



Есауленко
Софья Сергеевна,

студентка магистратуры программы «Доказательное развитие образования» Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва
e-mail: ssesaulenko@edu.hse.ru



Обухов
Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва
e-mail: aso-issl@yandex.ru

Образовательное пространство города: анализ практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»

City as an Educational Space: Analysis of the Practice of the “Museums. Parks. Estates” Academic Competition

Аннотация. Обсуждается современный тренд развития образования, когда процесс обучения, воспитания и развития не привязан уже исключительно к школьным партам и прописанным учебным программам, когда образование выходит за пределы школы и город становится пространством образования. Подобные практики ценны не только для развития участников образовательного процесса, они также развивают сам город. В статье представлены результаты небольшого аналитического исследования практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы», реализуемой в Москве с 2013 года. Выделяются потенциалы и ограничения данной практики.

Ключевые слова: образовательное пространство города, Олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы», внешняя и внутренняя мотивация, образовательная траектория в пространстве города

Abstract. The authors deliberate on the current trend in education development, when the process of education, upbringing and general development is no longer tied exclusively to school desks and prescribed curricula, when education goes beyond the school and the city becomes an educational space. Such practices are valuable not only for the development of participants of the educational process, but they also improve the city itself. The article presents the results of a small analytical study of the practice of the “Museums. Parks. Estates” academic competition, run in Moscow since 2013. The potentials and limitations of this practice are highlighted.

Keywords: educational space of the city, academic competition “Museums. Parks. Estates”, extrinsic and intrinsic motivation, educational path in the urban space



Введение

Мир развивается невероятно быстрыми темпами, происходят постоянные изменения в жизни каждого государства, региона, города, района, семьи и отдельного человека. Несмотря на прочность установки о необходимости инноваций во все сферы общества XXI века, их систематическое включение происходит не повсеместно. Это касается прежде всего такой сферы, как образование, где определение инноваций движимо постоянной сменой технологических, экономических и социальных условий, что в результате требует удовлетворения потребности в обучении и приобретении новых актуальных навыков – Potjer, Najer, 2017]. Однако образование порой принимают как одну из самых закоренелых и консервативных социальных систем, где инновации не могут проникнуть через устоявшуюся веками оболочку. Сопротивление инновациям зачастую возникает отнюдь не из-за нежелания что-то изменить со стороны учителей. Проблема кроется в беспричинном насаждении этих перемен без создания предварительных условий внедрения, тестирования, экспериментирования и оценки эффективности новаций. Необходим процесс подготовки к изменениям как для исполнителей образовательных услуг (учителя, администрация), так и для их получателей (ученики, студенты) [Potjer, Najer, 2017].

Инновация не равно только диджитализация и использование современного технологического оснащения. Даже наличие этих компонентов позволяет лишь воспроизводить те же самые традиционные формы преподавания и обучения в другом формате [Обухов, 2019]. Как раз с этой подменой определений инновационного подхода связаны трудности сохранения качества образования при экстренном переходе к дистанционной форме в период пандемии Covid-19 и жестких ограничительных мер в Российской Федерации и мире в целом [ООН, 2020].

Кроме того, пункт 4 под названием «Качественное образование» в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года ставит целью «обеспечение всеохватывающего и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [UN, 2014]. Для выполнения данной цели очевидно, что необходима качественная трансформация реализации образования в целом [Кузнецова, 2018].

Сейчас важными принципами, заложенными в образование, являются развитие человеческого капитала и «обучение через всю жизнь». Данный подход заключается в смещении акцентов на *саморегуляцию* и *построение образовательного пространства вокруг человека*, чтобы тот в свою очередь сам был внутренне мотивирован и настроен на достижение учебных целей [Обухов, 2019]. Этот тренд обучения, не привязанного к школьным партам и прописанным программам, двигает

Sofya Esaulenko,

Master's Student of Evidence-based Education Development Programme, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (HSE University), Moscow

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Leading Expert of the A. Pinsky Center of General and Supplementary Education, Institute of Education, HSE University, Moscow





не только участников пространства, но и сам город как *самостоятельную систему развития* [Аналитический отчет, 2020]. Так возникли идеи обучающих городов, особенно актуальные в период развития информационного общества и экологичного подхода к инновациям в образовании – открытость границ обучения, когда школы не могут изолированно от внешнего мира воспроизводить знания, поэтому необходимы новые подходы к реализации этой миссии [OECD, 2017].

Инициативные проекты стирания границ между институтами и выстраивание полипозиционной коммуникации между агентами образовательной системы набирают всю большую популярность. Укрупнение масштабов взаимодействия, настраивание индивидуальных троп развития в едином безрамочном комплексе, создание «третьих форм» междисциплинарных активностей (культурно-образовательные хабы) – всё это помогает создавать общее пространство города, позиционирующего обучающегося как центральную фигуру действия всего [Бояринов, 2019]. В данных пространствах, по словам Д. А. Бояринова, появляются так называемые образовательные карты, которые служат визитной карточкой города и отражают уровень развития всей территории и людей на ней проживающих [Бояринов, 2019].

Однако вопрос возникает именно в данной точке: в какой степени мотивация участия в проектах данного пространства является внутренней (что означает именно интерес изучения новой сферы и создания полезного для общества продукта), а в какой – внешней. Во втором случае управление построениями индивидуальных траекторий [Гриншкун, Заславский, 2020] в городе поощряет в большей мере образовательные организации или отдельных участников процесса в случае гонки за первенство и наличия большего количества временных и денежных ресурсов для этого. Возможно ли при индивидуальном подходе избежать или минимизировать эту подмену ценностей и приоритетов?

