

Взаимодействие школ с локальным сообществом в территориях со сложным контекстом: кейсы Нерчинского района Забайкалья, Салехарда и Нового Уренгоя в ЯНАО

Константин Анчиков, Алексей Обухов,
Екатерина Соловьева

Статья поступила
в редакцию
в июне 2024 г.

Анчиков Константин Михайлович — эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: kanchikov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339> (контактное лицо для переписки)

Обухов Алексей Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aobuhov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>

Соловьева Екатерина Сергеевна — учитель, школа № 2094 г. Москвы. E-mail: essoloveva_9@edu.hse.ru

Аннотация

На основе материалов, собранных экспедициями НИУ ВШЭ в 2023 г., в частности интервью с директорами местных школ, авторы сравнивают практики взаимодействия школ с локальным сообществом в двух регионах — в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой ЯНАО. Выявлены наиболее значимые партнеры школ в местном социуме и преимущественное содержание взаимодействия с ними, проанализировано влияние социально-экономических условий жизни в регионе на взаимодействие школ с локальным сообществом.

В результате проведенного анализа установлена контекстная обусловленность школьных практик взаимодействия с локальным сообществом. Уровень социально-экономического развития территорий, объемы социального и культурного капитала местного сообщества, ресурсность региональной экономики определены как условия, задающие как ограничения, так и возможности для выстраивания различных стратегий работы школы с внешними партнерами. Высокий уровень экономического развития городов Салехард и Новый Уренгой позволяет местным школам выстраивать сотрудничество с крупными корпорациями и привлекать внерегиональных партнеров к деятельности школы, а достаточные объемы культурного капитала сообщества создают возможности для длительных и продуманных стратегий взаимодействия. Напротив, низкая ресурсность экономики Нерчинского района Забайкальского края вынуждает

школы ограничиваться взаимодействием преимущественно с родителями учеников и привлекать местные общественные объединения к сотрудничеству по стихийным и ситуативным основаниям, при этом объемы культурного капитала населения не позволяют претворять в жизнь сложные формы социального партнерства с долгосрочным эффектом.

Ключевые слова школа, локальное сообщество, взаимодействие школы с партнерами, территориальный контекст, сложные региональные контексты

Для цитирования Анчиков К.М., Обухов А.С., Соловьева Е.С. (2026) Взаимодействие школ с локальным сообществом в территориях со сложным контекстом: кейсы Нерчинского района Забайкалья, Салехарда и Нового Уренгоя в ЯНАО. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 8–36. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21774>

Interaction of Schools with Local Communities in Territories with Complex Contexts: Case Studies of Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai, Salekhard, and Novy Urengoy in YaNAD

Konstantin Anchikov, Alexey Obukhov,
Ekaterina Solovyeva

Konstantin M. Anchikov — Expert, Pinsky Center for General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kanchikov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339> (corresponding author)

Alexey S. Obukhov — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Leading Expert, Pinsky Center for General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: aobuhov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>.

Ekaterina S. Solovyeva — Teacher, School no 2094, Moscow. E-mail: essoloveva_9@edu.hse.ru

Abstract This study examines the interaction of schools with local communities through case studies of two Russian regions: Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai and the cities of Salekhard and Novy Urengoy in the Yamalo-Nenets Autonomous District (Ya-NAD). The focus is on the characteristics of these interactions and the differences between territorial cases depending on contextual and environmental conditions. The empirical part of the study draws on data collected in these regions during expeditions conducted by the National Research University Higher School of Economics. The practical component includes an analysis of school practices of external interaction in the specified cases, a comparison of territorial cases, and the identification of characteristics linking school practices with the socio-economic conditions of complex living contexts. The analysis establishes the contextual dependence of school practices in engaging with local communities. The socio-economic development of the territories, the social and cultural capital of the local community, and the resource intensity of the local economy are identified as conditions that both constrain and enable the development of various strategies for school collaboration with external partners. The high level of economic development in Salekhard and

Novy Urengoy allows schools to build partnerships with corporations and engage non-regional partners in school activities, while the cultural capital of the community creates opportunities for deeper and more sustainable strategies. In contrast, the low resource intensity of the economy in Nerchinsky District of Zabaikalsky Krai compels schools to form interaction strategies with available resources—most often with parents and local associations—on spontaneous and situational grounds, while the cultural capital of the population limits the implementation of complex forms of social partnership with long-term impact.

Keywords school, local community, school-community interaction, territorial context, complex regional context

For citing Anchikov K.M., Obukhov A.S., Solovyeva E.S. (2026) Interaction of Schools with Local Communities in Territories with Complex Contexts: Case Studies of Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai, Salekhard, and Novy Urengoy in YaNAD. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–36 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21774>

Взаимодействие школы с локальным сообществом — важный компонент успешного выполнения школой своих функций, особенно в территориях со сложным контекстом, где ресурсы часто ограничены [Blank, Jacobson, Melaville, 2012]. Такое взаимодействие обеспечивает поддержку текущих процессов, способствует улучшению как образовательных результатов учащихся, так и показателей эффективности школы в целом [Epstein, Sheldon, 2002; Maier et al., 2017]. Исследователи анализируют эффекты такого взаимодействия с точки зрения сокращения неблагоприятия и неравенства в образовании, устойчивого развития школы, сообщества и территории в целом [Rogers, 1998; Podair, 2002; Hands, 2010]. Установлено, что взаимодействие школы с сообществом может способствовать повышению успеваемости, сокращению количества прогулов и случаев выбытия из системы образования до завершения курса обучения, а также общему благополучию учащихся и их семей, а также компенсирует эффекты депривированности территорий [Konji, 2015; Cano-Hila, Sánchez-Martí, 2022].

На характер взаимодействия школы с локальным сообществом оказывают влияние социально-экономические условия территории, в которой работает школа [Zuckerman, 2019]. В экономически неблагоприятных районах школы могут сталкиваться с проблемами при инициировании и поддержании такого взаимодействия из-за ограниченности ресурсов [Warren, 2005]. И наоборот, школы в благополучных районах имеют доступ к достаточным ресурсам и обширной сети потенциальных партнеров [Harris, 2009]. Школы в экономически благополучных районах имеют средства для инноваций и развития, а школы в неблагоприятных районах вынуждены концентрировать усилия на обеспечении базовых потребностей [OECD, 2019].

Российские исследователи определяют школьное сообщество как особый вид самоорганизации акторов образователь-

ного процесса, имеющий характерные черты и оказывающий специфические эффекты [Болотина, Новикова, 2013; Меликян, Пронькина, 2022; Траценкова, 2016]. Школу как актора, вписанного в контекст, изучает в рамках социокультурного подхода к развитию системы образования А.М. Цирульников [2000; 2010; 2017]. А.М. Моисеев рассматривает взаимодействие школы с внешней средой как часть стратегического управления развитием школы [Моисеев, 2011; Моисеев, Моисеева, 2007]. В российской научной литературе также получила распространение логика изучения взаимодействия школы с внешней средой через противопоставление интересов школы и разных категорий внешних стейкхолдеров [Анохина, 2016; Мухаметова, 2010; Скларова, 2014; Эпштейн, 2014].

В последние годы интерес отечественных исследователей к отношениям школы с внешними партнерами и особенностям школьного сообщества заметно возрос, однако подавляющее большинство опубликованных работ посвящено изучению отдельных кейсов или теоретическому осмыслению феномена взаимодействия школы с локальным сообществом.

В данной статье мы представляем результаты сравнительного анализа взаимодействия школ с местным социумом в двух территориях — в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Сопоставление именно этих кейсов представляется интересным, потому что школы в этих территориях действуют в суровых природно-климатических условиях проживания и на значительном удалении от европейской части страны, при этом оба региона находятся в фокусе актуальной политической повестки, для которой характерно внимание к регионам Арктики и Дальнего Востока. При этом Нерчинский район Забайкальского края, с одной стороны, и города Салехард и Новый Уренгой — с другой, полярны по показателям социально-экономического развития, характеристикам локальной системы образования, объему культурного капитала населения.

Статья является продолжением публикации, в которой описан кейс Елизовского района Камчатского края [Анчиков, Обухов, 2024] с опорой на результаты исследования, проведенного экспедицией НИУ ВШЭ в 2022 г. в идентичном дизайне. Результаты анализа взаимодействия школ с местным сообществом в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой ЯНАО будут кратко сопоставлены с кейсом Елизовского района.

