

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.19181/socjour.2024.30.1.7

EDN: ONMVOY



М.А. КОЗЛОВА¹, О.А. СИМОНОВА¹, О.Н. МАДФЕС¹

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 11.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЕРСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕРАВЕНСТВА¹

Аннотация. Данная статья нацелена на анализ потенциала социальных партнерств школы в решении проблем насыщения образовательной среды и преодоления образовательного неравенства. Школа рассматривается как особая среда, аккумулирующая финансовые, культурные, социальные ресурсы. Принятие постсоветской школой курса на неоменеджериализм предполагает относительную автономию школ и стимулирование конкуренции между ними. Следствием выступает трансформация функций и форм социальных партнерств школы по сравнению с советским периодом. Именно в логике неоменеджериализма социальные партнерства репрезентируются как ведущий инструмент преодоления неравенства в доступе к получению качественных образовательных услуг. Эмпирическую базу составили 88 интервью с сотрудниками средних общеобразовательных учебных заведений Пермского края. На основе анализа интервью эксплицированы интерпретации смыслов и оценки эффектов социальных партнерств школы участниками образовательного процесса, в результате чего выделены возможные риски социальных партнерств: риск углубления образовательного неравенства между школами и участие школ посредством партнерств в сфере экспериментирования, не регламентированного государством. Выявлена диспропорция в широте, разнообразии и устойчиво-

¹ Публикация подготовлена в ходе работы научно-учебной группы (НУГ № 23-00-024) «Дружелюбная образовательная среда: на перекрестке интересов школы и города» в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)» в 2022–2023 гг.

сти партнерств между «престижными» школами и школами с невысокими позициями в рейтингах, что согласуется с общим постсоветским трендом дифференциации школ и соответственно с различиями в успешности формирования насыщенной образовательной среды, приводящими к риску углубления образовательного неравенства. Проанализированы специфические черты локальных, организационных и структурных барьеров к установлению школой социальных партнерств, потенциально способствующих преодолению образовательного неравенства.

Ключевые слова: образовательная среда; образовательное неравенство; социальные партнерства; постсоветская школа; неоменеджериализм.

Для цитирования: Козлова М.А., Симонова О.А., Мадфес О.Н. Социальные партнерства современной российской школы как инструменты формирования насыщенной образовательной среды и преодоления неравенства // Социологический журнал. 2024. Том 30. № 1. С. 143–170. DOI: 10.19181/socjour.2024.30.1.7 EDN: ONMVOY

Введение

Традиционно школа как социальный институт ориентирована на выполнение функции культурного и социального воспроизводства. Однако «традиционная система образования, хотя и является мощной и достаточно плодотворной, тем не менее не справляется с решением тех образовательных задач, которые возникают в ходе общественного развития» [1]. Три десятилетия назад нерелевантность условиям и запросам современности воспроизводимых российским образованием ценностей и инструментов их имплементации, сложившихся в советской школе, остро проявилась в таких аспектах, как углубление разрыва между требованиями практики и транслируемыми образованием знаниями и навыками, медленное развитие образовательных технологий и внедрение инноваций, кризис управления, эффективности и производительности образовательной системы, обостряющий проблемы образовательного неравенства.

Ориентируясь на решение актуальных проблем школы, необходимо признать определяющую роль в процессе обучения образовательной среды — системы прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, охватывающей как физические (здания, помещения, технологии и т. д.), так и социально-психологические (взаимоотношения с учащимися, настроение, мотивация, явно и неявно представленные психолого-педагогические установки учителей и др.) аспекты, которые характеризуют цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе [37], влияющей как на процесс, так и на результаты обучения [30; 31; 49]. В последние десятилетия в контексте национальных реформ образования в разных странах наблюдается рост вовлеченности внешних по отношению к школе организаций в систему образования — выстраивание школой системы внутри-

и межсекторных социальных партнерств [16; 19; 39; 51]. При этом общей целью установления разных партнерств является формирование обогащенной и мотивирующей образовательной среды, характеризующейся эффективным преподаванием и учебой, инклюзивностью и равенством, безопасностью и соучастием обучающихся и обучающихся на основе разделяемых ценностей и норм [35].

Данная статья нацелена на анализ потенциала социальных партнерств школы в решении проблем насыщения образовательной среды и преодоления образовательного неравенства. Ставя вопрос о том, каким образом социальные партнерства могут этому способствовать, рассмотрим его в контексте, демонстрирующем уникальность российского случая. Поскольку современное состояние социального партнерства российских школ в определенной степени обусловлено переходом от советской системы образования к постсоветской, кратко рассмотрим содержание ключевых концептов исследования в исторической перспективе для фокусировки исследовательских вопросов. После этого представим дизайн проведенного эмпирического исследования и полученные результаты.

Образовательное неравенство как менеджеральная проблема и предмет социологического исследования российской школы

Образовательное неравенство — сложный феномен, который предполагает разнообразие проявлений и может быть концептуализирован на разных уровнях. Соответственно, необходимо определить, какое именно неравенство попадает в фокус нашего рассмотрения. Если представлять проявления образовательного неравенства в трех составляющих:

- (не)равенство стартовых образовательных возможностей (социальный и культурный капитал семей учащихся, поведенческие стратегии родителей по отношению к детям и ожидания в отношении их образовательных траекторий и результатов, индивидуальные особенности ребенка) [29];
- (не)равенство образовательного процесса (наличие у школы статуса/специализации, доля учителей с высшей педагогической категорией) [7];
- (не)равенство результатов образовательного процесса (средневзвешенная величина по ЕГЭ, доля призеров олимпиад по школе; доля выпускников, поступивших в вуз) [7],

а уровни его проявления соотнести с уровнями дифференциации субъектов образовательного процесса, дифференцируя тем самым и его источники (факторы) как:

- сам учащийся (его/ее индивидуальные особенности);
- его/ее семья (экономический, социальный, культурный капитал);

- школа (материально-техническая обеспеченность, уровень преподавания, образовательный климат);
- регион проживания (уровень развития объектов социальной инфраструктуры, наличие и престижность образовательных учреждений среднего общего и профессионального и высшего образования),

то центральным для нашего исследования, охватывающего школы одного региона, становится *(не)равенство образовательного процесса, обусловленное состоянием школ.*

В середине 1980-х гг. подход, акцентирующий внимание на различиях индивидуальных характеристик учащихся и их социального происхождения [22], уступает доминирующие позиции подходу, сфокусированному на различиях в организации школ, взаимодействии участников образовательного процесса, создании дружелюбного климата в школе [23]. Школы начинают рассматриваться как сообщества, аккумулирующие финансовые и культурные ресурсы. Соответственно, отмечается, что в «неуспешных» школах концентрируют ресурсы «отрицательные», а в «успешных» — «положительные»: социальный и культурный капитал родителей и сверстников, квалификация и мотивация учителей, качество оборудования и наличие вспомогательного персонала (психологов, тьюторов и т. п.) [10; 47]. И хотя эффективное использование ресурсов для достижения высоких образовательных результатов может иметь большее значение, нежели сам факт их наличия [33; 34], такие ресурсы, как квалификация участников образовательного процесса, в том числе представляющих административный аппарат школ, автоматически конвертируются в показатели качества процесса и результатов обучения.

Значимость совокупности школьных факторов оценивается исследователями по-разному в зависимости от культурного и социального контекстов. Например, указывается, что в развивающихся странах от 40 до 60% изменений в успеваемости учащихся могут зависеть от выбора школы [33]. Данные, полученные в развитых странах, напротив, позволяют исследователям заключить, что только около 20% вариаций успеваемости учащихся наблюдаются между школами, а остальные 80% — внутри школ [23]. Российские исследователи на основе комплекса критериев, характеризующих результативность обучения (доля учеников с ЕГЭ выше 70 баллов; средневзвешенная величина по ЕГЭ; доля призеров олимпиад по школе; доля выпускников, поступивших в вуз) и сам процесс (наличие у школы статуса/специализации; доля учителей с высшей педагогической категорией), выделили 8 кластеров школ, где восьмой, самый успешный, кластер — это элитные гимназии и лицеи, расположенные в основном в областных центрах, в которых большое число победителей и призеров олимпиад, наибольшая доля

учащихся 11-го класса, пользующихся дополнительными образовательными услугами на платной основе, и выпускники практически всегда гарантированно поступают в высшие учебные заведения, а школы, составившие первый кластер, демонстрируют самые низкие показатели по доле учащихся с показателями ЕГЭ выше 70 баллов и количеству призеров олимпиад. В данный кластер в основном входят сельские школы с низкой материальной базой и низким уровнем обеспечения учебного процесса [7]. Таким образом, для России неравенство между школами остается высокосignificant фактором образовательного неравенства.

