



Published in the Russian Federation  
 Oriental Studies (Previous Name: Bulletin of the Kalmyk Institute  
 for Humanities of the Russian Academy of Sciences)  
 Has been issued as a journal since 2008  
 ISSN: 2619-0990; E-ISSN: 2619-1008  
 Vol. 18, Is. 5, Pp. 1081–1103, 2025  
 Journal homepage: <https://kigiran.elpub.ru>

УДК / UDC 572.025



## Профессиональная культура учителей средних общеобразовательных школ в условиях менеджеристского управления Professional Culture of Secondary School Teachers in Managerial Contexts

Виталий Владимирович Ковалев<sup>1</sup>,  
 Александр Викторович Дятлов<sup>2</sup>

Vitaly V. Kovalev<sup>1</sup>,  
 Alexander V. Dyatlov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Калмыцкий научный центр РАН (д. 8, ул. им. И. К. Илишкина, 358000 Элиста, Российская Федерация)

<sup>1</sup> Kalmyk Scientific Centre of the RAS (8, Ilishkin St., 358000 Elista, Russian Federation)

доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник

Dr. Sc. (Sociology), Leading Research Associate

0000-0002-8439-3117. E-mail: vitkovalev[at]yandex.ru

<sup>2</sup> Калмыцкий научный центр РАН (д. 8, ул. им. И. К. Илишкина, 358000 Элиста, Российская Федерация)

<sup>2</sup> Kalmyk Scientific Centre of the RAS (8, Ilishkin St., 358000 Elista, Russian Federation)

доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник

Dr. Sc. (Sociology), Leading Research Associate

0000-0001-5914-4744. E-mail: avdyatlov[at]yandex.ru

© КалмНЦ РАН, 2025

© KalmSC RAS, 2025

© Ковалев В. В., Дятлов А. В., 2025

© Kovalev V. V., Dyatlov A. V., 2025

**Аннотация.** Введение. Менеджеристская модель управления содержит антагонистическую по отношению к профессиональной культуре учителей систему ценностей. В ее основе лежат идеи формализации образовательных процессов, рост административного надзора, коммерциализация и конкуренция. Это становится источником деформации основных паттернов поведения учительского сообщества, что особенно разрушительно для восточных регионов нашей страны, где источником становления культуры был сложный комплекс факторов и условий, который не совместим с формальными рационализациями современных управлений практик. Разрушаются такие качества, как способность обеспечивать системное образование, воспитывать гармонично развитую личность, прививать чувства гражданственности и патриотизма, готовность воспринимать свою профессию как призвание, выбранное на всю жизнь, обладать общечеловеческими и профессиональными свойствами, позволяющими относиться к обучающемуся как к человеку, а не отчетной единице. Цель исследования: установить взаимосвязь между менеджеристской мо-

делью управления средней школой и деформацией профессиональной культуры учителей, ведущей к разрушению национальной культуры, прагматизации сознания и усилению асимметрии между федеральным центром и регионами. *Материалы и методы.* Базовым исследовательским методом выступает массовый опрос. Он проводился в четырех субъектах Российской Федерации semiаридного климатического пояса: Республике Калмыкия (N=361), Астраханской области (N=365), Ставропольском крае (N=380) и Ростовской области (N=394). Выборочная совокупность составила 1 500 учителей. Тип выборки — квотная (пропорциональная). Распределения сделаны по онлайн-калькулятору, в котором необходимый объем респондентов рассчитывался по генеральной совокупности с доверительным интервалом в 95 %. Квотирование осуществлялось на основе данных Росстата о количестве учителей в четырех указанных регионах. *Результаты.* В условиях применения менеджеристских инструментов профессия учителя перестает быть работой на всю жизнь, превращаясь в обычную занятость по зарабатыванию денег, которую при ее недостаточной эффективности допустимо легко поменять на более привлекательную. Работа учителей формализуется, стандартизируется, что неизбежно отражается на ухудшении их профессиональной культуры. *Выходы.* Устранение факторов, деформирующих профессиональную культуру учителей, невозможно в рамках действующей управляемой модели.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, учителя, менеджеристское управление, региональная асимметрия, алгоритмичность, формализм, коммерческая услуга, общественное благо, субъектность

**Благодарность.** Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках госзадания «Асимметрично развивающиеся территории перед традиционными и новыми вызовами: исследование динамики социально-экономических процессов и изменчивости экологической ситуации» (номер госрегистрации: 122022700133-9).

**Для цитирования:** Ковалев В. В., Дятлов А. В. Профессиональная культура учителей в условиях менеджеристского управления // Oriental Studies. 2025. Т. 18. № 5. С. 1081–1103. DOI: 10.22162/2619-0990-2025-81-5-1081-1103

**Abstract.** *Introduction.* Managerialism implies a value system that contradicts any professional teacher culture. It is based on the ideas of formalized educational processes, increased administrative control, commercialization, and competition. These give rise to deformations of basic behavioral patterns inherent to teacher community, which is essentially destructive to the eastern parts of our country where such culture had been shaped through a comprehensive variety of factors and conditions that are incompatible with formalized rationalizations of present-day managerialist practices. The being destroyed qualities include as follows: abilities to provide systemic education, foster a harmoniously developed personality, instill senses of citizenship and patriotism, willingness to perceive one's profession as a lifelong calling, and maintenance of universal and professional attitudes that help one treat students as individuals rather than as reporting units. *Goals.* The study seeks to reveal cause-effect relations between managerism in secondary school management and deformations of professional teacher culture that lead to the destruction of national culture, pragmatization of consciousness, and increased asymmetries between the federal center and regions. *Materials and methods.* The study introduces outcomes of a mass survey that involved a total of 1,500 teachers and was conducted in four climatically semiarid regions of Russia, namely: Republic of Kalmykia (N=361), Astrakhan Oblast (N=365), Stavropol Krai (N=380), and Rostov Oblast (N=394). The key sampling principle is that of quota (proportion). The distribution was made through the use of an online calculator that defined the required numbers of respondents on the basis of the general population with a confidence interval of 95%. The quotas are based on Rosstat's data on teacher numbers in the four specified regions. *Results.* The introduction of managerism-type tools has led to the profession of teacher ceases to be a lifelong vocation and tends to turn into a regular job aimed at earning money, which thus — if insufficient — can be easily changed for a financially more attractive one. Efforts of teachers are being formalized, standardized, which inevitably compromises their professional culture. *Conclusions.* Elimination of factors that deform teacher professional culture is virtually impossible within the current managerialist model.

**Keywords:** профессиональная культура, учителя, менеджеристство, региональная асимметрия, алгоритмичность, формализм, коммерческая услуга, общественное благо, субъектность

**Acknowledgments.** The reported study was funded by government assignment, project no. 122022700133-9 ‘Asymmetrically Developing Territories to Face Traditional and New Challenges: Investigating the Dynamics of Socioeconomic Processes and Ecological Variability’.

**For citation:** Kovalev V. V., Dyatlov A. V. Professional Culture of Secondary School Teachers in Managerialist Contexts. *Oriental Studies*. 2025. Vol. 18. Is. 5. Pp. 1081–1103. DOI: 10.22162/2619-0990-2025-81-5-1081-1103



## 1. Введение

Проблемы средней общеобразовательной школы обычно находятся на периферии когнитивного интереса антропологов. Отчасти этому виной — следование по проторенной в науке дорожке: изучение мигрантов, этносов, межкультурного диалога, аккультурации и т. п. Эти темы, вне всяких сомнений, важные, но предметное пространство социальной антропологии значительно шире, в том числе за счет включения в него профессиональных групп, обладающих социально значимыми социокультурными особенностями. Не в меньшей степени причиной нежелания многих ученых изучать профессиональную культуру учителей следует считать непубличность средней школы как социального института. Он закрыт не настолько, как армия или правоохранительные органы, но любые попытки его исследования сталкиваются с высокими административными барьерами. В итоге интерес антропологов к образованию куда удобнее удовлетворить в предметном пространстве высшей школы. Между тем учительское профессиональное сообщество представляет собой в высшей степени значимый объект исследования. Именно с ним связан основной поток социальных интеракций, в процессе которых общеобразовательная школа оказывается способной или, наоборот, не способной реализовывать свои общественные функции. Попросту говоря, учителя выступают в роли ведущих социальных акторов, благодаря которым происходит обучение и воспитание детей.

Актуальность обуславливается не только общей релевантностью роли учителей для социума. Средняя школа в настоящее время испытывает крайне негативное воздействие со стороны принятой российской властью управленческой модели в виде бюрократического менеджеризма. Лежащие в ее основе идеи формализации образователь-

ных процессов, рост административного надзора, коммерциализация и конкуренция в высшей степени отрицательно воздействуют на состояние профессиональной культуры учителей, разрушая ее фундаментальные опоры. Речь идет о деформации таких качеств, как способность обеспечивать системное образование, воспитывать гармонично развитую личность, прививать чувства гражданственности и патриотизма, готовность воспринимать свою профессию как призвание, выбранное на всю жизнь, обладать определенными общечеловеческими и профессиональными качествами, позволяющими относиться к обучающемуся как к человеку, а не отчетной единице.

