

Между «вахтой» и «жизнью»: приезжий учитель в ямальском городе

аналитический отчет

Юлия Алисиевич

Европейский университет в Санкт-Петербурге

Исследование посвящено современной «педагогической вахте» на Севере — миграции учителей на Ямал и их жизни и работе в северных городах, которую я бы хотела проблематизировать как промежуточное состояние между «вахтой» и «постоянным местом жительства». Цель исследования — узнать, как учителя осмысляют цели переезда и как встраивают его в жизненные и профессиональные траектории, как поддерживают связи с «домом», какие факторы влияют на их планы остаться на Севере и какие причины могут подтолкнуть уехать. Также в исследовании предпринимается попытка понять, как «промывная» миграция педагогов и связанная с ней постоянная ротация кадров сказываются на том, что происходит в ямальских городских школах.

Санкт-Петербург
2026

Содержание

Введение	3
Постановка проблемы, цели и задачи проекта	3
Поле и методы работы	5
Поле и информанты	5
Методы работы	7
Структура отчета	9
1. Механика миграции и жизненные траектории	10
Общие особенности миграции учителей на Север	10
Инфраструктура и социальная механика миграции	11
2. Идентичность и статус приезжего учителя и социальные сети вокруг него	19
Учитель, который зарабатывает	19
Временщики и летуны	24
Социальные сети вокруг учителей	28
Пространство города и социальный комфорт	32
Выводы	35
3. «Какая-то вахта»: как учителя переосмысляют траектории и принимают решения	37
«Два года как целая жизнь» и после	38
«Кто меня привяжет?»: самотёком по Северу	45
«Куда я уеду, у меня сын»: семейные траектории	52
«Я сюда приехала жить»	55
Выводы	61
4. Миграция и школьная среда	64
Воображение коллектива и идентификация со школой	64
Власть, социализация и передача знаний в школе	66
Прекарный труд и неопределенность	70
Смена учителей	73
Разные учителя и разные дети	74
Выводы	77
Заключение	79
Результаты проекта	81
Источники	82
Литература	82
Приложения	86

Введение

Постановка проблемы, цели и задачи проекта

Салехард и педагогическая миграция: контекст. Столица Ямало-ненецкого автономного округа Салехард — относительно небольшой город на Полярном круге (ок. 50 тыс. человек), население которого из года в год пополняется людьми, приехавшими из разных регионов по разным причинам, в том числе и на «экономическую вахту». Среди них много и учителей. Регион, где нет своего педагогического вуза и где, как и в целом по России, не хватает педагогов, привлекает кадры высокими зарплатами, северными надбавками и проектами, предполагающими финансовую и иные виды поддержки (например, «Учитель Ямала»). При этом педагоги едут на Север не только по материальным причинам: от педагогов можно услышать о «северной романтике», «приключениях», самореализации, поиске города, где можно построить семью и воспитать детей.

Сегодня миграции педагогов в округе носят «промывной» характер: учителя нередко приезжают сюда со всех концов страны на несколько лет без планов осесть в округе надолго, это влечет за собой «текучку», постоянное изменение педагогического состава в школах. В этой ситуации в роли учителя средней школы оказываются очень разные люди: и педагоги с многолетним стажем из разных регионов страны, и вчерашние выпускники педвузов, и молодые интеллектуалы из больших городов, приехавшие нести просвещение детям из глубинки. Их разноплановый миграционный опыт и является предметом моего исследовательского интереса.

Поддержку переезда и финансовые преференции для педагогов можно считать частью общероссийской политики по привлечению учителей в провинциальные школы: многие, и особенно регионы Крайнего Севера и дальневосточные регионы, ввиду нехватки педагогических кадров реализуют программы наподобие «Земского учителя» (выплаты 1-2 млн. за работу в сельской школе) и «Сберкапитала», обещают педагогам компенсацию переезда, аренды жилья, выплаты и льготы. Социальные сети полны вакансий для учителей, а школы отслеживают публикации педагогов о поиске работы и пишут в комментариях: «Ждем вас в Норильске / Мурманске / Новом Уренгое!».

В этой ситуации педагог может, во-первых, выбирать регион, сравнивая предлагаемые условия работы и жизни (но не всегда зная, в каких обстоятельствах и в каком коллективе окажется после переезда), во-вторых, имея такой выбор, ориентироваться на собственные жизненные цели и потребности (амбиции, желание построить семью, поиск нового опыта, необходимость заработать сумму достаточную для чего-то — обучения детей, ремонта дома и т.д.), в-третьих, не задерживаться в регионе и менять места жительства и работы, обновляя жизненные приоритеты и актуализируя разные социальные сети. Эта множественность возможного выбора и миграционных траекторий вкупе с постоянным потоком учителей в северные регионы и делает Север в целом и Салехард в частности таким интересным полем.

Актуальность и задачи проекта. Педагогическая миграция в России — малоизученный, и при этом многолетний, постоянно продолжающийся и меняющийся процесс. В последние несколько десятилетий в моделях миграции учителей происходят сдвиги: изменяются направления и цели уезжающих и приезжающих, их отношения с «домом» и способы встраивания миграционного опыта в свою биографию. При этом большинство исследований педагогической мобильности, во-первых, посвящены транснациональной миграции (Bense 2016; Caravatti et al. 2014; Desideri 2025; Benson 2022; Sahling, De Carvalho 2021), во-вторых, мобильность рассматривается в них как трудовая и с точки зрения государства, региона или школы как организации — то есть как проблема оттока и текучки кадров (Kolesnikova et al. 2022; Kataev et al. 2022; Волошенко и др. 2024; Tarasov et al. 2021), что упускает вопросы о том, куда и зачем ушедший из школы учитель направляется (Palma-Vasquez 2022: 13), как конструирует свою биографию и ограничивает взгляд на педагога рамкой «управления человеческими ресурсами» (Kolesnikova et al. 2022: 78). Исследований о педагогических миграциях в России последних лет, и тем более — в «принимающем» городе — ничтожно мало. В этом свете виделось перспективным провести полевое исследование в точке «притяжения» учителей с миграционным бэкграундом.

Кроме изучения миграционного бэкграунда и опыта обустройства в городе, интересно задать вопрос о том, как миграция учителей, которая влечет за собой постоянное обновление школьных коллективов, влияет на социальную реальность в школах. Чтобы контекстуализировать этот вопрос, важно учитывать, что среди школьников в Салехарде довольно много детей с миграционным опытом и детей-инофонов, а сами школы контролируются властями, вынуждены быть публичными, обеспечивать массовое участие детей в госпроектах, отчитываться перед родителями. Что происходит в такой городской школе, когда в ней сменяется по 15-25 учителей в год? Как учителя, попадающие в новые коллективы или встречающие новых коллег, оценивают свое положение в школе — и как видят его администрация и школьники? Какими способами школы удерживают (или, напротив, избавляются от) учителей? Как обстановка в школе влияет на жизненные и миграционные стратегии учителя? Эти вопросы также актуальны в рамках этого исследования.

Поэтому **цель проекта** — исследовать кейсы «педагогической вахты» в Салехарде — а именно, портреты учителей, приехавших в город в год исследования или несколько лет назад, цели их переезда, социальные сети и факторы, которые влияют на их жизненные траектории (уехать / остаться / уволиться и пр.), и постараться выяснить, как высокая ротация кадров и постоянная сменяемость учителей влияет на школьные практики.

Задачи проекта:

- Узнать, откуда приезжают учителя и как был устроен их переезд на Ямал.

- Выявить биографический и миграционный бэкграунд, профессиональные и жизненные траектории выбранных учителей.
- Узнать цели и мотивации «вахты» учителей в Салехарде, а также факторы, влияющие (в динамике) на их планы уезжать, оставаться или иные жизненные выборы (например, смену профессии, школы).
- Выявить социальные сети в городе и вне города, в который включены учителя, приехавшие на «вахту»: поддерживают ли они связь с «домом» и что думает их семья о переезде, встроились ли информанты в местные профессиональные и иные сообщества.
- Выяснить, как миграция учителей, влекущая за собой постоянное обновление школьных коллективов, влияет на социальную реальность в школах.

Поле и методы работы

Поле и информанты

ЯНАО, в силу газовой экономики, располагает большим количеством ресурсов и вкладывает их в том числе в развитие сфер образования и молодежной политики. Однако в регионе не хватает учителей, поэтому в округе работают, периодически открываясь и закрываясь, различные программы — например, «Учитель Ямала», «Учитель для России», «Земский учитель» — призванные обеспечить приезжающим или возвращающимся (после окончания вуза) учителям финансовую и методическую поддержку. Зарплата учителя на Ямале гораздо выше средней по России¹, а стаж работы в округе больше 15 лет дает возможность получать повышенную «северную пенсию» и раньше на нее выйти. Педагогам, как и другим трудоустроенным в ЯНАО, полагается удлиненный отпуск с компенсацией проезда в любую точку России раз в два года (что на постоянной основе позволяет обеспечивать поездки в регион исхода и вообще путешествовать).

С 2020-го года губернатор отменил накопительный принцип северных надбавок для приезжих работников бюджетной сферы, что позволяет им получать максимальную надбавку в 80% сразу после трудоустройства, а не копить стаж несколько лет. Как отмечает Н. Замятина, льготы не способствуют закреплению населения (Замятина 2025: 80) — напротив: если можно получать высокие зарплаты сразу, вместо того, чтобы продолжительное время ждать стажа и в это время осваиваться в городе, человек может покинуть город уже через несколько лет после переезда.

В процессе полевой работы я общалась с учителями из разных школ и наблюдала в одной из школ города, а также в разных местах в городе, где могла встретить

¹ Так, по данным телеграм-канала «ПОРА Считать», составленным на основе вакансий летом 2026-го г., Ямал, наряду с Чукоткой, предлагает учителям самые высокие зарплаты по России: <https://t.me/poradata/224>

своих информантов — в культурных центрах, в госучреждениях, на мероприятиях и праздниках, в гостях у учителей. Доступ в поле я получила благодаря содействию подруги, которая на тот момент работала в выбранной школе.

Салехардские школы нельзя назвать «обычным случаем» российской средней школы в малом или среднем городе на 50 тыс. человек. Их специфика складывается из большой доли постоянно сменяющихся приезжих людей, как молодых, так и среднего возраста; интенсивных инвестиций в образование, обеспечивающих технологическое оснащение и строительство новых школ; постоянного кадрового голода; полиэтнического состава учеников и педагогов; «административного» характера Салехарда, который люди называют «городом департаментов» и который продвигает в медиа образ прогрессивной арктической столицы.

Изучаемая школа довольно типична для города. Как и большинство городских школ, она обитает в большом, технически оснащенном здании, куда коллектив переехал несколько лет назад из деревянного здания (что произошло почти со всеми городскими школами в последние 25 лет).

Педагогический состав включает больше сотни учителей разного возраста, среди которых примерно 20 мужчин. Примерный возрастной состав коллектива таков: его половину составляют учителя от 40 до 60 лет, около 35 человек — от 22 до 40 лет, около 13 — старше 60-ти. Большинство из них приехали в Салехард в разные годы из множества регионов страны и из-за рубежа (среди моих информантов — мигранты из Курганской, Омской, Свердловской, Кировской, Тюменской, Кемеровской, Новосибирской, Иркутской, Оренбургской областей, Москвы и Петербурга, Пермского края, Северной Осетии, Хакасии, Башкортостана, Карелии, Казахстана, Украины и пр).

В школе учатся около 1200 детей, среди которых, как считается, много детей с ОВЗ [ограниченными возможностями здоровья] (что подтверждается большим количеством т.н. «коррекционных классов») и детей из многодетных семей.

Отдельно стоит сказать об этническом и социальном контексте салехардских школ: них учатся и преподают люди совершенно разных этнических групп и социальных слоев. Здесь живут и учатся те, кто идентифицирует себя как русские, ненцы, ханты, татары, казахи, калмыки, тувинцы, башкиры, чуваша, чеченцы и пр., и те, кто никак себя не идентифицирует и не думает об этничности вовсе. Кроме того, в школе смешаны разные социальные слои: рядом учатся дети из обеспеченных семей чиновников и бизнесменов; из семей, отнесенных к малоимущим; а также дети мигрантов из Средней Азии, которые могут по-разному маркироваться учителями в социальном отношении. Среди педагогов также могут встретиться люди самой разной социальной принадлежности и образования: бывший военный с Дальнего Востока, кандидат наук из Омска, выпускник престижного московского вуза, учительница из сельской школы в Пермском крае.

Объектом постоянных обсуждений учителей, в том числе в контексте миграционных стратегий, является количество работы в школе («ставки», «часы») и зависящая от него зарплата, поэтому на структуре учительского труда я кратко остановлюсь отдельно. Обычная педагогическая «ставка» — норма работы — 18 часов уроков в неделю за фиксированную часть заработной платы (в эти часы не входит подготовка уроков, проверка тетрадей и другие внеурочные обязанности). Оплата за одну ставку не устраивает ни одного педагога, все учителя работают в основном на 1,5-2 ставки — берут от 24 до 36 часов. «Нагрузка» для педагога является одновременно источником заработка (учитель, если хочет заработать, старается взять «нагрузку побольше» и будет возмущаться, если у него «отобрали ставку») и причиной усталости, нехватки времени и суеты. Любимая поговорка одной бывшей школьной директрисы: «На одной ставке жить не на что, на две — некогда». Поэтому педагоги, в зависимости от своих целей и положения в школе, могут стремиться как «взять» побольше часов, так и освободиться от них. Распределение «нагрузки» между учителями становится способом влияния, предметом дискуссий и переговоров в школьной иерархии.

Методы работы

Отчет по большей части основан на материале двух полевых выездов — с августа по октябрь 2025-го года (полтора месяца) и в январе-феврале 2026-го года (две с половиной недели). Кроме того, в отчете я использую данные наблюдения в другой школе, в которой работала в течение трех месяцев в 2023-м году.

В поле я, во-первых, брала интервью у учителей. Мы говорили о биографии педагога, профессиональном пути, опыте переезда в Салехард, видении своей жизни и планов на будущее, педагогических взглядах, работе в школе.

Во-вторых, я включенно наблюдала в школе, устроившись туда практиканткой. Ежедневно посещала уроки двух классов — шестого и девятого — наблюдая за работой учителей, что позволило выстроить доверительные отношения с конкретными педагогами, стать «своей» для них и для классов, задавать контекстуализированные вопросы об их деятельности и таким образом собрать материал о школьных практиках в связи с миграцией и обновлением педсостава. Кроме того, я работала фотографом на школьных мероприятиях, что давало доступ к коммуникации с администрацией и воспитательной службой, и на городских мероприятиях, где я общалась с педагогами других школ и могла видеть, как выстраиваются отношения между школьными работниками и разного рода городскими структурами. Наконец, я жила и делила быт с педагогами, а также включалась в их досуг: ходила на интеллектуальные игры в баре, посещала культурный центр, где учителя ведут творческие студии; была на мероприятиях в других школах.

В поле в рамках этого проекта я была дважды: в августе-октябре знакомилась, выстраивала долгосрочные отношения с учителями, детьми, школой и записала основную часть биографических интервью. А зимой вернулась на две с половиной недели, чтобы увидеть, что изменилось в школе за прошедшее время в связи с увольнениями и кадровыми перестановками, планируемой на Ямале реформой

оплаты труда учителей²; какие перемены произошли (и произошли ли) в намерениях педагогов уезжать или оставаться, в их планах на жизнь и работу и в рефлексии собственной жизненной траектории. С некоторыми информантами, благодаря работе в городе несколько лет назад, я поддерживаю связь уже в течение трех лет — наблюдаю за их траекториями и перемещениями, переписываясь, созваниваясь, периодически встречаясь с ними.

Собранный материал включает 40 интервью и полевые дневники за два месяца наблюдений. В целом я «содержательно» взаимодействовала (то есть не просто здоровалась, а, например, брала интервью, беседовала, помогала, регулярно ходила на уроки) примерно с 53 учителями — настоящими и бывшими. Среди них 36 женщин и 17 мужчин. Распределение по возрасту: 18–29 лет — 12 человек; 30–49 лет — 26 человек; 50–70 лет — 15 человек. Я представляю, с разной степенью подробности, их истории жизни и переезда, регионы исхода, планы на будущее.

Значительную долю информантов (22 человека) составляют люди, которые приехали в город из других «несеверных» регионов в 2020-е годы — то есть провели в городе от полугода до шести лет. Из них 15 человек — молодые люди, которые приехали по программам, шестеро из которых уже покинули город (после 2–3 лет жизни в городе) и одна успела уехать и вернуться.

От 7 до 14 лет в городе живут 9 информантов. От 15 до 25 лет — 5 человек (причем одна из них возвращалась в регион исхода на несколько лет и вновь приехала). 3 человека живут в городе 35–42 года.

В отдельную категорию я выделила те случаи, когда люди не ехали с «материка» в Салехард, а сначала переезжали с «большой земли» в другие населенные пункты Ямала или вообще в северные регионы и лишь потом оказывались именно в Салехарде. Отделять момент переезда на Север в этом случае необходимо: «северные» территории объединяются общей институциональной инфраструктурой (северные надбавки, накопление северного стажа, компенсация отпуска и пр.) (Ляльская и др. 2020: 92–93), что позволяет увидеть перемещение по Северу и работу в разных его населенных пунктах как жизненную и карьерную стратегию. Салехард может быть лишь одной из точек на карте этих перемещений.

Среди моих информантов два человека, которые провели на Севере 8 лет, а в Салехарде из них 3–5 лет (после перемещений по Ямалу и по Северу вообще), и три человека, которые живут на Севере в течение 17–28 лет, при этом находясь в Салехарде от 1 до 12 лет. В их траекторию может входить как набор населенных пунктов ЯНАО, так и места в других регионах — ХМАО, север Тюменской области,

² Зимой 2026-го в округе планировали ввести реформу оплаты труда педагогов. Реформа предполагала, что учителя будут получать зарплату за «ученико-часы» (количество учеников и проведенных занятий). Нововведения также отменяли надбавки за категорию и стаж, вводили предметные коэффициенты за «сложные» и «востребованные» дисциплины; включали поощрения за разнообразные конкурсы и мастер-классы и вклад в «имидж школы» (<https://ura.news/news/1053087649>). Реформу встретили волной критики, и, уже когда я оказалась в зимнем поле, выяснилось, что ее перенесли на сентябрь 2026-го, а в апреле — на 2027-й.

Якутия, Чукотка. Двое из них набирали свой «северный стаж» с перерывами — работая по несколько лет в «несеверных» регионах (в Тюмени и в Белгороде).

Также среди учителей, с которыми я общалась, есть молодые люди (22-35), которые либо родились на Ямале (в селах, в тундре или в Салехарде) — 5 человек; либо оказались в округе в детстве вместе с переехавшими родителями — 2 человека; и вернулись на Ямал к родным после окончания вуза. Из этих семи человек шестеро — дети мигрантов, приехавших в регион из Украины, Тюмени, Свердловской области в 1990-е, 2000-е, 2010-е годы; и одна девушка коренная. Наконец, я разговаривала с двумя пожилыми «местными» учительницами — «стажистками», которые родились в городе, вернулись после вуза и работают в школе 30-40 лет (с 1980-90-х).

Структура отчета

Отчет построен, следуя логике и порядку заданных во Введении вопросов. Вслед за уже прочитанной вами вводной частью следует Раздел 1, посвященный механике и инфраструктуре миграции, обеспечивающей постоянные перемещения учителей. Раздел 2 рассматривает осмысление учителями своего статуса «зарабатывающих» и «приезжих», а также социальные сети и идентификацию с местом. Раздел 3 демонстрирует, как учителя принимают и переосмысливают миграционные решения и жизненные траектории. В Разделе 4 описано соотношение миграции, обновляемости коллективов и социальности в школе. Завершается отчет Заключением и перечислением результатов проекта, а также Приложениями с фотографиями.

1. Механика миграции и жизненные траектории

Общие особенности миграции учителей на Север

Миграции на Север часто объясняют экономическими причинами: люди едут зарабатывать (Шабаев, Истомин 2026: 10-11). В то же время исследователи подчеркивают сложность человеческих мотиваций (Стась 2026: 52-53) — кажется недостаточным и непродуктивным сводить мотивы миграции к заработку, ведь материальное измерение не позволяет учитывать многообразные контекстуальные факторы (например, социальные сети человека, его социальный бэкграунд, переосмысление человеком своего будущего и проч.) Именно поэтому кажется интересным сместить фокус с попыток перечислять набор дискретных факторов (Kataev et al. 2022; Tarasov et al. 2021) на механики миграции (посредством чего она происходит?), на ситуативное сочетание конкретных факторов с контекстом, в который в конкретный момент жизни помещен человек и с его бэкграундом, а также на его рефлексию собственной траектории.

На учителей вполне можно распространить модели и механики миграции, характерные для Севера в целом. Однако педагогическую миграцию характеризует и ряд особенностей — в их число входит низкая оплата труда учителей и их нехватка по всей России; многочисленные программы, привлекающие педагогов; связь этой профессии с бюджетной сферой; особый статус профессии, провоцирующий рефлексию о педагогике как способе заработка, о временности пребывания учителей на Ямале и об отношениях приезжих педагогов с детьми и сообществом.

Педагоги приезжают в Салехард как в одиночку, так и семьями – парами и/или с детьми (бывает, что второй супруг «подтягивается» через какое-то время после приезда первого или что ребенок остается учиться в регионе исхода); и могут прожить в городе и два года (например, закончить программу и уехать), и дольше 15 лет (что зовется «долгой северной вахтой») — покинув Север лишь после выхода на пенсию (что тоже происходит не всегда).

Нередко учительская (миграционная и профессиональная) траектория подразумевает не «одноразовый» переезд из одной точки в другую, а, во-первых, множественные перемещения между регионами и/или внутри региона (в том числе внутри ЯНАО) по разным причинам; во-вторых, постоянное поддержание транслокальных связей — с «домашним» регионом и с иными значимыми для человека локальностями, в социальные сети которых он впутан.

Часто учителя не знают точно, на сколько времени они приехали — некоторые принимают решение «уехать или остаться» после каждого учебного года, некоторые ждут накопления 15-летнего стажа, пенсии или другой временной отметки, некоторые и вовсе могут уехать на несколько лет и вновь вернуться в город. Миграция, как писали в целом о специфике Севера (Лярская, Васильева, Карасева 2020: 90-91), всегда не завершена, и её потенциал может актуализироваться в зависимости от разных жизненных обстоятельств.

Таким образом, миграцию учителей следует описывать как процесс многосоставный и осуществляемый благодаря и посредством многочисленных — поддерживаемых, обновляемых и реструктурируемых — социальных сетей в разных локальностях.

Инфраструктура и социальная механика миграции

С точки зрения традиционных классификаций, миграцию учителей на Ямал можно было бы охарактеризовать как трудовую, а самих педагогов — как «трудовых мигрантов», ведь чаще всего они едут в округ «работать». Но это определение мало что может сказать как об их мотивациях, так и о механике миграции.

В этом разделе я воспользуюсь инструментом, уже применявшемся для анализа северных миграций — буду выделять в рассматриваемых случаях **институциональную и социальную инфраструктуру** миграции (Лярская, Васильева, Карасева 2020). Под первой авторы понимают различные институциональные механизмы, через которые миграция реализуется — программы, агентства недвижимости, корпоративный найм сотрудников; под второй — социальные сети, с помощью и благодаря которым люди мигрируют — например, друг, позвавший на Север, или родственник, у которого можно пожить, оказавшись в новом городе. Как отметили исследователи, чаще всего эти типы инфраструктуры задействуются в сочетании, а не по отдельности. Их будет удобно приложить и к моему материалу — с их помощью можно структурировать кейсы и сделать их сравнимыми. Далее я буду анализировать разные миграционные кейсы с точки зрения того, как в них задействована институциональная и социальная инфраструктура миграции и какими способами они сочетаются.

Институциональная инфраструктура миграции: кейс Программы

Самый очевидный пример миграции, осуществленной с помощью институциональной инфраструктуры — это разного рода программы. Проект, который я далее буду называть Программой³, реализуется на всероссийском уровне и заявляет своей целью компенсацию образовательного неравенства в регионах, и для ее достижения набирает, обучает и отправляет в провинцию всех, кто желает стать учителем и способен проявить необходимые качества во время конкурса. Педагог, попавший в программу, пользуется ее институциональной инфраструктурой: на летнем обучении его готовят к работе в ямальских школах, он обретает крепкие дружеские и профессиональные связи с другими участниками программы, а приехав в город (или село), опирается в обустройстве на уже сложившиеся социальные сети, сформированные предыдущими поколениями участников программы. Так, в Салехарде есть «учительские квартиры», которые

³ Имена собственные — имена людей, названия программ, институций, проектов — в тексте заменены на псевдонимы или обобщающие ярлыки. В некоторых случаях в целях анонимизации я также заменяла или опускала конкретные обстоятельства и детали, если они не имели критического значения для понимания кейсов.

передавались «по наследству» новым учителям Программы от уже живущих на Ямале. Участники проекта два года получали компенсацию за аренду жилья, стипендию и постоянно общались с методистами и кураторами, которые должны были сделать процесс привыкания гладким и помочь в профессиональном развитии. Приходя в школу, участник Программы вливается в работу благодаря поддержке коллег из предыдущих наборов проекта. В одной из школ работавшие там участники Программы сразу добавляли новоприбывших в общий чат, где обсуждали учительские будни и присылали друг другу абсурдные цитаты с педсоветов. После окончания программы участники могут остаться в городе или уехать, но чаще всего они сохраняют тесные связи (которые поддерживаются благодаря общим чатам) и с помощью сообщества проекта могут найти работу в тех регионах и тех школах, где уже работают другие коллеги из Программы. Так, «анклавы» выпускников проекта сформировались в некоторых частных школах в Москве, Петербурге, Ташкенте и даже на Кипре.

География проекта обширна — я знаю участников из Москвы, Петербурга, Свердловской, Новосибирской, Иркутской, Самарской области и других регионов — в 2020-е в рамках Программы в ЯНАО ежегодно приезжал новый «комплект» учителей (от 7 до 25 человек). Несмотря на отсутствие ограничений в возрасте для участия, в программу чаще всего попадают молодые специалисты от 22-х до 35 лет. Описывая своих мотивации, участники часто ссылаются на этические причины («доказать, что общество — это не волчья стая», «посмотрела видео и поняла, что ценности мне близки»), идеи о поиске себя (внутренние кризисы, профессиональный поиск) и о самореализации, реже — на «миграционный текст»⁴, связанный с романтикой Севера, приключениями и преодолением. В городе участники программы обрастают новыми сетями — кто-то находит себе пару (в проекте или вне) и остается, кто-то — круг друзей, кто-то втягивается в работу в местных образовательных, культурных и административных структурах.

Сочетание институциональной и социальной инфраструктуры: участники местных грантовых программ

Местные грантовые программы запускаются каждый год и разнятся в условиях: например, если в 2024-м году в проекте могли участвовать педагоги до 30 лет и с высшим образованием, то в 2025-м поехать в ЯНАО в рамках такой программы могли все, кто не работал в школах округа. Отличаются размеры и сроки реализации гранта: в 2024-м — 600 тыс. и обязательство проработать в школе 3 года, при этом реализовав «инновационный проект» (на который получает грант и школа), в 2025-м и 26-м — сумма гранта выросла до 1-1,5 миллиона, а остаться нужно минимум на 4 года. Участники проекта проходят отбор в несколько конкурсных этапов, победителей собирают в общем чате, помогают с трудоустройством и обещают социальный пакет — тем не менее, по словам информантов, они не образуют сообщества (*«мы не видим необходимости*

⁴ О популярных образах, связанных с Севером и «арктических мифах»: Лярская, Васильева, Карасёва 2020: 107-108; Макушева 2015.

общаться, переписываться, обмениваться чем-то новым»), и каждый устраивает жизнь в городе, опираясь на собственные силы и социальные сети.

Показательным здесь будет сравнение двух кейсов. 24-летний Лева выучился в северном карельском городе на историка, поработал в двух школах, в 2024-м поехал с учеником на олимпиаду на Ямал — и там одна из организаторов пригласила его в программу, которая подразумевала грант и «проект». Мы познакомились на втором году его работы на Ямале — он снимает комнату на окраине города и говорит, что страдает от одиночества — «не с кем нормально пообщаться», хотя у него есть небольшая компания друзей. Недавно он полушутя написал мне, что приехал «хаслить» — «Деньги делать и жить идеей. Идеей денег, собственно». Он не знает, что ждет его в будущем и будет ли уезжать из округа, когда отчитается по гранту — причем, грант, как оказалось, ему дали не на ожидаемый им дискуссионный клуб, а на медиапроект с 3D-принтером — потому что школе очень нужно этот принтер как-то использовать.

Лева принял решение о переезде спонтанно – после приглашения. Несмотря на институциональную поддержку программы, Лева осваивался в городе в одиночку и не чувствует себя хорошо «вписанным». Свое пребывание в ЯНАО он связывает с заработком и «хаслом» — идеей успеха и интенсивного продуктивного труда.