В качестве фактора аккумуляции и эффективной конвертации ресурсов на уровне школы в современных условиях и возможного ослабления образовательного неравенства потенциально способна выступить ориентация школы на запросы и возможности внешней социальной среды [35], взаимодействие с внешними организациями, которые выступали бы в качестве социальных партнеров, обеспечивающих поддержку по целому спектру образовательных задач. Безусловно, российская педагогика накопила обширный опыт выстраивания связей «школы и общества», «учебы и жизни». В советское время взаимодействия школ с иными организациями были ориентированы преимущественно на приобщение школьников к трудовой этике и государственной идеологии посредством реализации программ трудового воспитания на площадках промышленных и — чаще — сельскохозяйственных производств [14]. Школы, как и образовательные организации иных уровней (профессиональные училища, вузы), рассматривались в качестве источников низкоквалифицированной рабочей силы, которую государство могло использовать по своему усмотрению. Несмотря на то что партнерскими такие отношения назвать можно с большой натяжкой, они относительно успешно транслировали ценности равенства и именно в этом — ценностно-фундированном моральном — измерении если и не преодолевали неравенство, то делали его менее явным [13].

Однако в 1990-е гг. плановый стейкитский подход сменился либеральным в экономике и неоменеджеральным в управлении, что не только актуализировало проблемы релевантности школьного образования запросам как непосредственных участников, так и стейкхолдеров, но и обострило проблему образовательного неравенства. Прежние модели партнерств лишились как моральной опоры, так и административных и экономических инструментов: при уходе от советской системы участие государства в школьном образовании резко снизилось, увеличилась дифференциация и конкуренция школ [4; 9]. Принятие курса на неоменеджерализм, предполагающий относительно автономную автономию школ и стимулирование их конкуренции [5], привело к трансформациям функций и форм социальных партнерств. Именно в логике неоменеджерализма социальные партнерства как взаимодействия автономных от государственного контроля (в отли-

чие от советского времени) и относительно равноправных агентов репрезентируются как ведущий инструмент преодоления неравенства между школами в доступе к получению качественных образовательных услуг [39].

Социальные партнерства школ как неоменеджериалистский инструмент преодоления неравенства

В контексте неоменеджериалистских реформ вовлечение внешних по отношению к школе организаций призвано способствовать улучшению качества школьного образования за счет использования потенциала, ресурсов и экспертных знаний коммерческих и общественных организаций [24; 46] и обеспечения равных возможностей в доступе к качественному образованию для всех [27; 28; 38–40; 53]. Таким образом, миссия социальных партнерств образовательной направленности описывается как содействие созданию более просвещенного общества и разрешению социальных проблем [52; 54] посредством улучшения состояния конкретных школ, испытывающих трудности [45], поддержания культурного разнообразия [43] и развития инновационной составляющей образования [25; 39]. Однако по мере расширения академической рефлексии о сути и эффектах партнерств появляются данные, оспаривающие безусловность конструктивных эффектов от взаимодействий школы с внешними партнерами [53]. В числе возможных рисков для школы указывается, что субъекты взаимодействий могут оказывать влияние на образовательную политику и практики, используя финансовые рычаги и/или политическое влияние, что может приводить к закреплению социального неравенства, лишению голоса и исключению из образовательного пространства субъектов, соответствующими ресурсами не обладающих [20; 21; 50; 54], а также к подрыву относительной автономии школы в вопросах формирования учебных и внеучебных планов или управления текущими процессами [38; 53].

В современном российском образовательном пространстве практики сотрудничества школ с внешними организациями и сообществами нельзя назвать массовыми. Единичный характер имеют и российские исследования потенциальных эффектов внутри- и межсекторных партнерств школы. Предлагая восполнить этот пробел и фокусируясь на анализе образовательной среды школы как участника социальных партнерств, мы ставим следующие исследовательские вопросы:

- Как государственные (муниципальные), частные (бизнес) и общественные (локальные «низовые» инициативы, НКО) ресурсы используются школами для реализации образовательных проектов?
- Какие аспекты затрудняют подобное использование указанных ресурсов в образовательном пространстве школ, каковы барьеры развития социальных партнерств?

Безусловно, выбранный нами исследовательский фокус нельзя считать новым и уникальным для исследований в сфере образования — как социологической, так и менеджериальной направленности. Результаты мониторинговых исследований², нацеленные на анализ процессуального и итогового образовательного неравенства на уровне школ, стали основой разработки федеральных и региональных программ поддержки школ, в числе которых вовлечение в образовательный процесс семей³, партнерство со школами-лидерами, изменение организационной культуры и системы управления, повышение квалификации, специальный подбор и подготовка руководителей школ⁴, регулярное и дополнительное целевое финансирование программ улучшения результатов школ и некоторые другие меры [6]. В этом спектре мер и программ направление, связанное с внутри- и межсекторными партнерствами школ, играет, как видно, ключевую роль. Однако наше исследование, основанное не на типичном для такого рода тем количественном (мониторинговом), а на качественном опросном методе сбора данных, позволит эксплицировать интерпретации смыслов, оценки эффектов социальных партнерств школы участниками образовательного процесса и их представления о барьерах, снижающих эффективность партнерств в преодолении образовательного неравенства.

Организация и методы исследования

Указанные вопросы мы рассмотрим на примере школ городов Пермского края. Целесообразность фокусирования на конкретном регионе подтверждается исследованиями, показывающими, что инновации в школах зависят не только от федеральных и низовых инициатив, но и от среды, созданной органами управления на местном уровне [13]. Регион выбран на основании сочетания его социально-экономических характеристик и показателей эффективности системы среднего общего образования. По экономическим характеристикам Пермский край может быть отнесен к разряду «типичных» российских регионов. Он занимает средние места в рейтингах: 28-е место из 85 по размеру

² Федеральный аккредитационный мониторинг. Правительство Российской Федерации. Постановление от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102167218&intelsearch> (дата обращения 16.06.2023).

³ Региональная программа формирования и развития партнерских отношений образовательной организации и семьи на 2021–2025 (г. Владимир). — URL: https://t21948u.sch.obrazovanie33.ru/upload/site_files/8u/regionalnaya-programma-semya-i-oo-2021-2025-2.pdf (дата обращения 16.11.2023).

⁴ Программа курса повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений [электронный ресурс]. — URL: <https://pandia.ru/text/77/105/133.php> (дата обращения 16.11.2023).

номинальной начисленной заработной платы, 50–59-е место по уровню безработицы, 48–49-е по индексу промышленного производства, 49-е место по качеству жизни⁵. При этом по качеству образования Пермский край входит в топ-10 российских регионов⁶, средние баллы ЕГЭ выпускников школ Пермского края превосходят средние по РФ показатели абсолютно по всем предметам⁷. Это сочетание показателей делает регион интересным кейсом, позволяя предположить возможность тиражирования накопленного школами края опыта развития образовательной среды на другие российские регионы. В апреле 2022 г. в школах Пермского края было собрано 88 интервью с сотрудниками государственных средних общеобразовательных учебных заведений (школ (далее — СОШ), гимназий, лицеев): с директорами (N = 10), их заместителями (N = 23) и педагогами (N = 55), а также 46 интервью с сотрудниками внешних по отношению к школам организаций (культурных институций (N = 21), отделов образования (N = 3), бизнес-структур (N = 6), некоммерческих организаций (N = 11), вузов (N = 5)), имеющих опыт или обладающих экспертным знанием о социальных партнерствах школы. Выборка формировалась методом «снежного кома». В роли гейт-киперов выступили сотрудники университетов Перми (ПГГПУ, ПГУ, НИУ ВШЭ-Пермь).

