем бедности школ, представлена в приложениях А, Б и В соответственно.

3.2. Зависимые переменные

Удовлетворенность преподавателей своей работой мы оценивали на основании их согласия или несогласия со следующими тремя утверждениями применительно к их нынешнему месту работы: 1) Если бы это было возможно, я бы хотел сменить школу; 2) Я работаю в этой школе с удовольствием; 3) Я могу рекомендовать эту школу другим в качестве места работы. Приведенные утверждения были закодированы по обратному принципу: 1 балл означал полную неудовлетворенность преподавателя нынешним местом работы. Согласие или несогласие учителей с данными утверждениями выступали зависимыми переменными в нашем исследовании.

3.3. Прогностические переменные

Прогностические переменные были сформированы на основании предыдущих исследований и представляют собой политические меры, которые руководители системы образования могут осуществить с целью повысить удовлетворенность преподавателей своей работой. Мы выделили две группы прогностических переменных: переменные на уровне преподавателя и переменные на уровне школы. Чтобы выявить влияние вида трудового контракта на чувство удовлетворенности работой, мы ввели такие показатели, как форма занятости (частичная = 1, полная = 0) и постоянная работа или работа по временному соглашению (по-

стоянная = 1, по соглашению с фиксированным сроком = 0). Также на степень удовлетворенности преподавателя своей работой может влиять участие или неучастие в программах введения в должность и наставничества, особенно значимое для молодых специалистов. Участие в специально разработанной программе введения в должность стало еще одной прогностической переменной (да = 1, нет = 0). Участие в программе наставничества не учитывалось, поскольку доля учителей, побывавших в роли наставника или его подопечного, оказалась в Эстонии, Грузии и Латвии слишком мала. Преподавание непрофильного предмета было учтено путем введения переменной несовпадения теоретической подготовки и профессиональной практики. Сюда мы отнесли случаи, когда преподаватель в текущем году ведет занятия по предмету, по которому не получил формального образования или подготовки. Последняя прогностическая переменная на уровне преподавателя позволяет установить, имеют ли сотрудники школы возможность активно участвовать в принятии решений, касающихся школы («согласен» или «полностью согласен» = 1, «не согласен» или «полностью не согласен» = 0).

В число прогностических переменных на уровне школы мы включили опыт директора (отдельно опыт работы директором и преподавательский опыт) и автономию или отсутствие автономии у преподавателей. Судя по тематическому докладу ОЭСР о профессионализме преподавателей [OECD, 2016], автономия является составной переменной. Ее значение варьирует от 0 (отсутствие автономии) до 5 (неограниченная автономия), и мы выделяем пять областей реализации автономии: формирование учебного плана, выбор учебных материалов, содержательное наполнение курсов обучения, выбор стратегии оценивания и мер поддержания дисциплины.

На уровне преподавателя контролировались три переменные: пол (1 — женщина, 0 — мужчина), профессиональный опыт (непрерывная переменная — количество лет, которые преподаватель проработал в данной школе) и педагогическая подготовка (на основании ответов самих преподавателей: «да» — 1, «нет» — 0)¹.

3.4. Контрольные переменные

Учитывая дихотомический характер зависимой переменной (степень удовлетворенности преподавателей своей работой), в качестве основного метода анализа мы использовали иерархическое обобщенное линейное моделирование (HGGLM). Моделирование HGGLM исходит из структурированного, или иерархического, характера данных [Raudenbush, Bryk, 2002], позволяет коррек-

3.5. Аналитическая стратегия

¹ Тип школы (частная или государственная) в число контрольных переменных включен не был, поскольку во всех трех странах не нашлось ни одной частной школы с высоким уровнем бедности.

тировать по мере необходимости среднее квадратическое отклонение, так что этот метод пригоден для нашего исследования, в котором школьные преподаватели организованы в иерархии по определенному признаку. Прежде чем приступить к спецификации модели, мы удалили из массива данных те случаи, в которых отсутствовали или были недостаточными данные о зависимой переменной, а вместо недостающих данных в прогностических и контрольных переменных мы подставили средние значения для школы. При выполнении анализа использовалась команда `xtmelogit` версии Stata 12. Ниже приведена полная двухуровневая модель со случайной константой.

Модель 1 представляет анализ на уровне преподавателя с применением контрольных переменных на уровне преподавателя и соответствующих прогностических переменных. На основании такого анализа можно прогнозировать неудовлетворенность каждого преподавателя i в школе j . Величина погрешности на уровне преподавателя обозначена символом v .

Модель 1 Неудовлетворенность преподавателя $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$ (женщина) +
 $+ \beta_{2j}$ (опыт, в годах) + β_{3j} (педагогическая подготовка) +
 $+ \beta_{4j}$ (прогностическая переменная на уровне преподавателя) + v_{0j} .

Модель 2 описывает уровень школы. Здесь анализируются прогностические переменные на уровне школы, с помощью которых прогнозировалась константа (β_{0j}) модели 1. Величина погрешности на уровне школы обозначена символом ε .

Модель 2 $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \beta_{10}$ (прогностическая переменная на уровне школы) + ε_{ij} .

В полном варианте модель 2 подставляется в модель 1. Обратите внимание, что в анализ вошла только одна прогностическая переменная на уровне преподавателя или одна прогностическая переменная на уровне школы, помимо контрольных переменных на уровне преподавателя. Представленная ниже полная модель использовалась при работе с прогностической переменной на уровне преподавателя.

Полная модель Неудовлетворенность преподавателя $_{ij} = \gamma_{00} + \beta_{1j}$ (женщина) +
 $+ \beta_{2j}$ (опыт, в годах) + β_{3j} (педагогическая подготовка) +
 $+ \beta_{4j}$ (прогностическая переменная на уровне преподавателя) + $v_{0j} + \varepsilon_{ij}$.

4. Результаты Во всех трех странах преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своей работой, чем их коллеги. Как видно из рис. 1, в Эстонии и Латвии учителя в школах с высоким уровнем бедности более склонны сменить место работы, чем их коллеги в школах с низким уровнем бедности. В обеих странах

Рис. 1. Доля преподавателей, которые хотели бы сменить место работы

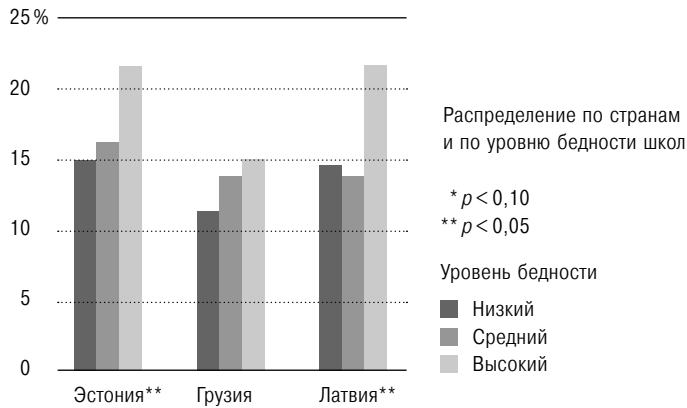


Рис. 2. Доля преподавателей, недовольных местом работы

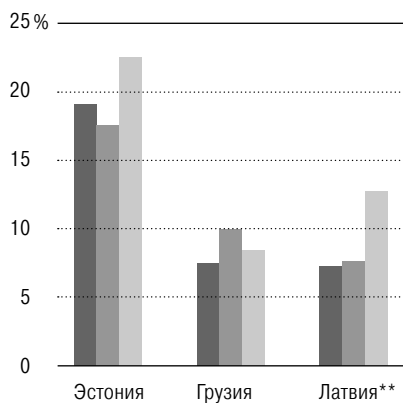
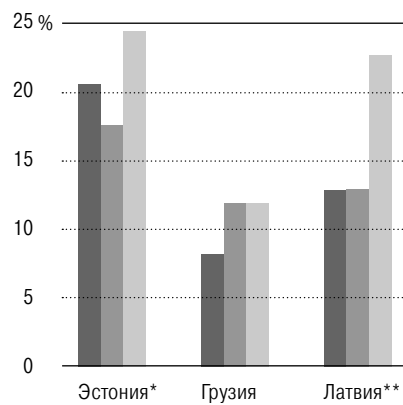


Рис. 3. Доля преподавателей, которые не порекомендовали бы свою школу другим в качестве места работы



более 20% преподавателей в школах с высоким уровнем бедности поменяли бы место работы, если бы только им выдался такой шанс. В Грузии недовольные преподаватели тоже чаще встречаются в школах с высоким уровнем бедности, но здесь различия по этому показателю между школами с разным уровнем бедности не достигают уровня значимости.

Из рис. 2 и 3 видно, что доля преподавателей, недовольных своим местом работы и не порекомендовавших бы свою школу другим в этом качестве, в Эстонии более высокая, чем в Латвии и Грузии, независимо от категории школ. Более резко, чем в двух других странах, различаются доли неудовлетворенных работой преподавателей в школах разных категорий в Латвии: в школах

Таблица 2. Профили преподавателей школ с высоким уровнем бедности

Эстония	Грузия	Латвия
<ul style="list-style-type: none"> • Хотят поменять место работы • Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы • Работают неполный день • Участвовали в программе введения в должность • Считают, что сотрудники могут участвовать в принятии решений, касающихся школы 		<ul style="list-style-type: none"> • Хотят поменять место работы • Недовольны местом работы • Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы • Работают неполный день • Имеют меньший опыт работы в своей школе

с высоким уровнем бедности недовольных своим местом работы почти вдвое больше, чем в школах с низким уровнем бедности (12,8% против 7,2%), и в них почти вдвое больше учителей, которые не рекомендовали бы свою школу коллегам (22,7% против 12,8%). В Грузии доля недовольных работой преподавателей не различается значимо в зависимости от уровня бедности школы.

Затем мы провели анализ с двумя переменными, чтобы выявить общие для школ с высоким уровнем бедности характеристики преподавателей и школ. На основании однофакторного дисперсионного анализа и критерия хи-квадрат были составлены профили преподавателей и школ с высоким уровнем бедности в каждой стране. В эти профили мы включили только те характеристики, по которым выявлена значимая разница между школами с высоким и с низким уровнем бедности ($p < 0,05$). Полный анализ авторы готовы предоставить по запросу.

Судя по профилям преподавателей школ с высоким уровнем бедности (табл. 2), в рассматриваемых странах они различаются не только степенью удовлетворенности работой. В Эстонии учителя с большей вероятностью согласятся работать неполный день, они участвуют в программе введения в должность и считают, что сотрудники школы вовлечены в процесс принятия решений, связанных со школой. Дополнительными характеристиками преподавателей школ с высоким уровнем бедности являются меньший общий опыт работы в школе и большая готовность к частичной занятости.

В табл. 3 представлены профили школ с высоким уровнем бедности. В то время как различия между учителями в грузинских школах с высоким и с низким уровнем бедности статистически незначимы, школы, относящиеся к разным категориям, существенно отличаются друг от друга. Так, школы с высоким уровнем бедности в Грузии чаще возглавляют женщины, и женщины молодые, у которых больше опыта в преподавании, чем в административной работе. В Латвии школы с высоким уровнем бедности так-

Таблица 3. Профили школ с высоким уровнем бедности

Эстония	Грузия	Латвия
<ul style="list-style-type: none"> • Государственная школа • Директор постарше • Директор с большим опытом на посту директора • Директор с большим опытом преподавателя 	<ul style="list-style-type: none"> • Директор-женщина • Государственная школа • Более молодой директор • Директор с меньшим опытом на посту директора • Директор с большим опытом преподавателя • Преподаватели располагают большей автономией 	<ul style="list-style-type: none"> • Директор-мужчина • Государственная школа • Директор с меньшим опытом на посту директора • Преподаватели располагают большей автономией

же чаще возглавляют менее опытные руководители, а в Эстонии директора школ с высоким уровнем бедности более опытни и как преподаватели, и как собственно директора. И в Грузии, и в Латвии школы с высоким уровнем бедности предоставляют учителям больше автономии.

Чтобы определить, какие факторы позволяют прогнозировать удовлетворенность преподавателей в школах с высоким уровнем бедности, мы использовали моделирование HGLM для каждой страны в отдельности. В выборки для этого анализа вошли только учителя школ с высоким уровнем бедности. Полученные коэффициенты позволяют проводить сравнения по странам и могут быть интерпретированы как средний показатель корреляции между определенной прогностической или контрольной переменной и показателем удовлетворенности преподавателей своей работой. Отрицательные коэффициенты во всех таблицах и рисунках свидетельствуют о снижении степени недовольства преподавателей.

В табл. 4 представлено отношение шансов для двухуровневой HGLM, прогнозирующей желание преподавателя сменить школу. Эта модель включает только контрольные переменные на уровне преподавателя, а величина погрешности на уровне школы учтена на втором уровне. Судя по результатам, вероятность того, что учительница в грузинской школе с высоким уровнем бедности захочет сменить место работы, в 2,739 раза больше, чем такая вероятность в отношении ее коллеги из школы с низким уровнем бедности ($p < 0,10$). В Эстонии с большей вероятностью пожелают сменить школу преподаватели в школах с высоким уровнем бедности, получившие педагогическую подготовку ($OR = 7,966$, $p < 0,05$). Продолжительность работы в школе (опыт) ни в одной из стран не влияет существенным образом на желание учителя сменить школу.

Добавляя независимо друг от друга прогностические переменные на уровне преподавателя и на уровне школы к модели,

4.1. Факторы неудовлетворенности преподавателей своей работой

Таблица 4. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателя и желание или нежелание сменить место работы

	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	0,830	2,739*	1,320
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,980	0,999	1,006
Педагогическая подготовка	7,966**	0,700	1,269
Константа	0,053	0,063	0,144
Случайные эффекты			
Остаток	0,572	1,425	0,679
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	344,10	230,85	361,12
BIC	363,14	249,04	380,40

Примечания: Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

состоящей из контрольных переменных, мы установили, что подавляющее большинство прогностических переменных не коррелирует с желанием преподавателя сменить школу. Из рис. 4 видно, что только восприятие преподавателями своей роли в процессе принятия решений относительно школьных дел в Эстонии и Латвии значимо связано с их желанием сменить место работы. В Эстонии вероятность того, что учитель из школы с высоким уровнем бедности, который считает, что сотрудники его школы имеют возможность участвовать в принятии решений относительно школьной жизни, захочет сменить место работы, составляет 0,26 соответствующей вероятности у преподавателя, который не чувствует себя вовлеченным в этот процесс. В Латвии учителя также с меньшей вероятностью покидают школы, в которых они могут участвовать в решении общих вопросов.

В табл. 5 приведено отношение шансов, что преподаватель неудовлетворен работой в своей школе, а также контрольные переменные на уровне преподавателей. Из числа контрольных переменных только продолжительность работы на нынешнем месте (опыт) связана с удовлетворенностью учителя своей работой. Хотя представленные ниже отношения шансов значимы только для преподавателей в латвийских школах с высоким уровнем бедности ($p < 0,10$), мы можем заключить, что преподаватели, дольше работающие в данной школе, как правило, более довольны своим местом работы. Однако направление этой взаимосвязи определить невозможно, поскольку те, кому работа в школе не приносит удовлетворения, покидают ее.

Рис. 4. Как связаны между собой желание преподавателей сменить место работы и отдельные прогностические переменные

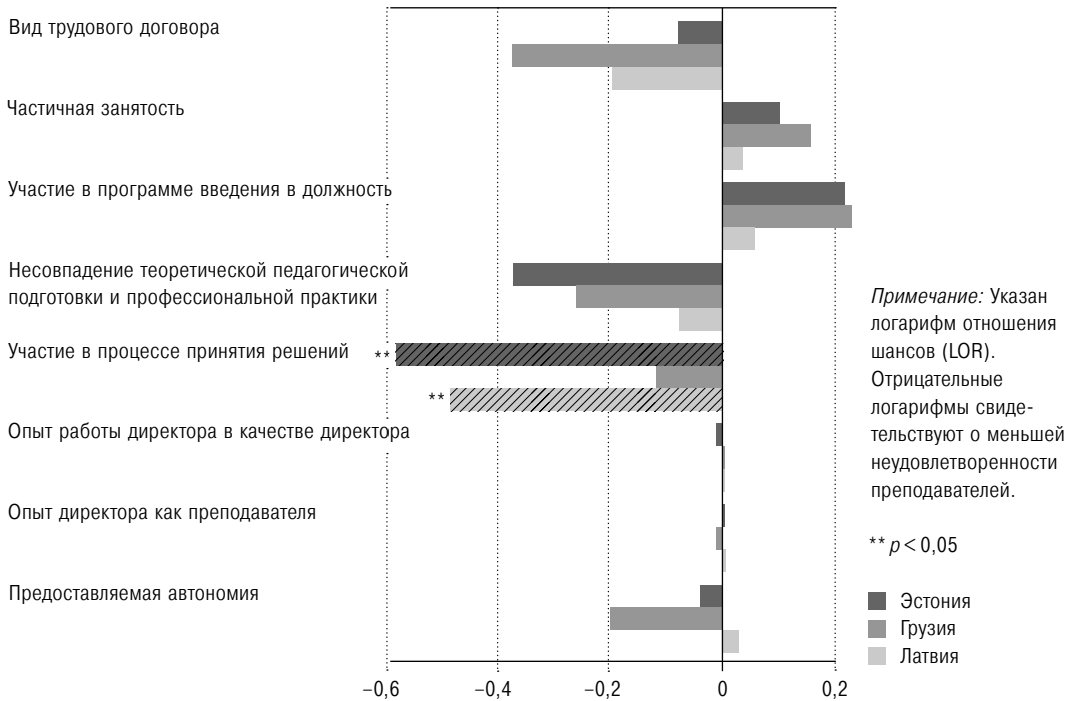
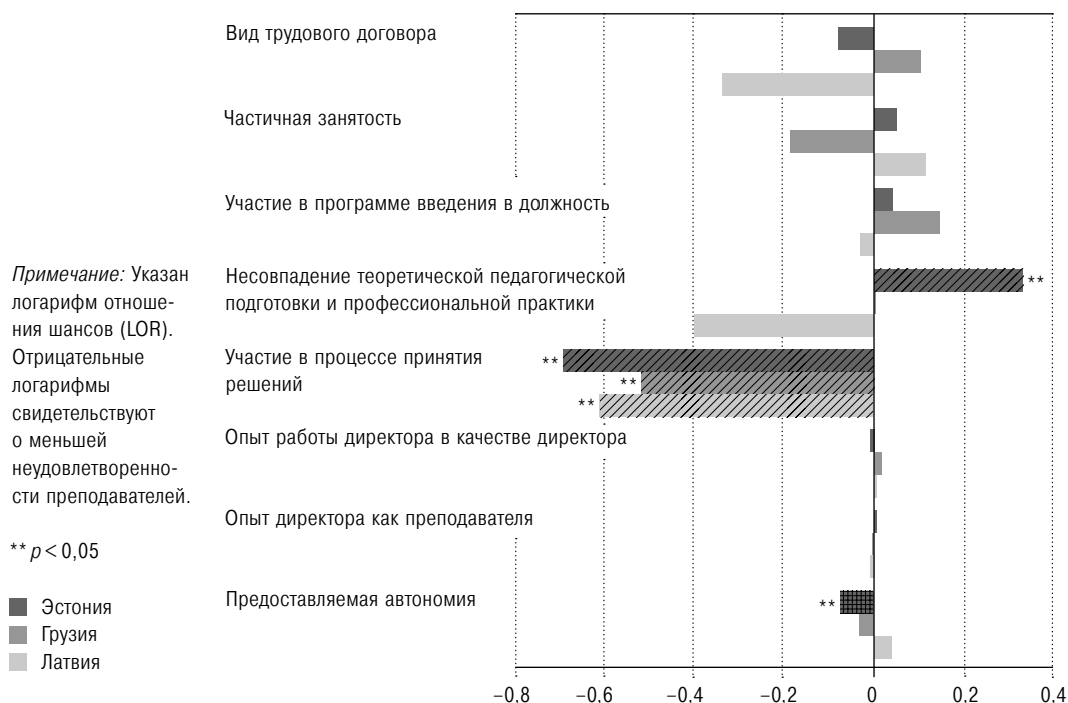


Таблица 5. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателей и вероятность того, что преподаватели недовольны нынешним местом работы

	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	1,157	0,557	1,294
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,983	0,997	0,966*
Педагогическая подготовка	2,216	1,288	0,589
Константа	0,148	0,101	0,261
Случайные эффекты			
Остаток	0,484	0,620	0,627
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	359,80	167,76	270,15
BIC	378,81	186,03	289,43

Примечания: Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Рис. 5. Как связаны между собой неудовлетворенность преподавателя нынешним местом работы и отдельные прогностические переменные



С удовлетворенностью учителя своей работой связано большое количество прогностических переменных (рис. 5). Во всех трех странах сотрудники, которые считают, что они вовлечены в процесс принятия школьных решений, в большей степени удовлетворены своей работой. В Латвии преподаватели школ с высоким уровнем бедности, имеющие постоянный трудовой договор, с большей вероятностью довольны работой, чем их коллеги, сотрудничающие со школой на основании временного соглашения. В Эстонии необходимость вести непрофильные предметы (несовпадение теоретической подготовки и профессиональной практики) снижает удовлетворенность учителей своей работой, а наличие достаточной автономии в профессиональной деятельности — повышает.

В табл. 6 приведено отношение шансов, что преподаватель не порекомендовал бы свою школу в качестве места работы, и контрольные переменные на уровне преподавателя. Здесь также мало значимых связей между удовлетворенностью учителей своей работой и контрольными переменными. Только в Грузии учительницы в школах с высоким уровнем бедности менее склонны рекомендовать свою школу в качестве места работы, чем их коллеги-мужчины.

Рис. 6. Как связаны между собой нежелание учителя рекомендовать свою школу в качестве места работы и отдельные прогностические переменные

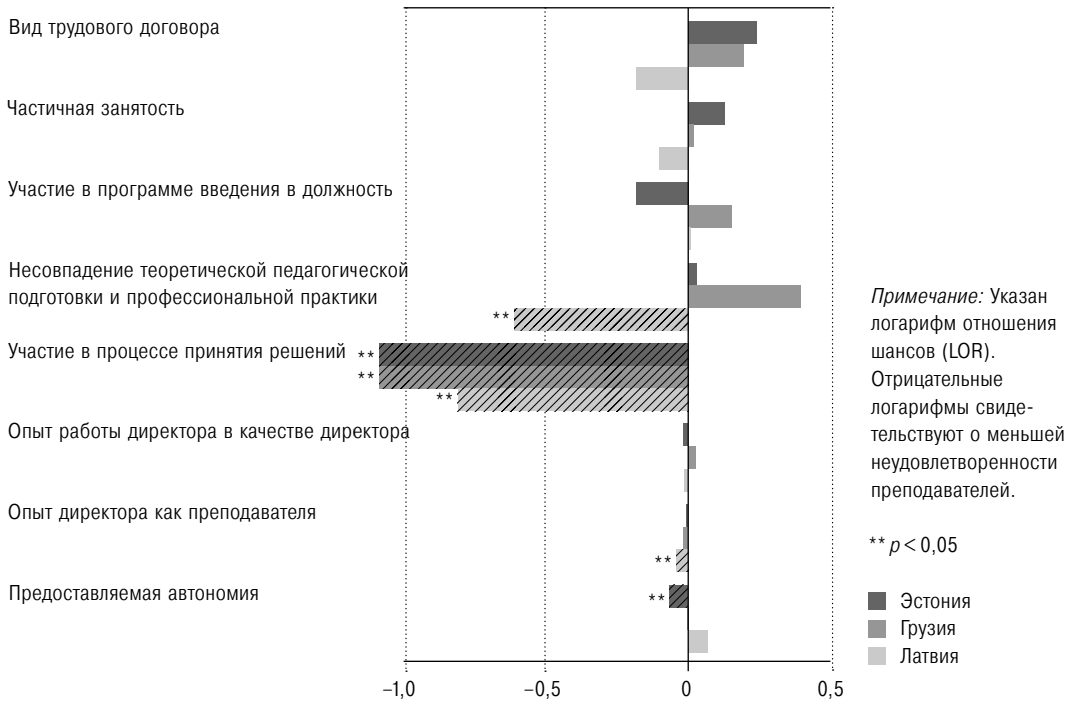


Таблица 6. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателя и вероятность того, что преподаватели не порекомендовали бы свою школу в качестве места работы

	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	1,018	0,455*	0,933
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,990	0,978	0,992
Педагогическая подготовка	1,526	1,380	1,362
Константа	0,256	0,256	0,230
Случайные эффекты			
Остаток	0,001	0,312	0,785
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	381,50	214,37	373,01
BIC	400,51	232,70	392,30

Примечания: Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,011$.

Если преподаватели чувствуют себя в школе участниками принятия решений, они с большей вероятностью будут рекомендовать ее коллегам в качестве места работы — данная прогностическая переменная связана и с двумя другими показателями удовлетворенности учителей своей работой (рис. 6). Парадоксальный результат: в Латвии преподаватели, ведущие непрофильные для них предметы, более склонны рекомендовать свою школу другим. В Эстонии чем больше автономии предоставлено учителю, тем с большей вероятностью он будет рекомендовать коллегам свою школу как место работы. В Эстонии и Грузии наличие опыта преподавания у директора школы повышает шансы на то, что преподаватели будут рекомендовать эту школу в качестве места работы. В Эстонии если опыт директора школы в качестве преподавателя на одно среднеквадратическое отклонение превышает средний показатель, то вероятность того, что учитель в этой школе не порекомендует ее в качестве места работы своему коллеге, составляет 0,77 такой вероятности в школе, где педагогический опыт директора равен среднему показателю по выборке. В Грузии разница еще более существенная: тот же коэффициент составляет 0,57.

5. Обсуждение результатов

Преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своей работой, чем их коллеги в школах с относительно низким уровнем бедности. Эта закономерность прослеживается во всех трех странах, однако наиболее резко она выражена в Латвии, где в школах с высоким уровнем бедности почти в два раза больше преподавателей, которые недовольны своим нынешним местом работы или не готовы рекомендовать свою школу коллегам в качестве места работы, по сравнению со школами с низким уровнем бедности. В Эстонии преподаватели из школ с высоким уровнем бедности чаще соглашались работать неполный день, среди них больше, чем среди преподавателей школ с низким уровнем бедности, тех, кто принимал участие в программе введения в должность, и тех, кто считает, что сотрудники их школы вовлечены в процесс принятия решений. В Латвии учителя в школах с высоким уровнем бедности также чаще соглашались работать неполный день, у них в среднем меньше опыта преподавания. Обнаруженное в нашем исследовании отсутствие значимых различий между преподавателями школ с высоким и с низким уровнем бедности в Грузии вполне согласуется с полученными ранее данными о том, что в рамках системы обязательного образования этой страны между школами, испытывающими сильную нужду в ресурсах и достаточно обеспеченными, не выявлено существенных различий в профессиональной деятельности. Причина, видимо, отчасти состоит в протекающем в Грузии процессе децентрализации, который сократил различия между школами [Andguladze, Mindadze, 2015].

Учитывая современную демографическую ситуацию в Эстонии, Грузии и Латвии и общее для этих стран постсоветское наследие, можно утверждать, что высокий уровень неудовлетворенности учителей своей работой не повысит текучесть преподавательских кадров [Public Policy Research and Training Center, 2014]. В результате сокращения населения школьного возраста и экономических трудностей были закрыты многие школы, и соотношение численности преподавателей и учащихся изменилось таким образом, что те, кто смог остаться в профессии, часто рады уже только тому, что у них есть работа. Это в первую очередь касается Грузии, где учительский труд имеет низкий общественный статус и система образования катастрофически недофинансируется из бюджета. В условиях, когда безработица достигает 30% [Andguladze, Mindadze, 2015] и какие-либо другие возможности трудоустройства в сфере образования сокращаются, действительно стоит сохранять свое рабочее место, вне зависимости от того, приносит оно удовлетворение или нет.

Но даже если недовольные преподаватели не покидают рабочих мест, лица, ответственные за формирование образовательной политики, не должны упускать из виду такую характеристику школьной системы, как удовлетворенность преподавателей своей работой. Эмпирически установлено: чем выше удовлетворенность работой у преподавателей, тем больших академических успехов добиваются учащиеся [Ronfeldt, Loeb, Wuckoff, 2013] и тем более благоприятный климат складывается в школе в целом [Darling-Hammond, 2004; Menon, Papanastasiou, Zembylas, 2008]. Согласно полученным нами результатам, во всех странах наиболее последовательно прослеживается связь удовлетворенности учителей своей работой с их уверенностью, что они имеют возможность влиять на принятие важных решений в своей школе. Часто этот прогностический фактор оказывается единственным значимым. Преподаватели из школ с высоким уровнем бедности, считающие, что сотрудники их школы могут участвовать в процессе принятия решений, более удовлетворены своей работой, чем их коллеги, не видящие такой возможности, — эта закономерность справедлива для всех показателей удовлетворенности работой (за исключением вероятности того, что преподаватель пожелает сменить место работы в Грузии). Этот вывод согласуется с результатами, полученными Х. Хульпия с соавторами, которые установили, что «преподаватели, которые считают себя способными оказать влияние на процесс принятия решений в школе, более привязаны к своему месту работы, чем их коллеги, которые полагают, что не имеют возможности участвовать в этом процессе» [Hulpia, 2012. P. 1769]. Среди других факторов, значимо коррелирующих с большей удовлетворенностью преподавателей своей работой, — наличие постоянного трудового договора (в Латвии), преподавание в своей области специализации (в Эстонии), достаточная авто-

номия (в Эстонии) и педагогический опыт директоров (в Эстонии и Грузии). Что касается последнего фактора, возможно, директора с большим опытом преподавания скорее склонны объединять преподавателей в общую образовательную среду, придерживаясь трансформационного стиля управления, который обеспечивает меньшее «выгорание» преподавателей [Heidmets, Liik, 2014].

Рассмотрев факторы, влияющие на удовлетворенность работой у преподавателей, мы убеждаемся в том, как непросто выстроить такую образовательную политику, которая способствовала бы созданию благоприятного климата в школе. У. Смит установил, что в Латвии школы с высоким уровнем потребностей получают необходимую поддержку, однако это не обеспечивает повышение удовлетворенности работой у учителей [Smith, 2015]. И результаты настоящего исследования свидетельствуют, что одно только предоставление преподавателям дополнительных возможностей не гарантирует высокую степень их удовлетворенности работой. Например, в Грузии более довольны работой те преподаватели в школах с высоким уровнем бедности, которым предоставлено больше автономии и которые считают, что они вовлечены в процесс принятия решений в своей школе. Но при этом сила влияния этих факторов разительно различается: уверенность преподавателей в своей способности оказывать влияние на школьные дела намного превосходит по силе воздействия эффект увеличения автономии.

Отсутствие статистически значимой корреляции между автономией и удовлетворенностью работой у преподавателей в Латвии и Эстонии свидетельствует о том, что задача состоит не в том, чтобы предоставить преподавателям ту или иную возможность, а в том, чтобы сделать ее составляющей школьного климата. Как перевести те или иные положения школьной политики из разряда знаемых и доступных в разряд осознаваемых и применяемых преподавателями — это вопрос, на который должны ответить дальнейшие исследования.

Наши результаты согласуются с выводами А. Персевики, которая показала, что внутренние факторы более существенны для чувства удовлетворенности преподавателей своей работой, чем внешние [Persevica, 2011]. Для повышения степени удовлетворенности работой у преподавателей в Эстонии, Грузии и Латвии необходимо создать в школе атмосферу сотрудничества, при которой преподаватели почувствуют, что они являются неотъемлемой частью школьного сообщества и им принадлежит важная роль в принятии решений. К тем же выводам пришли другие исследователи школьного климата [Darling-Hammond, 2004; Menon, Panastasiou, Zembylas, 2008]. Реализация и интернализация образовательной политики — процесс трудный, однако некоторые политические решения с внешними механизмами управления, такие как программы введения в должность или изменение статуса

трудового договора, не так эффективны для повышения степени удовлетворенности работой у преподавателей, как усилия по созданию в школе такого климата, в котором учителя чувствуют себя востребованными и оцененными по достоинству.

Литература

1. Andguladze N., Mindadze I. (2015) Georgia // W. Horner et al. (eds) *The Education Systems of Europe: Global Education Systems*. Switzerland: Springer International Publishing. P. 293–304.
2. Bogler R. (2005) Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel // *Journal of Social Psychology*. Vol. 145. No 1. P. 19–33.
3. Bryk A.S., Schneider B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
4. Burns D., Darling-Hammond L. (2014) *Teaching around the World: What can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
5. Darling-Hammond L. (2010) Recruiting and Retaining Teachers: Turning around the Race to the Bottom in High-Needs Schools // *Journal of Curriculum and Instruction*. Vol. 4. No 1. P. 16–32.
6. Darling-Hammond L. (2006) *Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning* // *Educational Researcher*. Vol. 35. No 7. P. 13–24.
7. Darling-Hammond L. (2004) Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools // *Teachers College Record*. Vol. 106. No 10. P. 1936–1966.
8. Darling-Hammond L. (2003) *No Dream Denied*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
9. Eisenschmidt E. (2011) Teacher Education in Estonia // M. V. Zuljan, J. Vogrinc (eds) *European Dimensions of Teacher Education — Similarities and Differences*. Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana. P. 115–132.
10. ESF (2007) *Executive Summary: The Status of Teaching Profession and Ways to Improve it as Perceived by Various Target Groups*. Contract No 2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504 of the National European Structural Funds Programme «Creating a Network for Teacher In-Service Training».
11. Ferguson K., Frost L., Hall D. (2012) Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction // *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 8. No 1. P. 27–42.
12. Geske A., Ozola A. (2015) Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS 2013 Study. *Proceedings of the International Scientific Conference «Society, Integration, Education»*, Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23. Vol. 2. P. 56–62.
13. Green G.R. (2014) *Study to Investigate Self-Reported Teacher Absenteeism and Desire to Leave Teaching as They Relate to Teacher-Reported Teaching Satisfaction, Job-Related Stress, Symptoms of Depression, Irrational Beliefs, and Self-Efficacy*. Dissertations and Theses, 2014-Present, Paper 319.
14. Guin K. (2004) *Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools* // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 12. No 42. P. 1–25.
15. Gujjar A.A., Ahmed M., Naoreen B. (2009) *A Comparative Study of the Job Satisfaction of Teachers of District Bahawalpur (Pakistan)* // *i-Manager's Journal on Educational Psychology*. Vol. 3. No 2. P. 44.

16. Harris A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New York: Routledge.
17. Hazans M. (2010) *Teacher Pay, Class Size and Local Governments: Evidence from the Latvian Reform*. IZA Discussion Paper Series. No 5291.
18. Heidmets M., Liik K. (2014) *School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-Being at School // Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 62. P. 40–50.
19. Hulpia H., Devos G., Rosseel Y., Vlerick P. (2012) *Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study of Secondary Education // Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 42. No 7. P. 1745–1784.
20. Ingersoll R.M. (2002) *The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription // NASSP Bulletin*. Vol. 86. No 631. P. 16–31.
21. Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., Senk S. L. (2013) *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
22. Irs R., Turk K. (2012) *Implementation of the Performance-Related Pay in the General Educational Schools of Estonia: Perspectives and Possibilities // Employee Relations*. Vol. 34. No 4. P. 360–393.
23. Kaiser A. (2011) *Beginning Teacher Attrition and Mobility: Results from the First through Third Waves of the 2007–2008 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES2011–318)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
24. Koustelios A.D. (2001) *Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers // The International Journal of Educational Management*. Vol. 15. No 6/7. P. 354–358.
25. Kreis K., Brockopp D. Y. (1986) *Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction // Education*. Vol. 107. No 1. P. 110–115.
26. Kyriacou C. (2001) *Teacher Stress: Directions for Future Research // Educational Review*. Vol. 53. No 1. P. 27–35.
27. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001) *Job Burnout // Annual Review of Psychology*. Vol. 52. P. 397–422.
28. McKenzie P., Nugroho D., Ozolins C. et al. (2014) *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta: Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
29. Menon M.E., Papanastasiou E., Zembylas M. (2008) *Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus // International Studies in Educational Administration*. Vol. 36. No 3. P. 75–86.
30. Meyer J.P., Allen N. J. (1997) *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
31. Moore C.M. (2012) *The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction among U. S. Public School Teachers // SAGE Open*. <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/2/1/2158244012438888.full.pdf>
32. Moore Johnson S. (2006) *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Best Practices NEA Working Paper, July 2006. Washington, DC: National Education Association.
33. Moore Johnson S., Kardow S. M., Kauffman D., Liu E., Donaldson M. L. (2004) *The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools // Education Policy Analysis Archives*. Vol. 12. No 61. P. 1–24.
34. Murnane R.J., Steele J. L. (2007) *What is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for all Children // The Future of Children*. Vol. 17. No 1. P. 15–43.