Истории Левы можно противопоставить кейс 22-летней Анжелы, уроженки малого города в Тюменской области, которая в 13 лет вместе с родителями переехала в ямальское село близ Салехарда — потому что маму пригласили работать — и после окончания школы поступила в вуз в Тюмени, после чего вернулась в ЯНАО о местной грантовой программе, преподавать в Салехарде. *«Я сразу с первого курса знала, куда я уеду. Я знала, что я вернусь в Салехард, потому что родители в [селе]. Я хотела быть к ним ближе. То есть, это было решено... Ещё задолго. И примерно за три года до окончания моего института мы уже начинали готовиться к тому, что я перееду, то есть перевозить какие-то вещи, что-то готовить, смотреть, подбирать, вот. Ну, поэтому мы все знали, что я вернусь обратно».*

Хотя Анжела так же, как и Лева, приехала в Салехард по грантовой программе, видно, насколько иначе этот переезд устроен. Он был запланирован заранее и встроен в жизненную и миграционную стратегию семьи, а не артикулируется как личное решение (Анжела упомянула, что через несколько лет, «устроив» дочь с ее женихом в городе, ее родители планируют уехать на пенсию в Тюмень, где построили дом). Благодаря поддержке родителей она смогла заранее подобрать и снять однушку в центре города, имела финансовые возможности для переезда, а после трудоустройства во время учебного года она приезжает на выходные в село к семье, а семья — «заполняет холодильник» в квартире загруженного молодого специалиста. В свободные вечера Анжела гуляет с одноклассниками, часть которых также вернулась в город после вуза и которые, как оказалось, тоже работают педагогами в школах.

Случай Анжелы показывает, как могут **сочетаться институциональные и социальные механизмы миграции** — для нее оказались важны как помощь и

планы семьи, так и поддержка программы. Если пытаться говорить о причинах или мотивациях миграции, выясняется, что «семейную» миграцию в этом кейсе нельзя отделить от «трудовой» — границы между ними проводить бессмысленно, ведь профессиональная траектория сложным образом соотносится с этапами жизненного цикла всей семьи. Эта история также позволяет проблематизировать категорию «приезжего учителя» в противовес «местному» (считаем мы Анжелу «местной» или «приезжей», если она провела часть детства в ЯНАО и вернулась в округ после вуза? Или это различие, скорее, не имеет смысла?), и указать на **отдельный тип въездной миграции учителей** — возвращение после учебы тех, кто уже жил в округе и имеет в нем семейные социальные связи, которые задействует при переезде⁵.

Переезд «в одиночку»

Случается и так, что учителя приезжают в регион «в одиночку» по тем или иным причинам и без институциональной поддержки — и уже после обретения социальных связей узнают о государственных или корпоративных возможностях и учатся ими пользоваться. Так, 25-летняя Аня, приехавшая в ЯНАО из села в Оренбургской области, просто «подав резюме», через год работы в Салехарде прошла в Программу; а молодые учителя, вернувшиеся после вузов в этом году и познакомившиеся с участниками разных программ, при мне пытались узнать что-то о возможном поступлении в местные грантовые проекты уже после устройства в школу.

Отмечу, что участниками разного рода программ чаще, по моим впечатлениям, становятся молодые педагоги – примерно от 20 до 40 лет. Также именно учителя этой возрастной группы чаще других приезжают *в одиночку*, без семьи.

Если человек приехал в регион один, от него нередко можно услышать нарратив о спонтанном переезде *вслед за другом, родственником или знакомым* («меня друг позвал, он тут работает», «я за подругой приехал»), а также историю карьерного и внутреннего поиска, недовольства текущим состоянием жизни. Например, 24-летний Костя прибыл в Салехард из Башкирии в 2024-м, после армии и неудавшейся попытки уехать работать бурильщиком скважин. «Мне мама сказала, тут учителя 140 тыщ зарабатывают», — рассказывал он о том, как за сутки от отказа пришел к обзваниваю всех школ округа. Костя приехал в город, не имея в нем родственников и знакомых, но и в его миграции сыграли роль социальные связи: о заветных «140 тысячах» Костиной маме поведала знакомая, работавшая на Ямале.

Переезды учителей с семьей и/или детьми и работа социальных связей

Педагоги с семьями и/или детьми, приехавшие и «самотеком», и благодаря работе социальных связей, часто артикулируют мотивы миграции как решение какой-то

⁵ Важно учитывать, что на Ямале негде получить высшее образование — что подталкивает к отъезду всех, кто хочет его получить.

проблемы (обычно семейной) — события, предшествующие миграции, нарративизируются как ситуации, требующие переезда, поиска места работы и заработка:

«...когда у меня **сын поступил учиться в Пермь**, в техникум, вот что-то у него первый год, у него там какие-то **затруднения** возникли. Ну, где-то проспит, где-то еще что-то. И вот я решила, думаю, это... Я работу бросаю и, ну, еду на Север». (ж., 53, приехала в 2023-м из села в Пермском крае).

«Ну, у меня, получается, не из-за школы, а из-за **семейных обстоятельств**. И я просто поняла, что мне надо искать где-то, где более оплачиваемо и лучше. Ну, ехать надо было. Я собралась и поехала. С дочерью приехали сюда» (ж., 50, приехала в 2019-м из малого города в Курганской области).

Руслан Айдарович приехал с женой и 14-летним сыном из села в Омской области в 2012-м году (когда ему было 35) после оптимизации сельских школ («у нас получалось не пять классов-комплектов, а три класса-комплекта. Поэтому [переехали] **не от хорошей жизни**»). В Салехарде они с женой работают в одной школе, через два года после переезда родился второй сын, они взяли ипотечное жилье. Учительница словесности

Светлана Валерьевна, приехавшая в Салехард из Хакасии в 2009-м (в 32), рассказывала: «... у меня выпускница и дочь была, и сын был в выпускник, вот, а мне пришлось **одной воспитывать детей**. И я вот так просто сидела, написала резюме, даже никто не приглашал, и отправила по школам, где бы я хотела, куда бы я хотела поехать. И вот мне позвонили, и я сразу же собралась и приехала». Потом она вернется в Хакасию («устала ходить из одного жилья в другое»), и поработав там, вновь приедет в Салехард: «Ну, **душа, наверное, позвала** обратно сюда. Здесь все-таки **условия для работы учителя немножко лучше, выгоднее. В материальном плане**».

Как видно, мотивы переезда в нарративах связываются с семьей — помощь детям-выпускникам, отсутствие работы для содержания семьи в селе. Но отличаются эти кейсы задействованной инфраструктурой миграции: Руслан Айдарович выбрал Салехард, потому что в городе «земляков у нас оказалось больше всего». «Поговорил, телефон взял, обзвонил. Спрашиваю, в Салехарде нужны учителя? Они говорят, давай через 3-4 дня позвони... Знакомые прошлись по школам, что в 12-м году в трех школах учителя математики нужны были, а жена у меня учитель начальных классов. Ну, таким образом, сказали, нужно, приезжай». В мае состоялся этот разговор, в августе математик с женой и ребенком уже приехал в город, получил общежитие благодаря усилиям директора школы. Видно, какую большую роль в этой истории играют социальные связи между двумя локальностями — Салехардом и небольшой деревней в Омской области, откуда по цепочке друг за другом в город перетекают земляки. Другая пара из Омской области, переехавшая в Салехард с двумя детьми в 2020-м, рассказывала, как «перетащила» за собой на Ямал в школы еще семь учителей. Такую связь между некоторыми регионами отмечали и авторы «Детей 90-х в Российской Арктике» (Лярская, Васильева, Карасева 2020), ссылаясь на понятие

proximity Н.Ю. Замятиной (Замятина 2014). Мои материалы подтверждают устойчивые и регулярные связи между ЯНАО и Курганской, Омской, Кировской областями, Башкирией — учителей из этих регионов я регулярно встречаю в школах и слушаю рассказы о том, кто кого «перетянул» за собой в Салехард.

У Светланы Валерьевны в городе не было ни друзей, ни знакомых — ее переезд опирался исключительно на институциональный механизм интернет-найма: *«отправила резюме... и позвонили»*. Поэтому ей пришлось обустраиваться в городе самостоятельно, искать и снимать арендное жилье — что, конечно, ставит ее в менее привилегированную позицию по сравнению с учителем, имеющим в городе знакомых. Похожую, на первый взгляд, историю я услышала от другой учительницы, Марии Ивановны: причину переезда (в 2019-м, когда ей было 44) она тоже формулирует как «семейные обстоятельства», а из ее рассказа становится понятно, что в Курганской области работать особо негде и платят мало (*«я просто поняла, что мне надо искать где-то, где более оплачиваемо и лучше»*). *«Я просто начала писать резюме, отправила их, не знаю, куда понаотправляла везде... в интернете»*. После отказа от работы в двух поселках (где нельзя устроить сына на учебу, а дочери найти работу), ее пригласили в Салехард: *«Понятия не имела вообще, куда я еду. Что это за город? И тогда у меня даже вот ума не хватило посмотреть, взять, ну просто открыть интернет, посмотреть»*. Она приехала в город со взрослой дочерью, которая устроилась в школу логопедом, вскоре, когда дали садик, мать привезла младшую дочь — а сын-девятиклассник остался в Кургане с мужем (чтобы «нормально сдать экзамены»).

Кажется очевидной спонтанность этого переезда и опора только на коммуникацию с институцией — отправку резюме. Однако и здесь не обошлось без социальных сетей и связи регионов:

*«Меня что пригласили, потом уже я выяснила. У нас получается так, что когда меня пригласили, **в отделе кадров работала женщина... и она сама тоже из Курганской области**. Она говорит, я когда начала смотреть, просто искать, когда я увидела, что из Курганской области, и **всё, решила, что я вас приглашу**. Раз это самое, **я сама оттуда. Люди из глубинки просто едут. Им надо зарабатывать деньги. Они будут работать**. То есть у них вот такой здесь взгляд на жизнь, что люди приезжают зарабатывать»*.

В этой цитате примечательно и то, что за безличным бюрократическим механизмом «отправки резюме» и работы отдела кадров вскрываются социальные связи между земляками (в этой школе еще несколько учителей из Курганской области, с которыми моя героиня познакомилась уже по приезду), и то, что в людях, которые «едут из глубинки зарабатывать» информантка видит особый «взгляд на жизнь» — раз люди едут сюда зарабатывать, то и работать они будут хорошо (подробнее об этом см. Раздел 2).

Миграция как семейный проект

Миграции учителей часто связаны **с изменением семейного статуса или с перемещением одного из супругов**. Так, я знаю истории двух педагогов, которые

приехали, выйдя замуж за салехардцев (примерно в 20 лет) — одна из них переехала из Казахстана в 1991-м, за мужем, вместе с которым училась в институте; вторая — из Кировской области (в 2000-м), куда будущий супруг из Салехарда приезжал каждое лето, и потому они были знакомы с детства. Карьера этих учителей начиналась в городе — в отличие от многих других случаев переезда, в которых учителя приезжают с опытом работы в других регионах и сферах.

Как мы видели в историях выше, *переезд одного члена семьи влечет за собой миграцию других*: например, учитель может взять с собой маленького ребенка или школьника, а также взрослую дочь — но оставить «дома» выпускника, которому в Салехарде негде учиться. Вслед за мужем по Северу всю жизнь ездит 63-летняя учительница математики Мария Дмитриевна: 17 лет она отработала на Чукотке, куда приехала за мужем из Белгорода, а потом её супруга позвали в Салехард — ставить в аэропорту «новое оборудование» — и она (на тот момент, в 2013-м, ей было 50), после некоторого сопротивления и уговоров, вновь поехала за ним. Вскоре выяснилось, что мужа обманули с работой (взяли вместо специалиста, ушедшего в декрет), и он раньше срока вышел на пенсию, а она продолжает работать в школе. Осенью она сказала мне, что ее муж «на чемоданах» — хочет уехать в Белгород (где у них построен дом) и «не выносит мою работу — я сутками в школе». «Я бы давно уехала, если бы не мои Б-шки» — говорит она о своем выпускном девятом классе, за экзамены которого несет ответственность в этом учебном году.

Этот пример показывает, что миграция чаще всего является семейным проектом и результатом согласования интересов и потребностей разных людей, в нее входящих, на разных этапах жизни и карьеры.

Отъезд на пенсию

Устоявшийся — дискурсивно и на уровне практик — тип миграции среди учителей, как и среди других северян (Лярская, Васильева, Карасёва 2020: 108-113) — это **отъезд на пенсию**. Одна учительница рассказывала мне, что на пенсию поедет в Тюмень — «нянчить внучку» (здесь миграция также важный инструмент для поддержки семьи — старшее поколение помогает молодому), другая давала интервью уже будучи пенсионеркой, вернувшись из Казани, где живет вся ее семья. Учителя знают, что на пенсию принято уезжать, без сомнения воспроизводят этот «миграционный текст», и часто действительно покидают Салехард после выхода на пенсию. Это аргументируют и климатом, и стремлением «вернуться на родину», и желанием быть ближе к родным.

ЮА: И вы не хотели отсюда уезжать? Вы планируете здесь остаться уже прямо?

РА: Здесь, **как я вот так понимаю, когда выходишь на пенсию, не остаешься, да, из-за климата, из-за состояния.**

ЮА: Наверное, я не знаю. Очень многие уезжают.

РА: **Все уезжают, но Салехард мне нравится.** Все в шаговой доступности. Да, и на машине за 15 минут максимум. С одного конца города до другого. Пешком ходим, рядом живем.

Руслан Айдарович, слова которого приведены выше, сначала говорит, «как принято», потом — что город ему, вообще-то, нравится, и он хотел бы здесь задержаться. Впрочем, я знаю достаточно пенсионеров, которые живут в Салехарде и после прекращения работы в школе.

Таким образом, при переезде в ЯНАО, учителя опираются в разной степени на сочетание социальной и институциональной инфраструктуры миграции, по-разному встраивая переезд в собственные жизненные траектории: например, для кого-то это спонтанный индивидуальный выбор, связанный с самореализацией, поиском себя и места заработка, для кого-то — коллективное решение, встроенное в семейные планы и жизненный цикл семьи. Работа социальных сетей между регионами может начинаться задолго до собственно переезда, включена в его планирование, поиск работы и обустройство в регионе назначения, она же обеспечивает дальнейшую циркуляцию людей между локальностями: переехавшие учителя могут пригласить на работу в округ других коллег из региона исхода или уехать с Севера туда, где есть социальные связи.

2. Идентичность и статус приезжего учителя и социальные сети вокруг него

«Северную» идентичность и принадлежность к месту проблематизируют в связи с высокой мобильностью жителей Арктики (Шабаев, Истомин 2026, Замятин и др. 2026; Штаммлер 2010). Ее называют «временной» (Шабаев, Истомин 2026: 9-13), «двойной» (Замятина, Пилясов 2020: 248-255) — в связи с жизнью на два и более регионов; пишут о сложности формирования идентичности и городских сообществ из людей, которые «всегда временно» и «умирать здесь не собираются» (Штаммлер 2010); о неукорененности (Khlinovskaya-Rockhill 2010). Некоторые исследователи предлагают более сложный взгляд: рассматривая место как динамическую сборку социальных связей (Bolotova, Karaseva, Vasilyeva 2017) или описывая образ жизни северян как распределенный — рассредоточенный между разными локациями, что вовсе не означает «раздробленность» или «временность» их идентичностей (Лярская и др. 2020: 125-128).

В контексте учительской профессии вопрос об идентичности становится особенно интересным, потому что учителя часто видят себя или видятся сообществу как носители особой роли — они связаны с детьми, с культурой, обладают специфический этическим статусом, от них ожидается образцовое моральное поведение. При этом нормы и восприятие этой роли постепенно меняется — в связи с маркетизацией образования и трансформацией моделей взаимодействия между родителями, учителями и школой (Patiko 2005; Gurova, Piattoeva 2018; Aydarova 2019; Minina 2018).

Я бы хотела обратить внимание на то, как педагоги говорят о своей жизни и работе в Салехарде и как отстраиваются от других, влияет ли на их представления о себе особый статус профессии и временность пребывания в городе и в школе.

Учитель, который зарабатывает

Учителя обращают внимание на соотношение качества труда в школе с мотивацией переезда и «временностью» пребывания на Севере, по-разному объясняя и легитимируя работу на Ямале — свою и коллег. Учительство, понятое как способ заработка, дискурсивно отделяется от других форм работы и зарабатывания.

Например, Николай, учитель химии из Омска, кроме школы подрабатывает таксистом и объясняет свою стратегию заработка так: *«Мне все равно. Я туда иду, чтобы заработать копейку. Чем мне заниматься... Мне скажут, стены красить, я буду красить. Скажут, готовить детей [к экзаменам], буду готовить детей»*. Жена, сидящая рядом, смеется: *«Не, просто Коля скромничает. У него вот за этот период он готовил детей. И у него ни одного ребенка нет, который не сдал»*. Для обоих учителей оказывается важным каким-то образом поместить преподавание в один ряд с другими способами зарабатывания денег, таким образом легитимируя его «финансовую» функцию. Николай находит необходимым подчеркнуть, что для него и «стены красить», что воспринимается как низкоквалифицированный труд, и

«детей готовить» — труд интеллектуальный и более «высокий» — с точки зрения заработка одно и то же, и это его ничуть не смущает. В то же время его супруга Наталья делает акцент на том, что работает Николай *хорошо* и имеет заслуги — то есть что работа в школе для него не просто формальная обязанность, за которую платят, а дело, в которое он вкладывает душу и усилия.

В школе учителя иногда оценивали друг друга именно с точки зрения противопоставления целей «работать хорошо» и «работать ради денег», поскольку большинство из них, как считается, приехало на Ямал за вторым — и потому первое стало предметом сомнения, обсуждения и доказательства. Когда я, познакомившись в школе с учителем географии и впервые сходя к нему на урок, попросила завуча что-нибудь о нем рассказать, ее первой фразой было: *«Ой! Да что ему уроки... Он дом строит»*. Она имела в виду, что географу, очевидно, нет дела до детей и преподавания — он работает в школе ради выгоды. При этом сама завуч также приехала в Салехард зарабатывать — в ее городе, как она сказала, зарплаты учителей кратно меньше ямальских. Однако, маркируя коллегу как того, кто видит в преподавании исключительно источник дохода, она таким образом отстраивается от него и определяет себя как учителя другого — того, кого волнуют и нематериальные вопросы, качество работы.

Другая завуч, Анна Викторовна, сообщила мне, что, несмотря на то, что люди сюда приезжают работать, они много ленятся: *«Как бы это грубо сейчас не звучало с моих уст, но я такой же учитель, я имею право об этом говорить. В том плане, что вот там маленькие зарплаты. Но люди там [в регионе исхода] пашут. Там учителя работают. Здесь зарплаты большие. Здесь очень много лентяев. Это правда так. [...] Вот это первое отличие, которое мне бросилось в глаза»*. Ее слова имели особый смысл в контексте ситуации в школе в то время: весь сентябрь для нее прошел в тихо длящемся конфликте с двумя подчиненными, которые считали ее несправедливой и от которых она, в свою очередь, ждала послушания.

Во время школьного педагогического конкурса, когда отбирались кандидатуры для городского этапа, учителя обсуждали участницу: *«Люда всё это делает ради денег»*, — говорила пожилая учительница-активистка, явно осуждая коллегу. Она была одной из организаторов школьного конкурса.

Эти случаи подводят к несложным выводам. Во-первых, для информантов оказывается важным не столько то, что педагоги здесь приезжие, сколько то, что они учительством зарабатывают деньги. При этом все учителя, живущие на Ямале, независимо от мотивов и причин приезда, зарабатывают больше, чем где-либо в России, и, соответственно, автоматически оказываются *зарабатывающими* учителями. Во-вторых, маркирование учителем коллеги как «работающего ради денег» имеет смысл рассматривать в контексте конкретных отношений между педагогами — оно используется ситуативно как дискурсивный инструмент в легитимации собственного и объяснении чужого поведения. Особенно наглядно это показывает следующая ситуация.

На интервью учитель биологии Алан Тамерланович пренебрежительно сказал о педагогах, приехавших по Программе: *«Вот все, кто приехали, они все уехали в итоге, когда им перестали доплачивать»*. Но добавил: *«Единственное, что этот учитель физики был у нас, Ксюша. Она задержалась. Все остальные срулили»*, — имея в виду, что Ксюша проявила больше чуткости и вовлеченности в работе, чем ее, видимо, охочие до выгоды, коллеги. Ксюшу я хорошо знала — и помнила, что уехала она не позже других участников Программы, а по истечению двух лет — *«когда перестали доплачивать»*. Однако она запомнилась учителям в школе как помогающий и активный педагог. Я думаю, что именно поэтому Алану, с которым у нее были хорошие отношения, захотелось отделить ее от тех других, кто, по его мнению, работал только по материальным причинам.

Если же учитель говорит о себе, то оценка учительства как способа заработка может смениться на противоположную: *«Люди из глубинки просто едут. Им надо зарабатывать деньги. Они будут работать. То есть у них [работодателей] вот такой здесь взгляд на жизнь, что люди приезжают зарабатывать. Но **мы на самом деле приезжаем зарабатывать**. Поэтому как бы... **деваться некуда**, будут работать и вот к этому **более серьезно все равно относятся**»*. (50, ж, из Курганской обл.).

Однако нарратив о «зарабатывании» становится не только способом отстраивания от других — но и средством проявления солидарности и идентификации. Общий мотив для этого рода рассуждений примерно таков: «Мы все здесь вынужденно — потому что в других местах учителя выживают, работая за копейки».

Однажды пятничным вечером мы проводили вечер с компанией учительниц, и я выспрашивала у одной из них историю переезда на Ямал. Она закончила свою историю словами: *«У всех разные предпосылки, у всех разные причины, кто как здесь появился»*, и ее тут же перебила коллега: *«Да... Вообще у всех примерно одинаково»*. Под этим «одинаково» имеется в виду уже знакомая читателю траектория — переезд, обусловленный поиском заработка для каких-либо нужд, при понимании, что дома и тем более в школе столько, сколько надо, заработать нельзя. Это понимание «общей причины» и в каком-то смысле общей истории, общей безысходности и вынужденности и одновременно сознательного выбора пребывания на Севере — объединяет учителей.

В интервью с одной супружеской парой заведующая детским садом Наталья рассказала, как ее «заманили» на Ямал из Омска: *«То есть её [директора нового детсада] стратегия была так, чтобы очень красиво рассказать, и надо отдать ей должное, она собрала обалденный коллектив. То есть она умела так рассказывать, что она собрала... Что к ней люди с Омска ехали на машине. И не только с Омска, с Алтая ехали, с Кургана ехали»*. *«Да не надо больших мозгов [чтобы людей на Ямал созвать], — тут же перебил ее муж, сидевший рядом. — **Люди с голоду умирают, они отовсюду едут**»*.

Этот способ идентификации и проявления солидарности постепенно прокрадывался и в речь тех, кто изначально приехал на Ямал с иными целями и пользовался иными способами самоописания — речь идет об участниках

Программы. Перед работой в школах педагоги из Программы проходили двухмесячное обучение — вместе жили, рефлексировали, учились ценностям гуманной педагогики. В результате сформировалось тесное сообщество, основанное на общих идеалах, взаимном контроле и осознании общей миссии — изменить что-то в школах, произвести маленькую «революцию». «Нам много рассказывали, что мы особенные, лучше всех», — говорит на интервью один из участников; а другие называли период обучения «эмоциональной накачкой», а само сообщество Программы полшутя — «сектой».

Поэтому участники Программы, начав работать в школах, отстраивались от остальных педагогов в школах по иным критериям — отталкиваясь не от мотивов пребывания на Ямале, а от представлений о правильном обращении с детьми. Проще говоря, они противопоставляли себя воображаемым злым теткам, которые «орут на детей». Со временем вещи оказались сложнее.

*«Это [сообщество во время обучения] — странное антиутопичное место, на самом деле, где все улыбались друг другу и какие-то вещи прямо не говорили. Очень много было как бы «продавания», ну вот, соответственно, мы вот в этом заряженном странном контексте приехали на Ямал, а тут как бы **место не про инициативу, не про энтузиазм, просто приехать, бабки заработать**. Ну и, типа, как-то это сильно нас, типа, в столкновении с реальностью, ну, прям было болезненно, прям супер болезненно, потому что, ну, оказалось, что, типа, то, как нам рассказывают, типа, здесь **просто такие же люди, как и мы, ну... Просто типа люди работают, ну типа, справляются с какими-то задачами. Где-то полегче, где-то потяжелее**. Просто как бы ты приходишь, ну и работаешь. Нам как бы нассали, что все отвратительные, а вы все одни вот... Что вы — это настоящие гуманисты, а все остальные как бы тираны и деспоты. Щас вот как придете своей коммунистической ячейкой там по пять человек на школу, как свергните тираническое правительство и восторжествует мир свободы и демократии Шалвы Амонашвили в каждой отдельно взятой школе. [...] Самое сложное это было вот как бы **вернуться как-то в реальность, осознать вообще, куда мы попали, что здесь важно**. Учитывая то, что мы были немножко условно навязаны школам. [...] У них какие-то цели, приоритеты. И как бы мы тут это ячейка революционного сопротивления, у которых какими-то типа политруками просто типа промытые мозги, врывается как бы... и начинаем как бы налетать на все личные границы, которые во... [...] И то, что нам рассказывали на [обучении], это как бы ну, на самом деле очень мало относилось к тому, что на самом деле будет происходить на работе». (м., ок. 30 лет).*

Оказалось, что люди работающие в школах не так уж сильно отличаются от приехавших гуманных педагогов — впоследствии об этом мне рассказывали разными словами многие участники Программы. Если в начале работы в школе учителя нередко замечали в коллегах тех, кто «орет на детей», со временем этот критерий перестал быть критичным в оценке других, артикулируемые различия между участниками Программы и обычными педагогами размылись и уступили место признанию разнообразия способов работы в школе и с детьми и солидаризации с коллегами.

*«У всех какой-то перформанс, все пытаются включить детей, никто не равнодушен, и **мы все на них так или иначе орем. То есть тут тоже я ничем не отличаюсь**. Поэтому... я не могу ска... Ну, **мы не из разных миров**. Мы из разных миров, когда дело касается*

конференции [Программы]. И вот я показываю классные восемь слайдов про то, какие я [проекты] делала, и вот это всё вкусненько, татата. А СВ... Ну, то есть это могли любые учителя участвовать в конференции. И тогда СВ, вот я её впервые почему-то так увидела, и она просто читает с листа о том вот, как что-то там, развивать там креативное какое-то мышление. Вот с какой-то там презентацией не такой современной, как у меня! Вот это, да, отличает [участников Программы][смеется].» (ж, ок. 30 лет).

Яна (ок. 27) за два года работы в Салехарде тоже изменила свой взгляд. В первые месяцы работы в школе она видела в учителях Программы спасение детей от психологического давления и осуждала тех, кто, по ее мнению, неприемлемо ведет себя детьми. Вскоре этот критерий перестал быть главным — она стала перестала бояться быть строгой, обрела друзей среди коллег и наставницу — учительницу с большим стажем. После Салехарда она уехала преподавать в частную школу в Средней Азии. Недавно мы говорили о сообществе учителей, которое окружало ее в Салехарде.

«Салехард — это просто... Там было несколько [участников Программы] и абсолютно все учителя, которых **ничего не интересовало**, они туда приехали от **безысходности**, потому что им было негде зарабатывать деньги. [...] Многие об этом говорили. “Я ненавижу эту работу, я ненавижу этот город. Это ничем не отличается от загруженности и бреда, который есть в моем регионе. Но тут платят. И тут я хотя бы могу позволить себе куда-то летом отдохнуть”. Это вполне нормальная мотивация» (ПМА Москва 2026⁶).

Свой переезд за границу она также описывает как вынужденный — даже работая в Петербурге в частной школе и снимая небольшую квартиру, по ее мнению, невозможно откладывать на что-то. Ее нынешняя школа предлагает хорошие условия и жилье, и туда приезжают учителя из России и других стран. «Все просто. На самом деле очень легко получить хороших учителей, если просто предложить им деньги», резюмирует Яна. Иначе говоря, с точки зрения Яны, учителей в Салехарде и не только объединяет то, что им нигде не платят достойные деньги, и чтобы выжить, продолжая работать в образовании, им приходится мигрировать в места, где обещают заработок — даже если будет там тяжело. В ее перспективе эта «вынужденность» конституирует ее жизненный опыт и профессиональную траекторию ровно так же, как и траектории любых учителей и учительниц, окружавших ее в Салехарде.

Не все учителя проблематизируют и пытаются легитимировать учительство как способ заработка. Так, я не слышала подобных нарративов от тех, кто только-только устроился в школу, и, видимо, пока не усвоил этот способ высказывания и не отрефлексировал свой статус педагога, зарабатывающего на Севере. Помимо этого, так не рассуждали учителя, которых можно назвать «местными» — то есть те, кто родился на Ямале и после вуза вернулся преподавать в школы Салехарда. При этом многие из них вовсе не рассматривают учительство как «миссию», а работу в школе — как свою основную траекторию, видя в ней

⁶ Аббревиатурой ПМА я обозначаю полевые материалы автора — цитаты и материалы из дневниковых записей. Для каждого фрагмента материалов я буду указывать место и год сбора.

лишь этап для дальнейшего развития карьеры. Иначе говоря, они уверены, что в школе работают временно.

Временщики и летуны

Ирина Львовна, бывшая директриса одной городской школы, которая проработала на своем посту около 30 лет и благодаря усилиям которой на Ямал приехало множество учителей, негативно оценивает постепенное возрастание в школах числа «временщиков».

*«Раньше было педагогическое отдельное училище⁷, в котором преподавали асы. Асы просто. Они так муштровали учителей, когда они приходили на практику [...] **Они пришли, они работали, они не собирались никуда уезжать, им было важно, какая дорога за ними будет.** Приведут в их класс детей, не приведут в их класс детей. И было видно, кто как наработал. К кому-то в класс валили дети, а к кому-то поменьше. Даже если молодой специалист начинал работать, к нему вроде мало детей записывалось. Потом всё равно распределилось. А потом, если он хорошо поработал, **мгновенно информация по Салехарду распространялась**».*

Ирина Львовна подчеркивает связь постоянства пребывания учителей и их ответственности за свой труд и за сообщество в городе, а также обратный контроль со стороны этого сообщества: хороших учителей люди знали и вели к ним детей сами. Она рассказывала, что, когда она устраивалась в школу в 1990-е, тогдашний директор заявила ей с порога: *«Нам летуны не нужны»*, и учительница гордилась, что проработала в своей школе всю жизнь. Но на место постепенно уходящих «местных» и «стажистов» никто не пришел: новое поколение учителей, по ее мнению, «не воспиталось», потому что *«Два года отработал — уехал. [А почему так мало?] Решают свою проблему»*. Она считает, что учителя, которые стали приезжать в Салехард с конца 90-х, оказались в городе потому, что не смогли добиться успеха в своем регионе.