Была достигнута широкая география исследования. Интервью собраны в восьми населенных пунктах — семи городах и одном поселке. Это: Пермь (миллионник) — 13 интервью в 5 школах, Березники (большой город) — 11 интервью в 6 школах, Чайковский (средний город) — 21 интервью в 6 школах, Кунгур (средний город) — 8 интервью в 3 школах, Лысьва (средний город) — 8 интервью в 4 школах, Соликамск (средний город) — 3 интервью в 2 школах, Чусовой (малый город) — 6 интервью в 2 школах, Кудымкар (малый город; город краевого значения) — 16 интервью в 3 школах и Полазна (поселок городского типа) — 2 интервью в 2 школах. За редким исключением (1 директор, 1 заместитель директора, 1 учитель физкультуры), в ин-

⁵ Пермский край в цифрах. 2022: Краткий статистический сборник. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю. Пермь: ТО ФГСГС. — URL: <https://59.rosstat.gov.ru/folder/3346>. — 195 с. (дата обращения 16.06.2023).

⁶ Рособрандзор. Официальный сайт. 2022. — URL: <https://obrnadzor.gov.ru/tag/ege-2022/> (дата обращения 16.06.2023).

⁷ Годовой отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы Пермского края «Образование и молодежная политика» за 2020 г. Министерство образования и науки Пермского края. 2021. — URL: <https://minobr.permkrai.ru/dokumenty/71977/?ysclid=lp1fqiz2zh20030588> (дата обращения 17.11.2023).

тервью с сотрудниками школ участвовали женщины, что отражает существенную гендерную диспропорцию в педагогических коллективах.

Интервью проводились очно в здании школы. В роли интервьюеров выступили научные сотрудники и студенты НИУ ВШЭ (12 человек представляли пермский кампус, 12 — московский), которые прошли подготовку по освоению метода интервью и были погружены в исследовательскую проблематику. Средняя продолжительность интервью — 73 минуты.

Все интервью были транскрибированы и анонимизированы. Далее при включении в текст статьи цитат из интервью упоминаются название населенного пункта и тип организации, где работает информант; сведения о должности и прочая личная информация не приводятся для обеспечения гарантированной информантам анонимности.

Гайд интервью содержал вопросы об участии школы в социальных партнерствах, включая суть реализуемого в партнерстве проекта, описание процесса и участников коллаборации и оценку проекта информантом. Анализ транскриптов основан на осевом и последующем выборочном кодировании. На первом этапе анализа реконструировалось описание проектов, реализуемых в партнерстве, где в качестве осей рассматривались предметная (целевая) направленность проекта, вовлеченные во взаимодействие акторы, инициатор проекта, характер взаимодействий участников. Это позволило типологизировать направления партнерств. На втором этапе — выборочного кодирования — предметом анализа стали оценки акторами, вовлеченными в образовательный процесс, осуществления, результатов и перспектив социальных партнерств, что позволило сделать вывод о потенциальных эффектах этих партнерств и барьеров на пути их реализации.

Полученные результаты

Рассмотрим прежде всего спектр партнеров, с которыми школы Пермского края поддерживают устойчивые, то есть повторяющиеся, воспроизводимые отношения как в решении задач, возникающих в контексте школьной повседневности, так и связанные с реализацией проектной деятельности, ограниченной целевой установкой и сроками, принимая во внимание предметное содержание партнерств. В частности, рассмотрим партнерства с производственными организациями, образовательными институтами, дифференцируя образовательные организации по уровням образования (среднее общее, среднее профессиональное, высшее) и формам собственности (государственные, частные), и с общественными организациями. Отдельно рассмотрим характер формируемых школами Пермского края отношений с родителями учащихся, которые, с одной стороны, могут представлять любые из перечисленных типов организаций, а с другой — являются непосредственно мотивированными участниками образовательного процесса. При анализе каждого из названных типов социальных

партнерств постараемся эксплицитно мотивацию каждой стороны к выстраиванию и поддержанию партнерств, барьеры, а также взаимные выгоды отмеченных форм взаимодействий, что позволит в заключении статьи оценить их реальные и потенциальные эффекты в направлении снижения образовательного неравенства.

Участники межсекторных партнерств

Первый, наиболее традиционный, тип партнеров — производство (государственный и частный бизнес, производственные организации). При этом производственные организации заинтересованы в ранней профориентации и формировании у школьников мотивации к освоению востребованных на производстве профессий. Школам подобные партнерства дают возможность решать широкий спектр задач, очерченных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) по всем ключевым направлениям оценки результатов освоения образовательной программы: личностным, метапредметным и предметным. Так, в направлении оптимизации формирования предметных компетенций такого рода партнерства предоставляют школам необходимую материально-техническую базу как практической, так и теоретической подготовки школьников, включая оснащение непосредственно школьных кабинетов:

...благодаря сотрудничеству с предприятием в нашей школе новейшее лабораторное оборудование по химии, физике, биологии (Чайковский, СОШ)

и возможности проведения занятий на базе производственной организации:

...у нас в классах технологического профиля имеются уроки на производстве, и не всегда дети готовы решать те производственные задачи, которые на предприятии ставятся. То есть они прямо теряются. Иногда даже отказываются от таких заданий (Чайковский, гимназия).

Использование оборудования, имеющегося на производстве, партнерство не ограничивается. Такого рода партнерства позволяют качественно изменить содержание обучения: они дают возможность педагогам актуализировать и одновременно проблематизировать обучение детей по отдельным дисциплинам, с одной стороны, представляя направления применения полученных в школе знаний, а с другой — демонстрируя их ограниченность, недостаточность для решения тех же актуализированных «жизненных» (как бытовых, так и производственных) задач. Важнейший тип «новых продуктов», формирующихся в такого рода партнерствах, — продукты образовательные: разного рода конкурсы, интеллектуальные игры и квесты, участие в которых требует комплексного использования «школьных» и «реальных» знаний и навыков, позволяющих «прорешивать практические задания, которые не имеют явного ответа» (Чайковский, гимназия).

Взаимовыгодное сотрудничество с производственными организациями позволяет школам решать широкий спектр задач по профори-

ентации учащихся, непосредственно корреспондирующих с метапредметными задачами формирования мировоззрения, навыков целеполагания, коммуникативной компетентности, основ экологической культуры:

...напротив школы большое предприятие — лидер в сфере легкой промышленности. Они являются многопрофильным предприятием: у них есть непосредственно ткацкое, прядильное, красильное производство, своя котельная, продвинутый IT-отдел, отдел переводчиков, отдел юридического сопровождения, отдел планирования, экономический отдел и т. д. Мы с ними сотрудничаем как раз в этом смысле: сначала формируем у детей с 7-го класса представление о современном крупном предприятии; они должны понимать, что это такое и что здесь все профили представлены. А потом мы уже организуем практики, профпробы по этим отделам для профилей, которые у нас являются ведущими. Это очень гармонично дополняет нашу работу по профпрофильности, профпрофильности и по профориентации (Чайковский, СОШ).

Это, в общем, очевидная, лежащая на поверхности задача партнерства школ с производственными предприятиями. Однако при обсуждении данной темы информанты особенно часто сообщали о «побочном», незапланированном изначально эффекте: о повышении квалификации сотрудников школ (педагогов, специалистов), развитии социального, человеческого и символического капитала как отдельных сотрудников, так и самой образовательной организации:

Это взаимодействие со специалистами и инженерами положительно влияет в том числе на учителей. Потому что у нас один тип мышления, у них — совершенно другой, когда это сочетается, получается некий новый продукт (Чайковский, гимназия).

Однако учителя сообщают и о случаях отказа предприятий от сотрудничества:

...сейчас как-то предприятия... они отстраненно, отдельно, не пускают. Чтобы попасть в тот же самый «Газпром», я не знаю там, сколько нужно справок взять (Чайковский, СОШ).

Кроме того, такого рода партнерства неизбежно конфликтуют с традиционной интерпретацией роли школьного учителя как соло-транслятора бесспорных истин, требуют от него/нее принятия позиции исследователя различных аспектов педагогической деятельности в соответствии с индивидуальными профессиональными интересами и предметной сферы реализации преподавательской деятельности. Однако готовность к такой работе, предполагающей методические и личностные трансформации, не говоря уже о наличии сил и времени на подготовку программы или мероприятия, непосредственное участие в проведении и рефлексию результатов, естественно, демонстрируют не все педагоги:

Кто-то просто отказывается, ссылаясь на нагрузку, некоторые сомневаются, есть ли в этом смысл, я вот думала, что можно попробовать, но это очень много времени требует... (Лысва, СОШ).