35. OECD (2016) Supporting Teacher Professionalism. Paris: OECD.
36. OECD (2014) Teacher Remuneration in Latvia: An OECD Perspective. Paris: OECD.
37. OECD (2008) Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
38. OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.
39. Ostroff C. (1992) The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level of Analysis // Journal of Applied Psychology. Vol. 77. No 6. P. 963–974.
40. Patridge D.J. (2007) The Relationship between Mentoring and Elementary Beginning Teachers' Intent to Stay in the Teaching Field. Orlando, FL: University of Central Florida (unpublished dissertation).
41. Pearson L.C., Moomaw W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism // Educational Research Quarterly. Vol. 29. No 1. P. 37–53.
42. Persevica A. (2011) The Significance of the Teachers Job Satisfaction in the Process of Assuring Quality Education // Problems of Education in the 21st Century. Vol. 34. P. 98–108.
43. Peske H.G., Haycock K. (2006) Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality: A Report and Recommendations by the Education Trust. Washington, DC: Education Trust.
44. Public Policy Research and Training Center (2014) State Educational Policy and Teacher Salaries in Georgia / Policy Report of the Public Policy Research and Training Center. Issue IV.
45. Raudenbush S.W., Bryk A. S. (2002) Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
46. Rhodes C., Nevill A., Allan J. (2004) Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority // Research in Education. <http://www.ingentaconnect.com/content/manup/rie/2004/00000071/00000001/art00007?crawler=true>
47. Robinson V.M.J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types // Educational Administration Quarterly. Vol. 44. No 5. P. 635–674.
48. Ronfeldt M., Loeb S., Wyckoff J. (2013) How Teacher Turnover Harms Student Achievement // American Educational Research Journal. Vol. 50. No 1. P. 4–36.
49. Ruus V.R., Reiska P. (2015) Estonia // W. Horner et al. (eds) The Education Systems of Europe: Global Education Systems. Switzerland: Springer International. P. 227–250.
50. Silova I., Moyer A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia // Professional Development in Education. Vol. 36. No 1–2. P. 357–371.
51. Smith W.C. (2016) Equity and Teacher Professionalism // Supporting Teacher Professionalism. Paris: OECD. P. 91–118.
52. Tatto M.T., Peck R., Schulle J. et al. (2012) Findings from the IECD Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.
53. Van Maele D., Van Houtte M. (2011) Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogenous Teachability Culture // American Journal of Education. Vol. 117. No 4. P. 437–464.
54. Veisson M., Ruus V. R. (eds) (2007) Estonian School in the Beginning of XXI Century: School as Developmental Environment and Students' Coping. Tallinn: Tallinn University.

55. Zembylas M., Papanastasiou E. (2006) Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus // Compare: A Journal of Comparative Education. Vol. 36. No 2. P. 229–247.
56. Zogla I., Andersone R., Cernova E. (2015) Latvia // W. Horner et al. (eds) The Education Systems of Europe: Global Education Systems. Switzerland: Springer International. P. 437–455.

Приложение А.
Описательная
статистика
по Эстонии

Примечание:
Во всех приложениях
в скобках приведены
среднеквадратические
отклонения.

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	1435	1305	350
Доля совокупной численности преподавателей (%)	46,44	42,23	11,32
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	15,01	16,22	21,53
Недовольны работой в школе (%)	19,14	17,52	22,55
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	20,61	17,68	24,63
Преподаватели женского пола (%)	82,65	83,22	84,00
Опыт работы в школе (годы)	13,66 (10,60)	14,76 (11,26)	13,68 (11,12)
Получили педагогическую подготовку (%)	94,69	94,29	92,20
Работа постоянная (%)	84,48	84,99	80,69
Неполная занятость (%)	36,48	34,52	47,56
Участвовали в программе введения в должность (%)	17,02	18,85	22,74
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	6,08	6,16	8,16
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	80,44	85,15	87,13
Частная школа (%)	8,64	1,84	0,00
Директора-женщины (%)	63,28	53,70	64,57
Опыт директора на посту директора (годы)	11,12 (8,41)	13,68 (9,70)	14,39 (11,28)
Опыт работы директора в школе (годы)	8,58 (7,70)	12,02 (9,41)	10,49 (9,66)
Опыт директора как преподавателя (годы)	19,90 (10,48)	24,30 (11,58)	25,11 (11,61)
Степень автономии преподавателей	3,93 (1,47)	4,26 (1,03)	3,91 (1,66)

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	1504	611	344
Доля совокупной численности преподавателей (%)	61,16	24,85	13,99
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	11,33	13,72	14,92
Недовольны работой в школе (%)	7,43	10,00	8,49
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	8,03	11,80	11,80
Преподаватели женского пола (%)	81,12	86,91	81,40
Опыт работы в школе (годы)	17,50 (12,79)	18,91 (11,88)	18,26 (12,39)
Получили педагогическую подготовку (%)	90,15	92,40	91,15
Работа постоянная (%)	16,39	17,12	15,09
Неполная занятость (%)	54,55	54,87	60,59
Участвовали в программе введения в должность (%)	14,90	14,29	13,33
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	7,50	6,69	5,3
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	91,40	92,16	92,64
Частная школа (%)	17,29	0,00	0,00
Директора-женщины (%)	55,85	72,88	76,16
Опыт директора на посту директора (годы)	9,84 (8,31)	9,74 (8,30)	7,93 (4,73)
Опыт работы директора в школе (годы)	8,57 (6,71)	7,61 (6,08)	8,94 (9,11)
Опыт директора как преподавателя (годы)	22,91 (10,66)	22,81 (10,01)	24,01 (10,96)
Степень автономии преподавателей	0,74 (1,07)	1,13 (1,30)	1,32 (1,35)

Приложение Б.
Описательная статистика по Грузии

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	928	553	310
Доля в совокупной численности преподавателей (%)	51,81	30,88	17,31
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	14,64	13,75	21,65

Приложение В.
Описательная статистика по Латвии

ПРОБЛЕМЫ НАБОРА, ПОДГОТОВКИ И СОХРАНЕНИЯ ЛУЧШИХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ...

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Недовольны работой в школе (%)	7,16	7,77	12,78
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	12,81	12,94	22,73
Преподаватели женского пола (%)	88,80	87,50	87,32
Опыт работы в школе (годы)	15,54 (10,31)	16,42 (10,54)	14,03 (10,64)
Получили педагогическую подготовку (%)	91,18	90,35	90,68
Работа постоянная (%)	92,70	93,51	90,70
Неполная занятость (%)	14,58	19,40	20,85
Участвовали в программе введения в должность (%)	36,63	37,38	38,87
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	8,73	9,42	10,95
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	84,86	84,79	84,90
Частная школа (%)	1,82	3,01	0,00
Директора-женщины (%)	75,89	52,12	80,56
Опыт директора на посту директора (годы)	12,93 (9,15)	17,27 (7,83)	11,67 (7,47)
Опыт работы директора в школе (годы)	12,16 (9,73)	13,26 (8,59)	12,66 (6,91)
Опыт директора как преподавателя (годы)	26,00 (10,99)	28,17 (12,00)	26,74 (10,30)
Степень автономии преподавателей	3,29 (1,69)	3,06 (1,71)	3,63 (1,23)

Teacher Satisfaction in High Poverty Schools: Searching for Policy Relevant Interventions in Estonia, Georgia, and Latvia

William C. Smith

Senior Project Officer—Research, Global Education Monitoring Report, UNESCO. Address: Global Education Monitoring Report, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75007 Paris, France. Email: mrsmithatmckay@yahoo.com

Authors

Anna M. Persson

Ph. D. Candidate, The Pennsylvania State University. Address: Curriculum and Supervision, The Pennsylvania State University, University Park, PA, USA 16801. Email: anna.persson720@gmail.com

Provided the shared post-soviet context and the rapidly declining school age population, this comparative study of teachers in Estonia, Georgia, and Latvia can shed light on alternative approaches to increased teacher satisfaction for countries in similar contexts that are unable to make across the board increases in teacher salary. The focus on high poverty schools is essential in these countries as the changing demographics and present school funding mechanisms disproportionately affect rural schools which are often high poverty. This study addresses two pressing research questions, exploring each independently for Estonia, Georgia, and Latvia: 1) How does teacher satisfaction and other teacher characteristics differ by school poverty level? 2) What policy relevant factors are related to increased satisfaction for teachers in high poverty schools? Data from the 2013 Teaching and Learning International Survey (TALIS) were used in this study. Given the dichotomous measures of the outcome variable (teacher satisfaction), hierarchical generalized linear modeling (HGLM) was the primary method of analysis. Although the policy implementation and internalization process is challenging, this study indicates that simplistic, externally driven policy solutions, such as introducing induction programs or changing the contract status of teachers, are not as effective in increasing teacher satisfaction as investments that contribute to a positive school climate where teachers feel valued and included as professionals.

Abstract

teachers, high poverty schools, teacher satisfaction, school climate, autonomy, induction programs, Estonia, Georgia, Latvia.

Keywords

- Andguladze N., Mindadze I. (2015) Georgia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International Publishing, pp. 293–304.
- Bogler R. (2005) Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *Journal of Social Psychology*, vol. 145, no 1, pp. 19–33.
- Bryk A. S., Schneider B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Burns D., Darling-Hammond L. (2014) *Teaching around the World: What can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond L. (2010) Recruiting and Retaining Teachers: Turning around the Race to the Bottom in High-Needs Schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 4, no 1, pp. 16–32.
- Darling-Hammond L. (2006) Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning. *Educational Researcher*, vol. 35, no 7, pp. 13–24.

References

- Darling-Hammond L. (2004) Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools. *Teachers College Record*, vol. 106, no 10, pp. 1936–1966.
- Darling-Hammond L. (2003) *No Dream Denied*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Eisenschmidt E. (2011) Teacher Education in Estonia. *European Dimensions of Teacher Education—Similarities and Differences* (eds M. V. Zuljan, J. Vogrinc), Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana, pp. 115–132.
- ESF (2007) *Executive Summary: The Status of Teaching Profession and Ways to Improve it as Perceived by Various Target Groups*. Contract No 2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504 of the National European Structural Funds Programme "Creating a Network for Teacher In-Service Training".
- Ferguson K., Frost L., Hall D. (2012) Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, vol. 8, no 1, pp. 27–42.
- Geske A., Ozola A. (2015) Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS2013 Study. Proceedings of the *International Scientific Conference "Society, Integration, Education"*, Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23, vol. 2, pp. 56–62.
- Green G. R. (2014) *Study to Investigate Self-Reported Teacher Absenteeism and Desire to Leave Teaching as They Relate to Teacher-Reported Teaching Satisfaction, Job-Related Stress, Symptoms of Depression, Irrational Beliefs, and Self-Efficacy* (PhD Theses) Dissertations and Theses, 2014–Present, Paper 319.
- Guin K. (2004) Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 12, no 42, pp. 1–25.
- Gujjar A. A., Ahmed M., Naoreen B. (2009) A Comparative Study of the Job Satisfaction of Teachers of District Bahawalpur (Pakistan). *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 44.
- Harris A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New York: Routledge.
- Hazans M. (2010) *Teacher Pay, Class Size and Local Governments: Evidence from the Latvian Reform*. IZA Discussion Paper Series. No 5291.
- Heidmets M., Liik K. (2014) School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-Being at School. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 62, pp. 40–50.
- Hulpia H., Devos G., Rosseel Y., Vlerick P. (2012) Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study of Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 42, no 7, pp. 1745–1784.
- Ingersoll R. M. (2002) The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, vol. 86, no 631, pp. 16–31.
- Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., Senk S. L. (2013) *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Irs R., Turk K. (2012) Implementation of the Performance-Related Pay in the General Educational Schools of Estonia: Perspectives and Possibilities. *Employee Relations*, vol. 34, no 4, pp. 360–393.
- Kaiser A. (2011) *Beginning Teacher Attrition and Mobility: Results from the First through Third Waves of the 2007–2008 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES2011–318)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Koustelios A. D. (2001) Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, vol. 15, no 6/7, pp. 354–358.

- Kreis K., Brockopp D. Y. (1986) Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction. *Education*, vol. 107, no 1, pp. 110–115.
- Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35.
- Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397–422.
- McKenzie P., Nugroho D., Ozolins C. et al. (2014) *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta: Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
- Menon M. E., Papanastasiou E., Zembylas M. (2008) Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*. vol. 36, no 3, pp. 75–86.
- Meyer J. P., Allen N. J. (1997) *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore C. M. (2012) The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction among U. S. Public School Teachers. *SAGE Open*. Available at: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/2/1/2158244012438888.full.pdf> (accessed 10 April 2016).
- Moore Johnson S. (2006) *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Best Practices NEA Working Paper, July 2006. Washington, DC: National Education Association.
- Moore Johnson S., Kardow S. M., Kauffman D., Liu E., Donaldson M. L. (2004) The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, no 61, pp. 1–24.
- Murnane R. J., Steele J. L. (2007) What is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for all Children. *The Future of Children*, vol. 17, no 1, pp. 15–43.
- OECD (2016) *Supporting Teacher Professionalism*. Paris: OECD.
- OECD (2014) *Teacher Remuneration in Latvia: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2008) *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Ostroff C. (1992) The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level of Analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 77, no 6, pp. 963–974.
- Patridge D. J. (2007) *The Relationship between Mentoring and Elementary Beginning Teachers' Intent to Stay in the Teaching Field*. Orlando, FL: University of Central Florida (unpublished).
- Pearson L. C., Moomaw W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 37–53.
- Persevica A. (2011) The Significance of the Teachers Job Satisfaction in the Process of Assuring Quality Education. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 34, pp. 98–108.
- Peske H. G., Haycock K. (2006) *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality: A Report and Recommendations by the Education Trust*. Washington, DC: Education Trust.
- Public Policy Research and Training Center (2014) *State Educational Policy and Teacher Salaries in Georgia*. Policy Report of the Public Policy Research and Training Center, iss. IV.

- Raudenbush S. W., Bryk A. S. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rhodes C., Nevill A., Allan J. (2004) Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority. *Research in Education*. Available at: <http://www.ingentaconnect.com/content/manup/rie/2004/00000071/00000001/art00007?crawler=true> (accessed 10 April 2016).
- Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 5, pp. 635–674.
- Ronfeldt M., Loeb S., Wyckoff J. (2013) How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 50, no 1, pp. 4–36.
- Ruus V. R., Reiska P. (2015) Estonia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, pp. 227–250.
- Silova I., Moyer A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education*, vol. 36, no 1–2, pp. 357–371.
- Smith W. C. (2016) Equity and Teacher Professionalism. *Supporting Teacher Professionalism*, Paris: OECD, pp. 91–118.
- Tatto M. T., Peck R., Schulle J. et al. (2012) *Findings from the IECD Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Van Maele D., Van Houtte M. (2011) Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogenous Teachability Culture. *American Journal of Education*, vol. 117, no 4, pp. 437–464.
- Veisson M., Ruus V. R. (eds) (2007) *Estonian School in the Beginning of XXI Century: School as Developmental Environment and Students' Coping*. Tallinn: Tallinn University.
- Zembylas M., Papanastasiou E. (2006) Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol. 36, no 2, pp. 229–247.
- Zogla I., Andersone R., Cernova E. (2015) Latvia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, pp. 437–455.

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, сосредоточивают 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., Fideler 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., Alliata 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) Instruktsionalnye 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., Alliaata 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: zhiznennyye 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

Влияние «обучения через наблюдение» на отношение учителей к методикам социально активного преподавания

Алия Кушабекова, Райна Жапарова

Статья поступила
в редакцию
в марте 2015 г.

Кушабекова Алия

(Aliya Kuzhabekova) — PhD в политике и администрировании в области высшего образования (Университет Миннесоты, США); ассистент Высшей педагогической школы Университета Назарбаева (Казахстан). E-mail: aliya.kuzhabekova@nu.edu.kz

Жапарова Райна

(Raina Zhararova) — магистр инвестиционно-банковской деятельности и финансов (Университет Глазго, Великобритания); учитель экономики и социологии в Интеллектуальной школе Назарбаева (Казахстан). E-mail: raina.zhararova@nu.edu.kz

Адрес: Казахстан, 010000, Астана, проспект Кабанбай-батыра, 53.

Аннотация. В последней версии Национальной программы развития образования в Казахстане особое внимание уделено преподаванию по модели активного обучения как педагогическому подходу более осмысленному, по сравнению с традиционными методами, и способствующему более глубокому пониманию изучаемого предмета. Для его продуктивного примене-

ния в школе прежде всего необходимо разъяснить суть методов активного обучения и особенностей их применения учителям. Проведен опрос с целью оценить эффективность «обучения через наблюдение» у молодых и опытных учителей — слушателей курса последипломного образования, в котором применялись методы активного обучения. Результаты подтвердили гипотезу, что «обучение через наблюдение» оказывает влияние на преподавателей не только в ходе начальной педагогической подготовки, но и на более поздних этапах карьеры, когда они повышают квалификацию или обучаются по модели непрерывного образования. Наиболее сильное влияние «обучение через наблюдение» оказало на преподавателей, еще не занимавшихся или мало занимавшихся повышением квалификации.

Ключевые слова: активное обучение, обучение через наблюдение, повышение квалификации учителей, обучение преподавателей без отрыва от работы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-208-228

Методы активного обучения в школах Казахстана

Под активным обучением понимается любая методика преподавания, включающая учащихся в осмысленную учебную деятельность и дающая им возможность обдумать свои действия [Bonwell, Eison, 1991]. Считается, что такая методика обеспечивает более осознанное отношение учащихся к обучению [Dewey, 1916; Piaget,

1952; 1954; Kelly, 1991; Vygotsky, 1978] по сравнению с традиционными лекциями и механическим запоминанием, когда учащиеся выступают лишь пассивными реципиентами информации [Pedersen, Liu, 2003]. Множество эмпирических исследований свидетельствует о положительном влиянии активного обучения на успеваемость учащихся, даже при контроле других показателей, в том числе социального происхождения и предыдущих достижений учащихся [Barron, Darling-Hammond, 2008; Michael, 2006; Омоева, 2011; Prince, 2004]. Н. Лестер и С. Оноре установили, что реализация преимуществ активного обучения зависит от того, придерживается ли учитель конструктивистского подхода и достаточно ли уверенно он владеет методами активного обучения [Lester, Onore, 1990].

Активное обучение и преподавание, ориентированное на ребенка, стали предметом широкого обсуждения в ходе проведения реформы образования в Казахстане. Так, например, изменение «роли учащегося в процессе обучения <...> от пассивного реципиента информации к активному участнику образовательного процесса» было заявлено в качестве одной из целей в Национальной программе развития образования на 2005–2010 гг.¹ Несмотря на высокую степень консолидации образовательного сообщества, принявшего провозглашенные цели реформы, практическое применение этого подхода в Казахстане не увенчалось особым успехом — и тому есть целый ряд причин. Во-первых, подготовка преподавателей в стране все еще основывается на советской учебной программе, более традиционной, ориентированной в большей мере на учителя, чем на ребенка, и обучение по этой программе ведут авторитарные педагоги, воспитанные в той же советской традиции [Burkhalter, Shegebayev, 2012; Burkhalter, 2013; DeYoung, 2006; Long, Long, 1999]. Во-вторых, обучение преподавателей без отрыва от работы в постсоветской Центральной Азии хронически недофинансируется, так что о равных и регулярно предоставляемых возможностях для профессионального развития учителей говорить не приходится, а существующие программы представляют собой случайный набор практических занятий, семинаров и курсов, которые скорее помогают обновить знания по предмету, чем получить новые навыки [DeYoung, 2006]. Система повышения квалификации учителей в Казахстане подвергается обоснованной критике. Для ее совершенствования был учрежден национальный центр повышения квалификации научно-педагогических работников «Орлеу». С его созданием появились первые признаки более систематического подхода к подготовке преподавателей и внимания к обучению их применению иннова-

Kuzhabekova A., Zhabarova R. The Effects of Apprenticeship of Observation during Graduate Studies on Teachers Attitudes towards Active Learning Instruction (пер с англ. Л. Трониной).

¹ Government of the Republic of Kazakhstan (2004) National Education Strategy 2005–2010. <http://ru.government.kz/resources/docs/doc8>

ционных методов, но в какой мере будут реализованы поставленные перед «Орлеу» цели, все еще неясно.

Учителя в Казахстане не только ощущают недостаток специализированной подготовки по инновационным методам преподавания, но и не имеют возможности использовать эти методы в классе, не получают поддержки в этой работе. Страна испытывает серьезную нехватку учителей, как следствие, на работающих ложится чрезмерная учебная нагрузка, один учитель нередко преподаёт несколько предметов, эти условия неизбежно снижают мотивацию к педагогическому творчеству [Silova, 2009]. Дополнительно ограничивают гибкость и динамичность учителя во время работы в классе централизованный контроль учебного плана и системы оценивания [Furlong, 2005], а также все возрастающее давление подотчетности и бюрократической волокиты [Steiner-Khamsi, Silova, Johnson, 2006; Whitty, 2006].

Наконец, сопротивление самих преподавателей переменам — еще один фактор, препятствующий использованию методов активного обучения в классе [Burkhalter, Shegebayev, 2012; Burkhalter, 2013]. Даже пройдя специализированное обучение по применению инновационных конструктивистских методик, преподаватели продолжают пользоваться старыми приемами обучения, в которых учитель остается центральной фигурой в классе. Н. Буркхальтер и М. Шегебаев [Burkhalter, Shegebayev, 2012] видят причину такого поведения учителей в социально-культурном влиянии прежней советской и нынешней авторитарной культуры в Казахстане, которая не способствует формированию у учителей критического образа мышления и не может не сказываться на их способности применять методы активного обучения в своей работе. Н. Буркхальтер [Burkhalter, 2013] утверждает, что образовательный опыт, который получили казахстанские учителя в советской системе, в значительной степени был основан на страхе, а это чувство «непроницаемо для когнитивного контроля», действует автоматически и запускается произвольно [Ohman, Mineka, 2001. P. 483]. Из-за такой «автоматической» природы реакции страха изменить привычное поведение учителей оказывается очень трудно.

«Обучение через наблюдение» в школе, в вузе и в ходе непрерывного образования

Альтернативное объяснение сопротивления преподавателей методам активного обучения основано на понятии «обучение через наблюдение», которое впервые ввел Д. Лорти [Lortie, 1975]. Он считает, что опыт, приобретаемый в раннем возрасте, когда учитель сам был учеником и наблюдал поведение учителя в классе, является определяющим для последующего формирования его представлений о преподавании и учении и философии обучения вообще. Развивая эту идею, С. Чонг, И. Вонг и К. Ланг [Chong, Wong, Lang, 2010. P. 1] утверждают: «Как мы видим, лишённые оснований убеждения, с которыми студенты приходят

в педагогические вузы, влияют на то, чему и как они учатся». Другими словами, модель работы педагога, которую будущие учителя наблюдали в детском и юношеском возрасте, определяет в дальнейшем их отношение к теоретическому методологическому обучению и влияет на педагогический подход, которым они пользуются в профессиональной деятельности.

Чтобы читателю была понятна последующая критика идей Лорти, следует привести здесь разъяснение понятия «обучение через наблюдение», которое он дал в одной из первых публикаций на эту тему. Воспользовавшись метафорой «ученичества» для описания того, как наблюдение методов и приемов работы учителей влияет в дальнейшем на представления учащихся о преподавании, если они решают стать учителями, Лорти заметил, что в такой интерпретации этот термин находится в «резком противоречии с традиционным понятием ученичества как обучения профессии, которое предполагает, что ученик посвящен в мысли и доводы мастера, когда наблюдает того за работой <...> [потому что] в классе учащиеся <...> не в том положении, чтобы размышлять и анализировать то, что они видят, да и не всегда у них есть для этого повод» [Mewborn, Tyminski, 2006. P. 30].

Последующая критика идеи Лорти, а также исследования вопроса, как можно преодолеть последствия «обучения через наблюдение», исходили из различных предположений относительно того, в какой степени учащиеся действительно размышляют или могут размышлять о методах и приемах работы учителя в классе, находясь в позиции наблюдателей. Д. Мьюборн и Э. Тыминский, исследуя влияние предыдущего опыта обучения на начальную педагогическую подготовку и педагогические практики, установили, что некоторые будущие преподаватели в ходе получения профессионального образования критически анализируют свой предшествующий опыт обучения [Ibid.]. К. Цайхнер и Д. Гор предположили, что некоторые будущие учителя «могут более целенаправленно сосредоточиться на собственном опыте учеников и сознательно пытаться обеспечить в своей работе условия, которых не было в их собственном обучении» [Zeichner, Gore, 1990. P. 333]. Э. Росс [Ross, 1987] утверждает, что на начальном этапе профессиональной подготовки преподаватели «крайне придиричиво отбирают для себя модели среди всех им известных, чтобы объединить несколько практик и стать учителем определенного склада» (цит. по [Mewborn, Tyminski, 2006. P. 32]).

Ряд исследований в области педагогического образования посвящен способам преодоления негативных последствий «обучения через наблюдение». Некоторые авторы утверждают: для того чтобы педагогическая подготовка была продуктивной, студенту необходимо отразиться и проанализировать собственные убеждения относительно эффективных и неэффективных способов обучения, опираясь на свой ранний опыт [Calderhead, Robson,

1991; Fang, 1996; Feiman-Nemser, Buchman, 1987]. В более поздних работах проводится мысль, что анализ собственных педагогических практик и полученного опыта обучения должен составлять ядро подготовки преподавателя [Kennedy, 1989; Loughran, 1995; Richardson, 1990; Ross, 1989; Smyth, 1989; Wildman et al., 1990], потому что отличие опытного учителя от новичка заключается в способности к саморефлексии и в ее глубине [Cruikshank et al., 1981; Frieberg, Waxman, 1990; Van Manen, 1977; 1991; Wildman et al., 1990]. П. Гроссман подчеркивает, что учащимся необходимо дать представление о сути явления «обучение через наблюдение» и о том, какое влияние оно может оказать на их собственное преподавание. «Гиперкоррекцию» с помощью «демонстрации ярких примеров использования инновационных практик» она считает одним из возможных способов преодоления последствий негативного опыта [Grossman, 1991. P. 350].

Осуществить данное исследование нас побудила убежденность в том, что сосредоточение имеющихся работ, посвященных «обучению через наблюдение», исключительно на анализе влияния раннего опыта обучения не является оправданным. Мы полагаем — ведь образование продолжается в течение всей жизни, — что влияние «обучения через наблюдение» не следует ограничивать первыми годами обучения. Как изменились бы убеждения и практики преподавания у учителя, испытавшего негативное влияние обучения в советской школе, в которой учитель был в классе центральной фигурой, если бы этот учитель прошел последипломное обучение под руководством специалиста, умело использующего методы активного обучения? Изменило бы это новое «ученичество через наблюдение» мнение учителя о конструктивистской педагогике, начал бы он применять активное обучение?

**Организация
опроса
слушателей
курса
«Образователь-
ный контекст
и реформы
в Казахстане»**

Наше исследование основывается на анализе совершенно уникального для Казахстана явления — первого учебного курса первой программы последипломного обучения для подготовки руководящих кадров в области образования, которая создана в недавно открытом Университете Назарбаева. Первый поток студентов состоял почти исключительно из преподавателей Интеллектуальных школ Назарбаева, которым нужно было пройти обучение по программе для руководителей, осуществляющих реформу образования. Первым учебным курсом в рамках программы стал «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» — дискуссионный курс, организованный в соответствии с принципами конструктивистской философии. Студентам не преподавали методы активного обучения эксплицитно, но эти методы постоянно использовали во время занятий в аудитории, предоставляя учащимся возможность «учиться через наблюдение». В частности, на занятиях применялись построение интеллект-

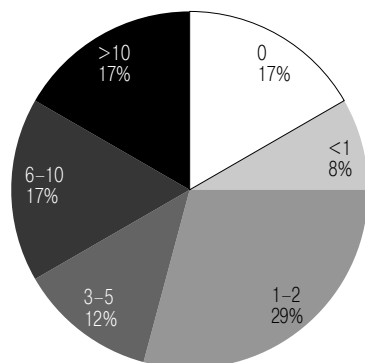
карт; аудиторные задания на рефлексивное письмо; обсуждения в небольших группах; обсуждения в больших группах в форме сократических диалогов; совместный поиск информации в Интернете; групповое выполнение небольших проектов, таких как анализ и оценка тех или иных политических решений; групповые презентации по материалам заданий по чтению; практические задания для небольших групп, такие как выработка предложений по составу школьного совета и положения о школьном совете и т. д.

По окончании курса студенты приняли участие в опросе, направленном на оценку влияния обучения по программе курса, в котором широко использовались методы активного обучения, на их представления об этих методах и готовность использовать их в собственной работе. Все студенты получили бланки опросника, который включал четыре блока вопросов, предназначенных для оценки: 1) предыдущего опыта преподавания и хода профессионального развития участников; 2) восприятия учащимися частоты и эффективности применения методов активного обучения в классе; 3) степени, в которой «обучение через наблюдение» изменило представления учащихся о методах активного обучения и повлияло на их готовность применять эти методы в своей работе; 4) мнений учащихся об эффективности конкретных методов активного обучения в классе. В заключение опроса участников спрашивали, есть ли у них желание продолжить участие в исследовании: мы намерены продолжить исследование, чтобы установить, в какой степени участники действительно расширят применение методов активного обучения, когда будут вести занятия.

Условия проведения данного исследования содержат три важных ограничения. Во-первых, оно основано только на одном источнике данных — отчетах учащихся об их образовательном опыте в классе: это лишь одна точка зрения на явление «обучения через наблюдение», и она может быть необъективной. Чтобы снять это ограничение, следовало бы проверить полученные данные, проведя исследование, в ходе которого использовался бы какой-либо альтернативный способ сбора данных, например наблюдение в классе или дневники преподавателя или учащихся. Во-вторых, опрос проводился только в одной группе студентов и охватил очень небольшую выборку. Результаты исследования нельзя обобщить и распространить на более широкую совокупность учащихся в Казахстане. В-третьих, оценивались только непосредственные изменения в восприятии и установках студентов по окончании курса. Важно оценить изменения в отношении к методам активного обучения и их фактическое применение прошедшими данным курс преподавателями в длительной перспективе.

Хотя дизайн исследования имеет несколько ограничений, его результаты тем не менее пригодны для первоначальной проверки нашей гипотезы, которая состоит в следующем: «обучение через

Рис. 1. **Опыт преподавания**
(лет)



наблюдение» может оказать влияние на преподавателя не только в период обучения в вузе или начала работы в школе, но и на более поздних этапах его профессионального развития. Чтобы всесторонне оценить эту гипотезу, необходимо провести лонгитюдное исследование с применением более широкого спектра методов и с привлечением более многочисленной и более репрезентативной выборки участников.

Отношение слушателей курса к методам активного обучения

В опросе участвовали 24 учащихся. Более половины из них составляли молодые специалисты: четверо (17%) из них не имели опыта преподавания, двое (8%) преподавали менее года, семеро (29%) — от одного до двух лет. Трое учащихся (12%) преподавали от трех до пяти лет, и восемь учащихся (34%) — более шести лет. Большинство — 17 учащихся (85%) — преподавали английский язык в Казахстане (рис. 1). 75% участников опроса прошли специализированную педагогическую подготовку во время учебы в университете.

54% опрошенных располагали крайне ограниченными возможностями для профессионального развития и прошли обучение лишь по двум или даже меньшему числу курсов повышения квалификации (среди них 8% не прошли ни одного). 21% опрошенных изучили три-пять дополнительных курсов после начальной педагогической подготовки. Четверть учащихся прошли шесть или более курсов переподготовки, в том числе 8% — более десяти.

Учащиеся оценивали степень влияния предыдущих наблюдений за работой учителя и опыта собственного профессионального обучения на текущие педагогические практики. Ответы представлены на рис. 2–7.

Половина (52%) из 20 участников исследования, которые сочли этот вопрос уместным, ответили, что школьный учитель не ока-

Рис. 2. Влияние школьного учителя

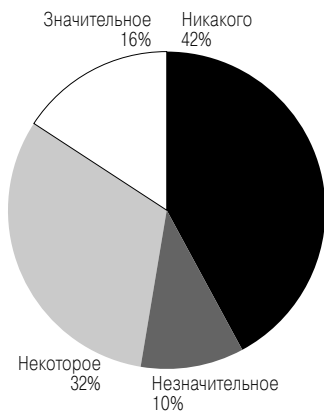


Рис. 3. Влияние преподавателя университета

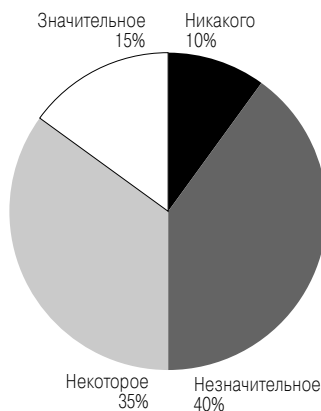


Рис. 4. Влияние наблюдения за работой коллег-педагогов

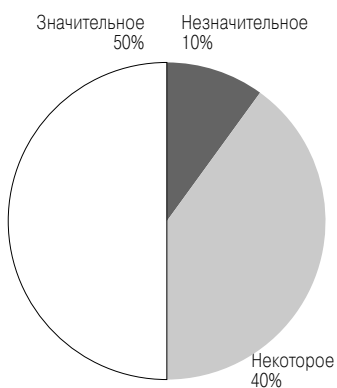


Рис. 5. Влияние самостоятельного чтения методической литературы

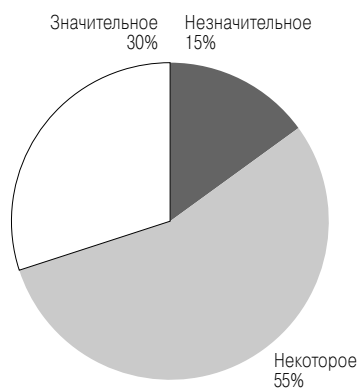


Рис. 6. Влияние университетской подготовки в области методов преподавания

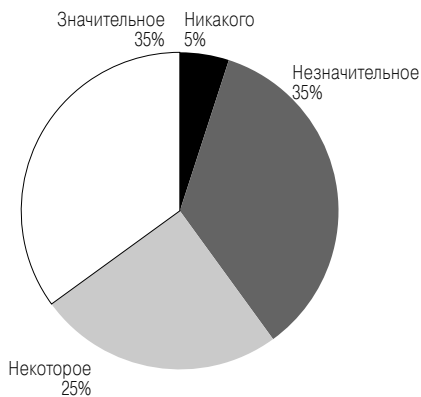
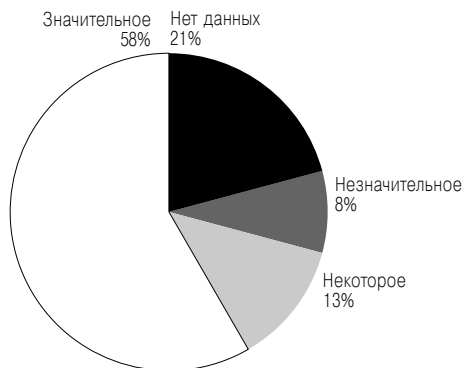


Рис. 7. Влияние изучения методов преподавания на курсах повышения квалификации



зал никакого влияния или мало повлиял на текущий стиль их преподавания, при этом 48% считают, что школьный учитель повлиял в некоторой степени или значительно. Половина участников также полагают, что университетские преподаватели не оказали никакого или оказали слабое влияние на них как учителей. Наблюдение за работой коллег-педагогов, по-видимому, наиболее действенно: 90% участников исследования сообщили, что на них оно произвело некоторый или значительный эффект. Непосредственное обучение или самообразование респонденты считают более значимым, чем пример своих учителей. 85% студентов отметили, что самостоятельное чтение специальной литературы оказало некоторое или значительное влияние на текущую практику их преподавания. 60% педагогов так же оценили роль обучения методам преподавания в университете. И наконец, 71% участников исследования полагают, что курсы повышения квалификации повлияли на них как на педагогов до некоторой степени или существенно.

Базовому уровню подготовки участников исследования в области методов активного обучения был посвящен специальный блок вопросов. С его помощью было установлено, что 8% опрошенных никогда не посещали курсы повышения квалификации или семинары, посвященные методике активного обучения, 37% прошли обучение на одном или двух таких курсах. Четверть студентов занимались методиками активного обучения на трех-пяти курсах, 17% — на шести-десяти курсах, и 13% — более чем на десяти.

Одно дело — курсы повышения квалификации, на которых слушателям рассказывают о методиках активного обучения, и совсем другое — курсы, дающие возможность применять их на практике. Примерно у половины студентов опыт обучения на курсах повышения квалификации, где применялись методы активного обучения, оказался весьма скромным: 4% никогда не проходили такие курсы, 42% прошли обучение 1–2 раза. 37% опрошенных участвовали в работе таких курсов 3–5 раз, 4% студентов получили такую возможность 6–10 раз, и 13% участников исследования более 10 раз практиковались в применении методов активного обучения.

На вопрос, в каком объеме они используют в своей работе методики активного обучения (по сравнению с другими подходами), большинство студентов (65%) ответили, что инновационные методы применяют наравне с прочими. Только 20% респондентов считают активное обучение своей основной методикой, тогда как 15% применяют инновационные подходы реже, чем традиционные методы обучения. Ни один опрошенный не ответил на этот вопрос «никогда».

Студентов просили также оценить, насколько эффективно по сравнению с другими приемами, по их собственному мнению, они используют методы активного обучения в своей работе.

Большинство опрошенных (73%) считают, что использовали методы активного обучения достаточно продуктивно. 18% участников исследования полагают, что активное обучение осуществляют менее успешно, чем применяют другие методики, и только 9% пришли к заключению, что ведут активное обучение с полной отдачей. Не нашлось ни одного респондента, который счел бы применение данных методов в своей работе абсолютно неэффективным.

Прежде чем оценивать, как изменилось в результате обучения на курсе «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» отношение студентов к конструктивистским подходам в обучении, понимание ими сути активных методов обучения и степень готовности к использованию их в будущей работе, проанализируем восприятие ими методов, которые использовались в ходе этого курса. На вопрос «В какой мере методы активного обучения использовались в текущем курсе?» 67% студентов ответили, что эти методы составляли основу курса, 25% — что они применялись наравне с другими педагогическими приемами, 8% — что они использовались меньше, чем другие средства обучения. Ни один слушатель не счел, что методы активного обучения не использовались.

Динамика установок слушателей в результате обучения

Участников исследования также просили оценить эффективность работы преподавателя, который обучал их в ходе данного курса, — эффективность применения им методов активного обучения и его навыки в использовании этих методов. Более половины студентов (58%) полагают, что преподаватель вел активное обучение весьма эффективно; 38% дали ответ «достаточно эффективно», 4% — «малоэффективно». 67% студентов сочли, что навыки активного обучения у педагога хорошо развиты, еще четверть респондентов оценила навыки преподавателя как отличные, 8% — как «базовые».