*«Чем отличалось то образование сейчас, то есть **там было много тех, кто жили здесь, и было не всё равно, что будет.** И они **не были неудавшимися где-то на какой-то территории.** Когда пришли иные времена, **сюда стало приезжать больше неудавшихся.** [...] Очень много тех, которые там не сложилось, а здесь есть заработок. И они... А не сложилось почему? Ну, потому что не давали результат, да. [...] Стала происходить ситуация, что количество неудавшихся всё наполнялось, наполнялось, и методической службе надо было всё больше, больше свой ресурс тратить, потому что с этими людьми надо было работать. [...] С некоторыми буквально очень быстро расставались, некоторые прям цеплялись как клешнями, но продукта того в нашем понимании образовательного мы не получали. **Ну, а сейчас вообще в школах одни приезжие.** [...] И те люди, которые здесь жили, которые, ну, помнят тот Салехард... Нам тут мне один [смеется] местный сказал, давайте мы **клуб истинных салехардцев** всё-таки откроем и будем встречаться, потому что есть о чём поговорить».*

⁷ Педучилище в Салехарде закрыли в 2009-м году, сейчас на педагога можно выучиться в городском колледже, но в основном учителя приходят в школы с высшим образованием, полученным в других регионах.

В то же время бывший директор отмечает, что школы состоят не только из «временщиков»: *«Кто-то приехал от дури, подумал, ой, тут дурные деньги и всё. И год поработал, и расстались. Такое было. Было такое, что и приехали, и тут же стали душой коллектива, и работали до тех пор, пока не состарились совсем. Было такое, что приехали одни, потом позвали других, другие позвали третьих, и всё это тоже цепочкой потянулось»*. Она приводит примеры таких цепочек, протянутых из разных регионов и стран, перечисляет педагогические семьи и династии, рассказывает, как выбивала у ЖКХ для приезжих учителей пустующие квартиры. Ирина Львовна сетовала о когда-то крепком, постоянном и слаженном коллективе — и в то же время рассказывает, как сама перетягивала учителей в город и помогала им обустроиться. В 2023-м году, когда я впервые побывала в ее школе, на педсовете учителей познакомили с 25-ю новенькими — прибывшие составили примерно четверть педсостава.

Однако сами учителя практически не рефлексировали об этой временности и не проблематизируют ее, что, впрочем, не кажется удивительным: педагог, приехав на Ямал и приходя в школу, оказывается новичком среди таких же новичков, и пытается разобраться, как устроен новый для него мир. Чтобы поставить под вопрос временность собственного и чужого пребывания в школе и на Севере, а также текучку педсостава, нужна временная дистанция и взгляд со стороны. Именно поэтому рассуждение о «временщиках» я услышала именно от «местной» директрисы с большим стажем.

Размышления об ограниченности времени проживания и работы в Арктике я встречала, разговаривая с учителями из Программы — возможно, потому, что они пришли в школы с установкой работать два-три года, период их «северной вахты» четко отмерен институционально. Например, знакомая читателю Яна еще перед переездом рассказывала мне о своих сомнениях: *«Дети знают, что ты приезжаешь на два года и потом их там бросишь. Ты уедешь, а им жить в этом дальше»*. Тогда уехать через два года для Яны означало предать ребенка, оставить его один на один с тоской провинции и токсичными учителями, после небольшого позитивного периода увлеченного общения с участниками Программы. Иначе говоря, временность работы учителем для Яны подразумевает этические последствия — и потому требует легитимации. Пример легитимирующего нарратива я услышала от Степы (ок. 24), педагога из Программы, проработавшего два года в ямальском селе:

*«Мне как-то всегда было интересно поработать учителем, но, ну, в общем, я так сомневался, потому что тратить всю жизнь на педагогику, как-то мне казалось, ну, что все-таки я не готов. А приходить в школу просто так вот на пару лет по приколу, ну, тоже нехорошо, потому что там **живые люди**, ты с ними устанавливаешь какой-то теплый контакт и потом как бы **кидаешь их**. А здесь есть некий такой **формат легализации этого**, когда **ты заранее обозначаешь**, что да, я прихожу на два года, но не потому, что я там кидок, потому что **я хочу, чтобы мы с вами эти два года провели в совместном развитии**. Я хочу развиваться, я хочу, чтобы вы развивались. Но **у нас ограничено время, поэтому давайте будем с вами взаимодействовать максимально эффективно** и не тратить это время попусту. И это тоже дало свои плоды в итоге»*.

С точки зрения Степы, если заранее установить правила игры, ограниченность времени пребывания учителя можно превратить в преимущество — лимит заставит использовать это время более продуктивно. Педагог-организатор Галя считает, что временность пребывания подразумевает эмоциональное отстранение, невовлеченность: *«И вот мы уедем через эти два года. Ну, когда изначально это все подается — какая-то вахта. [...] Мы всё, [как будто] эмоционально не вкладываемся в это всё. [...] Я хочу здесь остаться. Это нормально?»*. «Живым человеком» оказывается не только ученик, но и учитель, который, несмотря на темпоральные лимиты, аффективно включается в работу с теми людьми, с которыми его свел Север, привязывается, привыкает. Именно поэтому педагоги из Программы поддерживают отношения с детьми и после ухода из школы, а также специально возвращались в Салехард из других городов, чтобы посетить выпускные детей, с которыми провели два или три года.

Временность пребывания иногда связывают со способностью нести ответственность за сообщество города и развитие его культуры (Шабаев, Истовин 2026: 10-13). Одно из распространенных мнений заключается в том, что, раз в городском сообществе все новички и все проездом — то и «местная» культура никого заботить не будет — потому что ощущение идентификации, которое позволяет эту культуру и среду осознавать и формировать, якобы появляется в связи с долгосрочной привязанностью к месту. Практики показывают, что все сложнее. Однажды меня, «временного» школьного видеографа, отправили от школы вместе с учителями-операторами из других школ в госучреждение слушать инструкции по съемке грядущего педагогического конгресса. Нам озвучивали стандартные требования — попросили слепить простенькие ролики из фотографий с мероприятия. Но в речь чиновницы вдруг вклинился Леша, выпускник Программы: он прямо заявил, что получится бред, и предложил снимать по-другому, а затем взял на себя инициативу по организации педагогов для съемок более высокого уровня. После собрания Леша объяснил мне в переписке свой поступок: *«Прикол в том, что сейчас людям задают стандарт работы. И условно **ты уедешь и всё**. А эти люди продолжают работать в [Салехарде]. И делать говно, потому что им в качестве тз [технического задания] вот такое приносят. **И я в одном поле буду именно с этими людьми работать, у которых такой стандарт работы. И я никакую штуку с ними прикольную сделать не смогу, если вдруг захочу**»*.

Леша считает себя ответственным за профессиональную среду вокруг себя — поэтому побуждает руководство и педагогов поднять качество работы, несмотря на то, что это всем усложняет жизнь и отчетность. Он противопоставляет себя мне — я, как образцовый «временщик», закончив поле, уеду обратно в Петербург и потому могу позволить себе легко и формально относиться к такой работе, не вовлекаться и не болеть за общий результат. Себя же Леша видит частью городской профессиональной среды, понимает свою роль в ее формировании и пытается влиять на коллег.

Как я упомянула выше, некоторые молодые учителя, и родившиеся на Ямале, и приезжие, даже если хотят оставаться в регионе, вовсе не планируют

задерживаться в школе надолго, видя в учительстве лишь этап дальнейшей карьеры, намереваясь, например, быть госслужащим, переводчиком, спортивным менеджером. Но этот тип «временности» никто не проблематизирует. Учитель физкультуры Дима (22), родившийся в Салехарде и пришедший в школу из спорта после травмы, даже сказал, что боится задерживаться в школе:

*«То есть для меня физрук — это что-то такое, что ты **цепляешься**, и потом ты **работаешь в этой школе, я не знаю, до сорока лет**, условно говоря. Очень много примеров, и в основном многие люди так и делают. Я просто-напросто побоялся, что мне это понравится, вот и всё. [Ты не пошёл работать, потому что ты побоялся, что тебе понравится работа?] Не то, что даже понравится, просто **я побоялся, скорее, то что я буду цепляться за одно место**. А я не люблю так. **Мне нравится движуха**, там, я не знаю. Не то, что я меняю... ну, буду менять или хочу менять, или собираюсь менять, там, каждый год место работы. Нет, просто не хочу сидеть на физруке. Потому что **это стоп в... по карьерной лестнице**, и я хочу просто-напросто чего-то большего. Я не собирался работать в школе вообще, но так получилось, и хорошо, что так получилось. Школа мне дала хороший толчок, она много у меня научила, и я благодарен этой школе».*

Дима не хочет воспроизводить путь своих коллег, школьных физруков, а нацелен на более динамичное и разнообразное профессиональное развитие. Впрочем, Дима не единственный, кто признает: в школе вертикальный профессиональный рост очень ограничен. При этом школа, как и Севера (по словам многих информантов), *затягивает*.

Учителя в школе к временности пребывания друг друга привыкли и учитывают ее в повседневных практиках. Например, в конце года все ожидают, что летом кто-то обязательно уедет, а в августе учителя «проверяют» присутствие друг друга. Так, учительница, увидев в августе коллегу в школьном коридоре, удивляется: «О! Так ты не уехала?». Перед началом учебного года в школе разыгрывается борьба за ставки, учителя пытаются узнать друг у друга, кто уехал, кто пришел в школу и кто уволился. Окончательное распределение нагрузки и учителей по классам в год моего наблюдения не было известно до самого начала учебы.

В целом выбор уйти или уехать и осознание временности работы в школе для большинства педагогов не является этически нагруженным. Переезд и работа в новой школе, скорее, рассматривается как часть собственной жизненной стратегии, чем как набор этических обязательств перед социумом в новом месте.

Иногда возможный уход учителя становится аргументом в разговоре с детьми и родителями. Учительница музыки Вика (ок. 30) рассказала, что если класс совсем ее выводит, то она грозитя уволиться и уехать, и тогда дети меняют тон и уговаривают ее остаться. «Я знаю, что так нехорошо делать, но невозможно уже», — говорит она с раздражением. Впрочем, нам обоим было известно, что на Ямале она твердо решила остаться, пока не выпустит класс.

Учителя, которые живут в Салехарде давно, иногда испытывают обиду на тех, кто приехал недавно — считая, что им все досталось слишком легко. «Я, кстати, тот чувак, который *зарабатывал северные*», — гордо говорит Андрей Алексеевич,

прибывший на Ямал за несколько лет до отмены накопительного принципа надбавок. Роза Остаповна (70), работающая в Салехарде с 1984-го года, возмущается: *«Я стала получать северные, мне нужно было 5 лет отработать. У нас очередной мэр сказал, что все, кто приезжает, там сразу же 80%. А на каком основании? А на каком основании? Вы поработайте, вы всё-таки докажите, что вы хотите тут жить и работать. [...] И получается, значит, наши дети тут должны отрабатывать, а те, кто приезжают, им сразу же»*. По мнению учительницы, приехать на Ямал недостаточно — нужно показать желание жить и работать на Севере, проявить волю и ответственность, потрудившись без всяких дополнительных поощрений — видимо, тем самым доказав, что прибыл работать не только «ради денег», но и «работать хорошо».

Социальные сети вокруг учителей

Осознание временности пребывания на Ямале не мешает учителям встраиваться в социальные сети в городе и иногда — идентифицировать себя с ним и с Севером в целом.

Социальные сети, как мы видели, играют важную роль и в переезде, обеспечивая инфраструктуру миграции, устройство на работу, обживание в городе на первых порах, и в дальнейшем встраивании в городское сообщество, в связи с этим влияя на жизненные стратегии, и в том числе на миграционные планы. Во-первых, это, если опираться на термины Елены Лярской и Ксении Гавриловой (2020: 378-380), *принимаящие сети* — односельчане, друзья, родственники или знакомые, которые могут помочь освоиться в новом городе — об этих сетях я писала в предыдущем разделе.

Часть работы социальных сетей связана непосредственно с **институциональной инфраструктурой** — мы видели это на примере сообщества Программы, профессиональные, дружеские и семейные сети которого проросли не только за пределы региона, но и за пределы страны. Не все проекты, обеспечивающие переезд учителей на Ямал, образуют вокруг себя подобные комьюнити. Учителя из Программы, которые участвовали в организации похожей ямальской инициативы, с раздражением рассказывали, что посещаемость участниками методических сессий никто не контролирует. Отчитаться за проект, в некоторых случаях требуемый условиями гранта, тоже несложно: один педагог говорил, что просто рассказал на созвоне о несделанном проекте как о якобы готовом, предъявил доказательства, и его отпустили и посоветовали ни о чем не беспокоиться. *«Им главное просто заманить учителей в школы»*, — комментирует Яна, участница Программы. «Заманить» — но не удержать и не социализировать.

Благодаря уровню требований и контроля, высокому порогу входа и «проверке» участников на соответствие ценностям, Программа через года образовала в городе и на Ямале тесное сообщество, оставшееся связанным друг с другом и после окончания проекта. Педагоги, которые приехали в рамках других грантовых инициатив, говорили, что практически не общаются с коллегами из программы — у них есть разве что довольно тихий общий чат. Если для учителей из Программы

социальные сети, ей образованные, становятся якорем, удерживающим на Ямале, или социальной инфраструктурой для дальнейших — географических и профессиональных — перемещений, то педагоги, приехавшие по грантам, как правило, начинают свой профессиональный путь на Севере в одиночку (если не возвращаются на Ямал как домой, к семье). Сейчас выпускники Программы, вовлеченные в развитие новых грантовых инициатив для учителей на Ямале, работают над тем, чтобы теснее сопровождать своих подопечных — просят коллег в школах рассказывать об их первых шагах, изредка организуют выезды, методические сессии со свободным посещением.

Нередко первой социальной сетью в городе для педагогов становится сообщество **сотрудников школы**: многие с теплом вспоминают, как пока не знакомые коллеги помогали найти жилье или приносили вещи, которых не хватало. С ситуациями переезда связан повторяющийся нарратив о «добрых людях» на Севере — отсылающий к явлению, которое исследователи определили как «базовые сети поддержки» (Лярская, Гаврилова 2020: 378-381) со стороны совершенно незнакомых людей, которые, как считается, тоже когда-то приехали и пережили трудности — и потому умеют помогать и ценить помощь. *«Они приехали, у них, ну, не на чем спать, ничего. Нужно купить все. И коллеги все вот один там одно принес, другое... Мне вот в этом плане нравится, что здесь люди как бы, ну вот раз они все вот это пережили, трудности какие-то, они понимают».* (ж, 50 лет, приехала в 2019-м из малого города в Курганской обл.)⁸.

Приезжая на Ямал, учителя ожидают от государства и школы поддержку и преференции: подъемные, северные надбавки, помощь с жильем, выплаты, учитывающие стаж и квалификацию, обещанные при найме школой должность и уровень зарплаты. Иногда эти ожидания не оправдываются. Поэтому некоторые педагоги досадуют на равнодушие бюрократической системы и говорят о постоянной борьбе с администраторами за то, что им полагается. Знание об устройстве довольно мутной системы распределения благ, умение их добывать является важной компетенцией, доступной не всем. Так, Мария Дмитриевна, приехавшая на Ямал после другого северного региона — Чукотки, очень недовольна переездом в Салехард:

«...ты тут просто непонятно кто... [...] Тебе первый раз в жизни, мне уже 50 лет тогда было, тебе на таком уровне сказали, вот у тебя работа, вот у тебя часы, вот у тебя то, то. Ты приезжаешь, тебе ни той работы, ни тех часов, ни жилья, ни подъемных вовремя. И вообще в декабре говорят, «да вас тут столько наехало». [...] Что вас всех не упомнишь, и типа нас только устроили в декабре, и северные они не обещали. [...] В общем, пришлось пережить, доказывая, что ты не крокодил. То есть, получается, ты как бы пришёл сюда уже с каким-то опытом, и вам это было нужно, а когда ты тут с этим столкнулся, тебе говорят, типа, кто ты такой? А я им тогда на тот момент говорю, а вы кто такие? Вот. Бумага. [перечисляет свои профессиональные достижения] Типа, ты тут поработай и докажи. И то есть, вот до того, что приходилось хамить. А я где, на Луне работала? Я не в этой стране

⁸ Интересно, что некоторые учителя, живущие в городе дольше десяти лет, иногда говорят, что город, напротив, изменился, и теперь люди в зимнюю пургу могут не остановиться на дороге, чтобы помочь, не будут приветливы с незнакомцами на улице. Собеседники связывают это с большим потоком приезжих.

работала? То есть вы хотите сказать, что вот это всё перечеркнуто, и тут заново доказывают?».

Важнейшим фактором, образующим новые социальные связи, является **жилье**: Салехард, по общему мнению, город, в котором «квартирный вопрос» для педагогов не могут решить десятилетиями, поэтому учителя, как правило, снимают вместе квартиры, в которых делят комнаты, при большой удаче — получают комнату в общежитии или компенсацию части аренды, еще реже — могут претендовать на муниципальную квартиру. Первыми друзьями (а иногда — неприятелями) в городе становятся соседи по жилью. Педагоги взахлеб рассказывают о «квартирных» приключениях: кто жил с бывшим заключенным, кого выгнали из квартиры на неправильный взгляд, кто снимает комнату на окраине в деревянном доме у бывшего дальнобойщика, которого принято называть Хозяином.

В связи с этим есть квартиры, через которые прошли поколения учителей и разные учительские семьи; разные способы, которыми жилье принято «выбивать»; а если квартиру дали — постоянная неопределенность и страх, что ее по какой-то причине отнимут (например, «дом под снос» может быть и причиной выселения, и оставаться для кого-то жильем в течение десятилетий). Многие учителя не хотят обзаводиться собственной недвижимостью в Салехарде, рассчитывая когда-то уехать, и в то же время указывают как одну из причин возможного или случившегося отъезда усталость от постоянной необходимости арендовать квартиры и ютиться в комнатах.

Основное окружение учителей в городе, что довольно очевидно, составляет семья (если она есть), коллеги по школе (и особенно узкий круг школьных друзей), соседи по квартире, иногда, особенно у учителей без семьи, у которых больше свободного времени — устоявшиеся дружеские компании, например, игроков в «настки» или сообщество вокруг творческой студии.

В это окружение включены также **социальные сети в регионе исхода** — родные, коллеги, друзья, с которыми отбывающий «вахту» на Севере постоянно поддерживает контакт и к которым, например, отправляет детей на время погостить и приезжает на лето. «Домой» хотя бы на часть большого летнего отпуска возвращается подавляющее число учителей — вполне повторяя популярный нарратив о том, что ямальцы не знают, как город выглядит летом. Лето — время для общения с семьей, встречи с одноклассниками и однокурсниками, поездок к детям в разные города и в популярные «отпускные» страны (Васильева, Карасева, Болотова 2020: 158-159).

Например, учительница математики Лидия Романовна (46), приехавшая в город давно — 25 лет назад, каждое лето неизменно уезжает домой в Кировскую область (признаваясь, что даже не особо задумывается о других путешествиях, точно соблюдая свой сезонный маршрут). В прошлом году она впервые была не только «дома»: ездила к сыну в военную часть в Калининградскую область, после его ранения — в госпиталь на Урал; а потом — к другу сына на свадьбу в Дагестан. На

это ей заявила бабушка: *«не слишком ли ты много, мать, в этом году летала»*. Для нас же этот пример важен и потому, что позволяет увидеть регулярно поддерживаемые связи с регионом исхода, и потому, что показывает, как **отъезд детей и других родственников может расширить потенциальную базу миграции и включить в нее другие города** (Лярская и др. 2020: 84-86, 105-108). Так, учительница истории из Пермского края, сказала, что, возможно, после Салехарда (куда, по ее словам, приехала «лет на семь») поедет не домой, а в Петербург — где сейчас живет дочь. У некоторых учителей есть квартиры в регионах исхода, которые могут быть и «летним» жильем, и потенциальным местом жизни для повзрослевших детей или родственников, которым понадобилась помощь.

Школьные коллективы, на мой взгляд, представлены раздробленными группами коллег-друзей и тех, кто ни в какую группу не вписан. Конечно, эти группы взаимопроницаемы и связаны с текущими обстоятельствами работы в школе (например, если коллега уходит в другую школу, поводов с ней видеться станет меньше). Многие педагоги проводят время с друзьями из школы и за пределами работы: ходят друг к другу в гости и на тусовки, выезжают на охоту и рыбалку.

Молодые учителя нередко ведут активную культурную и общественную жизнь и становятся участниками городских проектов для молодежи или небольших сообществ, иногда — публично идентифицируют себя с Севером и Ямалом. Так, Аня (ок. 30), приехавшая в Салехард из Москвы по программе, завела телеграм-канал с «северным» названием, где писала о своей деятельности в Арктике. Через несколько месяцев жизни в округе она стала ездить от школы на различные всероссийские мероприятия и рассказывать на них о Ямале. После года в школе она устроилась работать в госучреждение, связанное с образованием и молодежью — она снимается в роликах о возможностях Севера, выступает на форумах, появляется на фотографиях в социальных сетях. В декабре своего второго года на Севере она написала в канале: *«Я живу буквально на краю земли в самом красивом регионе, ладошкой касаюсь северного сияния, залипаю вечерами на звездное небо. И рассказываю про любимый город на всю страну, который, прямо сейчас претендует на звание “молодежной столицы”. [...] А еще прошу дорогих друзей проголосовать за два чудесных города **моего нового родного округа** — Салехард и Новый Уренгой»*. Интересно, что при этом Аня второй год собирается уехать обратно в Москву (а с недавнего времени — и забрать с собой и молодого человека из Салехарда).

В моих материалах есть несколько подобных историй — молодые учителя, приехавшие по программам и проработавшие в округе 1-3 года, ведут творческие мастерские, участвуют в деятельности молодежного парламента, продвигают местную грантовую программу и регион для других учителей в роликах и на педагогических форумах, представляют ЯНАО на конкурсах, дают интервью о «возможностях Севера» в СМИ — рассказывая о своей недавно приобретенной «северной идентичности». Кажется, это важная часть карьерной стратегии в регионе. «Арктический миф» в этом смысле становится «арктическим брендом» — тем, через что себя можно репрезентировать, чтобы быть ценным на рынке труда.

«Северная идентичность» может играть роль в карьере молодого специалиста и после отъезда с Севера — работа на Ямале, по признаниям учителей, становится привлекательной и необычной строчкой в резюме; педагоги продолжают в своих социальных сетях рассказывать о жизни на Севере и вплетать ямальский опыт в осмысление своей жизни «на материке».

Помимо этого, культурные инициативы, в которые вовлекаются молодые учителя, нередко становятся стратегией компенсации (Лярская, Гаврилова 2020: 386) возможностей досуга, общения, профессиональной мобильности, которых иногда им не хватает (см. следующий раздел).

Эти материалы интересным образом вписываются в дискуссии об идентичностях жителей северных городов. Здесь мы видим примеры молодых людей, которые, не собираясь долго жить в регионе, активно включаются в его культурную жизнь и делают это именно посредством репрезентации себя и собственной деятельности через нарративы и образы, связанные с Ямалом. Например, рассказывают о Ямале и его возможностях под брендом «Ямолод», повествуют в ролике о гармоничной жизни этнических меньшинств и нефтяников, создают творческие студии с «арктическими» названиями, делают выставочные проекты, посвященные важным местам города. Для них «временность» пребывания на Ямале и возможность чувствовать принадлежность к нему не противоречат друг другу.

Пространство города и социальный комфорт

В случае педагогов особенно важными для описания социальных сетей и восприятия пространства города становятся их особая связь с детьми, с культурой и государством.

Учителя, особенно молодые и приехавшие из крупных городов, рефлексировали этические ограничения работы с детьми, «видимость» и неанонимность пространства небольшого города. Например, когда мы с тремя молодыми учительницами выходили по вечерам прогуляться и покурить, девушки всегда смеялись о том, что курят в темных переулках, чтобы их не увидели дети, а по пути вглядывались в темноту, опасаясь встретить подростков. С их точки зрения недопустимо, чтобы ребенок увидел, как учитель курит. Не раз заходя в магазин с учителями, мы встречали «Здравствуйте, [Мария Ивановна]!», а иногда даже шутливые просьбы что-нибудь купить. Учителя досадовали на невозможность приобрести алкоголь, посидеть в кафе с молодым человеком и остаться при этом незамеченным: везде дети, везде родители. Однажды я пришла со знакомым педагогом в популярное в городе кафе восточной кухни — нашей официанткой оказалась девятиклассница из моей школы. Она, хихикая, повела нас к столу со шторкой — «чтобы было романтично», а потом в школе не упускала случая со мной поздороваться и поговорить.

Одни учителя могут ощущать такую видимость как давление и контроль, другие — как знак освоенности и безопасности пространства и просто — как норму жизни.

«Дефицит анонимности является обратной стороной прозрачности сообщества и социального контроля, которые как раз и гарантируют безопасность и взаимопомощь в плотных социальных сетях» (Лярская, Гаврилова 2020: 387).

Так, бывшая директриса школы Ирина Львовна (60) любит приговаривать, что все знают, где она живет, что она не закрывает дверь в свою квартиру в «деревяшке» и к ней можно зайти когда угодно. Действительно, несмотря на то, что она несколько лет назад ушла из школы, на праздники к ней частенько заходят бывшие и нынешние ученики и выпускники ее школы. Мария Дмитриевна, упомянутая выше, вполне может зайти домой к ученику поговорить с родителями о его поведении. Однажды она напугала Галю, классного руководителя их общего класса, сообщением с просьбой сказать адрес семьи одного шестиклассника. Галя, 30-летняя учительница, приехавшая из большого города, точно не стала бы ни с того ни с сего заявляться на порог к родителям — для нее, выросшей в более анонимном городском пространстве, адрес является «персональными данными», а дом — пространством приватным.

Но эти границы приватного и публичного постепенно размывались и в ее практике. К ней домой периодически наведывались подростки, с которыми она дружила в школе: однажды во время нашего разговора в квартиру вдруг вошел девятиклассник Рамиль, положил на стол пакет с блинами и поставил колу: «Это вам от мамы», — заявил он как ни в чем не бывало. Галю, с одной стороны, смущало, что школьники могут просто взять и прийти домой — она видела в этом нарушение личных границ. С другой, ценя их дружбу, она и сама приглашала их в гости, готовить вместе или праздновать день рождения.

Тесные связи между учителями и учениками образуются и потому, что в городе совсем немного школ, культурных институций и мест досуга, где дети и педагоги могут проводить время. Утром и днем дети идут на уроки в школу, а вечером они встречаются со своими учителями в культурном центре — на кружках и концертах. К Леше, педагогу из Программы, подростки приходили помогать на работу и после того, как он перешел в другую школу, а также поддерживали связь с ним после выпуска из школы и поступления в колледж. Когда молодые учителя из Программы покидали город, дети приходили к ним домой прощаться.

Важная особенность работы учителя — это тесная связь с государством и с культурной сферой. Учителя получают гранты на свои проекты — например, на публичные и образовательные мероприятия, клубы по интересам; переходят работать в административные структуры и в городские учреждения, связанные с образованием, культурой и молодежью — ведут кружки, ведут проекты и пр. Отсюда восприятие Ямала как территории «возможностей» — учителя, которые погрузились в эту сферу, воспринимают административные структуры в городе в том числе как площадку для карьерного развития. Они знают, что могут попытаться добиться гранта на свой проект, если он соответствует текущей государственной повестке и будет хорошо выглядеть в СМИ; что им доступна карьерная мобильность внутри институций, сотрудники которых взаимосвязаны и знакомы друг с другом. В этом смысле умение видеть и использовать

институциональные возможности на Ямале, показывать себя и свой труд нужным людям и вписываться в те или иные проекты также можно считать компетенцией, которая доступна учителям с определенным бэкграундом и образованием. Самыми активными в этой стезе мне казались либо молодые учителя, которые хорошо владели навыками самопрезентации (умение говорить на сцене, представлять себя на конкурсах, формулировать проекты и управлять ими, делать презентации и контент для соцсетей); либо учителя, долго проживающие в городе и имеющие связи в разных структурах.

И конечно, что типично, именно учителей как «бюджетников» и добровольно, и принудительно отправляют на разнообразные городские и региональные мероприятия (в качестве зрителей или лекторов), с детьми — осваивать «Пушкинскую карту» и карту «Морошка», или без детей — чтобы обеспечить посещаемость выставок и концертов.

Со встроенностью в социальные сети в городе тесно связаны **представления о социальном комфорте** в нем (Лярская, Гаврилова 2020). Кто-то ценит город за быстроту передвижения и доступность инфраструктуры и благ, кто-то — критикует маленький выбор заведений и мест досуга и возможностей для развития — собственного и детей. Чаще всего человек, озвучивающий эти оценки социального комфорта в городе, так или иначе соотносит их с представлениями о дальнейшей жизни на Ямале: «маленькость» и доступность оказываются, как в примере выше, удобными для воспитания здесь детей; нехватка возможностей, благ и изоляция — либо одной из причин будущего переезда, либо тем, что компенсируется «зарабатыванием денег», поездками на форумы и конкурсы, проведенными дома отпусками.