В ряде случаев это ожидание сопротивления настолько велико, что учителя-инициаторы или участники партнерств даже не информируют коллег о реализуемых проектах:

...учителей мы почти не затрагиваем, потому что сейчас кадровый голод везде в образовании, если мы понимаем, что учитель работает в две ставки, что с утра и до ночи, а плюс тетрадки и все остальное, то зачем их затягивать (Березники, СОШ).

Недостаточно выстроена в некоторых образовательных организациях и сама система внутри- и межорганизационных профессиональных коммуникаций, причем в первую очередь не в формальных, а в содержательных аспектах:

Когда первый раз только мы вышли на дистант, у нас установочный был педсовет, где нам рассказали, какие есть форумы, как использовать электронные ресурсы, какие использовать... А потом, чтобы проанализировать, как это у нас прошло, вот такого не было. Чтобы мы все сели, всей школой, проанализировали: а вообще, что-то у нас получилось или нет? Вот такого опыта не было, к сожалению (Кудымкар, СОШ).

Второе ключевое направление поиска партнеров — академическая среда. Это направление включает партнерства и взаимодействия с тремя типами акторов: другие государственные образовательные учреждения среднего (общего или специального) образования, вузы, частный бизнес образовательной направленности.

Сотрудничество с другими государственными организациями среднего образования решает в первую очередь уже упоминавшиеся задачи профориентации, а также повышения квалификации и обмена опытом учителей в рамках методических объединений по отдельным предметам или предметным областям. Задачи в сфере профориентационной работы требуют комплексного подхода, включая этапы проагитации, профинформирования и профдиагностики. Пожалуй, только диагностические задачи могут эффективно решаться на уровне самой школы при наличии в штате психолога и/или узкого специалиста по профориентации. Решение агитационных и информационных задач на «теоретическом» уровне без вовлечения практиков имеет ограниченную мотивирующую эффективность [3]:

Буквально в субботу прошло мероприятие, называлось «Сердце — поиск истины», где дети с разных точек зрения рассматривали сердце. Я являюсь учителем физики. У меня инженерно-технологический профиль. У нас есть еще научный и социально-экономический. Нам предприятие подарило кардиограф. И в рамках нашей площадки дети снимали кардиограммы, то есть изучали принцип работы. С нами еще в сотрудничестве был медицинский колледж. Там был преподаватель, потому что мы в каких-то вопросах некомпетентны. Он нам все это показывал (Чайковский, СОШ).

Так, помимо решения профориентационных задач, партнерства школ с организациями СПО способствуют развитию метапредметных и предметных компетенций.

Партнерские отношения с вузами в этом направлении ставят задачи, предполагающие поэтапную реализацию в контексте удаленных целей: углубленное изучение отдельных предметов, формирование у школьников исследовательских и практико-ориентированных компетенций и мотивации к получению высшего образования:

У нас уже несколько лет активно ведется работа по поиску научных руководителей, и дети в течение полутора лет работают с аспирантами университета по написанию своих работ. Разный уровень, но у кого-то, кому это интересно, у кого прямо получается уже со школьной скамьи, у них есть возможность такой рывок сделать (Пермь, лицей).

Вузы, вступая в подобные партнерства, заинтересованы в формировании лояльности потенциальных абитуриентов. Этот факт, с одной стороны, оказывается эффективным мотиватором для участия в такого рода партнерствах на постоянной основе, а с другой — побуждает вузы дифференцировать школы по критерию перспективности «поставки абитуриентов» и их «качества». В результате об институционализированных партнерских отношениях с вузами говорят представители школ, занимающих высокие места в рейтингах эффективности, престижных школ крупных и средних городов. Представители школ, не демонстрирующих высоких показателей эффективности, упоминают опыт сотрудничества с отдельными представителями академической среды, который либо имеет спорадический характер, либо был в прошлом, то есть представляет собой неинституционализированные коммуникативные события, основанные на личной мотивации и доброй воле участников, не имеет устойчивого характера с предсказуемым исходом и потенциала для тиражирования.

Попытки выравнять «шансы» школ с разными позициями в рейтингах, предпринимаемые самими школами и вышестоящими структурами, включают стажировки и иные форматы обмена опытом представителей педагогического коллектива и администрации более успешных школ:

...мы организуем стажировочные площадки как управленческой направленности, рассказываем, какие механизмы мы используем в управлении, так и отдельно для педагогов-предметников (Пермь, лицей).

Однако широкие возможности, которые открываются в этом направлении при освоении и активном использовании цифровых технологий, используются школами лишь частично. Причинами этого являются как недостаточное техническое оснащение школ и неравные возможности семей учащихся эту недостаточность компенсировать:

Если бы у школы была возможность даже материально, наверное, в большей степени бы оснащение было, цифровизация бы была больше. Это показало, когда мы сидели в пандемии, было сложно сидеть и вести уроки онлайн (Чайковский, СОШ),

Сельская местность, очень слабый Интернет, поэтому проводить дистанционные уроки в пандемию не было никакой возможности. Мы составляли индивидуальное расписание и пользовались телефонной связью (Коми-Пермяцкий округ, СОШ),

так и недостаточная осведомленность, а значит, мотивированность, учителей о возможностях насыщения образовательной среды и преодоления образовательного неравенства посредством использования цифровых ресурсов и инструментов:

...можно слышать, можно читать, но почему-то огромное количество технологий и приемов, которые транслируются, не приживаются у педагогов. Потому что нет у них потребности в этом (Чайковский, СОШ).

В отношении сотрудничества общеобразовательных школ с коммерческими образовательными проектами представители последних демонстрируют скорее социальную, нежели коммерческую, мотивацию:

Главная наша миссия — это малым городам дать специалистов высокообразованных, чтобы дать равные возможности провинциальным и городским ребятам (Березники, образовательный бизнес).

Однако это направление партнерства, как правило, рассматривается обеими сторонами в качестве сопряженного с необходимостью преодоления многочисленных барьеров, в первую очередь связанных со сложностью документирования и согласования проектов. Школы сетуют на непонимание необходимости таких действий со стороны представителей бизнеса, представители бизнеса рассматривают «бумажную волокиту» как процесс, требующий излишних временных затрат, а значит, приводящий к потерям потенциального дохода:

Проблема, как правило, в территориальном отделе образования. Если отдел образования более-менее — люди, которые открыты новшествам, — было попроще. Есть люди законсервированные, системного формата, которые «ну, мы же и так жили хорошо, что ты лезешь» — было и такое. Но, в принципе, бизнес тем и бизнес, извините за выражение, иногда нам ...[обценное слово] на государственные службы, потому что они не имеют над нами нормативно-правовой власти, поэтому не могут диктовать нам правила. В итоге мы со школами, в принципе, параллельно существуем (Березники, образовательный бизнес).

С общественными организациями (АНО) общеобразовательным школам проще установить взаимопонимание, и это следующее направление потенциального развития партнерств. Включение некоммерческой организации в официальный реестр поставщиков социальных услуг легитимирует ее присутствие в образовательном пространстве и отношения с государственной образовательной организацией, а предлагаемые программы позволяют школам разнообразить в некоторых случаях учебную, но чаще — внеучебную деятельность, что позволяет выполнять целый комплекс как образовательных, так и воспитательных задач, формирует компетенции личностного, мета-

предметного и в некоторых случаях предметного плана. Так, в приведенной цитате отмечается, что АНО готово взять на себя преподавание конкретной дисциплины:

Самая насыщенная — это программа обучения коми-пермяцкому языку через веселые уроки. И школы нас ждут и рады, когда люди приходят и у них готовые знания есть, то есть не надо самим в материалах копать. И если получим грант на этот проект, то целый год будем в школе преподавать краеведение, и, кстати, с патриотической ноткой, когда, знаете, я горжусь своей землей, я горжусь своим народом, я горжусь его достижениями, его талантом, его красотой, богатством, культурой, и я вижу, что я могу здесь сделать. Например, когда вырасту, могу выучиться на дизайнера или открыть гостевые дома в старинных избах, например. То есть мы хотим детям показать, насколько они могут пригодиться на своей же земле (Кудымкар, АНО).

Однако реализовать эту миссию АНО сможет лишь при условии получения грантового финансирования. Таким образом, для обеих сторон сама возможность партнерства оказывается малоконтролируемым исходом работы по достижению предварительных договоренностей и, безусловно, подвергает сомнению вероятность тиражирования успешных практик.

