



## СОЦИОЛОГИЯ, СОЦИАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ И ПРОЦЕССЫ, СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ SOCIOLOGY, SOCIAL STRUCTURES AND PROCESSES, SOCIAL TECHNOLOGIES

УДК 316.3  
DOI 10.52575/2712-746X-2025-50-2-278-289  
EDN EKEOWT

### Общностное сознание учительства в социальном пространстве российского региона

Конев И.В., Кисель А.А.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85  
[Nas\\_kisel25@mail.ru](mailto:Nas_kisel25@mail.ru)

**Аннотация.** На основе общностного подхода анализируется статус учительства в региональном социальном пространстве. В работе обоснованы границы использования применительно к учительству понятий «социально-профессиональная общность» и «социально-профессиональное сообщество»; дано определение общностного сознания учительства в регионе как комплекса представлений, заключающихся в профессиональной самоидентификации, признании наличия общих интересов и необходимости коллективных действий для их декларации и защиты. На основе интерпретации результатов социологического исследования, проведенного автором в Белгородской области, выделены характерные черты общностного сознания учительства: наличие базового представления о репрезентации учительской общности через социально-профессиональные сообщества; одномерность, заключающаяся в преувеличении роли профессиональной деятельности как объединяющего педагогических работников фактора; убеждение в социальной перегруженности учителей и недооценка возможностей сообществ для защиты прав и интересов педагогов.

**Ключевые слова:** образование, учительство, профессия, социально-профессиональная общность, социально-профессиональное сообщество, субъектность

**Для цитирования:** Конев И.В., Кисель А.А. 2025. Общностное сознание учительства в социальном пространстве российского региона. *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право*, 50(2): 278–289. DOI: 10.52575/2712-746X-2025-50-2-278-289 EDN: EKEOWT

### Teachers' Community Consciousness in the Social Space of a Russian Region

Ivan V. Konev, Anastasia A. Kisel  
Belgorod National Research University  
85 Pobedy St, Belgorod 308015, Russian Federation  
[Nas\\_kisel25@mail.ru](mailto:Nas_kisel25@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes the status of teachers in the regional social space based on a community-based approach. The boundaries of using the concepts of "socio-professional community" and "socio-professional association" in relation to teaching are substantiated. The definition of the community consciousness of the teachers in the region is given as a set of ideas consisting in professional self-identification, recognition of common interests and the need for collective actions to declare and protect

them. Based on the interpretation of the results of a sociological study conducted in the Belgorod region, the author highlights the characteristic features of the teachers' community consciousness: the presence of a basic idea of teaching community representation through socio-professional associations; one-dimensionality consisting in exaggerating the role of professional activity as a factor uniting the teaching staff; the belief in the social overload of teachers, and underestimation of the communities' potential in protecting teachers' rights and interests.

**Keywords:** education, teaching, profession, socio-professional community, socio-professional association, subjectivity

**For citation:** Konev I.V., Kisel A.A. 2025. Teachers' Community Consciousness in the Social Space of a Russian Region. *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, 50(2): 278–289 (in Russian). DOI: 10.52575/2712-746X-2025-50-2-278-289 EDN: EKEOWT

---

## Введение

Аналізу положення учительства в сучасному суспільстві присвячено немало соціологічних досліджень. Для констатації цього очевидного тезису достаточного сослатися лише на деякі з найбільш помітних публікацій [Кислов, 2011; Полутин, 2020; Тумалев, 1995; Шафранов-Куцев, 2016; Осипов, 2018; Константиновский, 2019; Ильин, 2017; Леонидова, 2017; Прямикова, 2023].

Но різноманітності виникаючих проблем, зв'язаних з визначенням його дійсного, а не міфологізованого статусу і ролі, постійно залишає відчуження деякої недостатності, недосказанності. І досить показово, що автори підручника «Соціологія освіти» дуже сдержанно констатують: «Соціологія учительства *наметилась* (курсив наш. – А.К.) і в Росії...» [Соціологія освіти, 2025, с. 230]. В цій «намеченості» досить відчутливо проявляється тенденція до акцентування уваги на численних негативних процесах в учительській середі спектр яких простягається від професійних дефіцитів до прекаріатизації. В першому випадку мова йде про такі проблеми професійної діяльності, як «складності в заповненні обов'язкової освітньої документації, тематичному плануванні уроку; наявність високих амбіцій і відсутність навичок конструктивної оцінки реальної ситуації; невдачі в організації дисципліни на уроці; слабка теоретична і практична підготовленість в області комунікації з дітьми і реалізації спеціальних освітніх технологій; складності в роботі з окремими категоріями учнів, в тому числі з обмеженими можливостями здоров'я» [Прямикова і др., 2023, с. 249]; во другому випадку, в повній відповідності з концепцією Г. Стендинга і його послідовників, – про нестійкість положення і емоційно-психологічних перевантажень [Standing, 2011; Zwerling, 1995].