Во время второго, зимнего, полевого выезда я жила у Светланы (ок. 35). Ее 4-летний сын гостил у бабушки в Омской области, а я периодически проводила время после школы вместе с ней: пару вечеров мы сидели вместе с кругом ее подруг-коллег по школе, остальные вечера и выходные она проводила, общаясь по телефону с сыном и мамой и занимаясь домашними делами или продолжая работать и после школы. Ее такая спокойная, однообразная рутина целиком устраивает: она отмечает, что в Петербурге люди по два часа тратят на дорогу и не могут устроить ребенка в сад, а здесь — нет проблем с детскими садами, все рядом и по пути. *«Большие города хороши, чтобы летом деньги тратить. А жить, воспитывать детей и работать надо в маленьких».*

Досуг учителей, в зависимости от возраста, компании и занятости дома, чаще всего включает либо посещение общеизвестных «культурных» мест в городе (филармония, кинотеатр, городские праздники), либо зимний спорт, либо отдых на природе (рыбалка, грибы и ягоды), пока не холодно. Например, 44-летняя Валерия Геннадьевна, приехавшая из города в Курганской области, ходит по вечерам с компанией на интеллектуальные игры, и когда мы обсуждали досуг в городе, отметила, что набор «третьих мест» в Салехарде ограничен и что ей особенно не хватает «кафе с караоке» — как в «ее городе» — Екатеринбурге. У 50-летней Людмилы Степановны, которая приехала из деревни в Пермском крае,

иной взгляд: она рассказывает, что много времени проводит с семьей на природе, собирает ягоды и грибы, готовит дома национальные блюда (она коми-пермячка), иногда ходит в филармонию и кино — и не чувствует недостатка в досуге. Отношение героинь к культурному пространству города связано в том числе с их бэкграундом — ведь Валерия сравнила Салехард с миллионником, а Людмила, видимо, опирается на деревенский опыт.

Досуговые практики тесно связаны с социальными сетями, которые окружают учителя и с годами могут распадаться или становиться гуще и крепче. Несколько лет назад участники Программы образовали команду, которая еженедельно участвовала в популярных в городе интеллектуальных играх. В течение двух-трех лет эта команда регулярно занимала призовые места и обрела известность среди других игроков, подружилась с организаторами игр. Оказавшись в городе этой зимой, я пришла на игры и долго пыталась найти глазами любимую команду: теперь, вместо компании из трех-пяти человек, ее представляет один оставшийся на Ямале Гоша — остальные сокомандники разъехались. Гоша упорно продолжает посещать игры и побеждать в одиночестве, соревнуясь с компаниями по 8-10 человек. *«Конечно, можно «прибиться» к другим командам. Но я чувствую ответственность: чтобы [наша команда] не канула в Лету. И, может быть, добралась до [самого высокого ранга]. [...] Одиночество – ещё одна возможность, надо иметь смелость её реализовать»*, — рассказал Гоша в интервью местной газете. В каком-то смысле эта досуговая практика стала зеркалом изменений в городском сообществе Программы и постепенной миграции участников из города.

Выводы

Учителя нередко проблематизируют свой статус или статус коллег как «зарабатывающих» педагогов, которые находятся в городе временно. Они используют указание на материальную сторону работы в школе, чтобы отстроиться от коллег — например, подчеркнуть свою ответственность в работе и осудить тех, кто по каким-то причинам им не угодил. Многих приезжих педагогов объединяет нарратив о вынужденности пребывания на Ямале и «выживании» в учительской профессии в России.

Учителя, за исключением участников Программы и тех, кто работает в городе очень долго, почти не говорят о временности работы на Ямале, относясь к отъездам и пополнениям в коллективе как к обыденности. Осознание ограниченности срока пребывания на Севере не мешает учителям встраиваться в социальные сети в городе и участвовать в его культурном развитии.

При переезде в город и по мере обживания учителя опираются на социальные сети друзей или родственников и/или на сети, связанные с институтами (школами, программами), а затем постепенно и с разной степенью интенсивности включаются в разные городские сообщества. Некоторые молодые учителя, особенно уже имеющие социальные связи благодаря программам, кроме школы вовлечены в деятельность культурных и образовательных институций, где строят

карьеру и публично репрезентируют возможности региона; некоторые — особенно те, кто не имеет широких принимающих сетей в городе — общаются только с коллегами и даже чувствуют изоляцию.

Педагоги с семьями большую часть времени посвящают семье и дому, а основное их окружение — коллеги из школы, и иногда — культурные и социальные инициативы и связанные с ними сообщества. Тесные социальные связи в небольшом городе создают пространство видимости, в котором учителя по-разному определяют границы приватного и публичного — кто-то спокойно навещается домой к ученикам и зовет в гости, кто-то — стесняется взглядов в магазине и в кафе и рефлексировать о благопристойности своего видимого поведения в связи со статусом учителя.

Представления учителей о социальном комфорте в городе складываются из индивидуальной и субъективной «сборки» факторов, с помощью которых учитель конструирует приемлемые стратегии жизни для себя и семьи, воображая конкретный набор возможностей, доступность тех или иных благ, расставляя приоритеты на будущие годы.

3. «Какая-то вахта»: как учителя переосмысляют траектории и принимают решения

Учителя, как было сказано выше, часто приезжают на Ямал на неопределенный срок и с течением жизни на Севере переосмысляют свое пребывание там, периодически возвращаясь к вопросу «уехать или остаться». Ответ на этот вопрос зависит от множества факторов, и один из главных — это воображение собственного будущего или его разных, альтернативных сценариев.

Чтобы описать эти решения, я буду пользоваться понятием «воображаемая мобильность», которую определяю здесь как возможность представлять различные варианты будущего перемещения, несмотря на структурные и иные ограничения (Tolstykh, Maltseva, Pavlenko 2026: 5). Сюда относится само намерение или представление о возможности переехать когда-либо, представляемые и возможные траектории переезда и их мотивы. Потенциал мобильности всегда есть — иногда он «спит» (например, если человек твердо решил, что останется, пока ребенок не закончит школу), иногда — актуализируется каждый год с концом учебного года или внезапно, в случае конфликта в школе. Он «подпитывается» в том числе тем, что люди вокруг периодически решаются уехать или обсуждают миграционные планы — в этом смысле, все учительское сообщество Салехарда живет в мире воображаемой (и реальной) мобильности.

Подчеркну, что постоянное воображение мобильности не означает, что все учителя стремятся или хотят уехать из города — напротив, достаточно тех, кто твердо решил остаться и тех, кто не уезжает годами, даже решив мигрировать. Это понятие лишь помогает представить, что переезд из Салехарда всегда мыслится как возможный путь, как одна из опций — реализуемая на текущем жизненном этапе или нет, входящая ли в актуальные намерения или представляемая как далекая, потенциальная или откладываемая траектория. Воображаемая мобильность может становиться частью биографии, как она представляется человеку, то есть встраивается в воображаемое будущее (Tolstykh, Maltseva, Pavlenko 2026; Cuzzocrea, Mandich 2016) и позволяет его структурировать (например, маркируя новый этап в жизни, в карьере, в семье).

Далее я попробую описать, как мои информанты переосмыслили свои траектории и размышляли о решениях уехать и остаться с течением времени и, соответственно, в связи с изменением конфигурации различных факторов в их жизни. Я буду рассматривать как решения уехать, так и решения остаться: «мобильность и иммобильность часто являются двумя сторонами одной медали, взаимоопределяющими и подкрепляющими друг друга» (Schewel 2019: 10).

Рассматривая миграционные решения, исследователи нередко опираются на нарративы, сформулированные единожды, в конкретной ситуации интервью — что упускает подвижность человеческих намерений, пересборку значимых факторов, изменение обстоятельств жизни человека. Кроме того, то, что люди

говорят и что они делают — разные вещи⁹. Антропологи описали множество случаев, в которых люди на Севере годами планировали уехать и почти жили на чемоданах, но не двигались с места, и наоборот — твердо решив остаться, вдруг срывались из-за изменившихся обстоятельств. Именно поэтому я старалась различать нарративы о миграции и практики миграции, а также общаться и наблюдать за информантами в долгосрочной перспективе — от года до трех лет. У меня была возможность не только видеть набор факторов или риторических стратегий, которыми оформляется переезд, но и смотреть на то, как сочетание и влияние этих факторов разыгрывается в конкретном контексте и провоцирует человека вновь и вновь формулировать решение вопроса «уехать или остаться».

Для структурирования, описания и сравнения кейсов я буду использовать предложенные Кэролайн Шевел типы факторов, влияющих на миграционные решения: факторы, выталкивающие (push) и удерживающие (retain) в месте исхода; притягивающие (pull) и отталкивающие (repel) в месте назначения¹⁰ (Schewel 2019: 11-17). Я постараюсь рассматривать факторы в связке, делая акцент на том, что сам человек подчеркивает как важное и решающее для него, и смотря на конфигурацию факторов в конкретный момент времени и их изменение.

Также вслед за Шевел я буду разделять *факторы* и их *восприятие* учителями (очевидно, что значимыми любые факторы делает именно последнее); а также различать *стремление* и *возможность* уехать или остаться — что позволит увидеть роль структурных и иных ограничений в миграции учителей, не упуская при этом из виду агентность и рефлексивность моих информантов, их способность принимать решения и воображать сценарии собственного будущего.

«Два года как целая жизнь» и после

Иногда время пребывания на Ямале задает институциональная инфраструктура — если учитель приехал в Салехард по программе, то он с большой вероятностью останется в городе предписанное программой время (2-4 года) и будет ограничен даже в профессиональной мобильности — то есть в перемещении между школами¹¹. Программа становится удерживающим фактором и механизмом, который структурирует время пребывания на Ямале, временной отметкой, которая отделяет этот период жизни от других — именно поэтому участники Программы сравнивали 2-3 года проекта с «целой жизнью», наделяя это время

⁹ Об этом на материале северных миграций см. (Вахтин 2020).

¹⁰ Шевел пересматривает классическую и множество раз раскритикованную Push-Pull-теорию. Последняя, как считается, упрощает миграцию, сводит ее к набору механизмов и потому упускает из виду агентность людей. Кроме того, она игнорирует нематериальные силы и структурные обстоятельства, которые конструируют сами эти факторы. Шевел же, добавляя к паре push-pull факторы retain и repel, предлагает смотреть на эту концепцию не как на объяснительную теорию, а как на *описательный инструмент*, позволяющий иметь «свободу исследовать ряд потенциальных факторов, влияющих на принятие решений о миграции, которые неизбежно различаются по своему воздействию, интенсивности и пересечению в зависимости от контекста и социальных групп» (Schewel 2019: 16).

¹¹ Программы могут исключать участников, если те перешли в другую школу.

собственной экзистенциальной значимостью. Однако траектории участников программ разнятся — рассмотрим в приближении два примера.

30-летняя Галя приехала в Салехард из крупного города на Урале в 2023-м году по Программе, о которой узнала от родственницы и с которой совпала в ценностях — гуманном и равном отношении к детям, стремлении компенсировать образовательное неравенство в регионах. Программа длится два года. Первый год в школе дался Гале тяжело — вместо обещанного кружка ее нагрузили сопровождением ребенка с ОВЗ. Салехард казался Гале, как она говорила, «симулятивным городом», где все ненастоящее: она высмеивала огромный и красивый детский сад, «у которого никогда нет детей»; «огромный торт», по отчетам в СМИ подаренный школьникам чиновником и на деле оказавшимся маленьким тортиком; привезенную из Тюмени морoshку в кафе.

Но на второй год учительница стала педагогом-организатором, обрела, помимо друзей из Программы, близкого по духу коллегу и компанию преданных девятиклассников, которые во всем ей помогали. Также Галя, работавшая раньше в сфере искусства, стала организовывать выставки в местном культурном центре, создала вместе с соседками по квартире выставочное пространство прямо у себя дома, куда присылали работы художники из разных регионов и из-за рубежа.

К концу второго года программы (весна 2025) Галя начала задумываться о дальнейших карьерных перспективах, беседовалась в благотворительный образовательный проект для детей в селах. В это время в школе ей предлагают новую должность. Поскольку других перспектив работы у Гали не было (проект для сел «отвалился»), за квартиру нужно платить и летом, а в школе ее ждут — Галя осталась на третий учебный год. Такое же решение приняли ее две подруги и соседки, которые образовали в квартире небольшое, но тесное и теплое комьюнити — обсуждая миграционные решения, они в том числе опирались на планы друг друга, признавая это сообщество значимой причиной оставаться (несмотря на то, что весной их домашнюю галерею потребовали закрыть владельцы дома). Второй год стал для Гали решающим в изменении отношения к Салехарду — со временем она нашла в городе «что-то живое», и осенью рассказывала мне, что когда остеопат попросил ее закрыть глаза и представить комфортное место:

*«Я просто закрываю глаза и представляю школу номер пять, свою Снежную 7, свою комнату, детей, с которыми я работаю, людей, с которыми я работаю [...] Е**ть, а такое бывает вообще? Человек живет именно ту жизнь, видимо, ну вот в которой ему комфортно. [...] **Я хочу здесь остаться. Это нормально?** [...] Так вот, **я абсолютно счастлива.** [...] И я не хочу ничего из этих компонентов на что-то менять. **Если я хоть что-то поменяю, наверное, нет смысла уже во всём остальном.**»*

Галя собирает свое образовавшееся к октябрю «счастье» из «компонентов», каждый из которых имеет смысл только в связке с другими: это и школа, и квартира с соседками-подругами, и люди. Галя отказывается воспринимать свою работу на Севере как временную и признает, что полюбила это место. Несмотря на

то, что Программа завершилась, а многие ее коллеги-друзья разъехались, Галя остается на Ямале на третий год.

Правда, вернувшись в школу летом 2025-го, наша героиня обнаруживает, что осталась без ставки — из-за смены директора сменились и настроения администрации, на что повлияло давнее Галино противостояние с завучем, которая, как считает учительница, несправедливо перегружает своих подчиненных. Галю лишили обещанной должности, оставив ей только кружок (что очень мало по деньгам), обязанности ее друга и коллеги Димы тоже сократили. Учителя сочувствовали Гале и Диме, но не предприняли никаких действий, чтобы их защитить, что Галю очень обидело. В конце октября Галя и Дима после очередной несправедливости вместе решают уволиться, и, подав заявление в один день, легко получают увольнение. И если Дима уже давно присматривался к другой школе (где он учился в детстве), то Галя на время уехала домой на Урал — выдохнуть, а вернувшись зимой, поступила работать в колледж: ее бывший ученик узнал, что там есть подходящие вакансии. Учительница рассказывала, что после сложностей в устройстве на работу в родном городе боялась остаться без работы и без денег. Соседки по квартире с тревогой приняли уход Гали из школы: одна боялась, что Галя уедет, и это разрушит их привычную жизнь и заставит покинуть любимую квартиру; вторая требовала от Гали срочно искать работу, чтобы продолжать оплачивать жилье.

В июне Галя идет на выпускной к своим девятиклассникам, увольняется из колледжа и улетает домой. Следом улетает ее соседка и коллега по Программе Инна, которая работала в той же школе и тоже задумывалась об отъезде: проходила собеседование в московскую библиотеку, рефлексировала о том, что у нее не получается быть учителем, но очень ценила среду в их учительской квартире. Отъезд Гали оказался знаком разрушения привычной социальности квартиры, распада ценных для нее сетей — что и стало окончательным поводом покинуть город. Из трех соседок в городе на четвертый год осталась лишь Вика: несмотря на то, что она обещала уехать в этом году после выпуска своего класса, она устроилась вести творческие студии в культурный центр и, видимо, будет продолжать этот карьерный трек, совмещая его с работой в школе.

Мы видим, как в течение трех лет пропадали аспекты жизни, которые удерживали Галю в городе: закончилась программа и разъехались многие коллеги из нее; любимая школа оказалась местом, где невозможно работать; увольнение прервало привычную повседневность и регулярную связь с коллегами и детьми; домашнюю галерею пришлось закрыть, а с культурным центром она больше не хотела сотрудничать из-за плохой организации. Стало трудно оплачивать любимую квартиру, а соседки не были уверены, что останутся в ней. Работа в колледже связана с бумагами, а не с творчеством, которое гораздо больше интересовало Галю.

Важно, что Галя выбрала не устроиться в другую школу (как делают некоторые учителя после конфликтов на рабочем месте), а именно уехать — многие дорогие ей социальные связи в городе были связаны именно со школой и чувством своей

значимости внутри нее. У Гали не было конкретных планов на будущее — ни в Салехарде, ни где-либо еще, но в регионе исхода живут ее родные, есть устойчивые социальные связи и квартира, за которую не нужно отдавать половину зарплаты. Поэтому возвращение домой кажется в ее случае понятным решением — оно означало бы ту же неопределенность траектории воображаемого будущего, только в более комфортных условиях.

В качестве *альтернатив* переезду домой Галя рассматривала только работу в образовательном проекте в селах и не пыталась искать вакансии в столицах, несмотря на то, что многие участники Программы уехали после двух лет работать в частные школы и образовательные учреждения в Москву, Петербург и за границу. Для Гали это — вопрос принципа: «Я про провинцию, про локальное, про горизонтальность», — говорила она, видя ценность своей педагогической и творческой работы в том числе в том, чтобы развивать регионы. Несмотря на отсутствие четких планов, намеренный отказ от жизни в столице является для нее частью воображаемого будущего и связанной с ним мобильности.

Сравним теперь историю Гали с историей ее коллег по Программе — Жени и Леши. Пара приехала на Ямал в 2022-м году: молодые педагоги с высшим гуманитарным образованием, только начинавшие карьеру на Урале (Женя работала репетитором, Леша — учителем), искали возможности развиваться в педагогическом деле и зарабатывать больше. Они увидели рекламу Программы в соцсетях, послушали очное выступление представителя и съездили в ознакомительную поездку, организованную городом, где, по выражению Леши «им продали Ямал». Оба педагога прошли отбор на разные специальности, в спешке поженились перед началом нового этапа жизни и уехали.

Как и Гале, первые два года работы дались им непросто: оба рассказывали о переработках, усталости, контроле и неорганизованности в школе, но также и о том, как постепенно налаживали отношения с детьми, развивались в педагогической практике. «Отдушиной» для Леши стала театральная студия, которую он создал в городском культурном центре и вокруг которой постепенно сформировалось сообщество заинтересованных подростков и молодых людей. Через два года, когда Программа закрылась, выплаты по ней прекратились, а сообщество проекта (в том числе близкие друзья Леши и Жени) стало разъезжаться, пара приняла решение остаться: Лешу пригласили работать в другую школу, и ему было интересно развивать студию; Женя хотела уехать, скучая по родным — но, увидев карьерные устремления мужа, осталась в школе, решив довести свои восьмые классы до выпускного. И главное — семья не видела иной возможности «встать на ноги». В интервью Леша сказал:

*«Давай, самое главное — это бабки. Потому что сколько бабок здесь есть ну типа, на земле нету. Ну типа, мы прикидывались по ценам, ну типа, это слишком большая разница, типа... Даже с учетом дорогой еды и охренеть какого дорогого жилья, **хватает денег на айфоны, на камеры, на объективы**, и типа... Просто типа остается больше, чем если бы мы работали там. И это как бы объективная штука, вот как бы. Бабки держат. **Своего жилья у нас все еще нет.** Мы еще копим ипотеку на квартиру. Поэтому это тоже*

держит. Потому что снова, типа: **никто нас ничем не обеспечит**. Родственников с большими карманами, знакомых, которые, типа, уже олигархов у нас в окружении нет, которые нас готовы типа на спонсорстве поддерживать. Поэтому как бы **приходится** это... **длинный рубль тянуть из ямальных недр**. Вот. И это как бы то, что как бы раз за разом заставляет сюда возвращаться, потому что типа... а где еще такие бабки мы типа сейчас можем получить, при этом типа **любой переезд это супер болезненно**. Вот, что это как бы обнуление каждый раз, учитывая то, что и **возвращаться некуда** ».

Как и для Гали, поступление в программу для Жени и Леши было связано с профессиональным поиском, но если фокусом Гали был в том числе этический выбор, то молодая семья искала также способ закрепиться и с годами сформулировала пребывание на Ямале как финансовую стратегию — способ обеспечить себе достойную жизнь и независимость. Такая долгосрочная цель выступает распространенным удерживающим фактором — многие люди остаются на Ямале именно с намерением накопить на жилье и/или оплатить учебу своим детям. У Гали же не было ни семьи, которая бы зависела от нее финансово, ни такой долгосрочной стратегии — она не планировала «копить», а находилась, скорее, в карьерном и личностном поиске, который продолжается теперь в ее родном регионе.

Как и в случае Гали, значимым «якорем» являются социальные сети и проекты, в которые втянулись Леша и Женя. Несмотря на отъезд части сообщества программы, пара компенсирует его социальными связями, которые обрела в городе. Леша, благодаря студии, стал часто появляться в СМИ и на форумах, его стали приглашать проводить тренинги и занятия по всему Ямалу.

Галя, как кажется, несмотря на развитие собственных культурных проектов в регионе, постоянно сталкивалась с ограничениями: ее галерею закрыли, в культурном центре ее не устроила организация, отношение руководителей и отсутствие поддержки. Леша находил способы по-разному работать с этими ограничениями: искал гранты, временно вводил плату за студию, работал над пиаром студии, благодаря чему его приглашали выступать.

На третий учебный год пребывания на Ямале (2024-25) Леша почувствовал «профессиональный потолок» — в школе развиваться «вертикально» нельзя и зарплату больше не получить. Женя устала от бесконечного контроля и напряжения в школе. Педагоги нашли *стратегии компенсации* (Лярская, Гаврилова 2020: 386) и иные карьерные возможности: Женя, после тяжелых экзаменов и сложного решения оставила школу и ушла работать в Центр качества образования, где уже работали их коллеги по программе. Леша преодолевает ощущение карьерного тупика развитием студии и медиаторством — съемкой и монтажом (что позволяют и техническое оснащение ямальных школ, и северные зарплаты), а в конце четвертого года на Севере, устав от административной, напряженной и бессодержательной работы в школе и получив диагноз «депрессия», ушел туда же, где уже работает Женя. Пятый год осенью 2026-го оба педагога начали «в офисе».

Рассуждая о выборе места для жизни и воображаемом будущем, Леша сравнивает себя с коллегой по Программе, приехавшей из Москвы: «И это [наша ситуация], допустим, **большая разница с той же Олей**, у которой как бы есть дом, в котором ей рады, и квартира, которая ее ждет, родительская. Это другой контекст совершенно. А у нас как бы, ничего нас не ждет. **Нету точки... притяжения нашей реальности, кроме прописки в родительской комнате.** И поэтому, типа, мы здесь».

Здесь становится явным разделение возможностей и стремления мигрировать, а также социальный аспект выбора направления миграции. Учителя, которые владеют собственным жильем (особенно в Москве) иначе выстраивают траектории будущего и воображаемой мобильности — имея возможность не включать в них обязательное накопление на квартиру. В начале третьего года московские друзья из Программы звали Женю и Лешу в Москву, предлагая помощь с поиском работы. Вот как они аргументировали отказ в чате с друзьями:

Женя: Мне кажется, мало какая работа может покрыть стоимость съема жилья и комфортной жизни в мск...

Леша: 300-350к должна быть зп на каждого. Иначе это снова **жизнь вдали от родных непонятно ради чего. Детей мы в мск не родим явно (как и в схд).** Я сейчас отказываюсь от всяких предложений, потому что **меньше 250к — шило на мыло менять.**

Оля, устроившаяся после двух лет в Салехарде работать в столичную частную школу и не имеющая собственной семьи, зовет их работать в большой город с привлекательными возможностями для развития, но Леша и Женя воображают будущее и стратегию мобильности иначе — опираясь на представляемые потребности семьи, свои требования к уровню комфорта, желание быть ближе к родным. Несмотря на социальные сети, появившиеся теперь у пары в столице благодаря участию в Программе, она не собирается туда переезжать. Интересно, что Галя, тоже отказавшаяся от «столичной» траектории мобильности, сделала это по иным критериям — исходя из социальных и творческих ценностей.

Надо сказать, что большая часть пар (восемь человек), приехавших по Программе или образовавшихся в процессе, осталась в городе — это еще раз показывает, что семейные решения о миграции принимаются сложнее — путем согласования интересов; выстраиваются с ориентацией на воображаемую долгосрочную стратегию будущего семьи (будет ли ребенок, квартира и проч.) и с опорой на социальные возможности (им)мобильности. Салехард оказался для молодых пар местом, которое может обеспечить комфортное пребывание и накопление на будущую достойную жизнь, даже если она (пока что) не мыслится связанной с Севером.

Обратным видится набор решений Ани, 30-летней москвички, приехавшей по той же Программе на год позже Жени и Леши. Она прошла во многом близкий к нашим героям и к Гале путь: освоилась в школе, после конфликта в ней ушла из Программы и устроилась работать на управленческую должность в молодежное учреждение (где работали и другие участники Программы), окружила себя

компанией друзей и встретила молодого человека, стала ездить на форумы, выступать в СМИ от лица организации, вести важные проекты. После каждого года на Севере она планировала уезжать в Москву к родным, но оставалась — видимо, будучи затянутой интересными проектами и дорогими людьми. Этой зимой она сказала мне, что собирается уезжать и забирает с собой парня — объяснив это тем, что в Салехарде их будущий ребенок не сможет заниматься профессиональным спортом и что она «намерзлась» — климат, по ее словам, сильно влияет на ее здоровье. Аня тоже воображает будущее с точки зрения семьи, но едет строить его в Москву: Салехард, который многим учителям кажется комфортным для детей, не предлагает достаточного для нее числа возможностей, а стратегии компенсации она искать не готова. Наконец, кроме *стремления* уехать в Москву, она обладает и такой *возможностью* — имея в столице квартиру. При совпадении видения миграции как семейного проекта, мы наблюдаем разницу в миграционных решениях: это указывает и на субъективность воображения социального комфорта (один и тот же город может обладать возможностями и ограничивать в них), и на социальный аспект миграции (на ее возможность и направление повлияли наличие квартиры, опыта работы и социальных связей в столице).

Другой пример — 30-летняя Света, которая уехала из Салехарда после конфликта в школе, где на нее давили и забрали у нее класс. Света, давно скучавшая по родным и уставшая от напряжения на работе, вернулась в село на юго-востоке Европейской части России, по пути домой узнав, что у нее умерла давно болевшая бабушка, ради которой в том числе она возвращалась. Однако вскоре к Свете приехал молодой человек, с которым она познакомилась в Салехарде — и через несколько месяцев они вдвоем вернулись в город. Света размышляет о работе в другой школе и уверена, что надолго они в Салехарде не задержатся: *«Пока просто он здесь. И он здесь родился, и он здесь работает, и живёт. Ну, единственное, что мы договорились, что мы здесь ненадолго. Ну, типа пару лет, два-три года. И я надеюсь, что мы переедем»*. Девушка, не имея конкретных планов, вновь оказалась в городе: «факторы выталкивания», которые раньше имели силу (конфликт в школе, усталость, неопределенность в будущем), стали неважны, когда появился парень и связанные с ним перспективы новой жизни.

Последний пример, который я приведу в рамках рассмотрения переездов по Программе, позволит увидеть иной случай долгосрочной стратегии и связанной с ней воображаемой мобильности. 28-летний Артем два года работал в Салехарде куратором начальных классов и потом, не особо сомневаясь, уехал, как и многие коллеги, работать в частную школу в Петербург. При встрече в городе он удивил меня тем, что, в отличие от коллег, которые находятся в карьерном и личностном поиске, придумал себе отчетливый план: поработать в разных школах, получить менеджерское образование и вернуться в родной город в центре Европейской части России, чтобы там стать директором школы — и хотя бы в одном месте обустроить систему так, чтобы в ней было приятно работать. Мы увиделись недавно, через год его работы в Петербурге — пока что план в силе. Если у предыдущих героев мы наблюдали либо неопределенный взгляд в будущее с набором ориентиров и «якорей» (ценности, социальные сети), либо воображение будущего семьи в долгосрочной перспективе, Артем тоже рисует в своем

воображении долгосрочную стратегию будущего — но связывает ее не с семьей и имmobильностью (решением *остаться* ради цели), а с постоянными перемещениями по географическим и карьерным точкам.

«Кто меня привяжет?»: самотёком по Северу

Рассмотрим другой случай — когда учитель приехал на Ямал не по институциональной инфраструктуре, а «самотёком» и/или по социальным сетям. 38-летний математик Геннадий Максимович прибыл в Салехард в 2023-м году из города в Тюменской области, где также работал учителем: «Сюда меня позвал работать на Север коллега. Ну и сам с Салехарда уехал куда подальше».

Наблюдая и разговаривая с Геннадием Максимовичем в школе, я ощущала, что он не чувствует себя включенным в общение с коллегами. Он с сожалением говорил мне о том, что в школе «нет коллектива» и «никто ни с кем не знакомится» — для этого нет мероприятий, совместных выездов, корпоративов; что он «знает здесь человек 15, с кем общается» и «мужиков по администрации». А на мой вопрос об ожиданиях от Севера добавляет, что «планы были, но не сбылись, но работы это не касается».

Геннадий Максимович хотел бы отработать до пенсии, чтобы накопить необходимый для выплат стаж («осталось 10-12 лет»), уехать на юг («в Крым или в Сочи», — говорил он, смеясь) и продолжать работать не в школе, а, например, в магазине — чтобы «не тратить нервы». Каждое лето он ездит в село к родителям, но возвращаться туда не хочет: «*[Вы не хотите уезжать?] Ой, да там тоже особо делать нечего. [В смысле..?] Так а, ну, что там делать? Ну, так же работать. Но **буду получать в три-четыре раза меньше** [смеется]. Да и **с родителями же тоже жить некомфортно.** [Да, я понимаю]. Уже не 20 лет*».