Локальные сообщества — четвертое из ключевых направлений поиска внешних партнеров, реализуемое школами. Форматы такого рода партнерств очень разнообразны, однако предметное их содержание сфокусировано в первую очередь на поддержке уязвимых категорий населения и на краеведческой работе — как исследовательской, так и практической:

Я спросила ребят, есть ли в городе кто-то, кем они гордятся. Голосованием выбрали краеведа, который открывал пещеры, книгу написал. Дети захотели его имя оставить в городе и сделать доску мемориальную. Это вместе как-то рождалось: пошли рассказывать всем, конференции стали проводить, исследования, год работали и потом заинтересовали людей, и они стали спонсорами. Кто 100 рублей собирал, кто 200, кто 1000, в общем мы 9000 собрали, доску повесили, она сейчас есть. После этого много стало проектов, например «Добрый двор»: ребята выходили во дворы летом и играли с детьми во дворах. Потом есть «Дерево добра». Находили детей, которым нужна помощь, в основном эмоциональная, находили взрослых, которые хотят им помочь, и это взрослые покупали подарки и приходили на праздники, играли с ними. А потом эти дети сами стали эти акции проводить, это очень интересно: сам был участником акции, помнит, как взрослые ему краски подарили, потому что он любил рисовать, а потом он пришел поддержать традицию. Нынче у нас был спонсор, он подарил 260 подарков, и мы эти подарки раздали как раз по всему городу детям-инвалидам, детям в школах (Кунгур, СОШ).

Такого рода партнерства потенциально способствуют формированию полного спектра личностных компетенций, закрепленных во ФГОС, а также достижению ряда метапредметных результатов (умение планировать деятельность, организовывать сотрудничество, публично пред-

ставлять результаты деятельности и др.). Не требуя какого-либо внешнего финансирования, но подпитываясь энергией и усилиями местного сообщества, партнерства этого типа представляются доступными, но при этом эффективными не только для насыщения образовательной среды, но и для развития ее дружелюбности по отношению ко всем участникам.

Родители учащихся, естественным образом включенные как в локальные сообщества, так и в число непосредственных участников образовательного пространства, потенциально представляют собой эффективных акторов, которые способны содействовать развитию партнерств как с соседским сообществом, так и с разного профиля организациями города/поселка:

Есть у нас разные направления учебы, воспитательная работа, досуг, здоровье и так далее, где родители тоже в каждом направлении работают (Полазна, СОШ).

Однако зачастую школа, судя по сообщениям наших информантов, не склонна рассматривать родителей как партнеров, имеющих право выступать с собственными инициативами и участвовать в управлении образовательным и воспитательным процессом:

Мы несколько лет бились за то, чтобы детям начали преподавать родной язык. Целая группа родителей писали заявления, просили – а они (школа, педагогический коллектив) говорят: «Это внеучебная деятельность, у нас часов не хватает». И это при том, что мы же по закону имеем право обучать детей родному языку в рамках учебного плана... (Кудымкар, мама).

Родители наделяются школой правом наблюдать, оценивать, поддерживать (реализуемые в школе программы):

...в дни открытых дверей родителям было представлено абсолютно всё и внеурочная деятельность: они видели, что школа может предложить их детям (Полазна, СОШ).

...если, допустим, где-то надо проголосовать за проект, либо поддержать, либо написать какие-то комментарии, они охотно идут на это, то есть поддерживают (Лысьва, СОШ).

Таким образом, школы ставят родителей перед выбором: «поддерживайте или не мешайте», определяя роль семьи в продвижении культуры и политики (то есть ценностей, норм, паттернов поведения и ситуативных практик), предлагаемых школой, по сути, ограничивая родительскую агентность:

Мне кажется, надо чуть-чуть побольше прав учителям давать, поменьше родителям и ученикам чтобы было (Березники, СОШ).

Впрочем, даже с тем узким спектром задач, которые школа делегирует семье, родители, по оценкам наших информантов, справляются неудовлетворительно:

В школе сейчас трудно работать с детьми, с родителями еще труднее. Раньше если ребенок затрудняется в учебе, его отправляли в специальную

школу, и это было нетрудно сделать. Сейчас вот не отправляют, поэтому проблем сейчас больше стало с детьми, а еще родители. Родители считают, что вам отдали учить... Мне как-то один раз один папа так сказал: «Я вам отдал ребенка — всё, учите, пожалуйста» (Чусовой, СОШ).

В результате потенциал родительско-школьной коллаборации оказывается нераскрытым.

Обсуждение полученных результатов

Описанные формы и направления социальных партнерств, в которые встраивается или которые инициирует школа, потенциально способны восполнить пробелы в предметных аспектах, межпредметных связях и формировании «мягких навыков». Эти «пробелы», репрезентированные в начале статьи как очевидный для общественности, работодателей и представителей академической среды недостаток школьного образования, можно преодолеть в разных видах партнерств, которые формируют и/или развивают инновационный потенциал школы и способствуют снижению неравенства в доступе к качественному образованию для жителей удаленных от центра территорий, включая внегородские поселения, и для представителей социально уязвимых категорий населения. Оценка реализуемости этих потенциальных возможностей партнерств — безусловно, задача количественных (статистических и опросных) исследований. Однако наше исследование позволяет выявить воспринимаемые школами риски и барьеры межсекторных и внутрисекторных партнерств в сфере общего среднего образования, которые способны ослабить потенциал развития школы.

Понимая под барьерами факторы, создающие сложности для появления и развития партнерских проектов в образовании [8], типологизируем их, ориентируясь на модель, предложенную на основе рассмотрения процессов инновационного развития образовательных и культурных организаций (персональные, локальные, организационные и структурные барьеры) [48]. При этом мы призываем к осторожности в интерпретации таких барьеров, как отсутствие мотивации или нехватка времени, в качестве персональных, что в целом типично для подобных исследований [48]. Мы полагаем, что в основе барьеров подобного рода лежат факторы организационно-структурной природы: высокая нагрузка педагогов, недостаточная квалификация и/или осведомленность в вопросах инновационного развития школ и его механизмах, жесткость формальных рамок учебной программы, неудовлетворенность профессиональным ростом и проч. Совокупное действие этих факторов приводит к эмоциональному выгоранию специалистов [11], что, в свою очередь, порождает демотивацию и ощущение бесперспективности усилий, затрачиваемых сверх решения задач, непосредственно очерченных должностной

инструкцией. Принимая во внимание этот аргумент, сосредоточимся на трех оставшихся уровнях действия барьеров по выстраиванию и развитию школами социальных партнерств, потенциально способных снизить уровень образовательного неравенства. Все эти барьеры в определенной степени являются продолжением советской системы [5], воспроизводя в образовании неравенство в сфере ресурсов между крупными и малыми городами, трудоемкий документооборот, зависимость успешности партнерства от инициативы школьных педагогов. Однако появляются и новые ограничения: отсутствие достаточной финансовой поддержки государства при сохранении идеологического и бюрократического контроля; распространение неменеджерияльного подхода в управлении образовательной организацией, в результате чего большая часть нагрузки падает на низовых работников, увеличиваются их собственная ответственность за повышение своей квалификации и объем внешкольной деятельности; общий контекст неопределенности вследствие постоянных изменений и инноваций в системе образования [5; 7; 10; 12].

Локальные барьеры для выстраивания партнерств, эксплицированные в настоящем исследовании, связаны с недостаточностью ресурсов и возможностей, предоставляемых школам небольшими городами и поселками. Такого рода барьеры, как свидетельствуют полученные результаты, могут быть преодолены посредством онлайн-коммуникации и использования иных цифровых механизмов и ресурсов как повышения квалификации педагогов, так и просвещения учащихся и членов их семей. Однако в этом случае возникает проблема недостаточной квалификации педагогов в использовании такого рода цифровых возможностей — так называемое цифровое неравенство второго уровня [15; 44]. Здесь также воспроизводится разрыв между малыми и большими населенными пунктами, характерный для советского времени, но прежде всего в аспекте технологического неравенства, отсутствие которого облегчило бы реализацию разных типов партнерств [1; 12].