Так, В.В. Вольчик і А.Ю. Посухова [2017, с. 127] стверджують, що вчителі в Росії «втрачають (змінюють) свою професійну і соціальну ідентичність, стаючи більш економічно вразливими і все менш почитаними в суспільстві як соціальна група». Підтвердження обґрунтованості такої оцінки ми постійно отримуємо в ході повсякденного життя, про це ж говорять і самі педагоги.

Не драматизуючи ситуацію, очевидно, все ж, слід визнати наявність серйозної проблеми в положенні російських учителів. Її можна визначити як протиріччя між передбаченими їм від імені суспільства, індивідуальних і групових учасників освітнього процесу ролями функціями і відчуженням значительної частини педагогів неможливості виконувати їх в відповідності з нормами професійного кодексу і моралі. Незабороненість проблеми впродовж тривалого часу, несомненно, є основою для критики не сумішнього зробити це суспільства. Але в той же час досить ясно, що в сучасному соціумі благополуччя і процвітання будь-якої общини знаходяться в все більш жорсткій залежності від її уміння



самостоятельно сформулировать и защитить свои интересы. В результате актуализируется запрос на групповую субъектность, обычно характеризуемую как «способность общества, социальных групп, человека выступать в качестве активного начала (деятеля, творца) социальной реальности» [Социология молодежи, 2008, с. 500]. По нашему мнению, более точным будет определение ее как способности и готовности принимать и осуществлять самостоятельные решения в соответствии с групповыми интересами, поскольку самостоятельность действий не всегда связана с творчеством.

Чтобы понять, в какой мере современное российское учительство обладает качеством субъектности, следует адекватно представлять его характеристики как специфической общности, представленной на различных уровнях самоорганизации. Формирование ее имеет объективные основания, определяющиеся наличием тождественных условий профессиональной деятельности и детерминированных ими интересов. Но эти основания создают лишь возможность для преобразования обладающих общим укладом жизни людей в некую целостность. Возможность становится реальностью лишь при условии наличия общественного сознания.

Это понятие, несмотря на его использование в научной литературе [Амбарова, Зборовский, 2017] пока недостаточно разработано применительно к учительству. В настоящей статье оно определяется как комплекс представлений, заключающихся в профессиональной самоидентификации, признании наличия общих интересов и необходимости коллективных действий для их декларации и защиты. Наличие общественного сознания является необходимым этапом в ходе обретения общностью субъектности, а его особенности указывают, в каких пределах и по каким направлениям ее члены потенциально готовы проявлять свою самостоятельность и активность.

Целью данной работы является анализ специфики общественного сознания учительства в условиях региона – субъекта Российской Федерации.

### **Материалы и методы исследования**

В основу исследования положен общественный подход к интерпретации социальной структуры. Считается, что основу его заложил еще Ф. Тённис [2022]. Свой вклад в разработку этой исследовательской парадигмы внесли Я. Щепаньский [1969], П. Штомпка [2005], в России – В.А. Ядов [2007], Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова [2017], Н.В. Шаброва [2023]. Объясняя исходную посылку общественного подхода, В.А. Ядов писал: «Говоря о социальных общностях, мы сознательно избегаем понятий “общество” и тем более “общинная организация”. Русское слово “общность” охватывает все разновидности социальных образований, члены которых связано общим интересом и находятся в прямом или косвенном взаимодействии» [Ядов, 2007, с. 33].

Эта позиция стала исходной для разработки концепции и программы эмпирического исследования, проведенного нами среди педагогов Белгородской области. Оно было реализовано в два этапа.

На первом, носившем разведывательный характер, было осуществлено десять глубинных интервью с учителями школ. В ходе их решались две задачи: 1) определение семантического ряда, в пределах которого возможен реальный дискурс с респондентами, и его главной лексемы на основе выбора между двумя терминами «учительское сообщество» и «учительская общность»; 2) выявление проблем, по которым такой дискурс наиболее целесообразен и необходим, что стало непростым делом вследствие многообразия и латентности их значительной части.

На втором этапе было проведен анкетный опрос учителей с применением целевой выборки. Запланированный объем выборки составлял 460 респондентов. После ремонта выборки – отбраковки анкет, содержащих нерелевантную информацию, ее реальный объем составил 442 респондента. Большой процент брака был обусловлен двумя факторами. Первый связан со спецификой объекта. Учительство относится к числу так называемых

высока інстытуцыяналізаваных «закрытых» супольнасцяў<sup>1</sup>, опросы в которых обычно осуществляются «под давлением». Вторым фактором, обусловившим рост доли отбракованных анкет, стало особое положение Белгородской области как одного из приграничных с Украиной регионов, непосредственно включенных в зону геополитического конфликта. Высокий уровень опасностей и угроз оказал негативное влияние на уровень готовности респондентов искренне отвечать на вопросы анкеты.

Тем не менее полученные данные представляются достаточными для определения основных параметров общественного сознания учителей.

