

Т.Ю. Шманкевич

ШКОЛА И ГОРОД: «РОДИТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ» КАК ГРАЖДАНСКИЕ ПРАКТИКИ

Можно ли школу рассматривать в качестве среды, порождающей гражданские практики? И если да, то каков механизм превращения школьных родительских стратегий в гражданские практики? — на эти вопросы пытается ответить автор, анализируя результаты полевого исследования (кейс Санкт-Петербурга). Рассматривая школу как часть городского пространства, связанную с ним многочисленными сетями, автор обращается к опыту французских исследователей по изучению способов пересечения городского и школьного пространства.

В своей статье понятие «гражданские практики» я использую в трактовке Вадима Волкова как социальные практики, «состоящие из мелких процедур, установлений, привычек, посредством которых обеспечивается то, что понимается как свобода» (Волков 1997: 326). Я разделяю точку зрения, согласно которой оперирование этим понятием позволяет вывести из тупика дискуссию о гражданском обществе, т. к. последнее при таком подходе рассматривается не как некий чистый абстракт, идеал, к которому следует стремиться, а как конкретный процесс, происходящий в определенном контексте.

Хотя в своем исследовании я обращаюсь к методикам, разработанным французскими социологами, на данном этапе работа не претендует на компаративистский характер. Интерес к исследовательскому инструментарию французских коллег объясняется тем, что они, в отличие от российских ученых, накопили немалый опыт в изучении способов пересечения городского и школьного пространства. Несмотря на значительные отличия петербургского и, например, парижского контекста, обращение к «чужому» теоретическому концепту дает возможность не только лучше понять специфику собственного поля, но и выйти на обсуждение более широких проблем, трактовку которых невозможно ограничить локальными, национальными рамками. К таким проблемам относится и проблема формирования и развития гражданского общества. В качестве исследовательского кейса был выбран Приморский район г. Санкт-Петербурга, довольно неоднородный по своему составу, включающий в себя как престижные, так и типично спальные микрорайоны. Пока мы имеем возможность анализировать результаты пилотного этапа проекта (ноябрь 2004–май 2005). В каче-

стве методов исследования были использованы биографические и лейтмотив-ные интервью с учащимися восьмых-одинадцатых классов общеобразовательных школ района, лейтмотивные интервью с родителями, учителями, школьной администрацией, экспертные интервью с работниками отдела образования и муниципальными чиновниками, а также анализ школьных сочинений и когнитивных карт района, составленных старшеклассниками.

Чем мотивирован выбор спального района в качестве исследовательского поля? Случай спального района большого города интересен тем, что, являясь частью большого ресурсного городского пространства, он имеет довольно четко выраженные границы, в рамках которых возможно проследить, как формируется локальное сообщество. Источников формирования этого локального сообщества может быть множество. В конкретном исследовании меня интересует, является ли локальное сообщество результатом развития гражданских практик? И, если это так, возможно ли рассматривать городскую общеобразовательную школу в качестве одной из порождающих сред локальных гражданских практик? Понятие «порождающая среда» подразумевает легитимную государственную или общественную среду, обладающую достаточными ресурсами для развития гражданских практик. Понятие предложено Олегом Яницким для изучения механизма воспроизводства гражданской культуры в недрах постсоветского общества (Яницкий 2003:126).

«Периферийный район», «периферийная школа»

Существует гипотеза, разделяемая далеко не всеми, что в российском городе гражданские практики будут складываться, в том числе, и вокруг школ, организующих вокруг себя «новое» городское пространство.

Как часть городского пространства школа связана с ним многочисленными сетями. Здесь я не берусь рассмотреть всю «ткань взаимосвязанных функций» (Элиас 2001: 31), посредством которых школа и город взаимодействуют друг с другом. Решение такой задачи требует значительной подготовительной работы, в рамках которой целесообразно составить представление и о тех отношениях, что складываются между школой и родителями. Это особенно актуально для спальных районов, отличающихся *невысоким индексом привязанности к месту жительства**. Сама маркировка «спальный район» предполагает нацеленность его жителей вовне, на большой город: там работа, досуг. В таких условиях семью с микрорайоном может связывать школа, в которой учится сын или дочь. Французская исследовательница Аньес ван Зантен для обозначения школ в спальных районах большого города вводит специальное понятие «периферийной школы» как маргинальной, отличной по своей сути и от школ городского центра, и от сельских школ (Van Zanten 2001: 3). По мнению исследовательницы, для окраин Парижа «периферийная» школа—верное отражение того, что происходит с местным окружением.