Цель проведенного исследования состоит в сравнении характера взаимодействия школ с локальным сообществом в различающихся по сложности территориальных контекстах.

В представленной здесь работе мы расширяем поле исследований взаимодействия школы с локальным сообществом, переходя от теоретического осмысления концепта к рассмотрению

практических кейсов в режиме полевых исследований и включенного наблюдения. Мы рассматриваем школу как встроенную в контекст территории, а не в оппозиции к внешним партнерам. Исследование вносит вклад в изучение контекстуальных различий российских территорий [Зубаревич, 2012; 2014; Бутовская, Косарецкий, Звягинцев, 2022], фиксируя различия не только в ресурсном обеспечении, но и в том, как эти различия отражаются на характере взаимодействия школы с локальным сообществом.

1. Теоретическая рамка исследования

Под локальным сообществом мы имеем в виду группы стейкхолдеров, находящиеся на территории, на которой действует школа. Мы рассматриваем не межличностные отношения, а межгрупповые взаимодействия, в которых партнерами могут выступать как отдельные личности, например предприниматель, оказывающий поддержку школе, так и коллективные субъекты — местные общественные объединения, учреждения культуры, образовательные организации. Чтобы интегрировать в анализе разные уровни стейкхолдеров и обеспечить учет контекста взаимодействия, мы опираемся в данном исследовании на теорию экологических систем [Bronfenbrenner, 1979], которая постулирует комплексный характер социальных взаимодействий и рассматривает школу как часть мезосистемы, от которой школа зависит и которую в то же время формирует. Данная теория дает основания предполагать, что взаимодействие школы и локального сообщества может быть обусловлено средовыми факторами и наличием или отсутствием определенных ресурсов и ролей, распределенных между акторами экосистемы. Взаимодействие мы определяем как структурированный и целенаправленный процесс обмена информацией и организации совместных действий, направленных на достижение общих целей участников. Мы анализируем межгрупповое взаимодействие, характерными признаками которого являются наличие целевых установок, взаимное влияние партнеров и их включенность в социальный контекст территории, на которой школа и ее партнеры действуют в рамках принятых ролей и имеющихся ресурсов [Андреева, 2003; Майерс, 2007]. В исследовании учитываются только те случаи взаимодействия, в которых школа играет активную роль в инициировании и организации совместной деятельности с представителями локального сообщества.

В основе анализа взаимодействия школы с местным сообществом лежат социальные роли партнеров: даже отдельный выпускник, оказывающий поддержку школе, действует не только как частное лицо, но и как носитель определенной социальной функции. Опираясь на теорию стейкхолдеров [Freeman, 1984; Burns, Köster, 2016], мы учитываем следующие категории потенциальных партнеров [Моисеев, Моисеева, 2007]:

- родители, семья;
- выпускники;
- представители власти, профильные органы;
- предприятия, бизнес;
- организации здравоохранения;
- государственные и муниципальные службы;
- культурно-просветительские организации;
- другие образовательные организации;
- научные институты;
- правоохранительные органы;
- религиозные организации;
- общественные организации.

2. Основания сопоставления территорий

Эмпирическую основу исследования составляют данные, собранные экспедициями НИУ ВШЭ в 2023 г. в Нерчинском районе Забайкальского края и городах Салехард и Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Характеризуя контекст этих территорий как сложный, мы имеем в виду не только физические, т.е. природно-климатические, а также социально-экономические условия жизни, но и субъективное восприятие этих условий местными жителями как сложных для проживания.

Обе территории относятся к категории регионов, удаленных от наиболее густонаселенных и социально-экономически развитых областей европейской части страны. ЯНАО расположен за Полярным кругом, и некоторые его районы из-за вечной мерзлоты доступны только с помощью авиационного и/или морского сообщения. Забайкальский край — территория Дальнего Востока, которая находится в зоне резко континентального климата, а значит, сильных перепадов температур, особенно в зимний период. Неблагоприятную климатическую ситуацию усугубляет экологическое неблагополучие территории: на ней фиксируется критический уровень загрязнения воздуха и поверхностных вод, ежегодно происходят лесные пожары.

При сходстве природно-климатических характеристик рассматриваемые регионы значительно различаются по социально-экономическому положению. ЯНАО — субъект Федерации с высокими экономическими показателями. Его преимущества обусловлены добычей нефти и газа: в регионе сосредоточено более 30 нефте- и газодобывающих предприятий. Социально-экономические показатели Нерчинского района Забайкальского края существенно ниже. Здесь тоже немало месторождений полезных ископаемых — серебра, меди, каменного угля, но их освоение сдерживается отсутствием перерабатывающих мощностей, неразвитой инфраструктурой, нехваткой современного производственного оборудования и отсутствием эффективных техноло-

гий добычи. Валовой региональный продукт и среднемесячная номинальная заработная плата за последние три года в Забайкальском крае заметно ниже, чем в ЯНАО. В Забайкальском крае в 2023 г. не выполнялись федеральные требования по обеспечению минимальных зарплат учителей на уровне не ниже средней зарплаты по экономике региона (79,4% от средней зарплаты).

3. Методология В ходе экспедиций НИУ ВШЭ в 2023 г. один из авторов исследования провел полуструктурированные интервью с директорами школ в рассматриваемых регионах. Все беседы записывались на диктофон с предварительным получением информированного согласия респондентов. Длительность интервью — 40–60 минут. Беседы проводились конфиденциально, материалы деперсонифицированы, в полученных документах нет личных данных собеседников.

Здесь мы анализируем материалы, собранные в школах Нерчинского района Забайкальского края: в поселках Приисковый, Нагорный, Заречное, селах Илим, Калинино, Знаменка, Нижние Ключи, Зюльзикан, Зюльзя, Правые Кумаки, а также в двух школах г. Нерчинска. Всего 12 интервью. Ямало-Ненецкий автономный округ представлен интервью с директорами четырех школ Салехарда и шести школ Нового Уренгоя. Всего 10 интервью.

Полученные в интервью материалы оформлялись в виде транскриптов для дальнейшего анализа. После транскрибирования интервью выполнялось ручное кодирование текстов для категоризации данных в программе *Atlas.ti*. Коды выделены дедуктивным методом и основаны на концептуальной рамке, сформулированной в данном исследовании.

Кодирование осуществлялось по ключевым словам. Например, для выделения категории «родители» использовались запросы «родители», «семьи», «отцы», «мамы»; для категории организаций среднего профессионального образования — «техникум», «СПО», «ПТУ», «колледж», «училище», «пед», «мед», «местный», а также аббревиатуры имеющихся на территории организаций СПО. Используемое в исследовании программное обеспечение дает возможность искать ключевые слова не только в именительном падеже и неопределенной форме глагола.

При кодировании выделялись категории партнеров (категория «другие образовательные организации» в процессе анализа конкретизирована как «вузы», «СПО», «школы») и основания взаимодействия. Основания взаимодействия школы с локальным сообществом анализируются с точки зрения их содержательности. Выделяются материальные основания взаимодействия, например поддержка бытовых школьных процессов (ремонт и др.), логистическая помощь, организация мероприятий, и содержа-

тельные основания, направленные на интеграцию партнеров в образовательный процесс, вовлечение учащихся в совместную с партнерами профориентационную, воспитательную или просветительскую деятельность.

Кодированные транскрипты обработаны с помощью тематического анализа для выявления закономерностей в словах собеседников: повторяющихся тем, концепций или идей, возникающих в беседах. Темы организуются в связное повествование, которое помогает понять исследуемое явление.

Кейсы школ обозначаются в формате XX_Y, где Y — порядковый номер кейса, а XX — обозначение региона: Ям — Ямал (Салехард и Новый Уренгой); Заб — Забайкалье (Нерчинский р-н). При описании и анализе полученных результатов для иллюстрации и аргументации выдвигаемых суждений используются выдержки из интервью.

4. Результаты исследования

Описание форматов взаимодействия школ с локальным сообществом структурировано на основании выделенных категорий партнеров школ. Однако очередность представления категорий в тексте задается не исходным порядком в теоретической типологии, а частотой упоминания той или иной категории партнеров в интервью: сначала представлены наиболее значимые категории партнеров, взаимодействующих со школами, а в конце — менее типичные категории и единичные случаи.