Четверть участников исследования сообщили, что в ходе пройденного курса значительно лучше поняли суть активного обучения. Большинство студентов (63%) сказали, что улучшили знание методов активного обучения в достаточной степени. Слабым свой прогресс в этом отношении сочли 12% респондентов. 95% студентов освоили три и более методов активного обучения в ходе курса; четверть респондентов сообщили, что новыми методами не овладели (рис. 8).

Каждый участник исследования также оценивал, насколько после прохождения курса обучения изменилось отношение к методикам активного обучения у него как у ученика и как у учителя (рис. 9, 10).

Почти треть студентов (29%) пришли к выводу, что в качестве учеников в результате пройденного курса они стали относиться

Рис. 8. Сколько методов активного обучения Вы освоили?

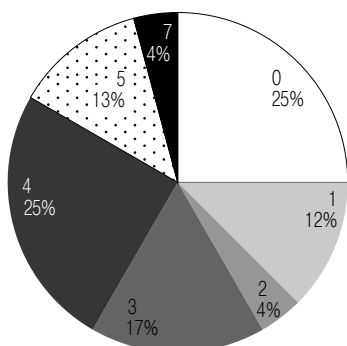


Рис. 9. Изменение отношения к методам активного обучения с позиции ученика

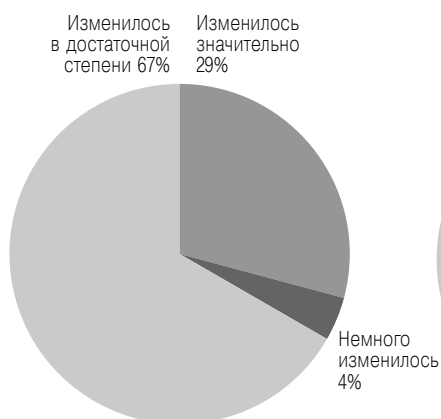
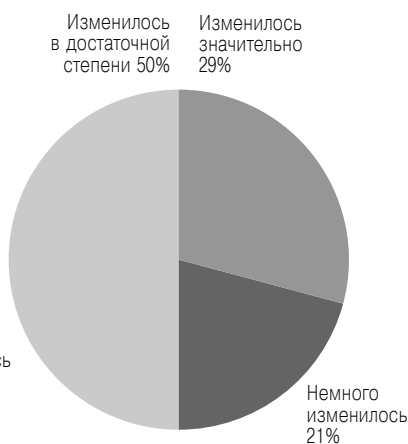


Рис. 10. Изменение отношения к методам активного обучения с позиции учителя



к активному обучению значительно лучше, 67% студентов полагают, что их отношение улучшилось в достаточной степени. Ни один студент не сказал, что его отношение не изменилось, и только 4% сообщили, что отношение изменилось незначительно.

79% респондентов сообщили, что как учителя они стали относиться к методам активного обучения гораздо лучше или изменили свое отношение к лучшему в достаточной степени. 21% участников отметили, что их отношение улучшилось лишь незначительно. 58% участников исследования намерены в дальнейшем чаще использовать методы активного обучения в своей работе, 25% сообщили, что будут использовать их в прежнем объеме, 17% не планируют заниматься преподаванием.

Два вопроса были нацелены на выявление изменений в эффективности использования методов активного обучения в собственной работе.

Половина участников исследования не считают, что в результате прохождения курса они стали более умелыми пользователями методов активного обучения: их самооценка в качестве учителя, применяющего конструктивистский подход, не изменилась. 34% респондентов в результате обучения осознали, что применяют эти методы недостаточно профессионально. И только 4% студентов отметили, что теперь оценивают успешность использования методов активного обучения в собственной работе выше, чем раньше. 8% респондентов ответили, что не используют данные методы в преподавании, 4% не дали ответа.

Все участники исследования отметили, что после прохождения курса стали использовать методы активного обучения эффективнее — в той или иной степени. Только 13% студентов сочли, что продуктивность их использования повысилась лишь незначительно, 8% респондентов сообщили, что в их случае она возросла существенно. 67% полагают, что достигли прогресса «в некоторой степени» (12% после обучения не занимались преподаванием).

По мнению студентов, среди использовавшихся в курсе «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» методов активного обучения наиболее эффективными были: 1) групповые дискуссии в больших и малых группах; 2) использование интеллект-карт и других способов визуального представления информации для организации групповой работы и подготовки учащихся к дискуссиям в больших группах; 3) групповые проекты, требующие поиска информации в Интернете: учащимся предлагается изучить определенную проблему, опираясь на научные материалы и используя сведения, найденные в Сети.

Кросс-табуляция результатов опроса показала, что «обучение через наблюдение» в ходе данного курса в большей степени повлияло на менее опытных учителей, у которых и срок педагогической практики, и возможности для повышения квалификации были небольшими. До участия в проекте эти педагоги считали себя недостаточно эффективным и компетентными в использовании методов активного обучения, а после прохождения курса их оценка собственной эффективности в применении этих методов снизилась значительно, чем у остальных. Менее опытные учителя больше других продвинулись в понимании сути методов активного обучения, они более позитивно — и как ученики, и как педагоги — оценивают конструктивистский подход в обучении и с большой долей вероятности продолжают использовать методы активного обучения в своей дальнейшей работе. Более опытные учителя, у которых было больше возможностей повысить квалификацию, напротив, чувствовали себя более компетентными и более уверенными в том, что умеют использовать методы ак-

тивного обучения. Соответственно они считали, что прослушанный ими курс не особенно повлиял на их восприятие и понимание методов активного обучения, на их оценку эффективности собственной деятельности и желание использовать эти методы в дальнейшей работе. Не выявлено взаимосвязи между степенью, в которой на профессиональную деятельность респондентов повлияли их школьные или университетские преподаватели, а также наблюдение за работой коллег, с одной стороны, и тем воздействием, которой оказало на них «обучение через наблюдение» в ходе данного курса — с другой.

Механизмы влияния «обучения через наблюдение»

Судя по данным проведенного опроса, наблюдение за работой педагогов в школе и университете повлияло на стиль преподавания будущих учителей только в половине случаев. Этот вывод согласуется с мнениями, которые высказывали критики концепции «обучения через наблюдение» Д. Лорти. Утверждение, что учителя в своей профессиональной деятельности следуют примеру собственных педагогов, верно для разных учителей в разной степени. Одно из возможных объяснений различий в степени подверженности влиянию раннего образовательного опыта состоит в том, что возможности критически переоценить школьный опыт, возникшие во время обучения в педагогическом вузе, были у студентов, принимавших участие в исследовании, также различными. К тому же люди в разной степени способны к саморефлексии, и те, кто был способен самостоятельно критически оценивать влияние своих университетских преподавателей, становились менее восприимчивыми к «обучению через наблюдение» на старших курсах.

Полученные нами оценки степени влияния раннего образовательного опыта на стиль преподавания будущих учителей ставят под вопрос однозначность интерпретации данных, которую представили в своем исследовании, проведенном в Казахстане и основанном на данных наблюдений, Н. Буркхальтер и М. Шегебаев [Burkhalter, Shegebayev, 2012]. Они утверждают, что курсы повышения квалификации, посвященные современным методикам обучения, не смогут изменить стиль работы педагогов, поскольку они испытывают сильное влияние опыта, полученного в годы своего ученичества. Влияние прошлого опыта в том, что касается работы учителей, возможно, не так значительно, как полагают Буркхальтер и Шегебаев; ответ на вопрос, почему педагоги не используют инновационные методики, кроется в другом. Причинами могут быть отсутствие поддержки, сопротивление переменам и система поощрения, не ориентированная на инновации. Наше исследование показало также, что учителя считают наблюдение за работой коллег фактором, оказывающим самое сильное влияние на их стиль преподавания. Именно ему следу-

ет уделять особое внимание в процессе повышения квалификации педагогов.

В ходе нашего в значительной мере описательного исследования отчасти подтвердилась гипотеза о том, что «обучение через наблюдение» оказывает влияние не только на студентов вузов и молодых педагогов, проходящих начальную подготовку по месту работы, но и на учителей, уже имеющих опыт педагогической деятельности. Очевидно, что новый опыт — обучение в качестве студентов по программе с интенсивным использованием методов активного обучения — повлиял на педагогов. Курс, построенный на активном обучении, подтолкнул к переменам большинство студентов. В качестве одного из возможных объяснений того, почему наш курс оказался столь эффективным, можно вспомнить тезис П. Гроссман [Grossman, 1991]: «гиперкоррекция» и «демонстрация ярких примеров использования инновационных практик» может нейтрализовать негативное влияние «обучения через наблюдение» в период школьного обучения. В курсе последипломного обучения «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» методы активного обучения были главным приемом преподавания, при этом применялся широкий спектр разнообразных методов. Конечно, речь не идет о том, чтобы учитель, работающий по стандартной программе в средней школе, использовал методы активного обучения так интенсивно. Следовательно, в некотором смысле наш курс явился тем самым «ярким примером» инновационных практик, о котором говорила П. Гроссман.

Тот факт, что курс оказался особенно полезным для учителей с небольшим опытом профессиональной деятельности и профессиональной переподготовки, вероятно, объясняется феноменом саморефлексии. Опытные педагоги, возможно, в меньшей степени подвержены влиянию «обучения через наблюдение» в период школьного обучения, поскольку с тех пор у них было много возможностей критически переосмыслить собственный опыт, и к тому же, по-видимому, они уже накопили в своем арсенале больше инновационных методик, чем молодые учителя. Соответственно пройденный курс не был для них таким же откровением и катализатором перемен, как для начинающих педагогов.

Самыми эффективными из использовавшихся методов активного обучения студенты сочли интеллект-карты, групповые дискуссии и проекты, требующие поиска данных в Интернете. Предпочтение, отданное студентами именно этим методам, объясняется прежде всего тем, что они применялись чаще других и использовались в сочетании друг с другом. Дискуссии в малых группах проводились на каждом занятии с целью помочь студентам понять и усвоить сложные темы, изученные самостоятельно, а также дать возможность провести их критический анализ. Студенты составляли интеллект-карты по результатам дискуссий в малых группах (мы обеспечили их необходимыми инстру-

ментами), чтобы облегчить восприятие материала для студентов-визуалов, помочь тем, кто не очень хорошо знает английский язык, сформулировать и выразить свои идеи, а также чтобы подготовиться к дальнейшему обмену мнениями в ходе обсуждений в больших группах. Поскольку количество специальных научных работ об образовании в Казахстане весьма ограничено, мы предоставили студентам обобщающие научные работы о педагогическом опыте в других странах, и после дискуссий в малых группах студенты искали в Интернете информацию о других образовательных проектах с целью выяснить, как сформулированные в этих статьях идеи реализуются в условиях Казахстана. В качестве примера студенты брали различные казахстанские и зарубежные образовательные организации и изучали их веб-сайты. Использование этих трех видов деятельности в сочетании вызвало у студентов позитивный отклик.

Объяснение сильного влияния, которое «обучение через наблюдение» оказывает на студентов, с нашей точки зрения, следует искать в механизмах метапознания. В вузе или на курсах повышения квалификации учителя (и будущие учителя) изучают закономерности протекания у людей процессов мышления и обучения. Преподаватели объясняют будущим педагогам, как работает и какое воздействие оказывает тот или иной метод обучения. В некоторых случаях студентам предоставляют возможность практиковать эти методы — с другими студентами. При этом они сами становятся субъектами применения педагогических методов, однако подходы к обучению педагогов и повышению их квалификации в Казахстане весьма консервативны, в основном используются старые приемы, и не так уж много студентов, по-видимому, сталкиваются с методами активного обучения.

От других образовательных программ, которые проходили студенты, рассматриваемый курс отличался тем, что саму методику обучения слушателям не преподавали. Содержание курса было иным, но в нем использовались методы активного обучения, т. е. участникам исследования представилась возможность испытать их воздействие на себе. Некоторые отклики свидетельствуют о том, что студенты осознали, насколько сильно влияние, оказываемое данными методами на их собственный процесс обучения. Они поняли, как можно организовать собственное обучение более эффективно, т. е. произошел акт метапознания. Практический вывод таков: на курсах повышения квалификации и в ходе обучения педагогов без отрыва от работы нужно не просто рассказывать об активном обучении, не просто преподавать эту методику в теории, но использовать ее, моделировать ситуации ее использования, насколько это возможно в рамках конкретного курса. Если в ходе образовательного курса педагоги — будущие или практикующие — в качестве студентов переживут опыт, который заставит их изменить свои взгляды, если у них будет возмож-

ность наблюдать за работой опытного преподавателя, это окажет на них большее влияние, чем простое объяснение, что такое активное обучение и как эту методику можно использовать в классе.

На основании полученных результатов можно дать некоторые рекомендации тем, кто продолжит изучение данной темы. Прежде всего следует оценить долгосрочный эффект «обучения через наблюдение» в ходе последиplomного обучения, проводя для этого повторные исследования. В них нужно попытаться охватить более широкую и репрезентативную выборку респондентов и оценить корреляции всех значимых факторов, насколько это возможно. Важно также рассмотреть, какое влияние на степень восприимчивости к «обучению через наблюдение» оказывает саморефлексия.

1. Barron B., Darling-Hammond L. (2008) How Can We Teach for Meaningful Learning? // L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman (eds) *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey Bass. P. 11–70.
2. Bonwell C. C., Eison J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report No 1. Washington, DC: George Washington University.
3. Burkhalter N. (2013) Overcoming Resistance in Post-Soviet Teacher Trainees in Kazakhstan // *The Asian EFL Journal Quarterly*. Vol. 15. No 3. P. 248–279.
4. Burkhalter N., Shegebayev M. (2012) Critical Thinking as Culture: Teaching Post-Soviet Teachers in Kazakhstan // *International Review of Education*. Vol. 58. No 1. P. 55–72.
5. Calderhead J., Robson M. (1991) Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. No 1. P. 1–8.
6. Chong S., Wong I., Lang Q. C. (2005) Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature // *Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference*. Singapore, May-June 2005. <http://hdl.handle.net/10497/138>
7. Cruickshank D. R., Kennedy J., Williams J., Holton J., Deborah E. (1981) Evaluation of Reflective Teaching Outcomes // *The Journal of Educational Research*. Vol. 75. No 1. P. 26–32.
8. Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: The Macmillan Company.
9. DeYoung A. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan // *Central Asian Survey*. Vol. 25. No 4. P. 499–514.
10. Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices // *Educational Research*. Vol. 38. No 1. P. 47–65.
11. Feiman-Nemser S., Buchmann M. (1987) When is Student Teaching Teacher Education? // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 3. No 4. P. 255–273.
12. Frieberg H. J., Waxman H. C. (1990) Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills // R. T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugac (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: Teachers College. P. 20–38.

Литература

13. Furlong J. (2005) New Labour and Teacher Education: The End of an Era // *Oxford Review of Education*. Vol. 31. No 1. P. 119–134. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000337228>
14. Grossman P. (1991) Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. No 4. P. 345–357.
15. Kelly G. A. (1991) *The Psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality*. London: Routledge.
16. Kennedy M. M. (1989) Reflection and the Problem of Professional Standards // *NCRTE Colloque*. Vol. 2. No 2. P. 1–6.
17. Lester N. B., Onore C. S. (1990) *Learning Change: One School District Meets Language across the Curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
18. Long D., Long R. (1999) *Education of Teachers in Russia*. Westport, CT: Greenwood.
19. Lortie D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
20. Loughran J. (1995) Windows into the Thinking of an Experienced Teacher. Exploring the Influence of Spontaneous 'Talk Aloud' in Practice. Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Research in Education, San Francisco, April 1995.
21. Mewborn D., Tyminski A. (2006) Lortie's Apprenticeship of Observation Revisited // *For the Learning of Mathematics*. Vol. 26. No 3. P. 30–32.
22. Michael J. (2006) Where's the Evidence that Active Learning Works? // *Advances in Physiology Education*. Vol. 30. No 4. P. 159–167.
23. Omoyeva C. (2011) Active Learning Instructional Methods in Mathematics and Science: A Comparative Analysis of Post-Soviet Countries using TIMSS2007 data // I. Silova (ed.) *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: Information Age. P. 313–344.
24. Ohman A., Mineka S. (2001) Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning // *Psychological Review*. Vol. 108. No 3. P. 483–522.
25. Pedersen S., Liu M. (2003) Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment // *Educational Technology Research and Development*. Vol. 51. No 2. P. 57–76.
26. Piaget J. (1952) *The Origin of Intelligence in Children*. New York, NY: Intern. Universities.
27. Piaget J. (1954) *Construction of Reality in the Child*. New York, NY: Basic Books.
28. Prince M. (2004) Does Active Learning Work: A Review of Research // *Journal of Engineering Education*. Vol. 93. No 3. P. 223–231.
29. Richardson V. (1990) The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education // R. T. Clift et al. (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York, NY: Teachers College. P. 3–19.
30. Ross E. W. (1987) Teacher Perspective Development // *Theory and Research in Social Education*. Vol. 15. No 4. P. 225–243.
31. Ross E. W. (1989) First Steps in Developing a Reflective Approach // *Journal of Teacher Education*. Vol. 40. No 2. P. 22–30.
32. Silova I. (2009) The Crisis of the Post-Soviet Teaching Profession in the Caucases and Central Asia // *Research in Comparative and International Education*. Vol. 4. No 4. P. 366–383.
33. Smyth J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. Vol. 40. No 2. P. 2–9.

34. Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neo-Liberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia // J. Ozga, T. Popkewitz, T. Seddon (eds) Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy. New York: Routledge. P. 217–245.
35. Van Manen M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical // Curriculum Inquiry. Vol. 6. No 3. P. 205–228.
36. Van Manen M. (1991) The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York: State University of New York.
37. Vygotsky L. S. (1978) Mind in Society—The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University.
38. Whitty G. (2006) Teacher Professionalism in a New Era. Paper Presented at First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
39. Wildman T. M., Niles J. S., Magliaro S. G., McLaughlin R.A. (1990) Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers // R. T. Cliff et al. (eds) Encouraging Reflective Practice in Education. New York, NY: Teachers College. P. 139–162.
40. Zeichner K., Gore J. (1990) Teacher Socialization // W. Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Publishing Company. P. 329–348.

The Effects of Apprenticeship of Observation on Teachers Attitudes towards Active Learning Instruction

Authors **Kuzhabekova Aliya**

PhD in Higher Education Policy and Administration (University of Minnesota, USA); Assistant Professor, Graduate School of Education, Nazarbayev University (Kazakhstan). E-mail address: aliya.kuzhabekova@nu.edu.kz

Zhaparova Raina

Master of Science in Investment Banking and Finance (Glasgow University, UK); Teacher of Economics and Social Studies at Nazarbayev Intellectual School of Astana city. E-mail address: raina.zhaparova@nu.edu.kz

Address: 53 Kabanbay Batyr Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

Abstract Active learning instruction is promoted by the most recent version of the National Program for the Development of Education in Kazakhstan as it is believed to provide more meaningful learning and deeper understanding compared to traditional instruction. In order to achieve greater utilization of the instructional approach at schools, teachers must be aware of active learning techniques and know how to use them. The paper studies whether 'apprenticeship of observation' during a graduate course using active learning techniques had an impact on novice and experienced teachers' attitudes towards active learning instruction. The study used data from a survey of students taking the course, which was focused on educational issues rather than methodological training. The results of the study confirmed the hypotheses that 'apprenticeship of observation' has an influence on teachers not only during pre-service training, but also at later stages of their careers, when they become involved in professional development or continuing education. This influence was especially obvious for teachers with no or little exposure to professional development. Based on these results the paper also suggests some practical implications. Limitations and biases that could affect results are also mentioned.

Keywords active learning instruction, apprenticeship of observation, professional development of teachers, in-service training of teachers

- References**
- Barron B., Darling-Hammond L. (2008) How Can We Teach for Meaningful Learning? *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding* (eds L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman), San Francisco, CA: Jossey Bass, pp. 11–70.
- Bonwell C. C., Eison J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC *Higher Education Report No 1*. Washington, DC: George Washington University.
- Burkhalter N. (2013) Overcoming Resistance in Post-Soviet Teacher Trainees in Kazakhstan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, vol. 15, no 3, pp. 248–279.
- Burkhalter N., Shegebayev M. (2012) Critical Thinking as Culture: Teaching Post-Soviet Teachers in Kazakhstan. *International Review of Education*, vol. 58, no 1, pp. 55–72.
- Calderhead J., Robson M. (1991) Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, no 1, pp. 1–8.
- Chong S., Wong I., Lang Q. C. (2005) Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature. Proceedings of the *Redesign-*

- ing Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference. Singapore, May-June 2005.* <http://hdl.handle.net/10497/138>
- Cruickshank D. R., Kennedy J., Williams J., Holton J., Deborah E. (1981) Evaluation of Reflective Teaching Outcomes. *The Journal of Educational Research*, vol. 75, no 1, pp. 26–32.
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* New York, NY: The Macmillan Company.
- DeYoung A. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan. *Central Asian Survey*, vol. 25, no 4, pp. 499–514.
- Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65.
- Feiman-Nemser S., Buchmann M. (1987) When is Student Teaching Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, vol. 3, no 4, pp. 255–273.
- Friberg H. J., Waxman H. C. (1990) Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R.T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugac), New York: Teachers College, pp. 20–38.
- Furlong J. (2005) New Labour and Teacher Education: The End of an Era. *Oxford Review of Education*, vol. 31, no 1, pp. 119–134. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000337228>
- Grossman P. (1991) Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, no 4, pp. 345–357.
- Kelly G. A. (1991) *The Psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality.* London: Routledge.
- Kennedy M. M. (1989) Reflection and the Problem of Professional Standards. *NCRTE Collogue*, vol. 2, no 2, pp. 1–6.
- Lester N. B., Onore C. S. (1990) *Learning Change: One School District Meets Language across the Curriculum.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Long D., Long R. (1999) *Education of Teachers in Russia.* Westport, CT: Greenwood.
- Lortie D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago: University of Chicago.
- Loughran J. (1995) *Windows into the Thinking of an Experienced Teacher. Exploring the Influence of Spontaneous 'Talk Aloud' in Practice.* Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Research in Education. San Francisco, April 1995.
- Mewborn D., Tyminski A. (2006) Lortie's Apprenticeship of Observation Revisited. *For the Learning of Mathematics*, vol. 26, no 3, pp. 30–32.
- Michael J. (2006) Where's the Evidence that Active Learning Works? *Advances in Physiology Education*, vol. 30, no 4, pp. 159–167.
- Omoyeva C. (2011) Active Learning Instructional Methods in Mathematics and Science: A Comparative Analysis of Post-Soviet Countries using TIMSS2007 data. *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia* (ed. I. Silova), Charlotte, NC: Information Age, pp. 313–344.
- Ohman A., Mineka S. (2001) Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning. *Psychological Review*, vol. 108, no 3, pp. 483–522.
- Pedersen S., Liu M. (2003) Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *Educational Technology Research and Development*, vol. 51, no 2, pp. 57–76.
- Piaget J. (1952) *The Origin of Intelligence in Children.* New York, NY: Intern. Universities.
- Piaget J. (1954) *Construction of Reality in the Child.* New York, NY: Basic Books.

- Prince M. (2004) Does Active Learning Work: A Review of Research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no 3, pp. 223–231.
- Richardson V. (1990) The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R. T. Clift et al.), New York, NY: Teachers College, pp. 3–19.
- Ross E. W. (1987) Teacher Perspective Development. *Theory and Research in Social Education*, vol. 15, no 4, pp. 225–243.
- Ross E. W. (1989) First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no 2, pp. 22–30.
- Silova I. (2009) The Crisis of the Post-Soviet Teaching Profession in the Caucasus and Central Asia. *Research in Comparative and International Education*, vol. 4, no 4, pp. 366–383.
- Smyth J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no 2, pp. 2–9.
- Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neo-Liberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia. *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy* (eds J. Ozga, T. Popkewitz, T. Seddon), New York: Routledge, pp. 217–245.
- Van Manen M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no 3, pp. 205–228.
- Van Manen M. (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Whitty G. (2006) *Teacher Professionalism in a New Era*. Paper Presented at First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
- Wildman T. M., Niles J. S., Magliaro S. G., McLaughlin R. A. (1990) Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R. T. Clift et al.), New York, NY: Teachers College, pp. 139–162.
- Zeichner K., Gore J. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (ed. W. Houston), New York: Macmillan Publishing Company, pp. 329–348.

Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов

О. Ю. Горелова

Горелова Ольга Юрьевна

стажер-исследователь международной научно-учебной лаборатории институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ, аспирант Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: ogorelova@hse.ru

Аннотация. Под межвузовской академической мобильностью понимается факт работы преподавателя более чем в одном вузе за карьеру. Согласно имеющимся в литературе данным, мобильность положительно влияет на академическую систему в целом, при этом ее взаимосвязь с индивидуальными характеристиками преподавателей различается в разных странах. На основании данных международного исследования *Changing Academic Profession* («Динамика академической профессии»), проведенного по единой методологии в 2007–2009 гг. в 19 странах мира и в 2012 г. в России, анализируется взаимосвязь между-

вузовской академической мобильности с публикационной активностью, распределением рабочего времени и характером профессиональных коммуникаций преподавателей вузов. Показано, что уровень межвузовской мобильности преподавателей в начале 2010-х годов был крайне низким, и в академическом сообществе это считалось нормой. В таких условиях значимой взаимосвязи между мобильностью и характеристиками профессиональной деятельности преподавателей (продуктивность, распределение времени и сотрудничество с коллегами) практически не наблюдалось, а мобильные и немобильные преподаватели не различались по данным параметрам.

Ключевые слова: вузовские преподаватели, академическая мобильность, публикационная активность, распределение рабочего времени, профессиональная коммуникация, академическая система.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-229-258

Статья поступила в редакцию в августе 2015 г.

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г. и при финансовой поддержке Правительства РФ в рамках реализации «Дорожной карты» Программы 5/100 Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Автор благодарен за помощь в работе над статьей коллегам из Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. Особую признательность за свежие идеи и рекомендации автор выражает М. М. Юдкевич, А. А. Пановой, И. А. Прахову, С. В. Докуке и И. В. Павлюткину.

В современной академической среде понятие «мобильность» может включать широкий круг явлений, таких как продвижение по карьерной лестнице, смена научной области, уход из научно-преподавательской сферы, переход из одного вуза в другой внутри страны или на международном уровне [Ерохина, 2008]. Данная статья посвящена *межвузовской академической мобильности*¹,

¹ Далее в тексте для краткости будет использоваться термин «мобильность».

под которой понимается факт работы преподавателя более чем в одном вузе за карьеру. Мы анализируем взаимосвязь этого явления с публикационной активностью, распределением рабочего времени и профессиональными коммуникациями преподавателя. Перечисленные характеристики позволяют оценить, как смена преподавателем вуза отражается на результатах его работы (измеренных через продуктивность), на важности для него двух основных составляющих профессиональной деятельности: преподавания и исследований, а также на его сетях сотрудничества. Исследования взаимосвязи межвузовской мобильности и рассматриваемых в данной работе характеристик уже проводились в других странах, однако консенсуса относительно ее направления и характера до сих пор нет.

Ряд исследователей [Deville et al., 2014; Dutton, 1980; Long, 1978] считают, что переход из одного вуза в другой является предпосылкой изменения продуктивности преподавателя. Другие [Allison, Long, 1987; Fernández-Zubieta, Geuna, Lawson, 2013] утверждают, что мобильность преподавателя является результатом его высокой научной продуктивности: активно публикующиеся преподаватели имеют преимущества при приеме на работу, поэтому чаще переходят из одного вуза в другой. Связь между мобильностью и продуктивностью различается на разных выборках. В работах, выполненных в США и Португалии [Dutton, 1980; Horta, 2013], выявлена положительная связь между мобильностью и продуктивностью, а в исследованиях, проведенных в Испании и Австралии [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010; Smyth, Mishra, 2014] значимых различий в результатах деятельности между мобильными и немобильными преподавателями обнаружено не было. При этом по некоторым показателям (например, скорость продвижения по карьерной лестнице) немобильные преподаватели оказались даже более успешными.

Вне зависимости от того, какие выводы о связи мобильности и научной продуктивности преподавателя делаются на индивидуальном уровне, на уровне вуза и страны в целом большинство исследователей однозначно признает положительную роль академической мобильности. Поскольку мобильные преподаватели обладают более широким опытом и обширной сетью контактов, их идеи циркулируют в научном сообществе и предотвращают атрофию знания [Pelz, Andrews, 1966; Velho, Krige, 1984]. Таким образом, профессиональная мобильность, будь то внутренняя или международная, способствует взаимному обогащению научных сообществ, инновационному развитию науки, повышению качества и продуктивности отдельных исследователей и коллективов. Она зачастую рассматривается как необходимое условие успешности современного работника академической сферы [Самсонова, 2010].

Эффекты мобильности проявляются в относительно краткосрочном периоде, следующем за переходом преподавателя

из одного вуза в другой [Deville et al., 2014; Fernández-Zubieta, Geuna, Lawson, 2013]. А Фернандес-Зубиета с соавторами на основе анализа эмпирических данных утверждает, что мобильность оказывает влияние на продуктивность и другие характеристики преподавателя в краткосрочном или среднесрочном периоде, однако подтверждений долгосрочного эффекта мобильности не получено [Fernández-Zubieta, Geuna, Lawson, 2013]. Можно предположить, что эффект мобильности снижается по мере увеличения срока, истекшего с момента перехода преподавателя из одного вуза в другой, и на определенном этапе становится настолько слабым, что такого преподавателя условно можно рассматривать как немобильного.

В России феномен межвузовской академической мобильности изучен мало. Большое внимание вопросам мобильности в науке уделяли представители ленинградской школы социологии, однако в фокусе их исследований были смена преподавателями научных интересов или уход из науки (патологическая мобильность) [Кугель, Ащеулова, 1999; Кугель, 1983; Шелищ, Иванов, 1981]. Часть современных исследователей смены места работы российскими преподавателями делает акцент на международной мобильности и лишь косвенно упоминает о переходах из одного вуза в другой внутри страны [Иконникова, 2011; Самсонова, 2010]. Другая часть работ посвящена крайнему случаю немобильности — академическому инбридингу (работе преподавателя в том же вузе, где он учился) [Сивак, Юдкевич, 2009; Sivak, Yudkevich, 2015]. Таким образом, в отечественной литературе, посвященной межвузовской мобильности, изучаются два полярных явления: мобильность, связанная с отъездом за рубеж, и полная немобильность с момента обучения. Между ними образуется своего рода содержательная лакуна: переход из одного вуза в другой внутри страны не привлекает внимания исследователей.

Более 10 лет Россия является участником Болонского процесса, провозглашающего необходимость национальной и международной мобильности преподавателей и студентов. Межвузовская академическая мобильность, безусловно, представляет большой интерес с точки зрения продвижения России в направлении целей, поставленных перед участниками Болонского процесса. В данной работе основное внимание уделяется характеристике общего уровня мобильности в стране и ее связи с индивидуальными стратегиями работы преподавателей.

Целью исследования является сравнение мобильных и немобильных преподавателей в России по их научной продуктивности, распределению рабочего времени и уровню академических коммуникаций.

Статья построена следующим образом. В первом разделе рассматриваются результаты исследований академической мобильности, которые позволяют объяснить ее причины и оценить

последствия, а также сформулировать гипотезы исследования. Во втором разделе описываются данные и методология исследования. В третьем разделе представлены эмпирические результаты, исходя из которых делается вывод об отсутствии различий между мобильными и немобильными преподавателями по изучаемым характеристикам. В заключительном разделе предлагается теоретическое объяснение полученных результатов.

1. Обзор литературы

Исследования академической мобильности можно условно разделить на две группы: в одних рассматриваются причины смены преподавателями места работы, в других сравнивается научная продуктивность, распределение рабочего времени и сети контактов у мобильных и немобильных преподавателей. В работах второй группы зачастую идет речь о последствиях мобильности, но, как уже отмечалось выше, к однозначным выводам о причинно-следственной связи мобильности и рассматриваемых характеристик исследователи до сих пор не пришли. Проведенная нами работа относится ко второй группе исследований, и публикации именно этой категории мы обсуждаем и анализируем с целью формулировки гипотез. Однако понимание причин мобильности также может помочь в объяснении полученных эмпирических результатов. Таким образом, в обзоре литературы мы сначала рассматриваем исследования, посвященные причинам, а затем — последствиям смены места работы преподавателями, и на основании этих данных формулируем гипотезы настоящего исследования.

1.1. Причины мобильности

Основной причиной мобильности преподавателей является поиск более привлекательных условий найма [Blackburn, Augand, 1972]. При этом стимулом к переходу на другое место работы зачастую оказывается не привлекательность нового места, а неудовлетворенность текущим [Balyeat, 1968]. Унификация условий труда является обстоятельством, снижающим мобильность преподавателей в стране: они не видят смысла в смене места работы, поскольку на новом месте их ожидают такие же условия [Muselin, 2004].

Вторую группу причин перехода преподавателей из одного вуза в другой составляют их личные психологические (общая склонность к мобильности, темперамент, приверженность текущей организации) и социально-демографические (возраст, пол, должность, профессиональный стаж и др.) характеристики [Deville et al., 2014; Rosenfeld, Jones, 1986]. Так, Т. Ким, исследуя международную мобильность преподавателей в Великобритании, показала, что переходы из одного вуза в другой значительно чаще осуществляют сотрудники, предпочитающие научную работу преподаванию [Kim, 2009]. А. Гоулднер, различавший преподавате-

лей-«локалов» и преподавателей-«космополитов», утверждал, что последним важнее приверженность профессии, чем вузу, в котором они работают, а «локалы», напротив, привязаны именно к вузу. «Космополиты» характеризуются высокой степенью вовлеченности в глобальное академическое сообщество и слабо привязаны к текущему месту работы, поэтому могут быть более мобильными [Gouldner, 1957].

Еще одну группу причин смены места работы у преподавателей составляют особенности академических систем в разных странах. Так, в Германии и США мобильность преподавателей институционально стимулируют формальные и неформальные правила, запрещающие повышение преподавателя по служебной лестнице в том же вузе, где были получены необходимые для этого квалификации [Херцог, Кем, 2012; Jacob, Teichler, 2009]; открытость академического рынка труда [Fengqiao, Chen, 2008; Kwiek, 2003; Yudkevich, 2015]; наличие системы постдоков [Muselin, 2004]. В ряде других стран, в частности в России, устройство академической системы затрудняет переход преподавателей из одного вуза в другой [Yudkevich, 2015] (подробнее об этом пойдет речь далее).

Причинами академической мобильности могут также стать определенные политические и исторические события в стране. Применительно к такому случаю обычно используется термин «вынужденная мобильность». Т. Ким приводит пример активной миграции еврейских ученых и преподавателей, спасавшихся от преследований нацистов, из Германии в Великобританию и США в первой половине XX в. [Kim, 2009]. В России в качестве причины вынужденной смены места работы можно рассматривать распад СССР, после которого многие жители бывших советских республик возвращались в Россию или уезжали за рубеж, поскольку в национальных республиках сложилась напряженная экономическая и политическая обстановка.

Согласно результатам большинства исследований академической мобильности и инбридинга, мобильные преподаватели больше ориентированы на исследовательскую работу, проявляют более высокую публикационную активность и вовлечены в более широкую сеть профессиональных контактов.

На основании данных 1972–1973 гг. об американских преподавателях, имеющих степень PhD в общественных или естественных науках и работающих в университетах и колледжах, Д. Даттон подробно сравнил характеристики преподавателей с разной степенью мобильности (начиная с инбридов и заканчивая неинбридами, работавшими в нескольких вузах). Он показал, что за один и тот же период времени немобильные преподаватели публикуют меньше, чем мобильные, статей, которые реже цитируют, но больше книг и монографий. Автор видит причину таких разли-

1.2. Последствия мобильности

чий между мобильными и немобильными учеными в том, что смена работы отнимает много сил и времени и препятствует поэтому длительным трудоемким проектам. Также Д. Даттон установил, что мобильные преподаватели больше времени уделяют исследовательской работе [Dutton, 1980]. Х. Хорта также сравнил преподавателей с разной степенью мобильностью, используя данные опроса 1420 сотрудников 18 португальских вузов, проведенного в 2008 г. Он показал, что преподаватели, работавшие в нескольких вузах, публиковали больше статей, особенно в международных рецензируемых журналах, в то время как немобильные преподаватели чаще печатались в национальных изданиях [Horta, 2013].

Некоторые исследователи объясняют более высокую общую научную производительность мобильных преподавателей повышением публикационной активности в период, предшествующий смене вуза. Готовясь сменить место работы, сотрудники наращивают количество публикаций, чтобы заявить о себе в научном сообществе, а после перехода в другой вуз становятся менее продуктивными [Allison, Long, 1987; Fernández-Zubieta, Geuna, Lawson, 2013]. Х. Хорта и А. Йонезава показали, что при общем положительном влиянии академической мобильности на публикационную активность существует некий предел количества переходов между вузами (*overload of mobility*), равный, к примеру, в Японии четырем. После этого продуктивность преподавателя перестает расти [Horta, Yonezawa, 2013].

На разных выборках зачастую получаются разные результаты. Р. Смит и В. Мишра сравнивали публикационную активность преподавателей с разной степенью мобильности на выборке из 429 сотрудников австралийских юридических школ, используя разные меры продуктивности и разные методы анализа. Полученные ими результаты свидетельствуют об отсутствии значимых различий между инбридами, неинбридами и преподавателями, работавшими в течение своей карьеры в нескольких вузах [Smyth, Mishra, 2014]. В Испании не выявлено значимых различий в публикационной активности и в шансах получить бессрочный контракт между мобильными и немобильными преподавателями. Однако скорость продвижения по академической карьерной лестнице и получения пожизненного контракта выше у преподавателей, работавших только в одном вузе. Выводы получены на данных национального почтового опроса, в котором приняли участие 1583 преподавателя, специализирующихся в области медицинских, естественных, физико-математических и инженерно-технических наук [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010].