Когда речь в интервью заходит о жилье, Геннадий Максимович рассказывает, что живет в квартире, которую снимает с коллегой, и после наших общих вздохов о дороговизне жилья в Салехарде, добавляет, что думает на следующий год уехать «в другое место, где жилье дают». Далее я приведу довольно длинный диалог между нами, чтобы пояснить контекст и факторы, сформировавшие это решение, и то, как учитель их дискурсивно оформляет.

ГМ: В городах [жилье] не дают обычно. [...]

ЮА: Вы думаете в село ехать?

ГМ: В село, по селу не знаю... Я вот читал, в Мурманске в 23-м году программа тоже запустилась. «Путь на Север» называется.

ЮА: [спрашиваю о сопоставимости зарплат]

ГМ: Не, там зарплата, ну, может, ниже, не знаю, на 5-10 [тысяч], но если дают жильё, почему бы и нет. Если полярки¹² также 80%, оклад грубо говоря такой же будет, я не думаю... И там тоже жилье где-то предоставляют, где-то нет. Почему нет, допустим.

¹² «Полярки» — разговорное название процентной надбавки к зарплате за работу в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях.

ЮА: То есть вы легко как бы... Ну то есть, грубо говоря, вы не привязались к этому месту пока?

ГМ: Так а... **кто меня привяжет** [смеется].

ЮА: ...Может быть, вы уже здесь почувствовали себя своим... [ГМ отрицательно кивает головой] ...нашли какое-то сообщество. То есть, если для вас легко вот взять и куда-то уехать, значит, вы не чувствуете, может быть, здесь себя своим, да?

ГМ: Да почему, нет, я чувствую себя своим. Просто... [вздыхает]. Вот смотрите, у нас сейчас девятые классы мы выпустим, а это уйдет, сколько там, 8-9 девятых классов. Пятые классы придет штуки три. Учителей математики много. Часов, соответственно, будет мало. В любом случае, **кому-то [из учителей] на следующий год придется уходить из этой школы**. Иначе все начнут добирать, я не знаю где — домашних там каких-нибудь, коррекционщиков...

ЮА: Просто математиков везде не хватает...

ГМ: Вот! А **все бегут, увольняются**. Почему? **Из-за условий же. Кто-то из-за жилья**. Допустим, как я хочу, мне жилье тоже не дают. Непонятно, почему, по какой причине. [...] Такое ощущение, что коррупция кругом. Кто-то из-за **часов**. Кому-то мало часов дали. Кому-то **администрация не понравилась**, кому-то, допустим, **классы, дети не понравились**. Причин-то много может быть. [...] Опять же, дело в администрации. [...] А там тебя постоянно давят, давят, давят.

ЮА: А на вас давят в каком смысле?

ГМ: Да меня не давят. Я вообще говорю, когда давят, потом учителя и бегут, а зачем давят? Ну давят как. Постоянно, допустим, на уроки ходят, допустим, а к чему это постоянное посещение? Постоянно заставляют заниматься, так я называю, ерундой. То есть это какие-то курсы, какие-то повышения квалификации, какие-то [открытые] уроки. Я вот это, допустим, не люблю. Но меня здесь как бы не напрягают вообще. Ну, может, я себя так поставил, что я сразу сказал, что я вот этим не люблю заниматься. Я пришел работать, я вот работаю, и все. Меня вот с этой херней не [нрзб]. Как бы ко мне и особо не пристают. [...] Все вроде хорошо. **Я бы в этой школе и дальше бы остался, если бы мне жилье дают**. Пока что я не знаю [усмехается].

Перед нами учитель, который не «привязан» к городу тесными социальными сетями, недоволен отсутствием жилья, но твердо решил не возвращаться домой (из-за уровня зарплаты и нежелания жить с родителями). Он не обременен семьей и, кажется, (пока что?) не включает ее в свое воображаемое будущее, поэтому он видит свою траекторию как работу на Севере и накопление северного стажа — и для этого ему вовсе необязательно «привязываться» к одному месту, а лучшей стратегией оказывается рационально выбирать те точки на карте, которые окажутся удобнее по условиям — как предполагаемый Мурманск или село. Поскольку главной проблемой видится именно жилье, он предполагает не смену школы, а именно поиск более «выгодного» региона.

Важно и то, что, при давнем недовольстве отсутствием жилья, спусковым крючком для размышлений о переезде в другой населенный пункт становится выпуск девятого класса и предвидение нехватки нагрузки для математиков. Это показывает, что структура труда в школе неопределенна и непостоянна — учителя не имеют гарантий достаточного (для хорошей зарплаты) количества часов, и, думая о будущем, пытаются предсказать изменения в распределении нагрузки на следующий год. Эта нагрузка может зависеть как от внешних факторов (большого

набора 9-х классов, как в случае ГМ), так и от отношений между сотрудниками (как было в истории Гали, у которой забрали ставку из-за личного конфликта).

Но когда я замечаю, что работа для математика в городе точно найдется, информант возвращается к условиям труда — добавляя к недоступности жилья множество других, в том числе контроль со стороны руководства, и легитимирует возможный выбор уйти, встраивая себя в «общий» поток увольняющихся учителей: «все бегут». Однако в конечном счете все это оказывается не таким уж и важным: было бы жилье — он бы остался.

В отличие от участников Программы, Геннадий Максимович видит альтернативой работе в государственной школе вовсе не преподавание в частной школе или в благотворительном образовательном проекте, а работу в магазине. Это вновь позволяет подчеркнуть связь между социальном принадлежностью педагога и воображаемыми траекториями мобильности (профессиональной и географической): учитель из села, получивший образование в провинциальном городе и не прошедший социализацию в столичной образовательной программе, иначе представляет будущее и мыслит доступные ему альтернативы, исходя из имеющегося культурного капитала (при том, размер оклада в магазине и в частной школе в Петербурге вполне может совпадать).

Сопоставить историю Геннадия Максимовича можно с историей 24-летнего Кости, педагога английского, который приехал в Салехард из Башкирии в 2024-м «самотеком»: после того, как у него не получилось устроиться вахтовиком бурить скважины в Сибирь, мама посоветовала ему ехать на Ямал, где ее коллега хорошо зарабатывает педагогом. Костя обзвонил все школы, выбрал ту, что показалась лучше по условиям, приехал, заселился в квартиру, которую ему сдали по рекомендации завуча. За полтора года жизни в Салехарде он общался в основном с одним близким другом и с несколькими молодыми коллегами («Тут как бы очень тяжело найти, наверное, друзей, потому что ты особо никуда не сходишь [...] не люблю гулять по такому морозу»), с которыми, например, ходил в кино или на интеллектуальные игры в баре на выходных. На такой игре осенью 2025-го мы с ним и познакомились, и во время прогулки по дороге обратно я спросила у него:

ЮА: У тебя нет планов уезжать, ты здесь надолго условно осел?

*К: Живу одним днем. На самом деле, я уже не представляю, как я буду работать, там, на зарплату условно, где [...] Тут все спрашивают так... Так интересуются... Ты надолго или нет? **Я не знаю, что завтра будет**, честно. Мне скажут, б**ть, у тебя девять часов осталось — и что мне тут делать?*

ЮА: Тебе не скажут, что у тебя 9 часов осталось.

*К: А, все может быть. **Сегодня у тебя хорошие отношения, завтра ты... никто.***

(ПМА Салехард 2025).

В словах Кости слышится неопределенность и отсутствие какого-либо видения своего будущего. Зимой мы вновь встретились для интервью: учитель рассказал, что в школе в нем увидели ответственного сотрудника и попросили его заменять завуча, нагрузили дополнительными обязанностями, из-за чего он выгорел. К Новому году от отказался от административной нагрузки и теперь, работая только предметником, чувствует себя комфортно. Он не стал описывать четкую картину

своего будущего, но обмолвился, что планирует оставаться, «если не поменяются условия»:

*«Если в зарплате мы не будем сильно терять, потому что все в условиях СВО не выплачиваются премии, как они раньше выплачивались. Потому что мне коллеги рассказывали, что раньше бывало и три премии приходило в год, помимо учительской, по 100 тысяч. А я вот прихожу, и в том году премии не было, в этом году премии нет. Ну, только на День учителя, по закону. И сейчас вот собираются вводить вот эту новую какую-то систему. Ну, вроде как профсоюз, не знаю как, договорился с департаментом о том, что не будут эту систему ученика-часа вводить, будет доплата за категорию, за проверку тетради, но, опять же, они это вводят не просто так, а в целях оптимизации какой-то, в целях экономии денежных средств, поэтому **где-то будут нас обделять, где-то, может быть.** Может, просто повышать зарплату не будут. **В любом случае тут выше, конечно, зарплаты.** Но, опять же, у меня еще компенсация [за жилье]¹³ перестает действовать в конце этого учебного года, в августе».*

Костя уже не беспокоится о наличии часов — кажется, его положение в школе стало прочнее и он наладил хорошие отношения с руководством. Но он пытается предугадать перемены в оплате работы учителей, основываясь на разговорах с коллегами и наблюдении за тенденциями — сравнивая их рассказы о прошлом с премиями в настоящем, беспокоясь о грядущей реформе. Более того, он не только тревожится о будущем, но и жалеет о прошлых премиях, которые не застал — видимо, уже включая их в число собственных потерь. Он не доверяет государству, считая, что оно будет «обделять» и «оптимизировать» — но в то же время понимая, что зарплаты в округе так или иначе выше 25 тысяч, которые он получал в родном городе.

После высказывания этих сомнений он говорит, что, если попадет под «Арктическую ипотеку», собирается покупать квартиру в городе¹⁴, а после хотел бы копить на машину и сейчас учиться водить. Костя, как и Геннадий Максимович, обладает высоким потенциалом к последующей мобильности: он одинок и не имеет социальных и финансовых обязательств, живет в городе недолго, пока не оброс крепкими социальными связями, не говорит о планах на семью, и он также приехал на Ямал потому, что не хотел работать учителем за маленькие деньги в регионе исхода. Но на свое пребывание в Салехарде на данный момент он смотрит иначе: выбирая не ехать в следующую точку назначения, а предполагая решить «квартирный вопрос» с помощью ипотеки, таким образом закрепляя себя в городе и уже обрисовывая видение будущего в регионе и долгосрочные цели, с ним связанные — несмотря на фоновую неопределенность в политике оплаты учительского труда и опасения вокруг реформ.

¹³ В первые два года работы учителям могут выплачивать компенсацию за съём жилья – 50% от суммы и не более 30 000 в месяц. Стоимость аренды квартиры в Салехарде начинается примерно с 40 000 рублей. Цены на жилье поднимаются каждый год примерно на 10000 р.

¹⁴ Со многими учителями мы обсуждали, насколько рационально покупать жилье в Салехарде — большинство собираются оттуда уезжать и сомневаются, что смогут продать это жилье (раз никто не остается в городе — никто его не купит). Костя предполагает, что сможет сдавать квартиру, если уедет.

Важным в контексте этой стратегии кажется и то, что, отвечая на вопросы об «уехать или остаться», Костя, как и Геннадий Максимович, сразу говорил о зарработке и о жилье — но не об иных карьерных возможностях и не о друзьях или коллегах в городе: это не то, что является для них «якорем».

Приехать на Ямал с конкретной финансовой целью или сформулировать ее в процессе, а также приехать ради накопления стажа и северной пенсии – распространенная стратегия. Я знаю педагогов, которые строят дом или оплачивают ипотеку в родном регионе и множество тех, кто копит стаж или просто «зарабатывает» вдали от дома. Однажды, в очередной раз приехав в город, я пошла с учителями на викторину в бар и обнаружила, что среди них нет завсегдатая — 40-летнего Сергея Петровича. «А он уехал к себе в Омск, — сообщили мне коллеги — *Накопил, на что хотел, и работает теперь где-то у брата в автосервисе*». Конкретная и долгосрочная цель становится, с одной стороны, сильным «якорем», удерживающим на месте, с другой — временным маркером, который ограничивает, отмеряет пребывание на Ямале. Но конечно, далеко не все уезжают, достигнув желанной цели. Заметим и то, что учителя могут переключиться (или планируют в будущем, как Геннадий Максимович) на другую профессию после окончания учительской «северной вахты» — вполне можно предположить, что в Омске учитель зарабатывает гораздо меньше работника автосервиса.

Костя с досадой сказал, что упустил все возможности поехать по программам: какие-то закрылись, для каких-то нельзя иметь стаж на Ямале. Но когда я упомянула программу, по которой он мог бы переехать в другой район ЯНАО, он вдруг эмоционально начал рассказывать о своем разговоре с педагогом из села. Этот разговор позволит увидеть, как Костя воображает село как (не) альтернативу Салехарду:

«Она мне такое рассказала. [...] Ну, что это залупа. То есть, Салехард это более-менее... Салехард очень **цивилизованное** место. [...] А [село] это... [...] Один магазин. То есть это, он может быть вообще может быть закрыт, там молоко стоит 200-250 рублей за литр. [Да]. Там, чтобы пройти вот этот весь этот район, это надо минут 10. [...] Там нет **баров**, там нет **кинотеатров**. Там вообще ничего нет. Нет ничего. Нет **магазина одежды**. [...] Билет стоит 10-11 тысяч на вертолете долететь. [...] Да, но там полностью обеспечивают жильем, даже тебе **доплачивают за коммуналку**, там даже ты в плюсе остаешься, что-то на 1-2 тысячи. Учатся там исключительно ненцы и дети учителей, вот русские которые есть, ну и других национальностей. Говорят, очень тяжело с ними. [...] Знаешь, они тебя могут послать на**й, они тебя могут назвать шлюхой. Спокойно причем. **У них нет никакого стыда** за это. **Потому что они вот в таких условиях** живут. Они в чумах спокойно живут и там... Там кошмар что творится вообще. Ну то есть я даже не представляю, как может быть семья из четырех, из пяти, а там больше детей. Потому что мне тоже рассказали, что они специально рожа... Ну **это мне уже в школе рассказали**. Они специально рожают детей, чтобы им капали деньги. [...] И если причем, мне тоже **одна коллега рассказала**, если ребенок нездоровый, то они его за чумом убивают. Они просто его оставляют... [Замерзать]. Замерзать и все. Для меня, конечно, это вообще... [...] Это же бесчеловечно. Ну, другая культура, да. И очень много таких вот каких-то моментов... [И ты бы туда не поехал] Не хочу ехать туда. [Ну понятно, да]. Там **погода**, погодные условия намного хуже, чем в Салехарде».

Подобные нарративы — о «нецивилизованности» сел и недостатках в них комфортных условий (в список которых могут, в зависимости от представлений учителя, входить не только магазин и медицинская помощь, но также мастер по ногтям, кинотеатр) — я встречала несколько раз. Кажется, именно благодаря высокой обновляемости коллективов они и «разносятся» — услышав яркую историю о «диких» условиях и умирающих детях, учитель спешит рассказать ее заезжему (как и он сам) антропологу и передать новым поколениям приезжих коллег. Важно, что эти истории для некоторых учителей становятся поводом отказываться от села как от возможной траектории.

Впрочем, многие учителя едут в села и работают там, будучи вполне удовлетворенными даже в условиях ограничений. Некоторые из моих информантов побывали в нескольких ямальных селах перед тем, как поехать в город. Педагоги, выбиравшие села в качестве первой точки на Севере, как правило, обозначали главным преимуществом именно предоставление жилья (исключением были только педагоги из Программы — они ждали от села экстремального и интересного опыта, приключений).

В 2023-м году в другой школе я встретила 30-летнего историка Андрея Алексеевича: в учительской на жалобы молодой учительницы на темп и хаос он сказал: *«Это вы в Якутии не были. Здесь еще по-божески. Там зарплата 20 тыщ и туалет на улице в минус 40»*. Выяснилось, что он работал в разных местах на Севере и планирует «объехать всю Россию». Выходец из детдома, закончивший педагогический вуз, он приехал на Ямал в конце 2010-х из крупного промышленного города в Кемеровской области — сказал, что с детства хотел «на Севера» и что коллега в колледже поведал о жизни на Севере. Узнав по телефону, что зарплата будет в два раза больше нынешнего оклада преподавателя колледжа и что ему оплатят жилье, он бросил идею поступать в аспирантуру и уехал в небольшое село на юго-западе ЯНАО.

Андрей переезжал примерно через каждые 1-2 года: из села он перебрался в якутский городок, после — последовал за мечтой быть юристом в небольшой город на Ямале, где круглосуточно и за копейки несколько месяцев работал в суде (получив профильное образование заочно), но в 2021-м, пожелав вновь «жрать и спать» — в Салехард. В каждом месте работы он, по его словам, брал очень большую нагрузку и вставал в оппозицию к школьной администрации — пытаясь отстаивать собственные права и права других учителей, когда на них возлагали неоплачиваемые и внеурочные обязанности, не выплачивали премии, обделяли в зарплате. В селе он даже возглавил профсоюз. Рано или поздно отношения накалялись так, что учитель сам искал другие вакансии — также на Севере, рассматривая и ХМАО, и Чукотку.

Андрей — практически идеальный «номад», путешествующий от точки к точке, и обязательно по Северу — всегда работая сверх нормы, сравнивая зарплаты и условия, и в то же время делая много бесплатной работы, которую считал «борьбой за права». Ему почти некуда возвращаться — на Кузбассе у него нет

родных (хотя, кажется, он отстоял в суде квартиру в родном городе). Он не боится конфликтов, не пытается «оседать», налаживая отношения и идя на компромиссы с теми, кто имеет власть в конкретном месте. Но в Салехарде все изменилось: через пару лет работы в школе он встретил девушку и женился. Приехав через два года, она узнала, что у него родился сын, семья взяла ипотеку, и чтобы обеспечивать семью после введения ограничения нагрузки до 27 часов, Андрей, кроме школы, работает на стройке:

*«Я выгорел, например. У меня сейчас семья, уже больше волнуют семейные вопросы, обеспечение деньгами семьи, потому что сын там, и так далее, ипотека, кредиты. Сказать тебе там, кто, кто урезает, да... [Это вообще, да]. И этим еще, как его, манипулировать. [...] И вот они урезали, типа, чтобы учителям больше отдыхать. Ну так, я отдыхаю каждое воскресенье сейчас на стройке е**шу. [На стройке???] Да. Ну, чтобы деньги заработать. [...] Да, я в смысле сейчас вынужден даже такое делать, в смысле черновой... [нрзб] весь в краске, в х**не вонючей какой-нибудь, находишься, мокрый бл**ь и так далее. Да, я сейчас этим занимаюсь, потому что мне дали такую нагрузку, я каждое воскресенье так е**шу. По**й, дождь не дождь, по**ать. И летом так же [нрзб]. Ну сейчас, ну... А что теперь? Это такую нагрузку дали, чтобы учителя отдыхали. Все. [...]*

*И вот на днях у меня вчера был конфликт. Я за**ался от этих окон¹⁵. А сейчас тем более, как у меня зарплата... [Такие деньги, еще окна теперь]. Мне говорят, ты пойми, я вч..., да, это вчера было, я взорвался. Я говорю, какое на**й мне ваше понимание? Я прям такой говорю, какое на**й ваше мне понимание? Я говорю, у меня кредит и ипотека, мне надо платить бл**ь, семью кормить. А я каждый раз вас понимать должен, при этом зарплата у меня в полтора-два раза меньше, чем у вас. [...] Потому что я здесь бл**ь бесплатно работаю, получается. А я в это время мог бы репетиторством заниматься, а вы здесь [нрзб]. [...] Я говорю, вы такую политику стали реализовывать, что всех на 27 часов. [...] Я говорю, потом вы меня поймете, и не надо потом на меня обижаться, если я какие-то резкие движения буду делать».*

С появлением семьи Андрею понадобилось «закрепиться» в городе — теперь он не может в любой момент окончательно рассориться с руководством и подать резюме в новую северную школу. Продолжая испытывать трудности с администрацией и бороться за нагрузку, он пытается адаптироваться и компенсирует эти сложности дополнительной работой, не связанной с преподаванием (что встречается среди учителей, особенно мужчин). Север для него — одновременно и собственный рациональный выбор, и постоянное вынужденное путешествие: в каком-то смысле, он не может позволить себе жить не на Севере — только здесь, как он считает, у него будет хорошая зарплата и возможность жить достойную жизнь, постоянным мотивом которой, тем не менее,

¹⁵ Одна из ключевых жалоб учителей — большие «окна», то есть время между уроками, в расписании. Даже если у учителя всего четыре урока в день, если эти уроки раскиданы по дню (предположим, один в 8 утра, второй в 11, третий в 14, следующий в 18), ему приходится проводить в школе 8-10 часов ежедневно. Поскольку личных кабинетов у педагогов нет, учительские небольшие, и им, как правило, «негде приткнуться», такой ежедневный график вызывает усталость и раздражение. Распределение «окон» может быть способом давления, а у администрации и лиц, к ней приближенных, окон обычно мало и расписание удобное. Андрей давно сердится из-за больших окон и пытался разными способами добиваться более приемлемого расписания, ссылаясь на законодательные нормы: ругался с завучами, писал письмо в Министерство просвещения.

выступает борьба с государством и бюрократией за ожидаемые блага и условия труда: *«Меня вот это, Север в этом плане закалил. Я понял здесь одно: всем здесь глубоко на тебя по**й».*

И если для учителей, которые приехали в город по Программе, «якорем» сначала выступала Программа (как институциональное ограничение) и затем — культурные и образовательные институты, с которыми связывалось сообщество участников Программы и которые в конце концов обеспечивали карьерное движение педагогам, покинувшим школу, то в последних трех случаях учителя, приехавшие на Ямал «самотеком», такого принимающего сообщества не имели и подобными социальными сетями не обрести. Поэтому и свои карьерные траектории они видят совершенно иначе: не предполагая после школы устроиться в образовательное административное учреждение или культурный центр в том же городе, но «раскидывая» резюме по северным школам и спокойнее размышляя о переезде и отрыве от текущего места жизни. При этом важные «якоря» — потребности и планы семьи и долгосрочные цели в виде накопления — совпадают в обоих случаях.

«Куда я уеду, у меня сын»: семейные траектории

Семьи и люди с детьми, приехавшие в город, часто задерживаются надолго. Нередко приезжая без конкретной цели, а по совету или в поисках заработка и лучшей жизни, со временем они формулируют либо временный маркер, отмеряющий их пребывание в регионе («у меня пока ребенок учится», «коплю стаж»), либо цели, требующие долгосрочных и постоянных вложений («думаем об «Арктической ипотеке»», либо общее понимание смысла нахождения в городе, без четкого видения будущего — «здесь все-таки выгоднее». Большинство людей с семьями и детьми не говорили мне о планах переезда в села или в другие населенные пункты — нередко они считают Салехард вполне комфортным городом для воспитания детей и для заработка, а их миграционные намерения касаются именно возвращения домой или переезда «в теплые края» в неопределенном будущем.

Наталья и Николай, супруги с двумя детьми, в 2010-е годы работали в Омске: потеряв надежду содержать семью преподаванием, они работали торговыми представителями, Николай совмещал это с фермерским хозяйством, Наталья также работала в детских садах. В 2020-м году в разговоре с коллегой Наталья узнала, что одна «родительница» уехала на Север и что там открывается новый детский сад, куда нужен заведующий. *«А тогда тема [Севера] для нас вообще непонятная была, мы никогда не слышали. Слышали, когда на Севере, вот там на Севера, а, ну вот вахтовики ездят. [Вахтовики, да]. Ну, **те, кто ездил на Север, всегда жили хорошо, люди. И дети всегда одевались хорошо, вот даже вот в деревне. И, ну, вот как бы зарплаты там, наверное, ну, наверное, всегда были хорошие, да. Ну это вот, у работяг».***

У Натальи в памяти всплывает довольно типичный набор нарративов, связанный с Северами — и супруги в тот же вечер «холерично» решаются на поездку.

Наталью ждут в детском саду, который красиво описали по телефону и обещали большую зарплату. Николай за один звонок находит работу в школе, приходит справка вызова. Загрузив двух детей в машину с прицепом, пара добирается до города, попав в жуткую ноябрьскую пургу, в которой Наталья в смске от директора узнает, что работы, ради которой они сюда собрались, у нее не будет — детский сад еще строится. *«Первый раз мы столкнулись с таким придурочным салехардским враньем»*. Семья, еще не зная о местных проблемах с жильем, неожиданно быстро находит двухкомнатную квартиру за большую, по их представлениям, сумму — 35000 рублей.

Не взяв Наталью на работу, директор садика обзванивает другие сады, чтобы ее не брали и в других садах и чтобы она гарантированно пришла устраиваться в феврале — когда садик наконец откроют. После череды поисков и попыток устройства Наталья все же начинает работать в детском саду на другой должности и за совершенно другие деньги — с тех пор пара осторожна в отношениях с любыми администрациями и уверена, что в Салехарде — *«нужна тихая, спокойная работа. Если у тебя есть какие-то мысли и задумки... Держи их при себе»*.

В школе, где работает Николай, через два года сменяется директор — вместо «стажиста», которая управляла школой 30 лет, приходит молодая ставленница департамента и начинает, по словам многих педагогов, авторитарно наводить свои порядки и давить на тех, кто ее не устраивает. Николай не выдерживает и уходит в другую школу и начинает совмещать преподавание с работой в такси. Паре дают служебную квартиру — но в жилищном департаменте сообщают, что не смогут ее продлить, потому семья взяла ипотеку в Омской области, а осенью какой-то депутат предложил запретить выдавать служебное жилье тем, кто уже имеет квартиру в любом регионе России.

Несмотря на массу перечисленных трудностей, семья планирует остаться в Салехарде на длительный срок и брать «Арктическую ипотеку» — зарплаты здесь значительно выше и город устраивает пару по уровню комфорта: здесь меньше, чем в Омске, социальных проблем, природа. Вот как Николай резюмирует свое пребывание в городе:

*«Спокойнее здесь, тише, наркоманов нет, проституток нет. [...] Все открыто, все в камерах. Ребенок идет гулять в городе... Тут даже собаки спокойнее, даже собаки спокойнее, чем, например, в том же Омске. [...] Что касается финансовой составляющей, ну, наверное, если рассматривать на ежемесячной основе, **мы здесь выросли**. В плане финансовом. Не хочу сказать, что я прямо сейчас достал 50 тысяч и сказал, вот у меня есть. Нету. Но я не боюсь тем, что молока завтра не на что купить. Вот. Плюс **мы свои зарплаты**, ну как мы привыкли это смолоду делать, **потратили на 5 лет вперед. Мы там купили машину, квартиру еще одну**. Ну, **не себе естественно. Ну, дети растут**. Цены на все поднимаются. **Мы тоже уже не молодые, хотим выехать хоть раз в жизни, на новой машине прокатиться**. Ну, а просто ощущения [нрзб]. Естественно, думаем мы о завтрашнем дне, как нам тяжело будет рассчитываться и все. Но, поговорив вот с коллегами своими, да, с высокопоставленными, например, вот у директора зарплата 210 тысяч. Или 220. Ну, я спокойно зарабатываю в другом месте. **Тихонько, спокойно, молча**. [...] Значит, в ближайшее время мы, наверное, никуда не собираемся уезжать. Наши личные планы, ну*

и вообще личная цель основная, это **обзаведение своим имуществом на территории города Салехарда**. Вот. Пока мы только **мечтаем, как мы будем копить** первоначальный [Натаалья смеется], естественно, 10 миллионов мы не заработаем. Нам бы хотя бы первоначалку заработать, чтобы использовать... «Арктическую ипотеку», которая фактически бесплатная. [...] Если получится, года за 2-3, может быть, мы и наберем эти деньги, чтобы, так сказать, обзавестись».

«Голодали, голодали, потом приехали сюда», — обобщает Николай свою историю, прощаясь со мной после окончания интервью. Помимо общего комфорта в городе, пребывание в нем описывается как финансовая и жизненная стратегия: чтобы обеспечить себе достойную и комфортную жизнь, дать детям то, что супруги считают необходимым, приходится влезать в долги, расплачиваться, внимательно планировать будущее, рассчитывая необходимые накопления наперед и в то же время не жертвуя потребностями семьи и собственными желаниями в данный момент («мы уже не молодые»).

Несмотря на то, что педагоги живут с оглядкой на будущее и происходящие реформы в оплате труда и постоянно переживают их, такие изменения (примеры мы видели во многих историях выше), даже если формулируются как опасения, редко становятся причиной для переезда или конкретных миграционных планов — а, скорее, заставляют адаптироваться. Так, зимой в школе прошла оптимизация административного состава: сократили число завучей, нагрузку распределили между ними, запретили управленцам вести уроки, из-за чего упали зарплаты. Светлана Петровна, завуч и педагог математики, жаловалась, что теперь «зарабатывает меньше технички» и «будет думать, что делать дальше» — но на мой вопрос о том, уедет ли она, ответила: «Куда я уеду, у меня сын». Ответственность за ребенка, с трудом добытое и отремонтированное служебное жилье, капающий стаж, копейки за работу в школах в Омской области и представляемый социальный комфорт жизни здесь заставляют цепляться за город, несмотря на неопределенность, изменения в школе и ожидание подвоха со стороны государства. После накопления стажа, необходимого для повышенной пенсии, она рассчитывает уехать домой в Омскую область или в Турцию — «купить домик и работать гидом».