### Результаты исследования и их обсуждение

Уже в ходе проведения первого этапа эмпирического исследования было установлено, что в своем большинстве педагоги<sup>2</sup> не имеют адекватного представления об учительстве как общности, предпочитая использовать понятие «сообщество» или «социально-профессиональное сообщество». При этом выявились два акцента, которые делали интервьюируемые учителя при определении сущности сообщества. В первом случае для пояснения своей позиции они ссылались на конкретные практики взаимодействия с коллегами, на работу в учебно-методических объединениях, не пытаясь дать сущностную характеристику. Такой подход вполне можно определить как иллюстративно-практический.

*«Это сообщество учителей, которые связаны преподаванием одного предмета, то есть общение через методические объединения (школьные, городские, муниципальные, региональные), через проведение творческих конкурсов, при проверке и проведении разного уровня мероприятий. Мы так же состоим в различных профессиональных чатах, куда мы можем обратиться с любым вопросом и получить обратную связь, поделиться наработками и опытом» (женщина, педагогический стаж 39 лет).*

*«Я состою в сообществе наставников "Большой перемены". Наставники делятся опытом, помогают друг другу советом» (женщина, педагогический стаж 38 лет).*

Во втором случае учителя стремились дать сущностную дефиницию учительского социально-профессионального сообщества. Но при этом они рассматривали его только в профессиональном плане.

*«Это объединение учителей, где коллеги коллективно осуществляют рефлекссию педагогической деятельности, устанавливая взаимосвязь между педагогической деятельностью учителей и учебной деятельностью школьников, принимают совместные решения по повышению уровня, как преподавания, так и обучения» (женщина, педагогический стаж 4 года).*

*«Это сообщество единомышленников с общей дидактической целью» (женщина, педагогический стаж 33 года).*

Ни один из интервьюируемых не включил в свое определение указание на то, что общие интересы учителей могут выходить за рамки педагогики и дидактики, а сообщество – не всегда лишь профессиональное объединение. Такой подход вполне можно квалифицировать как профессионально-технологический.

В результате анализа глубинных интервью было сделано заключение о том, что для абсолютного большинства педагогов понятия «учительская социально-профессиональная общность» и «учительское социально-профессиональное сообщество» тождественны.

<sup>1</sup> На первый взгляд, школа не относится к числу закрытых «структур». Однако в действительности администрации школ накопили большой опыт создания иллюзии благополучия и недопущения утечки корпоративной информации.

<sup>2</sup> В строгом значении понятия «учитель» и «педагог» полностью не совпадают. В современных школах работают специалисты, занимающиеся педагогической деятельностью, но не являющиеся учителями (социальные педагоги, психологи). Однако в данной статье в чисто стилистических целях они в некоторых случаях используются как взаимозаменяемые.



И, несмотря на то, что в действительности их значения не вполне совпадают, в ходе исследовательского дискурса оба использовались как взаимозаменяемые. Однако учитывалось, что понятие «учительское социально-профессиональное сообщество» респондентам привычнее и яснее, и они готовы оперировать им, выделяя в качестве главного признака регулярное непосредственное взаимодействие участников.

Невозможность фиксировать его применительно к большим социальным пространствам (муниципальному образованию, области, стране) чаще употреблялось понятие «общность». В целом не вызвало возражений утверждение, что на основе учительской общности формируются сообщества, являющиеся ее органической частью. В ходе анкетного опроса большинство учителей согласилось с позицией, что социально-профессиональные сообщества сложились на уровне отдельных школ (69,8 % респондентов). Значительно меньшая доля респондентов убеждена, что они сформировались на уровне муниципального образования – муниципального района или городского округа (49,8 %); области (44,6 %); страны (37,8 %). Применительно к этим уровням респонденты чаще всего допускали использование понятия «общность».

Таким образом, базовым элементом сознания большей части педагогов является представление о репрезентации учительской общности через социально-профессиональные сообщества, сложившиеся в коллективах отдельных школ. Следовательно, между сообществом и общностью большая часть респондентов не видела качественного различия. Эта позиция имеет определенные основания, поскольку даже в научной литературе нет строгого разграничения между рассматриваемыми понятиями «общность» и «сообщество».

Так, в фундаментальной монографии П.А. Амбарово́й и Г.Е. Зборовского [2017, с. 216] «Время социальной общности» они нередко используются в одинаковом значении. В частности, авторы на одной и той же странице пишут о научно-педагогическом сообществе и социальной общности преподавателей вузов. Или же авторы пишут: «Особое значение приобретают виртуальные общности (е-общины, сетевые сообщества)...» [Амбарова, 2017, с. 130].