Организационные барьеры, как демонстрируют приведенные результаты, обусловлены сложившимися в конкретных образовательных организациях структурами коммуникативных процессов и практиками взаимного информирования о проектах, инициируемых отдельными представителями педагогического коллектива. Симметрично хорошо налаженные системы профессиональной коммуникации — как на уровне отдельной организации, так и между образовательными организациями города/поселка/региона в целом — выступают в роли фасилитатора проектов, реализуемых школой/школами в партнерстве с иными акторами. К этому типу ограничений относится и сложное документальное сопровождение, затрудняющее осуществление партнерских отношений и увеличивающее нагрузку на отдельных акторов процесса. Если в советское время документальное сопровождение

в целом тоже иногда затрудняло партнерские отношения, то в постсоветское время с курсом на неоменеджериализм этот вид нагрузки более существенно влияет на проявление инициативы работников и осуществление партнерств [12].

Структурные барьеры охватывают те аспекты, которые ранее были упомянуты как источники эмоционального выгорания педагогов: недостаток времени и сил, жесткость рамок образовательных планов и программ и т. д. К этому же типу, на наш взгляд, могут быть отнесены и культурные барьеры, в частности, низкий уровень взаимного доверия школы и локального сообщества, включающего семьи учащихся, тогда как конструктивное партнерство с последними могло бы способствовать другим видам партнерства и ресурсной поддержки [2]. В постсоветское время новые менеджериалистские принципы управления вместе с эмансипацией образовательной сферы усилили конкуренцию между различными образовательными учреждениями и отдельными педагогическими работниками, в том числе в сфере социального партнерства, что требует постоянного увеличения нагрузок, поиска новых партнеров и поддержания взаимодействия с ними [7; 9; 10].

Для понимания, в какой мере представленные партнерства могут способствовать преодолению образовательного неравенства и какие риски они влекут, первое, на что мы считаем важным обратить внимание по результатам нашего исследования, — это существенная диспропорция в широте, разнообразии и устойчивости партнерств между престижными школами и школами с не самыми высокими позициями в рейтингах. Это согласуется с общим постсоветским трендом дифференциации школ и, соответственно, с различиями в успешности формирования насыщенной образовательной среды, приводящими к риску углубления образовательного неравенства. Попытки региональных отделов образования в сотрудничестве с высокорейтинговыми школами минимизировать эту диспропорцию реализуются через разные форматы обмена опытом (конференции, методические объединения, мастер-классы и т. д.). Однако партнерства с «хорошими» школами и гимназиями оказываются привлекательными для самых разных акторов, социальный капитал таких школ начинает прирастать еще более высокими темпами и легко конвертируется как в культурный, так и в финансовый. В результате складывается ситуация непреодолимого разрыва, что делает практически невозможным тиражирование реализуемых высокорейтинговыми школами практик в реалиях других школ. Оказывается, формируемая в рамках конференций и мастер-классов мотивация инновационной трансформации школы и даже знания о технологиях ее осуществления и продвижения недостаточны, необходимы драйверы, способные не только запустить, но и поддерживать этот процесс. Для потенциальных институциональных драйверов непрестижные

школы оказываются непривлекательными, а ресурс «низовых инициатив» школы использовать пока не научились. Таким образом, первый тип рисков, которые мы можем эксплицировать по результатам проведенного исследования, определяется тем, что участие или неучастие школ в социальных партнерствах может приводить к закреплению образовательного и социального неравенства и исключению из образовательного пространства субъектов, изначально не обладающих необходимыми ресурсами. Если в советское время у школ в этом отношении была гарантированная — хотя и не всегда эффективная — государственная поддержка, то при неолиберальном управлении важно создать условия для сотрудничества и беспрепятственной коммуникации между школами и партнерами.

Предприятия и организации государственного сектора (производственные и академические) имеют ограниченный потенциал в перспективе преодоления обсуждаемого разрыва: как правило, у них нет свободного ресурса (финансового, кадрового и т. п.), которым они могли бы поделиться со школой. Эту задачу могут и, как свидетельствуют интервью, готовы взять на себя образовательный бизнес и общественные организации, что будет способствовать повышению качества и разнообразия образовательных результатов, снижать или предотвращать формирование негативного отношения учащихся к школе и учебе. Однако «открытая» школа, вовлекающая разных акторов, активно работающая с локальными сообществами, трансформирующаяся под запросы субъектов, включенных в образовательный процесс, лишается стабильности, попадает в ситуацию постоянных экспериментов и изменений [17; 42]. Второй тип рисков, таким образом, связан с вторжением школы посредством партнерств в сферу не регламентированного государством экспериментирования. Государство в ответ, оставляя либеральную неоменеджеральную идею на декларативном уровне, а по сути, возвращаясь к советской стейтистской модели управления средним общим образованием, усиливает контроль и требования отчетности, что демотивирует как внешних участников, так и акторов, непосредственно включенных в образовательный процесс. Ключевым направлением, позволяющим разорвать этот замкнутый круг, могла бы стать широкая публичная дискуссия, поддерживающая и развивающая перспективы социальных партнерств в деле создания обогащенной образовательной среды и преодоления образовательного неравенства. Публичная дискуссия даст возможность не только расширить спектр вовлекаемых в образовательные партнерства акторов, но и переориентировать инструменты отчетности школ. Отчетность должна работать как инструмент не ведомственного контроля и давления, а информирования общества о достижениях и сложностях. Позволяя, таким образом, обеспечить адресность поддержки в решении конкретной школой конкретных

задач, публичность будет способствовать пересмотру возможностей социальных партнерств и реализации потенциала автономности школ в выстраивании своей среды и преодолении образовательного неравенства на уровне школ и территорий.

**Заключение. Социальные партнерства школы
в воспроизводстве образовательного неравенства**

Как демонстрируют полученные результаты и академические публикации, взаимодействие школы с внешними акторами характеризуется двунаправленным обогащением. С одной стороны, это взаимодействие способствует расширению образовательного контекста: реализуется включение в образовательные программы знаниевого капитала, распределенного в сообществах среди индивидов, которые не вовлечены в традиционный процесс производства и передачи знаний, формируются традиции наставничества и кураторства с профессионалами из разных сфер, возникает новый формат образовательного процесса — «обучение через служение сообществу» [32], который способствует формированию очерченных ФГОС личностных и метапредметных компетенций; повышается интерактивность образовательного процесса и появляется возможность для реализации запроса на творческую деятельность у учителей [41]. С другой стороны, школа, будучи неразрывно связана с территорией, может выступать катализатором качественных изменений на уровне локальных сообществ, формируя обогащенную среду не только внутри, но и вокруг себя.

Учителя и администрация школ осознают значимость эффектов социальных партнерств в отношении формирования всех типов ожидаемых компетенций учащихся, но выявленные в интервью нарративы эксплицируют существенные барьеры на пути создания и поддержки партнерских проектов. Так, основой барьеров организационного уровня является недостаточность ресурсов и возможностей выстраивания партнерств, предоставляемых населенными пунктами разных типов, включая цифровые разрывы. Барьеры локального уровня охватывают особенности коммуникативных процессов в рамках организации, сложное документальное сопровождение проектов, а структурные барьеры возникают на базе содержательных и формальных характеристик профессиональной деятельности педагогов, порождающих эмоциональное выгорание специалистов, а также подразумевают низкий уровень взаимного доверия школы и локального сообщества, включающего семьи учащихся.

Проведенное исследование позволило также реконструировать основные риски социальных партнерств школы, средством для минимизации которых представляется активная публичная дискуссия

вокруг перспектив межсекторных партнерств и инновационного развития образовательной среды.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Козлова Мария Андреевна — доктор социологических наук, главный научный сотрудник, Международная лаборатория исследований социальной интеграции; доцент, кафедра общей социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Телефон: +7 (915) 217-80-15. **Электронная почта:** makozlova@hse.ru

Симонова Ольга Александровна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра общей социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». **Телефон:** +7 (495) 772-95-90 доб. 12471.

Электронная почта: OSimonova@hse.ru

Мадфес Ольга Николаевна — бакалавр социологии, стажер-исследователь, Международная лаборатория исследования социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Телефон: +7 (495) 772-95-90 доб. 12471. **Электронная почта:** onmadfes@edu.hse.ru

Research Article

MARIA A. KOZLOVA¹, OLGA A. SIMONOVA¹, OLGA N. MADFES¹

¹HSE University.

20, Myasnitskaya str., 101000, Moscow, Russian Federation.