Однако, это далеко не единственный взгляд. Светлана Валерьевна (50), знакомая читателю по предыдущим разделам, живет в Салехарде в комнате с сыном-подростком. Она уже возвращалась в Хакасию из-за усталости от аренды и тоски по дому, но вновь приехала в Салехард, потому что в городе «выгоднее». На нашей встрече зимой она попросила меня научить ее пользоваться онлайн-доской на своем ноутбуке — оказалось, она устала от школы и вновь задумывается о том, чтобы вернуться в регион исхода и работать репетитором в сети, не выходя из дома. Несмотря на то, что она воспитывает ребенка, она не строит четких долгосрочных стратегий и не копит стаж — ей хочется быть дома и работать в комфортном темпе, чего ей Салехард, учитывая необходимость ютиться в комнате и бегать в огромной школе, дать не может.

Удерживающим фактором могут становиться и ученики (но нечасто) — некоторые учителя остаются в школе или рассчитывают время отъезда или увольнения специально, чтобы довести класс, и не соглашаются на «новый цикл» (с 5-го класса), потому что чувствуют ответственность перед детьми и предвидят эмоциональные трудности, связанные с привязанностью к классу. Особенно это касается классного руководства и основных предметов — словесности и математики.

Мария Дмитриевна, 60-летняя учительница математики, приехавшая за мужем после работы на Чукотке и в Белгороде, искренне не любит Салехард — как и для многих, он оказался для нее городом бесчеловечной и обезличивающей административной машины, где ей пришлось с усилиями добиваться признания и положенных ей благ. Она работала в нескольких городских школах, сейчас живет с мужем на съемном жилье, дополнительно к школьной нагрузке подрабатывает репетитором, чтобы тянуть стоимость аренды. Муж вышел на пенсию («и очень неправильно — он мог бы еще работать») и устал от круглосуточной занятости жены. В Белгороде у супругов есть дом, их дети выросли, учительнице знакомы местные школы, но вернуться туда они не могут — из-за обстановки у границы. Это один из случаев, когда возможность мобильности ограничена еще и политическими факторами — в Белгороде находиться небезопасно, при этом, на Ямале довольно много людей из Белгорода и из Украины, однажды туда переехавших.

В сентябре учительнице вручили сложный 6-й класс, от которого каждый год отказываются педагоги из-за плохого поведения. «Я прихожу сюда мертвая — рассказывала она мне осенью. — Я бы все бросила и уехала, если бы не мои Бэшки». (Учительница хотела довести до выпуска свой девятый класс). Зимой оказалось, что из-за ухода другой учительницы Марию Дмитриевну настойчиво попросили взять второе классное руководство — тот самый «сложный» шестой. Учительница, признавая усталость, заявила, что постепенно налаживает отношения с шестиклассниками и что с ними «чувствует себя живой» — бросать все ей теперь совсем не хочется.

«Я сюда приехала жить»

Иногда на Ямале ищут просто перемены в жизни — даже если эта жизнь казалась устоявшейся, успешной, понятной. Рамиля Фаритовича, 53-летнего учителя биологии, я впервые встретила зимой на уроках у 9-го класса — его поставили вместо педагога, уволившегося посреди года ради другой работы. Поскольку это было уже второе поле, и я знала множество биографий педагогов его возраста и пола, я предполагала, что он переехал энное число лет назад зарабатывать — обеспечивать семью или копить на что-то.

На интервью выяснилось, что до переезда в Салехард летом (за несколько месяцев до нашей зимней встречи) он почти 30 лет был директором сельской школы в Башкирии. И устал. Управлять районом, как он говорит, стали «временщики» и «лишние люди», отдел образования вручили родственнице

должностного лица — появились формальные нововведения («всем вести протокол»), конфликты. *«Дело не из-за того, что вот, из-за них ушёл, а вот просто усталость, выгорание, просто вот уже сил не было»,* — добавляет он, и рассказывает о коллеге, который вышел на пенсию и вдруг заново открыл для себя жизнь — не как работу, а как радость путешествий и разных занятий.

На Ямал позвала коллега — директор другой школы в соседнем районе, которой он рассказал о своем выгорании. Она предложила ему искать другую работу — встретила вакансию в Салехарде, прихватила подругу и уехала сама — и вскоре стала настойчиво приглашать Рамиля Фаритовича. Он решился, написал заявление, твердо пережил уговоры коллектива, которым управлял много лет: *«Мне самому уже было бы неприятно так работать. То, что ладно, там, сидишь и ладно. Как говорится, должность есть и ладно. Нет, это нечестно. По отношению к себе, наверное, тоже. Ну и к другим, конечно, по отношению».* Попрощался с 12-летней дочкой (которая осталась с бывшей женой), коллегами, друзьями и уехал. *«Получается же, всю жизнь практически поменял. Я как раз в том году, в феврале, дом купил. Хороший, классный дом. Вот только жить бы и жить бы. Всё уютно у меня там. Этот... Всё вот. И... Ну, тяжело, конечно, вот, всё, как говорится, изменить, бросить. Честно говоря, я и куда ехал-то, всё это не знал».*

В Салехарде он работает учителем биологии, город и школа ему очень нравятся: города он не любит из-за суеты — но Салехард небольшой, благоустроенный и приятен для прогулок; солнца мало — но везде яркие гирлянды; в школе уютно, хорошая администрация и очень вкусно кормят. Обо всем перечисленном, надо сказать, я слышала напрямую противоположные отзывы (особенно о столовой) — но Рамиль Фаритович настойчиво счастлив быть на Севере. Никогда не гуляв пешком в селе (все на машине), в городе он сделал своей привычкой отмерять по 20-30 тысяч шагов в -30 градусов; а уехав сопровождать детей в Ноябрьск, обнаружил, что скучает по Салехарду.

В отличие от многих других героев этого текста, его жизнь в каком-то смысле можно считать сложившейся: у него есть дом; судя по всему, он не беспокоится о благосостоянии дочери и довольно уверенно чувствует себя в профессии. Он как будто зеркало «северного пенсионера»: тот, накопив стаж, солидную пенсию и «намерзшись», едет греться с семьей в купленную квартиру на воображаемый юг — а Рамиль Фаритович после 30-летнего директорства бросает дом на юге и приезжает отдыхать учителем в Арктику.

Речь, конечно, вообще не о возрасте: в 50 с чем-то лет учителя приезжают на Ямал работать и зарабатывать, решать семейные проблемы, перевозят семью. Но для Рамиля Фаритовича работа на Севере оказывается отдыхом от тридцати лет управления: *«Ушёл когда, какая-то этот... лёгкость стала. Потому что ложишься спать — думаешь о школе, просыпаешься — опять думаешь, а здесь уснул — без каких проблем, проснулся — тоже».* Рамиль Фаритович периодически созванивается с друзьями и коллегами, которые упрямо зовут обратно. На зимние каникулы он ездил домой, с восторгом смотрел там на солнце и привез в Салехард балаклаву, подаренную дочкой для морозных прогулок.

Значимо, что директор с большим стажем и высоким статусом, уставший от формализма и борьбы за школу в меняющейся системе образования в своем регионе, выбирает не уйти с административной должности и остаться учителем в своем селе, не уехать в соседний район, а именно поехать в Арктику. С одной стороны, сработали социальные сети — он уехал через год после коллеги, которая его позвала в конкретное место — альтернатив он просто не рассматривал. С другой, Север может видиться как совершенно новая страница в жизни, а отрыв от наработанных годами связей — как обновление и освобождение от ряда социальных обязательств, которые имеет всем знакомый и всеми уважаемый человек в небольшом селе.

Иные перемены искала Анна Викторовна, 35-летняя учительница истории, которая переехала на Ямал из небольшого промышленного города в Башкирии. Пережив тяжелое расставание и развод, она жила в общежитии с двухлетним сыном, ездила преподавать в школу в соседний крупный город. И когда на почту от вуза, который она закончила, пришла рассылка с предложением работы на Ямале — она увидела в этом возможность для новой жизни.

*«Я [подумала], а че бы нет. Везде раскинула резюме. Это была суббота. А в понедельник мне позвонил директор из [села в Приуральском районе ЯНАО]. **Мне было все равно на зарплату. Мне вот уехать надо было.** Я такая, вот писа... Я говорю, да ладно, хер с ней, с зарплатой. Я нашла бабки, билет, все. Оставила Тиму тетке, потому что садика там не было. Два года было Тимуру. Ну все, и уехала вот так работать».*

Из Башкирии Анну Викторовну вытолкнуло желание поменять жизнь и радость, что ее «пригласили», что кто-то готов ее принять на другом конце России — она, в отличие от многих приезжих учителей, не сравнивала зарплаты и не представляла, куда едет¹⁶. Ее родители умерли, ее не удержали социальные сети (коллеги в школе или друзья), а маленького ребенка она смогла пристроить у тети.

В селе она, адаптировавшись, почувствовала себя «звездой», работала в «развеселой шумной толпе», совмещала две педагогические ставки и администрирование, «все успевала» и участвовала в конкурсах. Хотя жила она в «захолустье, бараке», Анна описывает новую жизнь в селе как облегчение — отдых после эмоционально сложных отношений и обязательств, когда у нее появилось время поспать, возможность не готовить и не подстраиваться под другого человека. Рядом также не было сына — *«И я даже не скучала. Мне так было хорошо без него. Вот даже я настолько устала, вот».* Чтобы оторваться от отношений, Анне потребовалось не просто развестись, а переехать в Арктику, физически и географически разорвать связи со средой из прошлого.

В 2023-м, через пять лет работы в селе, учительница устраивается в Салехард завучем, почувствовав скуку и постепенное разрежение социальных сетей: *«Ну, я*

¹⁶ Не представляла настолько, что вся школа смеялась над тем, как она, приехав в Лабытнанги на поезде, была уверена, что может добраться до села на такси. Реальный путь лежал через реку, на теплоходе.

уволилась, потому что поменялся директор, и немножко стало скучно, и, ну, само себя место изжило уже все. И наша толпа веселая-развеселая. Мы все с [села] уехали».

В городе она сразу столкнулась с трудностями: в школе ее не принимают и не помогают — что сильно отличалось от единения коллектива в селе. Она начинает болеть псориазом, появился преаастматический кашель — «на нервной почве, от работы». В 2024-м она подает заявление на увольнение — но в школу приходит новый директор, с которым Анна, как она считает, назло коллективу и благодаря общим знакомствам, налаживает хорошие отношения, постепенно взваливая на себя все больше работы. Она живет в более комфортных условиях, чем раньше — в съемной однушке в центре города с десятилетним сыном. Из-за напряженных отношений с коллегами и усталости от высокой нагрузки учительница размышляет о переезде в другие места на Севере, но в то же время делает ремонт в квартире и говорит, что принимает происходящее с ней как профессиональный опыт. Ее не держат, как многих, конкретные долгосрочные цели, связанные с семьей или с накоплением денег или стажа:

«И когда люди говорят, Аня, почему ты не живешь в общежитии? Типа, деньги бы сохранила, 40, там, 50 платить за квартиру. Я говорю, ну смотрите, есть две большие разницы. **Вы сюда приехали зарабатывать**, вы зарабатываете, вы берете там [в регионе исхода] ипотеки, в общем, вы сейчас здесь поработаете, во всем себе отказываете, живете в говне, в этой комнатухе. [...] И уедете туда [в регион исхода], ну сколько там вам останется? 5-10 [лет]? Ну вот вы уедете в 60 лет, грубо говоря. В 55-60. Сколько? Ну до 80, ну, в здравии доживешь, тебе уже эти хоромы на**й не нужны будут. Ты за... Я не понимаю, может, я неправильно рассуждаю, конечно. Суть того, чтобы **гробить свое здесь здоровье**, ну мы все гробим, ладно, не в этом суть, а себе ничего не позволять, каждую копеечку туда, чтобы потом, чтобы что? [...] Вот, я и говорю, **большая разница между мной и вами тут всеми. Вы сюда приехали за-ра-ба-ты-вать, и я сюда приехала — жить**. Моя зарплата была мне бонусом, и я приехала сюда жить. Разницы нет, что я приеду сейчас в Башкирию, **у меня там нет жилья**. Я так же буду снимать, что я буду снимать здесь. [...] А то всех интересует. Аня, почему ты не берешь ипотеку? Аня... Да не хочу. Мне пока так по кайфу. **Ипотеку 80-90 платить**. Я... **я не вывезу**. [...] Я вот так к деньгам. Ну да, ну как бы типа. А в старости? Ну я говорю, ну... **А какая разница, умрешь ты в съемной квартире или умрешь ты в своей квартире**. Единственная разница в том, что ребенку достанется. Я говорю: у меня **ребенок растет в таких условиях, возьмет заработает себе сам**. Ну вот. Как бы вот такая вот ситуация. Вот еще, я сюда приехала жить. Я же сюда ехала жить на самом деле. Это даже **не назовешь, что сбежала**, а просто вот ну».

Учительница разделяет «жить» и «зарабатывать» и противопоставляет себя другим учителям по мотиву переезда на Север и шире — по подходу к воображению будущего. Те, кто пытаются обеспечить себе достойное существование после Севера, на ее взгляд, «не живут» сейчас, потому что жертвуют комфортом.

В то же время она вполне допускает, что и ее цели изменятся. Когда я пришла на интервью к Анне Викторовне домой, первым делом она показала мне новый ремонт и мебель — стол для сына, стеллаж, кухню. «Сейчас вот этот ремонт, это все уже, видимо, у меня идет возраст. Вот этот, знаешь, **процесс гнездования пошел**. Мне хочется все такое. Такое [показывает вокруг себя на квартиру]. [...] Процесс

запущен. Значит, может, гляди, **через пару-тройку лет я и начну на квартиру собирать**».

Анна, кажется, мучается выбором: хочет уехать, но конструирует «якоря», которые держат ее на месте. Вот как она рассуждает о будущем:

«Мне абсолютно по**й [на неприязнь коллег в школе]. Я делаю свою работу, делаю. Я знаю, что **это мне пригодится в будущем**. Потому что **я в любом случае куда-нибудь да уеду**. А сейчас уже, знаешь, я сделала ремонт опять. **Я хочу уехать, но опять**. Это я, получается, ведь я же понимала, что я еду. Я понимала, что все равно в глубине души я понимала, что хозяйка не согласится на эту мебель. Но я ее вот сейчас купила, меня жаба душит уезжать. **То есть опять подсознательно я сделала все, чтобы остаться**. Вот. То есть это какой-то уже на БДСМ больше похоже на... Да. Что вот **я себя мучаю**. [...]. Не знаю, что будет в будущем. Я собиралась в Ноябрьск, мне очень нравится Ноябрьск, мне нравится Ямал, в целом, вообще **на Север**. А там дальше, знаешь, **как карта ляжет**. У меня есть друг, который говорит, вот Аня, твое любимое выражение, вот я как карту положу, так она ляжет. Я говорю, нет, дорогой мой, я говорю, это не всегда так. [...]. Я говорю, это так не работает, ведь есть случаи, ситуации разные, которые вот **не дадут тебе положить карту так, как ты хочешь ее положить**. [Конечно, конечно]. Поэтому я говорю, как карта ляжет, так и значит будет. Вот, всё. Сколько мне отмерено, так скажем, работать здесь, столько буду работать».

Рассуждение о карте, которую не дают положить, позволяет задать вопрос о том, как Анна мыслит ограничения в своих выборах и доступный ей горизонт действий. Для этого мы можем попробовать обратиться к ее прошлому. Она росла в бедной семье с родителями, страдающими алкогольной зависимостью, в комнате общежития, голодала и в 13 лет ушла из дома жить, как она сказала, «в притоне» с друзьями в криминальном районе, где и провела часть юности до поступления в колледж. Она много говорила о том, как бедность в детстве повлияла на ее сегодняшнюю жизнь: например, ей дорого ощущение, что сейчас она может позволить себе выкинуть новую вещь, которая ей не понравилась — донести до мусорки, а не пытаться сберечь, отдать, сэкономить.

Взгляд из прошлого позволяет обратить внимание на то, как она согласует различные воображаемые версии будущего с представляемыми ей ограничениями. Анна утверждает, что «не потянет» ипотеку, если хочет комфортно жить с ребенком, у нее нет родителей, которые могли бы помочь, и собственного жилья на родине. Свою способность действовать — агентность — она видит не столько в конкретных выборах, сколько в способности принимать происходящее и быть готовой к изменениям: «сколько отмерено», «как карта ляжет», неподвластный ей подсознательный «процесс гнездования», а сложные отношения в школе она «забирает с жадностью», определяя их как опыт, который пригодится ей в будущем.

Можно сказать, что дискурсивное и практическое оформление превратностей жизни и жизненных решений как судьбы и психических, недоступных влиянию процессов, выбор «жить, а не зарабатывать» (делать ремонт, желая уехать; снимать однушку и не брать ипотеку) в условиях ограниченных финансовых возможностей

— это ее способ проявления агентности и способности самостоятельно конструировать достойное видение будущего, допуская его разные траектории.

Анна не представляет будущее четко и не распределяет его время — не отмечая в будущем точку, когда доучится ребенок или когда накопится стаж. Она оставляет возможность для поворотов судьбы, принимая во внимание и таким образом мирясь с ограниченностью собственных возможностей, которой научила ее жизнь и предыдущий опыт. Возможно, именно это К. Шевел назвала «внутренними ограничениями», связанными с социальным слоем и воспитанием человека (Schewel 2019: 15) — тем не менее, здесь они вовсе не урезают миграционные устремления учительницы, а скорее, формируют ее способ высказывания и множественность траекторий воображаемого будущего. Анна всегда учитывает, что кто-то может положить карту за нее.

В сравнении с намерением многих учителей обеспечить будущее (квартиру, учебу) своим детям, интересными видятся слова Анны о том, что ее сын заработает на все сам. Я предполагаю, что на формирование этих представлений также повлиял социальный бэкграунд учителя. Считая, что она, несмотря на тяжелое детство, добилась всего сама — получила среднее и высшее образование и профессиональный опыт — Анна уверена, что ее Тимур растет не просто в нормальных условиях, а в хороших — в квартире, с родителем, обеспечен едой и одеждой, и потому обязательно сможет самостоятельно проложить себе путь в жизни. Если для многих учителей момент, когда ребенок «доучится» становится точкой отсчета для последующих решений, то Анна, рассуждая о будущем, о сыне не говорит — наверное, где бы она ни оказалась, он так или иначе пойдет в школу и будет встроен в ее новую повседневность. Сейчас она хочет не только воспитать сына, но и «пожить для себя».

Ехать дальше она хочет именно по Северу — говорит о Камчатке, Мурманске, Ноябрьске. На Севере «куча бабок, все равно какие-то проекты, что-то делают», можно «набирать опыт», а в Башкирии (куда все еще зовет тетя) — «уже тесно, я выросла оттуда, там нет перспективы». Как и многие молодые люди, приезжающие на Север, она видит в нем, помимо прочего, еще и место возможностей — «проектов», публичности, изменений, которые дают ощущение карьерного движения и развития. В родной город она навещает к друзьям раз в два года, используя возможность оплачиваемых отпусков, но притягивать там нечему — жилья там нет, как и, за исключением тети, родных людей.

Отмечая среду в школе и усталость как главные причины желания уехать, она при этом не озвучивает варианта перейти в другую школу, оставшись в городе. Неудачи, которые она встретила в школе, она присваивает городу: *«Салехард меня не принял, и я его не принимаю»*. В качестве способа изменить жизнь Анна вновь видит именно переезд — жизненные невзгоды она связывает с конкретной локальностью, и шагом в лучшее будущее в этом смысле всегда будет миграция.

Выводы

Учителя совершают миграционные выборы, исходя из ситуативного и контекстуально обусловленного сочетания факторов, а также видения траектории своей жизни, которое меняется с течением времени и пребыванием на Севере. Миграция всегда в потенции и никогда не завершена — «воображаемая мобильность» может актуализироваться или присутствовать в жизни педагога в качестве пока-неактуальной возможности в связи с разными факторами (конфигурацией социальных сетей, карьерными перспективами, здоровьем, семьей) и изменением жизненных приоритетов и обстоятельств в школе и регионе.

Учителя, приехавшие по программам, сначала ориентируются на время, заданное ей и на предлагаемые ей социальные сети и поддержку. Постепенно обстоятельства меняются: педагогов затягивают городские социальные сети и карьерные возможности (также иногда связанные со стартом в программе), некоторые (особенно пары) формулируют новую стратегию будущего на Ямале — нередко связанную с заработком, семьей, воспитанием детей. Те, кто решил остаться на Севере чаще всего находят стратегии компенсации недостатков, которые в нем видят: замещая вертикальную карьерную мобильность хобби, уходя из школы в более комфортные места работы. Некоторые участники программ после нескольких лет выбирают уехать: они могут представлять будущее как карьерный поиск, связанный с географическими перемещениями и работой в других образовательных проектах; как семейный проект и воспитание детей в более комфортных и разнообразных условиях.

Представления о возможных траекториях мобильности — географической, профессиональной, социальной — встраиваются в воображаемое будущее педагога (или разные его версии) и связаны с бэкграундом учителя. Если некоторые выпускники Программы, имеющие дипломы хороших вузов и прошедшие социализацию в престижном образовательном проекте, в Салехарде работают в административных структурах и уезжают преподавать в столичные частные школы; то педагоги, приехавшие из провинции, видят в качестве дополнений и альтернатив к своей работе труд продавцом, таксистом, подсобным рабочим, и не рассматривают как возможность переезд за границу или работу в частных школах — ориентируясь на миграцию по Северу, а после накопления стажа или нужной суммы — в регион исхода или «на юг».

Выбор альтернативы Салехарду также связан с символическим капиталом мест назначения (Замятина, Яшунский 2015; Замятина 2016) и с представлениями о социальном комфорте: далеко не каждый учитель согласится ехать в село (воображая его, например, как место нецивилизованное и лишенное удобств), в столицы (боясь стоимости жизни или выбирая провинцию из-за своих ценностей).

Нередко педагога удерживает в городе или на Севере некоторая долгосрочная цель или временная отметка, связанная с пребыванием в Арктике, а также семья и дети, наличие которых чаще всего усложняет мобильность. Стратегия

(им)мобильности — результат согласования этих целей или видения своего будущего с представлениями педагога о социальном комфорте и с текущими условиями жизни. Например, если у учителя нет семьи, социальные сети вокруг него не устоялись, он копит северный стаж и жалуется на отсутствие жилья — то вскоре он задумывается о переезде туда, где жилье есть; либо выбирает остаться в городе и конструирует стратегии компенсации.

На миграционные решения влияет обстановка в школе — отношения с коллегами, структура труда, количество часов, которые оказываются взаимосвязаны. Учитель смотрит в будущее и пытается предсказать количество часов, ориентируясь на ситуацию в школе и на обсуждение грядущих реформ. Когда такие изменения происходят, многие педагоги не могут позволить себе резкие перемены из-за семьи — и адаптируются — ищут дополнительный заработок (совмещение в других школах, репетиторство, а среди мужчин встречались подработка в такси и на стройке). Даже в условиях неопределенности, ожидания подвоха со стороны государства, изменений в школах и зависимости зарплат от личных отношений с руководством, Север в целом и Салехард в частности оказываются для многих педагогов с семьями единственным видимым и понятным способом обеспечить себе и детям достойную жизнь. Поэтому они становятся частью социальной инфраструктуры миграции, которая обеспечивает дальнейший переезд на Ямал новых учителей. Иногда учителя задерживают в школе дети — желание довести класс до выпуска.

Некоторые учителя приезжают за изменениями в жизни, отрывая себя с помощью миграции от социальной среды и жизненного этапа, который они хотят оставить в прошлом. Это могут быть как люди, состоявшиеся профессионально и в семейном плане, и ищущие новых впечатлений или бегущие от усталости, так и те, кто только выстраивает жизненный путь в условиях финансовых и социальных ограничений.

Миграционные намерения некоторых учителей ограничивают и/или обуславливают политические факторы (как в случае учителя из Белгорода) и социально-экономическое положение. В то же время, размышления учителей о будущем и (им)мобильности, их сомнения или твердые намерения и их переосмысление, позволяют увидеть в неустанной работе по воображению будущего творческую способность постоянно перестраивать свою жизнь, конструируя альтернативы и сопоставляя представления о своих возможностях и внешних ограничениях с видением достойной и желаемой жизни.

Государственные структуры учителя, с одной стороны, воспринимают как ресурс и как распределителя благ: от них ожидают северных выплат, служебное жилье, грантов, продвижения в карьерной лестнице. С другой стороны, многие педагоги видят в структурах власти и в ее представителях «обманщиков», причем, смешивая в этих рассуждениях различные уровни власти: от руководителей конкретных учреждений до безликих бюрократических учреждений. Эту власть именуют «салехардским враньем», не доверяют ей, ругают за недоступное жилье, необходимость доказывать свою квалификацию для получения заслуженных благ и молчать вместо высказывания недовольства и инициативы. Опираясь на и

сочетая два эти способа воображения власти и своего статуса одновременно как просителя благ и имеющего «возможности» на Севере, учителя выстраивают видение своей позиции в городе и конструируют возможные карьерные, миграционные и жизненные траектории.

4. Миграция и школьная среда

Воображение коллектива и идентификация со школой

Довольно трудно понять, какие из происходящих в школе вещей — результат миграции и текучки, а какие нет. Современная школа находится в центре множества процессов — на нее влияют реформы в образовании, репетиторство, изменения в структуре учительского труда и смена поколений педагогов, перемены в представлениях о том, как нужно учить и воспитывать детей, маркетизация образования и прекаризация работы в нем. Пытаться отделять эти процессы друг от друга и вычленять цепочки влияния — что к чему привело — дело бессмысленное. Скорее, имеет ценность смотреть на то, как миграция и обновление коллектива осмысляются и переживаются в практиках, в сочетании и пересечении с другими контекстами.

Школы в Салехарде (по большей части) большие, современные, оснащенные технологиями и чаще всего переполненные: учителя работают в две смены (с 8 до 19 вечера), не имеют собственных кабинетов и учительской, где помещалось бы больше восьми человек (при сотне человек в педсоставе), поэтому они могут сидеть в коридорах или, если живут близко, убегать между уроками домой. Все в школе суетятся и спешат.

В моей школе работает примерно сотня учителей разного возраста и пола, с разными бэкграундами и из разных регионов. Каждый год летом и в течение года приходит и уходят несколько человек: за время наблюдения в течение одного учебного года я познакомилась с пятью новыми учителями (возможно, в целом в школе их было больше), и увидела, как уволились шесть человек, трое из которых уехали (одна на пенсию в Тюмень, двое — «домой»). Большинство учителей в школе знают, что приехали в город и пришли в эту школу на время и когда-то уедут.

Во многом это коллектив новичков, которые сменяются другими новичками — при том, что есть и те, кто работает в этой школе много лет (т.н. «костяк»). Сменяемость коллектива, уход и приход новых людей почти не проблематизируется, как я писала в Разделе 2. Когда я вернулась в поле зимой, встретившийся в учительской коллега сказал мне: «О, а вы уезжали куда-то?». Это ярко демонстрирует разреженность общения в коллективе: не видеть несколько месяцев можно не только заезжего антрополога, но и коллегу, с которым работаешь в одной школе.

Школа — «слабо связанное» (Weick 1976) пространство, в котором учителя бегают и работают сами по себе, поверхностно пересекаясь по пути с множеством коллег. Здесь есть места постоянных собраний конкретных людей: кто-то регулярно проводит время в учительской и кто-то там никогда не появится; кто-то всегда отдельной компанией пьет чай в кабинете технологии; завучи обычно общаются в своем кабинете со своим кругом подруг; кто-то фланирует по школе и работает в одиночестве, отделяя себя от остальных, или беседует по большей части с коллегой в лаборантской.

Педагоги признают, что не ощущают целостности коллектива — общаются в основном группами, компаниями друзей, например, коллег, давно работающих вместе, в одном кабинете или земляков. С некоторыми коллегами учителя могут видаться, как они сами признают, раз в месяц на формальных мероприятиях, а об увольнениях узнают из чата. Важно, что такой дефицит коллективности и коммуникации педагоги разного возраста и бэкграунда ощущают и рефлексировать о нем. Особенно это свойственно учителям старшего поколения (60-70 лет): они тоскуют по временам, когда школа была небольшим деревянным зданием (несколько лет назад), где все жили и работали теснее и, как им казалось, общались больше.

Переезд школы повлиял на педагогический состав: когда открылась новая школа, в нее перешли классы из закрывшегося на ремонт лицея, набрали новых учителей. *«Эта текучка сейчас появилась в последнее время, в последние года два, когда мы переехали. Когда мы были в старой школе, там никакой текучки не было. Основной костяк... которые до сих пор здесь, вообще из той школы»,* — рассказывает учитель физики, работающий в школе 10 лет. Ему видна та «текучка», которую создал именно переезд в другое здание, а педагоги, которые приезжали в город и приходили в школу раньше, не были заметны и не определялись им как часть обновления коллектива. В общем, обновление в связи с миграцией практически невидимо и не подвергается рефлексии как процесс, поскольку не является массовым — просто кто-то уходит и приходит каждый год.

Представление о составе «костяка», который остается в школе долго, у всех учителей будет разное — оно зависит от того, в какие годы педагог пришел в школу и с кем общается больше. Проще говоря, все учителя воображают коллектив — его «основу» и периферийные части — по-разному. Учителя, которые работают в школе много лет и, казалось бы, могли бы составлять «костяк», довольно мало и избирательно общаются с коллегами — так же, как и другие учителя, отдавая предпочтение конкретным людям, с которыми сложились отношения. То есть у коллектива нет точек сборки — он состоит из устоявшихся разрозненных групп и тех, кто пока к группам не примкнул или не хочет этого делать.