Для спальных районов Санкт-Петербурга термин «периферийная школа»

* Французский социолог Жан Рэми, анализируя привязанность горожан к месту своего проживания, использует понятие «индекс привязанности к месту жительства», среди критериев которого особо выделяет удаленность или близость к месту работы (Rémy 1967: 495).

несет совершенно иные коннотации. Хотя в качестве стереотипа восприятия противопоставление «центральная—элитная, периферийная — отстающая» продолжает существовать*. Между тем очень многое определяется разницей в районировании двух мегаполисов. Для Петербурга, в отличие от Парижа, не характерно жесткое соответствие элитного района элитной школе. Другая отличительная особенность наших спальных районов — постоянное развитие новых функций. В результате название «спальный» становится номинальным, поскольку район удовлетворяет горожанина не только в его потребности в жилье, но все больше в его потребности в работе и отчасти в досуге.

Уходит жесткое противопоставление центральных и периферийных районов, город становится полицентричным. Сегрегирование идет скорее внутри самого района. Поэтому для маркировки микрорайона как удобного или неудобного, кроме степени развитости инфраструктуры, немаловажную роль играет наличие «хорошей» школы. Успешная периферийная школа в таком спальном районе нередко служит локальным маркером, местным брендом. Пример Турецкого колледжа на Ржевке в Санкт-Петербурге — элитная школа в удаленном непрестижном спальном районе, куда детей возят со всего города, в том числе и из городского центра — явно расходится с довольно подробно описанной и в российской, и в зарубежной литературе «ситуацией замкнутого круга локальной ущербности», когда стигмат социальной неуспешности передается от микрорайона школе, а «плохая» школа замыкает этот круг, закрепляя стереотип «плохого» места (см., например: Champagne 2001: 170–181; Пэнто 2001: 46; Шманкевич 2003: 185–206). Напротив, как показывает исследование, успешная петербургская периферийная школа задает возможные сценарии прорыва этого круга.

«Стратегические родители»

Французские социологи предложили в качестве инструмента анализа способов пересечения городского и школьного пространства понятие «сколяризация» (*la scolarisation*) (см.: Van Zanten 1996: 37–38), которое можно определить как поле (или правила) игры, в которую включаются различные агенты и акторы, связанные с процессом школьного обучения (см., напр.: Briand, Chapoulie 1993: 3; Bautier, Charlot, Rochex 2000: 182). Один из уровней изучения сколяризации — взаимовлияние школы и родителей. Поскольку мне интересно понять механизм превращения школьных родительских стратегий в гражданские практики, в своем исследовании я намеренно ухожу от дискуссии вокруг неблагополучных семей, равнодушия к школьным проблемам, и делаю акцент на анализе феномена т.н.

* Как пример: учащимся одной элитной санкт-петербургской гимназии был предложен социологический проект, в рамках которого они были должны взять интервью у ребят «обычной» школы в «обычном» спальном районе. Проект вызвал у ребят интерес, но и большое напряжение, т.е. они воспринимали этот визит в периферийную школу как выход в «другой» мир. Своего рода это стало для ребят шоковой терапией, только с обратным знаком. Они были поражены, отмечая, что ремонт в школе сделан лучше, «чем у них»; что по школе чинно разгуливают «маленькие буржуа» (их выражение), одетые в костюмчики (обязательные пиджак и брюки для мальчиков, пиджак и юбка или брюки для девочек), чего опять-таки в их гимназии нет. Как правило, администрация периферийных школ «в борьбе за своего ученика» вынуждена выискивать всевозможные ресурсы для выстраивания имиджа школы.

«стратегических родителей» (термин, предложенный Аньес ван Зантен).

Стратегические родители, по определению исследовательницы, — это родители, обладающие одновременно и желанием, и достаточными ресурсами для активного участия в процессе обучения своего ребенка. Аньес ван Зантен, анализируя феномен «стратегических родителей», проживающих в спальных районах Парижа, отмечает, что первоначально выбор «стратегических» родителей был однозначно ориентирован на обучение их детей в престижных школах, расположенных в престижных районах города. Однако со временем, подчеркивает исследовательница, приходит понимание, что подобный выбор не ограждает детей от влияния социальной среды по месту жительства. В результате среди родительских стратегий появляется иной схематический троп поддержки публичных школ по месту жительства, так называемые *резидентские проекты сколяризации*, цель которых — «реконструкция надлежащих контекстов социализации вне школьного учреждения» (Van Zanten 2001: 6)

По инициативе родителей в «периферийных» школах создаются «элитные» классы. А главное, сами родители через участие в школьных советах пытаются влиять на ситуацию в школе, а через нее — в целом на ситуацию в районе. Более того, ван Зантен описывает случаи, когда родители, придерживающиеся прежней стратегии выбора учебы в престижных школах городского центра, отстаивают за собой право входить в местные родительские ассоциации, чтобы через них влиять на локальное сообщество. Такое небезразличие, по мнению ван Зантен, обусловлено родительским стремлением «облагородить» социальный контекст проживания, «ограничить деградацию учреждений квартала» (Ibid) и тем самым обеспечить лучшие условия социализации своего ребенка.