В России и в Советском Союзе межвузовская мобильность как таковая практически не изучалась. Наиболее близкими цели данной статьи являются исследования инбридинга, проведенные Е. В. Сивак и М. М. Юдкевич. Для сравнения инсайдеров (инбридов и преподавателей, работавших только в одном вузе за карье-

ру) и аутсайдеров (неинбридов) они использовали данные опроса преподавателей экономических дисциплин 27 вузов Санкт-Петербурга [Сивак, Юдкевич, 2009] и данные Мониторинга экономики образования² (опрос преподавателей) [Sivak, Yudkevich, 2015]. Результаты обоих исследований показывают, что инсайдеры публикуют меньше работ и печатаются в основном во внутривузовских журналах. Они предпочитают взаимодействовать только с коллегами внутри вуза, считают, что в политике найма вуз должен отдавать предпочтение собственным выпускникам, а также инвестируют больше времени в преподавательскую деятельность в данном учебном заведении. В условиях российской академической среды, отличающейся исторически сложившимся низким уровнем мобильности [Самсонова, 2010. С. 367] (см. рис. 1 и 2), немобильные преподаватели и инбриды предположительно должны обладать схожими характеристиками, поэтому и выводы относительно данных групп окажутся схожими. Гипотезы настоящего исследования сформулированы исходя из рассмотренных работ об инбридинге в России.

1. Мобильные и немобильные преподаватели различаются по профессиональным предпочтениям, видам профессиональной деятельности и включенности в социальные сети.
2. Мобильные преподаватели характеризуются более высокой публикационной активностью (общей и по отдельным типам публикаций), чем их немобильные коллеги. Также их работы оказываются более высокого качества, они публикуются в рецензируемых и зарубежных изданиях.
3. Мобильные преподаватели отдают предпочтение исследовательской работе перед преподаванием. Они больше времени уделяют научной работе, а преподаванием занимаются несколько меньше, чем их немобильные коллеги.
4. Мобильные преподаватели сильнее вовлечены в социальные сети и коллективную профессиональную деятельность: участвуют в коллективных исследованиях, причем сотрудничают преимущественно с коллегами из других вузов и других стран. Соответственно мобильные преподаватели публикуют больше статей в соавторстве с коллегами из других вузов внутри и вне страны, а немобильные преподаватели — в соавторстве с коллегами из своего вуза.

2. Гипотезы исследования

В работе используются данные международного исследования Changing Academic Profession («Динамика академической профессии»), проведенного по единой методологии в 2007–2009 гг.

3. Методология исследования

² <http://memo.hse.ru>

в 19 странах мира и в 2012 г. в России. В России были опрошены 1623 преподавателя из 25 университетов, включая федеральные и научно-исследовательские, расположенных в 9 регионах страны с наибольшей концентрацией вузов: Москва, Санкт-Петербург, Нижегородская, Новосибирская, Самарская, Свердловская, Ростовская, Томская области и Приморский край. В каждом регионе вузы отбирались случайным образом из трех групп — вузы без особого статуса (университеты, институты, академии), федеральные университеты и научно-исследовательские университеты — пропорционально общему количеству вузов в регионе. Далее в каждом отобранном вузе случайным образом были опрошены как минимум 64 респондента [Yudkevich et al., 2013].

3.1. Операционализация понятий

Поскольку в предыдущих исследованиях отмечалось, что эффекты мобильности проявляются в сравнительно краткосрочной перспективе, было принято решение оценивать мобильность преподавателей в течение короткого периода — 10 лет. Выбор именно такого срока объясняется несколькими причинами. Во-первых, за такой период преподаватель в России как минимум дважды участвует в конкурсе на продление контракта (при непрохождении которого может произойти смена места работы), а также имеет достаточно возможностей найти и сменить работу по собственному желанию. Во-вторых, такой срок обусловлен ограничениями используемых данных. В исследовании «Динамика академической профессии» известно количество публикаций у преподавателя только за последние три года. Отрезок времени, за который изучается мобильность, должен быть несколько больше, чем период известной научной продуктивности. Наконец, в 2003 г. Россия подписала Болонское соглашение, направленное на усиление мобильности, поэтому за последние 10 лет условия работы у преподавателей вузов могли измениться. Таким образом, было решено рассматривать мобильность преподавателей за 10 лет, предшествующие проведению исследования «Динамика академической профессии», т. е. за 2002–2012 гг.

Межвузовская мобильность определяется в данной работе по сумме двух параметров: 1) несовпадение общего научно-преподавательского стажа и стажа работы в вузе, где проводился опрос; 2) стаж работы в том вузе, где проводился опрос, менее 10 лет. В отличие от альтернативной операционализации, основанной исключительно на несовпадении общего научно-педагогического стажа и стажа работы в данном вузе, при которой выделяются только группы мобильных и немобильных преподавателей, используемая операционализация позволяет выявить еще одну группу — преподавателей, «мобильных в прошлом». Данная группа не будет учитываться в анализе, поскольку наше исследование фокусируется на краткосрочной мобильности. Итак, мы выделяем следующие группы преподавателей:

Таблица 1. Численность и доля в выборке преподавателей с разным уровнем мобильности

	Численность (человек)	Доля в выборке (%)
Немобильный	552	65,6
Мобильный за последние 10 лет	126	15,0
Мобильный ранее, чем за последние 10 лет (не включены в анализ)	163	19,4
Итого	841	100,0

Источник: Расчеты на данных исследования Changing Academic Profession.

- 1) *мобильные* — те, чей стаж работы в данном вузе менее 10 лет и общий научно-преподавательский стаж не совпадает со стажем работы в данном вузе;
- 2) *немобильные* — те, чей стаж работы в данном вузе полностью совпадает с общим научно-преподавательским стажем;
- 3) *мобильные в прошлом* — те, чей научно-преподавательский стаж не совпадает со стажем работы в данном вузе, а стаж работы в вузе, где проводился опрос, более 10 лет.

Распределение респондентов по перечисленным группам представлено в табл. 1.

Поскольку мы оцениваем мобильность на протяжении 10-летнего периода, для анализа были отобраны респонденты с общим стажем работы в академическом секторе не менее 10 лет. Хотя опрос в рамках исследования «Динамика академической профессии» проводился в вузах, в выборку могли попасть респонденты, занимающиеся только исследованиями в научных подразделениях. Поскольку данная статья посвящена именно преподавателям, в выборку мы включили только респондентов, имеющих хотя бы минимальную преподавательскую нагрузку — 3 часа в неделю. Кроме того, отобранные респонденты контролировались на наличие кандидатской степени или PhD, поскольку для получения степени необходимо наличие определенного количества публикаций. Контроль данной переменной позволил избежать сильных смещений в научной продуктивности респондентов в выборке в сторону непродуктивных. Таким образом, для анализа были отобраны данные по респондентам, обладающим научной степенью кандидата наук или PhD, которые как минимум 3 часа в неделю тратят на преподавательскую работу и чей научно-преподавательский стаж составляет минимум 10 лет. Итоговый объем выборки составил 678 респондентов.

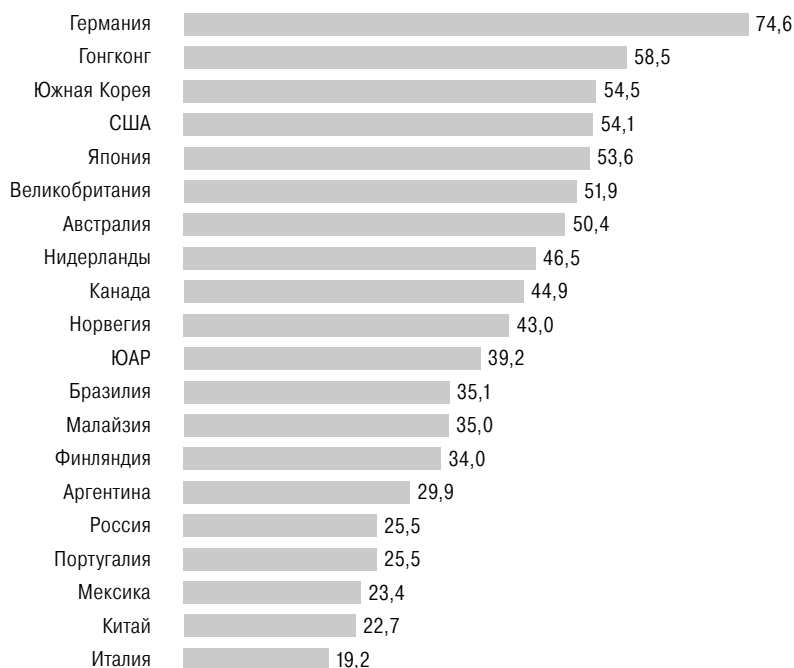
Публикационная активность в данной работе измеряется числом монографий, статей и отчетов по спонсированным исследовательским проектам, опубликованных преподавателем за последние 3 года. Также рассматривается общий индекс публикационной активности, для построения которого использовался факторный анализ. Индекс публикационной активности представляет собой значение фактора, построенного на основании трех переменных: число монографий, статей и отчетов по спонсированным научным проектам, автором или соавтором которых является преподаватель. Качество публикаций определяется долей работ на иностранном языке (ориентация на более широкое академическое сообщество) и в рецензируемых журналах (качество которых гарантированно достаточно высокое) в общем числе публикаций преподавателя.

Под распределением рабочего времени понимается количество часов в неделю, которые респондент занимается исследовательской и административной работой, а также доля времени, отводимая на преподавание. Время, затрачиваемое на преподавание, может очень сильно различаться в зависимости от того, каков размер преподавательской ставки респондента в данном вузе, поэтому в статье рассматривается именно доля рабочего времени, отводимая на преподавание. Профессиональная ориентация на преподавание или на исследование определяется на основе субъективных предпочтений респондента.

Академические коммуникации включают профессиональное сотрудничество преподавателя с коллегами внутри его вуза, внутри страны и на международном уровне (участие в совместных исследовательских проектах и доля публикаций в соавторстве с коллегами внутри страны и за рубежом). На основании этого показателя можно сделать вывод о том, ориентируется ли преподаватель в своей работе на международное или на национальное академическое сообщество.

3.2. Метод анализа Основным методом анализа, используемым в данной статье, является регрессионное моделирование (метод наименьших квадратов). По аналогии с существующими исследованиями межвузовской мобильности [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010; Dutton, 1980; Horta, 2013] количество разных типов публикаций, общий индекс публикационной активности, время, затрачиваемое на преподавание, научную работу и административную деятельность, а также число публикаций в соавторстве включаются в модели в качестве зависимых переменных, а переменная мобильности — в качестве независимого предиктора. В уравнение входят также контрольные переменные: пол, возраст, стаж, наличие докторской степени, наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе, наличие дополнительной работы в другом вузе, основное место работы в вузе (кафедра или науч-

Рис. 1. Доля преподавателей, работавших более чем в одном вузе после получения наивысшей степени (%)



Источник: Расчеты на основе данных исследования Changing Academic Profession.

ное подразделение), профессиональная ориентация на преподавание или исследования, научная дисциплина, а также тип вуза, в котором работает респондент.

Надежность результатов, полученных с помощью регрессионного анализа, проверяется сравнением среднего числа публикаций и среднего времени, затрачиваемого на разные виды деятельности мобильными и немобильными преподавателями, с помощью непараметрического критерия U Манна — Уитни для независимых выборок. Описательная статистика по всем переменным, используемым в статье, представлена в табл. П2 в приложении.

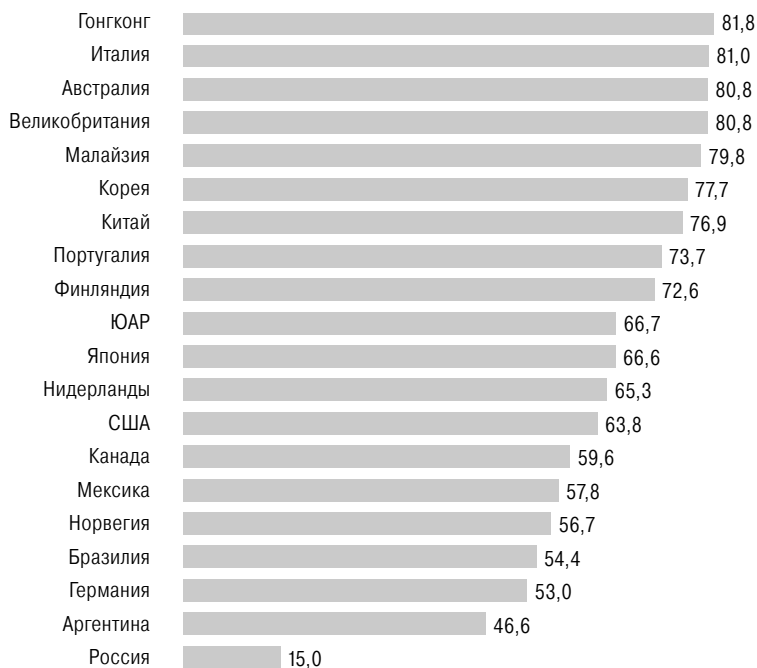
Российские показатели общего уровня мобильности и уровня мобильности преподавателей в краткосрочном периоде сравниваются с аналогичными показателями в других странах, участвовавших в исследовании «Динамика академической профессии». Под уровнем мобильности понимается доля преподавателей, менявших место работы за всю карьеру или за последние 10 лет.

На рис. 1 представлено сравнение общего уровня мобильности преподавателей, а на рис. 2 — сравнение уровня мобильности преподавателей в краткосрочном периоде.

4. Результаты

4.1. Уровень академической мобильности в России

Рис. 2. Доля преподавателей, работавших более чем в одном вузе за последние 10 лет (%)



Источник: Расчеты на основе данных исследования Changing Academic Profession.

В большинстве стран доля преподавателей, осуществивших переход из одного вуза в другой за последние 10 лет, очень высока, в отличие от общего уровня мобильности. Это различие объясняется тем, что в большинстве стран, принимавших участие в исследовании «Динамика академической профессии», выборку составляли преимущественно преподаватели с общим научно-преподавательским стажем менее 10 лет.

В России низкими являются показатели и общей мобильности, и краткосрочной, причем, в отличие от большинства других стран, уровень краткосрочной мобильности ниже уровня общей мобильности. Вероятно, высокий уровень общей мобильности создала ситуация нестабильности 1990-х годов, когда многие работники академического сектора теряли работу и были вынуждены искать новое место.

Академическая система в России отличается целым рядом институциональных и культурных особенностей, которые могут препятствовать академической мобильности и обуславливать ее низкий уровень. Во-первых, мобильность затрудняется неравномерным распределением вузов по территории страны, несмотря на их достаточно большое количество (на сентябрь 2014 г. в России насчитывалось 578 государственных и 391 частный

вуз³). В некоторых регионах концентрируется очень большое число вузов, а в других их практически нет. Кроме того, академический рынок труда в России фактически является закрытым. Формально в российских вузах существует система найма с открытым конкурсом, но на практике ту или иную позицию обычно занимают младшие по должности сотрудники кафедры или выпускники университета — а это означает низкую академическую мобильность и распространение инбридинга [Андрущак, Юдкевич, 2012]. Анализ практик инбридинга и иммобильности в восьми странах, включая Россию, показал, что, хотя формально национальные эксперты в академической сфере признают наличие открытого рынка труда, в большинстве случаев открытый конкурс оказывается фикцией [Altbach, Yudkevich, Rumbley, 2015]. Открытый конкурс обязателен по закону, но на деле он зачастую оказывается лишь формальностью, в нем не участвуют внешние соискатели, поскольку никто не верит, что сторонний человек и кандидат из вуза имеют равные возможности трудоустройства [Sivak, Yudkevich, 2015; Yudkevich, 2015]. Также иммобильности может способствовать система продления контрактов, неформально укоренившаяся в академической среде. Все трудовые контракты в России имеют фиксированную продолжительность — от одного до пяти лет, но их продление чаще всего происходит практически автоматически, поэтому большинство преподавателей считают, что занимают постоянную позицию [Андрущак, Юдкевич, 2012].

Для российской академической культуры характерно восприятие инбридинга и иммобильности в качестве нормы. Согласно результатам опроса преподавателей экономических специальностей, проведенного в 2008 г. в 27 вузах Санкт-Петербурга, почти половина респондентов считают, что политика найма вузов должна быть направлена на собственных выпускников [Сивак, Юдкевич, 2009]. Высокая концентрация инбридов и немобильных преподавателей в вузах приводит к тому, что они некритично относятся к такой практике найма, не пытаются с ней бороться и сами ее воспроизводят. В результате научные сообщества внутри отдельных вузов оказываются закрытыми, они воспроизводят одни и те же академические традиции и приветствуют преемственность [Altbach, Yudkevich, Rumbley, 2015].

Отсутствие конкуренции при продлении контракта, закрытый рынок труда и высокие издержки смены места работы, а также традиции академической культуры являются основными причинами низкой академической мобильности в России [Yudkevich, 2015]. Таким образом, российская академическая система обладает специфическими чертами, препятствующими свободному

³ По данным Федеральной службы государственной статистики РФ на 2013–2014 г. (http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm)

переходу преподавателей из одного вуза в другой, и эти ее особенности могут оказывать влияние на взаимосвязь мобильности с результатами работы преподавателя, которые будут рассмотрены в следующих разделах.

4.2. Публикационная активность В данном разделе проверяется гипотеза 2: мобильные преподаватели публикуют больше работ и более высокого качества — в зарубежных и рецензируемых изданиях.

Судя по показателям среднего числа публикаций, общая публикационная активность мобильных и немобильных преподавателей значимо не различается (см. табл. П1 в приложении), однако некоторые различия наблюдаются для разных типов работ. Мобильные преподаватели публикуют больше статей, чем немобильные (5,5 и 4,5 за 3 года соответственно), но значительно реже занимаются написанием отчетов по спонсированным научным проектам (0,18 и 0,67 в среднем за 3 года соответственно). Доля работ на иностранном языке и статей в рецензируемых журналах не различается значимо для преподавателей, имеющих опыт работы в другом вузе, и для тех, кто всю карьеру работал только в одном вузе. То есть по качеству работы мобильных и немобильных преподавателей практически одинаковы.

Те же результаты получены при использовании регрессионного анализа. Различия в общем индексе публикационной активности, а также в качестве публикаций у мобильных и немобильных преподавателей оказываются незначимыми (табл. 3). Получил подтверждение вывод о том, что преподаватели, работавшие в нескольких вузах, публикуют в среднем на 0,527 меньше отчетов по спонсированным научным проектам, чем их немобильные коллеги. Мобильные преподаватели пишут меньше монографий (на 0,054) (различия значимы при уровне доверительной вероятности 10%). Взаимосвязь между мобильностью преподавателя и числом написанных им статей оказывается незначимой при использовании регрессионного анализа, т. е. вывод о более высокой продуктивности мобильных преподавателей не является устойчивым к методу анализа данных (табл. 2 — в скобках здесь и далее указаны стандартные ошибки).

Наиболее значимыми предикторами различных показателей публикационной активности преподавателя являются наличие докторской степени, профессиональная склонность к исследовательской работе, а не к преподаванию, а также работа в национально-исследовательских университетах. Эти три переменные положительно связаны с количеством и качеством всех типов публикаций преподавателя.

Анализ взаимосвязи публикационной активности и мобильности показывает, что по общей публикационной активности и по качеству публикаций мобильные и немобильные преподаватели значимо не различаются. В то же время по отдельным типам пуб-

Таблица 2. Оценка взаимосвязи публикационной активности и мобильности преподавателя при контроле других признаков (по отдельным видам публикаций)

	Число публикаций за последние 3 года		
	Монографии, автором или со-автором которых Вы являетесь	Научные статьи (в журнале или глава книги)	Отчеты или монографии, написанные в спонсированном проекте
Мобильность	-0,054* (0,143)	0,922 (0,582)	-0,527*** (0,191)
Пол	0,161 (0,109)	0,447 (0,443)	0,155 (0,146)
Возраст	0,065 (0,052)	0,456** (0,212)	-0,017 (0,07)
[Возраст] ² : 1000	0 (0)	-4* (2)	-0,067 (1)
Преподавательский стаж	-0,05 (0,03)	-0,234* (0,124)	0,007 (0,041)
[Преподавательский стаж] ² : 1000	1*** (1)	3 (0,002)	0,031 (1)
Наличие у преподавателя докторской степени	0,659 (0,126)	3,749*** (0,516)	0,451*** (0,169)
Наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе	-0,156 (0,11)	0,238 (0,45)	-0,073 (0,147)
Наличие дополнительной работы еще в одном вузе или НИИ в настоящий момент	-0,029*** (0,13)	-0,347 (0,532)	0,12 (0,174)
Профессиональная ориентация на преподавание или на исследования	0,438* (0,104)	1,607*** (0,424)	0,226 (0,139)
Основное место работы в данном вузе	-0,652** (0,336)	-0,446 (1,364)	-0,181 (0,449)
Продолжительность контракта	0,312 (0,145)	-0,939 (0,591)	-0,02 (0,193)
Тип вуза: НИУ	-0,145 (0,117)	2,428*** (0,477)	0,129 (0,156)
Тип вуза: ФУ	-0,057 (0,153)	1,569** (0,623)	0,187 (0,205)
Экономические науки и право	0,242 (0,16)	1,278** (0,651)	-0,205 (0,214)
Естественные науки	-0,121 (0,149)	-0,42 (0,609)	-0,016 (0,2)
Инженерные и технические науки	-0,134 (0,148)	-0,506 (0,603)	0,199 (0,198)
R²	0,145	0,194	0,06

*** значимость на уровне 1%; ** значимость на уровне 5%; * значимость на уровне 10%.

Таблица 3. **Оценка взаимосвязи публикационной активности и мобильности преподавателя при контроле других признаков (общая публикационная активность и качество публикаций)**

	Публикационная активность	Доля публикаций на иностранном языке	Доля публикаций в рецензируемых журналах
Мобильность	-0,083 (0,11)	-0,493 (1,99)	-2,547 (4,53)
Пол	0,149* (0,084)	-0,834 (1,528)	-0,564 (3,479)
Возраст	0,068* (0,04)	0,263 (0,741)	2,764 (1,683)
[Возраст] ² : 1000	-0,001* (0)	-0,004 (0,007)	-0,026 (0,016)
Преподавательский стаж	-0,041* (0,023)	0,599 (0,435)	-2,085** (0,986)
[Преподавательский стаж] ² : 1000	0,001 (0)	-0,008 (0,008)	0,036** (0,018)
Наличие у преподавателя докторской степени	0,769*** (0,098)	2,671 (1,658)	15,002*** (3,779)
Наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе	-0,055 (0,085)	-1,873 (1,513)	-6,26* (3,447)
Наличие дополнительной работы еще в одном вузе или НИИ в настоящий момент	-0,008 (0,101)	2,893 (1,78)	0,186 (4,054)
Профессиональная ориентация на преподавание или на исследования	0,425*** (0,08)	3,452*** (1,409)	6,986** (3,207)
Основное место работы в данном вузе	-0,383 (0,258)	-1,37 (4,321)	-2,443 (9,846)
Продолжительность контракта	0,069 (0,112)	1,889 (2,033)	7,566 (4,633)
Тип вуза: НИУ	0,18** (0,09)	3,401** (1,635)	9,467** (3,714)
Тип вуза: ФУ	0,167 (0,118)	0,664 (2,079)	-10,298** (4,734)
Экономические науки и право	0,182 (0,123)	-1,546 (2,175)	1,782 (4,957)
Естественные науки	-0,075 (0,115)	9,615*** (2,106)	10,35** (4,789)
Инженерные и технические науки	-0,063 (0,114)	0,87 (2,077)	5,86 (4,734)
R²	0,198	0,147	0,135

*** значимость на уровне 1%; ** значимость на уровне 5%; * значимость на уровне 10%.

ликаций, в частности по числу монографий и отчетов, написанных в спонсированных научных проектах, преподаватели, не менявшие место работы, оказываются более продуктивными. Таким образом, проверявшаяся в данном разделе гипотеза 2 не подтвердилась: немобильные преподаватели не уступают мобильным в качестве и количестве публикаций, а по некоторым показателям опережают их.

В данном разделе проверяется гипотеза 3: мобильные преподаватели отдадут предпочтение исследовательской работе и уделяют ей больше времени, чем преподаватели, не менявшие место работы.

Взаимосвязь мобильности и распределения рабочего времени преподавателей является значимой: наблюдаются различия во времени, уделяемом преподаванию и административной работе преподавателями, менявшими и не менявшими место работы за последние 10 лет. Оба метода анализа, используемые в работе, показывают, что мобильные преподаватели уделяют преподаванию более значительную долю рабочего времени, чем их немобильные коллеги (на 7,9%) и меньше занимаются административной работой (в среднем на 2 часа в неделю) (табл. 4 и табл. П1 в приложении). В то же время результаты показывают, что на исследовательскую работу преподаватели, менявшие за последние 10 лет место работы и не менявшие его, тратят примерно одинаковое количество рабочего времени (от 11 до 13 часов в неделю). Этот результат устойчив к методу анализа данных и подтверждается и при сравнении средних (см. табл. П1 в приложении), и при использовании регрессионного анализа (табл. 4).

Другими значимыми предикторами распределения времени являются наличие докторской степени у респондента (положительно влияет на время, затрачиваемое на исследовательскую и административную работу), наличие у него административной должности (положительная связь со временем на административную работу), а также профессиональная ориентация на научную работу (положительно связана со временем на исследование и отрицательно — с долей времени на преподавание) (табл. 4).

Преподаватели, менявшие место работы за последние 10 лет, несколько чаще отдадут предпочтение исследовательской работе, однако тех, кто больше ориентирован на преподавание, среди них все равно больше (табл. 5 — различия значимы на уровне 10%).

Таким образом, сравнение распределения рабочего времени и профессиональной ориентации мобильных и немобильных преподавателей лишь частично подтверждает гипотезу 3 о большей вовлеченности мобильных преподавателей в исследовательскую работу. Мобильные преподаватели на самом деле меньше занимаются административной работой и чаще заявляют, что отдадут предпочтение исследовательской работе, а не преподава-

4.3. Распределение рабочего времени

Таблица 4. Оценка взаимосвязи распределения рабочего времени и мобильности преподавателя при контроле других признаков

	Доля времени на преподавание	Количество часов в неделю	
		На исследовательскую работу	На административную работу
Мобильность	7,928*** (2,446)	-1,485 (1,143)	-2,051** (0,868)
Пол	-5,352*** (1,865)	0,869 (0,872)	0,691 (0,664)
Возраст	-2,043** (0,899)	1,527*** (0,419)	0,407 (0,319)
[Возраст] ² : 1000	0,022** (0,008)	-0,015*** (0,004)	-0,005 (0,003)
Преподавательский стаж	0,303 (0,525)	-0,614** (0,244)	-0,075 (0,185)
[Преподавательский стаж] ² : 1000	-0,006 (0,01)	0,01** (0,004)	0,002 (0,003)
Наличие у преподавателя докторской степени	-9,715*** (2,163)	3,716*** (1,011)	1,558** (0,767)
Наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе	-3,45* (1,888)	-2,902*** (0,882)	5,871*** (0,671)
Наличие дополнительной работы еще в одном вузе или НИИ в настоящий момент	0,78 (2,232)	0,756 (1,043)	-1,06 (0,792)
Профессиональная ориентация на преподавание или на исследования	-11,183*** (1,779)	5,428*** (0,833)	-0,906 (0,634)
Основное место работы в данном вузе	7,201 (5,754)	0,874 (2,695)	-1,237 (2,047)
Продолжительность контракта	-1,623 (2,48)	1,429 (1,157)	-1,651* (0,879)
Тип вуза: НИУ	5,417*** (2,006)	1,262 (0,937)	-0,811 (0,711)
Тип вуза: ФУ	2,663 (2,631)	-0,272 (1,228)	-0,451 (0,934)
Экономические науки и право	-6,886** (2,742)	-0,945 (1,281)	1,77* (0,98)
Естественные науки	-5,452** (2,56)	1,516 (1,196)	-1,684* (0,908)
Инженерные и технические науки	-1,192 (2,528)	-2,795** (1,182)	0,175 (0,898)
R²	0,187	0,186	0,215

*** значимость на уровне 1%; ** значимость на уровне 5%; * значимость на уровне 10%.

Таблица 5. **Взаимосвязь мобильности и профессиональной ориентации на преподавание или исследования (%)**

	Ориентация на преподавание	Ориентация на исследовательскую работу
Немобильный	59,3	40,7
Мобильный за последние 10 лет	52,0	48,0

нию. В то же время распределение их рабочего времени свидетельствует об обратном: они тратят на научную работу меньше времени, чем их немобильные коллеги, а большую долю в их бюджете рабочего времени занимает преподавание. Следует учитывать, что данные выводы могут объясняться разной эффективностью распределения рабочего времени.

В данном разделе проверяется гипотеза 4: более широкая сеть контактов мобильных преподавателей позволяет им больше сотрудничать с коллегами из других вузов и стран и публиковать работы в соавторстве с ними.

Сравнение средних показывает, что мобильные преподаватели публикуют значительно меньшую долю своих работ в соавторстве с коллегами из России (28,9% по сравнению с 40,3% у немобильных преподавателей) (см. табл. П1 в приложении), другими словами, преподаватели, не менявшие место работы, больше сотрудничают с коллегами внутри страны. Однако данный результат неустойчив к методу анализа данных. Регрессионный анализ показывает, что мобильность не связана с долей совместных публикаций с коллегами из России и из-за рубежа (табл. 6). То есть академические коммуникации мобильных и немобильных преподавателей значимо не различаются. Этот вывод подтверждается и при сравнении доли мобильных и немобильных преподавателей, участвовавших в различных коллективных научных проектах (табл. 7).

Таким образом, гипотеза 4 о том, что мобильные преподаватели в своей работе больше ориентированы на международное академическое сообщество, а немобильные — на российское, подтвердилась лишь частично (при сравнении средних долей публикаций в соавторстве с коллегами внутри страны и за рубежом) и полностью опровергается при использовании регрессионного анализа и построении таблиц сопряженности для вовлеченности мобильных и немобильных преподавателей в коллективные научные проекты.

Итак, уровень мобильности преподавателей вузов в России значительно ниже, чем в большинстве других стран, принимавших участие в международном исследовании «Динамика академиче-

4.4. Академические коммуникации

5. Обсуждение результатов и выводы

Таблица 6. Оценка взаимосвязи публикационной активности в соавторстве и мобильности преподавателя

	Доля публикаций в соавторстве	
	с коллегами внутри страны	с коллегами из других стран
Мобильность	-5,849 (5,048)	0,658 (1,289)
Пол	-0,53 (3,877)	2,681*** (0,99)
Возраст	2,382 (1,879)	0,216 (0,48)
[Возраст] ² : 1000	-0,024 (0,018)	-0,003 (0,005)
Преподавательский стаж	-1,991* (1,104)	-0,286 (0,282)
[Преподавательский стаж] ² : 1000	0,034* (0,02)	0,006 (0,005)
Наличие у преподавателя докторской степени	-0,201 (4,207)	1,138 (1,075)
Наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе	8,706** (3,84)	1,514 (0,981)
Наличие дополнительной работы еще в одном вузе или НИИ в настоящий момент	4,493 (4,516)	0,878 (1,154)
Профессиональная ориентация на преподавание или на исследования	5,905 (3,574)	0,642 (0,913)
Основное место работы в данном вузе	2,585 (10,961)	2,687 (2,8)
Продолжительность контракта	6,42 (5,158)	0,476 (1,317)
Тип вуза: НИУ	6,737 (4,148)	0,956 (1,059)
Тип вуза: ФУ	-7,161 (5,275)	-0,401 (1,347)
Экономические науки и право	11,595** (5,518)	0,67 (1,41)
Естественные науки	22,945*** (5,344)	3,338** (1,365)
Инженерные и технические науки	29,081*** (5,27)	1,151 (1,346)
R²	0,144	0,065

*** значимость на уровне 1%; ** значимость на уровне 5%; * значимость на уровне 10%.

Таблица 7. **Профессиональные коммуникации мобильных и немобильных преподавателей (%)**

		Немобильный	Мобильный за последние 10 лет
Индивидуальная работа над научными проектами	Нет	83	17
	Да	78	22
Участие хотя бы в одном коллективном научном проекте в прошлом году	Нет	78	22
	Да	82	18
Сотрудничество с коллегами из других вузов в России	Нет	81	19
	Да	80	20
Сотрудничество с иностранными коллегами	Нет	80	20
	Да	84	16

Примечание: В таблице представлено распределение ответов «да» между мобильными и немобильными преподавателями. Общая численность тех, кто участвует в той или иной работе, принимается за 100%, и тех, кто не участвует, — тоже за 100%.

ской профессии», данные которого использовались в работе. Низкий уровень мобильности обусловлен, в частности, институциональными особенностями академической среды и сложившейся академической культурой. В России пока не сформировалось отрицательного или по крайней мере осторожного отношения к инбридингу и иммобильности, о чем свидетельствуют опросы и национальных экспертов, и самих преподавателей. Работа в одном и том же вузе на протяжении всей карьеры (зачастую даже в том, в котором преподаватель получил диплом о высшем образовании и степень) считается нормой для академического сообщества. Руководители кафедры, отвечающие за наем новых сотрудников, зачастую сообщают, что, по их мнению, кадровая политика вузов *должна* быть направлена на собственных выпускников. Кроме того, открытый конкурс на вакансию во многих случаях реализуется лишь формально, а на самом деле в качестве основного механизма поиска и отбора новых сотрудников выступают социальные связи кандидатов и людей, осуществляющих наем. Академический рынок труда на деле оказывается закрытым. Еще одной особенностью российской академической среды вплоть до недавнего времени являлось то, что оценка научной работы преподавателя и его продуктивности практически не учитывалась при приеме на работу и при продлении контракта, поскольку большинство вузов в России ориентированы на преподавание. Фактически преподаватели не видели связи между продуктивностью и занимаемой должностью [Душина, Ащеулова, 2011]. Ситуация начала меняться лишь в последние годы с введением требований к публикационной активности преподавателей.

При этом, несмотря на высокий уровень, иммобильность преподавателей в России не оказывает негативного влияния на результаты их профессиональной деятельности, как это предполагалось на этапе формулировки гипотез, большинство из которых не подтвердилось. Различий между мобильными и немобильными преподавателями немного. Наши результаты отличаются от тех, которые были получены в российских исследованиях инбридинга — крайней формы иммобильности. На этом основании можно заключить, что в России инбридинг и иммобильность — явления не идентичные по своей связи с результатами научной работы преподавателей, несмотря на то что оба они широко распространены в академической среде. В исследовании инбридинга в России были выявлены разные публикационные стратегии инбридов и неинбридов. Е. В. Сивак и М. М. Юдкевич [2009] показали, что инсайдеры чаще публикуют статьи в вузовских журналах, большинство из которых (за исключением журналов, выпускаемых престижными университетами) сравнительно невысокого качества. В данной работе публикационные стратегии мобильных и немобильных преподавателей сравнивались на основании доли публикаций на иностранном языке и статей в рецензируемых журналах в общем количестве публикаций преподавателя, и значимых различий выявлено не было. Однако публикации таких видов достаточно редки для большинства преподавателей в России (см. среднее по этим показателям в табл. П1 в приложении), и именно поэтому могут значимо не различаться для двух рассматриваемых групп преподавателей.

Интерпретируя полученные результаты, необходимо иметь в виду, что они основаны на данных опроса преподавателей, проведенного в 2012 г. Фактически в работе представлен последний «срез» ситуации, уходящей в прошлое. С 2013 г. в рамках реформы высшего образования в России сокращается число вузов, ужесточаются требования к преподавателям при продлении контракта, вводятся меры по повышению публикационной активности преподавателей в рецензируемых журналах. Открытый конкурс при приеме на работу, который до этого был фикцией, во многих российских вузах становится реальностью. Все эти изменения приводят к тому, что часть преподавателей теряют работу, а те, кто хочет остаться в вузе или перейти на работу в другое место, вынуждены повышать свою конкурентоспособность, больше заниматься научной работой и публиковаться. Профессиональные стратегии преподавателей, а также их взаимосвязь с мобильностью, скорее всего, будут меняться, а общий уровень мобильности, вероятно, повысится. Поэтому в дальнейшем интересно провести повторную оценку межвузовской мобильности и ее последствий в России на более свежих данных и понять, изменятся ли результаты в сегодняшних реалиях.