Разрушение профессиональной культуры влечет за собой ряд общественно значимых последствий. Во-первых, учитель теряет способность передавать детям общечеловеческие и национальные культурные ценности. Он перестает быть значимой персоной в глазах учеников, его авторитет как взрослого человека и как наставника заметно снижается. Относительно восточных регионов нашей страны это нужно подчеркнуть особо, так как потеря институциональных рамок для совместного развития национальных и общероссийской культур создает предпосылки для роста экстремистских движений. Во-вторых, учителя стали хуже выполнять свою основную функцию — образовательную, — а это в свою очередь усугубляет процесс межрегиональной асимметрии, в особенности между восточными частями нашей страны и ее центральными регионами.

С учетом сказанного представляется возможным определить цель исследования как установление взаимосвязи между менеджеристской моделью управления средней школой и деформацией профессиональной культуры учителей, ведущей к разрушению национальной культуры, pragmatизации со-

знания и усилению асимметрии между федеральным центром и регионами.

## 2. Материалы и методы

Методологические основы выстроены в опоре на концепцию Б. К. Малиновского, который интерпретирует категорию «культура» как широкий предметный комплекс, включающий в себя все процессы и результаты социальной деятельности, связанные с удовлетворением потребностей в условиях заданных ресурсных и нормативных возможностей [Малиновский 2005: 45–51]. В этом смысловом контексте современная профессиональная культура учителей формируется как результат адаптации к нормам и ценностям менеджеристской модели управления, принимая те формы и образуя то содержание, которые создаются под воздействием инструментов менеджеризма (эффективных контрактов, рейтингов и КП). В соответствии с нашей гипотезой традиционные ценности учительского сообщества противоречат менеджеристским ценностям как недостаточно «рациональные», что обуславливает деформацию профессиональной культуры учителей.

Представленная гипотеза проверялась через массовый опрос, тема которого соответствует названию данной статьи. Объектом исследования выступают учителя из четырех субъектов Российской Федерации semiаридного климатического пояса: Республики Калмыкия ( $N=361$ ), Астраханской области ( $N=365$ ), Ставропольского края ( $N=380$ ) и Ростовской области ( $N=394$ ). Выборочная совокупность составила 1 500 учителей. Тип выборки — квотная (пропорциональная). Распределения сделаны по онлайн-калькулятору, в котором необходимый объем респондентов рассчитывался по генеральной совокупности с доверительным интервалом в 95 %. Квотирование осуществлялось на основе данных Росстата о количестве учителей в четырех указанных регионах. Исследование выполнено на платформе Google Forms с последующим переводом и обработкой всей базы данных в программе SPSS-27. Время проведения опроса: сентябрь–октябрь 2025 г. [ПМА 2025].

## 3. Профессиональная культура учителей в условиях менеджеристского управления

### 3.1. Обзор литературы. Построение концепции

В данной части исследования мы планируем содержательно совместить анализ литературы и построение авторской концепции. Этот подход основан на стремлении снизить формализм, свойственный подразделам о дискурсивных практиках, и одновременно сохранить все необходимые структурные компоненты статьи. Концептуально наше исследование разворачивается вокруг трех базовых понятий: профессиональная культура, профессиональная культура учителя и менеджеристское управление.

*Профессиональная культура.* Первый из трех заявленных терминов является базовым, так как именно на его основании мы будем строить модель идеального учителя, обладающего всеми необходимыми качествами для реализации социально значимых действий. Сама идея о деформации профессиональной культуры, высказанная во вводной части данной статьи, предполагает, что менеджеризм деформирует не просто желательный обществу тип учителя, он разрушает идеальные представления о нем, сложившиеся в социуме. Это неизбежно ведет к расхождению между реальным и ожидаемым его статусом. Очевидно, что через понятие *профессиональная культура* можно заложить первичные координаты, посредством которых у нас появится возможность эмпирически верифицировать заявленную в постановочной части статьи гипотезу.

Первая трудность в решении поставленной задачи состоит в определении того, что следует понимать под термином *культура*. Излишне говорить, что в науке выработано множество подходов. И, пожалуй, едва ли было бы продуктивно даже упоминать основные, не говоря уже о подробном их анализе. Куда более правильно в данной ситуации обозначить наше понимание термина в сложившемся дискурсе. Поскольку нас будет интересовать, прежде всего, социальное поведение учителей в профессиональной сфере (по этому аспекту наиболее оптимально «снимать» эмпирическую

информацию опросными методами), то мы солидаризуемся с деятельностным подходом к пониманию культуры. Он создавался в трудах В. С. Библера [Библер 1989], В. Е. Давидовича и Ю. А. Жданова [Давидович, Жданов 1979], М. С. Кагана [Каган 2024], Э. С. Маркаряна [Маркарян 1969]. Универсального понимания указанные авторы не выработали, но, сводя к единому основанию их базовые выводы, можно резюмировать, что культуру допустимо рассматривать как совокупность духовных и материальных ценностей, созданных в процессе определенного рода социальной деятельности [Баллер, Злобин 1970: 28].

Из вышеизложенного определения довольно легко сделать два замечания. Во-первых, культура — это то, что противоположно природе (*culturae versus naturam*). Она представляет собой искусственный продукт переработки природной, нерукотворной реальности в процессе любой деятельности социального характера. Во-вторых, нас интересует не любая, а, в первую очередь, деятельность профессиональная. Следовательно, несколько слов должно сказать о такой категории, как *профессия*.

В упрощенно монетарном понимании профессию можно назвать видом социальной деятельности, который в продолжительной временной перспективе воспринимается актором как первостепенный и является значимым источником получения доходов. Однако это определение слишком уязвимое к критике, так как в нем игнорируется вся сложность анализируемой категории. За разрешением возникших затруднений обратимся к работе Т. Парсонса «Профессии и социальная структура» [Parsons 1954]. Ученый разделяет профессиональную деятельность на профессии и занятия. К последним он относит виды деятельности, которые внешне уподоблены профессиям, но по внутреннему содержанию к ним не причисляются. Прежде всего потому, что им не свойственны референтные признаки, из которых складывается представление о профессии как научном понятии и социальном явлении. В число этих признаков входят профессиональное образование, профессиональная культура (знания, умения, навыки,

этика) и наличие устоявшихся социальных механизмов, поддерживающих ожидаемый характер практик профессиональной деятельности. Дополнительно к числу особо значимых черт профессии Т. Парсонс относит альтруизм как готовность к безвозмездной помощи и выполнение социальных функций, без которых существование социума немыслимо. Связующим понятием между двумя последними признаками выступает профессиональная этика. В этом же контексте уместно вспомнить идеи М. Вебера, выработанные им в процессе изучения таких видов деятельности, как наука и политика [Вебер 1990б: 644–706; Вебер 1990а: 707–735]. На их примере ученый приходит к выводу о том, что все творческие профессии имеют бинарную природу, складываясь как из определенного рода инструментальных компетенций, так и из субъективно воспринимаемого призыва, которое подтверждается через общественную верификацию состоятельности каждого отдельного профессионала.

Таким образом, профессией следует считать не только деятельность, нацеленную на зарабатывание материальных средств, но и следование сложившимся правилам профессиональной культуры, принятой для того, чтобы исполнение профессиональных обязанностей перед обществом не носило вульгарно обменного характера, а предполагало еще и служение ему во имя более высоких целей, чем просто вознаграждение за труд. Если коротко суммировать, то профессиональная культура создается в целях регуляции деятельности по зарабатыванию материальных средств (1) и исполнения профессионального долга, служения обществу (2). В первом аспекте она представляет собой чистую форму занятости; во втором — подлинную профессию, которая в идеале всегда должна выбираться на всю жизнь, так как профессиональная состоятельность возникает лишь в длительной перспективе. Доходы в профессии не могут иметь приоритета по сравнению со служением. В лучшем случае, с поправкой на ментальность текущего времени, позволительно говорить о паритете двух аспектов. Иначе прямым следствием станет деформация професси-

нальной этики. Указанная взаимосвязь monetарного и общественного в профессии обеспечивается профессиональной культурой: совокупностью ценностей, правил, установок, стереотипов, ролевых моделей, регулирующих деятельность в желательном для профессионального сообщества направлении в устойчиво сложившихся социальных практиках.

*Профессиональная культура учителя.* Предполагая, что профессиональная культура регулирует исполнение желаемого образа социальных функций, и допуская, что учителя обладают профессиональной культурой, мы исходим из того, что профессия учителя основывается на концепции общественного долга и призыва. Следовательно, далее нам необходимо обосновать, за счет каких особенностей профессиональной культуры происходит регуляция деятельности социальной группы учителей.