Примечателен дискурс различения родительских стратегий во французской литературе как дилеммы между «хорошими родителями» и «хорошими гражданами». Выбор в пользу резидентских проектов сколяризации, т. е. обучения ребенка по месту жительства при активном участии родителей в преобразовании локального образовательного пространства, — как представляется, как раз случай совмещения этих двух ролей.

Анализ петербургского кейса: общие закономерности или формальное сходство?

Социологическое исследование, проведенное в Приморском районе Санкт-Петербурга, на первый взгляд, напоминает картину, нарисованную Аньес Ван Зантен. При анализе образовательных тактик «стратегических» родителей, проживающих в спальном районе города, также выделяются два основных родительских сценария: «возить» сына/дочь в престижную элитную школу или определить в «элитный» класс в обычной школе по месту жительства. Возможности для этого в районе есть: практически все общеобразовательные школы имеют классы с углубленным изучением того или иного цикла предметов, отличающиеся как учебной программой, так и социальным составом учащихся. Но их появление, в отличие от рассмотренного французского случая, — это не результат гражданской инициативы родителей, а скорее эффект конкуренции школ.

Формально здесь задействованы те же акторы: 1. Школа, которая стремится

ся выжить, а для этого найти свою нишу в потребительском образовательном рынке; 2. Государство, которое своей официальной политикой одновременно и толкает школу на активные действия, и легализует их; 3. Родители, выступающие в качестве потребителя образовательных услуг и своим выбором конституирующие городское образовательное пространство. Если же говорить о взаимодействии обозначенных акторов, сходство становится номинальным.

Вопреки декларации своей открытости школы даже внешне представляют собой бастионы, отгороженные от прочего городского пространства железной решеткой, пропускной системой с домофонами и видеодомофонами. Большинство родителей признают временный характер таких мер. «Стратегические родители» тем более не агрессивны, они демонстрируют свою готовность понять и многое принять в школьной практике. *«Мы же понимаем, что это в интересах безопасности наших детей и что сейчас иначе нельзя».* Но любое понимание имеет свои пределы. Отрицается не сама мера безопасности, а то, как она проводится. Рефреном звучит во всех взятых мной интервью: *«А вот в школу, нам, родителям не пройдешь».* *«Ходить в школу — одно унижение»*, потому что *«никто нас в школе не ждет, а с этой охранной системой туда так просто не попадешь».*

Для стратегических родителей финансовый режим школы материально, как правило, не обременителен. И, тем не менее, и в этом вопросе явно чувствуется раздражение, часто скрывающееся под видом иронии: *«Как свидетельство, что наш Костя в школе учится — вот лежат подколотые квитанции об оплате охраны школы».* Финансовым вопросам, по словам родителей, посвящена большая часть родительских собраний. Отец одной одиннадцатиклассницы и в этом пытается отыскать положительный момент: проходят быстро, по-деловому, такая экономия во времени. Снова своеобразный уход от агрессии или обвинения в иронию, которая между тем оправдывает и себя в своем дистанцировании от того, что происходит за школьными стенами. В этом же можно рассмотреть и определенный фатализм: *«Школа сама по себе, семья сама по себе, и в лучшем случае между ними нет конфликта, а иногда, как иронизирует муж, неизвестно каким образом получается, что на первый взгляд, даже действуют в одном направлении и помогают друг другу».* Остается добавить, что, вместе с семьей «сам по себе», в стороне от школы, остается и город.