Здесь и кроются упущения в организации многих образовательных практик на уровне городского пространства, в частности Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»: мотивация участия и продвижения таких проектов в формальных цифрах и гонке за первенство рейтинга или в осознанном вкладе в развитие каждого участника образовательного процесса для улучшения качества формального и неформального обучения в целом.

Объектом данного исследования выступают практики использования пространства города в образовательных целях. **Предметом** – возможности и ограничения реализации и использования индивидуальных образовательных траекторий в пространстве города.

В качестве примера исследования была выбрана известная практика создания единой системы пространства в Москве – Олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы».





Цель исследования – выявить ресурсы и ограничения реализации индивидуальной образовательной траектории в пространстве города участниками Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы».

Задачи:

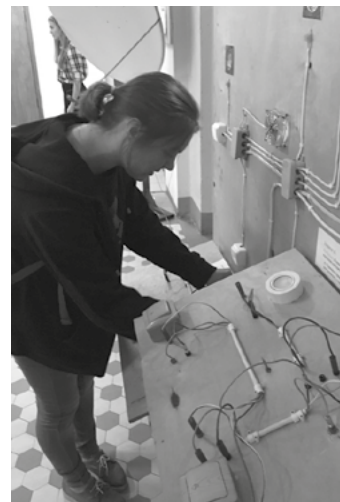
1. сформулировать теоретическое представление о тренде индивидуализации образования в пространстве города;
2. провести анализ практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» по открытым источникам;
3. составить гайд для проведения интервью с участниками и организаторами Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»;
4. проанализировать ответы представителей разных позиций участников Олимпиады;
5. выявить основные ресурсы и ограничения практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» для развития индивидуальной образовательной траектории учащихся в пространстве города;
6. сформулировать типы административных решений для развития практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» и построения индивидуальных образовательных траекторий для других регионов.

В работе выстроена невероятностная целевая (экспертная) *выборка* по причине заранее выбранной Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» со списком школ-участниц и учреждений культуры соответственно. Целевые группы были разделены на три категории:

1. участники и их родители;
2. администрация школ-участниц;
3. площадки для проведения Олимпиады (музеи, парки и усадьбы).

Были выбраны следующие примеры площадок, участвующих в Олимпиаде: два музея (Дарвиновский музей, Еврейский музей и центр толерантности), музей-усадьба Остафьево и Парк им. Горького. Было выделены несколько школ из списка активных участников и призваны проведения интервью.

Исследование имеет *ограничения*. Первое ограничение связано с асимметрией получаемой информации и невозможностью узнать больше об организационных процессах. При каждом общении организаторы Олимпиады ссылались на часть информации, которую они выкладывают в открытые источники, и не были готовы давать более развернутые ответы. Кроме того, необходимо упомянуть о малом отклике музеев, парков и усадеб, из-за чего выборка состояла только из 2 музеев, 1 усадьбы и 1 парка. Еще одно ограничение представления объективных данных – отсутствие ответа от администрации и учителей школ. В дополнение необходимо учесть субъективность получаемых ответов из интервью, так как это естественное ограничение качественного метода исследования.





Становление открытых образовательных пространств

Историческое развитие организации древних образовательных практик

35–40 тыс. лет назад в *первобытном обществе* важнейшее место занимало естественное воспитание с помощью различных видов имитационного и игрового поведения взрослых в коллективе и их труда [Веденева и др., 2017]. Передача знаний и обучение новым навыкам происходили стихийно и вне закрытых систем и пространств, а с помощью наличия посредника между ребенком и средой – взрослого.

С первого дня своего рождения человек попадает в среду своих сверстников и товарищей, которые воспитываются мудрыми стариками [Веденева и др., 2017]. Ценным представлялся сам процесс самоорганизации, впоследствии трансформирующийся в первые учреждения для жизни и воспитания подрастающих детей – «дома молодежи», отдельные для мальчиков и девочек, где под руководством старейшин рода они готовились к жизни, труду, «посвящениям» [Веденева и др., 2017]. Далее стали выделяться отдельно предназначенные люди, расширяться система воспитания и появляться прототипы школы (эдуббы). Это небольшие учреждения с одним учителем, которые помогали управлять учреждением, заучивать и переписывать вместе с учениками специальные упражнения [Веденева и др., 2017].

Уже на данном этапе стали учитываться возможности среды не только для приспособления, но и для ее преобразования.

Древние цивилизации

В *Древнем Египте, Древнем Востоке, Древней Индии и Древнем Китае* появлялись своеобразные семейные школы, где мужчины обучали молодежь, устно передавая знания. Ученики выслушивали, заучивали и анализировали тексты. Специальных помещений для учебных занятий тогда не было, поэтому обучение проходило на открытом воздухе. К примеру, в Древней Греции возникали «гимнасии» – широкие площадки под открытым небом, где внутри осуществлялось обучение, а по кругу были помещения для разных гигиенических процедур. Этот период отмечается в истории семейно-общественным воспитанием [Веденева и др., 2017]. Как таковое пространство обучения не ставило целью формализовать территорию, где оно проходило. Оно происходило *повсеместно и стихийно*. Однако уже уделялось внимание взаимодействию человека с окружающей его средой, с предметами культуры и искусства [Журавлева, 2016].