Однако, если быть корректным, следует признать: различия между общностью и сообществами все же существуют, и они могут быть осмыслены при условии анализа проблемы с позиции процессного подхода. Учительская общность в стране или в регионе, как и любая другая, являясь следствием воздействия объективных условий профессиональной деятельности и связанного с ними образа жизни, складывается независимо от субъективных факторов. В отличие от нее, социально-профессиональное сообщество можно представить как организованную часть общности, включающую тех ее членов, которые не только отличаются общностной идентификацией, но осознанно взаимодействуют для реализации своих интересов и для решения поставленных им задач.

Теоретически можно допустить, что вся учительская общность в субъекте РФ может трансформироваться в сообщество. Этот процесс имеет свою логику, которую в свое время убедительно раскрыл на примере пролетариата К. Маркс. Согласно ей, пролетариат развивается из «класс в себе» в «класс для себя», переходя от осознания индивидуальных интересов к классовым [Маркс, 1988], что превращает его в субъекта социального действия. Выводы К. Маркса вполне применимы к эволюции любой общности, которая также способна обрести субъектность, но при условии осмысления реальных условий своего существования. «Социальным субъектом делает индивида<sup>1</sup> отношение к своему социальному бытию, его осознание и осмысление» [Аверьянова и др., 2022, с. 18].

<sup>1</sup> Понятие «индивид» используется авторами в широком значении – «группа, множество групп (класс), общество («отдельный человек представляет собой группу численностью, равную единице») [Аверьянова и др., 2022, с. 16].

Чтобы чисто теоретическая возможность превращения всей учительской общности региона в социально-профессиональное сообщество стала реальностью, учительство должно подняться до уровня адекватного и полного (насколько это вообще достижимо при наличных условиях) осмысления своего группового статуса, условий труда и жизни в целом. А.М. Осипов формулирует данную задачу следующим образом: «Чтобы занять достойное место в обществе, учительство должно обрести самосознание и организацию социально-профессиональной группы. Такое самосознание раскрывает социальные (профессиональные, культурные, экономические, политические) интересы и права учительства, лежит в основе авторитетной учительской профессиональной организации (по типу профессиональных союзов), способной на действия в интересах своей группы и образования в целом» [Осипов, 2018, с. 50]. В результате данного процесса первоначальное общностное сознание, определяющееся преимущественно характером профессиональной деятельности, будет дополнено представлениями о многообразии социальных ролей учительства в воспроизводстве и развитии регионального сообщества, его статусе социального субъекта.

Но полученные в ходе исследования данные выявляют еще одну характерную черту общностного сознания учителей в российском регионе: одностороннее осмысление условий жизнедеятельности, заключающееся в отчетливо выраженном сосредоточении на профессиональной составляющей. Эта своего рода «одномерность» общностного сознания, разумеется, не распространяется на каждого отдельного индивида, но характеризует мироощущение группы. Представляется, что истоки ее имеют двойное происхождение. Во-первых, «одномерность» является следствием социальной инерции, воплощенной (особенно это присуще педагогам, относящимся к старшим возрастным когортам) в стремлении соответствовать некоему «идеальному» образу учителя, жертвующего частью своих интересов для обучения и воспитания молодежи, а потому замкнутого на выполнении профессиональных обязанностей даже в ущерб личной жизни. Во-вторых, гипертрофированная ориентация большинства учителей на профессиональную сферу определяется спецификой образа и стиля жизни, для которых характерны неразделенность трудовой и досуговой деятельности и во многих случаях – вынужденный трудовоголизм. Учитель, как и любой научно-педагогический работник, если он остается профессионалом, всегда «на работе». Эти факторы смещают фокус внимания педагогов при рефлексии своих жизненных условий в направлении профессиональной сферы и побуждают интерпретировать идеи формирования социально-профессиональной общности и сообщества, акцентируя внимание на профессиональном компоненте.

Именно профессия рассматривается большинством респондентов в качестве главного объединяющего фактора (61,1 %). Все остальные варианты суждений в ходе опроса набрали значительно меньшую долю выборов (табл. 1).

Очевидно и то, что позиции «общие цели» и «участие в общих делах» прямо связаны с профессиональной деятельностью. Это подтверждает, что становление учительской общности, если рассматривается педагогами как предпочитаемая перспектива, то почти исключительно в контексте профессиональных задач. Процесс самоопределения учительства как «общности в себе» при таком подходе не может выходить за рамки чисто профессиональных задач, многие его участники не поднимаются до уровня осознания общих интересов, связанных в том числе и с изменением своего статуса и социальной роли. Весьма показательным в данной связи выглядит сравнительно низкое значение интересов как объединяющего фактора (указали 29,2% респондентов).

Белгородских педагогов в их абсолютном большинстве объединяет следование профессиональным стандартам в своей деятельности, а отступление от них рассматривается в качестве главного разъединяющего основания (табл. 2).



Таблица 1  
Table 1

Распределение ответов респондентов на вопрос «Что объединяет Вас с коллегами?»<sup>1</sup>  
 Respondents' answers to the question "What unites you and your colleagues?"