Литература

1. Андрущак Г., Юдкевич М. Высшее образование в России: заработная плата и контракты // Ф. Альтбах, Л. Райсберг, М. Юдкевич, Г. Андрущак, И. Пачеко (ред.) Как платят профессорам. Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С. 289–304.
2. Душина С.А., Ащеулова Н.А. Новые формы организации науки: роль мобильности // Социология науки и технологий. 2011. Т. 2. № 2. С. 69–76.
3. Ерохина К.С. Социальная мобильность ученых и проблемы ее государственного регулирования // Социологические исследования. 2008. № 9. С. 85–93.
4. Иконникова Н.К. Профессиональная и гражданская идентичность ученых в зеркале глобальной академической мобильности // Вопросы социальной теории. 2011. Т. 5. С. 319–336.
5. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке. М.: Мысль, 1983.
6. Кугель С.А., Ащеулова Н.А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям. Годичная научная конференция ИИЕТ РАН 1998. М.: ИИЕТ РАН, 1999. С. 192–194.
7. Самсонова Е.И. Основные тенденции профессиональной мобильности научных кадров в России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 124. С. 366–370.
8. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования. 2009. № 1. 170–187.
9. Херцог М., Кем Б. М. Зарботная плата преподавателей в системе высшего образования Германии: «лоскутный ковер» // Ф. Альтбах, Л. Райсберг, М. Юдкевич, Г. Андрущак, И. Пачеко (ред.) Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С. 120–132.
10. Шелищ П.Б., Иванов О.И. Динамика науки. Ленинград: Наука, 1981.
11. Allison P.D., Long J. S. (1987) Interuniversity Mobility of Academic Scientists // *American Sociological Review*. Vol. 52. No 5. P. 643–652. <http://doi.org/10.2307/2095600>
12. Altbach P.G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem // M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (eds) *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives*. Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan. P. 1–17.
13. Balyeat R.E. (1968) *Factors Affecting the Acquisition and Retention of College Faculty*. Athens: University of Georgia.
14. Blackburn R.M., Aurand C. H. (1972) *Mobility Studies on Academic Men: Some Methodological Concerns and Substantive Findings*. ERIC Document Reproduction Service No ED065 092.
15. Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L. (2010) Mobility Versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes // *Research Policy*. Vol. 39. No 1. P. 27–38. <http://doi.org/10.1016/j.respol.2009.11.008>
16. Deville P., Wang D., Sinatra R. et al. (2014) Career on the Move: Geography, Stratification, and Scientific Impact // *Scientific Reports*. Vol. 4. No 1. Article No 4770. <http://doi.org/10.1038/srep04770>
17. Dutton J.K. (1980) The Impact of Inbreeding and Immobility on the Professional Role and Scholarship Performance of Academic Scientists. <http://eric.ed.gov/?id=ED196714>
18. Fengqiao Y., Chen Y. (2008) Analyses of the Educational Backgrounds and Career Paths of Faculty in Higher Education Institutions in Beijing Municipality, China // RIHE International Seminar Reports. No 12. P. 265–292.

19. Fernández-Zubieta A., Geuna A., Lawson C. (2013) Researchers' Mobility and its Impact on Scientific Productivity. University of Turin Working paper No 06/2013.
20. Gouldner A.W. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I//Administrative Science Quarterly. Vol. 2. No 3. P. 281–306.
21. Horta H. (2013) Deepening our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research//Higher Education. Vol. 65. No 4. P. 487–510. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>
22. Horta H., Yonezawa A. (2013) Going Places: Exploring the Impact of Intra-Sectoral Mobility on Research Productivity and Communication Behaviors in Japanese Academia//Asia Pacific Education Review. Vol. 14. No 4. P. 537–547. <http://link.springer.com/10.1007/s12564-013-9279-4>
23. Jacob A.K., Teicler U. (2009) The Changing Employment and Work Situation of the Academic Profession in Germany//RIHE International Seminar Reports. No 13. P. 253–270.
24. Kim T. (2009) Shifting Patterns of Transnational Academic Mobility: A Comparative and Historical Approach//Comparative Education. Vol. 45. No 3. P. 387–403. <http://doi.org/10.1080/03050060903184957>
25. Kwiek M. (2003) Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession//Higher Education. Vol. 45. No 4. P. 455–476.
26. Long J.S. (1978) Productivity and Academic Position in the Scientific Career//American Sociological Review. Vol. 43. No 6. P. 889–908.
27. Musselin C. (2004) Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility//Higher Education. Vol. 48. No 1. P. 55–78.
28. Pelz D.C., Andrews F. M. (1966) Scientists in Organizations. New York: Wiley.
29. Rosenfeld R.A., Jones J. A. (1986) Institutional Mobility Among Academics: The Case of Psychologists//Sociology of Education. Vol. 59. No 4. P. 212–226. <http://doi.org/10.2307/2112348>
30. Sivak E., Yudkevich M. (2015) Academic Immobility and Inbreeding in Russian University Sector//M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (eds) Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives. Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan. P. 130–155.
31. Smyth R., Mishra V. (2014) Academic Inbreeding and Research Productivity and Impact in Australian Law Schools//Scientometrics. Vol. 98. No 1. P. 583–618. <http://doi.org/10.1007/s11192-013-1052-2>
32. Velho L., Krige J. (1984) Publication and Citation Practices of Brazilian Agricultural Scientists//Social Studies of Science. Vol. 14. No 1. P. 45–62. <http://www.jstor.org/stable/284701>
33. Wyer J.C., Conrad C. F. (1984) Institutional Inbreeding Reexamined//American Educational Research Journal. Vol. 21. No 1. P. 213–225. <http://www.jstor.org/stable/1162362>.
34. Yudkevich M. (2015) The University Sector in Russia: Young Romantics and Losers Welcome?//M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (eds) Young Faculty in the 21st Century: International Perspectives. Albany: State University of New York, pp. 227–252.
35. Yudkevich M., Kozmina Y., Sivak E., Bain O., Davydova I. (2013) Changing Academic Profession: Russia Country Report. Научные доклады Института институциональных исследований No WP10. Moscow: Higher School of Economics.

Таблица П1. Среднее число публикаций и распределение рабочего времени у немобильных и мобильных преподавателей за последние 10 лет

Приложение

Переменная	Немобильный		Мобильный за последние 10 лет	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
Количество часов в неделю на исследовательскую работу	11,93	10,383	13,3	11,066
Количество часов в неделю на административную работу***	7,33	8,727	4,54	7,887
Доля времени на преподавание***	49,03	23,217	54,33	20,222
Число монографий за 3 года, автором или соавтором которых Вы являетесь	0,73	1,341	0,6	0,939
Число научных статей за последние 3 года (в журнале или глава книги)**	4,42	5,076	5,49	5,935
Число отчетов или монографий, написанных в спонсированном проекте за последние 3 года***	0,67	1,816	0,18	0,612
Индекс публикационной активности преподавателя	5,805	6,024	6,272	6,264
Доля публикаций на иностранном языке	6	15,262	8,63	23,532
Доля публикаций в рецензируемых изданиях	31,77	35,154	33,31	37,259
Доля публикаций в соавторстве с коллегами внутри страны***	40,3	40,533	28,91	34,374
Доля публикаций в соавторстве с коллегами из других стран	2,25	10,174	2,76	11,458

*** различия значимы на уровне 1%; ** различия значимы на уровне 5%; * различия значимы на уровне 10%.

Таблица П2. Описательная статистика по используемым в анализе переменным

Переменная	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Количество часов в неделю на преподавание	678	3	60	22,1	12,3
Количество часов в неделю на исследовательскую работу	677	0	60	12,2	10,5
Количество часов в неделю на консультации	678	0	48	4,5	6,2
Количество часов в неделю на административную работу	676	0	50	6,8	8,6
Общее рабочее время	678	3	179	47,2	22,1
Доля времени на преподавание	675	8	100	50,0	22,8
Доля времени на исследовательскую работу	672	0	90	24,8	17,1
Число монографий за 3 года, автором или соавтором которых Вы являетесь	675	0	12	0,7	1,3
Число монографий за 3 года, которые Вы редактировали или соредктировали	675	0	10	0,4	1,0

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Переменная	N	Мини-мум	Мак-симум	Среднее	Стд. отклонение
Число научных статей за последние 3 года (статьи в журнале или главы в книге)	670	0	32	4,6	5,3
Число отчетов или монографий, написанных в спонсированном проекте за последние 3 года	676	0	15	0,6	1,7
Число докладов, представленных на научных конференциях за последние 3 года	672	0	30	3,9	4,5
Число статей по теме исследования, написанных для ненаучных журналов или газет	674	0	25	0,8	2,3
Доля публикаций на иностранном языке	546	0	100	6,5	17,1
Доля публикаций в соавторстве с коллегами внутри страны	546	0	100	38,2	39,7
Доля публикаций в соавторстве с коллегами из других стран	546	0	100	2,3	10,4
Доля публикаций, изданных в других странах	546	0	100	4,8	13,1
Доля публикаций онлайн или в электронном виде	546	0	100	7,5	17,6
Доля публикаций в рецензируемых изданиях	547	0	100	32,1	35,5
Мобильность	678	0	1	0,2	0,4
Наличие дополнительной работы еще в одном вузе или НИИ в настоящий момент	678	0	1	0,2	0,4
Преподавательская должность	668	0	1	0,9	0,2
Наличие у преподавателя докторской степени	678	0	1	0,22	0,41
Продолжительность контракта	660	0	1	0,2	0,4
Обучение в том же вузе, где работает	678	0	1	0,4	0,5
Основное место работы в данном вузе	662	0	1	1,0	0,1
Наличие оплачиваемой административной должности в том же вузе	678	0	1	0,4	0,5
Профессиональная ориентация на преподавание или на исследование	660	0	1	0,4	0,5
Занятие научной работой в прошлом учебном году	678	0	1	0,9	0,4
Пол	678	0	1	0,6	0,5
Возраст	647	30	86	52,8	11,9
Преподавательский стаж	678	10	60	24,5	11,5
[Возраст] ²	647	900	7396	2931,3	1289,4
[Преподавательский стаж] ²	678	100	3600	732,2	641,0
Москва	678	0	1	0,2	0,4
Санкт-Петербург	678	0	1	0,2	0,4
Нижний Новгород	678	0	1	0,1	0,3

Переменная	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Новосибирск	678	0	1	0,1	0,3
Владивосток	678	0	1	0,1	0,3
Ростов-на-Дону	678	0	1	0,1	0,3
Самара	678	0	1	0,1	0,3
Екатеринбург	678	0	1	0,1	0,3
Тип вуза: НИУ	678	0	1	0,3	0,5
Тип вуза: ФУ	678	0	1	0,1	0,3
Экономические науки и право	678	0	1	0,2	0,4
Естественные науки	678	0	1	0,3	0,4
Инженерные и технические науки	678	0	1	0,3	0,5
Аффилиация с дисциплиной	669	0	1	0,9	0,3
Предпринимал действия по переходу в другой вуз или НИИ в России за последние 5 лет	227	0	1	0,2	0,4
Индивидуальная работа над научными проектами	578	0	1	0,49	0,5
Участие хотя бы в одном коллективном научном проекте в прошлом году	578	0	1	0,74	0,442
Сотрудничество с коллегами из других вузов в России	578	0	1	0,5	0,5
Сотрудничество с иностранными коллегами	578	0	1	0,22	0,413

Cross-University Mobility of University Teaching Staff in Russia

Author **Olga Gorelova**

Research Assistant at the International Research Laboratory for Institutional Analysis of Economic Reforms, National Research University—Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ogorelova@hse.ru

Abstract We investigate into cross-university academic mobility, which implies working for more than one university over a teaching career. Judging by available research results, mobility affects positively the academic system as a whole, although its correlation with personal teacher characteristics differs from country to country. According to the Changing Academic Profession survey conducted using the same methodology in 19 countries of the world in 2007–2009 and in Russia in 2012, we analyze the correlation of cross-university academic mobility with publication activity, working time distribution and professional communication of the academic staff. We demonstrate that the level of cross-university staff mobility was extremely low in the early 2010s, which was considered normal by the academic community though. Under such conditions, almost no significant correlations were found between mobility and professional activity characteristics of instructors (productivity, time distribution and collaboration with colleagues), the latter being more or less the same for both mobile and non-mobile staff members.

Keywords faculty, academic mobility, publication activity, working time distribution, professional communication, academic system.

- References**
- Allison P. D., Long J. S. (1987) Interuniversity Mobility of Academic Scientists. *American Sociological Review*, vol. 52, no 5, pp. 643–652. <http://doi.org/10.2307/2095600>
- Altbach P. G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem. *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives* (eds M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley), Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan, pp. 1–17.
- Andrushchak G., Yudkevich M. (2012) Vysshee obrazovanie v Rossii: zarabotnaya plata i kontrakty [Higher Education in Russia: Salaries and Contracts]. *Kak platyat professoram. Globalnoe sravnenie sistem voznagrazhdeniya i kontraktov* [How Professors Are Paid? A Global Comparison of Remuneration Systems and Contracts] (eds F. Altbach, L. Raisberg, M. Yudkevich, G. Andrushchak, I. Pacheko), Moscow: Higher School of Economics, pp. 289–304.
- Balyeat R. E. (1968) *Factors Affecting the Acquisition and Retention of College Faculty*. Athens: University of Georgia.
- Blackburn R. M., Aurand C. H. (1972) *Mobility Studies on Academic Men: Some Methodological Concerns and Substantive Findings*. ERIC Document Reproduction Service No ED065092.
- Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L. (2010) Mobility Versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes. *Research Policy*, vol. 39, no 1, pp. 27–38. <http://doi.org/10.1016/j.respol.2009.11.008>
- Deville P., Wang D., Sinatra R. et al. (2014) Career on the Move: Geography, Stratification, and Scientific Impact. *Scientific Reports*, vol. 4, no 1. Article No 4770. <http://doi.org/10.1038/srep04770>
- Dushina S., Ashcheulova N. (2011) Novye formy organizatsii nauki: rol mobilnosti [New Forms of Science Organization: The Role of Mobility]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologiy*, vol. 2, no 2, pp. 69–76.

- Dutton J. K. (1980) *The Impact of Inbreeding and Immobility on the Professional Role and Scholarship Performance of Academic Scientists*. Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED196714> (accessed 21 April 2016).
- Erohina K. (2008) Sotsialnaya mobilnost uchenykh i problemy ego gosudarstvennogo regulirovaniya [Social Mobility of Researchers and the Problems of Governmental Regulation]. *Sociological Studies*, no 9, pp. 85–93.
- Fengqiao Y., Chen Y. (2008) Analyses of the Educational Backgrounds and Career Paths of Faculty in Higher Education Institutions in Beijing Municipality, China. *RIHE International Seminar Reports*, no 12, pp. 265–292.
- Fernández-Zubieta A., Geuna A., Lawson C. (2013) *Researchers' Mobility and its Impact on Scientific Productivity*. University of Turin Working paper No 06/2013.
- Gouldner A. W. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I. *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, no 3, pp. 281–306.
- Horta H. (2013) Deepening our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research. *Higher Education*, vol. 65, no 4, pp. 487–510. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>
- Horta H., Yonezawa A. (2013) Going Places: Exploring the Impact of Intra-Sectoral Mobility on Research Productivity and Communication Behaviors in Japanese Academia. *Asia Pacific Education Review*, vol. 14, no 4, pp. 537–547. Available at: <http://link.springer.com/10.1007/s12564-013-9279-4> (accessed 21 April 2016).
- Ikonnikova N. (2011) Professionalnaya i grazhdanskaya identichnost uchenykh v zerkale globalnoy akademicheskoy mobilnosti [Professional and Civil Identity of Researchers in the Context of Global Academic Mobility]. *Voprosy sotsialnoy teorii*, vol. 5, pp. 319–336.
- Jacob A. K., Teicler U. (2009) The Changing Employment and Work Situation of the Academic Profession in Germany. *RIHE International Seminar Reports*, no 13, pp. 253–270.
- Khertsog M., Kem B. (2012) Zarabotnaya plata prepodavateley v sisteme vysshego obrazovaniya Germanii: "loskutny kover" [Salaries in the Higher Education System of Germany: Scrappy Patchwork]. *Kak platyat professoram. Globalnoe sravnenie sistem voznagrazhdeniya i kontraktov* [How Professors Are Paid? A Global Comparison of Remuneration Systems and Contracts] (eds F. Altbakh, L. Raisberg, M. Yudkevich, G. Andrushchak, I. Pacheko), Moscow: Higher School of Economics, pp. 120–132.
- Kim T. (2009) Shifting Patterns of Transnational Academic Mobility: A Comparative and Historical Approach. *Comparative Education*, vol. 45, no 3, pp. 387–403. <http://doi.org/10.1080/03050060903184957>
- Kugel S. (1983) *Professionalnaya mobilnost v nauke* [Professional Mobility in Science]. Moscow: Mysl.
- Kugel S. (1999) Motivatsiya i napravleniya professionalnoy mobilnosti uchenykh v usloviyakh perekhoda k rynochnym otnosheniyam [Motivation for and Types of Researchers' Mobility in the Context of Transition to Market Economy]. *Proceedings of the 1998 Annual Scientific Conference at Vavilov Institute for the History of Science and Technology, Russian Academy of Sciences, Moscow: Vavilov Institute for the History of Science and Technology*, pp. 192–194.
- Kwiek M. (2003) Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession. *Higher Education*, vol. 45, no 4, pp. 455–476.
- Long J. S. (1978) Productivity and Academic Position in the Scientific Career. *American Sociological Review*, vol. 43, no 6, pp. 889–908.

- Musselin C. (2004) Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education*, vol. 48, no 1, pp. 55–78.
- Pelz D. C., Andrews F. M. (1966) *Scientists in Organizations*. New York: Wiley.
- Rosenfeld R. A., Jones J. A. (1986) Institutional Mobility Among Academics: The Case of Psychologists. *Sociology of Education*, vol. 59, no 4, pp. 212–226. <http://doi.org/10.2307/2112348>
- Samsonova E. (2010) Osnovnye tendentsii professionalnoy mobilnosti nauchnykh kadrov v Rossii [The Major Trends in Mobility of Russian Researchers]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, no 124, pp. 366–370.
- Shelishch P., Ivanov O. (1981) *Dinamika nauki* [Dynamics of Science]. Leningrad: Nauka.
- Sivak E., Yudkevich M. (2009) Akademicheskii inbriding: za i protiv [Academic Inbreeding: Pro and Contra]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 1, pp. 170–187.
- Sivak E., Yudkevich M. (2015) Academic Immobility and Inbreeding in Russian University Sector. *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives* (eds M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley), Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan, pp. 130–155.
- Smyth R., Mishra V. (2014) Academic Inbreeding and Research Productivity and Impact in Australian Law Schools. *Scientometrics*, vol. 98, no 1, pp. 583–618. <http://doi.org/10.1007/s11192-013-1052-2>
- Velho L., Krige J. (1984) Publication and Citation Practices of Brazilian Agricultural Scientists. *Social Studies of Science*, vol. 14, no 1, pp. 45–62. Available at: <http://www.jstor.org/stable/284701> (accessed 21 April 2016).
- Wyer J. C., Conrad C. F. (1984) Institutional Inbreeding Reexamined. *American Educational Research Journal*, vol. 21, no 1, pp. 213–225. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1162362> (accessed 21 April 2016).
- Yudkevich M. (2015) The University Sector in Russia: Young Romantics and Losers Welcome? *Young Faculty in the 21st Century: International Perspectives* (eds M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley), Albany: State University of New York, pp. 227–252.
- Yudkevich M., Kozmina Y., Sivak E., Bain O., Davydova I. (2013) *Changing Academic Profession: Russia Country Report*. Научные доклады Института институциональных исследований No WP10. Moscow: Higher School of Economics.

Афробразильцы и индейцы в элитном университете: как позитивная дискриминация повлияла на студентов в Бразилии

Арабела Кампос Оливен, Лучиане Белло

Оливен Арабела Кампос

(Arabela Campos Oliven) — профессор социологии образования в магистерской программе «Образование» Федерального университета Риу-Гранди-ду-Сул, научный сотрудник Центра исследований университетов. E-mail: arabelaoliven@gmail.com

Белло Лучиане

(Luciane Bello) — аспирант по программе «Образование», социальный работник департамента образования и социального развития Федерального университета Риу-Гранди-ду-Сул. E-mail: luciane.bello@ufrgs.br

Адрес: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, 110 — Bairro Farroupilha — Porto Alegre — Rio Grande do Sul, Brasil.

Аннотация. Лучшие бразильские университеты — государственные, обучение в них бесплатное, а конкурс большой. С начала XXI в. многие из них стали выделять места для обучения по всем специальностям для студентов из групп населения, недостаточно представленных в системе высшего образования страны. Такая позитивная дискриминация (англ. affirmative action policies), как правило, ориентирована на выпускников государственных средних школ, афробразильцев и индейцев. В данной статье приводятся сведения о бразильской системе высшего образования с первых этапов ее формирования — о ее расширении, сегментации

на государственный и частный секторы, сохранении элитарного характера государственных университетов. Прослеживается специфика межрасовых отношений в стране со времени прибытия португальцев и исторический контекст, способствовавший введению инклюзивной политики в государственных университетах. На основании данных интервью обсуждается образовательный опыт афробразильцев и индейцев, принятых в элитный Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Сул благодаря политике позитивной дискриминации. Этот университет находится на юге страны, в регионе с самым высоким процентом белого населения. Анализируются образовательные траектории учащихся, их ожидания и поддержка со стороны семей, межрасовые отношения в университете, стойкость и планы на будущее группы студентов, поступивших по расовой квоте. Раскрывается значение разнообразия студенческого контингента для академической жизни университета, рассматриваются вызовы, с которыми сталкивается университет, привлекающий к обучению новую категорию студентов.

Ключевые слова: студенты, позитивная дискриминация, расовые квоты, стойкость, элитные университеты, высшее образование в Бразилии, разнообразие в университете.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-259-285

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2015 г.

Oliven A. C., Bello L.
African-Brazilians and
Natives in an Elite Uni-
versity: The Impact of
Affirmative Action on
Students in Brazil (пер.
с англ. Н. Микшиной).

1. Высшее образование и бразильское общество**1.1. Истоки высшего образования**

Система высшего образования в Бразилии сложилась относительно поздно. В отличие от Испании, которая на протяжении XVI в. учредила в своих американских владениях пять университетов, Португалия не основала ни одного университетского курса в своих заморских колониях. В течение всего колониального периода, длившегося более трех столетий — с 1500 по 1808 г., высших учебных заведений на территории Бразилии не было.

Учащимся из числа колониальной элиты — португальцам, родившимся в Бразилии, — приходилось для получения образования ехать в метрополию: они обучались в Коимбрском университете. Именно этот университет выполнял миссию объединения элит Португальской колониальной империи: здесь детям португальцев, родившимся в колониях, стремились привить сознание их культурной однородности, чтобы они никогда не сомневались в превосходстве метрополии. Как заметил Анисио Тейшейра, Коимбрский университет стал «первым университетом» Бразилии [Teixeira, 1989]¹.

В 1808 г., спасаясь от армии Наполеона, португальская королевская семья покинула Лиссабон и бежала в Бразилию. Прибыв в колонию, принц-регент Жуан VI своим указом учредил первые бразильские высшие школы — медицины, права и политехническую. Это были независимые друг от друга светские профессиональные учебные заведения — *faculdades*, созданные исключительно с целью взращивания элиты. Они не образовали университета [Oliven, 2014].

Первый бразильский университет — Федеральный университет Рио-де-Жанейро — был учрежден в 1920 г. как объединение уже давно действовавших *faculdades*. Созданный за два года до того как Бразилия отметила столетие государственной независимости, он лишь упрочил эксклюзивный статус высшего образования в стране: оно по-прежнему было недостижимым для большинства бразильцев [Fávero, 1980].

Система высшего образования Бразилии испытала сильное влияние созданных Наполеоном французских элитарных профессиональных школ. Учебные планы университетов разрабатываются строго в соответствии с потребностями профессиональной карьеры. Абитуриенты обязаны выбрать будущую профессию — скажем, медицину, право, геологию, психологию или историю — до того как их примут или не примут в высшее учебное заведение.

Зачисление производится на основании результатов экзамена *vestibular*, включающего тесты с выбором из нескольких вариантов ответа и эссе на заданную тему, каждый год новую. С 1911

¹ В течение колониального периода более 2500 студентов, родившихся в Бразилии, получили здесь дипломы о высшем образовании со специализацией в области теологии, канонического права, гражданского права, медицины или философии.

по 1996 г.² этот экзамен был единственным критерием при зачислении на любой факультет университета. Тесты проводились по разным дисциплинам.

Чтобы сдать *vestibular*, нужно долго и упорно готовиться. Многие годы почти все учебные места в лучших государственных университетах занимали представители среднего и высшего классов общества, преимущественно белые и окончившие элитные частные школы. Таким образом, именно они получали бесплатное и наиболее качественное образование, которое финансирует население Бразилии в целом.

В начале 60-х годов прошлого столетия Бразилия представляла собой преимущественно аграрную страну, где 40% населения было неграмотным и в основном не пользовалось своими избирательными правами: чтобы проголосовать, нужно уметь читать и писать. При 70-миллионном населении в стране насчитывалось лишь 102 тыс. студентов высших учебных заведений. Элитарный характер высшего образования при высоких темпах урбанизации страны подвергался резкой критике как изнутри, так и извне университетской среды.

В то время возникли инициативные группы, рассматривавшие преобразование университета как составную часть более широкого процесса трансформации общества, который также включал реформы сельского хозяйства, финансовой и политической системы и т. д. Однако в результате военного переворота 1964 г. общественные движения, зародившиеся в начале 1960-х годов, были подавлены.

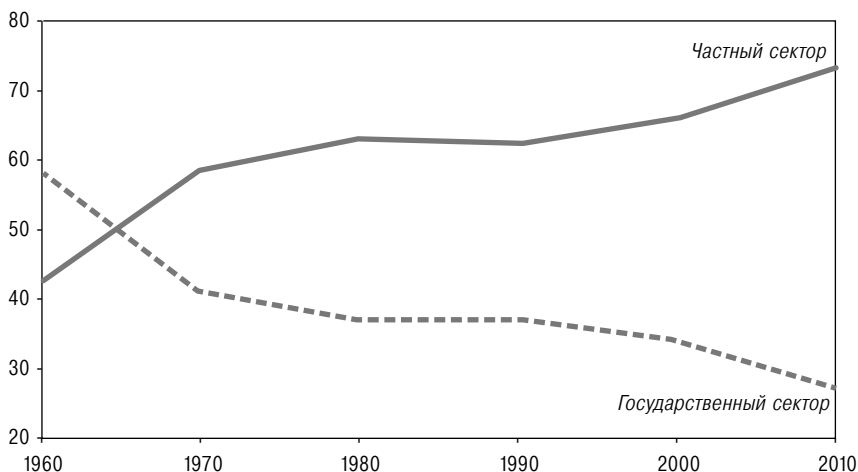
В конце 1970-х годов городское население превзошло по численности сельское. По состоянию на 2010 г. в Бразилии проживали 190,7 млн человек, и 84% из них — в больших и малых городах. Система высшего образования отразила этот эпохальный сдвиг в бразильском обществе. В 1975 г. численность студенческого контингента взлетела до 1 млн, а в 2012 г. составила более 7 млн человек.

Неуклонный рост спроса на высшее образование обусловил расширение системы высших учебных заведений, которое сопровождалось резко выраженной внутренней сегментацией. С одной стороны, государственный сектор, к которому относилось большинство университетов, программ подготовки специалистов и исследовательских проектов, приобретал все более элитарный характер. С другой стороны, частный сектор, разросшийся за счет учреждения независимых учебных заведений, предлагал учащимся курсы с сильно заниженными академическими стандартами.

1.2. Урбанизация и расширение системы высшего образования

² С 1996 г., когда был принят закон «Основы и руководящие принципы в области народного образования», *vestibular* не является обязательным экзаменом. Однако во многих университетах традиция сохраняется, и вступительные экзамены почти не отличаются от *vestibular*.

Рис. 1. Соотношение численности принятых студентов в частном и государственном секторах образования



Источник: Expansão da educação superior no Brasil — Gráficos (по состоянию на 17.04.2015)

Молодые бразильцы из бедных семей, окончившие государственные средние школы и не обладавшие культурным капиталом, необходимым для сдачи экзамена *vestibular* и поступления в государственные университеты, были вынуждены оплачивать свое обучение в частном заведении, чтобы получить диплом о высшем образовании.

Сравнивая численность студентов в двух секторах (рис. 1), мы обнаруживаем, что с течением времени соотношение процентных долей стало обратным. Десятилетие с 1960 по 1970 г. является знаковым с точки зрения динамики предложения в сфере высшего образования. В этот период частный сектор опередил государственный сектор по числу принятых студентов. Затем эта тенденция только усилилась и сохраняется вплоть до наших дней.

Государственное образование в Бразилии предоставляется бесплатно на всех уровнях, включая высшую школу. Этим обусловлены большие конкурсы при поступлении в государственные университеты, поддерживающие высокие академические стандарты. До начала 2000-х годов федеральные университеты с большой неохотой принимали выпускников государственных школ из малообеспеченных семей, которые в массе своей являются афробразильцами³.

³ В переписи населения Бразилии выделяются пять категорий, или пять рас: бранко (белые), прето (афробразильцы), парду («коричневые», или смешанного происхождения), индейцы (коренное население) и амаре-ло («желтые», т. е. бразильцы азиатского происхождения). В данной статье мы называем афробразильцами метисов и бразильцев африканского происхождения.

В 1500 г., когда португальцы впервые ступили на землю современной Бразилии, коренное население этой территории насчитывало 4,5 млн человек. Нещадная эксплуатация и контакты с белыми привели к почти полному их истреблению. Сегодня индейцев в Бразилии около 1 млн — примерно 200 групп, различающихся языком и культурой. Большинство из них живут общинами. В последние годы численность индейцев прирастает благодаря тому, что им удалось вернуть себе землю, принадлежавшую им исторически.

За три столетия в Бразилии осели от 3,5 до 3,6 млн чернокожих рабов из Африки. Бразилия последней из американских государств отменила рабство — лишь в 1888 г. В расовом отношении ее население представляет в высшей степени пеструю картину. Как следует из данных переписи 2010 г., афробразильцы (т. е. чернокожие и так называемые коричневые, или метисы) превзошли по численности белых.

В XIX в. под влиянием популярных в Европе расистских теорий, которые устанавливали иерархию рас и рассматривали смешанные браки как препятствие развитию национального государства, Бразилия приняла иммиграционную политику, направленную на «осветление» населения страны [Santos, 2002; Seyferth, 1996].

В начале XX в. в представлениях бразильского общества о расах произошел важный сдвиг, основанием для которого стали труды Жилберто Фрейре. Наконец-то был достигнут консенсус относительно национального проекта: он предполагал поощрение смешанных браков между представителями трех основных рас — белых, чернокожих и коренного населения [Freyre, 1956]. Такой национальный проект давал бразильскому обществу оптимистическую перспективу осуществления успешной расовой гибридизации [Maggie, 2007].

Понятие «расовая демократия» легло в основу модели «бразильства», которая начала складываться в 1930-е годы. При формировании национальной идентичности оно сыграло ту же роль, что цемент при строительстве. Однако позднее эффективность воплощения в жизнь этой модели общества — гармоничного с точки зрения взаимоотношений между расами — была поставлена под сомнение организованными группами чернокожих жителей страны, поскольку, как однозначно свидетельствует официальная статистика, индекс качества жизни у афробразильцев самый низкий, а элита Бразилии состоит преимущественно из белых.

В 1985 г. закончился военный режим. После восстановления демократии и укрепления гражданских свобод на политической сцене Бразилии появились новые силы. В 1988 г. впервые были конституционно признаны коллективные права, такие как право индейцев и маронов на землю. Вопрос о равенстве рассматри-

1.3. Межрасовые отношения в Бразилии

1.4. Исторический контекст, способствовавший введению инклюзивных политик в государственных университетах

вался как в материальном, так и в правовом ключе. Неграмотные люди отстаивали свое избирательное право. Результаты исследований, посвященных региональным, расовым и гендерным аспектам неравенства, а также структуре доходов разных слоев населения, сложились в образ страны, располагающей большими ресурсами, распределенными в высшей степени неравномерно.

Важную роль сыграло движение «Единый фронт чернокожих» (Movimento Negro Unificado), которое развернулось в 70-е годы прошлого столетия и объединило усилия различных организаций, боровшихся за расширение возможностей получить образование для афробразильцев. На III Всемирной конференции против расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и нетерпимости в Дурбане (ЮАР) в 2011 г. правительство Бразилии выразило готовность поддержать на государственном уровне те группы населения, которые прежде — так сложилось исторически — были непривилегированными. Как следствие, политику позитивной дискриминации начали обсуждать в масштабе всей страны.

Важнейшим проектом в борьбе с проявлениями расизма стал политика инклюзии, а именно расовые квоты для университетов. Охват населения услугами системы высшего образования значительно увеличился, однако студенческий контингент государственных университетов по-прежнему составляли преимущественно белые представители среднего класса. Определенные успехи последних лет в демократизации бразильских университетов достигнуты во многом благодаря политическому давлению, которое оказывают движения за права чернокожих.

1.5. Позитивная дискриминация в бразильских университетах

Позитивная дискриминация представляет собой политику, направленную на коррекцию определенных структур, предоставляющих одним группам населения более широкие возможности по сравнению с другими. В дебатах относительно конкретных способов реализации позитивной дискриминации в университетах страны возобладала позиция, согласно которой демократизацию высшего образования следует осуществлять путем увеличения доли представителей малообеспеченных слоев, афробразильцев и коренного населения в государственных учебных заведениях.

В обществах, подобных бразильскому, которое характеризуется одним из высочайших в мире показателей концентрации доходов, образовательное неравенство ведет к сокращению возможностей определенных групп населения на рынке труда и способствует тем самым закреплению их социальной изоляции. Особенно сильную дискриминацию испытывают афробразильцы и индейцы. И если коренные жители составляют менее 1% населения, то афробразильцы — это более половины граждан страны. Сильное расслоение бразильского общества, глубокие различия в качестве жизни между афробразильцами и белыми подтверждает и официальная статистика [Paixão, 2011].

В начале XXI в. группы населения, в силу исторических причин недостаточно представленные в бразильских государственных университетах, наконец ощутили на себе действие политики позитивной дискриминации. Первопроходцами в этом отношении стали в 2002 г. университеты Рио-де-Жанейро. К 2007 г. те или иные программы позитивной дискриминации действовали в 34 государственных университетах по всей стране. Не прошло и десяти лет, как количество университетов, внедривших инклюзивные практики, возросло более чем до сотни.

Программы позитивной дискриминации, особенно расовые квоты в элитных университетах, вызвали серьезную критику. Гражданские организации составили два манифеста — «Равные права для всех в демократической республике» (2006)⁴ и «Сто тринадцать граждан против расистских законов» (2008)⁵ — и в итоге конституционность политики позитивной дискриминации оспаривалась в Верховном суде Бразилии [Oliveira, 2008].

В 2012 г. суд единогласно решил оставить эти иски без удовлетворения. Собственно, судьи ратифицировали практику, уже реализованную во многих государственных университетах. В том же году конгресс Бразилии принял Федеральный закон № 12,711/12, срок действия которого составляет десять лет. Согласно этому закону 50% мест в федеральных высших учебных заведениях предназначаются для выпускников государственных средних школ и распределяются с учетом их социального и расового происхождения, а также демографического профиля региона, где располагается университет. Таким образом, отныне и на протяжении как минимум десяти лет позитивная дискриминация в федеральных университетах получает статус государственной политики.

Этот подход отличается от принятого в США. В американских университетах программы позитивной дискриминации начали осуществляться раньше, чем в Бразилии, еще в 1960-е годы, но в 1986 г. Верховный суд США постановил, что применение квот в университетах противоречит Конституции. Тем не менее расовая принадлежность признана судом в качестве одного из критериев, которые могут учитываться приемными комиссиями при отборе студентов, поскольку такая мера позволяет повысить разнообразие академической среды и оказывает оздоровляющее действие на общество в целом.

⁴ Todos têm direitos iguais na República Democrática. Carta pública ao Congresso Nacional. Rio de Janeiro, 30 de maio. <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/carta/index.htm>.

⁵ Centro e treze cidadãos anti-raciais contra as leis raciais. Brasília, 30/04/2008. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,, EDR83466-6014,00.html>

2. Афробразильцы и индейцы в Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул: слово студентам

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Сул (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS) располагается на юге Бразилии, в регионе с наиболее высокой в стране долей белого населения — 80%. Он занимает одну из верхних строчек в рейтингах университетов страны. Лидеры движений за права чернокожего населения и индейских сообществ принимали участие в дебатах, которые организовал университет в академической среде с целью получить поддержку принятому им решению внедрить программу позитивной дискриминации.

После переговоров с представителями разных департаментов университета университетский совет постановлением № 134/2007 ввел программу позитивной дискриминации: в течение пяти лет, начиная с 2008 академического года, университет должен был выделять 30% мест на всех курсах неполного высшего образования (бакалавриата) для выпускников государственных средних школ первой и второй ступени, и половину из них резервировать для абитуриентов, которые причисляют себя к афробразильцам. Под напором требований коренного населения страны было решено выделять для этой группы абитуриентов по 10 мест ежегодно на курсах, выбранных самими сообществами. Также утверждена особая процедура приема учащихся из числа коренного населения.

До введения программы позитивной дискриминации среди абитуриентов, принятых в университет по результатам вступительных экзаменов, афробразильцы составляли лишь 3,27%. После утверждения расовых квот их доля увеличилась до 11,03%⁶.

В отчете комиссии университета по мерам позитивной дискриминации за 2012 г. представлены сравнительные данные об успеваемости студентов разных курсов обучения. Успеваемость сравнивали на основании среднего количества зачетных единиц, полученных всеми студентами каждого курса. Таким образом, весь контингент учащихся разделился на две группы: с количеством зачетных единиц больше и меньше этого среднего значения, и во вторую группу вошли, среди прочих, те, кто был исключен, прекратил обучение или поменял специальность. Сравнение успеваемости групп студентов, принятых вне зависимости от квот и по социальной квоте (т. е. выпускников государственных средних школ) не выявило значимых различий. Среди принятых вне зависимости от квот менее среднего количества зачетных единиц получили 30,64% учащихся, среди поступивших по социальной квоте — 34,72%.

Сравнение успеваемости студентов, поступивших по социальной и по расовой квотам (т. е. студентов, которые причисляют себя к афробразильцам и окончили государственные средние

⁶ Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS (2013–2014) Relatório Anual Do Programa De Ações Afirmativas. <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>

школы), выявило существенные различия. Успеваемость более чем половины (52,38%) выпускников государственных школ, считающих себя афробразильцами, оказалась ниже среднего. Следовательно, студенты, принятые по расовой квоте, гораздо более уязвимы, чем принятые по социальной квоте (т.е. выпускники государственных школ, не считающие себя афробразильцами)⁷.