В каком-то смысле местом встречи школы с городом становится местный «Макдональдс» или какое-то другое кафе, куда бегают учащиеся на переменах, предпочитая подобный городской общепит школьной «столовке»; а также территория школьных стадионов, где жильцы близлежащих домов выгуливают собак и куда ветер из расположенных рядом контейнеров приносит городской мусор. Для прочих контактов с городом школа, как правило, закрыта и, как ни парадоксально, в том числе — для контактов с родителями. Традиция встречи с учителем один раз в четверть на родительском собрании в некоторых школах изменена на раз в месяц и именуется теперь «Днем открытых дверей». Это событие предполагает получасовые родительские собрания по классам, а затем свободное хождение родителей по школе, где в этот день кроме классных руководителей должны присутствовать все учителя-предметники, готовые дать

необходимые разъяснения. В другие дни проникнуть на территорию школы родителям довольно сложно. В каких-то школах их просто не пускает охранник, если нет подтверждения заранее полученной договоренности. В других откровенно дают понять, что ты отрываешь людей от работы.

Родители как важнейшие участники процесса сколяризации проявляют свою инициативу, как уже было отмечено, выбирая учебное заведение для своего ребенка, а часто конкретный класс в конкретной школе или даже определенного учителя, особенно если речь идет о начальных классах. Выбор школы по месту жительства в таком контексте обуславливается не заботами о локальном сообществе, а соображениями собственного удобства. На этом родительская инициатива участия в процессе сколяризации, как правило, заканчивается. Правда, в школах существуют родительские попечительские советы, но их деятельность зачастую номинальна — таков механизм легализации родительских денежных «сборов».

Таким образом, казалось бы, нет никакого основания рассматривать родительские практики в качестве гражданских. Но, как показывает исследование, не все так однозначно. Те же учителя в своих высказываниях в адрес родителей начинают уходить от бескомпромиссного *«Им ничего не надо»* и отмечают, что заинтересованных и деятельных родителей становится все больше.

Интересен в этом контексте так называемый случай «новых мам». Позволю себе привести небольшой отрывок из интервью с матерью ученика первого класса: *«У нас, знаете, такая, что ли, неформальная инициативная родительская группа сложилась еще с детского сада. Такие активные молодые мамы, они нигде не работают и очень активно занимаются своими детьми. На машине их привозят в школу, на машине забирают. Домохозяйки. Но такие..., я сказала бы, нового типа. Очень дотошно пытаются вникать во все детали школьной жизни. Особенно в учебную программу, чтобы сильным был, например, эстетический цикл. Один раз даже сами нашли и пригласили специалиста, чтобы он с нашими детьми занимался. Но администрация согласилась его услуги оплачивать, если он на всю параллель, а не только на наш класс согласится. А это такой высококлассный специалист и очень востребованный. На два часа в неделю он еще согласился, а на большее количество часов, да еще раскиданное по разным дням недели, он не пошел, это ведь не основная его работа. Поэтому ничего у нас не получилось».*

Складывается впечатление, что школа не готова к появлению нового энергичного актора. Между тем, «новые мамы» — типичный случай стратегических родителей, которые не довольствуются только наведением справок о школе, куда отдадут своих детей, и сдачей регулярных денежных сборов. Эти мамы обладают значительным ресурсом, и не только материальным, но и, что еще более важно, ресурсом времени, чтобы принимать активное участие в школьной жизни своего ребенка. Школа же, как правило, упрекающая родителей за пассивность, к такому напору оказывается не готовой. Метафоричен в этом плане ответ завуча по начальным классам на одну из инициатив «новых мам», взятый из того же интервью: *«Да ну, у нас тут так чисто, а они придут в своей грязной обуви, уберите потом за ними!».*

Между тем, ситуация постепенно меняется, и в этой новой ситуации школа просто не может оставаться совершенно закрытой. Появляются учебные программы, мотивирующие родителей на вовлеченность в образовательный процесс, когда каналом «обратной связи» с родителями выступает не ученический дневник, а родительское участие в школьных, в том числе учебных мероприятиях. Как пример: программа безоценочного обучения в классах начальной школы. В традиционных школьных программах оценка выступает в роли регулятора не только отношений между учеником и учителем, но и между школой и родителями, являясь основным информационным каналом, показывающим, как обстоят у ребенка его школьные дела. Безоценочная программа обучения предполагает совершенно иной сценарий развития отношений между школой и родителями, непосредственный контакт родителей с учителями, родительское участие в различных школьных делах.

Наряду со старыми каналами связи школы с местным сообществом (как, например, использование школ в качестве материальной основы избирательных участков), появляются и новые. Нормой становятся платные спортивные секции для жителей микрорайона. Помимо разовых акций, таких, как концерт для ветеранов района, возникают проекты, ориентированные на систематическую связь с городом, как проект по развитию на базе школ районных служб психологической помощи.