Значения	Частота	% от опрошенных
Профессия	270	61,1
Общие цели	215	48,6
Участие в общих делах	160	36,2
Общие интересы	129	29,2
Наличие схожих проблем	109	24,7
Неформальное общение в свободное время	31	7,0
Одинаковый статус в обществе	30	6,8
Взаимодействие в социальных сетях	24	5,4
Необходимость коллективной защиты своих прав	24	5,4
Ничего	19	4,3
Затрудняюсь ответить	19	4,3

Таблица 2  
Table 2

Распределение ответов респондентов на вопрос «Что разъединяет Вас с коллегами?»<sup>2</sup>  
 Respondents' answers to the question "What separates you from your colleagues?"

Значения	Частота	% от опрошенных
Неодинаковое отношение к работе	159	36,0
Разница в возрасте	97	21,9
Внутригрупповые интриги	87	19,7
Ничто не разъединяет	81	18,3
Конкуренция за нагрузку	70	15,8
Психологическая несовместимость	68	15,4
Непорядочность коллег	66	14,9
Пренебрежение коллег общими интересами	65	14,7
Различие ценностей	61	13,8
Затрудняюсь ответить	48	10,9
Неодинаковое материальное положение	28	6,3

<sup>1</sup> Вопрос допускал возможность выбора нескольких (но не более трех) вариантов ответа.

<sup>2</sup> Вопрос допускал возможность выбора нескольких (но не более трех) вариантов ответа.

Рассматривая социально-профессиональное сообщество с акцентом на профессиональной составляющей, 47,8 % респондентов заявили о своей причастности к нему. Отрицали ощущение причастности к сообществу педагогов 19,2 %, и 33 % затруднились ответить однозначно. Таким образом, доля респондентов, признающих свою сопричастность социально-профессиональной общности, составляет менее половины среди участников исследования. При этом выявилась большая доля затруднившихся обозначить свою позицию. Она свидетельствует о низком уровне актуализации проблемы поиска оснований для объединения или просто совместного с коллегами решения не только жизненных проблем, но фактически, и профессиональных задач. Вполне логичным в данном контексте выглядит то, что, признавая в своем большинстве необходимость существования учительских сообществ (76,2 % поддержали идею; 2,9 % высказались против; 20,8 % затруднились ответить), 72,2 % респондентов в качестве главного аргумента в ее обоснование указали обмен опытом, то есть опять-таки решение профессиональных задач. И лишь 27,6 % указали защиту прав и интересов учителей (табл. 3).

Таблица 3  
Table 3

Распределение ответов респондентов на вопрос  
«Для чего нужны учительские сообщества (общности)?»  
Respondents' answers to the question "What are teacher associations (communities) for?"

Значения	Частота	% от опрошенных
Обмен опытом	301	68,1
Оказание помощи и поддержки в трудных ситуациях	181	41,0
Общение с единомышленниками	153	34,6
Апробация новых идей	140	31,7
Защита прав и интересов учителей	115	26,0
Участие в решении общественных проблем	60	13,6
Затрудняюсь ответить	38	8,6

Весьма незначительная доля респондентов связала необходимость самоорганизации учительской общности с участием в решении общественных проблем. Несмотря на то, что 26,9 % из их числа высказали неудовлетворенность управлением системой образования в России, что, несомненно, относится к классу именно таких проблем. Но либо педагоги не верят, что улучшение ситуации в управлении образованием возможно вообще, либо убеждены в неспособности содействовать решению задачи посредством собственной активности. К тому же нельзя исключать наличия у многих учителей представления о том, что их труд уже изначально ориентирован на решение важной общественной проблемы – социализации детей, их саморазвития и воспитания. Именно к этим трем основным характеристикам респонденты сводят свое понимание образования (соответственно 50,9, 43,2, 38,7 %). Только 11,1 % участвовавших в опросе учителей рассматривают образование как формальную обязанность, 7,5 % – как социальный «лифт», 2,7 % – как социальную услугу.

Полученные данные косвенно свидетельствуют о наличии в общественном сознании учителей представления об изначальной «социальной самодостаточности» их профессиональной деятельности. Суть данного представления заключается в убежденности





учителей в том, что работа по образованию и обучению детей представляет вид служения обществу, самодостаточна и по умолчанию исключает возможность призывать их к какой-либо еще общественной активности, тем более делать это в принудительном порядке. Данная установка учительского сознания представляет собой реакцию на внешние, часто действительно неадекватные по форме вызовы. Степень ее распространения практически не изучена. Внимание социологов концентрируется обычно на внутренних факторах, определяющих сознание учителей. Так, Д.Л. Константиновский и его коллеги [2019, с. 16], исследуя профессиональное самочувствие учителей, учитывают: характеристики территории, школы и контингента учащихся; возможности профессионального развития; удовлетворенность условиями труда в данной школе; оценку изменений, происходящих в профессиональной деятельности и жизни, в степени их загруженности, финансовых возможностях, досуге; установки в работе учителей; отношение к достижениям учащихся; уровень заработной платы. Между тем, как показал на конкретных примерах М.М. Поташник [2020, с. 9], вызовы, адресованные руководству и коллективу школы от имени внешних акторов (прежде всего от региональных и муниципальных органов управления), нередко имеют серьезные негативные последствия. И учителя реагируют на них, проявляя так называемый «оппортунизм»<sup>1</sup>. Так, в ходе глубинного интервью пришлось выслушать весьма резкие, возможно, излишне эмоциональные оценки сложившейся ситуации.