Далее приводится анализ образовательного опыта группы студентов, поступивших в 2008 г. в Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Сул в рамках программы позитивной дискриминации. Качественное исследование основано на интервью с 10 афробразильскими студентами в возрасте от 20 до 33 лет, поступившими в университет по квоте и обучающимися по восьми разным специальностям: бухгалтерское дело, право, гражданское инженерное дело, филология, география, биология моря, физическая культура и ветеринария. Большинство из них проживало в столичном регионе Порту-Алегри. Все студенты, принимавшие участие в исследовании, продемонстрировали такую же успеваемость, как в среднем студенты, принятые в университет на те же курсы в обычном порядке, или более высокую. Успеваемость оценивалась по количеству зачетных единиц, полученных в течение первых трех семестров. Это был первый набор по квотам в университете, и одно только присутствие этих студентов изменило динамику развития академического сообщества [Bello, 2011].

В Университете Риу-Гранди-ду-Сул принята политика неразглашения информации о статусе студента: является он владельцем квоты или нет. Поэтому интервью для этого исследования проводились в неформальной обстановке, и студенты просто рассказывали нам, как они жили до поступления в университет и что изменилось в их жизни после этого. Мы не раскрываем личность респондентов. Приводя цитаты, мы указываем только специальность и пол студента.

Полученные нами данные дополнены интервью, опубликованными в газетах. В этих случаях мы называем студентов по имени. Среди героев интервью в СМИ были владельцы квот из числа афробразильцев, и индейцев.

Студенты, принятые по квотам, до поступления воспринимали университет как нечто очень далекое от их повседневной жизни, а также как захваченный богатыми ресурс, обеспечивающий воспроизводство белой элиты. Старинные постройки классической архитектуры, такие как здания Школы права или Медицинской школы, и ведущие в них величественные мраморные лестницы символизировали для этих студентов дистанцию между теми,

2.1. Восприятие студентами UFRGS

⁷ Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS (2012) Relatório Anual Do Programa De Ações Afirmativas. <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>

кто мог туда попасть, и теми, кто такого права был лишен. Размещенные в холлах фотографии выпускников и преподавателей — почти все они белые — подтверждают, что университет является пространством, где самовоспроизводится элита общества.

В конце 1950-х годов была проведена серия исследований, результатом которых стало формирование в образовательном сообществе убежденности в том, что успеваемость зависит не только от личных усилий учащегося, но и от его социального происхождения. В итоге там, где прежде видели равные возможности, меритократию и социальную справедливость, Бурдье усмотрел упрочение и легитимацию социального неравенства [Bourdieu, 1970].

Как отметила одна из опрошенных студенток, принятая в университет по квоте,

...я и представить себе не могла, что когда-нибудь поступлю в Университет Риу-Гранди-ду-Сул. Для меня это было нечто совершенно недостижимое. <...> Я считала, что не сдам вступительные экзамены, что поступить могут только абсолютные гении (специальность — география, пол женский).

Обучение профессии в хорошем университете — высокая ценность, возможность, которую не упускают. Придя на вступительные экзамены, многие абитуриенты были уверены, что не пройдут отбор. Некоторые из них были первыми в своих семьях, кому выпал шанс получить высшее образование.

Я считала, что шансов у меня нет. Думала, что для моей мамы сто реалов⁸ — слишком большая сумма. В итоге мы ее выплатили — я не знала об освобождении от уплаты налогов, — внесли плату в последний день. <...> А потом я сдала экзамен, и меня взяли. Это оказалось полной неожиданностью (специальность — филология, пол женский).

Увидев свое имя в списке принятых, многие не могли в это поверить, ведь они знали, что выпускникам их школы обычно не удавалось поступить в университет, особенно на популярные специальности, — минимальный балл оказывался слишком высоким.

...сильно нервничала, считала, что меня не примут. Список вывесили в среду, а я его увидела только в воскресенье. По телевизору показали, как люди на радостях обнимались. Но мне никто ничего не сказал. В воскресенье я увидела в этом списке свое имя. Мама была вне себя от счастья! (специальность — ветеринария, пол женский)

⁸ Студентка говорит о взносе за сдачу вступительного экзамена. В 2008 г. размер минимальной заработной платы в стране составлял 380 реалов.

В Риу-Гранди-ду-Сул сложились ритуалы, которые сопровождают поступление, такие как встреча добившихся успеха абитуриентов, которую освещают по телевидению и в газетах. Еще одна традиция — вывешивать плакат с именем студента, названием учебного заведения и специальностью перед входом в дом, чтобы поделиться радостью с соседями. Вот как об этом рассказывает одна студентка, поступившая по квоте:

Мама заготовила огромный плакат с новостью о моем поступлении в Риу-Гранди-ду-Сул и резинового дельфина — я ведь прошла на курс биологии моря. <...> Она вывесила их перед окном своей спальни, которое смотрит на дома вокруг, и поздравить пришли все соседи. Все спрашивали, как это было, что это за специальность, потому что никто и не догадывался, что такая бывает. Мне позвонили дяди и отец (специальность — биология моря, пол женский).

После эйфории от поступления в учебной аудитории их ждал настоящий шок. Эти студенты считали себя образцовыми, ответственными, прилежными учащимися. Они превосходили ровесников в учебных достижениях. Но в университете им пришлось нелегко: они располагали меньшим количеством ресурсов для обучения, жили дальше от университета, чем их одноклассники, так что зависели от общественного транспорта, который нельзя назвать надежным, и у них оставалось меньше времени на учебу, к тому же многие из них были вынуждены совмещать учебу с работой. Все эти обстоятельства представляют резкий контраст с условиями обучения их одноклассников. Более того, нашим героям не хватает культурного капитала, который требуется для обучения в университете, такого как знание иностранных языков, владение компьютером и вообще письменной речью.

Мне трудно выразить свои мысли, донести их до других, мне не хватает слов... Было бы здорово, если бы для нас организовали специальный курс. Я использую много сленга и далеко не сразу привык к языку, на котором говорят на занятиях (специальность — физическая культура, пол мужской).

Студенты, поступившие по квоте, нередко характеризуют нравы в университете как бюрократию. В школах, где они учились, отношения были более близкими, а язык более неформальным. Кроме всего прочего, для обучения в университете требуется социальный капитал в виде связей и знакомств.

Мне и другим моим одноклассникам учеба давалась с трудом с самого начала. Но старшекурсники нам никак не помогли,

даже по учебе, не говоря уже обо всем остальном (специальность — география, пол женский).

Таким образом, стать частью академического сообщества оказалось очень непросто, и порой даже болезненно.

Да, пришлось несладко. Словно оказался в другом мире, где говорят на другом языке. Я решила, что это со мной что-то не то. Но когда сказала об этом одноклассникам, которые прошли такой же путь, оказалось, что им тоже нелегко. Мне трудно говорить с преподавателями (специальность — география, пол женский).

Исследования социальных психологов привлекли внимание к тому факту, что низкая успеваемость студентов, которые относятся к меньшинствам и подвергаются дискриминации, часто объясняется причинами не исключительно академического характера. К. Стил, ученый афро-американского происхождения, выросшая в США и не понаслышке знающая, что значит расовая сегрегация, изучает социальные факторы, оказывающие влияние на представителей непривилегированных групп, таких как чернокожее население, необеспеченные слои, женщины, пожилые люди и т. д. Она утверждает, что «та или иная социальная идентичность складывается вследствие возникновения значимых чрезвычайных обстоятельств, часто угроз или ограничений, таких как стереотипные негативные представления о вашей группе, массовые сегрегации, дискриминация, предубеждения и т. д., и все это на основании каких-то изначально присущих вам черт» [Steele, 2010]. Психологическое давление принадлежности к исторически низшей и часто отвергаемой группе может быть настолько сильным, что в итоге скажется отрицательным образом на академической успеваемости.

Помимо адаптации к новой среде и университетской бюрократии, помимо необходимости спешно приобретать все те знания, которые не были получены в государственных школах, афробразильцам и индейцам, принятым по квоте, приходится сталкиваться с дискриминацией. Они видят враждебное к себе отношение от случайных людей в холлах, от товарищей по группе и некоторых преподавателей.

2.2. Жертвы дискриминации

Лусиола Белфорт, дочь выходца из Франции и представительницы народности каинганг, стала первой студенткой из числа коренного населения страны, получившей в UFRGS медицинское образование. В интервью «Zero Hora», самой популярной газете штата, она рассказала о тех оскорблениях, которые ей пришлось терпеть от старшекурсников и от преподавателей: «Они говорили обо мне в моем присутствии, хотели понять, кто я такая. Им каза-

лось, что у меня внешность индианки, хотя у меня не совсем тот фенотип». По ее словам, в социальной сети Orkut⁹ о ней отзывались как о проходимке: «Ты самый ужасный тип белого человека, какой только может быть, — белая девчонка, которая пытается выдать себя за индианку» и «Даже если ты и белая, ты все равно ни на что не годишься» [Porciúncula, 2015].

О такой же озлобленности рассказывают и те, кто был принят по квоте для чернокожих абитуриентов:

...на «Оркуте» расизма предостаточно, пишут, например, такие невероятные вещи: «Всех черных надо убивать. Черные не должны учиться в Риу-Гранди-ду-Сул, они для этого слишком уродливы. Черным место на кухне» (специальность — филология, пол мужской).

Стены университета и зданий поблизости испещрены оскорбительными граффити примерно следующего содержания: «Черные, ваше место на кухне университетской столовой! Скажем нет квотам!».

Дискриминация была знакома нашим респондентам задолго до университета. В школе мы не только получаем знания, здесь также усваиваются определенные ценности, происходит обмен убеждениями, привычками и предрассудками относительно представителей разных рас, социальных классов, людей разного пола и возраста. Как выявило исследование Н. Гомес, посвященное взаимоотношениям между расами в бразильских школах, именно в школьные годы у большинства учащихся формируется представление об особенностях чернокожего человека, закрепляются отрицательные стереотипы относительно этого расового сегмента и его эстетических стандартов [Gomes, 2002].

В школе мне никогда не давали участвовать в представлениях. <...> Все мои одноклассники участвовали, а я не могла. Мама даже ходила объясняться с учителем: у меня действительно не было одежды для выступлений, но ведь моим одноклассникам костюмы выдавали в школе. Но все равно ни одной роли мне так и не досталось. Вот мой друг, белый, всегда участвовал в представлениях. Одноклассники смеялись над моими волосами, над тем, что они такие курчавые, и все такое прочее. А я в ответ только плакала и ничего не говорила маме. Видимо, было слишком стыдно. <...> Как-то один из них крикнул: «Каждой обезьяне своя ветка». И учитель ничего ему не сказал. Я тоже промолчала, только заплакала. Мне было 10 лет, так что

⁹ До появления Фейсбука самой популярной среди молодежи Бразилии социальной сетью был Orkut.

можете себе представить, как глубоко все это проникает в сознание (специальность — география, пол женский).

Дети нередко переносят такие оскорбления молча, никому ничего не рассказывая, они чувствуют одиночество и замешательство, не смея выразить свою обиду. Учителя не знают, как им помочь. Как отмечает Ч. Тейлор [Taylor et al., 1992], «наша идентичность отчасти формируется под влиянием общественного признания или его отсутствия, и часто под влиянием господствующих в обществе предрассудков». Некоторые исследователи считают признание четвертой разновидностью прав человека, наравне с гражданскими, политическими и социальными правами. Примеров непризнания обществом афробразильцев и индейцев в Бразилии более чем достаточно [Schucman, 2014]. А результатом становится низкая самооценка и заниженные ожидания молодых людей, которые не надеются на лучшее будущее.

В рамках исследования эффективности расовых квот в UFRGS студентов юридического факультета спрашивали: «Вы лично испытывали на себе дискриминацию на основании своего цвета кожи?» Все респонденты, считающие себя белыми, ответили на этот вопрос отрицательно, 64% чернокожих респондентов ответили положительно. Как заключает автор исследования, «это однозначная ситуация гегемонии, показывающая, что значит быть белым в бразильском обществе: не будучи жертвой дискриминации по признаку цвета кожи, человек не чувствует себя представителем расового меньшинства, он видит себя скорее членом коллектива» [Baranzeli, 2014].

Каждый справляется с проявлениями дискриминации по-своему. Кто-то объединяется с другими студентами, которые оказались в таком же положении, чтобы обмениваться с ними информацией и опытом, кто-то обращается за помощью к преподавателям. Чтобы восполнить пробелы школьного образования, они становятся самоучками, как один из наших респондентов:

В течение первого года в университете по выходным я только и делал, что читал все, что не прочел в свое время. Мама думала, я заболел: «Ребенок не выходит на улицу, сидит по целым дням в комнате» (специальность — филология, пол мужской).

Университет Риу-Гранди-ду-Сул предпринимает усилия к тому, чтобы приспособить учебный процесс к потребностям этих новых студентов, предлагая и рекламируя услуги, которые помогают облегчить усвоение академического материала и усовершенствовать условия обучения для тех, кто в этом нуждается. Прибегнув к одной такой услуге, студенты обычно с готовностью принимают другую. Добившись стипендии или воспользовавшись индивидуальной консультацией, получив библиотечные услуги за предела-

ми кампуса или поучаствовав в исследовательской работе, студенты начинают лучше понимать значение университета и виды его деятельности. Их взаимоотношения с академическим сообществом постепенно налаживаются.

Студенты, принятые по квотам, в конце концов убеждаются, что точно так же, как в обществе нет единства в оценке политики позитивной дискриминации, и в особенности расовых квот, нет единого мнения по этому вопросу и в университете. Многие преподаватели, сотрудники и студенты поддерживают прием в государственные университеты представителей недостаточно представленных в них групп населения и отдают должное их способностям, упорству и трудолюбию. Более того, они желают им успеха. Однако наиболее мощную эмоциональную поддержку новые студенты получают от своих родных.

Все студенты, принятые по квотам, особо подчеркивают значение поддержки семьи, особенно матери и других женщин-родственниц. Массовый опрос населения Бразилии, посвященный отношению к университетским квотам, выявил обратное соотношение между уровнем образования и доходов и одобрением политики позитивной дискриминации. Обеспеченные люди в основном являются сторонниками универсализма. Пожалуй, наибольший энтузиазм политика позитивной дискриминации вызывает у чернокожих женщин, чье положение на рынке труда самое нестабильное: они хотят, чтобы их дети получили возможность продолжить образование.

Приведем слова одной из студенток, принятой по квоте:

Главный человек в моей семье — мама, она нас всех обеспечивает <...> Она всегда говорила: «Ты — все, что у меня есть. Все, что я делаю, я делаю для тебя» (специальность — география, пол женский).

По условиям программы *Bolsa família*¹⁰ наличные на обучение ребенка в школе получает именно мать.

Студенты, принятые по квоте, надеются, что, получив профессию, смогут обеспечить лучшие условия жизни для своих детей и близких.

Я учусь, чтобы иметь затем все то, чего не имела в свое время мама, чтобы дать это своим детям, своим родным и близким (специальность — ветеринария, пол женский).

¹⁰ *Bolsa família* — программа перераспределения доходов, по которой 11 млн семей, живущих за чертой бедности, получили помощь для обучения детей в школе.

2.3. Значение семьи в получении высшего образования и значение этого образования для семьи

Обучение, позволяющее получить преимущества на рынке труда, превыше всего ценится в чернокожих семьях.

Мама постоянно убеждает меня учиться. Она всегда говорила, что необразованный человек ничего не достигнет. Особенно если он чернокожий. Многие работодатели скорее наймут белого человека, окончившего только среднюю школу, чем черного с высшим образованием. И все-таки чем больше мы учимся, тем выше наши шансы на высокооплачиваемую работу. И мы доказываем, что чернокожие могут не только помыть (специальность — филология, пол женский).

Б. Лахир считает, что безразличие родителей, которым некоторые специалисты объясняют низкую успеваемость студентов из малообеспеченных семей, является мифом: «То, что родители бездействуют, — миф. Этот миф породили преподаватели, не понимающие внутреннюю логику таких семей и заключающие по поведению студентов и их неуспеваемости, что родителям все равно и они не вмешиваются. Наши исследования свидетельствуют о том, что представление о „бездействии“ или „безразличии“ родителей является в корне неверным. Почти все наши испытуемые, вне зависимости от полученного образования, считают, что учеба — это важно, и надеются, что их дети станут более обеспеченными людьми, чем они» [Lahire, 1997].

Члены семьи сплачиваются и поддерживают друг друга, чтобы воплотить в жизнь мечту об университетском дипломе. Пока Таис Леите, первый инженер-картограф афро-бразильского происхождения, получивший образование в UFRGS, училась, ей помогал муж. Теперь она работает по специальности и будет помогать мужу, который хочет получить степень магистра делового администрирования [Custódio, 2015a].

Расходы и тревоги окупаются социальным признанием: семья, в которой сын или дочь учится в бесплатном государственном университете, служит примером для остальных. Студенты, поступившие по квоте, становятся источником информации для своих родственников и побуждают их повысить уровень образования, подав заявление в государственный университет.

После введения квот <...> несколько моих двоюродных братьев и сестер со стороны отца воспользовались возможностью поступить в университет. Двое из них, которым до этого пришлось бросить частный колледж из-за нехватки денег на обучение, решили сдать вступительные экзамены в UFRGS, и в этом году их приняли. Один изучает психологию и очень доволен, а другой выбрал медицину (специальность — право, пол женский).

Денизе Летисия Марколино, первая индианка, окончившая UFRGS в 2012 г., побудила свою маму, которая живет в индийской деревне, пройти курс дистанционного обучения педагогике.

Значение такого рода поддержки не ограничивается академической сферой, как подтверждает следующий комментарий матери студентки, принятой и получившей образование по квоте:

Вся наша семья гордится моей дочерью. Благодаря ее поддержке я и сама кое-чего достигла: я была домработницей, потом поступила на службу в специализированную компанию [Custódio, 2015].

Все студенты, поступающие в университет по квотам, сталкиваются с одними и теми же препятствиями: трудно добираться до университета; необходимо адаптироваться к языку, принятому в академической среде, быстро догнать однокурсников по уровню начитанности; приходится совмещать работу и учебу; нужно противостоять проявлениям дискриминации. Из дня в день студенты ищут способы преодоления этих препятствий, что свидетельствует об их стойкости [Bello, 2013].

Применительно к физическим объектам понятие «стойкость» означает «способность деформированного объекта восстанавливать форму после удаления фактора, вызвавшего деформацию» [Ferreira, 1975]. Но человек не может просто удалить источник стресса и безо всяких изменений вернуться в прежнее состояние [Koller, Poletto, 2008]. Человек учится, растет, развивается и становится более зрелым. Стойкость не означает возвращения в прежнее состояние, это умение справиться с опасной ситуацией или адаптироваться к новым условиям и найти возможности для дальнейшего развития.

Стойкость — это способность выйти из испытания с новыми силами и даже с возросшими ресурсами. То есть это активный процесс сопротивления, перестройки и роста в ответ на кризисы и вызовы [Walsh, 2005].

Современные студенты — это молодые люди, которые работают, имеют семью и детей, платят за съемную квартиру, а не подростки, живущие с родителями — представителями высшего или среднего класса общества, тоже обладателями университетского диплома, какими были студенты предыдущего поколения. Для новых студентов очень важно преодолеть все препятствия на пути к своей мечте о личном благополучии и благополучии близких. Студент-филолог рассказал нам о своей семье, ребенке и работе:

Я женат, и у меня пятимесячный сын Жуан. Мы живем на улице Риачуэло. Сейчас я ищу новое жилье, потому что эту квартиру хозяева продали. Финансовое положение у меня не из лучших,

2.4. Стойкость студентов

но стабильность есть: оплачиваю счета, покупаю книги. Скоро я получу диплом бакалавра, и это главное. <...> Мне было очень непросто попасть в университет. Было такое чувство, что я валуны ворочаю на своем пути (специальность — филология, пол мужской).

Один из наших респондентов рассказал, как ежедневно совмещает работу и учебу, и о решимости достичь своих целей.

Я помощник бухгалтера в автомобильном салоне. Работаю с 8 утра до 5 вечера. Вообще рабочий день у нас до 5.48, но мне разрешают уходить на 48 минут раньше, чем остальным. По пятницам занятий нет, поэтому я остаюсь допоздна, чтобы переделать все, что не успел за неделю <...> Я уверен в том, что делаю, и обязательно добьюсь своего (специальность — бухгалтерское дело, пол мужской).

Студентов, поступивших по квоте, объединяет переживание открывшихся возможностей и стремление не отступать перед трудностями.

Я бы не сказала, что мне трудно жить, я лишь извлекаю максимум из всего, что имею. Я воспользовалась квотами и всем остальным, что встретилось на моем пути. Я хочу максимально использовать все возможности, которые получила благодаря родителям (специальность — право, пол женский).

С целью поддержки субсидирования политики позитивной дискриминации в государственном университете Кампинас провели исследование, в ходе которого сравнивали результаты вступительного экзамена у выпускников государственных и частных школ. Оценки выпускников государственных школ оказались выше. Организаторы исследования объясняют их достижения особой стойкостью: «Менее обеспеченные студенты при условии хорошей подготовки с большей вероятностью достигнут академического и социального успеха, даже несмотря на личное и любое другое неблагоприятие. Способствует этому такой фактор, как умение справляться с трудностями — ценное качество в конкурентной среде научно-исследовательского университета, которым не всегда обладают их ровесники, представляющие средний класс общества и часто оберегаемые от трудностей своими родными» [Marques, 2008].

Зачисление в федеральный государственный университет порождает множество ожиданий и надежд у родственников студентов, поскольку диплом о высшем образовании — шанс продвинуться вверх по социальной лестнице. Многие студенты действительно воплощают свои мечты в жизнь. Те, кто был принят

в UFRGS благодаря политике позитивной дискриминации и получил диплом бакалавра, часто продолжают профессиональное обучение, а кто-то даже идет в магистратуру. Такие студенты доказывают на своем примере, что вступление в академическое сообщество изменило их ожидания от жизни.

Университетский диплом расширяет горизонты тех, чьи возможности прежде были ограничены.

2.5. Об ожиданиях и достижениях

Мой мир ограничивался моим кварталом (специальность — география, пол женский).

Скудость средств и возможностей знакома нескольким поколениям этих семей.

Я живу в очень бедном районе, да и весь город небогат. Улица, где стоит мой дом, очень странная: несколько больших домов, вроде моего, еще четыре здания и кучка грязных уродливых барачков, настоящие трущобы. Мусор сваливается на пустырях, и почти ежедневно муниципалитет отправляет туда грузовик, чтобы разгрести эти завалы. Словом, трущобы. Громкая музыка. Эта улица напоминает мне район, где жила моя бабушка — Вила Мария да Консейкао. Там все было точно так же: банды детей, стаи собак, громкая музыка. <...> В моей семье богатых нет, но все много трудятся. <...> Все у нас трудяги. Колледжей никто не оканчивал. Двоюродная сестра — медсестра, но без университетского образования, она окончила техникум (специальность — филология, пол женский).

Учеба в UFRGS вызывает у студентов, принятых по квотам, новые ожидания от жизни, которые сменяют часто ограниченные представления, преобладающие в бедных кварталах.

Планов у меня множество. Хочу получить диплом бакалавра. Потом хочу пойти в магистратуру, изучать моллюсков брюхоногих. Мой преподаватель — спец по ним. Я правда хочу пойти в магистратуру. Побывать в других местах, где изучают биологию моря. Там я смогу найти еще никому не известные виды. <...> Очень хочу туда поехать и погрузиться в работу с головой (специальность — биология моря, пол женский).

Денизе Летисия Марколино, первая обладательница диплома UFRGS среди индейцев, о которой мы уже говорили, выбрала своей специальностью сестринское дело. После этого она прошла курс профессионального обучения в Сан-Паулу и теперь работает в поликлинике, обслуживающей сообщество каинганг

в Сан-Себастьян-ду-Каи¹¹. На фотографии, появившейся в газете, она не в белом халате, который обычно надевают медицинские работники. Она предпочитает не выделяться среди жителей деревни и говорит с ними на родном для них языке каинганг.

В холле педагогического колледжа можно увидеть фотографию Дорвалино Кардосо, первого студента-индейца, получившего диплом бакалавра по педагогике. Теперь он учится в магистратуре того же колледжа.

2.6. Новое восприятие университета

Студенты, поступившие в государственный университет по квотам, после начала занятий по программам бакалавриата, по-видимому, начинают воспринимать его более критически. Прежде всего они отмечают недостаточную гибкость в организации учебного процесса: в университете не учтены реалии их жизни — то, что они часто вынуждены работать и что им требуется больше времени и ресурсов, чтобы справиться с академическими требованиями. Со всем уважением к преподавателям один из наших респондентов, совмещающий учебу с работой на полную ставку, заметил:

По-моему, они исходят из привычной для них модели, когда студент не работает и располагает свободным временем в избытке. Нам задают очень много домашних заданий или отправляют на производство. У тех из нас, кто совмещает учебу с работой, просто нет на это времени. Мы не можем брать отгулы — это непросто, и мы не можем себе это позволить, — так что в итоге все запутывается, и страдает наша профессиональная подготовка (специальность — бухгалтерское дело, пол мужской).

Критику вызывает и оторванность содержания учебных программ в университете от реальной жизни бразильского общества: при изучении некоторых тем и дисциплин студентам кажется, что они обсуждают явления, которые, если и имеют место, то далеко за пределами их страны. Одна студентка рассказала о полученном ею педагогическом образовании:

...Учатся здесь не самые умные люди, которые вечно витают в облаках или разглагольствуют впустую, что идет не так. Они обсуждают разнообразные противоречия, и все эти разговоры никуда не ведут. Я в них не участвую, только слушаю. Я не вмешиваюсь, даю им выговориться. Пусть хоть на Марс летят, если им угодно, но однажды их грезы рассеются, и они столкнутся с суровой реальностью (специальность — филология, пол женский).

¹¹ Сан-Себастьян-ду-Каи входит в столичный регион Порту-Алегри.

В некоторых комментариях упоминаются проявления враждебности и дискриминации:

Есть здесь такие, которые любят оскорблять. Про мою подругу сказали, что она идиотка, раз поступила по квоте. Но много и таких, которые нас поддерживают (специальность — география, пол женский).

Приведенные ниже высказывания взяты из интервью с выпускницей факультета социальных наук UFRGS, которая была принята по расовой квоте. Она подчеркнула значение неформального общения для повышения академических ожиданий:

Однорूपники мне не раз говорили, что, если я хочу пойти в магистратуру или заняться исследовательской работой, мне стоит подать заявление на стипендию. Я подумала: «Ну что же, я не против, постараюсь получить стипендию, эта строчка в резюме мне не помешает». Так я и сделала. А теперь могу сказать, что эти стипендии оказались полезны не только сами по себе, но и как символическое подтверждение того, что у меня хорошее, конкурентоспособное резюме (специальность — социальные науки, пол женский).

Что касается роли этой студентки в жизни университета, достаточно сказать, что она участвовала во всевозможных мероприятиях, организованных отделением образования и социального развития, а также в форуме по позитивной дискриминации¹².

В университете проводится форум, и я буду в нем участвовать. Именно в связи с ним мне стали более очевидны некоторые моменты, и я ощутила в себе силы для участия в движении по пересмотру политики выделения квот. <...> Именно благодаря форуму другие студенты, принятые как по квотам, так и в обычном порядке, — словом, все, кого это волновало, и не студенты тоже — объединились для переоценки квот, отстаивая непрерывное осуществление этого проекта и введение ряда усовершенствований (специальность — социальные науки, пол женский).

Респондентка убеждена, что студенты, принятые в университет по квотам, оказали на академическую среду положительное влияние, несмотря на прогнозы о снижении стандартов вследствие

¹² Участники форума проанализировали результаты первых четырех лет применения политики позитивной дискриминации в UFRGS. По итогам обсуждения была выделена субсидия для изменения процесса приема студентов таким образом, чтобы повысить шансы владельцев расовой квоты.

приема плохо подготовленных учащихся. В связи с тем, что ее дипломную работу рекомендовали на национальный конгресс студентов-исследователей, который состоялся в университете другого штата, она сказала следующее:

Во время выступления я рассказала, кто я и откуда, как поступила в университет и что произошло потом, как радовалась и была горда собой, когда закончила дипломную работу, о том, что это дало мне веру в свои силы. Я говорила не только о себе, но и обо всех нас, о таких же студентах, как я. <...> Иногда мы придаем слишком большое значение академическим знаниям, а ведь знания обретаются в условиях разнообразия: везде, где есть разнообразие, происходит приращение знания. Не нужно думать, что разнообразие — это, конечно, хорошо, но только не здесь, не в университете. Нет, разнообразие должно быть и тут, взаимодействие должно быть и в университете (специальность — социальные науки, пол женский).

3. Итоговые замечания

Реализацию политики позитивной дискриминации в Бразилии необходимо рассматривать в контексте понятий, которые встали во главу угла в начале XXI в., таких как уважение к правам человека и общественное признание, основанное на справедливости и равноправии. Именно они составляют дискурс международных документов об инклюзивном подходе по отношению к дискриминируемым группам, принятых большинством стран мира, в том числе Бразилией.

Мы наблюдаем нарастание политической воли, которую проявляют общественные движения и все три ветви власти — судебная, законодательная и исполнительная, — сталкиваясь с разительным неравноправием, как социально-экономическим, так и расовым, с которого начиналось развитие Бразилии как государства. Политика включения представителей меньшинств в студенческий контингент бразильских университетов однозначно свидетельствует о движении в этом направлении. Меры позитивной дискриминации вносят вклад в формирование идеала полиэтнической нации. Их воспитательная роль состоит в том, что они помогают воссоздать верный образ исторически подавляемых и мало признанных групп.

Введение расовых квот — составная часть проводимой государством политики стимулирования социальной мобильности, направленная на устранение исторически сложившихся в Бразилии привилегий, обусловленных представлениями о превосходстве европеоидной расы. Благодаря квотам более широкий доступ к профессиональному образованию получают различные группы населения, до этого фактически не представленные в элитных университетах. Соответствующим образом меняется студенческий

контингент бразильских университетов: сегодня значительную его часть составляют совершеннолетние студенты, малообеспеченные, не белые, они работают и живут в отдаленных районах. Приведенные нами высказывания этих студентов дают представление об их достижениях, трудностях и ожиданиях. Несмотря на дискриминацию в университете и за его пределами, они продемонстрировали стойкость и умение преодолевать препятствия.

Бразильским университетам предстоит решить немало трудных задач. Им придется разработать новые стратегии для привлечения в университет и вовлечения в академическое сообщество новой категории студентов, пересмотреть учебный план по курсам обучения, организовать мероприятия для обсуждения новых реалий, привнесенных студентами, принятыми по квотам.

Выделяя места для этих студентов, государственный университет поощряет разнообразие. И от появления профессионалов и лидеров, лучше понимающих реалии жизни большинства бразильцев, в конце концов выигрывает общество в целом.

1. Baranzeli C. (2014) Universidade e Relações Raciais — A perspectiva de estudantes do curso Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107984/000945150.pdf?sequence=1>
2. Bello L. (2011) Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35089/000793573.pdf?sequence=1>
3. Bello L. (2013) Jovens negros e ensino superior no Brasil: desvantagens no acesso e o processo de resiliência // Revista Identidade! Vol. 18. No 2. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/1014/1116>
4. Bourdieu P. (1970) La reproduction du système d'enseignement. Paris: Ed. De Minuit.
5. Colucci C. (2006) 65 apoiam cotas raciais na faculdade // Folha de São Paulo. 07/23/2015. <http://gvc.es.com.br/datafolha-65-apoiam-cotas-raciais-na-faculdade?locale=pt-br>
6. Custodio A. (2015a) Diploma ecoa na aldeia // Jornal Diário Gaúcho. 20 de junho. <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/diploma-ecoa-na-aldeia-medicina-da-ufrgs-forma-a-primeira-cotista-indigena-4785525.html>
7. Custodio A. (2015) A revolução das cotas // Jornal Diário Gaúcho. 22 de junho. <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/os-desafios-dos-ex-cotistas-da-ufrgs-depois-da-formatura-4786270.html>
8. Favero Maria de Lourdes A. (1980) Universidade & poder. Rio de Janeiro: Achiamé.
9. Ferreira A. B. de H. (1999) Novo Aurélio: o Dicionário do Século XXI. São Paulo: Nova Fronteira.
10. Freyre G. (1970) The Masters and the Slaves. A Study in the Development of Brazilian Civilization. New York: Knopf.

Литература

11. Gomes N. L. (2002) Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? // Revista Brasileira de Educação. No 21. P. 40–51.
12. Koller S. H., Poletto M. (2008) Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção // Estudos de Psicologia: Campinas. Vol. 25. No 3. P. 405–416.
13. Lahire B. (1997) Sucesso escolar nos meios populares — As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática.
14. Maggie Y. (2007) «Raça» e cultura no Brasil do século XXI e as novas políticas públicas // Rocha E. (ed). Cultura brasileira: reflexões, análises e perspectivas. Rio de Janeiro: Desiderata.
15. Marques F. (2008) Limites desafiados. Revista FAPESP, abril, edição impressa 146. <http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/04/01/limites-desafiados/>
16. Oliven A. C. (2014) Higher Education in the United States and Brazil: How the Two Systems Origins Shaped Their Further Development // Creative Education. Vol. 5. No 18. P. 1662–1672. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.518184>
17. Oliven A. C. (2008) Universities and Affirmative Action: Comparing Brazil and the United States // Vibrant (Online). Vol. 5. No 1. P. 141–161. <http://www.vibrant.org.br/issues/v5n1/arabela-c-oliven-universities-and-affirmative-action/>
18. Paixão M. (2011) O sexo e a cor da desigualdade. <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>
19. Piovesan F. (2005) Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos // Cadernos de pesquisa. Vol. 35. No 124. P. 43–55. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>
20. Porciúncula B. (2015) Eu me sentia a pior das alunas // Zero Hora. 07/26/2015.
21. Santos S. A. (2002) Historical roots of «Whitening» of Brazil // Latin American Perspectives. Iss. 122. Vol. 29. No 1. P. 61–82.
22. Schucman L. V. (2014) Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo, Annablume. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>
23. Seyferth G. (1996) Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização // M. C. Maio, R. V. Santos (orgs) Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil.
24. Sito L. R. S., Ferreira J. N., Rodrigues T. P. (2008) O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS // Tettamanzi A. L. et al. (orgs) Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/ Editora da UFRGS.
25. Steele C. M. (2010) Whistling Vivaldi. New York: W. W. Company & Company.
26. Taylor C., Appiah K. A., Habermas J. et al. (eds) (1992) Multiculturalism Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University.
27. Teixeira A. (1989) Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm
28. Walsh F. (2005) Fortalecendo a Resiliência Familiar. São Paulo: Roca.

African-Brazilians and Natives in an Elite University: The Impact of Affirmative Action on Students in Brazil

Arabela Campos Oliven

Authors

Professor of Sociology of Education in the Graduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS); Research Fellow at GEU — Grupo de Estudos sobre Universidade (Center for the Study of Universities). E-mail: arabelaoliven@gmail.com

Luciane Bello

PhD Student in the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS); Social Worker at UFRGS's Department of Education and Social Development. E-mail: luciane.bello@ufrgs.br

Address: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, 110 — BairroFarroupilha — Porto Alegre — Rio Grande do Sul, Brasil.

The best Brazilian universities are public, free of charge, and highly selective. At the beginning of the twenty-first century, many public universities began to earmark spots in all courses for underrepresented groups. The targets of these affirmative action policies were usually students coming from public schools, African-Brazilians, and Natives. This article introduces data on Brazil's higher education system since its early beginnings: its expansion, segmentation between public and private sectors, and the elitist character of public universities. It points out specificities of race relations in the country since the arrival of the Portuguese, and the historical context that favored the introduction of inclusion policies in public universities. It then deploys qualitative data in order to present the experience of African-Brazilians and Natives who entered an elite university—the Federal University do Rio Grande do Sul—through affirmative action policies. This university is located in the South of the country, the region that has the highest percentage of white population. The analysis focuses on the educational trajectory, family support and expectations, race relations in the university, resilience processes, and plans for the future of a group of racial quota students. By reporting on a pioneering experience, it discusses the importance of diversity in the student body and the challenges the university has to tackle for facing this new reality.

Abstract

University Students, Affirmative Action, Racial Quotas, Resilience, Elite University, Brazilian Higher Education, Diversity in the University.

Keywords

Baranzeli C. (2014) *Universidade e relações raciais—A perspectiva de estudantes do curso Direitos sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107984/000945150.pdf?sequence=1>

References

Bello L. (2011) *Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico* (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35089/000793573.pdf?sequence=1>

Bello L. (2013) Jovens negros e ensino superior no Brasil: desvantagens no acesso e o processo de resiliência. *Revista Identidade*, vol. 18, no 2. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/1014/1116>

- Bourdieu P. (1970) *La reproduction du système d'enseignement*. Paris: Ed. De Minuit.
- Colucci C. (2006) 65 apóiam cotas raciais na faculdade. *Folha de São Paulo*. <http://gvces.com.br/datafolha-65-apoiam-cotas-raciais-na-faculdade?lo-cale=pt-br>
- Custodio A. (2015a) Diploma ecoa na aldeia. *Jornal Diário Gaúcho*. 20 de junho. <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/diploma-ecoa-na-aldeia-medicina-da-ufrgs-forma-a-primeira-cotista-indigena-4785525.html>
- Custodio A. (2015) A revolução das cotas. *Jornal Diário Gaúcho*. 22 de junho. <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/os-desafios-dos-ex-cotistas-da-ufrgs-depois-da-formatura-4786270.html>
- Favero Maria de Lourdes A. (1980) *Universidade & poder*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Ferreira A. B. de H. (1999) *Novo Aurélio: o Dicionário do Século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Freyre G. (1970) *The Masters and the Slaves. A Study in the Development of Brazilian Civilization*. New York: Knopf.
- Gomes N. L. (2002) Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, no 21, pp. 40–51.
- Koller S. H., Poletto M. (2008) Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia: Campinas*, vol. 25, no 3, pp. 405–416.
- Lahire B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares—As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Maggie Y. (2007) “Raça” e cultura no Brasil do século XXI e as novas políticas públicas. *Cultura brasileira: reflexões, análises e perspectivas* (org. E. Rocha), Rio de Janeiro: Desiderata.
- Marques F. (2008) *Limites desafiados*. Revista FAPESP, abril, edição impressa 146. <http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/04/01/limites-desafiados/>
- Oliven A. C. (2014) Higher Education in the United States and Brazil: How the Two Systems Origins Shaped Their Further Development. *Creative Education*, vol. 5, no 18, pp. 1662–1672. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.518184>
- Oliven A. C. (2008) Universities and Affirmative Action: Comparing Brazil and the United States. *Vibrant* (Online), vol. 5, no 1, pp. 141–161. <http://www.vibrant.org.br/issues/v5n1/arabela-c-oliven-universities-and-affirmative-action/>
- Paixão M. (2011) *O sexo e a cor da desigualdade*. <http://www.geledes.org.br/ar-eas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>
- Piovesan F. (2005) Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de pesquisa*, vol. 35, no 124, pp. 43–55. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>
- Porciúncula B. (2015) Eu me sentia a pior das alunas. *Zero Hora*. 07.26.2015.
- Santos S. A. (2002) Historical roots of “Whitening” of Brazil. *Latin American Perspectives*, iss. 122, vol. 29, no 1, pp. 61–82.
- Schucman L. V. (2014) *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo, Annablume. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>
- Seyferth G. (1996) Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *Raça, Ciência e Sociedade* (orgs M. C. Maio, R. V. Santos), Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, Centro Cultural Banco do Brasil.