4.1. Кейс Нерчинского района Забайкальского края 4.1.1. Родители, семья

Директора обследованных школ Нерчинского района чаще других категорий партнеров — буквально в каждой школе — упоминают родителей учеников. Основания взаимодействия с ними преимущественно материальные: оказание материальной поддержки и участие в организации мероприятий. Родители помогают в ремонте школы: передают школе «добровольные пожертвования», предоставляют материалы, сами участвуют в ремонте или уборке территорий.

Мы берем вот на ремонт конкретно школы, мы просим родителей, мы не заставляем <...> мы просим родителей, как бы, вот 300 рублей конкретно (Заб_3).

Сейчас ремонт идет в школе. Да, допустим, я к родителям обратилась на собрании: да, родители, нужна помощь. Нужна помощь — всё. Я только сказала, что нужна помощь в ремонте школы. Всё, они уже сами, там комитет в каждом классе. Там: «Ой, мои решили вот это делать». Там другой класс: «Мои вот это вот делать». Вообще здорово откликаются (Заб_9).

Родители иногда привлекаются для организации поездок, когда у школы нет своего транспорта. Некоторые директора упоминали в интервью, что те или иные поездки и мероприятия школа не может себе позволить, так как для родителей это будут непосильные траты.

У некоторых родителей есть микроавтобусы. Родителей мы привлекаем часто [к организации поездок] (Заб_3).

Некоторые директора школ упоминают и формальные объединения родителей — комитеты и советы, однако таких примеров немного.

Во-первых, у нас родительская общественность входит в управляющий совет школы. Управляющий совет — это главный орган в школе. В него входят представители родительской общественности. Второе, родительский комитет. Третье, у нас есть совет профилактики: везде родительский контроль, в столовой, и везде обязательно родители. И, конечно же, они как бы участвуют во всем, вплоть до того, что родительский комитет есть в каждом классе в плане того, что бывает какое-то нарушение дисциплины, класс непростой, на урок тогда приходят родители, дежурят, даже сидят на уроках (Заб_7).

Родители принимают участие в организации и проведении спортивных и культурных школьных мероприятий, в том числе приуроченных к праздникам.

То есть вот субботники: у нас приходят и мамы, и папы. Традиционные мероприятия школьные — обязательно приходят родители. Причем родители очень любят приходить, участвовать в этих мероприятиях (Заб_2).

Такая сильная связь школы с родителями и их систематическое участие в жизни школы — характерная черта определенного вида территорий: в небольших населенных пунктах жители хорошо знают друг друга, многие родители учеников — сами в прошлом выпускники той же школы, так как семей, приехавших из других поселений, в таких населенных пунктах обычно очень мало.

Однако даже в поселениях, большинство жителей которых тесно связаны между собой, директора школ отмечают в качестве характерного явления последних лет наличие семей, в которых родители не заинтересованы в приобщении к жизни школы и не согласны участвовать в школьных делах.

Раньше, по моей молодости, было, конечно, такое. Сейчас даже невозможно родителей попросить, чтобы они пришли во

время ремонта, что-то в кабинете помогли, сделали. Не хотят родители этого ничего делать. Очень тяжело сейчас с родителями работать (Заб_8).

4.1.2. Культурно-просветительские организации

Взаимодействие школ с библиотеками, музеями, домами культуры заключается в основном в совместной подготовке культурно-просветительских мероприятий и организации визитов школьников в музеи и библиотеки в рамках тематических уроков. Эту категорию партнеров директора школ упоминают так же часто, как и родителей: притом что насыщенность обследованных территорий социокультурными объектами приходится характеризовать как очень низкую, библиотека или дом культуры в каждом поселении, как правило, имеются.

Дом культуры, который у нас здесь тоже присутствует, библиотека — ну здесь в основном у нас как-то задействованы начальные школы. Сейчас у нас лагерь дневного пребывания, я буквально на днях туда иду — они оттуда с экскурсии идут, с библиотеки. Ну, совместные мероприятия мы проводим <...> День Победы — так это уже, как, не знаю, традиция стала, этот бессмертный полк, эти там выступления совместные (Заб_6).

Центром культурных практик всего района можно считать Нерчинский краеведческий музей. Школы, расположенные близко к Нерчинску или в самом Нерчинске, нередко организуют занятия в музее, проводят тематические музейные уроки, учащиеся реализуют исследовательские проекты на основе коллекции музея.

Мы с музеем ежегодно проводим огромное количество мероприятий. В музее у нас вообще девчонки там уникальные работают, музейная педагогика у них — большой проект, и они нас постоянно туда привлекают. Вот Лилия Валентиновна, она как раз в этой музейной педагогике участвует. На Ночь в музее мы ходим, мы у них постоянные участники. Как называется... День дарителя (Заб_2).

4.1.3. Общественные организации

Значительно реже среди партнеров школ директора упоминают общественные объединения. В Нерчинском районе наиболее влиятельными из таких организаций являются клубы ветеранов — «Ветеран» и «Союз десантников» — и казачьи общества: «Казачи Забайкальского края» и «Казачий хутор Знаменский». С общественными объединениями работают только две из обследованных школ. Школы проводят тематические мероприятия, на которые приглашают участников таких объединений, ор-

ганизуют с их помощью работу школьных военно-патриотических отрядов, пополняют коллекции школьных краеведческих музеев материалами, хранящимися у членов объединений, и записями их историй. В некоторых поселениях есть практика оказания школьниками помощи тем членам местного сообщества, которые в ней нуждаются, — лицам, относящимся к категории «труженики тыла», пожилым людям. Организуя совместные с общественными объединениями тематические мероприятия, школа ставит целью патриотическое и трудовое воспитание учащихся, укрепление связи школьников с малой родиной, ее историей и обычаями.

Клуб «Ветеран» — вот они у нас. Мы уже лет пятнадцать организуем встречи. Такой традиционной, обязательной встречей является встреча накануне 9 Мая. Они бывают у нас в школе. Такая теплая встреча ребяташек. Там пожилые все, связь поколений. А еще это наши десантники, «Союз десантников» (Заб_2).

4.1.4. Организации дополнительного образования детей

В Нерчинске достаточно активно действуют организации дополнительного образования детей: спортшкола, центр детского творчества, детская школа искусств и IT-клуб. Эти организации самодостаточны в плане ведения образовательной деятельности, потому их взаимодействие со школами в виде совместных мероприятий, концертов или соревнований происходит на основе обоюдного интереса или по приглашению школы, когда педагоги организаций дополнительного образования проводят занятия с детьми в рамках школьных внеурочных занятий. Только две школы из числа обследованных взаимодействуют с организациями дополнительного образования детей. Наиболее показателен кейс школы, директор которой приглашает педагогов из таких организаций для проведения занятий музыкой, так как у обучающихся и их родителей был такой запрос, а своего педагога по музыке у школы нет.

Мы взаимодействуем, знаете, со всеми — с художественной школой, со школой искусств в Нерчинске и с музыкальной школой. Вот уже третий год мы с ними заключили договор, и они ведут уроки, приезжают. У нас, на базе нашей школы, мы им выделили кабинеты, и они приезжают, и, естественно, у нас очень много детей учатся в музыкальной школе (Заб_9).

4.1.5. Организации СПО

Директора обследованных школ часто упоминают три колледжа: Балейский педагогический, Шилкинский многопрофильный лицей, Забайкальский горный колледж им. М.И. Агошкова в Чите и

Нерчинский аграрный техникум. Педагогический и горный колледж в основном упоминаются в качестве учебных заведений, в которых продолжают свое образование выпускники школ, при этом, хотя в округе больше нет организаций СПО, ни одна школа не выстроила постоянного взаимодействия с этими колледжами. Две школы района сотрудничают с Нерчинским аграрным техникумом: школьники участвуют в днях открытых дверей, профпробах, а студенты и представители колледжа проводят профориентационные мероприятия в школах, приглашая выпускников на обучение.