Довольно часто учителя не воображают коллектив как единое целое, не идентифицируют себя с ним, не представляют школу как общее дело и работают, как иногда сами говорят, руководствуясь принципом «молчать и не высовываться». В таком случае коллеги не воспринимаются как часть сообщества, за которых люди в коллективе несут общую ответственность. Так, когда руководство лишило ставок педагогов-организаторов Галю и Диму, что сильно понизило их зарплаты и вынудило уволиться из школы, большинство учителей в школе осуждали этот поступок и в личных разговорах ругали директора и завуча — однако никто не попытался вступить за Галю и Диму перед лицом администрации.

Однако отсутствие идентификации со школой свойственно далеко не всем. Учителя, которые долго работают в школе, искренне гордятся своей преданностью

одному месту. Так, учительница, приехавшая в 2000-е, с удовлетворением рассказывала, что на городском педагогическом конкурсе ее пригласили работать в другую школу, а она отказалась, хоть ей такое внимание было приятно. Учителя выделяют свою школу среди других, то есть признают за школой «репутацию», которая служит основанием для идентификации. Когда я спросила 70-летнюю Розу Остаповну, хорошая ли у нас школа, она ответила: *«Сюда со всего города дерьмо сливают. Везде их отказываются учить, а у нас учат. Так что хорошая школа»*. Школа особенна и хороша для нее именно тем, что в ней берутся работать с самыми «сложными» детьми, от которых отказались в других школах. «Мне сразу сказали, это школа двоечников», — говорил мне физик, но не с негативной интонацией, а скорее с удовлетворением, связанным с тем, что он взял на себя труд работать с такими непростыми случаями.

Привязанность к школе и идентификация с ней — необязательно следствие долгой работы в школе. Знакомая нам Галя проработала в школе три года и за это время успела это место искренне полюбить — она утверждала, что хочет работать именно в этих стенах и с этими людьми, а когда руководство вынудило ее уволиться — не стала устраиваться в другую школу и вскоре уехала из города. После увольнения осенью Галя несколько раз навещала школу, помогала коллегам с мероприятиями, поддерживала связь с детьми, а учителя еще зимой обсуждали, что ей нужно вернуться, и выражали надежду на смену директора.

Тем не менее, большинство учителей довольно легко относится к переходу в другие школы и нередко меняют место работы по разным причинам (не хватает часов, конфликты с администрацией, приглашение из другой школы). В целом, кажется, одно другому не противоречит: педагог, ощущающий принадлежность к школе и идентифицирующий себя с ней, также вполне может рассматривать возможность уехать или уйти из профессии. Ощущение принадлежности — не то, что *удерживает* учителя в школе. Однако важно, что учителя считают необходимым о своей привязанности к школе и о репутации школы заявлять — этот нарратив становится частью их самопрезентации как профессионалов.

Власть, социализация и передача знаний в школе

На социальность в школе влияют и меняющиеся модели управления школами в городе, и конкретные отношения власти в ней. Судя по моим материалам, в городе на место директоров, работающих по бессрочным контрактам и выбранных учителями, в последние годы приходят назначенцы департамента образования, которые могут быть не знакомы с контекстом школы и зависят не от коллектива, а от властей, которые могут не продлить срочный контракт на следующий год. Мне довелось наблюдать ситуацию смены директора и рефлексию педагогов об этом в двух школах.

Директора в одной из них назначили за несколько месяцев до моего прихода в школу — она приехала из другого северного города по назначению департамента. Директриса подружилась с одной из заместительниц и стала постепенно перераспределять учебную нагрузку — забрала у некоторых учителей часть

ставок и сказала, что «ждет своего человека» на них. Ее невзлюбили многие педагоги. Зимой учителя с раздражением обсуждали, что директор, когда пришла располагаться в кабинете, приказала выкинуть все фотографии, которые там были. «Ей плевать, кто это, что это, а там история школы!», — возмущалась Светлана Петровна, работающая в школе почти 10 лет. Педагоги и администраторы также считают, что директор за несколько месяцев работы так и не попыталась ничего узнать о школе и о людях, которые в ней работают — она не представляет, кто чем управляет, почти не проводила педсоветы, не знакомила коллектив с новыми учителями, не организовывала общие развлечения. По наблюдениям одной из коллег, директриса уделяла значительное внимание тому, чтобы производить благоприятное впечатление на руководство, а ее волнение перед очередным визитом к вышестоящим педагогам обсуждали с иронией и критикой.

Иными словами, учителя видят в директоре «варяга» и временщика, равнодушного к школе и заинтересованного лишь в одобрении начальства. В этом смысле они противопоставляют ей себя: несмотря на то, что завучи и педагоги здесь тоже временно (хоть многие работают уже долго) — они считают свое отношение к школе более ответственным и чутким. Через несколько месяцев работы с новым директором учителя надеялись, что в конце года из школы уйдут и новый управленец, и ее подруга.

Мне удалось поговорить и с директором. До приезда в город она управляла школами в разных населенных пунктах на Севере. Она рассказывала мне, как в селе за 10 лет работы «сделала из школы конфетку». Об учителях она говорила: «Я отношусь к педагогам как к несколько умалишенным людям. Мы на это делаем все время скидку. Потому что они как дети. Я не хочу, я устала, я самая лучшая. Что ты мне рассказываешь? Что ты показываешь?». Педагоги, на ее взгляд, сильно проигрывают сотрудникам корпораций (вроде «Газпрома»):

«Давай возьмем какую-то другую сферу. Почему там сотрудники дисциплинированные? [...] Есть системы, там работают люди. У них совершенно другой настрой. Там никто не говорит своё “я”. “Я не пойду”, “я не хочу”, “вы мне не диктуйте”, “я тут сама, извините, пуп земли”. [...] Люди в других сферах — у них есть какая-то определенная культура. [...] Вот я зашла в Сбербанк, я захожу в туалет. Это было лет, наверное, восемь назад. Сейчас стараются даже в подъезде все здороваться. Знаешь, не знаешь — здороваются. [...] Я захожу в лифт — со мной все здороваются. Я в шоке. [...] Понимаешь? И где бы наши учителя, когда себя так поведут. У нас сейчас есть работник, я ее знать не знаю, у нее пришлось полставочки забрать, там надо было. Я ее знать не знаю, она со мной не здоровается. Мы с ней встречаемся в столовой — не здоровается. Вот скажи, как я могу к этому относиться? Нормальные это люди? Адекватные? [Я не знаю...]. Ну вот, понимаешь, поэтому тут вот вопрос о коллективе, о психологии педагогических работников, они все чуть-чуть с придурью, с какими-то обидками. Вот ей 50 с лишним лет, нет, чтобы подойти ко мне и сказать, там, Н.Б., почему так, как лучше, может быть, она какую-то работу готова взять или что-то». (ПМА Салехард 2025).

Как управленец она мечтала о корпоративной культуре, ожидая от учителей, как от сотрудников воображаемой корпорации, дисциплины, вежливого подчинения и энтузиазма в выполнении поручений руководства.

Мнению вышестоящих она действительно придавала большое значение. В школу регулярно наведывались чиновники на различные мероприятия, ради них учителя готовили выставки, организовывали события и фотосъемку. Многие задачи, которые обсуждались с директором и были предметом ее беспокойства, относились к отчетности — постоянной необходимости показывать и доказывать внешнему наблюдателю, что она справляется. Если этого не делать — в конце года власти могут не продлить директору контракт. О том, как наладить отношения внутри коллектива, мы никогда не говорили, а директор, как я предполагаю, не очень хорошо представляла, что за люди — в социальном и иных смыслах — в школе преподают и учатся. Знание об этом ей не пригодились, не было необходимым для ее повседневного круга задач, ее задача, в первую очередь — «сделать из школы конфетку».

Возможно, в том числе поэтому учителя от школьной администрации часто стараются дистанцироваться, говорят о ней в терминах противостояния или равнодушия: «лишь бы меня не трогали», «война никому не нужна», «я так себя поставил, чтобы меня не доставали» и пр. Либо учителя могут выбирать противоположную стратегию — быть ближе к власти, налаживать хорошие отношения, но, в связи с этим терять доверие и иногда уважение своих коллег. Так, некоторые учителя называли директора и приближенного ей педагога «подружками», и были уверены в том, что они забрали у некоторых учителей ставки из-за личной неприязни. А сотрудница, наладившая отношения с директором, в свою очередь, чувствовала себя белой вороной в коллективе, говорила, что поддержала директора «всем назло» и что коллеги ее не принимают.

Подобные процессы я наблюдала в другой городской школе несколько лет назад. Много лет ей руководила Ирина Львовна, директриса, выбранная коллективом и уважаемая в нем, ее знал весь город, а в эту школу стремились отдать детей многие семьи — в первые классы всегда был переналобор. Когда я пришла работать в школу, с 25-ю другими приехавшими педагогами, в первые дни учебного года на выходных директор вывезла «новичков» и несколько опытных педагогов в горы — мы вместе ходили в поход, готовили, рассказывали о себе у костра, для учителей провели игры на сплочение. Каждый пришедший в школу педагог выбирал себе наставника из числа «стажистов».

В школе новоприбывшим много рассказывали о школьных традициях (в числе которых такие выезды в горы в начале и в конце года), каждую неделю проводили педсоветы. «Я только и слышу что об этих традициях, — комментировала одна учительница. — Но пока ничего не успела увидеть и прочувствовать это на себе».

Но в октябре Ирина Львовна куда-то пропала, а в ноябре учителей созвали на педсовет, где выступил управленец из департамента и представил нового директора — учителя из этой же школы, ближайшую соратницу (как казалось педагогам) пожилой директрисы. Все были поражены и смущены. Через несколько недель бывший директор появилась в школе, потребовав у вышестоящих для себя день попрощаться с коллективом, и рассказала, что

руководство обманом вынудило ее заменить бессрочный контракт на срочный, а срочный подписывать отказалось — и что новая директриса, поставленная департаментом, знала об этом заранее. Новое руководство потребовало от охранников после этого дня не пускать бывшего директора в школу, а в кабинете нового директора поставили камеры: «Это она боится, что я туда зайду», — вздыхала ушедшая директриса.

Новую директрису многие учителя считали ставленницей департамента и самодуром: она могла накричать за внешний вид или стоящую на столе кружку, поставила в учительской камеры, чтобы «все слышать», заставляла учителей рано утром на каникулах приходить в школу на тренинги личностного роста и строго контролировала опоздания и посещения. Несмотря на всеобщую поддержку старого директора, учителя не пытались ее отстоять, видимо, не видя никаких механизмов для этого и переживая за свои позиции. Это очень обидело Ирину Львовну: коллектив, который она так любила, даже не попытался за нее вступить. «Ну, у всех ипотеки, семьи, дети, — комментировал один из педагогов, услышав от меня об этом, — И она дорога только тем, кто в школе уже много лет работает. А остальным-то что...». Учителя, постоянно живущие в довольно неопределенной ситуации (каждый год гадая, будут ли часы и ставки, не разрушатся ли отношения с руководством, опасаясь реформ), склонны переживать, прежде всего, за собственные позиции в школе.

Тем не менее, многие учителя, особенно из т.н. «старой команды», ушли в течение года после увольнения директора. Один из уволившихся комментировал: *«Они понимали прекрасно, что я с Ириной Львовной общаюсь. Ну и не собираюсь эти отношения рушить, никак перестраивать. Ну и, а мне деваться некуда, если я работаю в этой волчьей стае, я должен по-волчьи вить. Ну и ходить постоянно в напряжении, и носить в себе вот эти мысли, и знать какие поступки совершили эти люди в отношении Ирины Львовны»*. Учителя, которые нашли с новым директором общий язык и получили в связи с этим ее доверие и какие-то преференции, также вызвали среди коллег пересуды и обвинения в лизоблюдстве.

В обеих школах постепенно распадаются механизмы социализации педагогов — новички приходят в большую школу и не получают помощи и поддержки, а сразу ныряют в будни с огромным количеством уроков. Так, молодые учителя, попавшие в школу сразу после института, мгновенно получили огромную нагрузку («ничего, вы молодые, со всем справитесь» — комментирует глава одного ШМО). Педагоги жаловались на отсутствие поддержки — организационной и методической, на то, что им самим пришлось во всем разбираться или, если удавалось, они просили о помощи у коллег, с которыми успевали познакомиться и наладить отношения. Учительница, работающая в школе первый месяц, была поражена тем, что ее сразу решили выдвинуть на профессиональный конкурс в следующем году и с октября начнут снимать с уроков (при существенном количестве часов), чтобы она посещала уроки других педагогов в качестве подготовки к конкурсу.

Проще говоря, в школе, куда постоянно поступают новые учителя, не налажены механизмы адаптации и передачи знания. Иногда в них существует формальное наставничество (так было и в двух описанных школах) — но на практике оно превращается в обязанность для обеих сторон сдать очередные отчеты о достигнутых успехах. Включение новых людей чаще всего не сопровождается длительным процессом социализации, интернализацией неформальных школьных правил или «культуры», формированием долгосрочных связей с коллективом.

Мне было несложно включиться в работу школы. Через несколько дней после начала практики меня уже отправили от школы в госучреждение получать инструкции для съемки городского мероприятия, через пару недель послали от лица медиацентра (закрытого из-за ухода преподавателя) фотографировать городской праздник, через месяц я, не работая в школе официально, обнаружила свое имя в приказе среди тех, кто должен обязательно явиться на городской концерт. «Новые лица» здесь — норма, и этим обусловлена, как кажется, подвижность системы — ее способность включить в себя человека и при необходимости быстро о нем забыть.

Так, химическая мастерская существовала в школе, пока в городе работали две учительницы из программы, после их отъезда проект почти не работает, хотя школа заказывала для него множество материалов. Когда мне показывали прекрасно оборудованную медиастудию, признались, что плоттером в школе умела пользоваться только уволившаяся учительница.

Эти примеры показательны, поскольку они позволяют увидеть, насколько быстро школьная система «поглощает» и включает в оборот новых людей, заполняя ими (их компетенциями) лакуны в инфраструктуре, кадровом составе и отчетности — тех показателях и том образе, который школа должна являть администрации и публике. Неважно — что за учитель пришел в школу, откуда он, с какими целями — школа найдет способ вмонтировать его в организационный механизм. При этом необязательно рабочие обязанности будут соответствовать ставке из договора (педагог может иметь часть ставки лаборанта, но выполнять только обязанности педагога-организатора) — человек будет нагружен большим, часто расплывчатым и неочерченным до конца набором задач. Например, Гале, которую брали в школу педагогом кружка, в итоге не дали пространства для творчества с детьми, а поручили несколько месяцев сопровождать ребенка с ОВЗ, для чего у нее не было никаких компетенций и подготовки. Размытые границы членства, сочетание одних обязанностей в договоре и других на деле показывает гибкую систему, которая быстро адаптируется под ротацию кадров и «закрывает» потребности ситуативно подходящими людьми.

Прекарный труд и неопределенность

Подвижность отношений власти в школе связана с отношениями власти в городе. Как сказал Леша, перед переездом в Салехард их с женой *«здесь покатали, здесь нам показали [госучреждения], людей из [госучреждения], людей из [органов*

власти], все они очень сильно нам улыбались. И это хорошо, приезжайте, здесь вообще все есть, мы вам всем поможем, то есть в уши нам конкретно так нассали, **сейчас этих людей даже в системе нет**, кто больше нам в уши ссал о том, как здесь помогут и как здесь будет хорошо, **уже этих людей на Ямале в системе образования нет, вообще на Ямале нет**».

Через два-три года после увольнения смеялась и Ирина Львовна: «Трупы моих врагов уже проплыли мимо меня» — говоря о том, что люди, которые добились ее ухода из школы, уже не работают в органах власти. Через три года ушла директриса, которую поставили на ее место, и в школу пришла новая, назначенная извне. Система власти в городе, как и школьная, подвижна.

Школа довольно долго считалась (да и сейчас считается) понятным и стабильным местом работы — если учитель устроился, учреждение не может его уволить и у него всегда будет минимум ставка. Учителя, как известно, могут работать в школах десятилетиями. Но с другой стороны, школа, как и многие другие организации, становится местом проектной и precarious занятости. У учителя, как мы видели в примерах из предыдущего раздела, никогда нет гарантии достойной зарплаты: он всегда находится в сомнениях и пытается предсказать: будут ли «часы» на следующий год? Повлияют ли на заработок очередные нововведения? Останутся ли прежними отношения с администрацией школы и не сменится ли сама администрация, а вместе с ней и школьные порядки и позиции конкретных людей? Педагоги по большей части живут в неопределенности, совмещают работу в школе с репетиторством и кружками, а иногда — с работой в такси или даже на стройке. Этой зимой оптимизация администрации в школе актуализировала также низовые практики распределения труда: учителя физкультуры договорились «передать» часть своих часов бывшему завучу, чтобы он и после оптимизации получал приемлемую зарплату. Каждый год занятость учителей может сложиться иначе, и смена этой конфигурации может влиять на миграционные выборы.

Это относится не только к молодым учителям, которые только пришли в школу — напротив, очередному руководителю может быть совсем неважно, сколько времени человек проработал в школе. Так, 70-летняя Роза Остаповна боялась, что у нее заберут ставку, чтобы отдать ее молодому педагогу — она уверена, что сейчас все отдадут молодым и обделяют пожилых, а ей нужно оплачивать жилье и учебу своего внука в колледже.

Кроме того, сама школа предстает пространством экспериментов и запуска проектов и отчетности за них (Gurova, Piattoeva 2018). Леша рассказывал:

«Я вообще какой-либо потерял смысл того, что я делаю, потому что ко мне летит сверху задача, я вниз ее отпускаю, либо сам реализую. И я такой, ну, надо реализовать. Не потому что это важно. Потому что **если ты что-то считаешь важным, то ты лох позорный внутри системы образования**. Потому что то, что сегодня важно, завтра уже не важно. То есть сейчас у нас несколько проектов сворачиваются внутри региона, которые до этого были принципиальными и фундаментальными. [...] Ну и тогда **ключевым навыком**

является не верить в то, что ты делаешь, а просто слышать, что является сейчас приоритетом, и закрывать щели. И заниматься своим, тем, что тебя драйвит и что тебя греет, и просто, когда это нужно, под правильные формулировки это подсовывать. [...] Это разговор с вот этим мужичком, который на антидепрессанты сел, который занимался [проектом]. [...] Нормальный мужик, специалист, который попал в несколько волн разных приоритетных проектов. Запускается какая-то большая штука, он такой: да, суперкруто. Он разбирается, включает детей, двигается, двигается, двигается, и потом такой... Он такой: я что, теперь не нужен? Хоп, и это оказалось уже не нужно. Условно, цикл там от 3 до 7 лет. Что-то через 3 года сдыхает, что-то к 7 годам сдыхает. Просто это уже неприоритетно — сменился контекст. Человек в эту душу и силы вложил. И потом одним утром он просыпается, и оказывается, что все, что он делал до этого 7 лет, теперь неактуально совершенно. Все его знания, навыки... [...] Это исчезает как направление в школе вообще. Часы под это больше не дают. Исчезают муниципальные и региональные соревнования. [...] Срочно сдать — это не про смысл. Срочно сдать — это про срок. И в иерархичных системах смысл подменяется сроком. [...] И поэтому очень тяжело в них увидеть смысл. Я две недели занимался тем, что просто заполнял таблички, когда мне прилетала какая-то табличка. Потому что их нужно было срочно сдать. И туда нужно **нагенерировать что-то, что является для проверяющего субъекта релевантным объектом проверки**». (ПМА Салехард 2026).

Например, Леша говорил, что в школе давно нет кукольного театра (педагогу больше не оплатят этот кружок, слишком мало людей) — но если приходит приказ за него отчитаться, он достанет кукол, снимет фотографии и отправит, куда нужно («сгенерирует отчетность»). Когда от школы требуют открыть новый кружок, соответствующий повестке, чаще всего уже существующий в школе кружок просто меняет название так, чтобы подходить под новые запросы власти — в практиках мало что меняется. Ирина Львовна, подтверждая все эти тенденции, сравнивала школу с неповоротливым кораблем:

«я вообще тот корабль, который пойдёт хоть куда, хоть лёд колоть, хоть по пучине, но надо понимать, в какую сторону идти, потому что сюда-туда, сюда-туда, а корабль-то тяжёлый. Да, потому что школа — это большая неповоротливая система. Тут развернёшься пока, и только развернулся — а, уже политика поменялась, уже в другую сторону бежать».

Прекаризация труда и менеджериализм, связанные с ним отчетность, формализм, беспокойство о внешнем взгляде на школу (со стороны власти и потребителя), конструирование публичного имиджа школы — общие места для многих школ в России и в мире. На Ямале же эта ситуация становится видна особенно ярко — в силу высокого присутствия в регионе госсектора, развитой грантовой системы, больших вложений в образование (и соответствующей необходимости за них отчитываться), развития публичного имиджа ЯНАО как прогрессивного региона и «территории детства и молодежи».

Также на Ямале эти тенденции сочетаются с постоянными рассуждениями о стратегиях заработка и занятости, с риторикой и инфраструктурой возможностей, которые Салехард предлагает приезжим, и особенно — активным и компетентным в медиа учителям. Эти возможности — гранты на собственные проекты, поощряемое участие в программах, конкурсы с денежными призами — являются привлекательными и в то же время ситуативными и временными способами

продвижения и развития в карьере. Чтобы лавировать и чувствовать себя хорошо в этой системе, учителю нужно быть идеальным представителем «проектного града» (Болтански, Кьяпелло 2011) — уметь себя репрезентировать, быть активным и быстро адаптироваться к изменениям в системе, создавать и поддерживать связи, быть мобильным — быстро включаться в проекты и легко из них выходить. Именно поэтому в этой системе все чаще преуспевают именно молодые учителя с соответствующими компетенциями.

Высокая обновляемость и потенциал миграции в этом смысле видится как органичный фон проектной системы, которая быстро меняет одних людей на других, производит привлекательные и «продающие» образы для отчетности и медиа, латает инфраструктурные дыры очередными приезжими и готовыми работать учителями.

Смена учителей

Смена учителей у классов происходит каждый год и воспринимается как обыденность. Учителя меняются не только из-за увольнений — педагог может отказаться от класса из-за поведения детей или ради более удобного графика (например, чтобы уроки стояли только в одну смену). В то же время учителя могут вынудить взять тот или иной класс, если больше некому.

Я застала несколько увольнений из школы: учителя уезжали, переходили на работу в другие школы, в «более перспективные места». Возникшие из-за этого «пустоты» было необходимо компенсировать практиками распределения труда — со стороны школы, учителей, детей. Так, после увольнения биолога школа «позаимствовала» учителя биологии у другого образовательного учреждения — обязав его, в том числе, готовить девятиклассников к экзаменам, до которых осталось три месяца. «Мы [учителя другой школы] у вас в рабстве», — смеялся он. Ушедший учитель ничего не рассказал ему о классе, так что новый педагог на первом уроке выяснял, что дети помнят, что проходили, о чем была последняя тема и так далее. При этом в последний день работы предыдущего биолога к нему подошли несколько девятиклассников — записаться на репетиторство — видимо, они хотели продолжить подготовку к экзаменам, до которых осталось несколько месяцев, со знакомым учителем, в котором они уже были уверены.

Таким образом, к смене педагогов учителя и дети адаптируются на индивидуальном уровне — никаких устойчивых институциональных механизмов для этого нет. Яна, учительница английского, придя в школу, получила очень слабые шестые и седьмые классы. Она попросила детей написать тест, и выяснила, что некоторые из них не знают алфавита, в то время как в учебнике уже были сложная лексика и грамматические времена. Учебникам соответствовали и универсальные для всех параллелей контрольные, которые дети обязательно должны периодически сдавать. Ругаясь на своих предшественников, которые оставили ей «необученных» детей, и на систему образования, не учитывающую разнообразие уровней, Яна, рискуя местом в школе, решила, что будет учить школьников согласно их уровню знаний: например, давать не сложные

синтаксические конструкции, а элементарные схемы; а вместо универсальной контрольной даст свою — по той же форме, но с более легким содержанием. Глава ШМО качала головой: если заметят, всем попадет. Хитрость Яны никто не увидел, и она продолжила учить семиклассников по темам из пятого класса, чтобы «дать им систему», но все время опасаясь контроля и проверок.

Но большинство учителей, за которыми мне приходилось наблюдать, так не делает, особенно если речь идет о предметах, в которых незнание предыдущих тем все равно позволяет двигаться дальше (к таковым нельзя отнести английский и математику, например). В основном педагоги приходили и, не выясняя уровень детей, сразу начинали новую тему из учебника¹⁷.

Несмотря на ограниченное время работы в школе, между учителями и детьми иногда возникают особенно теплые отношения. Пример таких отношений мне довелось наблюдать в практиках учителей из Программы: молодые и мотивированные педагоги собирали вокруг себя компании детей, с которыми вели творческие студии, гуляли и которых приглашали в гости. Даже после ухода из школ или отъезда из города эти учителя поддерживали общение с некоторыми подростками и приезжали к ним на выпускные.

Но длительность отношений и долгая работа в школе имеют особое значение: учителя ценят отношения с детьми, которых они знают в течение продолжительного периода времени («Я их с пятого класса веду»), замечают изменения в детях, по-особому шутят с ними и тепло к ним относятся, отсылают в разговорах к общим для них историям («Митя как узнал, что я в этом классе, сразу ко мне пришел, да Митя?»).

Разные учителя и разные дети

Благодаря миграции школа в Салехарде оказывается местом, где встречаются люди (педагоги, дети, родители) с самыми разными биографиями и миграционными историями. Безусловно, здесь можно встретить пышное многообразие педагогических взглядов и практик. Например, одна учительница не оставит возможности поставить детей у доски, чтобы наказать за опоздание — другая будет считать любые наказания жестокой и бесполезной мерой. Одна будет сплетничать со старшеклассницами в лаборантской, другая — считать любые личные отношения с детьми этически неприемлемыми. Одна будет добиваться хорошего поведения угрозами больших домашних заданий, вторая будет апеллировать к стыду и совести.

Но эти разнообразные подходы обычно не становятся предметом споров и обсуждений между учителями — зная о разнообразии практик друг друга, они это разнообразие принимают, уважают и оставляют за дверями своих педагогических миров. Например, Галя, молодая учительница, воспитанная на принципах гуманной и личностно-ориентированной педагогики, старается не повышать

¹⁷ У учителей в целом нет свободы выбирать, какие темы и в каком порядке будут проходить дети, это предписано стандартными планами.

голос на детей и обходиться просьбами. Ее коллега, 70-летняя Роза Остаповна, учительница музыки, довольно резко общается с учениками, много и громко кричит на тех, кто, как ей кажется, ее не слушает. Галя, зная, что кричать на детей в целом нехорошо, с юмором относится к этой манере Розы Остаповны — и высоко ценит ее за «академическую подготовку» и знания.

Когда 22-летняя учительница английского, не справляясь с шестым классом, попыталась просить помощи у старшего коллеги, с этим классом знакомого — он постарался убедить ее в том, что «вы молоды, они вас сами полюбят». Предметом обсуждения и оценки в среде учителей чаще всего выступает не общение с детьми, а ответственность и усердие в подготовке уроков либо соответствие стандартам: «Да он просто весь урок идет по презентации»; «Он к урокам не готовится — сразу на доске все чертит», «У нее урок четко по ФГОСу — дети все сами делают».

Проще говоря, разнообразие учительских практик почти не приводит к столкновению взглядов и спорам о том, какие практики правильнее. В школе все, что не явно не противоречит универсальным стандартам (форма урока, набор тем и пр.), остается невидимым и необсуждаемым — учитель имеет свободу поступать так, как считает нужным¹⁸. Можно говорить о том, что в школе нет общего представления о том, кто такие дети, чему и как их надо учить — того, что можно было бы назвать педагогической культурой, сводом норм, который регулирует деятельность учителей неформально, помимо и поверх официальных правил. Для педагогов, как они любят говорить, «все дети одинаковые» — но для каждого из них эта одинаковость будет своей.

Также обновление учителей формирует пространство, в котором педагоги каждый раз заново и индивидуально приспосабливаются под разнообразие, которое можно встретить в салехардских школах. Мы видели это на примере отношения к ненцам в поселковой школе из рассказа Кости (см. Раздел 3) — информация о ненецких детях и семьях, которую он знал, почерпнута из рассказов коллег, которые тоже недавно приехали и узнали ее от кого-то, особо не соприкасаясь с самими детьми и семьями в долгосрочной перспективе. Текучка педагогов создает поток новичков, которые перенимают представления от других учителей, но не образует устойчивые и коллективные практики, которые могли бы сформироваться в результате длительной работы с детьми и настроенного механизма передачи знаний.

В том числе поэтому в одной и той же школе могут работать и учителя, которые считают коренных детей и выходцев с Кавказа представителями менее развитых наций, которым не стоит заниматься «высшей математикой», и педагоги, выступающие за инклюзию и восхищающиеся рассказами детей о тундре. И, скорее всего, они это никогда друг с другом не обсудят, оставаясь «при своем мнении». На системном уровне эта противоречивость взглядов мало на что

¹⁸ При этом некоторые учителя не любят или смущаются когда к ним ходят на уроки (некоторые запрещают ходить даже коллегам) — видимо, усматривая в этом форму контроля.

влияет: школа как институция обязана уравнивать разных детей, которые в ней учатся — то есть учить, допускать к экзаменам и проч. детей разных этнических групп. Поэтому столкнуться с трудностями дети могут на уровне отношений с конкретными учителями: одни будут искать особый подход к ребенку, плохо говорящему по-русски, тогда как другие могут игнорировать ученика с этнически маркированной внешностью, не владеющего русским языком достаточно хорошо.