Влияние философской мысли на фокус образования европейского общества

Период *Возрождения* отличается движением образования от коллективного общественного к личности ученика, к его природным склонностям и его *индивидуальным особенностям* на основании трудов В. да Фельтре, П. П. Верджерио, Ф. Рабле, М. Монтень и др. Они связывали человека с его целенаправленным воспитанием в ногу с прогрессом общества, отдавали предпочтение играм, экскурсиям, занятиям на природе и беседам с детьми, развивали идею индивидуального образования, поскольку обучение, осуществляемое путем индивидуальных занятий воспитателя с учеником, позволяет решить задачу соединения образования и нравственного воспитания [Веденева и др., 2017].

Подобно Ж. Ж. Руссо, Г. Спенсер считал необходимым ставить ребенка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Индивидуализация обучения состоит в исследовательском, поисковом и практическом характере работы ученика [Веденева и др., 2017].

По мнению И. Г. Песталоцци, воспитание должно происходить в семье и школе на протяжении всей жизни (зарождение современной идеи *life-long learning*). Необходимо создать жизненное пространство для детей, которое позволит обучать и воспитывать разностороннюю личность в обществе [Веденева и др., 2017].

Такое развитие философской мысли, отделенной от духовенства и церковных школ, может являться одной из причин сравнительно раннего обращения внимания на личность ребенка, его индивидуальное развитие и выбор персональной траектории. Кроме того, образовательное пространство, как совокупность этапов системы обучения и воспитания, складывалась постепенно и согласованно.

Российские практики реализации образования на местности

В России же преимущественно складывалась идея массового формального просвещения [Поливанова и др., 2020]. «Стремительный рост городов и промышленности в конце XIX в. приводит к тому, что на улицах становится все больше групп детей, в свободное время не занятых ничем. Возникают инициативы организации их свободного времени» [Поливанова и др., 2020]. Забота ребенка о самом себе и прекращение взрослого быть носителем культурной нормы взросления переходят в функции городских инфраструктур современного города (в отличие от древнего), где образовательные практики происходят вне школы: улица, площадки, музеи,





парки, усадьбы, театры, спортивные центры и т. д. [Смирнов, 2019; Густокашина, 2001].

Если раньше основное и дополнительное обучение, а также воспитание ребенка проходило систематически в семье, в пространстве дома или территории нескольких соседских домов, то уже к концу XIX – началу XX века школа как институт маркирует основополагающую функцию получения новых навыков и знаний и занимает позицию основной образовательной организации. Получение базовых знаний – естественный, ступенчатый и вертикальный процесс для выживания в обществе и возможность выравнивания важного фундамента уровней развития общества (ясли, детский сад, школа, училище, университет).

Однако в настоящее время образовательные запросы иницируется, наоборот, семьями, и они превращаются в параллельные сервисы рассматриваемой сферы услуг: выделяется образовательное пространство детей с появлением дополнительных клубов, летних лагерей, парков в пространстве города, которое объединялось в понятие «внешкольная работа» [Поливанова и др., 2020]. В рамках данной концепции рассматривается городская образовательная среда как совокупность «мест», где происходит образовательная активность: школа, музеи, парки, усадьбы, дома творчества и т. д. [Поливанова и др., 2020] Чем больше таких «точек» посещает ребенок, тем больше разносторонних навыков он захватывает во время *leisure education* – обучение в неформальных контекстах территории, использование свободного времени в образовательных целях – когда внеучебная деятельность трансформируется из длительных традиционных занятий во второй половине дня в краткосрочные проектные работы в «точках» города [Поливанова и др., 2020].

Эта трансформация в пространство возможна только в условиях использования возможностей городской образовательной среды. Наличие инфраструктуры не позволяет иметь образовательное пространство без активного участия агентов сферы обучения и воспитания. Если территория города является «культурной пустыней» (термин А. М. Цирюльникова), то невозможно построить пространство без существования его компонентов; но и без реализации имеющегося потенциала среды образовательное пространство не имеет возможности возникнуть [Поливанова и др., 2020]. Эта основная задача находится в руках представителей управления образовательными проектами и администрации городского пространства.

Понятие «образовательное пространство» как теоретический конструкт

Образовательное пространство как многогранное понятие находит различные отражения в трудах педагогов, психологов и исследователей в истории развития педагогической





сферы, но каждый из них подчеркивает важность и необходимость его изучения и введения в постоянную практику заедствования [Маланов, 2012]. В России в 20-е годы XX столетия была доказана необходимость развития и воспитания детей в социальном контексте окружения, что означало актуальность изучения образовательного пространства (Л. С. Выготский, А. А. Богданов, К. Н. Венцель и др.). Позднее этот термин был употреблен в трудах К. Ю. Комарова как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Комаров, 2008] и Б. Д. Эльконина как пространство развития «школы взросления» [Эльконин, 1992].

Формирующее воздействие среды развития участника описано в работах ученых в качестве важности и необходимости преобразования окружающих условий (А. Дистервег, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий). Например, П. Ф. Каптерев предлагал создавать определенную среду для развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями [Каптерев, 1995, с. 64–75]. Н. М. Стадник рассматривает образовательное пространство и в качестве среды, и как социальную инфраструктуру, решающую задачи обучения, воспитания и развития подрастающего поколения [Стадник, 1996].

В контексте обсуждения процессов развития ребенка и среды Л. С. Выготский вводит важное понятие «социальная ситуация развития», которую понимает как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий. Внешняя социальность (социальная среда и социальные взаимодействия) выступают условием проявления внутренней социальности (социальной сущности) ребенка, человека. Процесс перевода внешнего во внутреннее обозначается Л. С. Выготским термином «интериоризация» [Выготский, 2005]. В этом контексте становится понятным, что характеристики внешней среды, ее разнообразия, богатства или бедности ее содержания и другие свойства значимы для развития человека.