SOCIAL PARTNERSHIPS IN MODERN RUSSIAN SCHOOLS AS A TOOL FOR CREATING A RICH EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND OVERCOMING INEQUALITY

Abstract. The aim of this article is to analyze the potential of social partnerships at schools when it comes to solving such problems as saturation of the educational environment and overcoming educational inequality. Schools are considered as a special environment that accumulates financial, cultural, and social resources. Post-Soviet schools adopting a course towards neo-managerialism would involve relative autonomy of schools and the stimulation of competition between them. As a result, the functions and forms of social partnerships at schools are undergoing transformation in comparison with the Soviet period. It is in the logic of neo-managerialism that social partnerships are presented as the primary means of overcoming educational inequality. The empirical foundation consisted of 88 interviews with employees of secondary educational institutions of the Perm Region. Analyzing the interviews allowed for explicating interpretations of the meanings and the evaluation of the effects of social partnerships at schools by the participants of the educational process. On this basis the possible risks of social partnerships are highlighted, such as: the risk of escalating educational inequality between schools and the intrusion of schools through partnerships into the sphere of state-unregulated experimentation. The disproportion is revealed in the breadth, diversity and sustainability of partnerships between “prestigious” schools and schools that do not rank particularly high. This is consistent with the general post-Soviet trend of differentiation of schools and, accordingly, varying degrees of success in developing a diverse educational environment, which leads to the risk of increasing educational inequality. The specific features of local, organizational and structural barriers that prevent schools from establishing social partnerships are analyzed.

Keywords: educational environment; educational inequality; social partnerships; post-Soviet school; neo-managerialism.

For citation: Kozlova, M.A., Simonova, O.A., Madfes, O.N. Social Partnerships in Modern Russian Schools as a Tools for Creating a Rich Educational Environment and Overcoming Inequality. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2024. Vol. 30. No. 1. P. 143–170. DOI: 10.19181/socjour.2024.30.1.7

Acknowledgments: The publication was prepared during the work of the scientific and educational group (23-00-024) “Friendly educational environment: at the crossroads of school and city interests” within the framework of the Program “Scientific Foundation of the National Research University Higher School of Economics (HSE)” in 2022–2023.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maria A. Kozlova — Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, HSE University. **Phone:** +7 (915) 217-80-15. **Email:** makozlova@hse.ru

Olga A. Simonova — Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-95-90 * 12471. **Email:** OSimonova@hse.ru

Olga N. Madfes — BA in Sociology, MA student, Department of Sociology, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-95-90 * 12471. **Email:** onmadfes@edu.hse.ru

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Воронина Т.П.* Философские проблемы образования в информационном обществе: Дис. д-ра филос. н.: 09.00.08. М., 1995. — 354 с. EDN: NLIVXD
Voronina T.P. Filosofskie problemy obrazovaniya v informatsionnom obshchestve: Dis. d-ra filos. nauk: 09.00.08. [Philosophical problems of education in the information society: Diss. Dr. of Philosophy]. Moscow, 1995. 354 p. (In Russ.)
2. *Ганаева Е.А., Масловская С.В.* Проектирование системы социального партнерства субъектов образовательных отношений в деятельности руководителя образовательной организации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 3 (231). С. 12–19. DOI: 10.25198/1814-6457-231-12
Ganaeva E.A., Maslovskaya S.V. Designing a system of social partnership of subjects of educational relations in the activity of the head of an educational organization. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. No. 3 (231). P. 12–19. DOI: 10.25198/1814-6457-231-12 EDN: LPWSKF (In Russ.)
3. *Елизарова А.* Модель взаимодействия школы, учреждений СПО и работодателей и ее описание. СПб.: Государственное общеобразовательное учреждение школа No. 522, 2020. — 16 с.
Elizarova A. Model' vzaimodeystviya shkoly, uchrezhdeniy SPO i rabotodateley i ee opisanie. [Model of interaction between school, vocational education and training institutions and employers and its description]. St Petersburg: Gosudarstvennoe obshcheobrazovatel'noe uchrezhdenie shkola № 522 publ., 2020. 16 p. (In Russ.)

4. *Ибрагимова З.Ф., Франц М.В.* Неравенство доходов, его субъективное восприятие и влияние на психосоциальное самочувствие населения // Статистика и экономика. 2018. № 4. С. 52–60. DOI: 10.21686/2500-3925-2018-4-52-60 EDN: XYHIUP
Ibragimova Z.F., Francz M.V. Income inequality, its subjective perception and impact on psychosocial well-being of the population. *Statistika i ekonomika*. 2018. No. 4. P. 52–60. DOI: 10.21686/2500-3925-2018-4-52-60 (In Russ.)
5. *Ибрагимова З.Ф., Франц М.В.* Неравенство возможностей в образовании в советский и постсоветский периоды: эмпирический анализ // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 43–62. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-43-62 EDN: WHGBBU
Ibragimova Z.F., Francz M.V. Inequality of opportunities in education in the Soviet and Post-Soviet periods: An empirical analysis. *Voprosy obrazovaniya*. 2021. No. 2. P. 3–62. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-43-62 (In Russ.)
6. *Иванова А.В.* Образовательное неравенство: как помочь слабым стать сильнее? // Сайт национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 2012 [электронный ресурс]. Дата обращения 16.06.2023. URL: <https://www.hse.ru/news/science/65917307.html>
Ivanova A.V. How to help the weak become stronger? *Sait natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta "Vysshaya shkola ekonomiki"*. [Website of the National Research University Higher School of Economics.] 2012. Accessed 16.06.2023. URL: <https://www.hse.ru/news/science/65917307.html> (In Russ.)
7. *Константиновский Д.Л., Груничева И.Г., Гошин М.Е.* Неравенство в сфере образования: Российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5. С. 40–65. EDN: QZPZJT
Konstantinovsky D.L., Grunicheva I.G., Goshin M.E. Inequalities in Education: The Russian Situation. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*. 2010. No. 5. P. 40–65. (In Russ.)
8. *Королева Д.О., Науширванов Т.О.* Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики. М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 32 с.
Koroleva D.O., Naushirvanov T.O. *Ekosistema razvitiya innovatsii rossiyskogo obrazovaniya: infrastrukturnye kharakteristiki*. [Ecosystem of Russian education innovation development: infrastructural characteristics.] Moscow: NIU VShE publ., 2020. 32 p. (In Russ.)
9. *Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е.* Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании // Мир России. Социология. Этнология. 2016. Т. 25. № 4. С. 115–135. EDN: WTIEYN
Kosaretsky S.G., Grunicheva I.G., Goshin M.E. Russian educational policy of the late 1980s – early 2000s: Declarations and the actual impact on inequality in general education. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*. 2016. Vol. 25. No. 4. P. 115–135. (In Russ.)

10. Косьякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. XIX. № 5. С. 76–97. EDN: YRHHFT
Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. Reproduction of social inequality in the Russian educational system. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii*. 2016. Vol. 19. No. 5. P. 76–97. (In Russ.)
11. Семиздралова О.А., Плотников А.Ю. Исследование связи синдрома эмоционального выгорания и мотивации педагогов // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. № 3 (4). С. 36–43.
Semizdralova O.A., Plotnikov A.Yu. Investigation of the relationship between emotional burnout syndrome and teachers' motivation. *Aktualnye problemy pedagogiki i psikhologii*. 2022. No. 3. Vol. 4. P. 36–43. (In Russ.)
12. Филипова А.Г., Высоцкая А.В. Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам // Социальные исследования. 2018. № 2. С. 1–17. DOI: 10.19181/VIS.2019.31.4.610 EDN: YZSATB
Filipova A.G., Vysotskaya A.V. Educational Inequality in Schools: From Interpretation to Determinant Factors. *Sotsial'nye issledovaniya*. 2018. No. 2. P. 1–17. DOI: 10.19181/VIS.2019.31.4.610 (In Russ.)
13. Халий И.А. Современные общественные движения: инновационный потенциал российских преобразований в традиционалистской среде. М.: Институт социологии РАН, 2007. — 300 с. EDN: PYNWWN
Khalii I.A. *Sovremennye obshchestvennye dvizheniya: innovatsionnyi potentsial rossiiskikh preobrazovaniy v traditsionalistskoi srede*. [Modern social movements: Innovative potential of Russian transformations in a traditionalist environment.] Moscow: Institut sotsiologii RAN publ., 2007. 300 p.
14. Шульга Н.В. Социальное партнерство в образовании: историко-педагогический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–2. С. 265–268. EDN: YICPBA
Shul'ga N.V. Social partnership in education: Historical and pedagogical aspect. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. No. 64-2. P. 265–268. (In Russ.)
15. Acharya B. Conceptual evolution of the digital divide: A systematic review of the literature over a period of five years (2010–2015). *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*. 2017. No. 1. P. 41–74.
16. Anheier H.K., Salamon L.M. *Global civil society: Dimensions of the nonprofit sector*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies, 1999. 511 p.
17. Antonsich M., Petrillo E.R. Ethno-cultural diversity and the limits of the inclusive nation. *Identities*. 2019. Vol. 26. No. 6. P. 706–724. DOI: 10.1080/1070289X.2018.1494968
18. Attewell P. The first and second digital divides. *Sociology of Education*. 2001. Vol. 74. No. 3. P. 252–259. DOI: 10.2307/2673277