- Sito L. R.S, Ferreira J. N., Rodrigues T. P. (2008) O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS* (orgs Tetamanzi A. L. et al.), Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/ Editora da UFRGS.
- Steele C. M. (2010) *Whistling Vivaldi*. New York: W. W. Company & Company.
- Taylor C., Appiah K. A., Habermas J. et al. (eds) (1992) *Multiculturalism Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University.
- Teixeira A. (1989) *Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas.
http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm
- Walsh F. (2005) *Fortalecendo a Resiliência Familiar*. São Paulo: Roca.

Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 1940-х — начало 1960-х годов)

М. Л. Майофис

Статья поступила
в редакцию
в августе 2015 г.

Майофис Мария Львовна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Школы актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС, доцент Института общественных наук РАНХиГС. Адрес: 119571, Москва, просп. Вернадского, 82, стр. 9. E-mail: mmaiofis@yandex.ru

Аннотация. На основании опубликованных и архивных документов анализируется комплекс причин, которые подтолкнули советское руководство к созданию языковых спецшкол в конце 1940-х годов — в период, когда шла наиболее активная борьба с «космополитизмом» и «низкопоклонством перед Западом». Выпускники новых школ должны были восполнить острый недостаток специалистов со знанием иностранных языков, поэтому в языковых спецшколах особое внимание уделяли формированию устной речи, в то время как программа средних школ концентрировалась толь-

ко на навыках чтения и перевода. Автор считает, что концепция языковых спецшкол была изначально внутренне противоречива, и рассматривает ограничения, которые вынужденно пришлось инкорпорировать в проект языковых школ: ресурсные, социальные, методические, идеологические. Эпоха «борьбы с космополитизмом» оставила свой отпечаток в методике преподавания: все учебные материалы должны были проходить через множество идеологических фильтров, так как советские руководители очень боялись, что изучение иностранных языков будет подспудно оказывать негативное влияние на учеников.

Ключевые слова: история советского образования, школы с углубленным изучением иностранных языков, поздний сталинизм, специальные школы, методика преподавания иностранных языков в школе.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-286-310

Статья подготовлена
в рамках НИР ШАГИ
РАНХиГС «Концепту-
альные основы
советской образова-
тельной политики
(1920–1980-е)».

Школы с углубленным изучением иностранного языка, или так называемые языковые спецшколы, существуют в Российской Федерации и других постсоветских государствах на правах одного из институтов среднего образования. Эти учреждения считаются более престижными, чем обыкновенные школы, прием в них осуществляется на основании конкурса¹. Еще в советский

¹ Действующий Приказ Министерства образования и науки от 15 февраля 2012 г. дает довольно туманную трактовку форм конкурсного отбора, однако очевидно санкционирует его: «Государственные учреждения,

период эти школы становились предметом критики и даже оказывались в центре скандалов, в том числе и коррупционного свойства.

Изучая экспертные статьи и дискуссии о спецшколах, возникавшие в советский и постсоветский периоды (из ранних статей см.: [Ornstein, 1958; Kreusler, 1963; Dunstan, 1978; Griffiths, 1984; Monk, 1986; 1990]), приходишь к выводу, что все они так или иначе сфокусированы на вопросах о допустимости/необходимости/вредности конкурсного отбора учеников (и родителей), о создании особых программ и сопутствующем этим процессам самопозиционировании учителей и администрации. Невзирая на все возражения относительно особого положения этих школ внутри общей системы образования, эти институты уже вошли в историю советского школьного образования и отдельно — в историографию советской эпохи². Однако их интеллектуальный, организационный, идейный и методический генезис не был описан, и поэтому многие положения уже опубликованных исследований выглядят исторически не фундированными, «повисающими в воздухе». Эта статья призвана восполнить этот пробел и описать соотношение концепции языковых школ конца 1940-х — начала 1950-х с общими установками системы советского среднего образования того времени. Формат журнальной статьи позволяет осветить только самый первый этап истории спецшкол: с момента их создания (1948) до начала интенсивного распространения (1953–1961).

В задачи работы в силу ограничений объема не входит анализ учебников, аудио- и визуальных обучающих материалов, разработанных для спецшкол или использовавшихся в них с конца 1940-х по начало 1960-х. Тем не менее такой анализ совершенно необходим и будет предпринят на следующем этапе исследования³.

Насколько можно судить сегодня, послевоенная концепция школьного языкового образования в СССР во многом была основана на поздних работах академика Л. В. Щербы (1882–1944).

Интеллектуальные
предпосылки

негосударственные учреждения, реализующие на ступени основного общего и среднего (полного) общего образования общеобразовательные программы углубленного и/или профильного изучения отдельных предметов, в целях наиболее полного удовлетворения потребностей обучающихся предусматривают в правилах приема граждан в учреждение на соответствующие ступени механизмы выявления склонностей детей к углубленной и/или профильной подготовке по соответствующим учебным предметам».

² См. недавнюю монографию, посвященную выпускникам двух советских спецшкол — № 20 в Москве и № 42 в Саратове: [Raleigh, 2012; Рейли, 2015].

³ Некоторые предварительные выводы на эту тему см. в моей недавней публикации: [Майофис, 2014].

Его статьи и монографии 1940-х годов, хорошо изученные в истории лингвистики, начиная с большой мемориальной работы В. В. Виноградова [Виноградов, 1951], сосредоточены на рассмотрении трех взаимосвязанных вопросов: «естественного» овладения родным языком, реформирования научной лингвистики, которую в рамках учения Щербы необходимо было связать с психологией языкового употребления и, наконец, перестройки школьного преподавания иностранных языков [Щерба, 1945]. В 1942–1944 гг. Щерба занимался в первую очередь созданием новых школьных программ и методических пособий [Матусевич, 1981]. В одном из тогдашних писем к М. И. Матусевич он не без гордости замечает: «...я преодолеваем иллюзиями, будто могу оказывать влияние на наше просвещение. Несомненно, что к моему голосу прислушиваются, но что из этого выйдет — неясно» [Матусевич, 1981. С. 17].

Произошедшие под влиянием выступлений и публикаций Щербы трансформации были достаточно существенны. Вплоть до начала войны советские учителя и методисты были вполне заинтересованы в развитии у учеников навыков устной речи: работа над ними рассматривалась как необходимая часть овладения языком вообще и школьной программой в частности (трудно сейчас сказать, как обстояло дело на практике, особенно в маленьких городах и селах, но на уровне предписаний ситуация очевидна). Об этом можно судить по содержанию вышедшего с 1935 г. журнала «Иностранный язык в школе».

В 1942 г. Л. В. Щерба опубликовал в журнале «Советская педагогика» первую обобщающую работу из числа его научно-методических публикаций 1942–1944 гг. — статью «Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов». Основная идея статьи состояла в том, что главная цель в обучении иностранным языкам, особенно применительно к воспитанию и образованию интеллигенции, — это обучение чтению и переводу текстов на иностранном языке, ибо «мы должны знать, что пишут и думают не только наши заграничные друзья, но и наши враги» [Щерба, 1942. С. 31]. В качестве образца Щерба ссылается на опыт Соединенных Штатов, где любой квалифицированный инженер читает хотя бы на одном иностранном языке: «В Америке на заводах и предприятиях переводчиков нет, а немногочисленные библиотекари распределяют всю приходящую иностранную литературу между инженерами соответственно их узкой специальности, и с этой литературой они обязаны ознакомиться» [Там же].

Овладеть этим умением, согласно Щербе, возможно, лишь в полной мере усвоив общеобразовательную функцию иностранного языка, которая состоит в установке на внимательное чтение любого текста, аккуратном и дифференцированном отношении к стилистическим средствам выражения, навыках «критического

мышления» (или «диалектики», Щерба использует оба термина) и, наконец, в благоприобретенном умении самостоятельно изучать любой иностранный язык [Там же. С. 35]. В дореволюционной гимназии эту функцию выполняла латынь, а в советской школе, где латынь не преподается, ее должны были заменить новые языки.

Методические следствия этой концепции заключались в продвижении сознательного, а не «автоматического» (или «механического») способа усвоения иностранного языка, требованиях постоянных сравнений его с родным языком и, наконец, доминирующей роли чтения и перевода.

Основные положения этой концепции были суммированы в посмертно изданной книге Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики» (М.: АПН, 1947). Подготовкой этой книги к печати, а также, вероятно, ее значительным расширением занимался ученик Щербы, профессор Института иностранных языков и заведующий сектором методов обучения АПН РСФСР И. В. Рахманов. В результате вся методика преподавания иностранных языков в средней школе была оперативно перестроена в конце 1940-х под концепцию Щербы в трактовке Рахманова.

Одним из самых ярких свидетельств произошедших изменений стал возобновленный в 1948 г. журнал «Иностранные языки в школе»: теперь центр тяжести смещался в сторону теоретического освещения вопросов грамматики, обучения чтению и переводу.

Концепция Щербы имела существенную социальную и политическую составляющую. Как видно уже по первым тезисам его статьи 1942 г., он предполагал, что изучение новых языков по образцу гимназической латыни необходимо прежде всего будущей советской интеллигенции и, что немаловажно, будущим советским чиновникам любого ранга: «Никакие писатели, журналисты, критики, репортеры, литературоведы, юристы, авторы проектов, докладных записок и т. п. немыслимы вне подобной школы. Наконец, иным путем нельзя подготовить просто хорошего читателя, иначе его поле зрения будет ограничено современной литературой на родном языке» [Щерба, 1942. С. 35]. Ссылка Щербы на опыт США показывает, что проблемы преподавания иностранных языков, занимавшие его с начала 1900-х годов, во время войны были переосмыслены в новых исторических условиях. Знание иностранных языков было теперь необходимо тем, кто принимал участие в интенсифицировавшемся взаимодействии со странами-союзниками, в том числе тем, кто должен был эксплуатировать в СССР новую иностранную технику, импортированную по ленд-лизу или трофейную.

Весной 1944 г. Л. В. Щерба пишет работу «К вопросу о распространении у нас в Союзе знаний иностранных языков и состоянии

у нас филологического образования, а также о мерах к поднятию того и другого». Насколько можно судить по его письмам, ученый собирался прочитать этот текст в Наркомпросе и в МГУ, однако неясно, была ли эта работа представлена публично, так как в это время лингвист уже много болел [Матусевич, 1981]. В. В. Виноградов называет этот текст «докладной запиской» [Виноградов, 1951], но не пишет, куда она была подана. В архиве Академии педагогических наук сохранилась стенограмма другого, близкого по содержанию и точно состоявшегося выступления Щербы — «Образовательное изучение иностранных языков» (Москва, 3 августа 1944 г.). Поскольку стенограмма беседы не предназначалась для публикации, в некоторых фрагментах ученый был несколько откровеннее, чем в подготовленной за несколько месяцев до того аналитической записке.

Щерба считает необходимым «...создание специальных средних школ (ср. наши суворовские школы), где бы иностранный язык начинался со 2-го года обучения при максимальном числе часов и при специально разработанной методике. Желательно, чтобы эти школы были закрытого типа, по крайней мере с 5-го класса обучения, и чтобы в них создавалась соответственная „иностранная атмосфера“ (само собой разумеется, что установка на „практическое овладение“ тем или другим иностранным языком отнюдь не должна устранять в этих школах филологического элемента образования). В этих школах, кроме того или другого языка, должны проходить география и история страны, соответствующей изучаемому языку, а также должно быть усилено преподавание страноведения вообще»⁴.

Таким образом, в 1942–1944 гг. Щерба фактически предлагает две новые модели обучения иностранным языкам. Первая базируется на необходимости готовить культурную и управленческую элиту, которая будет много читать на других языках, но совершенно не обязана на них говорить. Вторая — на идее обучения в особых учебных заведениях тех, кто будет активно, «практически» владеть иностранным языком или, скорее, несколькими языками.

Можно предположить, что эти две модели соответствовали разделению на «активную» и «пассивную» грамматику, которое Щерба предложил в своей последней статье [Щерба, 1945]; это разделение было подхвачено и популяризировано Виноградовым [Виноградов, 1951]. Активная грамматика излагается с точки зрения говорящего, т. е. предписания, как строить предложения в логике того или иного языка, пассивная грамматика дается с точки зрения слушающего, т. е. представляет собой

⁴ Щерба Л. В. Стенограмма беседы на тему «Образовательное изучение иностранных языков». 3 августа 1944 г. // ГАРФ. Ф. 10049. Оп. 1. Д. 48. Л. 25–35.

набор правил, позволяющий анализировать воспринимаемый текст.

Согласно идее Щербы, высказанной еще в статье 1942 г., «общеобразовательное» изучение языка с упором на чтение и перевод готовит филолога, тогда как обучение устной речи с акцентом на запоминание и воспроизведение — полиглота⁵. Полиглот, умеющий говорить на языке, но не задумывающийся о его структуре и культурных значениях, выступает здесь, скорее, как «техник», «рабочий», тогда как овладевший навыками вдумчивого перевода филолог — как образованный интеллигент. Полиглотов, по мнению Щербы, готовила дореволюционная система домашнего образования: гувернантки, чьим родным языком был немецкий, английский или французский, погружали своих воспитанников в языковую среду, в которой язык воспринимался естественно и «бессознательно».

Несмотря на все оговорки Щербы о «филологическом элементе образования» в специальных языковых школах, очевидно, что именно там должны были, согласно его концепции, формироваться «полиглоты». В беседе в АПН РСФСР он проговорил эту задачу достаточно четко: «...надо изо дня в день, как с гувернанткой. <...> В ряде школ надо, потому что надо как-то людей приготовить для потребностей государства, которые бы в совершенстве владели языком. Их надо в раннем возрасте начинать учить, а в массовой школе трудно»⁶. И поэтому, если в СССР и возможно обучение иностранному языку как живому и нужному для общения (а не чтения), то осуществляться оно должно изолированно, без трансляции соответствующих методик в основную массу школ.

Мы можем с высокой долей вероятности заключить: Щерба был прав, когда писал, что к его мыслям в 1944 г. «прислушивались». К январю 1945 г. относится созданный, вероятно, под эгидой Военного института иностранных языков (ВИИЯ) проект «о специальных школах иностранных языков» (Проект 1945). Этот небольшой документ носит весьма предварительный характер. Предполагалось создать школу в составе 5–10 классов на базе 411-й московской школы Наркомпроса РСФСР под совместным управлением Наркомата обороны и Наркомпроса. Готовить она должна была специалистов «по западным и восточным языкам», преподаваемым в ВИИЯ, а ее выпускники должны были стать впоследствии студентами этого института. Кроме изучения иностранных языков с помощью штатных преподавателей ВИИЯ

**Институциональные
предпосылки**

⁵ См. у Щербы: «Вообще, надо иметь в виду, что полиглот — не то же, что филолог» (Там же. Л. 36).

⁶ Там же. Л. 22–23.

в школе планировалось производить «военную и политическую подготовку», в том числе в так называемых летних спецлагерях⁷. Однако этот проект так и не был реализован.

Более оперативными оказались руководители Украинской ССР. Осенью по инициативе наркома иностранных дел Украины, старого коминтерновского деятеля Дмитрия Захаровича Мануильского⁸ в Одессе, Харькове и Киеве были созданы три мужских языковых интерната, очень напоминавших по своему устройству «школы для полиглотов» в описании Щербы. Согласно Постановлению Совета министров УССР и ЦК КП(б)У от 17 апреля 1946 г., в каждом из этих интернатов должны были обучаться по 150 человек.

Украинская ССР стала в этот момент постоянным членом ООН, и ей потребовались собственные специалисты со знанием иностранных языков (преимущественно английского). Мануильский придумал тогда целую систему подготовки дипломатических (а следовательно, пропагандистских и разведывательных) кадров: кроме интернатов в нее входили также факультет международных отношений при Киевском университете и Институт иностранных языков.

По воспоминаниям первых учеников этих интернатов, несмотря на рекомендации принимать в новые заведения прежде всего сирот, отцы которых погибли на фронтах Отечественной войны, желающие поступить в школу все равно должны были пройти строгий отбор, а само обучение предполагало достаточно интенсивные курсы иностранного языка: тут были и отдельные занятия по отработке навыков разговорной речи, и большие объемы внеклассного чтения, и преподавание некоторых предметов только на английском языке. Главное же преимущество, по мнению выпускников, давала сама интернатная система, позволявшая задействовать не только учебное, но и свободное время учащихся; они вспоминают о «днях и целых неделях под лозунгом *Speak only English*»⁹. Мануильский, как вспоминают первые выпускники, часто наведывался в интернаты для проверок сам или посылал ближайших сотрудников¹⁰.

Сама по себе концепция учебного заведения интернатного типа, в которое принимались бы дети погибших на войне солдат и офи-

⁷ Проект 1945 — Проект положения Наркомпроса РСФСР о специальных школах иностранных языков от 23 января 1945 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 75. Д. 107. Л. 1, 2.

⁸ О Мануильском см., например: [Ватлин, 2009].

⁹ Историческая справка (из воспоминаний выпускников Киевской спецшколы-интерната Б. Афанасьева и Л. Ларина). Сайт Одесской специализированной школы-интерната № 2. <http://odsint2.com/page/200>

¹⁰ Историческая справка. Сайт выпускников Киевской школы-интерната: <http://internatsy.org/classes.htm>

церов, имеет много общего с принципами созданных за два года до того суворовских училищ. Согласно Указу от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», на освобожденных территориях предполагалось в кратчайшие сроки организовать 9 суворовских военных училищ, «типа старых кадетских корпусов <...> с закрытым пансионом для воспитанников»¹¹. Срок обучения в новых учебных заведениях должен был составлять 7 лет. Контингент училищ следовало формировать из детей, родители которых погибли «от рук немецких оккупантов». Однако сами упоминания дореволюционных кадетских корпусов и использованное для описания их структуры слово «пансион», — на первый взгляд совершенно инородное в советском контексте, — должны были рождать у современников представления об элитных закрытых школах.

Эти ассоциации были тем более закономерными, что суворовские училища наследовали еще одному типу школ с военной подготовкой, задуманному и созданному накануне войны, — так называемым военным спецшколам. (Обратим внимание на корень «спец», приспособленный для названия этих школ еще во второй половине 1930-х годов.) Эти школы предназначались для юношей — учащихся 8–10-х классов и предполагали преподавание математики, физики, химии, черчения и военного дела, приближенное к программам военных учебных заведений. Выпускники таких школ имели право поступить в любое военное училище. Первые, возникшие в 1937 г., школы такого рода имели преимущественно артиллерийскую специализацию и готовили кадры для артиллерийских училищ, однако в начале 1941 г. были открыты более известные и престижные школы ВВС, которые (что важно для нашего дальнейшего рассказа) получили собственную отдельную нумерацию.

Прием в школы происходил на основе строгих вступительных экзаменов; все абитуриенты заполняли при поступлении подробнейшую анкету, которая в обязательном порядке проверялась на достоверность в НКВД¹². Руководил спецшколами ВВС первый отдел Наркомата просвещения¹³. Характерно, что в московском проекте школы при ВИИЯ января 1945 г. будущее учебное заведение тоже называется «специальная средняя школа иностранных языков».

¹¹ О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации. М.: Госполитиздат, 1943. С. 52.

¹² Толмачев Е.П. «Организовать авиационные школы по типу артиллерийских...» // Молодежный военно-исторический журнал. 2006. № 1. <http://www.ruscadet.ru/history/milschool/air/airspecschool.htm>

¹³ См., например: Сметы и штатные расписания спецшкол ВВС на 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ч. 3. Д. 5861, 5862 и др. О том, что военные спецшколы сразу же привлекли в свои стены детей высокопоставленных советских руководителей, см., например: [Восленский, 1980].

Кадровый голод Украинское постановление о создании языковых интернатов вышло на полтора года раньше общесоюзного. Вскоре идею Мануильского сочли нужным не только поддержать, но и распространить на другие республики. 4 октября 1947 г. Совет министров СССР издал Постановление «Об улучшении преподавания иностранных языков в средней школе», которым, помимо прочего, предписывалось открыть в Москве и Ленинграде к началу 1948/49 учебного года три школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Спустя три недели это же распоряжение было повторено в приказе министра просвещения РСФСР А. Г. Калашникова.

В РСФСР еще во время войны нехватка специалистов со знанием немецкого языка стала ощущаться достаточно остро. Тогда был предпринят ряд «чрезвычайных» мер: так, еще летом 1941 г. в Москве, на улице Мархлевского, были открыты краткосрочные курсы при военном факультете МГПИИЯ — там готовили будущих военных переводчиков и разведчиков со знанием иностранного языка¹⁴. 12 апреля 1942 г. на базе военного факультета западных языков и военного факультета при Институте востоковедения был создан Военный институт иностранных языков Красной армии. Однако никаких системных шагов для усиления преподавания языков в школе так и не было сделано. Л. А. Гаврилов сообщает, что во время войны в принявшем на себя столичные функции Куйбышеве были открыты первые языковые спецшколы [Гаврилов, Курапова, 2012], об успешном функционировании этих школ бегло упомянуто в проекте Наркомата обороны от января 1945 г.

Обратить внимание на школы заставила не война, а послевоенная ситуация. Из систематического просмотра документов аппарата ЦК ВКП(б) за 1945–1946 г. становится ясно, что именно в этот момент стала особенно ощущаться нехватка специалистов со знанием иностранных языков, все более востребованных для нужд советской пропаганды за рубежом. Переписка по вопросам функционирования заграничных отделений ТАСС, Издательства литературы на иностранных языках свидетельствует не просто о тяжелом положении, но о настоящем кадровом голоде, который испытывали учреждения подобного рода. Если до Большого террора и окончания войны СССР мог пользоваться помощью бывших политэмигрантов имперского периода, свободно владевших иностранными языками после многих лет жизни за границей, или брать на работу представителей компартий, эмигрировавших из своих родных стран по причинам политическим и/или национальным, то к концу войны часть этого персонала вернулась в родные страны, а другая была расстреляна и сгинула в ГУЛАГе.

¹⁴ Гаврилов Л. А. Родные братья разведчиков. Сайт «Клуб товарищей Военного института иностранных языков Красной армии». <http://clubvi.ru/news/2011/01/17/gavrilov/>

Перед советским высшим, а затем и средним образованием встала задача воспитания собственных кадров со знанием иностранных языков, при этом предполагалось, очевидно, что достигнуть этой цели можно будет и без опыта жизни за границей.

Первый проект создания языковых школ в РСФСР, датируемый концом 1947 г. и представленный министру просвещения А. Г. Калашникову в январе 1948 г., много заимствовал у украинского и, соответственно, весьма близок к предложениям Л. В. Щербы. И хотя речь здесь шла уже не об интернатах, как у Мануильского, а о школах, предполагалось, что ученики будут находиться там не только во время уроков, но и после, для чего этим школам предписывалось открыть интернаты для тех, кто будет жить в них постоянно, и группы продленного дня для «приходящих» учеников. Решить эти задачи предполагали, выделив школам ставки воспитателей¹⁵. Проблема, безусловно, заключалась не в том, чтобы изолировать или занять учеников языковых школ; организационная форма интерната или школы полного дня была единственно возможным ответом на требование «пользоваться преимущественно иностранным языком» и на занятиях, и во внеучебное время.

Погружение... по пояс

Главной в проекте новых школ была идея, заложенная в самом их названии, — «преподавание ряда предметов на иностранном языке». Согласно проекту декабря 1947 г. — января 1948 г., это должны были быть все предметы, кроме русского языка, русской литературы, истории и географии СССР и основ Конституции¹⁶; этот принцип начинал действовать с 4-го класса, он не распространялся на начальную школу. В той же первой редакции Положения устанавливалось обязательное изучение второго иностранного языка с 7-го класса. Предусматривалось также создание особо оборудованных кабинетов иностранного языка. Сама модель обучения фактически методом погружения напоминала разведшколу или, как минимум, институт военных переводчиков. Сходство это, вероятно, не было случайным. Так, В. Л. Глазычев, попавший в самый первый набор московской английской школы, вспоминает, что его мама, посетившая родительское собрание, «металась в сомнениях»: «Ей было ясно, или ей разъяснили, что такая школа предназначена для подготовки разведчиков, и это было страшно...» [Глазычев, 2014а]. Сходным образом — и тоже с намеками на связь учителей и администрации этой школы с военной разведкой — рассказывает о ней и другой ее ученик того времени, Александр Владиславлев [2014. С. 30–34].

¹⁵ Проект Положения о средней мужской и средней женской школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, январь 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ед. хр. 723. Л. 7.

¹⁶ Там же. Л. 6.

Если в Ленинграде первая языковая школа действительно открылась осенью 1948 г., как того и требовали постановление правительства и приказ министра, то в Москве сделать этого не удалось: английская и французская школы, составившие там сразу особый номерной ряд (школы № 1 и № 2), начали работать только с осени 1949 г. И в том и в другом случае первый набор проводился только до 6-го класса включительно, а преподавание предметов на иностранном языке в первом учебном году не вводилось, к этому только что принятые ученики еще явно не были готовы.

25 ноября 1949 г. — московские школы к этому моменту проработали два с половиной месяца, а ленинградская полтора года — в Москве была собрана коллегия Министерства просвещения, решением которой первоначальная программа преподавания на иностранном языке более чем половины предметов учебного плана была сокращена до минимума. Предложенные в начале 1948 г. для преподавания по-английски анатомия и физиология человека и основы дарвинизма теперь должны были излагаться только на русском языке. В курсах экономической географии и истории зарубежных стран переходить на иностранный язык предписывалось только тогда, когда речь там заходила о стране изучаемого языка¹⁷. Судя по материалам обсуждений на этой же коллегии, ни об интернатной системе, ни даже о группе продленного дня на иностранном языке речи уже не шло. Неизменным остался только принцип начала обучения иностранному языку со 2-го класса, увеличение часов иностранного языка до пяти в неделю и распределение учеников для занятий иностранным языком в малые группы, что раньше в советских школах не практиковалось.

Произведенная редукция первоначального проекта ставила под вопрос возможность подготовки советских специалистов с безупречным знанием иностранных языков, но без опыта проживания в соответствующих странах. Задача «погружения» явным образом перекладывалась на высшие учебные заведения и выводилась из компетенции школы.

Произошедший за полтора года сдвиг в понимании задач и сферы деятельности новых школ представляется одним из важнейших признаков внутренней противоречивости всей задуманной конструкции. Объяснив генезис этих изменений, я попытаюсь показать и базовые презумпции работы языковых школ, кото-

¹⁷ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 107.

рые они (или их преемники) сохранили по сей день. Речь пойдет о трех типах ограничений, которые вынужденно пришлось инкорпорировать в проект языковых школ; каждый из них нуждается в развернутом пояснении.

Сам по себе принцип преподавания «ряда предметов» на иностранном языке был основан на идее принципиальной переводимости программы советской средней школы на любой иностранный язык. Отчасти это предположение имело свои резоны: в СССР уже функционировали детские дома для испанских детей, где, за исключением русского языка и литературы, преподавание велось по-испански¹⁸; существовали и так называемые школы для детей немецких специалистов (этим термином обозначали вывезенных вместе с репарациями — оборудованием для фабрик и заводов — инженеров и квалифицированных рабочих).

Ресурсные
ограничения

Значимым прецедентом для языковых школ были так называемые национальные школы, где преподавание велось на языке титульных для республики этносов (специальный отдел национальных школ существовал в Министерстве просвещения РСФСР); по этому принципу строилось национальное образование и в союзных, и в автономных республиках. В число таких национальных школ входили до 1938 г. и школы для детей немецких и английских специалистов и эмигрантов. Обучение в них полностью велось на этих европейских языках, и преподаватели зачастую были носителями языка [Ватлин, Мусиенко, 2014]. Школы были расформированы специальным постановлением Оргбюро ЦК ВКП(б) в январе 1938 г., многие их учителя и ученики подверглись репрессиям, многие погибли на фронте и в ГУЛАГе в годы войны. Кадровый потенциал этих институций был полностью утрачен.

Уже по тому, какие трудности испытали в 1945–1948 гг. школы для детей немецких специалистов, можно было предсказать и судьбу «преподавания ряда предметов» в советских языковых школах. Организованные в тех областях и республиках РСФСР, где вынужденные эмигранты — немцы были востребованы советской промышленностью или наукой, школы для детей немецких специалистов постоянно испытывали трудности и с преподавательским составом, и с учебной и методической литературой. Первоначально предполагалось, что преподавание в этих школах будет вестись по учебникам, принятым в советской зоне оккупации Германии, однако этот план оказался сорван: на коллегиях министерства несколько раз сетовали на то, что этих учебников в местных школах так и не получили. Хотя учебники для советской зоны оккупации Германии были изданы большими тиражами уже

¹⁸ Об испанских детских домах и их учебной программе см.: [Харитоновна, 2015].

в 1945 г.¹⁹, до немецких детей в СССР они по какой-то причине так и не дошли: возможно, дело было в слабой коммуникации между военной администрацией оккупированных зон и Наркомпросом (а потом Министерством просвещения), а возможно, в административной неразберихе внутри Наркомпроса, где так и не решились отдать распоряжение о печатании этих учебников малыми тиражами для соответствующих школ.

Не лучше обстояло дело и с учителями: с одной стороны, в маленьких городах и поселках местных учителей со знанием немецкого языка найти почти не представлялось возможным, с другой — немецкие инженеры, которых рекомендовали в качестве временной меры привлекать для преподавания математики, физики и химии, оказывались неспособны вести по-русски классный журнал, выставлять оценки в дневники и сдавать отчетную документацию. К тому же, они, конечно, были на подозрении как люди «несоветские» и нелояльные. В иных местах, когда в преподавательский корпус школ для детей немецких специалистов попадали депортированные лица и реэмигранты из Шанхая, дело доходило до доносов в ЦК и указаний на прямую угрозу подрастающему поколению и безопасности страны. Ответом на доносы стали массовые увольнения учителей из этих школ²⁰.

Хотя языковые школы открывались в двух крупнейших городах Советского Союза, при подборе учителей, преподающих на иностранном языке, обнаружилось те же самые проблемы. В 1952 г. Министерство просвещения РСФСР при поддержке ЦК обращается к Совету министров РСФСР с просьбой о пересмотре ставок оплаты учителям языковых школ²¹.

По-видимому, директорам школ не удавалось полностью укомплектовать даже штат преподавателей иностранных языков. Следующим пунктом в том же документе шло предложение уравнивать ставки преподавателей иностранных языков на ступенях начальной и средней школ: преподаватели иностранных языков в 1–4-х классах получали столько же, сколько не имевшие,

¹⁹ Этой теме посвящена обширная литература, в том числе недавно защищенная в Германии диссертация: [Heineske, 2013].

²⁰ Стенограмма заседания у зам. министра просвещения РСФСР по вопросу о работе специальных школ в системе министерства просвещения РСФСР от 16 авг. 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5859; Справки Министерства просвещения РСФСР об организации школ для детей немецких специалистов в 1947/48 уч. году (31 марта 1948 г. — 10 августа 1948 г.) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5882; Отчеты спецшкол о работе за 1948/49 уч. год и отчет Мособлоно и Министерства просвещения РСФСР о работе школ для детей немецких специалистов в 1948/49 уч. году (19 июля 1949 г.) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5903.

²¹ Об улучшении условий работы средних школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (1952) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 11.

как правило, высшего образования учителя общеобразовательных предметов начальной школы. На оба эти предложения Госплан ответил решительным отказом, а Государственная штатная комиссия при Совете министров Союза ССР сочла их необоснованными²².

С таким же трудом продвигалось комплектование школ учебниками. Директор французской школы Суворов жаловался на коллегии, что в школе приходится работать по «обычным» учебникам²³.

Вячеслав Глазычев вспоминал: «Учебников для экспериментальной школы не было, и нас учили по учебникам академии Внешторга (Академии внешней торговли. — М. М.). Хорошие были, надо сказать, учебники, потому что помимо грамматического занудства советской школы (до сих пор не могу постичь этот маразм отечественного розлива) там были фрагменты хорошей литературы — Диккенс, О'Генри, Лондон, даже Хаггард, к которым были прицеплены гроздья всевозможных упражнений. Не думаю, что эти учебники были сразу в третьем классе (1949/50 учебном году), но в четвертом (1950/51) были точно» [Глазычев, 2014б]. В этом воспоминании очень характерен как бы оправдывающий отсутствие учебников эпитет «экспериментальный». Однако ни в одном документе никто из ее создателей языковую школу экспериментальной не называет.

Еще хуже обстояло дело с передачей школьных зданий и подготовкой помещений для занятий иностранным языком. Собственно, годовое опоздание с открытием первых школ в Москве и было связано с тем, что, несмотря даже на личное распоряжение Сталина, московский отдел народного образования не смог вовремя получить в свое распоряжение выделенные для вновь открываемых школ здания²⁴. В 1952 г. инспекторы Министерства просвещения отмечали, что обе московские школы не располагают необходимым количеством классных комнат для занятий иностранным языком, и поэтому «учащиеся занимаются иностранным языком в подсобных помещениях и даже в вестибюлях и коридорах»²⁵.

²² Там же. Л. 16–18.

²³ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 19.

²⁴ См. реплику министра просвещения Каирова на коллегии министерства: Там же. Л. 37.

²⁵ Об улучшении условий работы средних школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (1952) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 11.

Ограничения социальные От новых школ требовалось подготовить не просто первоклассных специалистов со знанием иностранного языка, но еще и сверхклассных советских граждан. Залогом успеха здесь считалось пролетарское происхождение учеников. Для этого в школы нужно было принять значительное число детей рабочих, убедив родителей, что обучение в языковой школе сулит их детям невиданные перспективы, и, наоборот, умерить пыл тех родителей-служащих, кто и без уговоров был рад отдать своего ребенка в такую школу. Задача эта оказалась трудновыполнимой.

Согласно «Инструкции о порядке приема учащихся в среднюю мужскую школу с преподаванием ряда предметов на иностранном языке», набор учеников во 2–8-й классы осуществлялся только после прохождения комиссии, которая проверяла умственные способности поступающих, а также их знания по предметам школьной программы, и особенно по иностранному языку. Неудивительно, что лучшие результаты здесь показывали дети не рабочих, но служащих и интеллигенции. К тому же дети рабочих вообще неохотно соглашались поступать в такие школы. Директор ленинградской 213-й школы Щеголев на коллегии министерства привел весьма показательную статистику первых приемов: «...детей рабочих — 44 чел., детей ИТР — 105, служащих — 92, военнослужащих — 54, научных работников — 53, работников искусства — 7, учителей — 21, врачей — 5». И заключил: «Рабочая прослойка явно недостаточна»²⁶. Щеголев оправдывался: «Администрация школы вместе с учителями связалась с райкомами партии, бывали на предприятиях, в частности на заводе „Большевик“, на Кировском заводе, Авиационном заводе и ряде других крупных заводов. Но вся эта работа не дала должного результата»²⁷.

Аналогичным образом выстраивал свою «защитную стратегию» директор московской английской школы Д. Н. Таптыков: «Учитывая опыт ленинградской школы, когда в эту школу пришли дети высокооплачиваемой интеллигенции, мы направили многих преподавателей по заводам. <...> Подвергая учащихся, поступающих в 4–6-е классы, проверке по английскому языку, мы столкнулись с тем, что прослойка рабочих была незначительна и, во-вторых, знания учащихся, поступающих в эти классы, внушали серьезные опасения, так как они не понимали простейших вопросов, плохо читали, писали с трудом, и особенно страдало произношение. Мы сознательно пошли на некоторое нарушение инструкции и учащихся из ра-

²⁶ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 19–20.

²⁷ Там же. Л. 20–21.

бочей прослойки стали принимать в школу независимо от знаний, которые они имели. Таких детей поступило в школу 12 чел. Всего было отказано 19 чел. Детям рабочих отказов не было...»²⁸.

Однако ни одному ни другому директору не удалось уйти от подозрений в преференциях, которые они отдавали детям служащих и — особенно — партийных и государственных работников. Из речи министра просвещения И. А. Каирова совершенно понятно, что, ставя перед ним задачу организации языковых школ, ЦК ВКП(б) одновременно хотел, чтобы будущие пропагандистские, дипломатические и разведывательные кадры не имели никаких родственных связей с существующей партийно-государственной бюрократией — в этом была гарантия и «чистоты» мировоззрения, и незапятнанности в случае новых «чисток».

Это требование, впрочем, должно было распространяться не на всех, и проблема состояла в том, что категория «избранных», для которых делалось исключение, неуклонно расширялась. Известно, например, что в первые наборы московской английской школы в Сокольниках попали дети Г. М. Маленкова, внуки С. Буденного, сын П. Судоплатова. В целом можно констатировать, что партийно-государственная бюрократия и высшего, и среднего уровня, а за ними и городская интеллигенция восприняли языковые спецшколы как удачную социальную и профессиональную нишу для собственных детей и внуков. В то же время партийные и советские руководители, включая и первых лиц Министерства просвещения, очень боялись обвинений в социальном элитизме, попрании интересов рабочего класса и т. д.

Выступление Каирова, пожалуй, с наибольшей откровенностью выдает фобии и неврозы сталинских политических элит: «Тревогу должен вызвать другой вопрос, что в этих школах, в силу ли случайности или товарищи ставили такую задачу, абсолютное большинство оказалось детей высокооплачиваемой категории, родители которых связаны с иностранной работой. <...> Я бы не поверил в это, если бы на момент приема у нас буквально чуть ли не оборвали звонки — с просьбами ответственных работников о приеме в эту школу их детей»²⁹.

Был ли реальный состав первых наборов спецшкол таким уж элитным? По воспоминаниям В. Глазычева, в его классе «народ был разный, включая некое число сокольнических, из которых сугубо пролетарским ребенком был только один...» [Глазычев, 2014б]. Другое дело, что и те, кто фигурировал в анкетах как дети служащих, жили в самых спартанских бытовых условиях и вряд ли могли похвастаться хорошей одеждой или усиленным питанием: «Стоит заметить, что на весь класс приходилось в общей сложно-

²⁸ Там же. Л. 12–13.

²⁹ Там же. Л. 37–38.

сти шесть уцелевших в войну отцов. Сиротство было очевидной социальной нормой, так что, напротив, наличие мужчины в доме воспринималось скорее как некая странность» [Глазычев, 2014б].

Стоит обратить внимание и на то, что требование «упрощения», ориентации на рабочие кадры совершенно согласуется с концепцией углубленного преподавания иностранного языка, предложенной в 1944 г. Л. В. Щербой: он предполагал, что «полиглоты» будут обслуживать функционирование элиты, но ни в коем случае не должны претендовать на какую-либо социальную или культурную самостоятельность.

Поскольку устранить социальную диспропорцию оказалось невозможно, на уровне деклараций руководители образования неустанно подчеркивали, что новые школы ни в коем случае не являются элитными учебными заведениями, что это обыкновенные средние школы, в которых просто больше учат иностранному языку. Уже в первой редакции Положения эти школы определялись как «нормальные общеобразовательные средние школы, осуществляющие задачи коммунистического воспитания и обучения учащихся»³⁰.

Однако это «нормализаторское» определение, равно как и акцентирование демократического, неэлитарного характера школ входило в явное противоречие с образовательными задачами, которые перед ними стояли. Характерно, что, невзирая на все мантры о «нормальности», «обычности» и «массовости», Московский городской отдел народного образования сразу же стал именовать языковые школы специальными и выделил их в особую нумерацию, аналогично тому, как ранее это было сделано со школами ВВС³¹. Постановление коллегии Министерства просвещения РСФСР от 4 ноября 1949 г. тоже не может избежать этого определения и названо «Об учебниках для специальных школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках»³².

Язык описания этих школ и их потребностей заслуживает особого внимания. Дело в том, что термин «специальные» уже был закреплен в РСФСР за школами совершенно другого типа: поми-

³⁰ Проект Положения о средней мужской и средней женской школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, январь 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ед. хр. 723. Л. 4.

³¹ Приказ по московскому городскому отделу народного образования от 2 июля 1949 г. № 01/215 об открытии мужской средней специальной школы МосгОРОНО с преподаванием ряда предметов на английском языке // ЦАГМ. Ф. 619. Оп. 1. Д. 3.

³² Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 107.

мо уже упомянутых выше артиллерийских школ и спецшкол ВВС, которыми занимался первый отдел Министерства просвещения, управление специальных школ того же министерства курировало школы для детей с проблемами речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и т. д. Языковые школы были переданы в компетенцию «общего» управления школ, в ведении которого находились все средние школы республики.

Однако никакого другого определения на этом раннем этапе существования школ придумано не было: слово «специальный» сразу же пристает не только к формальным, но и к содержательным характеристикам школы. Вот как, например, директор московской французской школы Суворов пытается объяснить на заседании коллегии, какие проблемы возникли в его школе после того, как она оказалась размещена в одном здании с 236-й школой Дзержинского района: «После длительного обсуждения с директором соседней школы, куда предполагалось вывести классы, и с заведующим Дзержинским РАЙОНО у нас согласились принять пять классов. <...> С остальными мы так поступили. Подбирали лучших учащихся и создавали из них *специальные* классы. Те, кто у нас не подходил, были выведены из этих специальных классов, и из них образовались „*простые*“ классы. В итоге к концу сентября получилось 12 „специализированных“ классов и 16 обычных классов, всего 28 классов (курсив мой. — М. М.)»³³.

Этот фрагмент интересен, во-первых, тем, что директор не может не противопоставить курируемую им школу той школе, с которой его ученики оказались в вынужденном соседстве; во-вторых, тем, что для этого противопоставления он выбирает антонимическую пару «специальный/простой» («обыкновенный»), наконец, в-третьих, тем, что стенографист(ка) еще не готов(а) воспринимать эти определения в буквальном смысле слова и использует для их записи кавычки. Однако Суворов идет дальше: он говорит о необходимости сделать существующую дифференциацию невидимой, незаметной для учеников его школы — иначе они будут делать выбор не в пользу нового заведения: «Нам необходимо вывести 5–6-е „простые“ классы. Это очень действует на специальные классы. Есть ребята, которые видят, что в простых классах учиться гораздо легче. В связи с этим к нам поступают устные заявления от ребят перевести их в простой класс, так как там легче заниматься. Если мы выведем эти 5–6-е классы, мы сделаем еще одно дело»³⁴.

Методист и автор учебников английского языка О. С. Ханова, в отличие от директора Суворова, не испытывала никаких затруднений в обращении с термином «специальный». Напротив, она говорила, что новые школы должны непременно «отражать профиль

³³ Там же. Л. 16.

³⁴ Там же. Л. 18.

специальной школы». В числе обязательных критериев такого профиля Ханова назвала лингафонный кабинет, наглядные пособия (крупные, масштабированные картинки), лото для дополнительных занятий, эпидиаскоп (проектор), радиоузел, кинофильмы, специальные книги и театральные постановки на иностранном языке, а главное — особые методики развития устной и письменной речи. Ханова решительно заявила, что учебники, написанные ею для средних школ, для этого «специального профиля» не подходят³⁵.

Судя по тому, какие отличительные особенности его школы запомнились юному В. Глазычеву, кое-какие рекомендации О. С. Хановой все-таки были выполнены, хотя и со значительным смещением в сторону знаков престижа: «Ковровые дорожки в коридорах, вполне приличные копии известных картин: наряду с непременным Сталиным, глядящим на просторы родины, пересеченные лесозащитными полосами, Сталиным с Молотовым с детишками, были даже симпатичные рыловские „Гуси“. <...> Помимо занятий в классе были еще проверочные занятия в комнате, где стоял здоровенный ящик, выкрашенный серой, т. н. шаровой эмалью. Настоящий магнитофон. Слышать и не узнавать собственный голос было занято» [Глазычев, 2014б].

Страх быть обвиненными в «элитарности», потакании запросам служащих/интеллигенции/ответственных работников, по-видимому, был второй более важной причиной сокращения первоначальной программы преподавания на иностранных языках. Этим же было обусловлено весьма скромное количество языковых школ. Характерно, что сразу же после смерти Сталина, в мае 1953 г., министр просвещения РСФСР И. А. Каиров выпустил приказ о создании семи новых языковых школ: в Ростове-на-Дону, Саратове, Томске, Горьком, Свердловске, а также еще по одной в Москве и Ленинграде³⁶.

Рискну предположить, что этот шаг был ответом не только на «кадровый голод», но и на образовательные запросы родителей главного контингента будущих спецшкол — высокопоставленных служащих из этих городов. Если при жизни Сталина выражать и удовлетворять такие запросы казалось опасным, то после его смерти барьер оказалось возможным преодолеть.

Аналогичные приказы последовали в августе 1955-го и сентябре 1959 г. Наконец, согласно Постановлению Совета министров

³⁵ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 25.

³⁶ Приказ министра просвещения РСФСР, 15 мая 1953 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 104.

СССР от 27 мая 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков», в 1961–1965 гг. в стране были открыты еще 700 школ с углубленным изучением иностранного языка, а также несколько десятков интернатов с углубленным изучением иностранных языков.

К середине 1960-х годов количество школ «с преподаванием ряда предметов на иностранном языке» увеличивается экспоненциально. Они действительно становятся школами для советского «среднего класса». Некоторые из них, особенно в Москве, выполняют еще более узкую социальную функцию и привлекают детей и внуков сотрудников ЦК [Митрохин, 2009], союзных министерств и ведомств, городских и областных комитетов партии, горисполкомов и облисполкомов.

Когда О. С. Ханова говорила, что в языковых школах следует выработать особые (отличные от существующих в средних школах) методики обучения устной и письменной речи, это в значительной степени была гипербола, ибо ни устной, ни тем более самостоятельной письменной речи на уроках иностранного языка во второй половине 1940-х годов практически не учили (вспомним реформы Щербы — Рахманова), и на общем фоне языковые школы представляли собой совершенно уникальное явление. О том, на каких идейных и методических принципах строилось обучение иностранному языку в средней школе, стоит остановиться подробнее.

В 1953 г. было упразднено введенное в конце войны в школах крупных городов преподавание иностранных языков с 3–4-го класса. Сделано это было тем же приказом министра просвещения Каирова, по которому расширялась сеть «специальных» языковых школ: можно было предполагать, что численность специалистов, в полной мере владеющих иностранным языком, будет расти, но невозможно было допустить, чтобы методики обучения таких специалистов распространялись за пределы созданных с этой целью учебных заведений. Ситуация существенно переломится, по крайней мере на уровне риторики, только после 1961 г., когда языковые школы начнут выступать в методической литературе передовыми лабораториями для неязыковых.

Конечно, реальная картина обучения иностранным языкам в СССР 1940–1950-х годов не соответствовала этой дистрибуции: средние школы, как правило, не давали даже навыков чтения и перевода письменного текста, а языковые учили и устной речи, и чтению, и переводу. Тем не менее важно понимать, что в общем контексте методики преподавания иностранных языков языковые школы выглядели внесистемным элементом, досадным (или привилегированным) исключением, и поэтому вплоть до середины 1950-х годов на страницах журнала «Иностранный язык в школе» не появится ни одной статьи учителей и методистов этих школ, и даже когда в середине 1950-х ситуация изменится, в этих статьях не будет упоминаться место работы их авторов.

**Ограничения
методические**

**Ограничения
идеологические**

Вернувшись к интересующему меня вопросу о причинах редукции первоначального проекта языковых школ, я подхожу к комплексу главных — идеологических — ограничений, которые привели и к нивелированию идеи языкового погружения, и ко многим другим, доселе заметным особенностям спецшкол. Если сама идея организации школ, выпускники которых полностью овладели бы по крайней мере одним иностранным языком, была неизбежным следствием появления Советского Союза как «большого игрока» в международной политике последних лет войны, то конкретное воплощение этой идеи пришлось уже на кампанию борьбы с «безродным космополитизмом», и здесь идея овладения чужим языком должна была претерпеть заметные трансформации.

В развернутом выступлении на коллегии Министерства просвещения в ноябре 1949 г., несколько абзацев из которого я уже процитировала выше, министр Каиров установил очень четкую систему координат, с которой должны были соотноситься своя деятельность и администраторы, и учителя, и методисты языковых школ: «Есть одна очень большая опасность в организации этих школ, на которой мы должны сосредоточить очень пристальное внимание. Эта опасность заключается в том, что идейная направленность всего процесса обучения и воспитания в этих школах должна быть такова, чтобы и тени не осталось у нашей молодежи, что они являются особыми, привилегированными людьми. Они должны быть *советскими людьми*, и им должно быть понятно, что они должны в совершенстве знать русский язык, русскую литературу, русскую историю, советское время. А иностранный язык им нужен потому, что *советское государство, родина наша требует сейчас, чтобы были люди, которые лучше знали, чем другие, иностранный язык*. А то ведь может появиться такая тенденция, что иностранная литература очень хороша и т. д. И такая тенденция, если она где-либо появится, должна встретить самое резкое осуждение. *Влияния всей системы иностранного воспитания не должно быть ни в коей степени*» (курсив мой. — М. М.)³⁷.

Каиров очень точно обозначил зону недозванного: иностранному языку нужно обучать так, чтобы его усвоению не сопутствовало усвоение «чуждых» ценностей, мировоззрения, культуры. Фактически это означало, что сам иностранный язык и связанные с ним национальные культуры не получали в рамках новых институций права собственного голоса, они переводились «на советский язык», редактировались, адаптировались. Любые попытки

³⁷ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 42–43.

дать этим языкам и культурам прямой доступ к ученику на корню пресекались. Так, на той же коллегии министерства завуч английской школы Зоя Михайловна Цветкова говорила, что в новых школах «необходимо обильное самостоятельное чтение учащихся на иностранном языке», а для этого «нужно держать в штате машинистку для восковок и стеклограф и какие-то материалы брошюровать»³⁸. И хотя Цветкова сразу же пояснила, что распространение материалов для чтения должно осуществляться «под политическим и языковым контролем», эта инициатива вызвала категорический отпор у заместителя министра просвещения С. М. Языкова³⁹.

Комментируя выступление Каирова, стоит поставить его в контекст, уже описанный в самом начале этой работы. В речи министра сквозит явный страх повторения опыта работавших на европейских языках так называемых национальных школ, ликвидированных в начале 1938 г. Любопытно сравнить этот текст с Постановлением 1938 г., положившим конец существованию этих школ. «Враждебные элементы, орудовавшие в наркомпропах союзных и автономных республик, насаждали особые национальные школы (немецкие, финские, польские, латышские, английские, греческие, эстонские, ижорские, вепсские, китайские и т. п.), превращая их в очаги буржуазно-националистического, антисоветского влияния на детей. <...> Практика насаждения особых национальных школ наносила огромный вред делу правильного обучения и воспитания, отгораживала детей от советской жизни, лишала их возможности приобщения к советской культуре и науке, преграждала путь к дальнейшему получению образования в техникумах и высших учебных заведениях»⁴⁰.

Таким образом, можно заключить, что языковые спецшколы с самых первых лет своего существования выстраивались как антитеза национальным школам 1920-х — начала 1930-х годов, и если от ресурсных, социальных и методических ограничений советское школьное образование смогло в конце концов избавиться, то ограничения идеологические, связанные с перекодировкой, перетолкованием любой национальной культуры в советской/российской системе координат, заметны в них до сих пор.

Литература

1. Ватлин А., Мусиенко Н. Репрессированная школа: История немецкой школы им. Карла Либкнехта в Москве. 1924–1938. М.: РОССПЭН, 2014.
2. Ватлин А. Ю. Коминтерн: идеи, решения, судьбы. М.: РОССПЭН, 2009.

³⁸ Там же. Л. 24.

³⁹ Там же. Л. 29.

⁴⁰ Постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) «О реорганизации национальных школ» от 24 января 1938 г. // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 114. Д. 837. Л. 100–101. Цит. по: [Ватлин, Мусиенко, 2014. С. 202–203].

3. Виноградов В. В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л. В. Щербы // Памяти академика Льва Владимировича Щербы: сб. статей. Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та им. А. А. Жданова, 1951. С. 31–62.
4. Владиславлев А. Три России в одной жизни. М.: Аспект-Пресс, 2014.
5. Восленский М. Номенклатура. Вена; Мюнхен; Цюрих; Инсбрук, 1980.
6. Гаврилов Л.А., Курапова Е. Из истории ВИИЯ (ВУ МО) // Виияковец: альманах. 2012. Вып. 1. <http://www.liveinternet.ru/users/nikalexh/post324686662/>
7. Глазычев В. Померанцев переулочок // Отечественные записки. 2014а. № 2. <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/31g.html>
8. Глазычев В. Спецшкола // Отечественные записки. 2014б. № 3. <http://magazines.russ.ru/oz/2014/3/25g.html>
9. Майофис М. Л. Иностраный язык для внутреннего употребления: образ Другого в учебниках английского языка 1945–1954 гг. // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 176–200.
10. Матусевич М. И. Последние годы жизни Льва Владимировича Щербы // Теория языка. Методы его исследования и преподавания: К 100-летию со дня рождения академика Л. В. Щербы. Л.: Наука, 1981. С. 14–20.
11. Митрохин Н. Аппарат ЦК КПСС в 1953–1985 гг. как пример «закрытого» общества // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/mi44.html>
12. Рейли Д. Советские бэйби-бумеры: Послевоенное поколение рассказывает о себе и своей стране. М: Новое литературное обозрение, 2015.
13. Харитоновна Н. Ю. Система воспитания в детских домах для испанских детей в Советском Союзе: к истории педагогических идеологем // STEPS (журнал Школы актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС). 2015. № 1. С. 74–94.
14. Щерба Л.В. К вопросу о распространении у нас в Союзе знаний иностранных языков и состоянии у нас филологического образования, а также о мерах к поднятию того и другого [1944] // Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. С. 25–35.
15. Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов // Советская педагогика. 1942. № 5/6. С. 30–40.
16. Щерба Л. В. Очередные вопросы языковедения // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1945. Т. IV. Вып. 5. С. 173–186.
17. Dunstan J. (1978) Paths to Excellence and the Soviet School. Oxford: NFER.
18. Griffiths D. (1984) Reflections on the Teaching of Foreign Languages and Literature in the Soviet Union // The Canadian Modern Language Review. No 41 (1). P. 22–23.
19. Heinecke D. (2013) Transformationsprozesse im Schulsystem der Sowjetischen Besatzungszone / frühen Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1958 am Beispiel der ehemaligen Fürstenschule und Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta. PhD Dissertation. Berlin.
20. Kreuzler A. (1963) The Teaching of Modern Foreign Languages in the Soviet Union. Leiden: E. J. Brill.
21. Monk B. (1986) Foreign Language Teaching in the Soviet Union: Continuing the Trend // Journal of Russian Studies. No 150. P. 28–37.
22. Monk B. (1990) The Specialized Language School in the Soviet Union at the Time of 'Perestroika' // ELT Journal. Vol. 44. No 1. P. 38–45.
23. Ornstein J. (1958) Foreign Language Training in the Soviet Union — A Qualitative View // The Modern Language Journal. Vol. 42. No 8. P. 382–392.
24. Raleigh D. (2012) Soviet Baby Boomers: An Oral History of Russia's Cold War Generation. Oxford: Oxford University.

The Anxiety of Influence: Towards the Early History of Soviet Schools with the Advanced Study of Foreign Languages (late 1940s–early 1960s)

Mayofis Mariya

Author

PhD in Philology, Senior Research Fellow at the School for Advanced Study in Humanities, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor at the Institute of Public Policy, RANEPa. Address: 82, Vernadskogo pr., 119571, Moscow, Russian Federation. E-mail: mmaiofis@yandex.ru

Through the analysis of published and archived documents the author seeks to discern the reasons that impelled the Soviet government to establish schools with the advanced study of foreign languages. These reasons seem to be particularly interesting when taking into account that the said schools were founded in the period known by harsh fighting against “cosmopolitanism” and “kowtowing to the West.” Graduates of the new schools were expected to alleviate the acute shortage of experts with foreign language skills, so the focus was put on speaking skills first, while the common secondary school syllabus was restricted to reading and translating. The author believes the conception of schools with the advanced study of foreign languages was self-contradictory from the very beginning and analyzes the resource, social, methodological and ideological restrictions that had to be forced on the language school project. The era of “fighting against cosmopolitanism” left an imprint on the teaching philosophy: all learning materials had to pass numerous ideological filters, as Soviet leaders feared foreign languages would have underlying negative effects on students.

Abstract

history of Soviet education, schools with advanced study of foreign languages, late Stalinism, specialized schools, methods of teaching foreign languages.

Keywords

Dunstan J. (1978) *Paths to Excellence and the Soviet School*. Oxford: NFER.

References

Gavrilov L., Kurapova Y. (2012) Iz istorii VIY (VU MO) [From the History of the Military Institute of Foreign Languages (Military University of the Ministry of Defence)]. *Viyakovets: almanakh*, iss. 1. Available at: <http://www.liveinternet.ru/users/nikalex/post324686662/> (accessed 10 April 2016).

Glazuchev V. (2014a) Pomerantsev pereulok [Pomerantsev lane]. *Otechestvennue zapiski*, no 2. Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/31g.html> (accessed 1 June 2016).

Glazuchev V. (2014b) Spetsshkola [Specialized School]. *Otechestvennue zapiski*, no 3. Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/3/25g.html> (accessed 1 June 2016).

Griffits D. (1984) Reflections on the Teaching of Foreign Languages and Literature in the Soviet Union. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 1, pp. 22–23.

Heinecke D. (2013) *Transformationsprozesse im Schulsystem der Sowjetischen Besatzungszone/frühen Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1958 am Beispiel der ehemaligen Fürstenschule und Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta* (PhD Dissertation). Berlin.

Kharitonova N. (2015) Sistema vospitaniya v detskikh domakh dlya ispanskikh deytey v Sovetskom Soyuze: k istorii pedagogicheskikh ideologem [Education in Orphanages for Spanish Children in the Soviet Union: Towards the History of Teaching Ideologemes]. *STEPS* (journal published by the School of Contemporary Research in Humanities, RANEPa), no 1, pp. 74–94.

Kreusler A. (1963) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Soviet Union*. Leiden: E. J. Brill.

- Matusevich M. (1981) Poslednie gody zhizni Lva Vladimirovicha Shcherby [The Last Years of Lev Shcherba's Life]. *Teoriya yazyka. Metody yego issledovaniya i prepodavaniya: K 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika L. V. Shcherby* [Theory of Language. Analysis and Teaching Methods. On the Centenary of the Birth of Academician Lev Shcherba], Leningrad: Nauka, pp. 14–20.
- Mayofis M. (2014) Inostrannuy yazuk dlya vnutrennego upotrebleniya: obraz drugogo v uchebnikakh angliyskogo yazuka (1945–1956 gg.) [Foreign Language for Internal Consumption: Image of “The Other” in English Textbooks in 1945–1956]. *Problems of Modern Education*, no 6. pp. 176–200.
- Mitrokhin N. (2009) Apparat TsK KPSS v 1953–1985 godakh kak primer “zakrytogo” obshchestva [Apparatus of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union in 1953–1985 as an Example of “Closed” Society]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 100. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/mi44.html> (accessed 10 April 2016).
- Monk B. (1986) Foreign Language Teaching in the Soviet Union: Continuing the Trend. *Journal of Russian Studies*, no 150, pp. 28–37.
- Monk B. (1990) The Specialized Language School in the Soviet Union at the Time of ‘Perestroika’. *ELT Journal*, vol. 44, no 1, pp. 38–45.
- Ornstein J. (1958) Foreign Language Training in the Soviet Union—A Qualitative View. *The Modern Language Journal*, vol. 42, no. 8, pp. 382–392.
- Raleigh D. J. (2015) *Sovetskie beybi-bumery: Poslevoennoe pokolenie rasskazyvayet o sebe i svoey strane* [Soviet Baby Boomers: An Oral History of Russia's Cold War Generation]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Raleigh D. (2012) *Soviet Baby Boomers: an Oral History of Russia's Cold War Generation*. Oxford: Oxford University.
- Shcherba L. (1942) Obshcheobrazovatelnoe znachenie inostrannykh yazykov i mesto ikh v sisteme shkolnykh predmetov [The Importance of Foreign Languages for General Education and Their Place in the School Curriculum]. *Sovetskaya pedagogika*, no 5/6, pp. 30–40.
- Shcherba L. (1945) Ocherednye voprosy yazykovedeniya [Another Portion of Linguistic Problems]. *Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka*, vol. IV, iss. 5, pp. 173–86.
- Shcherba L. (1958) K voprosu o rasprostraneni u nas v Soyuze znaniy inostrannykh yazykov i sostoyanii u nas filologicheskogo obrazovaniya, a takzhe o merakh k podnyatiyu togo i drugogo. 1944 [On the Distribution of Foreign Language Skills and the State of Philological Education in the Soviet Union and on Improving Both of These. 1944]. *Shcherba L. V. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i fonetike* [Lev Shcherba: Selected Works on Linguistics and Phonetics], Leningrad: Leningrad State University, pp. 25–35.
- Vatlin A. (2009) *Komintern: idei, resheniya, sudby* [Comintern: Ideas, Solutions, Fates]. Moscow: ROSSPEN.
- Vatlin A., Musienko N. (2014) *Repressirovannaya shkola: Istoriya nemetskoj shkoly im. Karla Libknekhta v Moskve. 1924–1938* [The School under Repressions: The History of Karl Liebknecht German School in Moscow. 1924–1938]. Moscow: ROSSPEN.
- Vinogradov V. (1951) Obshchelingvisticheskie i grammaticheskie vzglyady akad. L. V. Shcherby [General Linguistic and Grammatical Views of Academician Lev Shcherba]. *Pamyati akademika Lva Vladimirovicha Shcherby: Sbornik statey* [In Memoriam Academician Lev Shcherba: Collection of Articles], Leningrad: Zhdanov Leningrad University, pp. 31–62.
- Vladislavlev A. (2014) *Tri Rossii v odnoy zhizni* [Three Russias in One Life]. Moscow: Aspekt-Press.
- Voslenskiy M. (1980) *Nomenklatura* [Nomenclature]. Vienna; Munich; Zurich; Innsbrook.

От редакции

В начале 2016 г. в серии «Библиотека журнала „Вопросы образования“» вышла очередная книга — русское издание классического труда по школьному образованию Филипа Джексона¹, опубликованного в 1968 г. и ставшего на Западе бестселлером для учителей и исследователей.

Мы предлагаем вниманию читателей предисловие к книге, подготовленное профессором И. Д. Фруминым — человеком, которому посчастливилось общаться с автором и который говорит об актуальности уроков Ф. Джексона и в наши дни.

Предисловие к русскому изданию книги Ф. Джексона «Жизнь в классе»

И. Д. Фрумин

Фрумин Исак Давидович

доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: ifroumin@hse.ru

Ключевые слова: школа как естественная среда, скрытая учебная программа, толпа, похвала, власть.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-311-317

Эта книга опоздала. Совет серии «Библиотека журнала „Вопросы образования“» очень хотел прислать русское издание автору — почетному профессору Чикагского университета, который еще в 2014 г. заглядывал в университетскую лабораторную школу.

¹ Джексон Ф. Жизнь в классе. М.: Изд. дом ВШЭ, 2016 (Jackson Ph. W. Life in Classrooms. First published by Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, NY, 1968).

К сожалению, в июле 2015 г. Филип Джексон ушел из жизни в возрасте 86 лет. Он начал изучать школу в 1955 г. и до сих пор является одним из самых влиятельных мыслителей, занимающихся природой собственно образовательного процесса, тем, что происходит с детьми и взрослыми, когда они встречаются в месте, которое называется «школа».

Я познакомился с Филипом Джексоном в начале 1990-х годов в Чикаго. Он показывал мне легендарную лабораторную школу Чикагского университета, основанную Джоном Дьюи. Как я сейчас понимаю, ничего особого не было в этих кабинетах, плакатах, повышающих детскую самооценку, в дидактических материалах. Но был интересный и глубоко содержательный разговор, в котором принимали участие сам Джексон и учителя. Джексона интересовало, как изменились дети за последнее время, и для меня уроком стало то, о чем он спрашивал: он задавал вопросы не о том, как изменилась успеваемость детей, а о том, как ребенок ведет себя в группе детей, как он реагирует на правила. И сегодня, перечитывая книгу Джексона, я вспоминаю Антуана де Сент-Экзюпери, который писал в «Маленьком принце»: «Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: „А какой у него голос? В какие игры он любит играть? Ловит ли он бабочек?“ Они спрашивают: „Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?“ И после этого воображают, что узнали человека»². Фактически в этой фразе улавливается та разница между «смотреть» и «видеть», между «наблюдать» и «понимать», которая является центральной для подхода представленной книги.

Что же сделал Джексон и какая книга приходит к читателю? Пожалуй, он был первым человеком, который начал изучать школьную практику как естественную среду. Он подчеркивал отличие своего метода, фактически этнографического, от традиционного лабораторного наблюдения или тестирования, пытался увидеть объект исследования в учащемся, «для которого школа с ее коридорами и классами и есть естественная среда» (с. 7). Такое рассмотрение школы как естественной среды с ее законами, которые не создаются конкретными людьми, не прописаны в учебниках как системы, которая живет так не по решению директора школы, а потому, что эволюционирует в результате исходной сборки и взаимодействий людей разных возрастов, является колоссальным методологическим прорывом Джексона. Продолжая Руссо и споря с ним, Джексон объявляет не природу, а школу натуральной средой воспитания и взросления. Известно много ра-

² Цит. no: <http://www.lib.ru/EKZUPERY/mprinc.txt>

бот, похожих на книгу И. Г. Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей». Но она представляет собой наблюдение за тем, что мы привыкли считать естественной средой воспитания, — за семьей. А посмотреть на школу как на естественную среду в такой подробности и с такой глубиной интерпретации до Джексона не удавалось никому.

Здесь я вспомню Г. П. Щедровицкого, для которого различение процессов естественных и искусственных было важнейшим этапом и задачей мышления и деятельности. Джексон, по сути, использует это различие. Он подчеркивает, что массовая школа в развитых индустриальных обществах стала фактически нормальным этапом возрастного развития и значительная часть населения рассматривает ее как привычную часть естественной среды (с. 8).

Различение искусственных процессов, в которых мы видим демиурга, деятеля, актора, и естественных является ценным для понимания того, что происходит в образовании в целом, а также важнейшим смыслом этой книги.

Но наблюдение за естественными процессами содержит в себе невероятный интеллектуальный вызов, поскольку перед исследователем стоят два важнейших вопроса, на которые он должен ответить: на что именно он должен смотреть и что это означает. При этом важно, что в новой для наблюдателя ситуации (например, во время путешествий и этнографических экспедиций) его внимание сразу же привлекают необычные, заметные моменты из экзотической жизни. Но на что нужно обращать внимание наблюдателю, оказавшемуся в привычной, естественной для него культуре?

Для исследователя чрезвычайно интересна история эволюции метода наблюдения Джексона, описанная в первой главе. Я обратил бы внимание читателя на его противопоставление наблюдения за техническими особенностями ситуации — пространственными, временными — и содержательными.

Традиционным при планировании исследования является вопрос о гипотезе в начале проекта. Джексон говорит, что у него, когда он только пришел в школу, не было ни исследовательского вопроса, ни гипотезы. Когда коллеги и друзья спрашивали, чем он занимается в школе, этот вопрос ставил его в тупик, поэтому он просто отвечал, что пытается разобраться в том, что происходит в классе. В то время не существовало теоретической рамки, позволявшей смотреть на происходящее в классе как на естественный процесс, поэтому ему пришлось отойти от традиции, в которой наблюдение было необходимо лишь для сбора данных и ответа на вопросы, сформулированные задолго до начала самого наблюдения. Методология исследования, основанная на систематическом сборе данных, является исключительно ценной, но для Джексона важным был именно взгляд на процес-

сы, протекающие в школе, как на целое и поиск интерпретаций для обнаруженных фактов. Джексон пишет: «Снова и снова прокручивая воспоминания в голове, я начинал различать те аспекты, которые поначалу, как мне казалось, упускал из виду. То, что сначала представлялось мне незначительным, постепенно становилось важным» (с. 16). Для любого исследователя важным является положение Джексона о том, что за привычным лежит экстраординарное.

Этот опыт был для него важнейшей фазой интерпретации, и фактически без этого сканирования того, что происходит в школе, нельзя было запускать процессы систематического сбора данных и формулирования выводов, которые являются «результатом обобщения наблюдаемого в классе и приложения к происходящему опыту из других областей повседневной жизни» (с. 17).

Если говорить не только о методе, но и о том, что содержательно увидел Джексон в современной школе, то ключевыми, пожалуй, являются два момента. Во-первых, описывая то, что происходит в школах, он использовал три слова — *толпа*, *похвала* и *власть* (с. 34). Именно эти категории, с его точки зрения, и задают естественный процесс. Именно это тройное сочетание отделяет школьное естественное состояние человека от любого другого. Когда Джексон пишет о похвале, речь идет об оценке в целом, во всем континууме ее значений. То же самое касается и толпы, так как в этом случае речь идет о буквальном пребывании ребенка в среде, которая ранее называлась гордым словом «коллектив», а на самом деле является просто совокупностью людей, толпой, и при этом о возможном одиночестве, изоляции. Наконец, если говорить о власти, то рядом с властью всегда есть безвластие, подчинение. Все, что происходит в школе, может быть представлено в этом трехмерном пространстве. Читатель может задаться вопросом: как Джексон это обнаружил? Однако ответа мы не найдем: он это увидел, сконструировал призывы, а мы теперь видим школьные процессы так, как он их описал. Сам момент озвучивания этой интерпретации, ощущение того, что важно, а что нет, Джексон в книге не описывает; мы не знаем, как происходит озарение интерпретатора. Но думаю, что каждый читатель, видя эти три слова, понимает, как прав был Джексон, и не может ни убрать ни одного из них, ни добавить к ним что-то еще.

Второе выдающееся открытие Джексона связано с представлениями о скрытой учебной программе. Фактически именно это представление стало для меня ведущим и вдохновляющим, когда я работал в школе и был практикующим педагогом. Сама идея, что за обычным скрывается что-то значимое, что у школы есть несколько слоев реальности, подвигло меня разбираться, какой дополнительный смысл имеют те или иные явления

школьной жизни. Тогда я называл их тайнами школы³. Должен признаться, что именно книга Джексона и его идея неявного учебного плана, с которым приходится считаться всем участникам образовательного процесса, стали для меня толчком в эту область исследований. В книге связь между неявным и явным учебными планами не была в полной мере проработана, и это то, что Джексон оставил для анализа и понимания следующим поколениям исследователей.

Завершая разговор об уроках книги Джексона, необходимо отметить, что цикл жизни естественных процессов в школе значительно дольше, чем один урок и даже один день. Исследователю, чтобы поймать сущность процесса, необходимо наблюдать за жизнью класса год или два. И это лишний раз подтверждает: никакие разовые замеры, никакие разовые посещения и анализ отдельных уроков не способны открыть секреты того, как ребенок взаимодействует с естественной для него средой школы.

Надо сказать, что Джексон, когда писал эту книгу, еще не знал теории Л. С. Выготского. Но к моменту нашей встречи в Чикаго он уже познакомился с трудами Выготского и считал его выдающимся интерпретатором, поскольку, например, такие конструкции, как «зона ближайшего развития», не могут быть открыты эмпирически и появляются только в интерпретации. Джексон сожалел, что, когда он только пришел наблюдателем в класс, он не знал ключевых концептов теории Выготского, в том числе понятия «социальная ситуация развития». Он полагал, что эти представления могли бы быть эвристичными для понимания школьных процессов. Возможно, российские читатели этой книги, знакомые с трудами Выготского, смогут продолжить исследования Джексона с использованием нового понятийного аппарата.

Судя по всему, Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова, когда писали свою знаменитую работу о подростках, наблюдая за учениками 5-го класса в течение года⁴, не были знакомы с исследованиями, которые проводил Джексон примерно в то же время. Если бы они знали об этом исследовании, они, скорее всего, воспользовались бы и идеей скрытой учебной программы, и растяжкой «*толпа — похвала — власть*». Для них тоже было исключительно важно длительное наблюдение за процессами развития, однако, в отличие от Джексона, у них была теоретическая конструкция, направлявшая исследование. Соединение двух теоретических подходов было бы в высшей степени перспективно для будущих исследований.

³ Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский гос. университет, 1999.

⁴ Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.

Новые перспективы перед исследователями естественной образовательной среды открывают технологические и культурные изменения, произошедшие после 1960-х годов. Исследователи стоят перед вызовом и должны понять: то, что происходит с ребенком в классе, связывает его невидимыми нитями с целыми экосистемами, в которых он находится. Поэтому важнейшим перспективным направлением в развитии этнографии школы мне представляется учет внешней среды. И наконец, надо не забывать, что исследование Джексона проведено на довольно узкой возрастной группе, и ее расширение в дальнейших исследованиях было бы весьма интересным.

Я желаю всем читателям этой книги оценить глубину и интеллектуальную прелесть интерпретаций и попробовать последовать за Ф. Джексоном в увлекательный мир наблюдений и поиска смысла в естественной школьной среде.

**Foreword to the Russian edition of Philip W. Jackson's
"Life in Classrooms"****Isak Froumin**

Author

Doctor of Sciences in General Pedagogy, History of Pedagogy and Education, Tenured Professor, Academic Supervisor of the Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ifroumin@hse.ru

In 2016, *Voprosy obrazovaniya Library* was enriched with another book, the Russian edition of Philip W. Jackson's classic book on school education, which was first published in 1968 and has become a bestseller for Western teachers and researchers. We introduce the reader to the foreword to this book written by professor Isak Froumin, who was lucky to know the author personally and who is discussing the relevance Jackson's lessons maintain even nowadays.

Abstract

learning environment, hidden curriculum, crowds, praise, power.

Keywords

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
 - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
 - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
 - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
 - исследовательская часть;
 - система доказательств и научная аргументация;
 - результаты исследования;
 - научный аппарат и библиография.Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.
3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Трост, 1999. С. 86].
6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru в формате не ниже Word 6 по e-mail.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *22 037, *22 038
E-mail: edu.journal@hse.ru
Сайт: <http://vo.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Издательский дом НИУ ВШЭ
Телефон/факс: (495) 611 15 08
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 700 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6