Т. А. Фомина в своей статье отмечает, что «образовательное пространство формируется с помощью целого комплекса направлений деятельности, одним из которых является разработка субрегиональной образовательной программы: это эффективное средство интеграции и координации не только сферы образования, но и учреждений культуры, науки, здравоохранения и других общественных, государственных институтов» [Фомина, 2000]. Данные процессы могут наблюдаться на практике объединения таких культурных объектов, как парки, музеи и усадьбы в кластере Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» в пространстве города Москвы по аналогии с Л. А. Густокашиной, которая рассматривала в качестве





социальной инфраструктуры фактор развития гуманистических воспитательных систем и исследовала образовательное пространство городского района [Густокашина, 2001].

В. И. Слободчиков раскрывает это понятие «образовательной среды» как место, где встречаются совершенно разные люди и постепенно складываются общие цели образования каждого [Слободчиков, 1997]. В качестве критериев образовательной среды он предлагает использовать: насыщенность – то есть ресурсный потенциал, структурированность – то есть способ организации. В. И. Слободчиков также выделяет три разных принципа организации образовательного пространства: единообразие – высокая структурированность и административные связи между субъектами, разнообразие – конкуренция, отсутствие четкой структуры и единства, вариативность – кооперация ресурсов для различных траекторий действия субъектов.

Наиболее известная теория экологии человеческого развития – теория социализации и развития ребенка У. Бранфенбреннером. Согласно данной теории, человек с самого своего рождения развивается комплексно в четырех окружающих его сферах [Бранфенбреннер, 1999]:

- микросистема – ближайший контекст развития к человеку;
- мезосистема – взаимодействие двух или более сред человека;
- экосистема – институты, косвенно влияющие на жизнь человека и присутствующие в его окружении – именно к этому уровню можно отнести взаимодействие учреждений культуры в пространстве города и на его территории, которое осуществляется в процессе прохождения участником этапов и решения заданий Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»;
- макросистема включает в себе историко-культурный момент, в котором развивается человек.

С точки зрения И. Д. Фрумина, использование пространственного подхода позволяет представить школу, с одной стороны, как систему возможностей развития личности, с другой – как систему пространственных мест [Фрумин, 1999]. Кроме того, И. Д. Фрумин совместно с Б. Д. Элькониным предложили идею проектирования образовательного пространства как формирования совместной «культуросозидательной и культуросоветительной» работы учителя и учащегося [Фрумин, Эльконин, 1993].

Также Т. Ф. Борисова характеризует процесс взаимодействия школьника с наполнением пространства: «Упорядоченные, устойчивые взаимодействия с открытой социальной образовательной средой и социальными образовательными институтами, ориентированные на его самореализацию, на формирование здоровых отношений в социуме





и прежде всего в сфере семьи, семейно-соседском окружении, среди детей и взрослых, а также в школьном социуме, представляют индивидуальное образовательное пространство школьника» [Борисова, 1999].

В монографии Р. Е. Пономарева выделено два основных направления интерпретации «образовательного пространства» как определенного понятия: пространство образования (индивидуальное, групповое) и пространство для образования (учреждения, региона) [Пономарев, 2014]. Эти направления не параллельны друг другу, а, скорее, пересекающиеся и переплетающиеся между собой, что можно будет наблюдать далее в детальном рассмотрении опыта организации Олимпиады.

Нами понятие «образовательное пространство» будет рассматриваться как «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [Пономарев, 2014].

В современном мире пространства обучения и воспитания перестают быть закрытыми и предоставляют возможность развитию горизонтальных связей между образовательными учреждениями, центрами дошкольного, школьного, довузовского и университетского образования совместно с дополнительным и многими другими типами получения образования свободно взаимодействовать и переплетать свои деятельности между собой для обеспечения трансграничности и междисциплинарности.

Образование достаточно детально и точно изменяется на местах, улучшает и модернизирует процессы воспитания и обучения, упуская из виду сопровождающие и объединяющие компоненты, такие как государство, личность и многочисленные институты общества, которые как раз и образуют развивающую среду, насыщают социальную ситуацию развития.

Новые образовательные площадки в пространстве города служат так называемым «третьим местом» для взаимодействия людей внутри сообществ, выстраивания новых форматов общения, обмена знаниями, информацией для преобразования места жительства и совместного действия в будущем [Ольденбург, 2014]. «Такие насыщенные плодородные образовательные ландшафты крупных городов могут от дошкольного и школьного образования превратиться в экосистему для целостного обучения и развития человека на протяжении всей его жизни» [Лукша и др., 2018].

Данные практики работают взаимно, дополняя друг друга: участники образовательного процесса расширяют границы привычного обучения, делая его продуктивным и увлекательным, а этот процесс, в свою очередь, побуждает участников к исследованию города, используя пространство города как некоторые «станции» в изучении той или иной темы. В таком случае





развитие городов как открытых образовательных пространств создает многослойное плато для различных форматов и процессов без привязки к месту и предметам. Площадки города становятся открытым местом для индивидуального и коллективного обучения, что требует создания необходимых ориентиров для движения в данных открытых системах (например, проект «Музеи. Парки. Усадьбы») [Лукша и др., 2018].

В открытых образовательных пространствах необходимо двигаться по определенным траекториям. Если раньше они были заданы для всех одинаково, то сейчас наступило время персональных траекторий развития с возможностью выбора вертикальных, горизонтальных и многих других направлений движения. Выявление и поддержка таких траекторий учеников самым непосредственным образом связана с практической индивидуализацией обучения и созданием условий, стимулирующих раскрытие индивидуальных особенностей личности ученика. В концепции И. С. Якиманской под индивидуальной образовательной траекторией понимается «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика» [Якиманская, 2011].

Расширение возможностей выбора участником траекторий движения в образовательном пространстве города и получение позитивного опыта достижения чего-либо осуществляется на практике организации Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы».

Анализ практики Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»

Данная практика является примером сотрудничества общеобразовательных школ с культурными объектами города Москвы, где каждое культурное учреждение представляет собой институцию и точку города как отдельный узел кластера образовательного пространства города. Организаторы Олимпиады попытались спроектировать образовательное пространство с учетом условий городской среды. Эта добровольная Олимпиада в Москве проходит с 2013 года для учеников 1–11-х классов и их родителей, которые имеют возможность посетить различные объекты культуры, выполнить определенные задания, расширить свой кругозор по определенным темам, а также накопить баллы за верное их выполнение и занять призовое место в рейтинге.

Современные тренды в организации Олимпиады

Важный тренд, который реализован в Олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы», — это обучение, не привязанное к школьным партам, в самостоятельно развивающейся системе города. Это один из примеров подхода, когда школы работают в едином пространстве открытой системы и совместно воспроизводят знания.





Данный вид образовательного состязания поддерживает *тренд совместного семейного участия*, который становится популярным за счет удовольствия от полезно проведенного свободного времени и сближения с семьей [Смирнов, 2019]: *«Вот, мне кажется, что это тоже хорошо, совместная такая деятельность родителей и детей сплачивает семью и делает такое обучение эффективным очень»* [Из интервью с представителем Дарвиновского музея].

Другим не менее популярным трендом, прослеживаемым в проведении Олимпиады в Москве, является *размыкание цепей между институциями и сочетание образования и города с помощью совместных сквозных программ* в связке музеев, усадеб, парков, площадок, школ и т. д. Это формирует открытое образовательное пространство с набором различных индивидуальных путей прохождения и изучения. Категории, которые помогают описывать пространство города, — это инфраструктура мест, их связность и разнообразие, событийность и навигация в выстраивании личностных траекторий [Смирнов, 2019]. По правилам Олимпиады участник сам может выбрать музей, усадьбу или парк, куда он хочет пойти, из списка принимающих площадок. Их местоположение на карте и разнообразии направленности является масштабным: авиационные, литературные, биологические, спортивные, музыкальные и т. д. — см. на Рисунке 1.



Рисунок 1. Площадки, участвующие в Олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы»
Источник: <https://museum.olimpiada.ru/museums> (дата обращения: 10.06.2021)

Преимущества для площадок проведения Олимпиады

В качестве причин и плюсов участия в данной Олимпиаде представителями культурных учреждений были названы *способы привлечения новых категорий посетителей*, для которых интересно разработать новые маршруты и адаптировать имеющиеся программы.

Кроме привлечения новой аудитории, информанты указывают *реализацию миссии музея в просветительской деятельности и культурном образовании детей*. Дополнительным плюсом выполнения функций музея в контексте проведения Олимпиады называются ответы на современные запросы образования нового поколения: *«... помимо физического присутствия в культурных учреждениях Москвы, именно в игровой, квестовой форме эффективнее всего вписывать подрастающее поколение в исторический и культурный контекст не только города, но и всей страны»* [Из интервью с представителем Еврейского музея и Центра толерантности].

Также причиной участия площадок были названы *финансовые прибавления* за счет покупки сувениров, экскурсий





и заказов обедов участниками Олимпиады и их родителями или другими сопровождающими, а также реклама самих культурных учреждений.

Вклад в развитие образования и расширения кругозора участников является несомненным критерием привлекательности данной образовательной практики в пространстве города. Задания, которые выполняются в историческом и культурном контексте с возможностью попасть в прошлое, в место, где оживают те самые скучные биографии со страниц учебника, становятся эффективнее и интереснее для каждого его исполнителя. Например, об этом говорил представитель музея-усадьбы Остафьево. Однако только наличие исторического места и вещей, принадлежавших людям того времени, не может быть инновацией в образовании, что исправляется дополнением интерактивного и цифрового пространства, создаваемого с помощью современных технологий, например, в Еврейском музее.



Ограничения для площадок проведения Олимпиады

В ходе интервью с площадками Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» были названы ограничения реализации индивидуальной образовательной траектории в пространстве города Москвы:

- конфликт интересов, связанный с параллельным обслуживанием обычных посетителей и участников Олимпиады;
- некорректность формулировок вопросов анкет;
- организационные вопросы обустройства пространства для заполнения заданий: *«И вот мы постарались обустроить это место, поставить дополнительные столы для того, чтобы это было делать более удобно, поскольку количество участников у нас вот так вот сильно возросло» [Из интервью с представителем Дарвиновского музея];*
- несамостоятельное выполнение заданий (помощь родителей, интернета);
- невозможность задействования тактильных экспонатов и интерактивных форм их исполнения из-за эпидемиологических ограничений;
- недисциплинированность участников из-за невнимательного ознакомления с инструкциями и правилами поведения на объектах культуры.

Тестовая форма вопросов раньше была своеобразным ограничением для эффективного изучения материалов и получения знаний, так как участники Олимпиады ставили галочки наугад, но организаторы трансформировали такой формат в более классическую форму ответов, что, по мнению представителя Еврейского музея и центра толерантности, позволяет глубже воспринимать предлагаемые варианты заданий.





Взгляд участников Олимпиады

Площадки для проведения Олимпиады являются лишь одним из агентов участия в создании единого пространства и исполнителями этого заказа. Основная же деятельность нацелена на ее участники — школьников, проходящих по собственным траекториям образовательной среды.

В качестве причин «добровольно-принудительного» участия участники Олимпиады в интервью называют присвоение баллов школе и повышение ее места в рейтинге. Так, по словам одного участника, «это была инициатива «сверху» для участия и, соответственно, хорошего результата». Однако наглядного поощрения, измеряемого в дополнительных баллах и оценках, не наблюдалось, а вот словесные договоренности между преподавателем и учеником по поводу зачетных заданий, наоборот: *«Поскольку у меня классная руководительница преподавала ИЗО, а я рисовать не умею, мы с ней иногда бывало, что «А я не доделал, потому что с вами же ездил».* Несмотря на такие неформальные зачеты, участник отмечает интерес и соревновательный дух участия в Олимпиаде, а также некую самоотверженность («кто, если не я?»).

В отношении личной пользы от участия в Олимпиаде и прохождения этапов необходимо отметить, что качественное знание все-таки остается. Активные участники Олимпиады зачастую знакомы с большим количеством музеев и других культурных учреждений, чем их сверстники. Однако иногда желание посетить тот или иной культурный объект и самостоятельно выполнить задания может прерываться не менее сильной мотивацией работников музея рассказать обо всем и помочь ответить на все вопросы детей взамен за покупку экскурсии. Таким образом, не всегда работники музеев знают и осознают, что самостоятельное выполнение задания эффективнее правильного и быстрого прохождения.

Кроме того, плюсами участия в Олимпиаде являются не столько предметные знания, сколько метапредметные навыки, вырабатывающиеся у участников. Например, ориентирование на местности, запоминание знаков и быстрых переходов с одного места на другое, что не является очевидным в системе привычных представлений о результатах образования. Эти способности развиваются на втором этапе Олимпиады, когда культурные учреждения связываются между собой в один продолжительный квест в пространстве, где ты можешь сам выбирать траектории движения в открытой системе, а не отдельно посещать изолированные учреждения с не связанными между собой заданиями.

При этом, несмотря на свободу выбора точек посещения, участники, как и преподаватели, должны посетить соответствующие места с фотографией символа или игрушки на его фоне, что переживается участниками порой как форма внешнего





контроля и «добровольно-принудительная» форма участия в Олимпиаде. При этом даже такой контроль обходился формальным действием: *«Иногда я один катался с тремя-четырьмя игрушками, то есть своя, мамина, из параллельного класса и еще одного класса. И просто, выбирая ракурс, фотографировал так, чтобы руки не попали, куртка не попала»*. Эта формальность подтверждалась отсутствием интереса к посещению тех мест, «к которым не лежит душа», но приходится посещать и делать, чтобы набрать баллы и выйти в следующий этап интеллектуального состязания.

Этот *«парад лицемерия»*, по высказыванию одного респондента, является достаточно противоречивым действием. С одной стороны, здесь эффективнее всего сработает добровольное участие людей, которые напрямую заинтересованы той или иной тематикой культурного учреждения. Но, с другой стороны, если бы не было таких площадок, то мало бы кто узнал о непопулярных парках и усадьбах, которые являются незаслуженно забытыми и неупомянутыми в широких массах. Другим не менее важным ресурсом развития называют интегрирование данных практик в обязательные дисциплины и профориентационные системы, направленные на практическое применение полученных навыков и умений в дальнейшем в процессе учебы и за ее пределами.

В дополнение мнения других участников Олимпиады разделились: с одной стороны, довольно интересно и познавательно собраться с компанией своих хороших друзей и узнать о Москве больше через выполнение интересных заданий, с другой, — настоятельные рекомендации классных руководителей и администрации школы об участии для рейтинга оставляли неприятные впечатления.

Ресурсы и ограничения Олимпиады

Общим *ограничением* для всех позиций участия является то, что *мотивация участия* в проектах образовательного пространства и индивидуального движения в нем в первую очередь *внешняя* из-за причин, названных респондентами (количество посетителей, рейтинг, баллы, неформальные договоренности).

Общие для всех позиций участия *ресурсы* реализации индивидуальной образовательной траектории на примере Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»:

- рост популярности совместного семейного образовательного досуга;
- возможность расширить мировоззрение, получить новые знания о неочевидных вещах за счет прохождения заданий и знакомства с новыми местами.

Уже впоследствии внешне детерминированная форма участия становится полезной для каждого ее участника с точки зрения качественных характеристик получения новых знаний и расширения кругозора. Каждый агент образовательного





соствязания выделяет для себя собственные ресурсы реализации своей индивидуальной траектории.

Для участников это будут следующие позитивные моменты:

- получение метапредметных навыков ориентирования на местности, работы в команде, эффективной коммуникации и т. д.;
- возможность увеличить полезность и связать обязательные дисциплины в школе, а не только в дополнительном образовании;
- интерактивный и игровой формат взаимодействия участников в процессе самоорганизации с координирующей ролью взрослого.

Для музеев, усадеб и парков это прежде всего следующие ресурсы для развития:

- привлечение новых посетителей;
- создание новых интерактивных форматов проведения образовательных занятий на открытой местности;
- реализация преимущественно просветительской деятельности музея, а не хранительной.

Администрация и организаторы выделяют для себя определяющий ресурс в возможности массового культурного образования общества с помощью предоставления разноплановых возможностей посещения учреждений.

Что касается *ограничений* каждой позиции участия, были также выделены следующие моменты, требующие изменений и доработок.

Для музеев, усадеб и парков:

- организационные вопросы обустройства пространства для заполнения заданий;
- недисциплинированность участников из-за невнимательного ознакомления с правилами поведения на объектах культуры;
- нечеткое определение конечного результата и причины участия в Олимпиаде;
- несамостоятельное выполнение заданий (помощь родителей, интернета);
- специфика каждого отдельного культурного учреждения в части организации собственного пространства и задействования человеческого и ресурсного факторов, что оказывает влияние на восприятие всей Олимпиады;
- конфликт интересов, связанный с параллельным обслуживанием обычных посетителей и участников Олимпиады.

Для участников Олимпиады:

- обязательное посещение учреждений, которые им не интересны;
- некорректность формулировки вопросов анкет.

Для администрации и организаторов Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы»:





- несамостоятельное выполнение заданий (помощь родителей, интернета);
- специфика каждого отдельного культурного учреждения по организации собственного пространства и задействования человеческого и ресурсного факторов, что оказывает влияние на восприятие всей Олимпиады.

Заключение

Практика организации Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» – пример организации ресурсов города как образовательной среды для активности в этом пространстве. Чем больше ученик посещает различные «точки», тем больше он учится содержательно использовать свободное время в образовательных целях, когда внеучебная деятельность становится оформленной и превращается в полезный досуг. Видимые результаты и сквозные программы выводят ученика на позицию исследователя, дают возможность освоить на практике методы поиска различной информации и ее применения.

В качестве агентов получения образовательных развлечений выступают как индивидуальные игроки, так и семьи и учебные коллективы. Это задает возможность вариативности участия в Олимпиаде. Город как «пространство для образования» вовлекается благодаря правилам Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы», инициирующим участников использовать культурную насыщенность города Москвы и высокую вариативность организации пространства (кооперация трех видов культурных учреждений и возможность выбора элементов прохождения).

Эта «культуроросизидательная и культууроосвоительная» работа учителя и учащегося дополняется совместным вниманием, когда ты можешь направить общий фокус на один и тот же объект со своими товарищами, поделиться информацией со своей командой и только увеличить полезность от такого нетрадиционного для внеучебной деятельности времяпрепровождения.

Получение позитивного опыта участия в Олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы» как интеллектуальном состязании демонстрирует раскрытие личного потенциала участника с помощью выстраивания персонального пути развития в пространстве города.

В эмпирическом исследовании были выявлены определенные ресурсы и ограничения, для обоснования рекомендаций различным агентам реализации проекта. В ходе общения с представителями разных позиций участия в практике выстраивания индивидуальной образовательной траектории в пространстве города в рамках Олимпиады «Музеи. Парки. Усадьбы» можно сделать выводы о том, что ресурсная база образовательного состязания состоит в возможности провести полезный совместный образовательный досуг с узнаванием





города через прохождение определенных заданий. Кроме того, для всех участников данного образовательного процесса Олимпиада дает возможность расширить границы мировоззрения и познания о неочевидных вещах за счет знакомства с новыми местами. Однако внешняя мотивация участия, которая состоит в гонке за первенство в рейтинге школ и участников, привлечении большего количества посетителей на площадки проведения вне проекта и получении баллов с минимальными приложенными усилиями, преобладает над внутренней.

В качестве индивидуальных преимуществ для агентов познания города по индивидуальным маршрутам организаторы выделяют массовую культурную политику просвещения населения с помощью предоставления списка возможных учреждений. Последние, в свою очередь, стремятся привлечь большее количество посетителей к себе и не в рамках Олимпиады, чтобы выполнять просветительскую деятельность и создавать новые интерактивные форматы взаимодействия.

Участники тем временем стремятся получить максимальную полезность для себя через приобретение метапредметных навыков, но желание и успешность их приобретения зависит от места, интересного именно для них. Те учреждения, которые обязательны и не представляют интереса, не являются столь же эффективными.

Главное ограничение от внешней мотивации участия может быть минимизировано с помощью дифференциации образовательных треков, что подразумевает объединение культурных учреждений и творческих заданий по направлениям (например, развитие транспорта, освоение космоса, флора и фауна). Такая образовательная карта является ценным ресурсом выявления творческих способностей в местах, где самим участникам хочется узнать больше, чем требуют задания, так как эта сфера привлекательна для них. В дополнение участники, которые проходят пути, выбранные самостоятельно, не будут стремиться нарушать правила поведения в культурных учреждениях и мешать параллельным функциям просвещения обычных посетителей парков, усадеб и музеев. Кураторы определенного трека могут помогать площадкам для проведения Олимпиады с ресурсными условиями, чтобы они не становились критичными для восприятия Олимпиады. Например, если мало пространства, то можно продумать задание таким образом, чтобы только один человек от группы мог зайти и что-то взять в здании, а группа ждала информацию или объект для выполнения задания снаружи.

Естественно, в образовательных картах города будет полезно продумать расширение трека и обязательного межсекторного взаимодействия. Участникам можно предложить посетить одно учреждение из другого трека для анализа, сопоставления и нахождения пересечений между разными на первый взгляд сферами города.