19. Austin M.J. The changing relationship between nonprofit organizations and public social service agencies in the era of welfare reform. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2003. Vol. 32. No. 1. P. 97–114. DOI: 10.1177/0899764002250008
20. Ball S.J. *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge, 2007. 232 p. DOI: 10.4324/9780203964200
21. Ball S.J. 14 New states, new governance and new education policy. *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Ed. by M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin. L.: Routledge, 2009. P. 155–166. DOI: 10.4324/9780203863701.ch14
22. Coleman J.S. The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*. 1968. Vol. 38. No. 1. P. 7– 22. DOI: 10.17763/HAER.38.1.M3770776577415M2
23. Coleman J.S. Families and schools. *Educational Researcher*. 1987. Vol. 16. No. 6. P. 32–38. DOI: 10.3102/0013189X016006032
24. Davies B., Hentschke G.C. *Public/private partnerships in education: Their nature and contribution to educational provision and improvement*. Nottingham: National College for School Leadership, 2003. 16 p.
25. Dees J.G. Social entrepreneurs and education. *Current Issues in Comparative Education*. 2005. Vol. 8. No. 1. P. 51–55. DOI: 10.52214/cice.v8i1.11402
26. Duru-Bellat M. Social Inequality in French Education Extent and Complexity of the Issues. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Ed. by R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, S. Helme. Dordrecht: Springer, 2007. P. 337–356. DOI: 10.1007/978-1-4020-5916-2_12
27. Edwards Jr. D.B. Rising from the ashes: How the global education policy of community-based management was born from El Salvador’s civil war. *Globalisation, Societies and Education*. 2015. Vol. 13. No. 3. P. 411–432. DOI: 10.1080/14767724.2014.980225
28. Eyal O., Yarm M. Schools in cross-sector alliances: What do schools seek in partnerships? *Educational Administration Quarterly*. 2018. Vol. 54. No. 4. P. 648–688. DOI: 10.1177/0013161X18765268
29. Fini R. School Achievement in Italy. *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Ed. by R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, S. Helme. Dordrecht: Springer, 2007. P. 490–508. DOI: 10.1007/978-1-4020-5916-2_20
30. Fraser B.J. Classroom learning environments. *Handbook of research on science education*. Ed. by S.K. Abell, N.G. Lederman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. P. 103–124. DOI: 10.4324/9780203824696
31. Fraser B.J. Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. *Second International Handbook of Science Education*. Ed. by B.J. Fraser, K.G. Tobin C.J. McRobbie. N.Y.: Springer, 2012. P. 1191–1239. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7_79

32. Froehlich D.E., Hobusch U., Moeslinger K. Research methods in teacher education: meaningful engagement through service-learning. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. P. 680–404. DOI: 10.3389/educ.2021.680404
33. Fuller B. What school factors raise achievement in the Third World? *Review of Educational Research*. 1987. Vol. 57. No. 3. P. 255–292. DOI: 10.3102/00346543057003255
34. Fuller B., Clarke P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*. 1994. Vol. 64. No. 1. P. 119–157. DOI: 10.3102/00346543064001119
35. Gali Y., Schechter C. NGO involvement in education policy: Principals' voices. *International Journal of Educational Management*. 2020. Vol. 34. No. 10. P. 1509–1525. DOI: 10.1108/IJEM-02-2020-0115
36. Ghavifekr S., Pillai N.S. The relationship between the school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*. 2016. Vol. 17. P. 87–106. DOI: 10.1007/s12564-015-9411-8
37. Kaffemaniene I., Masiliauskiene E., Meliene R., Milteniene L. Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms. *Pedagogy*. 2017. Vol. 126. No. 2. P. 62–82. DOI: 10.15823/p.2017.20
38. Kolleck N. Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*. 2016. Vol. 31. No. 3. P. 308–329. DOI: 10.1080/02680939.2015.1119315
39. Kolleck N. How (German) foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2017. Vol. 38. No. 2. P. 249–261. DOI: 10.1080/01596306.2015.1105789
40. Kolleck N. The power of third sector organizations in public education. *Journal of Educational Administration*. 2019. Vol. 57. No. 4. P. 411–425. DOI: 10.1108/JEA-08-2018-0142
41. Koul S., Nayar B. The holistic learning educational ecosystem: A classroom 4.0 perspective. *Higher Education Quarterly*. 2021. Vol. 75. No. 1. P. 98–112. DOI: 10.1111/hequ.12271
42. Maussen M., Bader V. (eds.) *Tolerance and cultural diversity in schools: Comparative report*. (ACCEPT Pluralism; No. 2012/01). Florence: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, 2012. 112 p. URL: <http://hdl.handle.net/1814/20955>
43. Meyer H.-D., Boyd W.L. Civil society, pluralism, and education — Introduction and overview. *Education Between State, Markets, and Civil Society*. N.Y.: Routledge, 2001. P. 9–20. DOI: 10.4324/9781410602114
44. Norris P. *The digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. 303 p. DOI: 10.1017/CBO9781139164887

45. Patrinos H. *Public-private partnerships: Contracting education in Latin America*. World Bank Working Paper. Washington, DC: World Bank, 2006. Accessed 16.11.2023. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.534.5551&rep=rep1&type=pdf>
46. Patrinos H., Osorio F., Guáqueta J. *The role and impact of public-private partnerships in education*. World Bank Publications. Washington, DC: World Bank, 2009. 116 p. Accessed 17.11.2023. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/453461468314086643/pdf/479490PUB0Role101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
47. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. 2005. Vol. 73. No. 2. P. 417–458. URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=00129682%28200503%2973%3A2%3C417%3ATSAA%3E2.0.CO%3B2-K> DOI: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
48. Suchá L.Z., Bartošová E., Novotný R., Svitáková J.B., Štefek T., Vichová E. Stimulators and barriers towards social innovations in public libraries: Qualitative research study. *Library & Information Science*. 2021. Vol. 43. No. 1. P. 101068. DOI: 10.1016/j.lisr.2020.101068
49. Vermeulen L., Schmidt H.G. Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*. 2008. Vol. 33. No. 4. P. C. 431–451. DOI: 10.1080/03075070802211810
50. Williamson B. Silicon startup schools: Technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. *Critical Studies in Education*. 2018. Vol. 59. No. 2. P. 218–236. DOI: 10.1080/17508487.2016.1186710
51. Wohlstetter P., Malloy C., Smith J., Hentschke G. Incentives for charter schools: Building school capacity through cross-sectoral alliances. *Educational Administration Quarterly*. 2004. Vol. 40. No. 3. P. 321–365. DOI: 10.1177/0013161X03261749
52. Wohlstetter P., Smith J., Farrell C. The choices and challenges of charter schools, revisited. *Journal of School Choice*. 2015. Vol. 9. No. 1. P. 115–138. DOI: 10.1080/15582159.2015.1000775
53. Yemini M., Cegla A., Sagie N. A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*. 2018. Vol. 33. No. 2. P. 243–261. DOI: 10.1080/02680939.2017.1328078
54. Yemini M., Sagie N. School–Nongovernmental organization engagement as an entrepreneurial venture: A case study of sunlight’s engagement with Israeli schools. *Educational Administration Quarterly*. 2015. Vol. 51. No. 4. P. 543–571. DOI: 10.1177/0013161X14540171

Статья поступила в редакцию: 27.06.2023; поступила после рецензирования и доработки: 01.12.2023; принята к публикации: 10.03.2024.

Received: 27.06.2023; revised after review: 01.12.2023; accepted for publication: 10.03.2024.