Допустим, с тем же техникумом аграрным нерчинским — можем свозить на экскурсию, или техникум приезжает к нам. Проводят для ребят... именно выпускников. Ну, приглашают для поступления, рассказывают, на какие отделения туда вот можно поступить, профориентация ведется (Заб_10).

4.1.6. Другие школы Только в двух школах директора упоминали о взаимодействии с другой школой. В одном случае речь шла о выстраивании логистики: школа соседнего села, обеспеченная автобусом, помогает с поездками на соревнования или экскурсии. Во втором случае директора двух школ договорились о том, что один учитель физики будет работать в обеих школах, для чего потребовалось согласовать расписания уроков и обеспечить транспорт для учителя.

4.1.7. Вузы Директор только одной школы упомянул в интервью взаимодействие с вузом, а именно с Забайкальским университетом в Чите. История этого сотрудничества связана с многолетней традицией школьного географического кружка: университет помогает школе в организации экспедиций и обеспечивает методическое сопровождение деятельности кружка.

Мы с [ФИО] — это очень известный у нас тоже биолог, зам по науке сейчас из ЗабГУ. Мы с ним, он помладше чуть-чуть меня, мы с ним постоянно взаимодействуем (Заб_6).

4.1.8. Предприятия, бизнес Директора школ считанные разы упоминали местный бизнес как потенциального партнера, и случаи, которые они приводили в качестве примеров взаимодействия, вряд ли можно считать полноценным сотрудничеством: контакты были скорее односторонними, например школьники поздравляли медсестер местной больницы с 8 Марта и работников железной дороги — с 23 Февраля. В районе крайне мало представителей бизнеса, тем более готовых к взаимодействию со школой.

4.1.9. Выпускники В Нерчинском районе, как и в других сельских территориях, выпускники школы, получившие педагогическое образование в ближайшем вузе или колледже, возвращаются работать в свою школу учителями. Такого рода отношения между школой и вузом или СПО мы не учитываем в качестве взаимодействия, но их необходимо иметь в виду как фактор, оказывающий влияние на выстраивание школой связи с локальным сообществом.

Выпускники школы во время обучения в местных вузах и колледжах участвуют в мероприятиях, экспедициях и турслетах, которые проводит их школа, иногда предлагают организовать в ней профориентационные встречи, рассказать о своем образовательном и карьерном маршруте старшеклассникам.

У нас очень много выпускников, которые, учась... Как я понимаю, есть у них определенный момент, когда они должны сходить в школу и провести что-то типа профориентации или что-то вот такое вот. Да, но мы собираем классы. Они то есть подходят: можно мы? Да ради бога. Да, у нас приезжают и с военных, и с социальных каких-то университетов и так далее, то есть они вот проводят у нас профориентации (Заб_3).

Есть пример материальной поддержки школы от выпускника, периодически помогающего школе с ремонтом помещений или закупкой оборудования.

«Предприниматель [ФИО] — он наш выпускник, нашей школы... Я, честно говоря, не интересовалась количеством зарабатываемых денег, но он занимается нефтепереработкой. Деньги... Он нам отправляет, да. Вот двери у нас вставлены, принтеры... <...> Он оплатил ремонт в одном из кабинетов у нас. Потом купил он нам плиту в столовую, в одну из столовых. Потом вот эта аппаратура стоит (Заб_1).

4.1.10. Государственные и муниципальные службы

Директора трех школ из числа обследованных упоминали взаимодействие с местным лесничеством, МЧС и воинской частью. Совместно с пожарной частью школы периодически устраивают профориентационные мероприятия и мастер-классы, с лесничеством проводят совместные волонтерские экологические акции, в паре случаев лесничество поддерживало оборудованием и транспортом школьные экспедиции и турслеты, а с воинской частью школы проводят военно-патриотические мероприятия.

Ну, и потом те мероприятия, которые у нас есть. Мы ходили в пожарную часть. Мы водили в охрану. Прямо дети такие довольные. Показали оружие, подержали это в руках, сфотографировались (Заб_2).

Только одна школа (Заб_7) упоминала местную церковь в качестве партнера по взаимодействию, акцентируя внимание на том, что школа имеет казачьи классы и во многом сосредоточена на культуре казачества, которое неотделимо от веры.

Также только в одном случае упоминалось взаимодействие с администрацией поселения. Его реализует активная школа, директор которой привлекает администрацию поселения к материальной поддержке школьных волонтерских акций (субботник, день села и др.).

4.1.11. Выводы по кейсу Нерчинского района Забайкалья

Нерчинск — центр культурно-социальной активности района. Нерчинский краеведческий музей обеспечивает значительную часть культурных мероприятий для местного населения. В Нерчинске функционируют детская школа искусств, центр детского творчества, спортивная школа, проводятся различные общегородские мероприятия, в том числе значимый для жителей ежегодный фестиваль, представляющий местные этносы.

Взаимодействие школ с локальным сообществом в Нерчинском районе часто происходит неформально, на основе тесного знакомства местных жителей и без официальных договоров о партнерстве. Официальные договоры о сетевом взаимодействии заключаются, когда встает вопрос о распределении финансовых потоков, и такие случаи редки, поскольку выделяемые средства чаще всего очень малы, а бюрократические процедуры создают дополнительные сложности.

В Нерчинском районе при низкой насыщенности социокультурной среды наблюдается высокая вовлеченность родителей в жизнь школы. Школы рассматривают родителей учеников как своего первого и основного партнера. По косвенным признакам можно судить о том, что объемы культурного капитала [Bourdieu, 1986; Putnam, 2000] местного населения невелики, образовательный и культурный опыт жителей Нерчинского района весьма ограничен, поэтому директора сдержанно отзываються о содержательности партнерства школы с родителями учеников. Это взаимодействие происходит в основном в сфере организационных и материальных процессов, каких-либо содержательных сюжетов практически не фиксируется.

Гораздо важнее для школы социальный капитал [Bourdieu, 1986; Putnam, 2000] локального сообщества. В территории многие вопросы решаются посредством межличностных связей, а взаимопомощь, сплоченность и соучастие становятся опорой взаимодействия в условиях отсутствия ресурсов. Жители, родители и учителя вынуждены самостоятельно решать многие проблемы школы.

Взаимодействие школ с партнерами в Нерчинском районе — процесс скорее ситуативный, чем систематически выстроенный.

При этом даже достаточно простые формы взаимодействия становятся значимой практикой и отмечаются как важное достижение.

**4.2. Кейс
Салехарда
и Нового Уренгоя**
4.2.1. Культурно-просветительские организации

Чаще других категорий партнеров директора школ в Салехарде и Уренгое упоминают культурные и просветительские организации, в частности Музей Юрия Неелова и Музейно-выставочный комплекс им. И.С. Шемановского, Салехардский центр молодежи, медиационный центр «Салехард», дворец культуры «Октябрь». Взаимодействие с этими организациями носит преимущественно содержательный характер: школы активно вовлекают их в профориентационные мероприятия, проводят на их базе тематические экскурсии и программы, расширяющие пространство обучения. Музеи и молодежные центры используются как площадки для организации выездных занятий и внеурочных активностей. В пяти из десяти обследованных школ директора описывали конкретные практики взаимодействия с культурно-просветительскими организациями, в остальных случаях респонденты говорили о сотрудничестве с такими партнерами без конкретных примеров. Видимо, такие организации находятся в фокусе внимания школы как возможные партнеры, но взаимодействие носит «фоновый», неглубокий характер.

4.2.2. Предприятия, бизнес

Ямало-Ненецкий автономный округ — территория с высокой ресурсностью и монопрофильной экономикой, основу которой составляют крупные добывающие корпорации. Для них взаимодействие со школами интересно прежде всего с точки зрения подготовки высококвалифицированных специалистов. Инициатива сотрудничества в этом случае исходит с обеих сторон.

Где-то инициатива от школы исходит, а они поддерживают, где-то инициатива исходит от самих специалистов, и мы идем на это, мы готовы, потому что в принципе все эти вещи, которые позволяют детям развиваться и получать какие-то дополнительные бонусы и возможности, мы всегда это используем, то есть это всегда детям только плюсом (Ям_1).