Ограничение, состоящее в нечетком определении конечного результата и причины участия в Олимпиаде важно преодолеть не только участникам, но и организаторам. Однако количественное измерение успешности прохождения персонального пути звучит несколько утопически, поэтому предложение о качественной характеристике по итогу является оптимальным, на наш взгляд, решением. Квестовая форма, как ответ на тренд о создании сквозных программ, является схожей идеей всех участников процесса прохождения и организации Олимпиады. Данный формат позволяет объединить индивидуальные маршруты под единой концепцией, которая может реализовываться в различных формах. Объединяющий элемент получения частей от целого необходим так же, как само целое в конце этого пути. Например, в качестве финального задания мы можем предложить участникам спроектировать собственный урок школьной программы, который задействует знания, полученные в процессе прохождения Олимпиады и необходимые для этого пространство.

Другим не менее важным ресурсом является запрос родителей на совместно проведенное свободное время, особенно в мегаполисе. В этом случае родители могут выступать как наставники и сопровождающие легитимные члены команды для того, чтобы помочь раскрыть потенциал ребенка в выполнении творческих заданий.

Если каждая позиция, принимающая участие в рассматриваемой Олимпиаде или другом образовательном состязании, осознает цель, причину и имеет внутренний мотив, то механизм считается успешным в применении не только в пространстве столичных городов, но и на малых территориях с ценными для развития всего человечества ресурсами. **WBI**

Литература:

Аналитический отчет, 2020 – Аналитический отчет по проекту «Реализация индивидуальной образовательной траектории московского школьника в открытом образовательном пространстве города». – М.: Институт образования НИУ ВШЭ, 2020.

Борисова, 1999 – *Борисова Т. Ф.* Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дисс. канд. пед. наук. – М., 1999. 204 с.

Бояринов, 2019 – *Бояринов Д. А.* Образовательные карты в контексте проектирования адаптивного сетевого образовательного пространства // *Человек и образование*, 2019. № 1 (58). С. 77–80.

Веденева и др., 2017 – *Веденева О. А., Саваа Л. И., Сайгушев Н. Я.* История педагогики. – СПб.: Издательство «Наукоемкие технологии», 2017. 373 с.

Бронфенбреннер, 1999 – *Бронфенбреннер У.* Среда в перспективе развития: теоретические и операционные модели // *Измерение среды на протяжении всей жизни: новые методы и концепции* / Под ред. С. Л. Фридман. – Вашингтон: Американская Психологическая Ассоциация, 1999. С. 3–28.

Выготский, 2005 – *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

Гриншкун, Заславский, 2020 – *Гриншкун В. В., Заславский А. А.* Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий // *Вестник МГПУ: Информатика и информатизация образования*, 2020. № 1 (51). С. 8–15.



Густокашина, 2001 – *Густокашина Л. А.* Образовательное пространство городского района как фактор развития гуманистических воспитательных систем: дисс. к. пед. н. – М., 2001. 185 с.

Журавлева, 2016 – *Журавлева С. В.* Исторический обзор становления понятия «Образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки, 2016. № 3. С. 48–56.

Каптерев, 1995 – *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики // Педагогика, 1995. № 5. С. 64–75.

Комаров, 2008 – *Комаров К. Ю.* Феноменология территориального образовательного пространства // Педагогическое образование в России, 2008. № 1. С. 20–24.

ООН, 2020 – Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период // Организация Объединенных Наций, 2020. 32 с. Режим доступа: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf.

Кузнецова, 2018 – *Кузнецова Н. Б.* Европейский опыт реализации концепции обучающихся городов // Проблемы экономики, 2018. № 3 (37). С. 13–18.

Маланов, 2012 – *Маланов И. А.* Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество, 2012. № 1. С. 23–28.

Лукша и др., 2018 – *Лукша П., Кубиста Дж., Ласло А. и др.* Образование сложного общества: Доклад Global Education Futures / Пер. с англ. Agency for International Cooperation, под ред. П. Лукши, П. Рабиновича, А. Асмолова. – Росучебник, 2018. 212 с. Режим доступа: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения: 03.05.2021).

Обухов, 2019 – *Обухов А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь/Researcher, 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21.

Ольденбург, 2014 – *Ольденбург Р.* Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / Пер. с англ. А. Широкаковой. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. 456 с.

Поливанова и др., 2020 – *Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Павленко К. В., Сивак Е. В.* Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.

Пономарев, 2014 – *Пономарев Р. Е.* Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.

Слободчиков, 1997 – *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школы. Инноватор. – М., 1997. С. 177–184.

Смирнов, 2019 – *Смирнов С. А.* Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России, 2019. № 4. С. 44–59.

Стадник, 1996 – *Стадник Н. М.* Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона «Пермская область»): дисс. к. пед. н. – М., 1996. 218 с.

Фомина, 2020 – *Фомина Т. А.* Поиск новых подходов к управлению развитием личности в муниципальной системе образования // Завуч, 2000. № 7. С. 5–10.

Фрумин, 1999 – *Фрумин И. Д.* Тайны школы. Заметки о контекстах: монография. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т., 1999. 256 с.

Фрумин, Эльконин, 1993 – *Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д.* Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии, 1993. № 1. С. 24–32.

Якиманская, 2011 – *Якиманская И. С.* Основы личностно-ориентированного образования. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011. 220 с.

OECD, 2017 – *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions.* – Paris: OECD Publishing, 2017. 124 p.

Potjer, Hajer, 2017 – *Potjer, S., Hajer, M.* Learning with Cities, Learning for Cities: The Golden Opportunity of the Urban Agenda for the EU. Utrecht: Urban Futures Studio, 2017. P. 16. URL: <https://www.uu.nl/sites/default/files/essay-urbanfuturesstudio-12juli-web.pdf>.

UN, 2014 – *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* // United Nations, 2014. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.