*«Главная задача учителя учить. А не заниматься участием в прохождении никому не нужных марафонов, анкетировании, тестированиях, диктантах. Учитель в своей работе должен использовать методически грамотно составленные учебники. Планы по конструктору расходятся с содержанием учебника, и учитель тратит огромное количество времени при подготовке к урокам. Создается такое впечатление, что российское образование решили уничтожить» (женщина, педагогический стаж 42 года).*

*«Современный учитель: стрессоустойчивый, тактичный, целеустремленный. В глазах учеников – скорее наставник, в глазах родителей – обсуживающий персонал, в глазах власти – человек, который готов работать круглыми сутками и выполнять кучу ненужной работы» (женщина, педагогический стаж 7 лет).*

Убеждение учителя, в ряде случаев перерастающее в предубеждение, в «социальной самодостаточности» своей профессиональной деятельности имеет свои основания, поскольку подкрепляется реальными управленческими практиками, в ходе которых учителей загружают дополнительными обязанностями, имеющими общественное значение, но отвлекающими от основных видов деятельности и существенно сокращающими возможности для саморазвития и досуга. Это дает учителям формальное основание считать излишним поиск новых форм общественной активности. В том числе и за счет использования возможностей, которые может предоставлять участие в реально действующих сообществах.

### Заключение

Таким образом, для общностного сознания педагогов Белгородской области характерны представление о репрезентации учительской общности через локальные социально-профессиональные сообщества и концентрация на профессиональных проблемах. Прибегая к неким метафорическим определениям, можно сказать, учительство «живет работой», обретая в ней свое самоопределение, основания для групповой идентификации и объединения. Учительская общность воспринимается ее представителями прежде всего как сообщество профессионалов, чья потребность в объединении ограничена их социально востребованными функциями обучения и воспитания детей. Такое понимание своей роли имеет весомые основания, но одним из его

---

<sup>1</sup> Данное понятие удачно используют М.В. Курбатова и Е.С. Каган [2016], правда, применительно к поведению преподавателей вузов. Однако оно вполне может применяться для характеристики поведения и сознания школьных учителей.

следствий является заметная девальвация социальных практик, прямо не замкнутых на решении профессиональных задач. В этом проявляется «одномерность» общественного сознания учительства, которое может стать «многомерным» только при условии включения учителей в широкий спектр практик, ориентированных на воспроизводство и развитие региона.

Очевидно, в этом должны быть заинтересованы региональные элиты, если они осознают огромный потенциал учительства и готовы создавать условия для его реализации. Но к такому варианту развития своей общности пока мало предрасположены сами учителя, тем более что для использования их возможностей в региональных интересах обычно применяются властями административно-бюрократические механизмы, которые уже не дают должного эффекта.

### Список литературы

- Амбарова П.А., Г.Е. Зборовский. 2017. Время социальной общности : монография. Екатеринбург, Гуманитарный университет, 347 с.
- Вольчик В.В., Посухова А.Ю. 2017. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей. *Terra ecomomicus*, 15(2):122–135. DOI: 10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138.
- Ильин В.А. 2017. Российский учитель в реформирующемся обществе. *Социологические исследования*, 3(395): 51–57.
- Кислов А.Г., Плотникова Е.В. 2011. Изоляционизм в профессии педагога. *Образование и наука*, 3(82): 92–100.
- Константиновский Д.Л., Пинская М.А., Звягинцев Р.С. 2019. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания. *Социологические исследования*, 5:14–25. DOI: [10.31857/S013216250004949-6](https://doi.org/10.31857/S013216250004949-6).
- Курбатова М.В., Каган Е.С. 2016. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности. *JOURNAL OF INSTITUTIONAL STUDIES (Журнал институциональных исследований)*. 8(3):116–136. DOI: [10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136](https://doi.org/10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136)
- Леонидова Г.В. 2017. Профессиональная самоидентификация и самочувствие учителей в условиях продолжающихся реформ образования. *Проблемы развития территории*, 6 (92): 7–26.
- Маркс К., Энгельс Ф. 1988. Немецкая идеология. М., Политиздат, 589 с.
- Осипов А.М. 2018. Учительство в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследований. *Социологические исследования*, 3: 45–52. DOI: [10.7868/S0132162518030042](https://doi.org/10.7868/S0132162518030042).
- Полутин С.В., Мананникова Ю.В. 2020. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов. *Интеграция образования*, 24(1): 75–97 DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097.
- Поташник М.М. 2020. Противоестественный отбор. *Народное образование*, 5:7–14.
- Прямякова Е.В., Шалагина Е.В., Шихова О.Н. 2023. Молодые педагоги между «Сциллой» и «Харибдой»: о профессиональных дефицитах в социологическом ракурсе (на примере Свердловской области). *Социологическая наука и социальная практика*, 11(4): 248–272. DOI: [10.19181/snsp.2023.11.4.11](https://doi.org/10.19181/snsp.2023.11.4.11)
- Социология молодежи : энцикл. словарь. Сост. Ю.А. Зубок и др. 2008. М., Academia, 606 с.
- Социология образования : учебник для вузов / под редакцией А. М. Осипова. 2025. 3-е изд., перераб. и доп. М., Юрайт, 393 с.
- Субъектность в современном обществе: социально-философский аспект : монография под общей редакцией Ю.В. Лоскутова. 2022. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет, 128 с.
- Тённис Ф. 2022. Общество и общность. Основные понятия чистой социологии. М., Владимир Даль, 452 с.
- Титаев К.Д. 2016. Опросы «под давлением»: как проверить качество данных, когда они собираются в закрытой для исследователя институции. В кн.: Жизнь исследования после исследования: как сделать результаты понятными и полезными. Материалы VI международной социологической Грушинской конференции, 16–17 марта 2016 г. М., АО «ВЦИОМ»: 892–895.