Следует отметить, что через развитие родительской активности пытаются вносить свой вклад в формирование единого локального пространства и муниципальные депутаты Санкт-Петербурга. Если раньше забота о «своем» участке проявлялась у муниципалов в основном в его благоустройстве, озеленении, организации конкурса на лучшую детскую площадку и прочее, то теперь приходит понимание, что район — это не только физическое пространство, но и пространство социальное, фактор, без учета которого любые нововведения будут обречены на провал. Как пример, — фиаско французских правительственных программ 50-60-х годов XX века по превращению нищенских кварталов (*bidonvilles*) в благополучные районы (*cités*), за которыми по-прежнему сохранялся ярлык социальной неуспешности. В результате почувствовавшие себя представителями среднего класса местные жители в своем большинстве не пожелали укорениться в непрестижных кварталах, что породило возвратную миграцию наиболее успешных. По причине быстрой смены жильцов происходила редеградация локального пространства в условиях, когда никто не чувствовал себя хозяином данного места (Champagne 2001: 170-181). Здесь как раз и срабатывал эффект круга социальной неуспешности, когда неблагополучный район навязывал свой стигмат местной школе, из которой уходили лучшие учителя и благополучные ученики. В результате школа вместе с микрорайоном становилась единым сектором риска. Поэтому и представляется столь актуальным появление в практике петербургских муниципалов социальных программ, нацеленных на формирование чувства сопричастности своему району, создание нового имиджа локальности. Среди них, например, программа «Родители как первые учителя» — образовательный проект, в который вовлечены разные социальные структуры и службы района, но центральное место отводится школе.

В социологической литературе не нова метафора школы как пространства

несвободы. Найти подтверждение этой метафоре, изучая Санкт-Петербургское поле, не составит труда. Это было, например, сделано Сергеем Дамбергом во время его авторского семинара в ЦНСИ, где он определил школу как пространство, отстаивающее, утверждающее и редуцирующее исключительно практики господства и подчинения*.

Мне же в заключение хотелось бы отметить другое. Как показывает проведенное мною исследование, школа действительно продолжает оставаться довольно закрытым и консервативным пространством. Но возникает парадоксальная закономерность: школа, чтобы выжить и найти ресурсы дополнительного развития, сама вынуждена заявлять о себе как важном ресурсе для развития микрорайона. Эта активность отлична, скажем, от благотворительности в ситуации благополучия. И это типичный пример того, как постсоветская среда, хотя и сопротивляясь, все же вынуждена не просто заявлять о себе, но становиться средой, порождающей новые гражданские практики, чтобы выжить в новых условиях конкуренции. И как итог, следует сказать, что, несмотря на явные отличия петербургского и парижского случаев, они оба выводят на связь проблемы развития локальности со становлением и развитием гражданских практик, что, конечно, ждет своего дальнейшего изучения.

Литература

Волков В. Советская цивилизация как повседневная практика: возможности и пределы трансформации // Куда идет Россия? Общее и особенное в современном мире. М.: Интерцентр, 1997.

Пэнто Л. Личный опыт и научное требование объективности // Лемуар Р., Мерлье Д., Пэнто Л., Шампань П. Начала практической социологии. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001.

Шманкевич Т. На краю города: от различий к сегрегации // Вестник Евразии. 2003. № 4(23). С. 157-173.

Элиас Н. Общество индивидов / Пер. с нем. М.: Праксис, 2001.

Яницкий О. Забытая страница новейшей политической истории России // Pro et Contra. 2003. Т. 8. №2.

Bautier É., Chariot B., Rochex J-Y. Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir // L'école, l'état des savoirs / Éd. A. Van Zanten. Paris: La Découverte, 2000.

Briand J.-P., Chapoulié J.-M. L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble // Revue française de sociologie. 1993. Vol. XXXIV. No 1.

Champagne P. Die «Problemviertel» und die Politik // Pierre Bourdieu (Hrsg.): Der Lohn der Angst: Flexibilisierung und Kriminalisierung in der «neuen Arbeitsgesellschaft». Konstanz: UVK-Verl.-Ges. (Liber Jahrbuch; Bd. 3), 2001.

Rémy J. Persistance de la famille étendue dans un milieu industriel et urbain // Revue française de sociologie. 1967. Vol. VIII. No 4. Octobre-Décembre.

Van Zanten A. L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: Presses universitaires de France, 2001.

Van Zanten A. Ville et école // Cities. Ciudades. Villes. Le courrier du CNRS. 1996. No 82.

* Мнение, высказанное Сергеем Дамбергом на авторском семинаре в ЦНСИ «Новые Бесы и их Фабрика лояльности» (10.04.2006).