Довольно часто этнические стереотипы не распространяются на детей, которые выглядят не как «русские», но говорят на хорошем русском языке — такие ученики вполне становятся активистами и отличниками. «Отправить на родину» или «пасти оленей» хотят в основном тех, кто плохо владеет русским и, соответственно, имеет мало шансов хорошо справиться с экзаменами¹⁹.

Наблюдая на уроках, я не замечала специального отношения к детям по этническим признакам, но слышала, как учителя после собрания обсуждают «маму-националку» («Она пьяная пришла») или между уроками описывают в категориях этноса конфликты в переписках («у нее отец-дагестанец — он уже готов прийти морду набить этому пятикласснику за дочку»).

Учительница-ханты жаловалась мне, что коллеги прямо при ней обсуждали «националов». Я предположила, что они могли не знать о ее этнической принадлежности, на что она ответила: «А по мне что, не видно?». Я, надо сказать, тоже не увидела в ее внешности очень ярких этнических маркеров. К сожалению, бэкграунд этой учительницы заставляет ее *ожидать* специфического отношения: она рассказывала, что еще в детстве в городской школе над ней смеялись из-за того, что она родилась в чуме.

Однако в одной школе я встречала отсев и оценку учителей и детей в том числе по этническому принципу на уровне администрации. Одна из директоров рассказывала о том, из каких разных мест в школу приезжали учителя:

«И надо сказать, что женщины из Калмыкии работали очень хорошо, а мужчин-работяг я так и не смогла... Они пели хорошо, они говорили хорошо. Но не встретились мне [смеется]. С Дагестаном у меня не сложилась ситуация. У меня было три учителя из Дагестана. Я как бы... Сделала вывод о том, что эти эксперименты надо закончить. И женщины, и мужчины. Мужчины были ленивы, а женщины были крикливы».

Чуть дальше в разговоре я спросила ее, не было ли в школе межнациональных конфликтов.

«Ну, были такие. «Ты что хочешь, она же хохлушка». [Ну, то есть фразы]. Да. То есть так межнациональных не было. Или «что ты с этих татар возьмешь? Ты знаешь, они татары. Ещё третьего татарина возьмёшь, и всё, тут уже будет татарское иго». Ну, вот такие были [...]. Единственное, что я, честно говоря, делала, это я уменьшала количество дагестанцев, которое было бы в школе, училось, искусственно. Это грех на душу я брала, потихонечку я отсеивала. [Учителя или ученики?] Ученики. [Грех на душу, потому что вы считаете, что это

¹⁹ Подробнее о восприятии учителями иноэтничных учеников в контексте знания языка см. Панова 2007.

как бы...] Ну, наверное, я вообще **спасала коллектив, чтобы не было между хантами и дагестанцами никаких...** Потому что дагестанцы, они друг за друга, и если... Дагу обидели три года назад семья Худи каким-то образом, нечаянным, то они бы вот эти Худи... [грозно стучит по столу]. То есть у меня такое, да, я потихонечку... [...]. Это как бы внешне никто не знал, не понимал, никто не подразумевал. Но это я, честно говоря, делала. У меня не было дагестанцев в школе. [...] И когда потом охранник дагестанец... Это было тоже для меня... Я очень просила, чтобы не было. Ну, потому что охранник дагестанец не досмотрит никакую школу. [Почему?] Потому что игры, "А че? А?" [грубой интонацией], музыка эта, какой-то уровень, не знаю, какой-то вот».

С одной стороны, директор осуждает пренебрежение людей друг к другу по этническому принципу. С другой — «отсеивает» тех детей и сотрудников, которые из-за этнических особенностей или «культуры», как ей кажется, принесут школе проблемы. В этом случае представления конкретного человека становятся институциональной практикой, потому что этот человек обладает властью и может влиять на социальный и этнический состав школы.

Другая особенность школы — это большое количество классов коррекции (минимум один в каждой параллели). Учителя не очень четко представляют, что это и как к ним нужно относиться, а тем более — как их учить. В целом туда может попасть любой ребенок, который плохо учится или плохо (или непонятно для учителей) себя ведет. Для этих классов нет специальных программ — учителя ведут уроки, как посчитают правильным, сами. По основным предметам их готовят к упрощенной версии экзаменов. Поэтому и относятся к ним по-разному: одни учителя убеждают меня и себя, что ничего страшного в этом нет и что у этих детей будет такое же будущее, как у остальных; другие видят в них «маргиналов» и чувствуют в кабинетах их «запах неблагополучия»; третьи считают, что коррекция — это класс для того, чтобы за год-два подтянуть слабого ученика и вернуть в обычный класс. Некоторые трактуют распространенность «классов ОВЗ» как результат влияния «северных условий», недостатка солнца и воздуха, а также плохой еды. Проще говоря, «коррекционный класс» — класс двоечников, которые, в зависимости от представлений учителя, означаются по-разному — психологическими маркерами, социальными, менеджерскими. На функционирование классов это не сильно влияет: их продолжают набирать по тем же критериям (неспособность сдать экзамен, общее мнение о поведении) и готовить их к экзаменам «полегче».

Выводы

Школу можно назвать слабо связанной организацией (Weick 1976): связи между людьми в ней избирательны и прерывисты, элементы системы реагируют друг на друга, но сохраняют обособленность — и при этом система остается целостной. Школа как организация функционирует за счет способности ситуативно создавать такие связи — латать структурные и кадровые дыры приезжими и прекарно занятыми педагогами, но ценой становится отсутствие комьюнити и общей для коллектива педагогической культуры. Работа конкретных педагогов при этом довольно автономна, разрозненна и ситуативна, и во многих аспектах вовсе не зависит от указаний сверху и от коллектива. Школа быстро включает и выключает

людей, и в ней не настроены механизмы передачи знания от опытных педагогов тем, кто недавно пришел в коллектив.

Учителя не проблематизируют текучку и обновление коллектива; каждый, став новым педагогом у класса, подстраивается индивидуально. Они чувствуют недостаток социализации и коллективных дел в школе, что выражается в тоске о «коллективности» из прошлого, о деревянном здании, где все жили теснее. Коллектив воображается педагогами по-разному (в зависимости от времени работы в школе и круга общения), но почти не представляется как целое и как пространство общей ответственности. Несмотря на временность пребывания в школе, учителя могут идентифицировать себя с ней, гордиться долгой работой в школе, но в то же время спокойно относятся к смене школ и профессий.

Наблюдение в школах в момент смены модели управления и прихода директоров на срочных контрактах показывает, что учителя дистанцируются от власти в школе, считая директора назначенцем, которому неинтересна школа и ее история, а важно лишь продвижение в глазах вышестоящих.

Многие учителя чувствуют неопределенность своего положения и не знают, из чего в будущем будет состоять их нагрузка и зарплата, что формирует механизмы адаптации: подработки, перераспределение ставок и обязанностей. Школа мыслится некоторыми педагогами и управленцами как место постоянной и бессмысленной отчетности за нескончаемые проекты. Но в то же время для многих «проектная» экономика предстает способом продвижения в карьере и успешной самопрезентации на рынке труда.

В городских школах вместе работают педагоги с разными взглядами на воспитание и обучение, и они имеют дело с этнически и социально разнородными классами. Их взгляды, тем не менее, остаются в пределах их собственной практики с детьми и не становятся предметом обсуждения и споров с коллегами, пересмотра или контроля со стороны сообщества. «Мерками» профессионализма и качества труда для школьных учителей оказываются только общие школьные стандарты и мнение учителя о своей практике согласно его собственным представлениям о правильном. Педагогические воззрения конкретных учителей почти не влияют на школьные практики в целом, на их системный уровень: педагоги не обладают знанием о том, как работает школа как целое, и не видят необходимости и возможности что-то менять, адаптируясь к конкретным ситуациям на уровне индивидуальных практик и здравого смысла.

Заключение

Поздно вечером после трехчасового интервью Ирина Львовна, бывший директор одной из городских школ, подвозила меня домой и продолжала рассуждать о «временщизме»: *«Салехард — как сито, да? Сколько можно было с России набрать умов классных, которые даже сюда приезжали, с ними поработать, из них сделать классных...»*. Сито процеживает кого-то, задерживает одних и спокойно отпускает других. Она, как управленец, видит в приезжих учителях потенциал для развития региона и школы, но не всегда — конкретных людей, с их нуждами, мечтами и планами.

Интервью с учителями и наблюдения за их перемещениями показывают, что это «сито» оказывается многослойным и расширяющимся, работает с помощью разных механизмов для разных людей: учителя едут на Север посредством институциональных путей и двигаются по социальным сетям, сочетают в миграции мотивы заработка, самореализации и семейные планы, а еще «просеиваются» туда и обратно, прокладывая дороги следующим приезжающим и уезжающим, оказавшись в новом месте. Здесь метафора сита уже не работает — честнее будет описывать миграционные траектории через образы сетей и связей.

Оказываясь на Ямале, педагог автоматически становится тем, кто «зарабатывает» и тем, кто здесь на время. И то, и другое для разных групп учителей оказывается предметом рефлексии и способом отстраивания от других. Этическая нагруженность учительского труда требует стратегий легитимации: учителя заявляют, что зарабатывать педагогикой и иными способами — равноценно; осуждают учителей, работающих «ради денег» или солидаризируются с коллегами, видя в себе и в них тех, кто оказался на Севере вынужденно, но по своей воле.

Работа социальных сетей не только содействует миграции, но и напрямую связана с тем, насколько комфортно учитель чувствует себя в городе и на сколько времени в нем останется. Молодые учителя нередко вовлекаются в жизнь городских институций и сообществ, прокладывая карьерные пути, и задерживаются в городе благодаря им; педагоги с семьями и детьми часто ограничивают круг общения родными и коллегами, довольствуясь ограниченным набором возможностей досуга, предлагаемым городом. Те учителя, которые не оказались включенными в эти социальные сети, могут чувствовать изоляцию и одиночество, но не всегда связывают с ними намерение уехать. Оценивая город с точки зрения социального комфорта, учителя представляют это место в сравнении с другими и в контексте воображаемого будущего — своего и своей семьи. Представления эти всегда субъективны, связаны с социальным бэкграундом представляющего и с символическим капиталом альтернативного места жизни.

Постоянная неопределенность и сомнения в том, уезжать или оставаться, обнаруживают и обратное — уверенность в том, что этот выбор всегда можно совершить и что сделать его никогда не поздно. Смысл этого выбора — в перестройке воображаемого будущего, связанного с представлением о себе,

своей профессии и будущем семьи. Миграционный потенциал учителя всегда есть, даже если приостановлен в силу разных удерживающих причин — сборка обстоятельств вокруг учителя меняется в связи с обстановкой в школе, обновляющимися социальными сетями вокруг него, этапами жизненного цикла семьи.

На Ямале размышления над вопросом «уехать или остаться» происходят на фоне неопределенности и ожидания перемен — реформ оплаты и структуры учительского труда, изменений в распределении ставок в школе. Пытаясь предсказать свое будущее и будущее семьи, учитель, с одной стороны, видит в жизни на Севере возможность достойно зарабатывать, обеспечивать семью и строить карьеру, с другой, мыслит альтернативные сценарии будущего и мобильности, с ним связанной.

Постепенное и постоянное обновление коллективов, которое становится результатом миграции, в основном не выступает предметом рефлексии среди педагогов. О «временщиках» повествует только директор школы, нанимавшая их и наблюдавшая за ними со стороны много лет — остальные же относятся к смене учителей и подвижности как к норме, приспосабливаясь на индивидуальном уровне. «Временность» работы в школе не мешает идентификации с ней и формированию теплых и долгосрочных отношений с детьми.

Миграция выступает важным и иногда обнажающим фоном для иных процессов, происходящих в ямальских школах в контексте общих для современных российских школ тенденций. На Ямале, помимо «временности» учителей «временной» оказывается и администрация — директора школ назначаются извне и каждый год могут быть уволены, воспринимаются коллективом как внешние люди, незаинтересованные в благе школы и коллектива, а обеспокоенные лишь отношениями с вышестоящими. Школа воспринимается как место отчетности, сменяющих друг друга проектов, публичной картинке и формализма — поэтому молодым педагогам иногда не хочется задерживаться там надолго, но в то же время именно проектная деятельность и использование возможностей, предлагаемых государством (гранты, должности в институтах, программы) становятся для них способами дальнейшего продвижения в карьере.

В этих условиях школу можно определить как «слабо связанную» организацию, элементы которой работают обособленно, но реагируют друг на друга в случае организационной необходимости, в которой новыми педагогами ситуативно заполняются структурные лакуны и где не настроены механизмы передачи знаний, потому что все немного новички.

Разнообразие учителей и разных педагогических подходов в школах поэтому не приводит к обсуждению и столкновению взглядов — каждый учитель работает отдельно, формально более или менее соответствуя институциональным стандартам и не пользуясь мнением сообщества как критерием оценки собственной практики. В школе нет устойчивых и коллективных взглядов на социальное и иное расслоение, которые могли бы появиться в месте, где учатся и

преподают люди из разных этнических групп и социальных слоев: на уровне конкретных людей здесь можно встретить и ксенофобию, и открытые и инклюзивные взгляды. На уровень системных практик и политики такие взгляды почти не влияют, поскольку существуют институциональные барьеры, но они могут стать причиной селекции в школах, если проводящий политику администратор будет претворять в жизнь собственные воззрения на устройство школы и надлежащий состав учителей и детей. Кажется, только здесь метафора «сита» действительно может быть применима к ямальским городским школам, но и оно сменится с приходом следующего директора.

ЯНАО построил инфраструктуру для привлечения педагогов — грантовые программы, надбавки, карьерные возможности, медиаосвещение — но не сформировал устойчивых механизмов для их удержания. Приезжие учителя попадают в школы, которые быстро их включают и готовы быстро попрощаться, и становятся частью большой и разрозненной системы и механизма производства отчетности. Они постоянно пересобирают свои жизненные и миграционные траектории, учитывая перемены в окружающем их контексте, надеясь на возможности Севера и в то же время не доверяя властям и опасаясь институциональных изменений.

Результаты проекта

Магистерская диссертация на тему «Дети в воображении и рабочей практике учителя (на примере школы в северном городе)» (защищена в июне 2026 г. на Факультете антропологии ЕУСПб).

Доклад на конференции «Векторы» 19.04.2026 на тему «Фейковые дети на фейковой выставке»: практики перформанса и создания видимости в работе учителей ямальских городских школ».

Готовится доклад на Томский антропологический форум IV, секция «Вахта и «пустота»: новые мобильности в центрах и перифериях» (22-24.10.2026). Тема: «Вы приехали зарабатывать, а я приехала жить»: (не)долгая северная вахта педагогов на Ямале (на примере Салехарда)»

Готовится к публикации статья в рецензируемом журнале.

Источники

Учителя к 1 сентября: кого ищут школы Арктики? // ПОРА считать. URL: <https://t.me/poradata/224>

Фролова Ю., Шмелев И. Вторая попытка провести реформу учительских зарплат на Ямале провалилась // URA.RU. 22.04.2026. URL: <https://ura.news/news/1053087649> (дата обращения: 11.09.2026).

Литература

Болтански Л., Кьяпелло Э. Новый дух капитализма / Пер. с фр. под общей ред. С. Фокина. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 976 с.

Васильева В., Карасева А., Болотова Е. Мобильность, инфраструктуры и восприятие места // «Дети девяностых» в современной Российской Арктике. 2020. С. 139–173.

Вахтин Н. «Северные разговоры»: между репрезентацией и реальностью // «Дети девяностых» в современной Российской Арктике / ed. by Н. Вахтин, Ш. Дудек. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. С. 399–416.

Волошенко К. Ю., Лялина А. В., Гуменюк Л. Г. Миграция учителей в Калининградской области и ее влияние на экономическую безопасность в этом регионе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Науки о Земле. 2024. Т. 69, № 1. С. 21–43. <https://doi.org/10.21638/spbu07.2024.102>.

Замятин Д. Н., Замятина Н. Ю., Разумова И. А., Стась И. Н., Федоров П. В., Шабаетов Ю. П., Истомин К. В. Рассуждая о специфике северных российских городов // Этнографическое обозрение. 2026. № 1. С. 33–74. <https://doi.org/10.7868/S3034627426010023>.

Замятина Н. Ю. Социальная лесотундра: географическая подвижность как элемент семейных траекторий жителей северных городов (на примере Норильска и Дудинки) // Неприкосновенный запас. 2014. Т. 97, № 5. С. 189–208.

Замятина Н. Ю. Символический капитал территории в контексте арктических миграций: взгляд из Норильска // Этнографическое обозрение. 2016. № 4. С. 45–59.

Замятина Н. Ю. Город в пустоте. Урбанизация и Арктика. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2025.

Замятина Н. Ю., Яшунский А. Д. Миграции с Севера: социальные сети и ментальная «близость» // Внеэкономические факторы пространственного развития. 2015. Т. 31. С. 147–173.

Замятина Н. Ю., Пилясов А. Н. Российская Арктика: к новому пониманию процессов освоения. М.: URSS, 2020.

Лярская Е. В., Васильева В. В., Карасёва А. И. Уехать и остаться: социальная механика северных миграций // «Дети девяностых» в современной Российской Арктике: сб. ст. / ed. by Н. Вахтин, Ш. Дудек. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. С. 79–138.

Лярская Е. В., Гаврилова К. А. «Размер и его значение»: о социальных сетях и социальном комфорте на Ямале и Камчатке // «Дети девяностых» в современной Российской Арктике: сб. ст. / ed. by Н. Вахтин, Ш. Дудек. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. С. 324–398.

Макушева М. О. Образ территории и территориальная идентификация жителей Ямало-Ненецкого АО // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. № 3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-territorii-i-territorialnaya-identifikatsiya-zhiteley-yamalonenetskogo-ao> (дата обращения: 29.12.2019).

Панова Е. А. Иноэтничный ученик в петербургской школе: социолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2007.

Разумова И. А. Северный «миграционный текст» постсоветской России // Этнокультурные процессы на Кольском Севере: сб. ст. Апатиты: МЦНКО КНЦ РАН, 2004. С. 5–21.

Стась И. Н. Стереотипы в антропологии урбанизации Российского Севера // Рассуждая о специфике северных российских городов / Д. Н. Замятин, Н. Ю. Замятина, И. А. Разумова, И. Н. Стась [и др.] // Этнографическое обозрение. 2026. № 1. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.7868/S3034627426010023>.

Шабает Ю. П., Истомин К. В. Пространства, символы и идентичности в городах Российского Севера // Этнографическое обозрение. 2026. № 1. С. 5–32. <https://doi.org/10.7868/S3034627426010017>.

Штаммлер Ф. «Город стал родиной для жителей, но умирать здесь никто не собирается»: антропологические размышления о человеческих сообществах в северном городе // Biography, Shift Labour and Socialisation in a Northern Industrial City. Proceedings of the International Conference in Novy Urengoi 4th–6th Dec 2008 / ed. by F. Stammeler, G. Eilmsteiner-Saxinger. Tyumen: Tyumen State University; Arctic Centre Rovaniemi, 2010. P. 33–42.

Aydarova E. Teacher Education Reform as Political Theater: Russian Policy Dramas. SUNY Press, 2019.

Bense K. International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature // Educational Research Review. 2016. Vol. 17. P. 37–49.

Benson A. Migrant maths teachers: Deficit, translanguaging, and growing authority // Languages. 2022. Vol. 7, № 2. P. 136.

Bolotova A., Karaseva A., Vasilyeva V. Mobility and sense of place among youth in the Russian Arctic // *Sibirica*. 2017. Vol. 16, № 3. P. 77–123.

Caravatti M. L., Lederer S. M., Lupico A., Van Meter N. Getting teacher migration & mobility right // *Education International*. 2014. Vol. 7.

Cuzzocrea V., Mandich G. Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? // *Journal of Youth Studies*. 2016. Vol. 19, № 4. P. 552–567. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098773>.

Desideri A. Transnational Mobility of School Teachers in Italy // *Italian Journal of Sociology of Education*. 2025. Vol. 17, № 1. P. 91–112.

Gurova G., Piattoeva N. A postsocialist perspective on audit culture: changing practices and subjectivities of school teachers in a Russian region // *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*. Singapore: Springer, 2018. P. 173–187.

Khlinovskaya-Rockhill E. Living in Two Places: Permanent Transiency in the Magadan Region // *Alaska Journal of Anthropology*. Special Issue on the Displaced Peoples of Alaska and the Russian Far East. 2010. Vol. 8, № 2. P. 43–51.

Kataev D. V., Tarasov A. N., Burmykina I. V., Bogomolova A. V., Fedina N. V. Social Sustainability and Professional Migration in the Educational Space of Russian Schools Based on the Results of a Sociological Study // *Sustainability*. 2022. Vol. 14. P. 343. <https://doi.org/10.3390/su14010343>.

Kolesnikova I., Bogomolova A., Fedina N., Burmykina I., Kataev D., Zemlyanskaya A. Comparative analysis of Russian and foreign research on teacher migration // *Revista Novedades en Población*. 2022. Vol. 18, № 35. P. 66.

Minina E. Money versus the soul: neoliberal economics in the education modernisation reform in post-soviet Russia // *Globalisation, Societies and Education*. 2018. Vol. 16, № 4. P. 435–452.

Palma-Vasquez C., Carrasco D., Tapia-Ladino M. Teacher mobility: What is it, how is it measured and what factors determine it? A scoping review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, № 4. P. 2313.

Patino J. To be happy in a Mercedes: Tropes of value and ambivalent visions of marketization // *American Ethnologist*. 2005. Vol. 32, № 3. P. 479–496.

Sahling J., De Carvalho R. Understanding teacher identity as an international teacher: An autoethnographic approach to (developing) reflective practice // *Journal of Research in International Education*. 2021. Vol. 20, № 1. P. 33–49.

Tarasov A., Belyaev D., Fedina N., Kataev D., Komkov A., Naydenova E. Analysis of migration processes in Russian education in the context of the ongoing social and cultural transformation // *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*. 2021. Vol. 25, № 3. P. 2311–2325.

Tolstykh D., Maltseva V., Pavlenko E. Permanent temporality and imagined mobilities at the edge: Vocational youth in the Russian Arctic // Polar Record. 2026. Vol. 62. P. e12.

Weick K. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems // ASQ. 1976. Vol. 21, N° 1.

Приложения

Приложение 1.

Фрагменты списков ямальских школ, которые один учитель составлял и обзванивал, чтобы найти работу. В комментариях синей ручкой видны критерии, имеющие значение при выборе школы и города для переезда: зарплата, количество часов, выплаты, количество лет («место декретное»), наличие и стоимость жилья, возможность оплаты переезда, классное руководство. Учитель приехал в Салехард в 2024-м году из крупного города на Южном Урале.

✓ 7. МБОУ Специальная коррекционная школа № 18
Школы Сибирская ул., 49А, Новый Уренгой
Телефон
+7 (3494) 23-74-50
Часы работы
пн-пт 08:00–18:00; сб 08:00–13:00
Сайт
mbou18.ru
— нет, там вообще такого нет

✓ 8. Школа № 7
Среднеобразовательные школы Таёжная ул., 51, Новый Уренгой
Телефон
+7 (3494) 23-83-11
Часы работы
пн-сб 08:00–19:00
Сайт
shkola7.yanao.ru
— сидит дура не знающая ничего
заменила секретаря

✓ 9. МБОУ КСОШ школа имени героя РФ В. И. Шарпатов
Общеобразовательные школы 5/6, микрорайон Мирный, Новый Уренгой
Телефон
+7 (3494) 97-38-32, +7 (3494) 97-38-61
Часы работы
пн-пт 08:00–17:00
Сайт
school13-nur.yanao.ru
(97 3860) - отг. кадров
— нет

✓ 10. МБОУ Средняя школа № 15
Средние школы Железнодорожная ул., 52, Новый Уренгой
Телефон
+7 (3494) 22-92-50
Сайт
nurschool15.yanao.ru
письма не предоставляют. Зп - 75-80 с кл. рук. бон.
некорректируются за 30к. 29 выплаты - 150к - 13%
месте постановки. Кл. рук. бон. быть можно. Переезд не оплачивают.
узнают на чем кошмары подвонят.

✓ 11. МБОУ Средняя школа № 16
Школы 5/4, микрорайон Мирный, Новый Уренгой
Телефон
+7 (3494) 25-76-07, +7 (3494) 25-76-02, +7 (3494) 25-76-06
Часы работы
пн-пт 08:00–18:00; сб 08:00–13:00
Сайт
nurschool16.ru
только после 26 числа директор выйдет.
сразу заехать на сайт, отправить резюме

5

3. МОУ Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Надыма
Школы, Альтернативные школы на б. Оруджева, 13/1, Надым
Телефон
+7 (3499) 52-32-71
Часы работы
пн-пт 08:30–17:00, перерыв 12:30–14:00

— нет, кандидат уже подобран

4. Средняя Общеобразовательная школа № 9
Среднеобразовательные школы на б. Заводская ул., 7, Надым
Телефон
+7 (3499) 52-12-80
Часы работы
пн-пт 08:00–17:00

прежде чем позвонить нет вакансий

5. Средняя школа № 6 МОУ с углубленным изучением предметов
Общеобразовательные школы на б. Оруджева, 55, Надым
Телефон
+7 (3499) 52-34-49, +7 (3499) 52-55-75, +7 (3499) 52-53-45
Часы работы
пн-пт 08:00–18:00
Сайт
sosh6ndm.myl.ru

перезвонят

6. Средняя школа № 4 МОУ
Школы Мало-Ненецкий АО, Надым г., ул. Зверева, 24а
Телефон
+7 (3499) 53-87-37, +7 (3499) 53-08-22, +7 (3499) 53-47-37

7. Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Надыма
Среднеобразовательные школы ул. Зверева, 24А, Надым
Телефон
+7 (3499) 53-87-37, +7 (3499) 53-08-22
Сайт
nady-m-4.yanaoschool.ru

Если не работает, то единственная компания покажется при трудоустройстве на пост. Место секретное на з/п. Нагрузка 24 часа: 12ч-3-4 кл, 9ч-5е кл, 3ч-11 кл. предоставляется питание, но на первые два месяца необходимо иметь жилье. Выплаты северные и районный сразу. Но можно рассмотреть р/у. Зп на 24 часа - 69249, кл. р/у - 60-25000

8. Средняя школа № 2 пос. Пангоды МОУ
Среднеобразовательные школы Мало-Ненецкий АО, Надым г., ул. Ленина, 17
Телефон
~~+7 (3499) 55-21-39, +7 (3499) 55-20-79~~

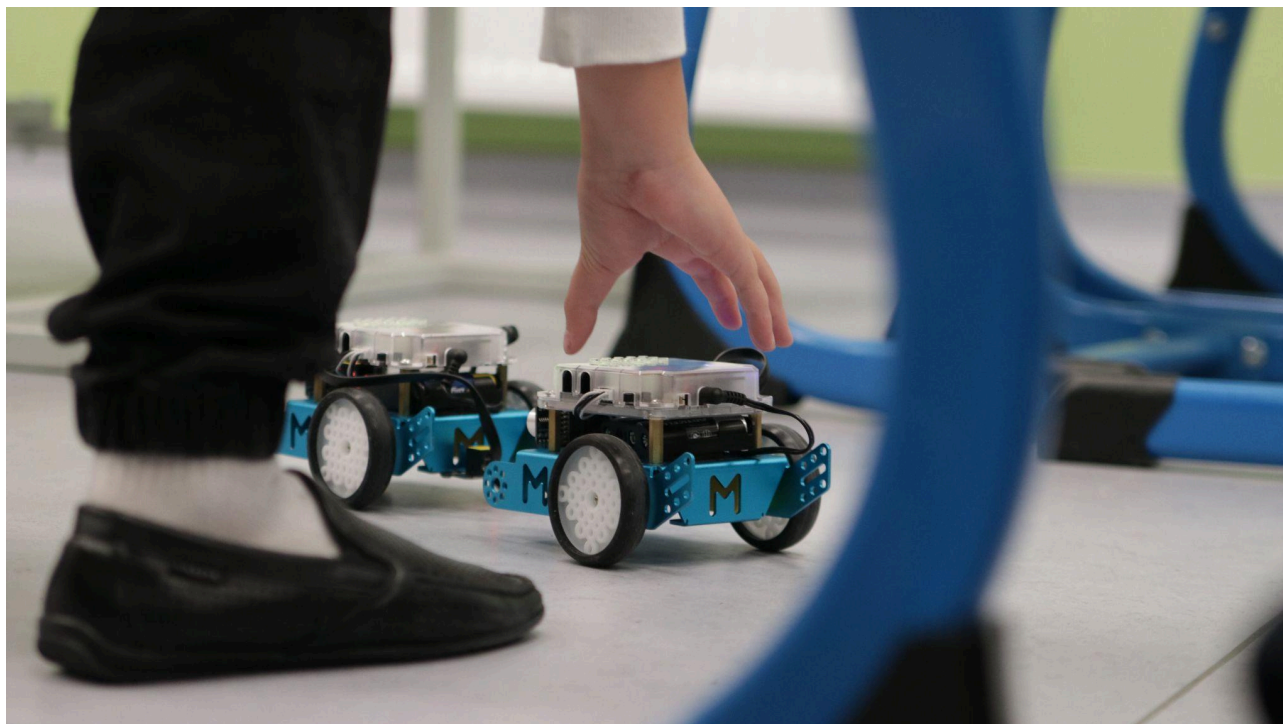
Приложение 2.

Рабочее место, которое учительница оборудовала себе в коридоре в одной из городских школ (в учительской места мало, своих кабинетов у педагогов нет).



Приложение 3.

Работа с роботами и фигурками, напечатанными на 3D-принтере, на демонстрационном уроке технологии.



Приложение 4.

Фойе и коридор в двух городских школах.



Приложение 5.

Книжная полка в коридоре одной из городских школ.