- Тумалев В.В. 1995. Учительство в ситуации социально-политических перемен. В 5 частях. Ч. 3: Инновационный потенциал современного учительства. СПб., Издательство Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 43 с.
- Шаброва Н.И. 2023. Социальная общность родителей учащихся как субъект гражданского общества. Дис. ... докт. социол. наук. Нижний Новгород, 524 с.
- Шафранов-Куцев Г.Ф. 2016. Место учительства в стратификационной структуре современного российского общества. *Социологические исследования*, 9:65–72.
- Штомпка П. 2005. Социология. Анализ современного общества. М., Логос, 664 с.
- Щепаньский Я. 1969. Элементарные понятия социологии. М., Прогресс, 143 с.
- Ядов В.А. 2007. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М., Омега-Л, 567 с.
- Standing G. 2011. *The Precariat. The New Dangerous Class*. New York, Bloomsbury Publishing Plc. 326 p.
- Zwerling H.L., Thomason T. 1995. Collective Bargaining and the Determinants of Teachers' Salaries. *Journal of labor research*, 16(4): 467–484.

### References

- Ambarova P.A., G.E. Zborovskij. 2017. *Vremya social'noj obshchnosti : monografiya* [The Time of social community : a monograph]. Ekaterinburg, Gumanitarnyj universitet, 347 p.
- Vol'chik V.V., Posukhova A.YU. 2017. Reformy v sfere obrazovaniya i prekariatizaciya uchitelej [Education reforms and teacher precariatization]. *TERRA ECONOMICUS*, 15(2):122–135. DOI: 10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138.
- Il'in V.A. 2017. Rossijskij uchitel' v reformiruyushchemsya obshchestve [A Russian teacher in a reforming society]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 3(395): 51–57.
- Kislov A.G., Plotnikova E.V. 2011. Izolyacionizm v professii pedagoga [Isolationism in the teaching profession]. *Obrazovanie i nauka*, 3(82):92–100.
- Konstantinovskij D.L., Pinskaya M.A., Zvyagincev R.S. 2019. Professional'noe sa-mochuvstvie uchitelej: ot ehntuziazma do vygoraniya [Teachers' professional well-being: from enthusiasm to burnout]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 5: 14–25. DOI: 10.31857/S013216250004949-6.
- Kurbatova M.V., Kagan E.S. 2016. Opportunizm prepodavatelej vuzov kak sposob prisposobleniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatelnosti [Opportunism of university teachers as a way of adapting to increased external control of activities]. *JOURNAL OF INSTITUTIONAL STUDIES (Zhurnal institucional'nykh issledovanij)*. 8(3):116–136. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136
- Leonidova G.V. 2017. Professional'naya samoidentifikaciya i samochuvstvie uchitelej v usloviyakh prodolzhayushchikhsya reform obrazovaniya [Professional self-identification and well-being of teachers in the context of ongoing educational reforms]. *Problemy razvitiya territorii*, 6 (92): 7–26.
- Marks K., Ehngel's F. 1988. Nemeckaya ideologiya [German ideology]. М., Politizdat, 589 p.
- Osipov A.M. 2018. Uchitel'stvo v kontekste sociologii obrazovaniya: teoreticheskie podkhody i priority issledovanij [Teaching in the context of the sociology of education: theoretical approaches and research priorities]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 3:45–52. DOI: 10.7868/S0132162518030042.
- Polutin S.V., Manannikova YU.V. 2020. Processy byurokratizacii i debyurokratizacii uchitel'skogo truda i ikh vliyanie na kachestvo professional'noj deyatelnosti pedagogov [The processes of bureaucratization and de-bureaucratization of teaching work and their impact on the quality of professional activity of teachers]. *Integraciya obrazovaniya*, 24(1): 75–97 DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097.
- Potashnik M.M. 2020. Protivoestestvennyj otbor [Unnatural selection]. *Narodnoe obrazovanie*, 5:7–14.
- Pryamikova E.V., Shalagina E.V., Shikhova O.N. 2023. Molodye pedagogi mezhdru "ScilloJ" i "KharibdoJ": o professional'nykh deficitakh v sociologicheskom rakurse (na primere Sverdlovskoj oblasti) [Young teachers between "Scylla" and "Charybdis": on professional deficits from a sociological perspective (on the example of the Sverdlovsk region)]. *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika*, 11(4): 248–272. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.11
- Sociologiya molodezhi : ehnciklopedicheskij slovar' [Sociology of Youth : an encyclopedic dictionary]. Sost. Yu.A. Zubok i dr. 2008. М., Academia, 606 p.
- Sociologiya obrazovaniya [Sociology of education : a textbook for universities] : uchebnik dlya vuzov / pod redakciej A. M. Osipova. 2025. 3-e izd., pererab. i dop. М., Yurajt, 393 p.