Прежде чем окончательно сложиться в психологии и социологии образования данное понятие было раскрыто по значимым частностям в трудах классиков теории педагогики. К. Д. Ушинский к профессиональной культуре учителя относил сочетание таких качеств, как осмысленная гражданская позиция, компетентность, любовь к профессии и детям, методическая грамотность, способность к постоянному самосовершенствованию [Ушинский 1974: 49–88]. В. А. Сухомлинский выделял способность и готовность учителя к исполнению обязанностей по обучению и воспитанию детей. В основе его концепции располагались духовно-нравственные качества педагога как обязательная константа формирования его личности [Сухомлинский 1983: 32–39]. Е. А. Елканов выделял три основных компонента: коммуникативный, инструментальный и творческий. Под ними он понимал умение общаться с детьми и их родителями, педагогическое мастерство и способность нестандартно подходить к решению педагогических ситуаций [Елканов 1989: 104–124]. Л. В. Бенин рассматривал профессиональную культуру учителя как комплекс определенных качеств, наличие которых выступает гарантом воспроизведения мировой, национальной, групповой

культуры. Одно из центральных понятий в его теории — передача культурного опыта. Успешность этого процесса зависит от высокого уровня общей культуры личности учителя. Здесь четко рефлексируется идея о воспроизведстве через среднюю школу заданных стандартов и образцов поведения, формирующих ожидаемый образ общества [Бенин 1997: 99–106]. А. В. Барабанщиков подходил к исследованию изучаемого термина с тех же антропологических позиций в границах деятельностного подхода. По его мнению, профессиональную культуру учителя следует считать частью общей культуры — мировой, национальной или групповой, которая функционально обеспечивается посредством реализации педагогического опыта учителя и его профессионального мастерства [Барабанщиков 1984: 71–88].

В настоящее время специалисты пришли к более или менее согласованной позиции, что профессиональная культура учителя включает в себя следующие компоненты: методологическая культура, культура педагогического общения, аксиологическая компонента, личностно-творческая компонента. Путем их описания мы получим возможность установить предметное содержание профессиональной культуры учителя, а впоследствии соотнести его с ценностями и установками менеджеристской модели управления.

*Методологическая культура.* Методология — это наука о способах познания и преобразования социальной действительности. Для учителей актуальны оба аспекта. Она необходима, прежде всего, для развития профессиональной компетентности и профессионального мастерства. Учитель, какие бы задачи перед ним не ставили, всегда останется предметником. Методология предоставляет возможность подняться над формальным использованием памяти и простого заучивания собственного предмета до умения видеть в нем системные связи и многослойное содержание. В идеале учитель должен обладать потенциалом исследователя, чтобы уметь формировать дух познания у детей. Это позволит хотя бы часть учебного времени вывести за пределы збуржки, которая убивает способность к

творчеству. Применение методологических приемов также сделает возможным содержательно разнообразить школьные занятия, уйдя от стандартного комплексного урока, который сильно формализует и обедняет образовательный процесс. Методологические навыки активно использовались в советское время учителями-новаторами [Помелов 2016: 74–89]. Их инициативы порождали множество подражателей в педагогической профессии, способных вырастить талантливую, творческую молодежь.

Для нас важно понять, сохранились ли в современной школе хотя бы следы прошлых экспериментов.

*Культура педагогического общения.* Ис-покон веков у классиков педагогики культура педагогического общения сводилась к гуманизации взаимодействия между учителем и учеником. Традиционная модель строилась на безусловном авторитете педагога, которому обучающийся был обязан беспрекословно подчиняться. В этом обоснованно усматривали фундаментальные основы для организации процесса передачи знания и приобщения школьников к ценностям и правилам доминирующей культуры. С точки зрения ребенка обучение — процесс крайне непростой. Поэтому преодоление естественного неприятия учебы с консервативных позиций подразумевалось только через подчинение диктату учителя. В современную эпоху, в условиях резкого повышения ценности свободы, особого отношения к правам ребенка, такая модель признается архаичной, не отвечающей задачам обучения и воспитания. Учитель обязывается находить иные, помимо авторитарного давления, способы коммуникации с классом. Один из новейших вариантов такого изменения концепции образования — восприятие образовательной деятельности как особого способа оказания услуг. В этой парадигме ученик отождествляется с клиентом, которому предоставляются образовательные услуги. Данная трансформация связывается с распространением менеджеристских идей в средней школе, о которых более обстоятельно мы поговорим немного позже. Здесь же отметим, что, выступая против диктата учителя, мы не должны забывать об его особой

роли как инструмента не только передачи знания, но и национальной культуры, которая на Востоке передается от авторитетного взрослого к детям. В менеджеристских управлеченческих практиках подобные особенности не признаются как значимые.

*Аксиологическая компонента.* Эта часть профессиональной культуры вбирает в себя способность учителя обладать значимыми для социума социальными ценностями и транслировать их в ходе образовательных действий в сознание ученика. Такие качества могут быть только у людей определенного типа: любящих детей, стремящихся к систематическому познанию, имеющих развитую гражданскую позицию, но, главное, воспринимающих свою работу как профессию на всю жизнь. Любовь к детям, казалось, является врожденным человеческим качеством, имеющим в том числе и биологические основания. Однако в такой категоризации данное чувство обычно выражается лишь к своим (кровным) детям. Учитель обязан преодолеть эту биологическую ограниченность и любить «чужих» детей, как своих. Стремление к систематическому познанию — это имманентное свойство любого работника образования. По нему устанавливается интеллектуальный аспект, свидетельствующий о профессиональной пригодности. Излишне говорить, что подобное качество свойственно немногим взрослым людям. По наступлению периода, когда формальное образование завершается, большинство, как правило, теряют интерес к чтению [Андреева, Зайцева 2021: 1221–1223]. Указанная практика не должна распространяться на учителей. Обладание развитой гражданской позицией всецело определяется обязанностью учителей воспитывать учеников в тех социальных границах, которые установлены доминирующей культурой. Это необходимо в связи с тем, что патриотизм и гражданственность как социокультурные свойства в состоянии сформироваться в статусе константных позиций только в детском возрасте. Особенно это справедливо в отношении ценностей восточной культуры. Чувства народной общности в настоящее время выхолащиваются под воздействием западного рациона-

лизма, индивидуализма, стремления к выгоде, чему в немалой степени способствуют идеи менеджеристской политики. И, наконец, восприятие профессии учителя на всю жизнь в известном смысле противоречит современным тенденциям к регулярной смене профессиональной деятельности [Конеева 2022]. И тем не менее нельзя стать учителем на один год. Эта профессия в университетах вообще не приобретается. Ее можно получить исключительно за учительским столом после нескольких лет практической работы в школе, и подтверждать свою профессиональную состоятельность каждый последующий год педагогического труда. Такого рода специалисты должны отбираться как потенциальные кандидаты на поступление в педагогические вузы (направления) уже на этапе обучения в старших классах, а далее проходить соответствующую подготовку в высшей школе. И на завершающем этапе обретения себя как педагога включаться под надзором старших учителей в первичную профессиональную социализацию в статусе молодого учителя. Педагогическое сообщество должно иметь механизм контроля за восполнением кадров. Отсюда актуальным следует признать не только наличие чувства долга перед детьми и обществом, но и стремление к профессиональному самовоспроизведению.

*Лично-творческая компонента.* Стремление к творческому преобразованию реальности — неотъемлемый атрибут профессиональной культуры учителя. Все остальные рассмотренные компоненты без творческого потенциала становятся ничтожными. В современном мире есть множество профессий и занятий (в терминологии Т. Парсонса), имеющих по преимуществу алгоритмический характер. Деятельность в них построена по строго установленному стандарту, где творчество или отсутствует вовсе, или сведено к предельному минимуму. В сравнении с ними профессия учителя во многих отношениях особенная. Безусловно, в ней также есть формализм и жестко заданные правила, даже в определенном роде протоколы. Существование стереотипной стороны педагогической работы оправдывается высоким уровнем ответственности

и нехваткой времени для принятия индивидуальных решений в стандартных ситуациях. Иногда она действительно необходима, но чаще всего отражает присутствие в профессиональной культуре актуальных дефектов, свидетельствующих о процессах депрофессионализации. На самом деле объектом направленной педагогической работы является ребенок. Однако типовых детей не бывает. Несмотря на объективное стремление любого профессионала к редукции и упрощениям, полностью нивелировать различия между детьми нельзя. Потенциально каждая педагогическая ситуация уникальна и неповторима. Это значит, что и весь педагогический процесс следует основывать на началах творчества. То же самое касается и других сторон деятельности учителя: подготовки к урокам, расширения своей методической оснащенности, общения с родителями и т. п.

В целом педагогическую культуру учителей вполне допустимо определить как регулятивный механизм, обеспечивающий такое качество и содержание педагогической деятельности, которые поддерживают в социуме представления об учителях как о социальной группе, реализующей значимую общественную миссию посредством осуществления межпоколенческой передачи культурного опыта в образовательных практиках средней школы. Представленные выше качество и содержание следует считать идеальной моделью, которая, по всей видимости, в образовательной системе больше воспринимается как состояние желаемое, нежели действительное. Разницу в пределах первого и второго мы попытаемся установить эмпирически, произведя оценку воздействия менеджеристского управления на профессиональную культуру учителей.

*Менеджеристское управление.* Базовые позиции менеджеристской модели управления были подробно описаны нами в прошлогодней публикации в журнале «Oriental Studies» в статье похожей тематике [Ковалев, Дятлов 2024]. Поэтому здесь хотелось бы сделать акцент на особенностях менеджеризма в средней школе, ограничившись только самыми общими указаниями на егоправленческую специфику.

Итак, начнем с того, что в науке выделяются два термина — *менеджеризм* и *государственный менеджеризм*. Об отличиях между ними необходимо сказать несколько слов.

Менеджеризм как стихийная управленческая практика появился в крупных корпорациях еще в 40-е гг. прошлого века. Его возникновение связано с потерей управляемости на уровне среднего звена крупных коммерческих предприятий из-за перехода от единоличного к корпоративному управлению, следствием чего стало исчезновение того типа собственников, которые досконально и скрупулезно отслеживали функционирование всех сторон своего (частного) предприятия. Пришедший ему на смену менеджмент во многом оказался индифферентным к результатам собственного труда. Отсюда главная проблема, состоявшая в потере мотивации и поиске способов по ее преодолению. Итогом их стало появление менеджеризма. Концептуально он оформился в работе П. Друкера «Практика менеджмента» [Друкер 2015]. Из этой книги обычно выделяют две главные идеи: 1) менеджмент есть нечто большее, чем просто класс управленцев; 2) внешняя мотивация работников должна быть переведена во внутреннюю. Под первой подразумевалось создание новой идеологии, в соответствии с которой управление отождествлялось с важнейшей социальной миссией — сделать труд более эффективным и общественно полезным. Здесь нетрудно увидеть вульгаризацию веберианских мотивов о «профессии как призвании». Что касается второй идеи, то на ее основе была сконструирована модель KPI: фрагментация стратегической цели для всех в целевые показатели для каждого. Если сотрудники не могут видеть результаты своего труда или равнодушны к ним, то в таком случае пусть отвечают за отдельные фрагменты, выраженные в количественных показателях.

Государственный менеджеризм непосредственно связан с корпоративным, но имеет некоторые особенности, которые касаются в первую очередь стратегической цели. В корпоративном — это всегда прибыль. В государственном — традици-

онные цели управляемой некоммерческой организации + ... прибыль. Этот несколько неожиданный парадокс в средней школе обнаруживает себя в зарабатывании денежных средств на обучении и воспитании детей. На самом деле понять такой симбиоз совсем нетрудно, если обратить внимание на то, где, когда и зачем государственный менеджеризм стал применяться как управленческая модель в образовательных учреждениях. Первой подобной страной оказалась Великобритания, которая в начале 80-х гг. прошлого столетия начала использовать менеджеристские инструменты в некоммерческом секторе для снижения издержек на государственный бюджет [Явнова 2019: 105–109]. В сжатом виде основные идеи реформаторов можно изложить так. Для средних школ государство устанавливало показатели эффективности. За их достижение начислялись рейтинговые баллы, которые в последующем конвертировались в индивидуальный рейтинг. Последний в свою очередь использовался как инструмент стимулирования межшкольной конкуренции. Смысл ее заключался в том, что школы, чей рейтинг был выше других образовательных учреждений, получали дополнительное государственное финансирование. При этом на показатели рейтинга влияли не только достижения в сфере образования, но и в зарабатывании средств на предоставлении образовательных услуг. Конечная цель состояла в стремлении научить педагогических работников мыслить рыночными категориями. В перспективе трансформация профессиональной культуры должна была обеспечить средним школам собственные финансовые ресурсы и независимость от государства.

Коротко говоря, государственный менеджеризм отличается от корпоративного намерением создать при помощи приемов денежного стимулирования новую систему ценностей и правил, радикально меняющих характер профессиональной культуры. Стремление к прибыли корпоративной культуре присуще имманентно. Но чтобы коммерциализировать сознание учителя и внушить ему идею о нормальности конкурировать с коллегами за финансовые ресур-

сы, необходимо провести обстоятельную работу с его сознанием. Именно на это, на создание новой нормальности, ориентированы сейчас менеджеристские практики.

В разных социальных сферах государственный менеджеризм имеет свои особенности. Общеменеджеристское — коммерциализация, конкуренция, количественные показатели — все это в полной мере существует. Но проявления менеджеристских инструментов, т. е. способов реализации целей нового государственного управления, отличаются своими нюансами. Установить их применительно к средней школе мы можем благодаря исследованиям О. А. Казанцева [Казанцев 2023а; Казанцев 2023б]. Им было выделено несколько менеджеристских инструментов: рейтингование школ, эффективные контракты для директоров, стимулирование активности по мероприятиям (включая дополнительные платные услуги), всероссийские проверочные работы (ВПР) и единый государственный экзамен (ЕГЭ). Первые два из них — это интеграторы для количественных показателей, последние три — наиболее значимые разновидности количественных показателей, которые так или иначе учитываются в рейтингах и эффективных контрактах. Поэтому инструментов здесь на самом деле два, но к ним целесообразно добавить клиентоориентированность и рост административного давления. Под первой следует понимать попытку превратить то ли детей, то ли их родителей в потребителей образовательных услуг. Что касается административного давления, то его следует представить как рост общего надзора над учителями, внешне выраженный в увеличении отчетности. В публикациях на эту тему прямая корреляция с менеджеризмом не проводится [Клименко, Посухова 2018; Полутин, Мананникова 2020], но в действительности «вал бумажной работы», который накрыл педагогов, служит важнейшим инструментом менеджеристского управления. Он вызван убежденностью, что любой труд должен иметь алгоритмическую природу и быть легко проверяемым даже не специалистом на предмет соответствия установленным стандартам качества. Вот почему менеджерализация всегда и везде

сопровождалась резким ростом корпоративной или государственной бюрократии, следящей за правильным соблюдением отчетности.

Представленные инструменты по замыслу реформаторов должны достичь двух целей.

Во-первых, повысить мотивацию учителей к общественно полезному труду. Предполагается, что все количественные показатели из рейтингов и эффективных контрактов отражают многослойность и сложность педагогической профессии и, соответственно, безоговорочно им следя, можно решать все педагогические задачи. Речь идет об описанных нами ранее составных частях профессиональной культуры учителей: методологической культуре, культуре педагогического общения, аксиологической и личностно-творческой компонентах. Подразумевается, что ориентация на количественные показатели, инициируемые для педагогического коллектива директором как эффективным менеджером, заставит учителей чаще читать специальную литературу, лучше готовиться к урокам, применять инновационные методы, более пристальное внимание уделять воспитанию детей, относиться с большим уважением к ученику, ответственнее прививать им ценности патриотизма и гражданственности, вырабатывая их одновременно у самих себя. Также важно отметить, что артикуляция количественных показателей в специальных нормативных актах, императивно заданных педагогическому сообществу, очевидно, вызвана убежденностью апологетов менеджеристского управления в том, что современный учитель столь же индифферентен к результатам своего труда, как и среднестатистический менеджер в коммерческой организации, который, оказавшись на простом окладе, будет стремиться к минимизации профессиональных усилий. Если это так, то профессиональная культура учителей уже серьезно деформирована, и о необходимости менеджеризма во всяком случае стоит задуматься. В идеальной же модели профессиональной культуры, сконструированной выше, учитель относится к своей профессии как к призванию, общественному долгу, вы-

бранному им осознанно, а не по остаточному принципу. В данной интерпретации мотивы имеют внутренний характер и не нуждаются в искусственном стимулировании. Особенно в свете того, что профессия школьного учителя изначально складывалась из мотивации приоритетной помощи людям, а не зарабатывания материальных средств. Само собой время внесло в систему ценностей свои корректизы, но на уровне внешних самопрезентаций нацеленность на помочь должна иметь константную природу. Будем пока считать, что внутренняя способность учителей к интенсивному и качественному труду находится под вопросом.

Вторая цель связана с коммерциализацией сознания учителей. Если рассуждать далее в границах менеджеристской парадигмы, то все вышеперечисленное, что составляет содержание профессиональной культуры, педагогическое сообщество выполняет с ожиданием получать премию за эффективность и прямые доходы от оказания платных услуг ученикам. Действительно, со времен П. Друкера менеджеры убеждены, что изменение мотивации с внешней (когда призывают к работе) на внутреннюю (когда работают с осознанием значимости) является следствием исключительно их управленческих усилий. Эта уверенность зиждется на вере в деньги как основной и даже единственный стимул к труду. Поэтому человек интенсивно трудится лишь в том случае, если видит прямую корреляцию между повышением интенсивности и ростом личных доходов. Для этого и были придуманы эффективные контракты, миссия которых состоит в обеспечении указанной связи. Этапоном в их логике следует считать такой эффективный контракт, где основная заработная плата низкая, а выплаты за достигнутые и измеряемые результаты высокие. В теории данная схема выглядит убедительно, если, конечно, не учитывать разницу между творческой деятельностью педагога и формально стандартизированной деятельностью на условной обувной фабрике, где эффективность легко измерить через объемы продаж и затраченных ресурсов. Но и, помимо этого нюанса, нельзя не принять во внимание, что в современных школах эффективные конт-

ракты имеются только у директоров. Это означает, что лишь их позволительно считать бенефициарами от применения менеджеристских инструментов в педагогическом процессе. Подобный вывод вынуждает поставить вопрос о смыслах как интенсификации труда учителей, так и вовлечения их в предпринимательскую деятельность. Если учитель превращается в подневольного полубрака, обеспечивающего директору школы возможность получения прибавки к зарплатной плате за эффективность, то не это ли является одной из причин деформации профессиональной культуры? В указанном контексте уместно вспомнить и о так называемой клиентоориентированности, которая педагогическим сообществом воспринимается как фиксация бесправия учителей. Общим правилом в психологии и социологии считается утверждение, что у детей вплоть до старшего школьного возраста не развита внутренняя мотивация на обучение [Божович 2012: 65–67; Ильин 2011: 199–216; Маркова 1983: 55–68]. Поэтому педагоги традиционно применяли разные приемы для ее стимулирования, включая индивидуальные наказания. Сейчас такого права у учителей нет, чему в немалой степени способствовал современный менеджмент с его установками на отношение к детям и их родителям как к клиентам. Вполне можно допустить, что такие проявления управленческих усилий объективно приведут к превращению педагога в бесправного и даже униженного работника, одинаково беззащитного перед детским равнодушием к учебе и завышенным мнением родителей о способности их детей к образованию и дисциплине.

Высока вероятность, что внешние по-нуждения администрации трансформируются в активный, но с содержательной точкой зрения имитационный труд, не имеющий ничего общего с двумя базовыми целями профессиональной деятельности учителя — обучением и воспитанием.

В окончательном виде гипотезу мы определяем следующим образом: применение менеджеристских инструментов в управлении средней школой способствует росту процессов деформации профессиональной культуры учителей.

Для подтверждения указанной гипотезы будут применяться три эмпирических индикатора: 1) самопрезентация учителями профессиональной культуры; 2) отношение к менеджеристским инструментам и ценностям; 3) оценка профессионального самочувствия.

### *3.2. Эмпирическое измерение взаимосвязи между применением менеджеристских инструментов и состоянием профессиональной культуры учителей.*

В данной части статьи перед нами стоит задача показать, что между применением менеджеристского управления в средней школе и снижением качества профессиональной культуры учителей имеется прямая взаимосвязь.

В качестве дополнительной цели мы имеем намерение доказать, что менеджеризм объективно способствует оттоку учителей из регионов с ограниченными ресурсными возможностями на более благоприятные с точки зрения субъективных представлений респондентов территории, тем самым содействуя усугублению региональной асимметрии.

Инструментальная технология достижения поставленных целей достаточно схематична. В строгом соответствии с заявленной ранее гипотезой полагаем, что в тех группах, где респонденты выбирают менеджеристские ценности, характеристики профессиональной культуры учителей деформируются. Отсюда следует, что если будут сделаны сравнительные замеры между двумя группами респондентов — выбравших менеджеристские ценности и не посчитавших для себя их релевантными, то уровень профессиональной культуры окажется выше во второй группе. Сравнения проводятся посредством сопряжения переменных: одна из них менеджеристская, вторая связана с характеристиками профессиональной культуры. При этом менеджеристская переменная всегда будет одна — это отношение к постулату «родители (ученики) как клиенты», а переменные по профессиональной культуре будут последовательно меняться, чтобы по возможности воспроизвести ее самые разнообразные аспекты.

Вначале поясним наш выбор относительно переменных, посредством которых оценивается состояние профессиональной культуры. Надо понимать, что у опросных методов есть свои ресурсные ограничения. Если речь вести только об одном из них — массовом опросе, который заявлен нами в подразделе «Материалы и методы», то у него свой репертуар возможностей. Иначе говоря, все аспекты анализируемой проблематики через «переменные» и «заданные значения» не отразить. Следовательно, разрабатывая опросник, мы исходили из того, что правильнее всего включить в анкету лишь операционально значимые признаки, не пытаясь объять весь тематический спектр профессиональной культуры учителей. Их должно быть достаточно, чтобы вывод о деформации этой культуры в условиях менеджеристского управления звучал обоснованно. К таковым, по нашему мнению, относятся: восприятие труда учителя как призыва, стремление поделиться знаниями, готовность повышать свой профессиональный уровень через ориентацию на научные знания, чтение классических трудов по педагогике, отождествление профессии учителя с работой на всю жизнь.

Сформулированный выше менеджеристский тезис — клиентоориентированность образования — обладает для данной модели управления интегральными свойствами. С ним в общественном сознании связывается выстраивание симметричных (равных) статусов между учителем и учеником, активное участие родителей в образовательном процессе, постулирование их права контроля за методами коммуникации детей и педагогов. Подобного рода изменения должны были стать формальным основанием для перевода большей части учебных дисциплин в средней школе в режим платных услуг. Кроме того, клиент-сервисные отношения вбирают в себя коммерциализацию и конкуренцию как условия монетизации, формализации и алгоритмизации управления средней школой. Стало быть, принцип клиенториентированности вполне валидный элемент менеджеристской идеологии, чтобы использовать его как инструмент для проверки деформации профессиональной культуры.

Первые два тезиса, посредством которых мы измерим влияние менеджеризма на профессиональную культуру, — восприятие профессии учителя как призвание и стремление поделиться знаниями (см. табл. 1).

Из табл. 1 видно, что в группе «образование должно быть по преимуществу платной услугой» (первая и вторая колонки) профессию как призвание (первая строка) выбрали значительно меньше респондентов, чем в группе «образование является общественным благом» (третья и четвертая колонки). Это означает, что в группе последователей менеджеристских идей традиционные ценности профессиональной культуры учителей в анализируемом аспекте становятся менее релевантными. Деформацию профессиональной культуры мы видим в том, что профессия учителя не может восприниматься исключительно как работа, с помощью которой професионал зарабатывает себе на жизнь. В теоретической части статьи мы уже отмечали, что подлинное учитительство, способное выполнить социально значимые функции, воссоздается лишь в том случае, когда в профессиональной культуре интегрируются и возможность зарабатывать деньги, и готовность относиться к своей профессии как призванию. В последнем

случае имеется в виду моральный импаратив осуществлять действия за рамками формально предписываемых трудовым договором. Особенно это касается подвижничества, с которым всегда идентифицировались представители педагогических профессий.

По позиции «стремление поделиться знаниями» значимых распределений не выявлено (см. табл. 2).

По переменной «Интересуетесь ли Вы научными исследованиями по своему предмету?» получены характерные результаты, свидетельствующие о крайне негативном воздействии менеджеристских идей на профессиональную культуру учителей. В группе последователей менеджеристских ценностей (коммерциализации, формализации, конкуренции за блага в системе среднего образования) испытывают потребности в изучении научных трудов по собственному предмету заметно реже, чем в группе сторонников концепции образования как общественного блага. И в самом деле вряд ли можно научные знания конвертировать в деньги в образовательных практиках средней школы. Да и конкурентные преимущества по сравнению с коллегами они едва ли увеличат. Менеджеризм ориентирует профессионалов на так называемые скиллсы,

*Таблица 1. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа)*

и «Чем для Вас является Ваша профессия» (любое количество ответов), %

[*Table 1. Conjugation of two variables: ‘Do you consider a student and / or his / her parents to be clients?’ (one answer option) and ‘What is your profession to you?’ (any number of answers), %*]

Чем для Вас является Ваша профессия?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?			
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом	
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край
1. Призванием, которое было выбрано сознательно по велению души	25,2	22,8	75,5	77,0
2. Работой, которой я зарабатываю на жизнь	68,3	67,2	22,7	22,5
3. Стремлением поделиться знаниями	34,5	29,5	33,3	36,1
4. Тяжким бременем, от которого уже нельзя отказаться	12,1	1,6	2,6	2,4

*Таблица 2. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Интересуетесь ли Вы научными исследованиями по своему предмету» (любое количество ответов), %*

[*Table 2. Conjugation of two variables: ‘Do you consider a student and / or his / her parents to be clients?’ (one answer option) and ‘Are you interested in scientific research in your field?’ (any number of answers), %*]

Интересуетесь ли Вы научными исследованиями по своему предмету?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?			
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом	
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край
1. Нет, для школы это не обязательно	22,0	32,8	5,8	4,1
2. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на дополнительный приработок	28,8	39,3	8,8	7,7
3. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на разного рода отчеты и внеаудиторные активности	44,1	45,9	26,0	29,8
4. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на бытовую занятость дома	15,3	9,8	12,8	9,7
5. Да, это необходимо для моего профессионального развития	28,8	24,6	61,8	59,2

а не на фундаментализм прочного знания, закладываемого наукой. Скиллсы — это то, что быстро формируется и от чего нетрудно отказаться, в отличие от фундаментального знания, которое вырабатывается в расчете на долгосрочное использование, в идеале — на протяжении всей жизни. Для менеджеристских ценностей это слишком большое расточительство временных и интеллектуальных ресурсов. Большинство его последователей не воспринимают свою профессию как нечто большее, чем совокупность компетенций, позволяющих зарабатывать себе на жизнь. Стало быть, нет смысла тратить время и силы на изучение «отвлеченного» знания, от которого нет практической и сиюминутной пользы. Результаты таких представлений красноречиво отражаются в цифрах, которые можно увидеть в табл. 2.

Чтение работ классиков образования — еще один крайне нерациональный способ ресурсных трат, если учитель ставит перед собой цель найти простые ответы для реше-

ния сиюминутных проблем. Конечно, труды В. А. Сухомлинского или А. С. Макаренко создавались в иных социальных условиях. Но, с другой стороны, они адресовались Школе, не стесненной историческими рамками, и Учителю, который не разделяет свою работу на главное и второстепенное, так как считает в ней главным все. Работы классиков читать сложнее, чем «полезные» советы на «Яндекс-Дзен». Они и времени требуют больше и предполагают полную погруженность в пространство предлагаемых смыслов. Такие труды не столько про уроки и даже не о детях, сколько о самих учителях, о сложном и петляющем пути их личностного и профессионального роста. Последователи менеджеристских идей, как видно из распределений в табл. 3, ищут более короткие дороги к успешности в профессии. Это высокие баллы в рейтинге, дополнительные платные занятия, подготовка учеников к сдаче ЕГЭ, всевозможные внеобразовательные активности, всероссийские прове-

*Таблица 3. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа)*

*и «Читаете ли Вы работы классиков образования» (любое количество ответов), %*

[*Table 3. Conjugation of two variables: ‘Do you consider a student and / or his / her parents to be clients?’ (one answer option) and ‘Do you take interest in works by classics of pedagogy?’ (any number of answers), %*]

Читаете ли Вы работы классиков образования?	Считаете ли Вы ученика и/или его родителей клиентами?			
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом	
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край
1. Нет, для школы это не обязательно	28,6	36,7	3,5	3,6
2. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на дополнительный приработок	27,1	35,0	7,3	6,1
3. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на разного рода отчеты и внеаудиторные активности	33,9	41,7	26,5	24,5
4. Нет, не хватает времени из-за того, что приходится отвлекаться на бытовую занятость дома	13,6	13,3	14,3	16,9
5. Да, это необходимо для моего профессионального развития	28,8	26,7	59,0	59,9

рочные работы и т. п. Их, действительно, настолько много, что на самообразование, саморефлексию просто не остается времени. Особенно выразительно во всех этих контекстах выглядит цифра, согласно которой около трети всех учителей в группе последователей менеджеристских идей (по всем регионам в совокупности) совсем не нуждаются в оправданиях своей индифферентности к познанию фундаментальных принципов педагогики. По их мнению, «для школы это не обязательно». И это в самом деле не обязательно, если учительство рассматривать как обычный вид временной занятости, а не профессию на всю жизнь, в которой нет предела для самосовершенствования и саморазвития.

Деструктивное влияние менеджеризма проявляется уже через простые линейные распределения (см. табл. 4). Так, всего 34,2 % общего числа опрошенных согласились с тем, что профессия учителя должна быть работой на всю жизнь. Это не очень много. Примерно столько же (26,7 %) вы-

брали более нейтральную позицию — *есть много трудностей, но мне нравится работать учителем*. Это близко к восприятию своей работы в качестве призыва, но со слегка заниженными положительными коннотациями<sup>1</sup>. Что касается стандартного сопряжения по двум группам («образование коммерческая услуга» / «образование общественное благо»), то оно вновь показало результативную зависимость. Антитезами относительно друг друга здесь выступают заданные значения по первой (профессию учителя считаю работой на всю жизнь) и четвертой (если получу более выгодное финансовое предложение) строкам. Сторонники менеджеристских идей вновь показали стремление к максимальной монетизации своей деятельности и индифферентность к терминальным ценностям профессии учителя.

Подводя промежуточный итог, отметим, что из пяти характеристик профессиональной культуры учителя — восприятие труда

<sup>1</sup> Эти цифры не отражены в табл. 4.

*Таблица 4.* Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Допускаете ли Вы возможность в будущем сменить профессию учителя на что-то другое?» (любое количество ответов), %

[*Table 4.* Conjugation of two variables: ‘Do you consider a student and / or his / her parents to be clients?’ (one answer option) and ‘Is it possible that you may change your teacher profession in the future?’ (any number of answers), %]

Допускаете ли Вы возможность в будущем сменить профессию учителя на что-то другое?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?			
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом	
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край
1. Нет, профессию учителя считаю работой на всю жизнь	15,8	18,0	36,6	34,9
2. Нет, есть много трудностей, но мне нравится быть учителем	15,8	14,8	27,7	34,9
3. Нет, уже поздно что-то менять	2,3	4,9	17,9	16,5
4. Да, если получу более выгодное финансовое предложение	55,6	59,0	21,4	20,8
5. Да, если ничего не изменится в образовании	31,6	26,2	20,5	21,1
6. Да, если существенно не повысится заработка плата	38,6	37,7	21,9	18,4

как призвания, стремление поделиться знаниями, готовность повышать свой профессиональный уровень через ориентацию на научные знания, чтение классических трудов по педагогике, отождествление профессии с работой на всю жизнь — по четырем позициям высказанная гипотеза подтвердились. Менеджеристские ценности, действительно, деформируют базовые основы профессиональной культуры учителя.

Без нашего внимания остался еще один важный аспект, указанный в постулированной во Введении общей цели для всей статьи — взаимосвязь между менеджеристским управлением и ростом региональной асимметрии. Под этот фрагмент цели была сформулирована отдельная гипотеза: менеджеризм способствует оттоку учителей из регионов с ограниченными ресурсными возможностями на более благоприятные с точки зрения субъективных представлений респондентов территории.

Указанная проблема для регионов является актуальной. В Калмыкии не хватает 174 учителя (4,7 % всего штатного расписания) [Скворцов 2025]. Чуть лучше ситуация обстоит в Ростовской области (дефицит 3 %) [Ростовской области 2025], Астраханской области (дефицит 2,2 %) [Федорова 2025] и в Ставропольском крае (дефицит 3,1 %) [Систему образования 2025]. Но это официальные данные, взятые с порталов региональных служб занятости. В реальности же учителя уже давно перешли на двойные ставки. И в данной модели нередко встречается несоединимое, когда, например, ставка физика объединяется со ставкой математика, а ставка историка — со ставкой географа. Могут быть еще более немыслимые коллaborации. Все зависит от штатного дефицита в конкретной школе. Трудно просчитать точные цифры, но, по данным профсоюза «Учитель», реальная нехватка педагогов в средней школе может составлять не менее

30 % [Зарплаты учителей 2025]. Надо полагать, что в сельской местности ситуация обстоит еще хуже. Во всяком случае точно станет хуже, так как переход на новую систему оплаты труда, в которой оклад зависит от наполняемости школьного класса, сильнее всего ударит по малым населенным пунктам, где некомплектность классов ощущается в наибольшей степени.

Перечисленные проблемы менеджеристское управление только усугубляет. Обратимся к данным, представленным в табл. 5.

В табл. 5 несложно увидеть зависимость между лояльностью к месту собственного проживания в группе учителей, воспринимающих образование как общественное благо, и стремлением уехать в более благополучные по заработным платам регионы тех педагогов, которые оценивают образование как деятельность по оказанию услуг.

За этими словами — «благо» и «услуга» — в социальных практиках явно стоит больше, чем просто семантическая разница. Первое вбирает в себя подвижничество и призвание, второе — расчет и выгоду. Нетрудно понять, что менеджеристские ценности коммерциализируют внутреннюю природу учительской профессии, определяя ее материальный эффект как единственную цель. И если эта цель не достигается в конкретном месте, то учитель, приученный мерить свою социальную успешность только по деньгам, стремится уехать туда, где оплата его труда выше.

Сформулированный тезис тоже совсем нетрудно обосновать математически, что реализовано посредством сопряжения переменных об удовлетворенности дополнительными выплатами и наличием планов уехать в другой регион.

*Таблица 5. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?» (любое количество ответов), %*

[Table 5. Conjugation of two variables: ‘Do you consider a student and / or his / her parents to be clients?’ (one answer option) and ‘Do you have any plans to move to another region?’ (any number of answers), %]

Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				Всего по вопросу «Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?»
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой	Образование является общественным благом	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Нет, дома меня все устраивает	24,1	24,6	41,8	48,0	43,0
2. Нет, в другом регионе меня никто не ждет	8,6	8,2	11,1	13,1	11,8
3. Нет, уже поздно что-то менять	2,3	4,9	16,0	16,8	16,0
4. Да, хочу уехать в Москву или в какой-то другой более благоприятный регион	12,1	6,6	11,3	7,0	9,6
5. Да, хочу уехать туда, где выше заработная плата и лучше условия для жизни	44,8	50,8	27,3	22,3	26,9
6. Да, если менять профессию, то заодно и место жительства	22,4	18,0	10,1	9,6	10,7

По первой строке таблицы 6 четко видно, что удовлетворенность дополнительными финансовыми выплатами существенно повышает лояльность к территории проживания, снижая стремление мигрировать в другой регион, где по представлениям респондента заработные платы выше. И, наоборот, мотивация уехать в регион, где больше заработка и лучше условия для жизни, возрастает прямо пропорционально низкой степени удовлетворенности доходами. Поэтому объяснение, полученное по итогам анализа таблицы 5, считаем обоснованным, а предложенную гипотезу, в соответствии с которой менеджеризм способствует оттоку учителей из регионов с ограниченными ресурсными возможностями на более благоприятные с точки зрения субъективных представлений респондентов территории, подтвержденной.

#### 4. Заключение

Мы отдаляем себе отчет в том, что рассмотрели далеко не все тематические

сюжеты, которые имеют значение для того, чтобы исчерпывающе раскрыть роль менеджеризма в деформации профессиональной культуры учителей. Вне сферы нашего внимания остались возможные имитации трудовой активности и механизмы распределения дополнительных финансовых выплат. Без них анализ остается неполным. Однако цель данного исследования предзадана отраслевыми рамками, предопределенными предметными особенностями социальной антропологии. Поэтому основной акцент сделан не на самом менеджеризме, а на состоянии пяти характерных признаков профессиональной культуры учителей, которые оценивались в контексте воздействия на них менеджеристских идей. При этом вполне сознательно мы взяли управленческий постулат, интегрирующий в себя наиболее явные и понятные широкому кругу учителей свойства менеджеристской идеологии. Речь идет о форматировании профессии учителя в

*Таблица 6. Сопряжение двух переменных: «Насколько Вы удовлетворены дополнительными финансовыми выплатами к должностному окладу?» (любое количество ответов) и «Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?» (любое количество ответов), %*  
*[Table 6. Conjugation of two variables: ‘How satisfied are you with the additional financial payments to your salary?’ (any number of answers) and ‘Do you have any plans to move to another region?’ (any number of answers), %]*

	Вы удовлетворены дополнительными финансовыми выплатами к должностному окладу?			
	Нет, выплаты получают лояльные руководству сотрудники	Да, это значимая прибавка к моему должностному окладу	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край
Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?				
1. Нет, дома меня все устраивает	31,6	26,5	52,4	56,2
2. Нет, в другом регионе меня никто не ждет	7,9	26,5	13,0	7,4
3. Нет, уже поздно что-то менять	15,8	17,6	13,5	11,3
4. Да, хочу уехать в Москву или в какой-то другой более благоприятный регион	7,9	11,8	11,5	6,4
5. Да, хочу уехать туда, где выше заработка и лучше условия для жизни	34,2	34,3	21,2	24,6
6. Да, если менять профессию, то заодно и место жительство	21,1	11,8	6,7	7,4

разновидность коммерческой услуги, что автоматически включает педагогическую деятельность в обойму самых ординарных видов занятости, наряду, например, с торговыми консультантами или интернет-коучами. Подобного рода метаморфозы с неизбежностью меняют социальную сущность профессии и отношение самих педагогов к своему труду.

Прежде всего, в условиях реализации менеджеристских инструментов профессия учителя перестает быть работой на всю жизнь, превращаясь в обычную занятость по зарабатыванию денег, которую при ее недостаточной в монетарном смысле эффективности допустимо легко поменять на более привлекательную. Совершенно очевидно, что такой подход снижает ценность вложенных на перспективу интеллектуальных ресурсов, а также нивелирует необходимость мотивационных и временных усилий на те виды деятельности, которые не дают сиюминутного денежного эффекта. Именно отсюда происходят равнодушие учителей, разделяющих менеджеристские ценности, к изучению научных трудов и чтению работ классиков образования, индифферентность к своей работе как к призванию, осмысленная готовность сменить ее на нечто другое, более выгодное или легкое с позиции трудозатрат.

Учитель, чье сознание перековано новыми управлеченческими принципами, рационален и формалистичен. Его рациональность запрограммирована стремлением действовать эффективно. Под этим подразумевается трудиться только так и только там, где есть вероятность с минимальными трудовыми затратами достигнуть максимального финансового результата. Это означает, что такие традиционные для учителя педагогические практики, как неоплачиваемая работа с отстающими учениками, бескорыстная помощь в разрешении трудных жизненных ситуаций, воздействие моральным примером, полная погруженность в мир смыслов своей дисциплины, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, замещаются поисками новых способов заработать на учениках или в ходе параллельной занятости по другой ра-

боте. Не менее разрушительна для профессиональной культуры и формалистичность менеджеристских практик. Идеальный учитель «нового типа» во всем следует раз и навсегда установленному алгоритму. Он считает собственный рейтинг, действует строго по инструкции и протоколам, знает наизусть что ему дозволено или запрещено, стеснен многочисленными ограничениями. В целом он является винтиком кем-то заведенной системы, где у него нет никакой субъектности. А следовательно, нет и ответственности за достижение социальных смыслов того, что в обществе всегда связывали с профессией учителя.

И в завершение нельзя не сказать, что менеджеризм является глобалистской идеологией, уничтожающей национальную культуру. Он был навязан российскому обществу либеральными элитами, цель которых ликвидировать всякие дифференции, включая этнические. Менеджеризм очень органично вписывается в так называемую «новую повестку». Его популяризация совпала с политикой ЕС, направленной на преодоление культурных различий между странами Европейского Союза. В качестве итоговой цели провозглашается создание среднего человека универсальной культуры. Сама этничность декларируется как нечто устаревшее, а порожденные ею различия между акторами — как препятствия к социальной коммуникации. Действующая модель управления средними школами объективно, даже не нуждаясь в специальных декларациях, является одним из главных факторов, разрушающих этническую субъектность. Для средних школ восточных регионов нашей страны менеджеризм особенно губителен. За ним следует тотальная аккультурация, итогом которой неизбежно становится разрушение устоявшихся правил не только для средней школы, но в более широком контексте — для всей культуры в целом. В этом своем качестве менеджеристское управление оказывается причиной избыточной рациональности, в рамках которой снижаются социальные обязательства, а лучшие работники перемещаются в регионы с большей ресурсообеспеченностью.

**Полевые материалы авторов**

ПМА 2025 — опрос на тему «Профессиональная культура учителей в условиях менеджеристского управления». Участники — 1 500 учителей из 4 субъектов РФ: Калмыкии, Астраханской и Ростовской областей и Ставропольского края (сентябрь-октябрь 2025 г.)

**Источники**

Зарплаты учителей 2025 — Зарплаты учителей ниже, а нагрузка — выше: школьная система на грани кризиса [электронный ресурс] // URL: <https://ren.tv/longread/1378277-zarplaty-uchitelei-nizhe-a-nagruzka-vyshe-shkolnaia-sistema-na-grani-krizisa> (дата обращения: 26.11.2025).

Ростовской области 2025 — Ростовской области не хватает почти тысячи школьных учителей. Каких и где именно? [электронный ресурс] // URL: <https://161.ru/text/education/2025/01/05/74959643> (дата обращения: 26.11.2025).

Систему образования 2025 — Систему образования трясет на Ставрополье [электронный ресурс] // URL: <https://newstracker.ru/news/2025-09-09/sistemu-obrazovaniya-tryaset-na-stavropolie-5471130> (дата обращения: 26.11.2025).

Скворцов 2025 — Скворцов И. Калмыцкие школы бьют тревогу: не хватает 174 учителей [электронный ресурс] // URL: <https://runews24.ru/elista/03/06/2025/kalmyiczkieshkolyi-byut-trevogu-ne-xvataet-174-uchitelej> (дата обращения: 26.11.2025).

Федорова 2025 — Федорова М. В Астраханской области не хватает 170 учителей и педагогов [электронный ресурс] // URL: <https://brief24.ru/ast/2025/10/5/237815> (дата обращения: 26.11.2025).

**Литература**

Андреева, Зайцева 2021 — Андреева И. С., Зайцева А. А. Человек перестает мыслить, когда перестает читать // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2021. Вып. 3. С. 1221–1223.

Баллер, Злобин 1970 — Баллер Э. А., Злобин Н. С. Культура. Творчество. Человек. М.: Молодая гвардия, 1970. 272 с.

**Authors' Field Data**

Professional Culture of Teachers in Managerial Contexts. N=1.500 (teachers from Kalmykia, Astrakhan and Rostov oblasts, Stavropol Krai; September-October 2025). Teacher survey materials. (In Russ.)

**Sources**

Decreased salaries with increased obligations for teachers: School system on verge of crisis. On: REN TV. Available at: <https://ren.tv/longread/1378277-zarplaty-uchitelei-nizhe-a-nagruzka-vyshe-shkolnaia-sistema-na-grani-krizisa> (accessed: 26 November 2025). (In Russ.)

Rostov Oblast is short of almost one thousand schoolteachers. Which and where exactly? On: Rostov-on-Don Online. Available at: <https://161.ru/text/education/2025/01/05/74959643/> (accessed: 26 November 2025). (In Russ.)

Stavropol's education system to face difficulties. On: NewsTracker. Available at: <https://newstracker.ru/news/2025-09-09/sistemu-obrazovaniya-tryaset-na-stavropolie-5471130> (accessed: 26 November 2025). (In Russ.)

Skvortsov I. Kalmykia's schools raise alarm: There is urgent need of 174 teachers. On: RuNews24. Available at: <https://runews24.ru/elista/03/06/2025/kalmyiczkieshkolyi-byut-trevogu-ne-xvataet-174-uchitelej> (accessed: 26 November 2025). (In Russ.)

Fedorova M. Astrakhan Oblast needs 170 more teachers and nurses. On: Brief24. Available at: <https://brief24.ru/ast/2025/10/5/237815> (accessed: 26 November 2025). (In Russ.)

**References**

Andreeva I. S., Zaytseva A. A. He who stops reading — stops thinking. In: Topical Issues of Aeronautics and Space. 2021. Vol. 3. Pp. 1221–1223. (In Russ.)

Baller E. A., Zlobin N. S. Culture. Creativity. Man. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1970. 272 p. (In Russ.)

- Барабанчиков 1984 — Барабанчиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов: к вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. 1984. № 1. С. 71–78.
- Бенин 1997 — Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: БГПИ, 1997. 133 с.
- Библер 1989 — Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
- Божович 2012 — Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 33. № 4. С. 65–67.
- Вебер 1990а — Вебер М. Наука как призвание и профессия // Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М: Прогресс, 1990. С. 707–735.
- Вебер 1990б — Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М: Прогресс, 1990. С. 644–706.
- Давидович, Жданов 1979 — Давидович В. Е., Жданов Ю. А. Сущность культуры. Ростов н/Д: Рост. ун-т, 1979. 264 с.
- Друкер 2015 — Друкер П. Практика менеджмента. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 416 с.
- Елканов 1989 — Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. 189 с.
- Ильин 2011 — Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
- Каган 2024 — Каган М. С. Философия культуры. М.: Юрайт, 2024. 353 с.
- Казанцев 2023а — Казанцев О. А. «Менеджеризация» общего образования: к постановке проблемы // Caucasian Science Bridge. 2023. Т. 6. № 1(19). С. 96–103.
- Казанцев 2023б — Казанцев О. А. Картографирование менеджеризма и менеджеризация школы: от описания метода к пониманию предмета // Гуманитарий Юга России. 2023. Т. 12. № 4. С. 215–230. DOI: 10.18522/2227-8656.2023.4.15
- Barabanshchikov A. V. Problems of pedagogical culture among university teachers: On essentials of pedagogical culture. *Sovetskaya pedagogika*. 1984. No. 1. Pp. 71–78. (In Russ.)
- Benin V. L. Pedagogical Culture: Philosophical and Sociological Analysis. Ufa: Bashkir State Pedagogical Institute, 1997. 133 p. (In Russ.)
- Bibler V. S. Culture. Dialogue of cultures: Defining the terms. *Voprosy filosofii*. 1989. No. 6. Pp. 31–42. (In Russ.)
- Bozhovich L. I. Child's motivations: Their shaping and development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2012. Vol. 9. No. 4. Pp. 65–67. (In Russ.)
- Weber M. Science as a vocation. In: Weber M. Selected Writings. Yu. Davydov (comp., ed., etc.), P. Gaidenko (foreword). Moscow: Progress, 1990. Pp. 707–735. (In Russ.)
- Weber M. Politics as a vocation. In: Weber M. Selected Writings. Yu. Davydov (comp., ed., etc.), P. Gaidenko (foreword). Moscow: Progress, 1990. Pp. 644–706. (In Russ.)
- Davidovich V. E., Zhdanov Yu. A. The Essence of Culture. Rostov-on-Don: Rostov State University, 1979. 264 p. (In Russ.)
- Drucker P. The Practice of Management. Moscow: Mann, Ivanov & Ferber, 2015. 416 p. (In Russ.)
- Elkanov S. B. Fundamentals of Professional Teacher Self-Education. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 189 p. (In Russ.)
- Ilyin E. P. Motivation and Motives. St. Petersburg: Piter, 2011. 512 p. (In Russ.)
- Kagan M.S. Philosophy of Culture. Moscow: Urait, 2024. 353 p. (In Russ.)
- Kazantsev O. A. “Managerization” of school education: Towards formulation of the problem. *Caucasian Science Bridge*. 2023. Vol. 6. No. 1(19). Pp. 96–103. (In Russ.)
- Kazantsev O. A. Mapping of managerialism and school managerization: From method description to subject understanding. *Humanities of the South of Russia*. 2023. Vol. 12. No. 4. Pp. 215–230. (In Russ.). DOI: 10.18522/2227-8656.2023.4.15

- Клименко, Посухова 2018 — Клименко Л. В., Посухова О. Ю. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // Вопросы образования. 2018. №3. С. 36–67. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-36-67.
- Ковалев, Дятлов 2024 — Ковалев В. В., Дятлов А. В. Профессиональная культура преподавателей в условиях менеджеристского управления (на примере вузов юга России) // Oriental Studies. 2024. Т. 17. № 4. С. 849–869. DOI: 10.22162/2619-0990-2024-74-4-849-869
- Конеева 2022 — Конеева Е. В. Мотивы, побуждающие учителей к принятию решения о смене профессии // Дайджест социальных исследований. 2022. № 2. С. 34–36.
- Малиновский 2005 — Малиновский Б. К. Начальная теория культуры. М.: ОГИ, 2005. 184 с.
- Маркарян 1969 — Маркарян Э. С. Очерки теории культуры. Ереван: АН Армянской ССР, 1969. 228 с.
- Маркова 1983 — Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
- Полутин, Маннникова 2020 — Полутин С. В., Маннникова Ю. В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 1. С. 75–97. DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097.
- Помелов 2016 — Помелов В. Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 4. С. 74–89.
- Сухомлинский 1983 — Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
- Ушинский 1974 — Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. Педагогическая антропология. В 2-х тт. Т. 1. М: Педагогика, 1974. 523 с.
- Klimenko L. V., Posukhova O. Yu. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large Russian cities. *Educational Studies Moscow*. 2018. No. 3. Pp. 36–67. (In Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-36-67
- Kovalev V. V., Dyatlov A. V. Professional culture of lecturers in the face of managerialism: The case of South Russian universities. *Oriental Studies*. 2024. Vol. 17. No. 4. Pp. 849–869. (In Russ.) DOI: 10.22162/2619-0990-2024-74-4-849-869
- Koneeva E. V. Motives stimulating teachers to make a decision to change the profession. *Digest of Social Studies*. 2022. No. 2. Pp. 34–36. (In Russ.)
- Malinovsky B. K. Scientific Theory of Culture. Moscow: OGI, 2005. 184 p. (In Russ.)
- Markaryan E. S. Essays on the Theory of Culture. Yerevan: Armenian SSR Academy of Sciences, 1969. 228 p. (In Russ.)
- Markova A. K. The Shaping of School Learning Motivations. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 96 p. (In Russ.)
- Polutin S. V., Manannikova Yu. V. The processes of bureaucratization and debureaucratization of teachers' work and their influence on the quality of teachers' professional activity: Sociological project results. *Integration of Education*. 2020. Vol. 24. No. 1. Pp. 75–97. (In Russ.) DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097
- Pomelov V. B. The movement of innovators-educators of the 1980s: The thirty-years anniversary of the pedagogy of cooperation. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2016. Vol. 13. No. 4. Pp. 74–89. (In Russ.)
- Sukhomlinsky V. A. My Heart I Give to Children. Moscow: Pedagogika, 1983. 318 p. (In Russ.)
- Ushinsky K. D. Selected Pedagogical Writings. Pedagogical Anthropology. In 2 vols. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1974. 523 p. (In Russ.)

Явнова 2019 — Явнова И. И. Социальная политика консервативного правительства Маргарет Тэтчер (80-е гг. XX века) // Manuscript. 2019. Т. 12. Вып. 12. С. 105–109. DOI: 10.30853/manuscript.2019.12.19

Parsons 1954 — Parsons T. The professions and social structure // Essays in sociological theory. Glencoe (IL): Free press, 1954. Pp. 34–49.

Yavnova I. I. Social policy of Margaret Thatcher's Conservative government (the 1980s). *Manuscript*. 2019. Vol. 12. No. 12. Pp. 105–109. (In Russ.) DOI: 10.30853/manuscript.2019.12.19

Parsons T. The professions and social structure . In: Essays in Sociological Theory. Glencoe, IL: Free Press, 1954. Pp. 34–49. (In Eng.)