Взаимодействие школ с корпорациями носит системный характер. В семи из десяти обследованных школ реализуются программы корпоративных классов под эгидой корпораций «Лукойл», «Газпром», «Новатэк» и информационного агента «Импульс Севера», а Сбербанк, хотя и не открывал корпоративных классов, оказывает постоянную поддержку одной из школ. Корпоративные классы получают от партнеров как материальную (оснащение, ремонт и др.), так и содержательную поддержку (стажировки и специализированные курсы, проводимые профильными специалистами).

Вот у нас класс «Новатэк». Это корпоративный класс «Новатэка», третий выпуск в этом году будет, 10–11-й класс <...> Это ребята, которые целенаправленно взаимодействуют с «Новатэком», со специалистами, с высшими учебными заведениями, где готовят специалистов в этой области. Они часто выезжают в системе между собой, выезжают и на Бованенковское месторождение. То есть показывают вообще, что это, как это работает, какие направления, то есть они и со специалистами тоже взаимодействуют (Ям_1).

Обучение в корпоративных классах позволяет школьникам осваивать специализированные навыки или получать дополнительные знания, соответствующие профилю компании. После обучения в корпоративных классах выпускники не обязаны поступать в тот или иной вуз, однако корпоративные партнеры поддерживают целевое обучение.

Просто тот темп, глубина и содержание их программы, которую они осваивают, им дает возможность. Там целевая программа. Ну, допустим, один из пунктов этой программы — это сто-процентное участие в Олимпиадном движении <...> Они выбирают тот образовательный маршрут, который им предлагается при поддержке компании (Ям_4).

Ученики корпоративных классов носят выделяющую их форму, посещают дополнительные занятия по профилю подготовки, участвуют в выездных мероприятиях на производствах. Все это работает на улучшение имиджа и привлекательности предприятия в глазах общественности и учащихся — потенциальных будущих сотрудников. На профессиональное самоопределение школьников влияет в том числе неформальное общение с представителями той или иной профессии. Корпоративные партнеры организуют для учащихся даже внешкольные мероприятия, вовлекают их в совместный досуг с членами коллектива корпораций.

Ну, и различный культурный досуг. Для молодых специалистов — это выходы в лес, соревнования, и это и для наших детей. «Лестница к успеху» должна пройти в октябре месяце. Командообразующие мероприятия, различные волонтерские движения: участники там — как компания, так и наши ученики. Они уже непосредственно приучают их к тому, в каком коллективе, в каком ритме они будут жить и работать (Ям_6).

Финансовые средства, предоставляемые компаниями, используются в том числе на привлечение высококвалифицированных специалистов, которые могут подготовить ребят как к сдаче

ЕГЭ, так и к успешному освоению программы в вузе. Такие специалисты, а это чаще всего преподаватели профильных вузов, не только проводят дистанционные занятия для школьников, но и несколько раз в год участвуют в выездных сессиях в школах региона.

Какие-то денежные средства, которые выделяет компания, мы можем направить на преподавателей — высококвалифицированных, дорогостоящих, и они проводят с нашими учениками дополнительные занятия (Ям_6).

Мы проводим дистанционные занятия. Проводят преподаватели из Университета имени Губкина, Московского университета. Профессор проводит занятия с детьми «Роснефть»-класса. То есть как бы это направление «Роснефть» у нас курирует. И преподаватели регулярно, не то что один раз — он два раза в неделю с детками проводит занятия с обратной связью. То есть это чисто подготовка к Единому госэкзамену, государственному экзамену (Ям_6).

- 4.2.3. Вузы Взаимодействие школ с вузами происходит в рамках сопровождения профильных классов и дополнительной подготовки выпускников школ к поступлению, в том числе по целевому направлению, а также поддержки исследовательских проектов школьников. Так, в школе «Ям_10» информационное агентство «Импульс» поддерживает медиакласс, в рамках которого профессиональные журналисты обучают детей профессии. В школе «Ям_9» профильные медицинские классы сопровождают Сеченовский медуниверситет, Университет им. Пирогова, Тюменский университет. В школе «Ям_7» с уклоном на военное дело и дипломатию профориентационные мероприятия для инженерно-авиационного класса и подготовку к военной службе сопровождает Воронежская военная академия. В школе «Ям_4» Санкт-Петербургский Педагогический университет им. Герцена и Челябинский госуниверситет поддерживают психолого-педагогические классы, проводят тренинги и совместные проекты со школьниками. Все перечисленные вузы — не региональные. Школы заключают договоры с университетами Санкт-Петербурга, Москвы, Тюмени, Челябинска. В случае трехсторонних соглашений посредником часто является департамент образования или региональный Институт развития образования.

Целевой набор есть, допустим, в университете Герцена. И у нас в договоре прописано. Но опять же, чтобы пройти на целевое, нужно определенно иметь портфолио результатов. То есть здесь сотрудничество с департаментами, которые обеспечивают этими целевыми местами (Ям_4).

Школьники участвуют в профориентационных мероприятиях университета, олимпиадах и конкурсах, конференциях, в проводимых преподавателями вузов тренингах, выезжают на дни открытых дверей и в образовательные лагеря.

4.2.4. Организации дополнительного образования детей

Школы Салехарда и Нового Уренгоя взаимодействуют с организациями дополнительного образования: центрами детского творчества, музыкальными и спортивными школами, детской экостанцией. Иногда такие организации проводят мероприятия и занятия на базе школы, что отвечает интересам семей.

Например, мы с домом детского творчества сотрудничаем. Как я вам говорил, что мы дружим домами — детского творчества и школы. То есть, по сути, у нас есть театральные площадки, когда они приходят, они присылают нам учителей для того, чтобы на нашей территории обучали детей наших (Ям_10).

У нас есть «Академия талантов», чьи специалисты приходят в школу, потому что не всем родителям удобно везти куда-то детей. И на базе школы реализуют свои программы (Ям_7).

Почти в каждой школе директора говорили о плотном взаимодействии со всеми организациями дополнительного образования города, но, как правило, конкретных деталей не раскрывали. Вероятно, во многих случаях имеет место лишь формальный договор о сетевом взаимодействии.

Да, мы учитываем их [дополнительные занятия] как внеурочную деятельность <...> Есть же дети, которые ходят в музыкальную школу. У них и хор, и сольфеджио. Еще десять часов внеурочки ему дать в неделю, если у него уже и так и музыка, и сольфеджио, и хор, и специальность? А он помимо художественной школы еще на танцы хочет ходить. Или в тренажерный зал. Поэтому и это учитываем. Один ребенок если разрывается на все, а другой заполняет пустоту, никуда не хочет ходить (Ям_6).

4.2.5. Родители, семья

Родителей учащихся директора школ в Салехарде и Новом Уренгое упоминали заметно реже, чем другие категории партнеров: только в двух школах из десяти. Родители участвуют в организации и проведении школьных мероприятий, проводят тематические и профориентационные встречи, а в школе «Ям_1» отец одного из обучающихся организовал и ведет кружок Юнармии.

В прошлом году у нас тоже были мероприятия совместные с родителями. Мы приглашали на конкурсы, например. Конкурс

певцов, например. Это у нас обязательное условие было — петь с родителями или с учителем (Ям_1).

- 4.2.6. Организации СПО Рассматриваемый регион характеризуется развитой системой СПО. Школы Салехарда и Нового Уренгоя взаимодействуют с Ямальским и Новоуренгойским многопрофильными колледжами, а также с медицинским колледжем. Обучающиеся трех школ выезжают в колледжи на профессиональные пробы, в ходе которых посещают оборудованные лаборатории, где они могут попробовать себя в профессии.

Наша цель была не завлечь их в средние специальные учебные заведения, а позволить детям вообще попробовать себя в разных направлениях. Потому что у них есть и медицина, и культура, у них есть и техника, у них есть и информационные системы, у них есть и этих вот... Ну, не моряков готовят, а управляют этими морскими и речными судами. То есть много очень направлений. И поэтому мы в принципе сотрудничали, чтобы дети вообще попробовали. Они уколы учились там ставить. Они в халате в белом ходили. Они машиной пытались управлять. И за пультом корабля стояли (Ям_1).

- 4.2.7. Другие школы Директора обследованных школ упоминают в интервью, что у них есть договоры о сетевом взаимодействии, но деталей сотрудничества с другими школами в большинстве случаев не раскрывают.

На базе школы «Ям_2» открыт технопарк, которым пользуются по договору и другие школы и организации дополнительного образования детей. Интересен пример трехстороннего взаимодействия: учащиеся школы «Ям_6» посещают детскую экологическую станцию, функционирующую на базе другой школы. В школе «Ям_2» обучающиеся педагогического профиля проходят практику в местных детсадах, школа негласно курирует некоторые детсады.

Школа «Ям_8» поддерживает содержательное взаимодействие с двумя московскими передовыми школами для повышения квалификации своих учителей и обмена опытом с московскими коллегами, что позволяет принести в школу новые практики, взглянуть на работу своей школы со стороны.

Коллеги побывали в Лето-во, побывали в лицах Высшей школы экономики. Сейчас я слышала, что договор уже с Лето-во по работе с гимназией [заключен], при этом здесь уже регион, условно департамент образования, даже свою руку не прикладывал <...> Я понимаю, что конкретно для гимназии вот эта стажировка была полезна, по тому, что я сейчас слышу (Ям_8).

- 4.2.8. Представители власти, профильные органы В ряде случаев школы взаимодействуют с представителями власти. Департамент природных ресурсов Ямала в школе «Ям_2» курирует классы экологического профиля. В школе «Ям_7» департамент внешних связей ЯНАО поддерживает классы дипломатического профиля, организует выездные мероприятия и знакомство с представительством МИДа, а военный комиссариат Нового Уренгоя осуществляет профориентационные мероприятия в военной сфере, проводит подготовку обучающихся к службе, сопровождает призывников в процессе призыва.
- 4.2.9. Государственные и муниципальные службы Полиция и МЧС регулярно проводят помимо профилактических встреч профориентационные мероприятия в школе «Ям_3».
- 4.2.10. Общественные организации Общественная организация «Сибирское казачество» иногда участвует в организации совместных тематических мероприятий в школе «Ям_3». В школе «Ям_7» «Казачье общество» Нового Уренгоя поддерживает содержательно казачьи классы и шефствует над кадетами, а также организует занятия и мероприятия для сохранения и поддержания культуры казачества. В этой же школе историко-патриотическое движение Нового Уренгоя участвует в организации и проведении экспедиций и раскопок, поддерживает исследовательские проекты обучающихся.
- 4.2.11. Организации здравоохранения Окружная клиническая больница и противотуберкулезный диспансер Салехарда взаимодействуют со школой «Ям_4» для организации и проведения экскурсий, профориентационных мероприятий медицинской направленности, поддерживают профильный медицинский класс.
- 4.2.12. Научные институты Российская академия наук и Институт земного магнетизма, ионосферы и распространения радиоволн (ИЗМИ РАН) обеспечивают содержательное взаимодействие со школой «Ям_10»: специалисты и научные сотрудники курируют проектную деятельность школьников, проводят лекции и консультации, осуществляют научное сопровождение профильных направлений обучения.
- 4.2.13. Выводы по кейсу Салехарда и Нового Уренгоя Ямало-Ненецкий автономный округ не отдает приоритета развитию вузов, преимущественное внимание и поддержку здесь получает система СПО, обеспечивающая учащимся освоение прикладных навыков и быстрый выход на рынок труда. Все субъекты образовательной системы осознают, что региональные вузы не

могут удовлетворить запросы семей, при этом развитый корпоративный сектор в сфере газо- и нефтедобычи нуждается в профессионалах. Отсюда и наличие корпоративных классов, профилизация старшей школы при поддержке конкретных заинтересованных партнеров, взаимодействие с вузами других регионов.

Обследованные школы в условиях достаточно высокой ресурсной обеспеченности могут позволить себе внерегиональные партнерства. Фактически даже взаимодействие с корпорациями добывающей отрасли нельзя считать сугубо местным сотрудничеством: эти компании имеют представительства во многих территориях за пределами Салехарда и Нового Уренгоя, куда школьники попадают на экскурсии, стажировки и где впоследствии трудоустраиваются.

Наиболее важным партнером для школ в Салехарде и Новом Уренгое являются компании добывающей отрасли. Корпорации активно участвуют в работе корпоративных классов, обеспечивают целевое обучение или квазичелевое: оказывают поддержку учащимся 10–11-х классов, сопровождают их в период обучения в вузах и готовы рассматривать их как приоритетных кандидатов на трудоустройство по возвращении на родину после учебы, что часто оказывается успешной практикой. Стажировки, экскурсии на производственные объекты, на месторождения и в офисы для школьников не только в корпоративных, но и в обычных классах — распространенный формат взаимодействия.

Взаимодействию с семьями школы уделяют меньше внимания, чем сотрудничеству с корпоративными партнерами. Для местных семей, обладающих немалым культурным капиталом, школа является местом реализации образовательных амбиций и траекторий, а не просто обязательной ступенью получения образования для детей, потому что, с одной стороны, родители имеют достаточно высокие ожидания от школьного обучения, а с другой — сами школы демонстрируют автономность, самостоятельно и профессионально формируя повестку взаимодействия.

Для школ Салехарда и Нового Уренгоя характерен широкий спектр типов партнеров, и школы весьма продуктивно настраивают взаимодействие с партнерами для реализации своих целей. Причем важно, что основания взаимодействия здесь чаще содержательные.

4.3. Сопоставление кейсов

Сравнение двух рассмотренных кейсов при всех контекстуальных различиях территорий, в которых действуют школы, позволяет выделить ряд универсалий в отношении взаимодействия школы с локальным сообществом. Во-первых, это схожие категории ключевых партнеров даже при различиях в плотности взаимодействия. Школы работают с местными предприятиями, другими об-

разовательными организациями, общественными объединениями, культурно-просветительскими организациями. Во-вторых, в основании взаимодействия лежат интересы, связанные с организационными процессами в школе и материальной поддержкой (не всегда финансовой), наиболее часто взаимодействие выражается в профориентационных встречах и тематических мероприятиях в культурно-просветительских организациях. Проведенное исследование не дало оснований расширять представленный в теоретических работах круг стейкхолдеров, но позволило уточнить содержание категории «другие образовательные организации», в которую вошли школы, организации дополнительного образования детей, организации СПО и вузы.

Наиболее значимые различия между рассмотренными кейсами обусловлены разницей в ресурсной обеспеченности территорий. Низкая ресурсность экономики Нерчинского района не позволяет школам ожидать серьезной материальной поддержки от представителей локального сообщества. Если в Нерчинском районе на спонсорские средства приобретается в лучшем случае новый комплект мебели для одного класса в отдельных школах, то в Салехарде и Новом Уренгое добывающие корпорации оснащают школьные кабинеты современной техникой и обеспечивают ремонт и редизайн пространств. В Нерчинском районе школа, в которую подвозят детей из соседних территорий, получает существенные преимущества, так как ее обязательно обеспечивают автобусом — а значит, школа получает возможность проводить различные выезды. Многие школы в Нерчинском районе не могут позволить себе иметь автобус на балансе, поэтому им приходится обращаться за помощью к родителям или местным предприятиям, и тут вступает в силу нормативное регулирование в части осуществления перевозок несовершеннолетних детей, которое вводит требования и к самому транспорту, и к водителю. В Салехарде и Новом Уренгое такой проблемы нет: школы могут воспользоваться услугами местных перевозчиков, могут иметь автобус на балансе либо могут ожидать логистической поддержки от спонсоров.

Высокая ресурсная обеспеченность школ Салехарда и Нового Уренгоя дает им возможность взаимодействовать даже с вне-региональными партнерами, если для реализации идей и целей школ не находится средств в локальном сообществе. Например, когда школы хотят сотрудничать с научными институтами для усиления исследовательской составляющей образовательного процесса или с вузами для выстраивания эффективных послешкольных траекторий выпускников, они находят партнеров в крупных городах и столицах.

С другой стороны, слабая материальная обеспеченность школ Нерчинского района и низкая ресурсность территории в целом определяют приоритетность для школы взаимодействия с наи-

более близкой и порой единственно доступной категорией партнеров — с семьями. Такое взаимодействие чаще выражается в совместной деятельности (организация школьных и внешкольных событий, физическая и материальная поддержка) и носит скорее ситуативный, несистемный и несодержательный (материальный) характер. При этом «простые» формы мероприятий и активностей, которые школа инициирует при поддержке семей учащихся, становятся для местных жителей значимым событием.

Школы Салехарда и Нового Уренгоя уделяют больше внимания работе с корпорациями добывающей отрасли, крупными культурно-просветительскими организациями и внерегиональными партнерами, при этом взаимодействие с семьями у них отходит на второй план, а иногда и на третий. При таком широком спектре партнеров и содержательной работе с ними семьи учащихся становятся менее значимым партнером, к тому же в условиях достаточно крупного города контингент родителей в каждой школе весьма разнороден, и их контакт со школой не является таким плотным и симбиотическим, как в Нерчинском районе.

Различия в основаниях взаимодействия — оно преимущественно материальное (иногда даже бытовое) в Нерчинском районе и в значительной степени содержательное в Салехарде и Новом Уренгое, — вероятно, связаны с неодинаковым горизонтом планирования в отношении форматов взаимодействия с локальным сообществом. Основания взаимодействия могут также определяться объемами культурного капитала, т.е. наличием образовательного, профессионального и культурного опыта у местного населения. В Салехарде и Новом Уренгое культурный капитал жителей заметно больше, чем в Нерчинском районе: здесь сказываются и вахтовый стиль жизни с возможностью долгосрочных выездов в другие города и страны, и финансовая обеспеченность населения, и высокая доля жителей с высшим образованием, полученным за пределами региона. Жизнь Нерчинского района, напротив, замкнута внутри себя, финансовое положение не всегда позволяет жителям путешествовать даже внутри страны, а качество полученного в местных учебных заведениях образования определяет ограничения культурно-образовательного опыта населения. Различия в объеме культурного капитала представителей локального сообщества находят свое выражение в основаниях взаимодействия школ с партнерами. В школах Салехарда и Нового Уренгоя идеи, инициативы, планы развития более долгосрочные, учащиеся стимулируют к конструированию успешных индивидуальных жизненных планов (продолжение образования, трудоустройство), а на уровне регионального управления создают условия для возвращения высококвалифицированных специалистов. В школах Нерчинского района горизонт планирования заметно короче и взаимодействие обычно ограничивается под-

держанием текущих процессов: ремонт, посещаемость, экзамены, местные ситуативные мероприятия.

5. Заключение Взаимодействие школ с локальным сообществом в рассмотренных территориях выстроено по-разному: в Нерчинском районе партнерами школ преимущественно выступают родители учащихся, в Салехарде и Новом Уренгое спектр партнеров значительно шире, он включает местные предприятия, крупные добывающие компании, образовательные организации разных уровней, культурно-просветительские организации и даже внерегиональных партнеров, при этом с семьями учеников школы взаимодействуют заметно меньше.

Основаниями взаимодействия с локальным сообществом у школ Нерчинского района чаще всего становятся организационно-хозяйственные нужды: финансовая и материальная поддержка, обмен ресурсами, физическая помощь. В школах Салехарда и Нового Уренгоя основания взаимодействия чаще содержательные: их партнеры организуют в школах корпоративные и профильные классы и постоянно, заинтересованно и содержательно поддерживают их деятельность, проводят целенаправленную и продуманную профориентационную работу со стажировками, экскурсиями, дуальным обучением и сопровождением выпускников в послешкольных траекториях, создают условия для проектно-исследовательской деятельности школьников, предоставляют для этого специалистов и ресурсы.

В результате анализа рассмотренных кейсов выявлены как универсальные, общие паттерны взаимодействия с локальным сообществом, так и существенные различия в стратегиях взаимодействия, обусловленные местным контекстом — социально-экономическим положением территорий, ландшафтом системы профессионального образования, социальным и культурным капиталом населения. Контекстная обусловленность форматов взаимодействия школы с локальным сообществом, описанная в данном исследовании, вновь подтверждает значимость внешних условий для успешного функционирования школ [Voix-Tomàs, Champollion, Duarte, 2015; Керша, 2020; Пинская и др., 2019].

Полученные данные ярко иллюстрируют включенность школы в локальное сообщество. Школа неизбежно является частью сообщества, в котором она находится, поэтому практики и установки внутри школы как социального института соразмерны этому сообществу [Enomoto, 1997]. В данной работе влияние характеристик локального сообщества становится очевидным при сопоставлении отношения семей к образованию и школьных форматов взаимодействия с партнерами в разных регионах. Если в Салехарде и Новом Уренгое школа становится для семьи местом реа-

лизации образовательных амбиций и частью построения карьерно-образовательного маршрута ребенка, то в Нерчинском районе школа выполняет для семьи необходимую социальную функцию обеспечения образованием, а ученики часто воспринимают школу как нечто оторванное от жизни, конфликтующее с ней.

Влияние характеристик локального сообщества на положение дел в школе проявилось и в кейсе Елизовского района Камчатского края [Анчиков, Обухов, 2024], где учителя в интервью воспроизвели распространенный в обществе нарратив о низком потенциале местной экономики и рынка труда, о сомнительных перспективах успешного построения карьерного и образовательного пути в пределах региона. Однако Камчатский край в последние годы бурно развивается, создавая широкие возможности для самореализации выпускников школ. Учителя же, как часть школы и одновременно как часть общества, подверженного «эффекту колеи», продолжают транслировать устаревшие установки. Таким образом, несмотря на наличие предпосылок к изучению институциональной субъектности школы, важно соотносить школу с локальным контекстом, во многом определяющим не только ресурсные ограничения, но и превалирующие установки.

К ограничениям исследования можно отнести тот факт, что в рамках экспедиции не удалось системно поработать с представителями локального сообщества — с региональной властью и бизнесом, с другими категориями стейкхолдеров. Тем не менее сфокусированность исследования на стратегиях школ позволяет обсуждать тему на материалах интервью со школьными администраторами. Перспективы данного исследования связаны с включением в анализ стейкхолдеров и рассмотрением кейсов других регионов.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Андреева Г.М. (2014) *Социальная психология*. М.: Аспект.
2. Анохина Н.Ф. (2016) Взаимодействие школы и СМИ. *Народное образование*, № 9-10 (1459), сс. 91–95.
3. Анчиков К.М., Обухов А.С. (2024) Взаимодействие школы с локальным сообществом как способ сокращения оттока молодежи: кейс школ Елизовского района Камчатского края. *Мир психологии*, т. 118, № 3, сс. 325–344. https://doi.org/10.51944/20738528_2024_3_325
4. Болотина Т.В., Новикова Т.Г. (2013) Модель управления демократизацией школьного сообщества. *Народное образование*, № 7, сс. 71–77.
5. Бутовская З.С., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С. (2022) Образовательная бедность в РФ: проблемы измерения и оценки. *Образовательная политика*, № 2 (90), сс. 52–69. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-2-52-69>
6. Зубаревич Н.В. (2014) Региональное развитие и региональная политика в России. *ЭКО*, № 4, сс. 7–27. <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2014-4-6-27>

7. Зубаревич Н.В. (2012) Социальная дифференциация регионов и городов. *Pro et Contra*, т. 16, № 4–5, сс. 135–152.
8. Керша Ю.Д. (2020) Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 85–112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
9. Майерс Д. (2007) *Социальная психология*. СПб.: Питер.
10. Меликян А.Р., Пронькина И.Л. (2022) Феномен школьного сообщества: границы, возможности, траектория развития. *Образовательная политика*, № 4 (92), сс. 66–76. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-4-76-86>
11. Моисеев А.М. (2011) Стратегическое самоопределение школьного сообщества. *Народное образование*, № 9, сс. 83–89.
12. Моисеев А.М., Моисеева О.М. (2007) *Стратегическое управление школой*. М.: Центр педагогического образования.
13. Мухаметова Л.А. (2010) Взаимодействие школы с родителями. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 5, сс. 74–75.
14. Пинская М.А., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Милкус А.Б. (2019) Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. М.: НИУ ВШЭ.
15. Склярлова И.В. (2014) Принципы взаимодействия школы и вуза. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, № 4 (18), сс. 124–130.
16. Тращенко С.А. (2016) Самоорганизующееся детско-взрослое проектно-исследовательское школьное сообщество: становление и развитие. *Человек и образование*, № 1 (46), сс. 67–71.
17. Цирульников А.М. (2017) Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования. *Педагогика*, № 1, сс. 11–21.
18. Цирульников А.М. (2010) Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 44–63.
19. Цирульников А.М. (2000) Стратегии и модели развития сельской школы. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 1, сс. 170–183.
20. Эпштейн М.М. (2014) Социальное партнерство: взаимодействие школы с бизнес-структурами. *Народное образование*, № 8 (1441), сс. 39–49.
21. Blank M.J., Jacobson R., Melaville A. (2012) *Achieving Results through Community School Partnerships*. Available at: https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/01/pdf/community_schools.pdf (accessed 04.05.2025).
22. Boix-Tomás R., Champollion P., Duarte A. (2015) Territorial Specificities of Teaching and Learning. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 3, no 2, pp. 7–11. <https://doi.org/10.25749/SIS.7880>
23. Bourdieu P. (1986) The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed. J.G. Richardson), New York, NY: Greenwood, pp. 241–258.
24. Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
25. Burns T., Köster F. (eds) (2016) *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
26. Cano-Hila A.B., Sánchez-Martí A. (2022) Saved by the School Community Strategy: School-Community Alliances for Promoting School Success in Disadvantaged Neighborhoods During Times of Austerity. *Urban Education*, vol. 59, pp. 1676–1706. <https://doi.org/10.1177/00420859221094997>
27. Enomoto E. (1997) Schools as Nested Communities. *Urban Education*, no 32, pp. 512–531. <https://doi.org/10.1177/0042085997032004005>

28. Epstein J., Sheldon S. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, iss. 5, pp. 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
29. Freeman R.E. (1984) *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman.
30. Hands C.M. (2010) Why Collaborate? The Differing Reasons for Secondary School Educators' Establishment of School-Community Partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, no 2, pp. 189–207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
31. Harris A. (2009) *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
32. Konji C.M. (2015) *The Impact of Community Involvement in Public Secondary Schools Management: A Case of Machakos County, Kenya*. Department of Educational Management Policy & Curriculum Studies, Kenyatta University.
33. Maier A., Daniel J., Oakes J., Lam L. (2017) *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
34. OECD (2019) How Do Schools Compensate for Socio-Economic Disadvantage? *PISA 2018 Results. Vol. II: Where All Students Can Succeed*, ch. 5. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
35. Podair J.E. (2002) *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*. New Haven, CT: Yale University.
36. Putnam R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon & Schuster.
37. Rogers J.S. (1998) *Community Schools: Lessons from the Past and Present*. Los Angeles, CA: University of California.
38. Warren M.R. (2005) Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 75, no 2, pp. 133–173. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
39. Zuckerman S.J. (2019) Making Sense of Place: A Case Study of a Sensemaking in a Rural School-Community Partnership. *Journal of Research in Rural Education*, vol. 35, no 6, pp. 1–18. <https://doi.org/10.26209/jrre3506>

References

- Anchikov K.M., Obukhov A.S. (2024) Interaction of Schools with the Local Community as a Way to Reduce Youth Outflow: A Case Study of Schools in the Yelizovsky District of Kamchatka Krai. *World of Psychology*, vol. 118, no 3, pp. 325–344 (In Russian). https://doi.org/10.51944/20738528_2024_3_325
- Andreeva G.M. (2014) *Social Psychology*. Moscow: Aspect (In Russian).
- Anokhina N.F. (2016) Interaction between School and Media. *School Technologies*, no 9-10 (1459), pp. 91–95 (In Russian).
- Blank M.J., Jacobson R., Melaville A. (2012) *Achieving Results through Community School Partnerships*. Available at: https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/01/pdf/community_schools.pdf (accessed 04.05.2025).
- Boix-Tomás R., Champollion P., Duarte A. (2015) Territorial Specificities of Teaching and Learning. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 3, no 2, pp. 7–11. <https://doi.org/10.25749/SIS.7880>
- Bolotina T.V., Novikova T.G. (2013) Model of Managing the Democratization of the School Community. *School Technologies*, no 7, pp. 71–77 (In Russian).
- Bourdieu P. (1986) The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed. J.G. Richardson), New York, NY: Greenwood, pp. 241–258.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>

- Burns T., Köster F. (eds) (2016) *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Butovskaya Z.S., Kosaretsky S.G., Zvyagintsev R.S. (2022) Educational Poverty in the Russian Federation: Issues of Measurement and Assessment. *Educational Policy*, no 2 (90), pp. 52–69 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-2-52-69>
- Cano-Hila A.B., Sánchez-Martí A. (2022) Saved by the School Community Strategy: School-Community Alliances for Promoting School Success in Disadvantaged Neighborhoods During Times of Austerity. *Urban Education*, vol. 59, pp. 1676–1706. <https://doi.org/10.1177/00420859221094997>
- Enomoto E. (1997) Schools as Nested Communities. *Urban Education*, no 32, pp. 512–531. <https://doi.org/10.1177/0042085997032004005>
- Epshtein M.M. (2014) Social Partnership: Interaction of Schools with Business Structures. *School Technologies*, no 8 (1441), pp. 39–49 (In Russian).
- Epstein J., Sheldon S. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, iss. 5, pp. 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Freeman R.E. (1984) *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman.
- Hands C.M. (2010) Why Collaborate? The Differing Reasons for Secondary School Educators' Establishment of School-Community Partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, no 2, pp. 189–207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
- Harris A. (2009) *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Kersha Yu.D. (2020) School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 85–112 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
- Konji C.M. (2015) *The Impact of Community Involvement In Public Secondary Schools Management: A Case of Machakos County, Kenya*. Department of Educational Management Policy & Curriculum Studies, Kenyatta University.
- Maier A., Daniel J., Oakes J., Lam L. (2017) *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Myers D. (2007) *Social Psychology*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Melikyan A.R., Pronkina I.L. (2022) Phenomenon of “School Community”: Boundaries, Opportunities, Development Trajectory. *Educational Policy*, no 4 (92), pp. 66–76 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-4-76-86>
- Moiseev A.M. (2011) Strategic Self-Determination of the School Community. *School Technologies*, no 9, pp. 83–89 (In Russian).
- Moiseev A.M., Moiseeva O.M. (2007) *Strategic School Management*. Moscow: Center for Pedagogical Education (In Russian).
- Mukhametova L.A. (2010) Interaction of Schools with Parents. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 5, pp. 74–75 (In Russian).
- OECD (2019) How Do Schools Compensate for Socio-Economic Disadvantage? *PISA 2018 Results. Vol. II: Where All Students Can Succeed*, ch. 5. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pinskaya M.A., Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Milkus A.B. (2019) *Overcoming Barriers: Stories of Schools Operating in Challenging Social Conditions*. Moscow: HSE University (In Russian).
- Podair J.E. (2002) *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*. New Haven, CT: Yale University.
- Putnam R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Rogers J.S. (1998) *Community Schools: Lessons from the Past and Present*. Los Angeles, CA: University of California.
- Sklyarova I.V. (2014) Principles of Interaction of Secondary School and Higher Education Institutions. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, no 4 (18), pp. 124–130 (In Russian).
- Trashchenkova S.A. (2016) Self-Organizing Children-and-Adults Design-and-Research School Community: Formation and Development. *Man and Education*, no 1 (46), pp. 67–71 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2017) Types of Sociocultural Situations and the Development of Education Strategies. *Pedagogika*, no 1, pp. 11–21 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2010) On Socio-Cultural approach to Education System Development. Educational Networks. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 44–63 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2000) Strategies and Models of Rural School Development. *Bulletin of the Russian Foundation for Humanities*, no 1, pp. 170–183 (In Russian).
- Warren M.R. (2005) Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 75, no 2, pp. 133–173. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
- Zubarevich N.V. (2014) Regional Development and Regional Policy in Russia. *ECO*, no 4, pp. 7–27 (In Russian). <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2014-4-6-27>
- Zubarevich N.V. (2012) Social Differentiation of Regions and Cities. *Pro et Contra*, vol. 16, no 4–5, pp. 135–152 (In Russian).
- Zuckerman S.J. (2019) Making Sense of Place: A Case Study of a Sensemaking in a Rural School-Community Partnership. *Journal of Research in Rural Education*, vol. 35, no 6, pp. 1–18. <https://doi.org/10.26209/jrre3506>