- Sub'ektnost' v sovremennom obshchestve: social'no-filosofskij aspekt [Subjectivity in modern society: a socio-philosophical aspect] : monografiya pod obshchej redakciej YU. V. Loskutova. 2022. Perm', Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 128 p.
- Tyomnis F. 2022. Obshchestvo i obshchnost'. Osnovnye ponyatiya chistoj sociologii [Society and community. Basic concepts of pure sociology]. M., Vladimir Dal', 452 p.
- Titaev K.D. 2016. Oprosy «pod davleniem»: kak proverit' kachestvo dannykh, kogda oni sobirayutsya v zakrytoj dlya issledovatelya institucii ["Under pressure" surveys: how to check the quality of data when it is collected in an institution closed to researchers]. V kn.: Zhizn' issledovaniya posle issledovaniya: kak sdelat' rezul'taty ponyatnymi i poleznymi. Materialy VI mezhdunarodnoj sociologicheskoy Grushinskoj konferencii, March 16–17, 2016, M., AO «VCIOM»: 892–895.
- Tumalev V.V. 1995. Uchitel'stvo v situacii social'no-politicheskikh peremen [Teaching in a situation of socio-political change]. V 5 chastyakh. CH. 3: Innovacionnyj potencial sovremennogo uchitel'stva. SPb., Izdatel'stvo vo Sankt-Peterburgskogo universiteta ehkonomiki i finansov, 43 p.
- Shabrova N.I. 2023. Social'naya obshchnost' roditel'ej uchashchikhsya kak sub'ekt grazhdanskogo obshchestva [The social community of parents of students as a subject of civil society]. Diss....dokt. sociol. nauk. Nizhnij Novgorod, 524 p.
- Shafranov-Kucev G.F. 2016. Mesto uchitel'stva v stratifikacionnoj strukture so-vremennogo rossijskogo obshchestva [The place of teaching in the stratification structure of modern Russian society]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 9: 65–72.
- Shtompka P. 2005. Sociologiya. Analiz sovremennogo obshchestva [Sociology. Analysis of modern society]. M., Logos, 664 p.
- Shchepan'skij YA. 1969. Ehlementarnye ponyatiya sociologii [Basic concepts of sociology]. M., Progress, 143 p.
- Yadov V.A. 2007. Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob'yasnenie, ponimanie social'noj real'nosti [The strategy of sociological research. Description, explanation, understanding of social reality]. 3-e izd., ispr. M., Omega-L, 567 p.
- Standing G. 2011. The Precariat. The New Dangerous Class. New York, Bloomsbury Publishing Plc. 326 p.
- Zwerling H.L., Thomason T. 1995. Collective Bargaining and the Determinants of Teachers' Salaries. *Journal of labor research*, 16(4):467–484.

**Конфликт интересов:** о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.

**Conflict of interest:** no potential conflict of interest related to this article was reported.

Поступила в редакцию 23.04.2025

Поступила после рецензирования 26.05.2024

Принята к публикации 01.06.2025

Received April 23, 2025

Revised May 26, 2025

Accepted June 01, 2025

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Конеv Иван Викторович**, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социальных технологий и государственной службы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия.

**Ivan V. Konev**, Doctor of Sociology, Professor, Professor of the Department of Social Technologies and Public Administration, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia.

**Кисель Анастасия Александровна**, аспирант кафедры социальных технологий и государственной службы, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия.

**Anastasia A. Kisel**, Postgraduate Student of the Department of Social Technologies and Public Administration, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia.