

УДК 374
ББК 74.66
П150

Р е ц е н з е н т ы:

доктор социологических наук, руководитель Центра социологии
образования, науки и культуры Института социологии РАН

Д.Л. Константиновский;

кандидат психологических наук, директор Центра общего
и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

С.Г. Косарецкий

- Поливанова, К. Н. и др.** Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей [Текст] / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, К. В. Павленко, Е. В. Сивак ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 384 с. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-1986-8 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2068-0 (e-book).

Монография посвящена проектированию образовательного пространства детей в современном мегаполисе и проблеме новых форм неравенства в образовании. В условиях высокой вариативности общего и дополнительного образования многообразное поле образовательных предложений уже не описывается с помощью понятия траектории; более адекватным представляется понятие образовательного пространства. Это пространство включает параллельные процессы, которые могут в разном порядке начинаться, прерываться и заканчиваться. К ним относятся не только формальное образование, но и другие типы обучения, в том числе граничащие с досугом. При общей тенденции к повышению разнообразия образовательных услуг остается значительной роль территории: задача проектирования индивидуального детского образовательного пространства оказывается более сложной или более простой в зависимости от бедности или насыщенности среды с точки зрения возможностей детского обучения. Но ключевым «архитектором» образовательного пространства ребенка является семья. Именно семейные установки, доступные ресурсы и готовность прилагать усилия в наибольшей степени детерминируют форму и содержание образовательного пространства детей.

Для широкого круга читателей: аналитиков сферы образования, педагогов, родителей, представителей общественности.

УДК 374
ББК 74.66

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<<http://id.hse.ru>>

doi:10.17323/978-5-7598-1986-8

ISBN 978-5-7598-1986-8 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-2068-0 (e-book)

© Поливанова К.Н., Бочавер А.А.,
Павленко К.В., Сивак Е.В., 2020

Содержание

Предисловие	7
Введение	9
Раздел 1. Образовательное пространство: феномен и тенденции развития	24
1.1. Ключевые понятия	27
1.2. Образовательное пространство в России и СССР.	40
1.3. Расширение образовательного пространства за пределы образовательных организаций	43
Альтернативы школьному образованию.	43
Досуговое образование, leisure education	45
Привлечение потенциала среды	47
Возможности образовательного пространства на примере Москвы	55
1.4. Проблема неравенства в образовании детей	64
Выводы	74
Раздел 2. Выборка и методы.	76
2.1. Проект «Уличная среда, досуг и обучение»	78
2.2. Проект «Проектирование родителями образовательного пространства детей»	81
2.3. Проект «Образовательное пространство детей и семейный досуг»	82
Ограничения	85
Раздел 3. Уличная среда, досуг и обучение.	87
3.1. Улица как пространство развития	87
3.2. Трансформация детского уличного досуга с течением времени	91
Возраст начала самостоятельных прогулок.	91
Уличный досуг детей в СССР	94

Сравнительное исследование уличного досуга детей разных поколений	106
3.3. Ареал перемещений современного ребенка	117
Выводы	124
Раздел 4. Общая характеристика образовательного пространства школьника в мегаполисе	128
4.1. Вовлеченность детей в дополнительное образование: данные исследований	130
4.2. Вовлеченность в дополнительное образование в мегаполисе . . .	135
Выводы	145
Раздел 5. Роль семьи в насыщении образовательного пространства ребенка: постановка проблемы	148
5.1. Степень насыщения образовательного пространства: от «естественного роста» к «совместному культивированию».	149
5.2. Уязвимые социальные группы и воспроизводство неравенства	157
5.3. Причины непосещения дополнительных занятий: гипотезы о механизмах влияния семьи на образовательное пространство.	170
5.4. Роль семьи в насыщении образовательного пространства	173
Высокая вовлеченность детей в дополнительное образование . . .	174
Слияние родителя с ребенком	177
Контроль других сфер жизни ребенка.	180
Собственный опыт родителей: сравнения и разочарования	182
Мерцающая вовлеченность детей в дополнительное образование	183
Низкая вовлеченность детей в дополнительное образование . . .	185
Выводы	188
Раздел 6. Влияние ресурсов семьи и особенностей территории на образовательное пространство ребенка	191
6.1. Социально-экономический статус и культурный капитал семьи: влияние на образовательное пространство	194

От чего зависит размер «усилий»?	
От материального благосостояния.	195
От чего зависит размер «усилий»?	
От культурного капитала родителей	199
Стратегии использования дополнительного образования семьями с разными ресурсами	203
6.2. Влияние пространственных факторов на вовлеченность в дополнительное образование	210
Вовлеченность в дополнительные занятия в зависимости от района	212
Вовлеченность школьников в разных районах в удаленные дополнительные занятия и в занятия вне школы	213
Среднее количество часов дополнительных занятий разного вида в зависимости от территориального фактора	216
Влияние территориального фактора на контингент в школе	218
Может ли семья компенсировать неблагоприятное влияние района?	220
Выводы	223
Раздел 7. Содержание образовательного пространства: ожидания и запросы семей	225
7.1. Компенсирующая роль дополнительного образования	226
7.2. Развивающая роль дополнительного образования	231
7.3. Образовательные запросы семей	241
7.4. Стратегии семей при выборе развивающих дополнительных занятий	245
Выводы	252
Раздел 8. Семейный досуг и стилевые различия: расширение образовательного пространства	255
8.1. Размер и специфика совместности в зависимости от пола и возраста ребенка.	264
8.2. Совместность в зависимости от характеристик семьи	276

8.3. Влияние семейного стиля на образовательное пространство ребенка (за пределами социально-экономического статуса и культурного капитала)	288
Выводы	299
Заключение	301
Литература	311
Приложения	328
Приложение А. Анкета для взрослых «Места детства»	328
Приложение Б. Анкета для подростков «Свободное время».	329
Приложение В. Анкета с картированием.	332
Приложение Г. Примерный план интервью с родителями	334
Приложение Д. Анкета 2014 г.	337
Приложение Е. Анкета 2015 г	351
Приложение Ж. Анкета 2016 г.	360
Приложение З. Анкета 2017 г.	369
Сведения об авторах	383

Предисловие

Эта книга появилась как обобщение различных замыслов и идей, которые Центр исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ реализовывал на протяжении нескольких лет — с 2014 по 2017 г. Эти замыслы воплотились в серии проектов изучения городской среды мегаполиса, среды, которая может стать образовательным пространством для школьников.

Современное детство меняется по мере изменения общества, появляются новые возможности, но образуются и новые барьеры, как правило, неочевидные. Сегодня доступ к формальному образованию ничем не ограничен. Цель сделать среднее образование всеобщим — без различия расовой принадлежности, пола, религии, места жительства и др. — решена в развитых странах, а Россия лидирует по проценту охвата образованием. Гарантирует ли эта ситуация равенство образовательных возможностей — ответ на этот вопрос и составляет суть данной книги.

Мы увидим, что, как это ни парадоксально, именно богатство предложения в сфере образования и деформирует доступ. И это парадокс избыточности: есть широкое предложение, есть спрос, а дальше возникает проблема выбора, предпочтения, усилия по достижению желаемого. Сильный и заинтересованный выигрывает именно в ситуации широких возможностей. Барьером служит не объективный дефицит, а, напротив, широкие возможности.

Для коллектива авторов работа над этой книгой была необыкновенно интересной и эвристичной. Мы распутывали узел вопросов и гипотез, и, оглядываясь назад, можем сравнить весь пройденный путь с квестом, и чем дальше мы продвигались, тем больше вопросов возникало.

Мы не думаем, что тема исчерпана и закрыта, напротив, мы рассматриваем нашу книгу как постановку проблемы неравенства в новом фокусе и приглашаем заинтересованных читателей к диалогу и дискуссии на эту тему.

Но сейчас мы представляем на суд читателя итог нашей четырехлетней работы и будем благодарны за отзывы.

От имени авторского коллектива серии выражаем благодарность нашим коллегам и партнерам:

- коллективу Института образования НИУ ВШЭ и лично И. Фрумину, Т. Тимковой, А. Кобцевой за помощь в реализации научного замысла, за постоянную готовность к диалогу, оперативную организационную помощь и поддержку в реализации проекта;
- нашим партнерам — участникам проекта на разных этапах его реализации М. Лебедеву, В. Щербаню, Е. Шабановой-Даниелян, О. Вербилович, К. Глазкову;
- всем участникам исследования, без которых оно не состоялось бы, за неоценимую помощь, доверие и найденное время: директорам и другим сотрудникам школ, детям и родителям;
- сотрудникам Центра исследований современного детства К. Любичкой, А. Корзун, Я. Михайловой, А. Нисской, И. Вopilовой.

К.Н. Поливанова
научный руководитель
Центра исследований современного детства,
Институт образования НИУ ВШЭ

Введение

Обеспечение доступности ко всем видам образования — традиционно одна из важнейших задач государства, решаемая через систему образования. При этом основное внимание уделяется выравниванию качества образования в различных образовательных организациях, введению и развитию системы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), действиям в направлении унификации образовательного пространства в масштабах страны.

Казалось бы, эти усилия должны привести к ситуации, когда объем и качество образовательной услуги, получаемой школьником, не зависит от его социально-экономического и культурного бекграунда. И в этом смысле образование служит (или может служить) средством социального выравнивания, социальным лифтом. К сожалению, так не происходит, и тому есть много различных доказательств. Начиная с доклада Колмена, все новые и новые исследования демонстрируют связь образовательных достижений с социально-экономическим и культурным капиталом семьи [Sirin, 2005]. В последние два десятилетия эта связь подтверждается международными сравнительными исследованиями TIMSS, PISA, PIRLS [Schilleretal, 2002; Mullisetal, 2012a; Mullisetal, 2012b; OECD, 2016]. Объяснению данной связи посвящено множество исследований.

В этой книге мы вновь ставим вопрос о причинах дифференциации образовательных возможностей школьника и семьи. Это многократно обсуждавшаяся проблема. Сегодня имеется множество доказательств, что семья среднего класса прикладывает больше усилий и использует больше ресурсов для организации образования своих детей [Parents, theirchildren, andschools, 1993; Jenks et al., 1972; Lareau, 2003]. Казалось бы, тема исчерпана. Однако мы полагаем, что ввиду роста образовательных внешкольных возможностей сегодня эта проблема звучит по-новому.

В настоящее время происходит существенная диверсификация всей ситуации в сфере образования (и шире — сервисов образования и социализации).

Превратившись в услугу, образование (его государственные структуры) стало конкурировать с иными предложениями на рынке сферы, обслуживающей детство. В развитых странах и, вероятно, в России происходит рост интереса семей к новым формам образования — неформальное образование, экстернат, домашнее обучение, разнообразные сервисы для детей, досуговое образование (*leisure education*), летние школы, репетиторство и т.д. [Асмолов, 2014].

Мы полагаем, что современный социум предъявляет новые требования к сложному образовательному ландшафту, а потому наряду с иерархической системой образовательных организаций (детский сад, школа, дальнейшее образование) возникает новое образовательное пространство с многовариантными переходами, возможно, с уходами и возвратами, с параллельными сервисами.

Можно предполагать, что эти процессы будут нарастать, и мера разнообразия будет увеличиваться.

Таким образом, сегодня выстраивается не только и не столько привычная *последовательная* цепь образовательных «сред» (как правило, институционально оформленных), сколько в дополнение к ней *параллельная* система образовательных возможностей. Именно описанию и анализу этих новых возможностей и посвящена данная книга.

Мы исходим из того, что благополучное взросление (социализация) обеспечивается широким доступом к различного рода ресурсам, т.е. условием успешной социализации является широкий свободный доступ к социально-образовательным и культурным ресурсам.

Для описания интересующей нас действительности мы используем словосочетание «образовательное пространство», при этом полагаем, что в психолого-педагогическом дискурсе эти слова пока используются как метафора, поскольку данный конструкт не операционализирован. Мы лишь частично преодолеваем этот дефицит. В разделе 1 «Образовательное пространство: феномен и тенденции развития» подробно проанализированы возможности конструирования понятия «образовательное пространство».

Предварительно следует указать на следующее. Образовательное пространство охватывает все возможные точки доступа ребенка к образовательному контенту, точки, в которых организуются условия

для его (ребенка) целенаправленных или спонтанных образовательных действий. Полнота образовательного пространства организуется усилиями системы образования совместно с семьей; по мере взросления ребенка он также становится организатором своего пространства.

Использование метафоры «пространство» неслучайно. Усилия основных акторов образовательного пространства осуществляются в конкретном месте, на конкретной территории, которая может облегчать задачу или затруднять ее. Индивидуальное образовательное пространство строится, как из кубиков конструктора, из тех объективных возможностей, которые предоставлены и доступны здесь и сейчас. Чем больше объективных возможностей, тем легче организовать такое пространство, тем меньше усилий требует его организация. И тем оно потенциально разнообразнее и богаче, но лишь потенциально. Вне усилий акторов потенциальные возможности не становятся актуальными. Построенный в центре городского района бассейн сам по себе не станет частью индивидуального пространства, если не используется семьей. Использование же требует ресурсов — материальных и нематериальных.

Материальные ресурсы, которые необходимы для организации образовательного пространства, относительно хорошо изучены, например, финансовые вложения (и они тем меньше, чем больше бесплатных предложений) [Kleiner, Nolin, Chapman, 2004; Theokas, Bloch, 2006]. Хотя сюда же следует добавить, наверное, и такой ресурс, как время, затрачиваемое родителями, членами семьи или платными помощниками (нянями). Нематериальные ресурсы изучены, особенно в России, совсем немного. Речь об установках родителей относительно детской занятости, об их усилиях. И здесь в нашем исследовании обнаруживается довольно широкий спектр необходимых усилий. Помимо очевидного — найти интересующие возможности, организовать расписание, захотеть и сделать объективную возможность актуальной — мы также видим и усилия «второго порядка», усилия по удерживанию ребенка в образовательном пространстве. Родители вынуждены прилагать усилия для поддержания интереса, в случае возникновения стойкого отторжения заменять имеющееся и налаженное новым.

Географический аспект образовательного пространства особенно ярко проявляется в обширности городских систем, поскольку наличие какой-либо привлекательной образовательной опции в районе, отдаленном от места жительства семьи, фактически элиминирует эту опцию. Транспортная доступность в городе неожиданно оказывается одним из главенствующих факторов. Город, с одной стороны, изобилует предложением, но, с другой стороны, может сделать это предложение недоступным. Фактически, при этом задача организации образовательного пространства для семьи становится нетривиальной задачей с множеством неизвестных и параметров.

Современный город — сложная и насыщенная образовательная среда. В городах России в настоящее время проживает более 74% населения. Что такое город для современной семьи, которая старается предоставить своему ребенку максимально широкие возможности? Какие возможности предоставляет город? Какие новые смыслы возникают в пространстве города относительно задач и возможностей социализации ребенка?

Таким образом, рассматривая образовательное пространство школьника, мы обращаем внимание на важные его характеристики, т.е. формулируем следующие общие гипотезы. Образовательное пространство определяется: 1) наличием потенциальных возможностей доступа к образовательному контенту; 2) усилиями заинтересованных акторов (в первую очередь семьи), которые необходимы и на этапе создания, и на этапе поддержания образовательного пространства.

Соответственно, в книге эти утверждения рассматриваются с разных сторон, подтверждая, уточняя, модифицируя или опровергая их.

Необходимо также обратить внимание на следующее: мы вводим понятие «образовательное пространство» для того, чтобы иметь возможность обнаружить дополнительные факторы, определяющие доступ ребенка к образовательным возможностям. Мы ни в коей мере не считаем приведенные в книге теоретические рассуждения и эмпирические данные исчерпывающими тему дифференциации образовательных возможностей или покрывающими все возможные аспекты самого понятия. Основная цель

книги — указать на вновь возникающие возможности в области образования и на новые ограничения.

В целом образовательные пространства детей сегодня существенно отличаются от тех, какими они были два-три десятилетия назад. Если раньше основная образовательная деятельность, или приобретение новых навыков и знаний, была сосредоточена в школе, то сегодня территория, а особенно город, предоставляет все большее число образовательных сервисов для детей. При этом содержание внешкольной активности сильно дифференцируется. Помимо традиционных долгосрочных и регулярных занятий появляется так называемое «leisure education». Под этим термином подразумевают как обучение досугу (тому, как использовать свое свободное время), так и обучение в досуговой форме в неформальных или полужформальных образовательных контекстах — на детских площадках, в летних лагерях и др. [Pesavento, Ashton, 2011]. Современные интерактивные музеи и эксплораториумы проводят мастер-классы и научные шоу, некоторые музеи организуют квесты и игры. Цель таких разовых или нерегулярных/краткосрочных занятий в музеях, лекториях и т.д. может заключаться не только и не столько в том, чтобы обеспечить регулярный «присмотр» или приобрести навыки для будущей профессии, но для развития, развлечения и получения позитивного опыта достижения чего-либо.

Таким образом, город формирует образовательную среду — те объективные возможности, которые могут быть реализованы. Образовательная среда может превратиться в образовательное пространство — набор реально используемых, актуальных сервисов. Превращение среды в пространство — чья это задача, кто это действие осуществляет?

Если сама среда бедная (культурная пустыня, по А. Цирульникову), то пространство создавать не из чего, но если богатая, то совсем не обязательно, что она станет образовательным пространством.

Мы все помним — «обучение ведет за собой развитие». Основные вопросы этой книги можно сформулировать так: из чего складывается то обучение, которое ведет за собой (или увеличивает шансы вести) развитие. Мы полагаем, что сегодня рассматривать в качестве источника развития лишь обучение, происходящее в форме фор-

мального образования, представляется устаревшим. Среда (источник развития, по Л.С. Выготскому) складывается из большого числа доступных семье и ребенку сервисов — образовательных и досуговых. Чем шире спектр таких сервисов, тем больше образовательных возможностей, больше шансов на благоприятную образовательную траекторию, шире профессиональные перспективы, выше вероятность успешности в будущем.

Фактически сегодня речь идет об образовательной экосистеме, обеспечивающей полноценные возможности развития. Такая экосистема (образовательное пространство) разворачивается как в пространственной (все больше разнообразных сервисов, доступных ребенку), так и во временной перспективе (современный ребенок будет учиться независимо от формата своего учения, всю жизнь). Учение становится не индикатором подготовки к чему-то, не временным состоянием (научусь и буду работать), а одной из естественных сторон жизни человека [Educational Ecosystems..., 2018].

Если на данной территории есть одна-единственная образовательная организация (а так бывало в российской глубинке еще несколько десятилетий назад), то она и является точкой доступа, она и конфигурирует образовательную среду. Тогда все дети могут получить только те образовательные услуги, которые предлагает эта организация (оговоримся, скорее всего, и там есть, пусть и ограниченный, выбор). Тогда выбор образовательных возможностей у всех обучающихся (их семей) минимален. И образовательное пространство у детей будет практически одинаковым. Но когда среда богата предложениями, встает вопрос, что выбрать, во что вложить имеющиеся ресурсы.

Эта ситуация трансформирует соотношение меры включенности и ответственности различных акторов, связанных с обеспечением условий полноценного развития детей. Государство, как и раньше, предоставляет бесплатное общее образование и существенно финансирует и обеспечивает дополнительное образование. Но расширение возможностей доступа к иным образовательно-досуговым сервисам требует существенного вклада семьи и самого ребенка, особенно подростка. Семья может осознанно вкладывать свои ресурсы в организацию внешкольной занятости, но может и игнорировать эту

задачу, поскольку формальное образование ребенок получает, независимо от семейного вклада. К тому же с введением новых ФГОСов в школе предоставляется несколько часов внеурочной деятельности, а также и возможности получения дополнительного образования.

Таким образом, мы формулируем еще одну серию частных исследовательских вопросов, касающихся понятия о равенстве образовательных возможностей. Мы предполагаем, что сегодня представление о равенстве образовательных возможностей трансформируется: на протяжении XX в. общество добивалось равенства доступа в школу, в конце века речь шла уже о доступе к качественному школьному образованию. Именно доступ к качественному образованию рассматривался как индикатор равенства. Сегодня основным источником неравенства становится пространство образовательных и досуговых возможностей, т.е. образовательное пространство.

Рост предложения — как платного, так и бесплатного — на рынке образовательных услуг ставит семью перед трудным выбором. Ребенок и его семья, сталкиваясь с необходимостью быть «менеджерами образования» или самостоятельно выстраивать собственный маршрут по карте возможностей получения образования, проведения досуга, в том числе и образовательного, делают разные выборы: одни ищут и находят возможности, другие игнорируют эту задачу.

На протяжении истории развития формального образования (преимущественно в России) складывалась и иная система — система просвещения. Мы полагаем, что основным триггером появления этой системы стал рост городов. В отличие от жизни в деревне, где каждый практически все свое время тратит на собственное жизнеобеспечение, а потому практически отсутствует досуг, у горожан появляется свободное время, которое должно быть заполнено. 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. Именно с этими процессами связывает М. Кле [1991] появление и нового подросткового возраста. Индикатором чего становится возникновение скаутских организаций, которые отражают озабоченность взрослых новыми реалиями детской жизни.

В России после Октябрьского переворота эта линия продолжается через создание молодежной организации (комсомола), а затем и детской организации (пионерской). С распадом СССР эта линия прервалась, но была подхвачена, уже вне политических задач, негосударственными организациями, предлагавшими насыщенный детский досуг.

Эту историю мы прослеживаем в разделе 1. Далее на основании анализа имеющихся публикаций рассматривается сложный конгломерат формального и иных видов образования как условия развития и социализации. Мы выявляем различные задачи образования, как относительно семейных установок, так и задач государства и общества, которые могут быть решены средствами образования. Мы показываем, в частности, что расширение рамок образования происходит за счет привлечения возможностей территории и иллюстрируем эти новые тенденции на конкретных примерах задействования культурных, природных, производственных и других ресурсов.

Сравнивая примеры устройства городской среды для детей и возможности расширения образовательного пространства усилиями системы образования, мы выявили, что в западных странах программы дополнительного образования развиваются в том числе и как способ выравнивания образовательных возможностей.

В разделе 2 «Выборка и методы» описан дизайн всех модулей проведенного эмпирического исследования. В нем представлены способы организации выборки исследования, охарактеризованы методы сбора и обработки данных, использовавшиеся на протяжении 2014–2017 гг., в которых проводилось исследование, а также анализ особенностей построения проекта и некоторые ограничения, связанные с использованным дизайном. Анкеты и гайды приведены в приложениях.

Тема изменения практик взросления, представленная в разделе 1, продолжается в разделе 3 «Уличная среда, досуг и обучение» на эмпирическом материале. В нем анализируются изменения, произошедшие в организации неподконтрольного взрослым досуга. Мы придерживаемся мнения о том, что инициативное детское действие, которое находило свое «место» во дворах и в городском пространстве, имеет большое значение в развитии ребенка именно в силу своей событийности и инициативности. Бытует мнение, что собственно

детский досуг исчезает. Это исчезновение и исследуется на материале сравнения досуговых практик взрослых в их бытность детьми и современных подростков.

Далее анализируется собственно освоение пространства города. Куда, самостоятельно или в сопровождении взрослых, перемещается сегодняшний школьник, как он осваивает город. Описание этих перемещений фрагментирует город для школьника, он сталкивается не с непрерывным пространством, а с системой «мест».

В разделе 4 «Общая характеристика образовательного пространства школьника мегаполиса» представлено описание внешкольной занятости детей, приведены резюме аналогичных исследований, проведенных в последние годы, и их сопоставление с нашими данными, а также общие полученные в исследовании данные, популярные направления дополнительных занятий, их гендерная специфика. Описано образовательное пространство современного школьника мегаполиса, рассмотрено, как изменяется вовлеченность в дополнительные занятия по мере взросления ребенка, какова гендерная специфика выбора занятий разного типа, как организовано получение дополнительного образования школьниками (платные и бесплатные занятия, в школе и вне школы). Цель данного раздела — дать целостное представление о том, насколько насыщено образовательное пространство в среднем, какие виды и типы внешкольных занятий используются более активно, а какие — менее.

Далее в разделе 5 «Роль семьи в насыщении образовательного пространства ребенка: постановка проблемы» мы переходим от описания картины посещения детьми различных занятий к анализу социальной ситуации, которая формирует данную дифференцированную картину. Разделяются, во-первых, занятия по школьным предметам и подготовке к экзаменам (компенсаторные, имеющие своей целью восполнить недостаточность того, что ребенок получает в школе) и, во-вторых, занятия искусствами, спортом и т.д., которые мы назвали развивающими, поскольку они преимущественно не направлены на получение непосредственных образовательных результатов. Эти два типа занятий имеют разную возрастную динамику и различные функции в разные периоды обучения. Кроме того, мы выделяем и разные стратегии семей по организации образовательного

пространства — от отказа от использования сервисов дополнительного образования до его настойчивого использования.

И далее мы обнаруживаем, что семейные стратегии выстраиваются неслучайным образом — они закономерно соотносятся с составом семьи, профессиональным статусом родителей и культурным капиталом.

В разделе 6 «Влияние ресурсов семьи и особенностей территории на образовательное пространство ребенка» последовательно анализируется вклад различных факторов — социально-экономического статуса и культурного капитала семьи, территориальных характеристик района — в вероятность построения образовательных пространств различной конфигурации. Косвенно этот раздел вновь указывает на значимость усилий семьи по преодолению объективных факторов, препятствующих организации полноценного образовательного пространства, в частности менее насыщенной образовательной среды района проживания. Традиционно наиболее насыщенными являются центральные районы города, именно в центре сосредоточены объекты культуры и привлекательная архитектура, т.е. шансы семьи, живущей в центре, оказаться в обогащенной образовательной среде, гораздо выше. Если добавить сюда оценку стоимости жилья, то становится понятно, что в центре мы обнаруживаем более обеспеченных и образованных жителей, имеющих более простой доступ к объектам культуры и образовательным ресурсам. Семья с высокими образовательными запросами, тем не менее, отчасти справляется с неблагоприятным окружением. Однако не все препятствия могут быть нивелированы. Согласно нашим данным, усилия семьи позволяют преодолеть количественные ограничения, но не качественные.

В разделе 7 «Содержание образовательного пространства: ожидания и запросы семей» представлены результаты анализа позиции семьи в организации образовательного пространства. В нем обсуждаются как наличные данные (реальные выборы типов дополнительного образования в зависимости от возраста и пола), так и желательные (чего еще хотели бы семьи). В разделе 7.4, базирующемся на результатах интервью с родителями, приведены разные родительские стратегии: как родители видят задачи организации свободного времени, каких результатов от них ожидают.

Вся логика представления и анализа эмпирических данных подводит нас к пониманию разнообразия семейного усилия, направленного на организацию образовательного пространства. Стремление семьи вкладываться в организацию жизни ребенка не может быть исчерпывающе описано только через привычные социологические характеристики — социально-экономические, состав семьи, профессиональный статус, район проживания. Эти характеристики действительно важны, и мы думаем, что необходимо разумно помогать уязвимым группам семей. Однако также очень важным оказываются и нематериальные факторы — установки, представление о будущем ребенка и семейные стили. Именно описанию семейных стилей посвящен раздел 8 «Семейный досуг и стилевые различия: расширение образовательного пространства». В этом разделе мы выходим за пределы описания образовательного пространства как такового, обсуждая практики совместного досуга в семье с детьми. Показано, что семейные стили манифестируют себя в том числе и в устройстве образовательного пространства. Даже сходные по материальным возможностям группы могут совершенно по-разному вкладываться в детское образование, выбирая (при достаточных ресурсах) совершенно различные его конфигурации.

В Заключении подведены итоги полученных данных и приведены новые способы обсуждения повседневности современного городского школьника. Мы полагаем, что существенные изменения организации образовательного пространства являются индикатором нового конструирования детства как такового (учитывая, конечно, ограничения, характеризующие наше исследование — обсуждение только школьного возраста и только городских школьников).

Мы понимаем, что проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов трансформации образования, условий социализации, рисков и возможностей современной ситуации.

Сегодня усиливаются тенденции более масштабного влияния семьи на образование детей — семейное образование, заочное образование, экстернат и др. В этих случаях семья не только строит, расширяет и дополняет образовательное пространство своих детей, но и полностью или частично берет на себя заботы об образовании, включая и то, что традиционно остается школе. В России оценить

масштаб таких изменений затруднительно (возможны различные организационные формы, не всегда единообразные, что делает их интегральную статистическую оценку невозможной), формально, например, на семейном образовании находится менее одного процента детей, причем в подавляющем большинстве в больших городах, однако по данным исследования «Нетология. Групп» при участии Фонда «Общественное мнение» 8% родителей школьников в России и 15% в Москве хотели бы перевести ребенка на семейное обучение¹.

Но, например, в США эти цифры достигают уже 10%, и это продолжающий набирать силу тренд. Для нас это весьма интересное направление: кроме собственно семейного обучения и иных нешкольных форм образования здесь встают также и вопросы выбора школы, ухода в частное образование [Поливанова, Любицкая, 2017].

В данную книгу не вошли исследования, связанные с развитием информационных технологий. Школьник в социальной сети, в новых, ранее не известных потоках информации, — важнейший аспект обсуждаемой проблемы формирования образовательного пространства. Во многом именно стремительное расширение доступа к информации задало направление дискуссий в терминах образовательных экосистем (educational ecosystems), набирающих силу и в России. «Реальность виртуального» существенно расширяет образовательные возможности. Виртуальное пространство стало сегодня местом неподконтрольности для детей и подростков, это место самостоятельно организуемое, закрытое от взрослых, устроенное по собственному желанию и усмотрению. Исследование этой сферы жизни детей только начинается. Но уже сегодня можно сказать, что представление о выравнивании возможностей, в том числе и образовательных, за счет доступа к не лимитированным и не зависящим от непосредственного окружения возможностям мировой паутины, не подтверждается [Smirnov, Thurner, 2017]. И в виртуальном пространстве школьники оказываются в группах со сходными характеристиками по успеваемости и культурным запросам.

¹ Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. <<https://edmarket.digital/#get>>.

Жизнь в виртуальном пространстве меняет качество и формы работы с информацией. Доступ к неподконтрольной информации вызывает опасения и приводит к запретам со стороны как семьи, так и образовательных организаций. Но этот доступ способствует и развитию навыков работы с информацией — ее отбора, оценки, квалификации и использования для решения собственных, в том числе и образовательных, задач. Школа же пока преимущественно занимает запретительную позицию в этой сфере. Но запреты неэффективны: более половины подростков, несмотря на запреты, используют мобильные устройства на уроках, в том числе и в учебных целях, а не только для развлечения. Возможности виртуального пространства, таким образом, используются, но теряют свой развивающий потенциал.

Мы не игнорируем эти тренды [Поливанова, Смирнов, 2017; Смирнов, Сивак, Козьмина, 2016; Smirnov, 2018; Smirnov, Thurner, 2017; Поливанова, Любичка, 2017], но в данной публикации ограничили свои исследовательские задачи.

Итак, в книге собраны исследования, демонстрирующие *изменения* соотношения инициативного детского освоения среды проживания и современного состояния практик организации образовательного пространства школьников. Мы предполагаем, что при равенстве доступа к формальному образованию дети из одного класса, сидящие за одной партой, могут получать существенно различающиеся образовательные возможности. В то же время разные территории, даже в рамках одного города, по-разному насыщены предложениями для детей, т.е. имеют разную образовательную среду. Это может приводить к усилению образовательного неравенства. Уже есть исследования, доказывающие существенные эффекты от дополнительного образования на разные аспекты жизни детей. Так, вовлеченность в дополнительное образование положительно взаимосвязана со школьной успеваемостью [Durlak et al., 2010; Gerber, 1996; Cooper et al., 1999; Lareau, 2000; Jordan, Nettles, 2000], а также с самостоятельностью, умением налаживать отношения и взаимодействовать со взрослыми, умением работать в команде [Hansen et al., 2010] и самооценкой [Иванюшина, Александров, 2014], влияющими на дальнейшее выстраивание ребенком жизненной траектории.

Также есть свидетельства положительных взаимосвязей и с образовательным досугом. Например, выявлено влияние образовательного досуга на некогнитивные навыки и установки. В частности, после трехчасовой интерактивной экскурсии в Национальный космический центр до четверти школьников стали рассматривать карьеру ученого как более вероятную для себя [Jarvis, Pell, 2002]. В широкомасштабном исследовании в США, в котором приняли участие более 10 тыс. школьников из 123 школ, было обнаружено влияние часовой экскурсии в художественный музей на навыки критического мышления (способность анализировать художественное произведение), толерантность, историческую эмпатию (способность понимать и ценить жизнь людей, живших в других местах и в другие эпохи) и желание еще раз посетить музей. Неизвестно, насколько долгосрочным был обнаруженный эффект, но ведь и само воздействие было совсем недолгим [Bowen et al., 2014].

Суммируя вышесказанное, можно сформулировать тезис о том, что неравенство в доступе к разным формам внешкольного образования нуждается в пристальном внимании и специальных мерах социальной политики в области дополнительного образования и обеспечения равного доступа к нему.

При видимой очевидности возможных мер — расширение числа и содержания предлагаемых сервисов — ситуация оказывается сложнее. Необходимо не только увеличивать насыщенность предложения дополнительного образования на той или иной территории, но и учитывать, что объективно доступные семьям и ребенку сервисы еще не обеспечивают пользование этими сервисами: образовательная среда не превращается автоматически в индивидуальное образовательное пространство.

Можно на основании исследований утверждать, что в организации внешкольной содержательной занятости детей ключевая роль принадлежит семье, причем не только и не столько ее финансовым возможностям. Спектр возможностей посещать бесплатные кружки, хотя и уже, но не настолько, чтобы видеть в платности основной барьер.

Семья с высоким культурным капиталом преодолевает трудности в организации внешкольной занятости, а эти трудности в мега-

полесе связаны в том числе и с транспортной доступностью. В отдаленных от центра районах расположено меньше различных сервисов, чем в центральных, и остро встает вопрос о доставке ребенка к месту занятий. Город, таким образом, и предоставляет возможности, и ограничивает их.

Шансы посещать дополнительные занятия и какие-то познавательные или развлекательные занятия совместно с родителями выше у детей из семей с высоким культурным капиталом (вне зависимости от района), а также посещать занятия вне школы выше у детей, которые живут в центральных районах, независимо от того, каков культурный капитал семьи. Таким образом, доступ детей к одним и тем же «объективно» существующим возможностям в сильной степени опосредован районом, в котором они живут, и характеристиками семьи: ресурсами и связанными с культурным капиталом установками родителей по поводу образования ребенка и желательных способов проведения досуга.

Таким образом, расширение спектра предложения, хотя и увеличивает шансы заполнить детский досуг интересными образовательными событиями, но увеличивает неравномерно. В первую очередь пользователями становятся дети, которые и прежде имели широкий доступ, поскольку семья преодолевала имеющиеся барьеры.

Преодоление складывающегося «нового» неравенства требует и нового подхода к его организации. Дополнительные занятия (в разных формах, необязательно долговременных) должны «приходить» к ребенку сами, в том числе (и особенно в отдаленных районах) через школу с активным использованием ресурсов района (театры, музеи, библиотеки и др.). Необходимо прикладывать дополнительные усилия для децентрализации дополнительного образования и образовательного досуга: например, в формате выездных мастер-классов специалистов из ведущих музеев в школах отдаленных от центра районов.

РАЗДЕЛ 1

Образовательное пространство: феномен и тенденции развития

До того как ребенок начинает посещать конкретное учреждение, специально предназначенное для решения образовательных задач (ясли, детский сад, школа), пространством, которое расширяет для него мир за пределы домашней среды и служит сенсорному, интеллектуальному, физическому, творческому развитию, является улица.

Граница между домом и не-домом нетривиальна и имеет символическое значение помимо бытового. Если мы говорим об улице как о противоположности домашнему пространству [Бочавер, 2015; Бочавер, Резниченко, 2018], то она представляет собой не только собственно улицу (тротуары, проезжую часть), но и дворы, детские площадки, парки, постройки (дома, гаражи, голубятни, магазины, кинотеатры), цветники, свалки, стройки и т.п. В отличие от дома (интимного пространства семьи), улица — это публичное пространство, помогающее получить опыт, недоступный дома: выход из дома наружу — это пересечение края, границы, переход в другой мир. Это различие отчетливо представлено в фольклоре. Анализируя пространство в художественном тексте, Ю.М. Лотман пишет о значимости непроницаемых границ между подпространствами с разной внутренней структурой: «Герои леса не могут проникнуть в дом — они закреплены за определенным пространством. Только в лесу могут происходить страшные и чудесные события» [Лотман, 2016, с. 69]. По словам М.В. Осориной:

...в народных сказках тема края как границы между домом и внешним миром очень подробно психологически проработана. Даже из небольшого репертуара сказок, известных современному городскому

младшему дошкольнику, он может узнать, как по-разному можно пересекать эту границу в зависимости от обстоятельств и степени готовности главного героя к выходу за пределы родного дома [Осорина, 2008, с. 14].

Важнейшим компонентом пространства вне дома является дорога. Согласно М.М. Бахтину, дорога в романе всегда подразумевает трансформацию героя:

Реализация метафоры жизненного пути в разных вариациях играет большую роль во всех видах фольклора. Можно прямо сказать, что дорога в фольклоре никогда не бывает просто дорогой, но всегда либо всем, либо частью жизненного пути; выбор дороги — выбор жизненного пути; перекресток — всегда поворотный пункт жизни фольклорного человека; выход из родного дома на дорогу с возвращением на родину — обычно возрастные этапы жизни (выходит юноша, возвращается муж); дорожные приметы — приметы судьбы и проч. Поэтому романский хронотоп дороги так конкретен, органичен, так глубоко проникнут фольклорными мотивами [Бахтин, 1986, с. 157].

Кроме того, дорога выполняет функцию сконцентрированного социального пространства для героя:

«Дорога» — преимущественное место случайных встреч. На дороге («большой дороге») пересекаются в одной временной и пространственной точке пространственные и временные пути много различнейших людей — представителей всех сословий, состояний, вероисповеданий, национальностей, возрастов (...) Здесь время как бы вливается в пространство и как бы течет по нему (образуя дороги), отсюда и такая богатая метафоризация пути-дороги: «жизненный путь», «вступить на новую дорогу», «исторический путь» и проч.; метафоризация дороги разнообразна и многопланова, но основной стержень — течение времени [Там же, с. 276].

Обсуждая выход ребенка из дома, мы можем говорить о том, что это всегда акт (микроакт) развития и трансформации, индикатор взросления и отделения ребенка от взрослых. Именно на улице ребенку могут встретиться опасности, которых сильнее всего боятся современные родители (автомобили, преступники). В этом заложено

ключевое противоречие динамики детско-родительских отношений: с одной стороны, родителям хочется, чтобы ребенок вырос, стал более умелым и независимым, это вызывает у них гордость и радость; с другой — рост независимости ребенка подразумевает увеличение дистанции и утрату его близости с родителями, и это порождает у родителей страх и грусть.

И-Фу Туань характеризует ту же противоречивую, двойственную природу развития человека, рассматривая ее с позиций географа. По его мнению, у человека одновременно присутствуют два импульса: тело стремится к **очагу** (привычному, локальному, родному, надежному, доступному в ощущениях), разум стремится в **космос** (неизвестный, огромный, абстрактный, безличный, доступный только опосредованно). «Идентичность очага» — не результат личностных усилий, а, скорее, дар родства, соседства и материальных предметов, созданных предками. «Идентичность космоса», наоборот, требует усилий индивида или группы и не гарантирует результата [Tuani, 2001]. Это не значит, что чем сильнее личность (self), тем меньше она нуждается в очаге: часть сил она обретает через исследования космоса, но для получения других сил требуется очаг. Как пишет Х. Истхоуп, «чем больше мы полагаемся на космос в нашем развитии, тем сильнее тянемся к очагу» [Easthope, 2004, p. 133].

В.Я. Пропп, анализируя такой фрагмент народных сказок, как снаряжение героя в путь, пишет:

...сказка перескакивает через момент движения. Движение никогда не обрисовано подробно, оно всегда упоминается только двумя-тремя словами. Первый этап пути от родного дома до лесной избушки выражается такими словами: «Ехал долго ли, коротко ли, близко ли, далеко ли». Эта формула содержит отказ от описания пути. Путь есть только в композиции, но его нет в фактуре. Второй этап пути — от лесной избушки в иное царство. Оно отделено огромным пространством, но это пространство берется мигом. Герой через него перелетает. Слетевшая с головы шапка уже оказывается за тысячи верст, когда он хочет за нее хватиться. Опять мы имеем, по существу, отказ от эпической разработки этого мотива. Отсюда видно, что пространство в сказке играет двойственную роль.

С одной стороны, оно в сказке есть. Оно — совершенно необходимый композиционный элемент. С другой стороны, его как бы совсем нет. Все развитие идет по остановкам, и эти остановки разработаны очень детально [Пропп, 1986, с. 49].

1.1. Ключевые понятия

Современная социокультурная ситуация характеризуется разнообразием и неопределенностью. Многочисленные обсуждения происходящих социальных изменений, спроецированные в сферу образования, среди прочих, приводят к постановке вопросов о новых результатах образования. В начале XXI в. основное внимание уделялось обсуждению компетентностей [Каспржак и др., 2004], сегодня на первый план выходят исследования, связанные с «новой грамотностью», появляется большое число исследований в этой сфере [Универсальные компетентности., 2018]. Сегодня в целом признается, что результатами образования должны быть, в дополнение к предметным, универсальные учебные действия, навыки XXI в.: «4К» — креативность, критическое мышление, коммуникация, коллаборация. Ориентация на новые результаты, не сводимые к сумме предметных знаний, приводит к поиску и описанию иных по сравнению с традиционной школой условий: новых форм учебной работы (например, проектная или исследовательская деятельность), новых образовательных возможностей (интерактивные занятия в музеях, квесты, олимпиады и т.д.), новой *образовательной среды*. Далее необходимо описать, в какой мере эта среда доступна, превращается ли объективно наличествующее в используемое, в какой мере, кому удастся сделать эту среду своим пространством развития или, конкретнее, *образовательным пространством*.

Мы исходим из того, что образование современного ребенка с трудом описывается линейно. Образ траектории позволяет обрисовать последовательность макроэтапов и удобен для анализа перехода от детства к взрослости в контексте образования (например: [Бессуднов и др., 2017]), но его недостаточно для характеристики множества активностей, в которые включается ребенок на протяжении 3–18 лет и которые происходят практически параллельно, поэтому понятие

траектории в данной работе мы далее практически не используем. Ограничиваясь изложением последовательности макросистем (ступеней, уровней) формального образования, мы существенно редуцируем условия, определяющие взросление, социализацию, а также и самообразование. Совершенно очевидно, что вклад в развитие вносит далеко не только образование как таковое, но и широкий спектр условий, которые определяют жизнь ребенка.

В российской психолого-педагогической науке сложилось два основных понятия — «образование» и «развитие». Особняком стоит понятие «социализация». Очевидно, что эти понятия не независимы, что они взаимно проникают друг в друга, но все так или иначе описывают процесс превращения беспомощного ребенка в дееспособного, т.е. самостоятельного и ответственного взрослого. Далее — конкретика и *способ рассмотрения* такого превращения — психологический, педагогический или социологический. Затем можно фокусироваться на условиях развития или его результатах. Задавая контекст образовательного пространства, мы в основном говорим об условиях.

У. Бронфенбреннер [Bronfenbrenner, 1979] предлагает экологическую модель: среда развития ребенка состоит из четырех вложенных одна в другую систем, которые обычно графически изображают в виде концентрических колец:

- микросистема — ребенок и его семья;
- мезосистема — детсад, школа, двор, квартал проживания;
- экзосистема — взрослые социальные организации;
- макросистема — культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы.

Модель кажется простой и самоочевидной, при этом очень многое описывает реалистично в силу того, что Бронфенбреннер подчеркивает гибкие как прямые, так и обратные связи между этими четырьмя системами.

Если сфокусироваться на микро- и мезосистемах, то легко увидеть внутренние связи между ними: ребенок и его семья живут в социуме, пользуются для организации своей жизни различными возможностями, предоставляемыми ближайшим окружением. Понятно, что и более высокие уровни оказывают влияние, определяя и социально-экономический статус, и установки и ценности.

В настоящем исследовании мы преимущественно изучаем микро- и мезосистемы, т.е. семью ребенка и его ближайшую территорию.

Фактически речь идет о том, насколько однонаправленно действуют факторы микро- и мезосистемы. Ответ на этот вопрос осложняется тем, что действие этих систем не изолировано. Семья (микросистема) является сама и фактором социализации, и опосредует доступ к мезосистеме — возможностям образования — общего и дополнительного, досуга, городским культурным возможностям.

Можно предположить, что мера интеграции-взаимодействия факторов связана, в частности, и с возрастом ребенка: чем младше ребенок, тем большие усилия семьи требуются для обеспечения физического доступа к социально-образовательным и культурным ресурсам. Подросток, который уже свободно перемещается по городу, требует контроля за своими передвижениями и организацией свободного времени в гораздо меньшей степени, чем более младшие дети.

Наиболее важным для данной работы понятием является конструкт образовательного пространства: совокупности институционализированных и неинституционализированных видов деятельности, наращивающих уровень образования ребенка, а также способствующих повышению его культуры и социализации. Речь идет не только о формальном образовании, предоставляемом школой и учреждениями дополнительного образования, но и о занятиях на стыке образования с досугом («эдьютейнмент») или, например, с психотерапией (тренинги и т.п.), с семейными практиками, с уличным досугом.

Словосочетание «образовательное пространство» используется очень широко, фактически заменяя слова «школа», «образовательная организация» и др. Есть и множество других близких терминов. В.А. Ясвин [2001] разработал понятие образовательной среды, задавая две основные оси: активность-пассивность и свобода-зависимость. Эта двумерная модель дает возможность описывать состояние образовательной организации и намечать векторы ее развития. Для наших целей такого определения не достаточно, поскольку мы в анализе должны выйти за пределы образовательной организации, а

также конкретизировать образовательные возможности, реально используемые школьником. Ближе к нашему пониманию подход, представленный Р.Е. Пономаревым. Его анализ начинается с определения образования, которое он трактует весьма широко: «В соответствии с вышесказанным, под образованием <...> понимается процесс и результат приращения культуры человека» [Пономарев, 2014, с. 21]. Образовательному пространству автор дает следующее определение:

Образовательное пространство, представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры. Человек, образовательная среда, их взаимодействие представляют собой базисные, абстрактные элементы структуры образовательного пространства. Особенности процесса взаимодействия, характеристики образующегося, вид образовательной среды могут стать основанием для получения видов, а в некоторых случаях и классов образовательных пространств.

Далее он предлагает трехмерную модель, оси которой заданы оппозициями «осознанное-неосознанное», «организованное-неорганизованное» и «индивидуальное-групповое». Такие шкалы позволяют классифицировать типы образовательных пространств.

Мы рассматриваем образовательное пространство таким образом: есть социальная среда (в эмпирических исследованиях мы обсуждаем исключительно городскую среду), которая представляет собой совокупность «мест», где могут происходить образовательные события: школа, дом творчества, спортивные сооружения, музеи, парки и т.д. Из этого потенциального многообразия каждая семья выбирает собственный набор активностей для своего ребенка, это своего рода семейный проект, который превращает потенциальные возможности в реальность детского образования. Особенность нашего подхода состоит в том, что мы рассматриваем образовательное пространство как индивидуальную характеристику, оно конфигурировано у каждого по-своему, с одной стороны, будучи детерминированным теми образовательными возможностями, которые предоставляет индивиду социум, с другой стороны, актуализируя именно те, которыми индивид реально пользуется.

Чтобы содержательно задать понятие «образовательное пространство», мы вернемся к основным определениям культурно-исторической теории и попытаемся рассмотреть образовательное пространство как дериватив, в первую очередь, понятия «социальная ситуация развития». Итак, социальная ситуация развития — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Выготский, 1984, с. 258]. И далее: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [Там же]². О.А. Карабанова пишет:

Социальная ситуация развития, согласно взглядам Л.С. Выготского, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания, представляя собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка <...> Взаимосвязь между составляющими структуру социальной ситуации развития ребенка определяется тем, что носителем социальных требований и компетентности — нормативно заданной «идеальной формы» развития — является взрослый, отношения с которым выстраивает ребенок в процессе активной ориентировки и на основе личностно-ориентирующих образов в общении и сотрудничестве с ним. Взаимосвязь и взаимообусловленность объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития воплощены в совместной с взрослым и сверстниками деятельности ребенка. То есть социальная ситуация развития — исходный момент всех происходящих изменений [Карабанова, 2007, с. 55].

Таким образом, включение ребенка в различные по своему содержанию и видам деятельности активности потенциально создает возможности разнонаправленного развития. Огрубляя, можно сказать,

² Следует сделать важную оговорку: исходно социальная ситуация развития определяет возраст, ступень в развитии. То есть последовательность социальных ситуаций развития, специфичных для различных возрастов, задает траекторию возрастного развития. Мы фокусируемся на «устройстве» социальной ситуации развития как таковой.

что чем больше разнообразных «мест», задающих разные идеальные формы, тем больше шансов на разностороннее развитие.

Если выводить образовательное пространство из социальной ситуации развития, у нас появляется важный и нечасто обсуждаемый аспект «отношения». «Моим» пространство (и его «места») становится, если к нему есть отношение, если возникает взаимодействие с теми идеальными формами, которые потенциально эти «места» предоставляют. Привязанность к месту обусловлена возникающими позитивными переживаниями, связью с биографическим опытом и смыслами, которыми наделяется место [Резниченко, 2014; Нартова-Бочавер и др., 2018]. Д.Б. Эльконин пишет: «...В процессе своего развития ребенок вступает в особые, специфические отношения с окружающим его миром предметов и явлений, созданным предшествующими поколениями людей» [Эльконин, 2007, с. 11].

Наиболее полно и содержательно понятие образовательного пространства ввели И.Д. Фруммин и Б.Д. Эльконин в статье «Образовательное пространство как пространство развития», хотя фокус интереса авторов, в отличие от нашего, составляли формы организации школьной среды и превращение ее в содержательное пространство (взросления). Они предлагают специальную организацию выразительных пространств взросления, противопоставленных невозрастным:

По нашей схеме, возрастному пространству должно быть противопоставлено невозрастное (или вневозрастное). Это система образовательных учреждений, где ступени самостоятельности и ответственности социально не нормируются и не отмечаются. Таковыми являются клубы, кружки, мастерские, студии и пр. В них отмечаются и оцениваются либо продуктивность и достижение в какой-либо деятельности, либо сопричастность и общность группы людей [Фруммин, Эльконин, 1993, с. 27].

Эту статью мы полагаем важной, поскольку речь идет о превращении физического пространства в значащее, провоцирующее переживание, в развивающее. По мысли авторов, физическое превращается в психологическое при условии его выразительности и контрастно-

сти: различные места в школе маркированы и обращены школьнику как выражающие его взрослость-невзрослость.

Рассуждения авторов приводят нас к определению образовательного пространства как системы «мест», имеющих различную выразительность, «мест», маркирующих различные деятельности, различную меру ответственности, важности, интереса для того, кто туда попадает. В этом смысле дополнительные занятия по математике, проходящие в кабинете математики с учителем математики, практически не способствуют обогащению образовательного пространства, хотя, наверное, улучшают знание предмета.

Образовательное пространство — это пространство возможностей развития, чем оно разнообразнее и насыщеннее, тем выше вероятность разностороннего развития — не только когнитивного, но и эмоционального, и личностного. Следует отличать понятие «образовательное пространство» от **образовательной среды** — совокупности факторов, формируемой укладом жизнедеятельности школы: материальными ресурсами школы, организацией учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологическим климатом³. Можно применять понятие «образовательная среда» и к другим местам помимо школы, где ребенок получает образование — например, к музыкальной школе.

Нас интересует расширение и обогащение образовательного пространства детей разными формами, в том числе и неочевидно образовательными программами, которые могут быть отнесены согласно международной стандартной классификации образования (МСКО 2011) к неформальному и информальному образованию. Неформальное образование институционализированно, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг, однако оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию; неформальное образование может быть направлено на развитие личности, функциональной грамотности, профессионального самоопределения, физического развития детей и др. Информальное обучение включает

³ Глоссарий ФГОС. <<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/fgos/glossarij-fgos.html>>.

целенаправленные, но не институционализированные формы обучения, в том числе учебную деятельность в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни [ISCED, 2011].

Нас интересует расширение и обогащение образовательного пространства современного школьника по сравнению с предыдущими десятилетиями и то, как конструируется образовательное пространство вокруг отдельных детей, какие факторы на это влияют и какие последствия предполагаются. Мы не фокусируемся исключительно на общем или дополнительном образовании (хотя дополнительное интересует нас сильнее в силу его большей вариативности), мы также не хотим исключать из области исследовательского внимания практики развивающего досуга и другие новые формы обучения, поэтому мы часто используем словосочетание «дополнительные занятия» как наиболее нейтральное и наименее юридически нагруженное понятие.

Образовательное пространство городского ребенка сейчас чрезвычайно разнообразно и включает не только традиционные образовательные практики (в первую очередь классно-урочную систему, во вторую — многолетнее посещение занятий в музыкальной, спортивной, художественной школе во второй половине дня), но и множество краткосрочных занятий в более новых формах (лаборатории, лекции, тренинги, мастер-классы, интерактивные занятия, ночь музеев, и т.п.), и зачастую занимающих нишу на стыке образования и досуга, в частности семейного досуга.

Для изучения времяпрепровождения детей школьного возраста за пределами школы, составляющего предмет исследования в психологии, образовании, урбанистике, социологии и др., используются различные понятия и способы категоризации в зависимости от того, на каких сторонах этого явления — образовательных, досуговых и т.п. — они сосредоточены. Во избежание неясностей в дальнейшем тексте примем для использования основные определения.

В первую очередь образовательное пространство у большинства российских детей определяется общим школьным образованием, состоящим из уроков, а также внеурочной деятельностью. Внеурочная деятельность входит в состав основной образовательной программы общего образования и является его обязательной частью;

ее осуществляет работник образовательной организации, соответствующий должности «учитель» (заместители директора, педагоги дополнительного образования; учителя-предметники; классные руководители; воспитатели группы продленного дня; педагоги-организаторы, психологи, логопеды, библиотекари и т.д.). В глоссарии Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) приведено следующее определение, отождествляющее внеурочную деятельность с внеучебной:

***Внеурочная (внеучебная) деятельность учащихся** — деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.; занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать Требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования⁴.*

Таким образом, помимо школьных уроков дети знакомятся с другими местами (музеями, библиотеками, вузами) и формами обучения, что значительно расширяет их кругозор и опыт, в частности, освоение городской среды. Зачастую, рассказывая о посещаемых ими местах, школьники сообщают о тех культурных объектах, с которыми они познакомились именно в процессе внеучебной деятельности.

Иногда в современных текстах можно встретить словосочетание «внеклассная работа, внеклассная деятельность», — советский термин, не используемый в современных официальных документах, под которым понимается деятельность учащихся класса вне (после) уроков, в свободное от занятий время, осуществляемая под руководством и совместно с педагогом (классным воспитателем, классным руководителем, куратором) [Педагогическая энциклопедия, 1964; Амонашвили, 1990; Российская педагогическая энциклопедия, 1993].

⁴ Глоссарий ФГОС. <<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/fgos/glossarij-fgos.html>>.

Существует также понятие «внешкольное образование (внешкольное воспитание)», которое использовалось в основном для описания развившейся во 2-й половине XIX — начале XX в. просветительской деятельности, не входившей в государственную систему народного образования, проводившейся на общественные и частные средства и включавшей работу таких учреждений, как воскресные школы, вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых и др. [Педагогический энциклопедический словарь, 2002, с. 36].

Из разных форм внешкольной работы (внешкольного воспитания), возникших в России в конце XIX в. в виде кружков, клубов, мастерских, дневных приютов для детей, летних оздоровительных лагерей-колоний и т.д., постепенно сформировалась российская система дополнительного образования как особая сфера дополнительной образовательной деятельности, осуществляемая сетью внешкольных образовательных учреждений разных профилей «... в целях более полного удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей детей и подростков в духовном, интеллектуальном, нравственном и физическом развитии, организации их свободного времени и отдыха» [Словарь согласованных терминов..., 2004, с. 24]. В настоящее время дополнительное образование детей определяется как

вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования, оно включено в систему непрерывного образования, объединяющего все уровни образования (дошкольное, начальное и основное, среднее общее, высшее) и регулируется Законом «Об образовании» [ФЗ № 273-ФЗ, 2012, гл. 1, ст. 2].

Помимо образовательных форм в контексте времяпрепровождения детей нередко обсуждается «внешкольная активность» — это зонтичный термин, в рамки которого попадают различные виды структурированных и неструктурированных занятий детей, реализуемых вне школьного обучения: это и досуговые практики, и различное обучение, и др. К структурированным относятся все виды за-

ятий, которые проходят по расписанию, под руководством опытных взрослых; как правило, такие занятия имеют своей целью развитие каких-то специфических умений или способностей. Это разнообразные кружки, секции, занятия с репетиторами, а также, например, прохождение квестов, посещение батутного центра и т.п. Неструктурированные занятия не имеют ни расписания, ни руководителя, ни четко очерченной группы участников: это спонтанно организованные игры, в том числе спортивные, неструктурированное общение во дворах или торговых центрах, посещение магазинов и проч. Следует отметить, что часть приведенных понятий иногда используются как взаимозаменяемые, например, внешкольная активность называется внеурочной деятельностью, поэтому в каждом конкретном случае имеет смысл прояснять, какое именно содержание скрывается за используемым термином. «Внешкольная активность» представляется не очень удачным понятием с точки зрения формального анализа, поэтому мы предпочитаем использовать либо отдельно понятия «дополнительное образование» и «досуговые практики», либо понятие «образовательное пространство» как объединяющие интересующие нас феномены.

За рубежом занятость детей вне школы (*out of school activities* в европейских странах, *after school activities* в США) зачастую является частью более широкой политики заботы о детях, в том числе вне школы (*childcare, after school care, out of school care*) и включает разные виды структурированной и организованной активности, которые противопоставляются «неструктурированной» активности (просмотру телевизионных программ, прогулки со сверстниками и т.п.). Американские исследователи определяют внешкольную занятость как «структурированные и организованные виды деятельности», которые способствуют развитию школьников, укреплению социальных навыков и углублению академических знаний [*Organized Activities...*, 2005, р. 4–5]. Она противопоставляется «неструктурированной» активности и другим формам пассивного отдыха. Индикаторами определения и изучения видов внешкольной активности служат профиль участников (школьники, молодежь, подростки), расположение (на базе школы, в определенном сообществе), форма (виды деятельности, программы, организации) и время (до или по-

сле школы, в летнее время). Еврофонд определяет внешкольную занятость шире — как любую регулярную деятельность вне обязательных школьных часов, дающую родителям возможность занятости на рынке труда и направленную на социализацию, образование и активный отдых школьников [Eurofound, 2007, p. 5]. Также отмечается, что, как правило, в европейских странах услуги внешкольного образования оказываются аккредитованными специалистами на платной основе. Специфика геополитического устройства Европейского союза определяет неконсистентность и дифференцированность политики внешкольного образования, в том числе в отношении школьников из семей с низким социально-экономическим статусом: европейская политика внешкольного образования привязана к конкретной территориальной и социокультурной специфике. Мейнстримные и узконаправленные программы внешкольного образования содержат как общие виды деятельности, направленные на поддержку семей в неблагоприятной ситуации, так и особые стратегии расширения возможностей (empowerment) социально-уязвимых сообществ, улучшения качества жизни на конкретных неблагоприятных территориях.

Что касается терминологии, в англоязычных источниках реже говорят об образовании, а чаще о деятельности или занятости; встречаются в основном следующие понятия:

- After school activities (США), out of school activities (Европа) — наиболее близки понятию «внешкольная занятость».
- After school programs (США), positive activities, out-of-school programs (Европа) — программы внешкольного образования (могут быть посвящены не сугубо образованию, а, например, профилактике зависимого поведения).
- Extra curricular activities (США и Европа) — дополнительные занятия по дисциплинам вне программ.

Во многих странах внешкольное образование детей получает значительную поддержку государства, однако не везде это так. Часто оно является практикой, направленной на повышение трудоспособности женщин, имеющих детей, поэтому его поддержка и распространенность конструируются на основе культурных норм и установок относительно роли женщин в обществе конкретной страны [Лебедев, 2016]. Принятые в отдельной культуре представления о том, должна

ли работать мать, и если должна, то сколько, лежит в основе конструирования социальной и образовательной политики, доступности услуг внешкольного образования. В тех странах, где приоритетными остаются практики неформальной заботы о детях (помощь родственникам), традиционные ценности ведения домашнего хозяйства женщинами, важность развития системы услуг внешкольного образования не декларируется (Мальта, Турция, Македония). На веб-сайте Европейской комиссии были представлены кейсы публичной политики внешкольного образования в странах Европейского союза. На примере отдельных стран охарактеризованы основные, типичные кейсы функционирования внешкольного образования в контексте устройства общества [Childcare Services..., 2013]:

1. Внешкольное образование не является предметом исследований и обсуждения в целом. Семьям недоступны сервисы внешкольного образования (Чехия, Италия, Эстония, Турция, Кипр, Мальта). Организацией свободного времени детей занимаются преимущественно родители.
2. Государство возлагает на себя обязанность заботы о детях, школьный день пролонгирован и длится с 8.00 до 18.30 (Франция, Скандинавские страны, Бельгия, Латвия). Оба родителя преимущественно работают полный рабочий день.
3. Услуги заботы о детях, в том числе внешкольное образование, субсидируются государством. Семьи с низким доходом имеют право получать финансовую поддержку от государства. Инфраструктура услуг внешкольного образования растет. В среднем 1 из 8 школ предлагает широкий спектр услуг внешкольной занятости, но, как правило, на непостоянной основе (только в некоторые учебные дни, лишь частично на каникулах); существуют сложности в привлечении квалифицированных работников (Великобритания, Нидерланды, Германия).

Устройство детского образовательного пространства является следствием функционирования общества и отражает доминирующие представления о том, как должно выглядеть развитие ребенка и в большой степени организация жизни семьи. Образовательное пространство — это нечто большее, чем совокупность образовательных

практик или цепочка образовательных учреждений, которые посещает в течение жизни человек. Оно выполняет функции воспитания, развития ценностей и ориентиров, обучения не только конкретным навыкам, но и образу жизни, в который встроено определенное соотношение и содержание работы и досуга, и др. То, как устроено образовательное пространство в конкретном обществе, зависит от более распространенных традиций, дискурсов и трендов, бытующих в данном обществе.

1.2. Образовательное пространство в России и СССР

Поскольку современное российское образовательное пространство, в котором так или иначе выстраивается развитие детей, невозможно обсуждать без учета его предыстории, рассмотрим кратко, как было устроено детское образовательное пространство до XXI в.

Образовательное пространство детей в России стало оформляться в конце XIX — начале XX в., преимущественно в городах, когда стали появляться клубы для детей, летние колонии, парки и другие инициативы, объединенные общим названием «внешкольная работа/образование». Занятые этим направлением общественные активисты, педагоги и волонтеры считали необходимым организовать места, где дети могли бы собираться в свободное время, чтобы развивать свои творческие способности и удовлетворять познавательную активность, — места разумного досуга и знакомства с культурой. Тогда этот вид времяпрепровождения рассматривался преимущественно как осмысленный интересный досуг. Целями такой деятельности считали просвещение, получение социокультурного опыта, развитие творческих способностей в области науки и культуры и др. Название «внешкольная» указывало на иные, чем у школы, задачи таких инициатив: если школа была ориентирована на обучение конкретным культурным навыкам — чтению, счету и письму, основам наук, то внешкольные занятия учили разумно проводить досуг, приобщали к культуре и искусствам, т.е. решали более общие задачи развития детей. Отчасти стимулом к созданию таких мест было

стремительное увеличение городского населения, в том числе и семей с детьми, которые в городе не могли найти привычных занятий. Обеспечение такого досуга способствовало профилактике детской и подростковой преступности, снимало с женщины часть задач, связанных с заботой о детях, позволяя ей заниматься трудом, и решало другие социальные задачи. В 1930-е годы термин «внешкольное образование» был заменен на «внешкольное воспитание». В это время росло число учреждений внешкольного воспитания: к 1940 г. в СССР насчитывалось 1846 внешкольных учреждений, находящихся в ведении министерств просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, профсоюзов, ОСОАВИАХИМа, добровольных спортивных обществ и других организаций и ведомств [Народное образование..., 1971].

После Октябрьского переворота обучение и воспитание стало приобретать интенсивную идеологическую окраску: в 1918 г. была создана молодежная коммунистическая организация, в 1922-м — пионерская организация. Образовательное пространство полизитировалось и одновременно расширялось за счет танцевальных, художественных, спортивных, технических и других кружков; созданной сети летних пионерских лагерей; системы художественных, спортивных и музыкальных школ, ориентированных на детей, проявляющих способности. Таким образом, можно говорить о том, что в Советском Союзе образовательное пространство представляло собой сложную и многостороннюю структуру, которая во многом решала задачи не только просвещения, но и организации и структурирования детского досуга, формирования определенных (политизированных) ценностей, профилактики детской и подростковой преступности, сплочения детско-подросткового сообщества, формирования групповой идентичности (октябрят, пионеров, комсомольцев) и др. Такое времяпрепровождение оказывало влияние на развитие навыков у детей, на значимые отношения ребенка со сверстниками и взрослыми, отчасти определяло жизнь в семье — как ценностные выборы, так и бытовые практики и летний досуг.

После распада СССР в 1992 г. был принят первый постсоветский закон «Об образовании» (Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266 1). В нем впервые говорилось о «дополнительных образовательных

программах, в том числе дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программах в области искусств» в рамках общеобразовательных программ, пришедших на смену «внешкольной занятости». В 2012 г. был принят новый закон «Об образовании» [ФЗ № 273-ФЗ], подтвердивший основные тезисы предшествующего в части дополнительного образования: «дополнительное образование — вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [Там же, гл. 10, ст. 75]. Различного рода свободной организованной занятости детей и подростков был придан статус *образования*, дополняющего обязательное формальное образование. С одной стороны, система внешкольной занятости приобрела более высокий статус составной части образования, с другой стороны, внешкольные занятия, как часть образования, приобрели более формализованные характеристики: теперь это стало не просто объединением заинтересованных детей под руководством взрослого, а деятельностью, направленной на выполнение образовательных целей и достижение образовательных результатов. Из этого следует регламентация образовательной деятельности различного рода нормативными актами и требование ее лицензирования. Тогда же появились платные образовательные услуги. Это, с одной стороны, расширило потенциальную тематику занятий, с другой — ограничило возможности семей использовать данные услуги и поддержало дифференциацию семей по фактору платежеспособности.

В 2014 г. была принята Концепция развития дополнительного образования детей [Концепция развития..., 2014]. Формально в ней сохраняется идея дополнения формального образования иными видами занятости, но в целом дополнительное образование трактуется шире («дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» [Там же, с. 3]), и подчеркивается персонализированность дополнительного образования, его вариативность, доступность менее формализованных форм, например,

поддержка совместных (семейных, детско-взрослых) практик дополнительного образования. Таким образом, предлагаемое детям образовательное пространство постепенно расширяется.

Как правило, внешкольные организации предлагают более разнообразный по содержанию и продолжительности спектр занятий по сравнению со школами. Дополнительные занятия в школах ведут, как правило, школьные учителя, а за пределами школы — специалисты из разных областей науки и культуры. Это определяет содержание занятий: школьные педагоги могут вести, например, занятия по своим учебным дисциплинам по углубленным программам. Занятия вне школы с большей вероятностью могут быть более современными и востребованными детьми, например робототехника или программирование. Вместе с тем для семьи занятия в школе более удобны, так как ребенка не нужно сопровождать, он после уроков посещает занятия в том же здании, где и учится [Дополнительное образование детей, 2003].

Однако тенденция развития образовательного пространства детей состоит в том, что оно расширяется за пределы формальных образовательных организаций, становится все более разнообразным и принимает разные, порой непривычные формы.

1.3. Расширение образовательного пространства за пределы образовательных организаций

Помимо традиционных форм детского образования появляется все больше новых, альтернативных форм, и это касается и общего, и дополнительного образования. Отношения между семьей, школой, а также организациями, которые обеспечивают дополнительное образование и досуг, становятся все более вариативными, а границы между ними все менее однозначными.

Альтернативы школьному образованию

Интенсивно набирает обороты альтернатива школьному обучению, предполагающая обучение детей в домашних условиях, в основном,

обусловленное убеждениями их родителей. Международное название для такого обучения «homeschooling» (домашнее обучение), однако на русском языке термин «домашнее обучение» не вполне удачен, поскольку пересекается с терминами «обучение на дому» или «домашнее/надомное обучение», обозначающими возможность получения образования дома при наличии медицинских показаний. Поэтому в русскоязычных дискуссиях доминирует название «семейное образование», обозначающее обучение на дому, которое не требует конкретных обоснований для реализации. В разных странах существуют различные типы домашнего обучения, своя специфика и локальные законы, которые регулируют такой формат обучения. Причины выбора семейного образования не универсальны, самые распространенные, помимо медицинских, следующие: ценность отсутствия оценки и постоянного сравнения с другими учащимися, отсутствие давления и нежелательного влияния со стороны сверстников, выигрыш времени для изучения интересных ребенку тем, возможность более близких отношений между ребенком и родителями, возможность использования индивидуально подобранных конкретному ребенку методик обучения. Отказ от школы в пользу семейного образования во многом обусловлен высокой ценностью индивидуальности ребенка и качеству внутрисемейных отношений [Поливанова, Любичкая, 2017]. К 2017 г. дети, получающие семейное образование, составляли менее 1% от всех детей школьного возраста, однако за рубежом такая форма обучения стремительно становится все более популярной, и можно предполагать в России ту же тенденцию.

Основными аргументами против семейного образования выступают, по мнению сторонников данной формы образования, страх собственной некомпетентности родителей в роли педагогов, их тревога по поводу отсутствия социализации ребенка в среде сверстников, которую обеспечивает посещение школы, страх полной утраты учебной мотивации у ребенка, отсутствие у него стимулов к развитию жизнестойкости и интереса к образованию и профессиональным амбициям, страх ужесточения детско-родительских конфликтов. В то же время возможность отдать на аутсорсинг как собственно образовательные задачи, так и контроль за успеваемостью (через

включение в систему репетиторов, тьюторов) позволяет снизить напряжение в детско-родительских отношениях и освободить время под совместную, командную или индивидуальную деятельность в соответствии с интересами ребенка [Апрельская, 2018]. Семейное образование вернулось после десятилетий непопулярности в качестве инновационной альтернативы школьному образованию, и его появление подтверждает наш тезис о расширении и повышении вариативности образовательного пространства современного школьника.

Семейное образование не единообразно по своей форме, в разных странах разрешены разные способы его реализации, от очно-заочной формы до анскулинга. В этих формах обучения школа играет разную роль и вовлечена с различной интенсивностью. Таким образом, даже в условиях обязательного общего образования в настоящее время есть выбор, как организовывать время и инфраструктуру, формируя образовательную траекторию ребенка.

Досуговое образование, *leisure education*

Досуговое образование основывается на предпосылке, что все люди имеют право на отдых. В «Уставе воспитания» Всемирной ассоциации досуга и отдыха А. Сиван описал досуговое образование как направленный, методологический, структурированный процесс, признающий право человека на досуг и разумное его использование с целью передачи и стимулирования желательных моделей поведения в области досуга [Sivan, 1997].

Термин «досуговое образование» (*англ. leisure education*) состоит из двух слов, которые представляют две важные области жизни (досуг и образование) и в привычном дискурсе, скорее, противопоставляются, поскольку досуг обычно ассоциируется со свободой и релаксацией, с неструктурированной деятельностью, тогда как образование связывается с обучением, организованной деятельностью, а не со свободой. Однако взаимоотношения образования и досуга не однозначны. Так, связь между досугом и образованием может включать такие идеи, как «образование для досуга», «образование досуга», «образование через досуг», «образование как досуг», «образование во время досуга» и «образование о досуге» [Henderson, 2007]. С. Паркер рассматривает подго-

товку к полноценному и удовлетворяющему досугу как одну из целей образования, утверждая необходимость того, что обучение студентов должно быть приятным и содержать элементы досуга [Parker, 1979]. Его идея «образование как досуг» предполагает, что процесс обучения может иметь некоторые характеристики досуга [Ibid., p. 97]. Другие авторы [Berner, Brannan, Verhoven, 1984] утверждают, что студентов необходимо специально обучать использованию свободного времени, поскольку досуг занимает центральное место в жизненном опыте. В то же время существует мнение, что образование важно как подготовка к отдыху [Kelly, 1996]. Досуг и образование связаны в их общей функции развития личности, и, поскольку образование выходит за пределы школы, процесс непрерывного досуга может быть объединен с любой формой обучения [Sivan, Stebbins, 2011].

Д. Харрис, опираясь на идею «образование как досуг», утверждает, что, когда образование является ценностью, оно превращается в досуг [Harris, 2005]. А досуг обладает большим потенциалом для обучения, особенно благодаря предоставляемому им опыту [Brightbill, Mobley, 1977]. Что касается обучения как формального и структурированного процесса, то авторы утверждали, что досуг может быть «лабораторией» для обучения без формальных требований и контроля, в отличие от школы с экзаменами и контрольными работами. В своем определении досуга К. Робертс относит его к процессу обучения следующим образом:

...досуг точно не ограничен. Это больше похоже на обучение, чем на учебу. Начало и конец школьного дня могут прерываться звонком. Напротив, обучение вездесуще, как работа и игра [Roberts, 1983, p. 44–45].

Дж.К. Келли также показывает связь между досугом и обучением, обращаясь к категории навыков:

Существует синергия между обучением и досугом в том, что чем больше навыков мы осваиваем, тем больше мы расширяем наши возможности для досуга, и чем больше мы используем эти навыки в досуге, тем сильнее мы их оттачиваем для использования в рамках обучения [Kelly, 1996].

Сегодня досуговое образование относится к процессу обучения на протяжении всей жизни, который помогает людям достигать при помощи социально одобряемых досуговых практик своего полного досугового потенциала и желаемого качества жизни [Sivan, 1997]. Более того, теперь этот процесс рассматривается как разворачивающийся в самых разных условиях, и в формальных, и неформальных.

Понятие «эдьютейнмент» (edutainment) было предложено для определения образования, получаемого в результате случайных досуговых мероприятий, направленных изначально на развлечение [Nahrstedt, 2000]. Чем дальше, тем сильнее тенденция «геймификации» распространяется на территории образования, и на смену устаревшим зубрежке и прописям приходят различные менее серьезные и более увлекательные форматы, где бывает сложно разграничить обучение и развлечение. Стихийно появляющиеся знания, полученные в результате просмотра художественного фильма, могут дополнить информированность зрителя, а также замотивировать его на дальнейшее изучение деталей, например, исторического периода, о котором снят фильм, при этом цель фильма — не обучение, а развлечение и коммерческая прибыль. Получение образования посредством эдьютейнмента является частичным и случайным, в отличие от обучения традиционным путем.

Привлечение потенциала среды

Наиболее частый вариант расширения образовательного пространства — привлечение культурного потенциала городской среды. Так, учащиеся многих школ регулярно посещают городские музеи, театры, библиотеки, кинотеатры и т.д. Подобная внешкольная активность в наибольшей степени характерна для мегаполисов и городов-миллионников. В городах с населением до 1 млн человек именно музеи (в том числе краеведческие) включены в организацию внешкольной деятельности больше, чем в более крупных городах или, наоборот, в поселках [Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016]. В результате посещения приведенных выше организаций и учреждений дети приобретают не только углубленные знания по отдель-

ным школьным дисциплинам, но и возможность сделать их основой для проектной и исследовательской деятельности, расширить спектр своих интересов, получить новый социальный и культурный опыт. В подавляющем большинстве случаев посещение детьми различных культурных объектов города не носит систематический характер, не является частью некоей специальной городской программы, основанной на официальном сотрудничестве образовательных учреждений и учреждений культуры.

Нередко сами образовательные учреждения становятся базой для создания музеев: так, например, в одной из школ Нижнего Новгорода уже 13 лет функционирует краеведческий музей «Нижегородская старина», дважды становившийся победителем городских и областных конкурсов лучших этнографических музеев. Он был создан силами педагогического состава, учеников и их родителей, содержит более 1000 экспонатов, в основном относящихся к крестьянскому быту: ткацкие станки и прялки, орудия труда крестьян, старинную одежду и книги, иконы [Янкавцева, 2007]. Большое место в работе музея занимает подготовка экскурсоводов и проведение тематических экскурсий не только для учащихся самой школы, но и других школ и детских садов.

Рассматривая культурно-образовательное пространство города Чебоксары, А.Л. Салаева описывает сложившуюся кластерную структуру, ставшую порождением необходимости решить задачу дополнительного образования в реализации идеи школы полного дня. Кластеры появляются естественным образом на основании территориальной близости учреждений и объединяют общеобразовательные школы с различными учреждениями дополнительного образования: Школой искусств, Домом детского творчества, спортивными ассоциациями и т.д. [Салаева, 2014]. Сотрудничество общеобразовательных школ с учреждениями дополнительного образования обогащает образовательное пространство и расширяет возможности выбора учеников.

На образовательное пространство могут оказывать серьезное влияние объективные характеристики среды, такие как населенность территории, климат, образ жизни сообщества и др. Так, северные территории Российской Федерации отличаются «очаговым»

размещением населения, для них характерны сезонные перемещения отдельных групп населения на большие расстояния, связанные с традиционным образом жизни и трудовой деятельностью. В советский период дети оленеводов либо не имели возможности получить среднее образование, так как кочевали с родителями, либо учились в интернатах и были в разлуке с семьей на протяжении всего учебного года, либо учились фрагментарно, когда учителя периодически приезжали на стойбища. В настоящее время развивается направление кочевой школы, в рамках которой могут функционировать мобильные классы и подсобные помещения, оборудованные мебелью, методическими материалами, туалетом и доступом в Интернет⁵.

Важнейшим способом «обновления» образовательного пространства со стороны его организаторов является использование локальных ресурсов для повышения эффективности и разнообразия решения образовательных задач. Все больше образовательных учреждений в разных субъектах Российской Федерации находят возможности использования социокультурных ресурсов города в своем функционировании.

Одним из направлений расширения образовательного пространства в направлении профессионализации являются проекты сотрудничества общеобразовательных школ с производственными предприятиями. Так, проект «Город как школа», получивший свое начало в 1970-х годах в США, был ориентирован на то, чтобы обеспечить ученикам старшей школы, имеющим трудности с успеваемостью и социальной адаптацией, реальные рабочие места в городской инфраструктуре, в том числе на производстве. В СССР существовала традиция предприятий, которые брали «шефство» над отдельными школами, приглашали школьников на производство, приходили в школы сами, организовывали досуговую и клубную деятельность. На сегодняшний день взаимодействие научных и промышленных предприятий со школами продолжается, хотя в гораздо меньших масштабах. Некоторые примеры этого взаимодействия можно наблюдать в Москве и Московской области. Так, в Зеленограде в рамках фести-

⁵ Школа и кочевники: Может ли образование успеть за теми, кто пасет стада. <<https://newtonew.com/school/nomadic-education>>.

валя научно-технического творчества организируются экскурсии для школьников на промышленные и научные предприятия, а также на предприятия городского хозяйства. Ученики старшей школы преимущественно посещают предприятия, связанные с электроникой и металлообработкой. Для младшей и средней школ проводят ознакомительные экскурсии на предприятия городского хозяйства: Мосводоканал, в пожарную часть и т.д. По словам О.В. Рыловой⁶, во многом эти экскурсии преследуют профориентационные цели, достижение которых заключается в том, чтобы школьники лучше ориентировались в мире профессий и требований к тому или иному виду деятельности. Сотрудничество школы и предприятий имеет официальный и постоянный характер, и не исключается возможность того, что в будущем институт «шефства» предприятия над школой в том или ином формате может быть возобновлен.

Высокую заинтересованность в привлечении на производство в рамках экскурсий и других видов внешкольной активности школьников демонстрирует и руководство высокотехнологичных предприятий, расположенных в Дубне:

Таким образом, проблема нехватки квалифицированных кадров в Московской области и в г. Дубна в частности должна быть решена путём системного комплексного подхода, включая организацию взаимодействия школ, вузов и предприятий с общей целью подготовки инженерных кадров и специалистов со средним специальным образованием, которые после получения образования оставались бы работать на предприятиях и в организациях региона, продолжая обучать, в свою очередь, новых молодых специалистов [Назаренко, 2014, с. 198].

Социально-образовательный потенциал территорий города активно осваивается в Пензе, где реализуется ряд региональных профориентационных проектов. На базе Межшкольного учебно-производственного комбината обучения (в настоящее время — Центр

⁶ Город как школа: Экскурсии для школьников на предприятия Зеленограда / Интервью с О.В. Рыловой, заместителем руководителя окружного методического центра управления образованием. <<https://www.zelenograd.ru/news/5284/>>.

технологического обучения⁷) старшеклассники получают навыки рабочих профессий, проводятся конкурсы и различные профориентационные мероприятия. В ходе реализации проекта развития промышленного туризма в общеобразовательных учреждениях школьники посещают промышленные предприятия, производственные площадки, предприятия малого бизнеса. В сфере образования города получили распространение и такие формы, как: научно-практические конференции и форумы технологического образования школьников; мастер-классы для будущих инженеров; конкурсы «Поколение ТЕХНО — Городу и миру» и «Проект карьеры. Стиль ТЕХНО»; профильные сборы и лагерные смены.

Также распространенной в мегаполисах практикой является коллаборация школы с вузом: школа получает высокую вероятность поступления своих выпускников в конкретный вуз, приобретает репутацию «школы при конкретном вузе», определенное уникальное «лицо» и статус, подкрепленный статусом вуза. Вуз получает почти гарантированный приток более или менее мотивированных и хорошо подготовленных абитуриентов, которые уже прошли некую часть траектории по приобретению необходимых для учебы в вузе навыков, а также компетенций в области конкретных специальностей. Примерами таких школ являются СУНЦ МГУ, Лицей № 1580 при МГТУ имени Н.Э. Баумана, Университетский лицей № 1511 предвузовской гимназии НИЯУ МИФИ, Лицей НИУ ВШЭ и др.

Ученики школ Санкт-Петербурга на протяжении последних нескольких лет вовлечены в различные культурно-образовательные программы, направленные на освоение культурного наследия своего города. Культурно-образовательные программы представляют собой эксклюзивный педагогический продукт, не затрагивающий основную учебную деятельность. Их сфера — преимущественно дошкольное образование, внеурочная и внеклассная работа [Ребенок в поликультурном пространстве, 2013]. Принципиальное отличие и специфика культурно-образовательных программ в их целеполагании — смещении акцентов с освоения узкопредметных знаний и умений на воссоздание в сознании школьника целостного представ-

⁷ Центр технологического обучения. <<http://cto-penza.mya5.ru/kontaktная/>>.

ления об окружающем мире. Это достигается, в частности, за счет иных принципов структурирования программного материала и применения методик образования внеаудиторного типа.

В качестве примера можно рассмотреть учебный курс «Санкт-Петербург — хранитель духовных традиций народов России», разработанный для образовательных учреждений Санкт-Петербурга, переходящих с 2013/2014 учебного года к осуществлению новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов) основного общего образования. Программа нацелена на развитие у учащихся умения извлекать историко-культурологическую информацию из объектов материального мира — памятников, зданий, предметов и вещей, окружающих человека, городской среды в целом. В соответствии с этим знакомство с историей и культурой Санкт-Петербурга строится по принципу «от объекта к идее»: источниками представлений о нравственных нормах, социальных ценностях, этических правилах выступают материальные объекты культурного наследия города — здания, памятники, вещи и предметы. Работа организуется преимущественно непосредственно с объектом или же, если по каким-то причинам это невозможно, с его изображением. Одним из основных учебных форматов, используемых при проведении занятий, является так называемое образовательное путешествие, большую роль при проведении курса играет внеурочная деятельность. Для школьников в рамках изучаемых тем проводятся пешеходные и автобусные экскурсии по городу, музейные занятия на экспозициях Музея истории Санкт-Петербурга и Музея истории религии. Предполагается также проведение семейных образовательных путешествий, знакомящих с особенностями архитектуры храмов различных конфессий, а также организация силами учащихся, родителей и педагогов различных социальных акций (например, благотворительных). Таким образом, школа тесно сотрудничает с учреждениями культуры города, а во внеурочной деятельности учащихся городская среда во всем ее архитектурном, культурном, мультиконфессиональном многообразии выступает как элемент образовательного пространства.

Отдельные школы Санкт-Петербурга строят работу на основе концепции «Город как школа», используя культурный потенциал

города. Наибольшие возможности в этом отношении у школ, расположенных в историческом центре. Культурный потенциал города рассматривается как ценный ресурс социализации школьников, подготовки их к будущей профессиональной и общественной жизни [Расчетина и др., 2014]. На примере Центра образования № 80 Центрального района Санкт-Петербурга можно увидеть, как проектирование становится основным видом совместной деятельности педагогов и обучающихся. При проектировании совместной деятельности обучающихся и педагогов в ходе опытно-экспериментальной работы по теме «Развитие Центра образования № 80 на основе концепции “Город как школа”» была сформулирована стратегия адаптации школьной образовательной среды под обучающихся за счет ее обогащения элементами городской социокультурной среды. В образовательном учреждении ведется работа над несколькими межпредметными проектами:

- «Все науки хороши»: на уроках учителями используются межпредметные связи, в учебные дисциплины включается дополнительный материал, связанный с культурным потенциалом Санкт-Петербурга. К примеру, на уроках математики обучающимся дается возможность вычислить площадь эркера и анкера жилого дома стиля модерн и ампир; на уроках физики обучающиеся знакомятся с принципом действия аэростата и его стратегическим значением во время обороны блокадного Ленинграда и т.д.
- «Центр образования — профессиональное образование»: направлен на осуществление социально педагогического партнерства Центра образования со средними и высшими профессиональными учебными заведениями с целью развития личный опыт обучающихся. В рамках мини-проектов обучающиеся участвуют в проектных мероприятиях учреждений среднего и высшего профессионального образования.
- «Служба общественного мнения»: в рамках этого проекта активно развивается партнерство между Центром образования и различными городскими молодежными объединениями и организациями.

Расширение образовательного пространства учащихся за счет освоения культурных ресурсов города часто происходит в рамках сотрудничества школ со специальными организациями. Так, например, в Санкт-Петербурге с 1990 г. функционирует Центр культурно-образовательных инициатив «Среда»⁸, который предлагает школьникам возможности исследования городских территорий в формате образовательного путешествия. Данный формат предполагает полное погружение школьников в городскую среду, в ходе которого они учатся ориентироваться, исследовать городские объекты и т.д. Центр предлагает целый ряд программ, рассчитанных на учащихся начальной, средней и старшей школ. Каждый день программы начинается с краткого вводного занятия. Затем, разделившись на небольшие команды (7–8 человек), школьники отправляются на маршруты — пешеходные прогулки, во время которых они исследуют город, используя карту и маршрутный лист. Сопровождающие группу взрослые выступают не в качестве экскурсоводов, а как помощники, направляющие и организующие деятельность группы. Продолжением маршрута обычно становится посещение музеев. Подведение итогов дня носит название «защиты» и может проходить в самых разных формах, таких как ролевая игра, дискуссия, аукцион, творческая мастерская, блиц-турнир и т.д. В оценке работы групп присутствует элемент соревновательности, что значительно мотивирует участников на то, чтобы продемонстрировать лучшие результаты. Согласно наблюдениям педагогов, подопечные которых принимали участие в программах центра, участие в маршрутах способствует развитию вербального интеллекта, логического мышления, коммуникативных и социальных навыков, способностей к планированию деятельности и целеполаганию. Согласно материалам, опубликованным на официальном сайте проекта, Центр на долгосрочной основе сотрудничает с некоторыми школами Екатеринбурга, Ижевска, Перми, Набережных Челнов, Нижневартовска.

Данный проект в наибольшей степени направлен не на учащихся, а на педагогическое сообщество. Вместе с тем следует указать, что

⁸ Центр культурно-образовательных инициатив «Среда». <<http://gorodpodarok.ru>>.

в случае содержательного наполнения данного проекта педагогами Москвы, возможно, будут собраны примеры организации разных форм структурированной и неструктурированной деятельности учащихся вне стен школ, которые помогут создавать полноценное образовательное пространство учащихся.

Возможности образовательного пространства на примере Москвы

Мегаполисы представляют собой наиболее концентрированную среду с точки зрения социальной и культурной насыщенности, а также формальной и содержательной вариативности образовательных практик.

Группа исследователей Московского института социально-культурных программ в рамках проекта «Механика Москвы»⁹ проанализировала уровень развития всех муниципальных округов города с точки зрения семи показателей (благоустройство, безопасность, культура, образование, здравоохранение, экология, транспорт) и выделила несколько типов городской среды [Пузанов, Степанцов, 2014]:

- офисно-туристические территории;
- комфортная Москва;
- семейные территории;
- периферия;
- молодая Москва;
- соседские территории;
- присоединенные города;
- районы потенциальных изменений.

В районах, относящихся к типу среды «семейные территории», в которых проживает много семей с детьми, услуги детского дополнительного образования востребованы относительно мало. Возможное объяснение этому — то, что при выборе ДОУ родители ориентируются не столько на месторасположение, сколько на качество образовательных услуг. При этом в районах категории «комфортная Москва» (в основном прилегающих к центру города), традиционно

⁹ Московский институт социально-культурных программ. <<http://miscp.ru>>.

населенных представителями интеллигенции, удовлетворенность образовательными услугами ниже, запрос на дополнительное образование и досуговые возможности вблизи места проживания выше. Районы, относящиеся к «периферии» (преимущественно окраины), не предоставляют жителям достойных досуговых и образовательных возможностей. Их отличительные особенности — зажатость между железнодорожными путями, крупными автомобильными магистралями или лесопарками — существенно ограничивают возможности перемещения по городу.

Примером исследования особенностей внешкольной активности детей, проживающих в конкретном районе, может служить работа М.В. Лебедева [2016]. Анализируя столичную инфраструктуру городских объектов, которые могут быть интересны детям, автор делает вывод об их неравномерном распределении на карте города. Поэтому при всем многообразии «точек доступа» к сервисам внешкольной активности, значительная часть учащихся пользуется ими лишь эпизодически. Территория, прилегающая к школе, которая стала базой для проведения исследования, несмотря на то, что, согласно вышеприведенной классификации [Пузанов, Степанцов, 2014], относится к среде «комфортная Москва», обладает многими характеристиками периферийных районов: она отграничена транспортными магистралями и находится между вылетной магистралью (за проспектом — промышленная зона) и железнодорожными путями станций пригородного сообщения (за железной дорогой — парк). Неравномерное распределение социально-образовательной инфраструктуры на исследуемой территории, а также ее «замкнутость» делает гораздо более затруднительным использование городских объектов большей частью школьников. Таким образом, внешкольная занятость детей на означенной территории во многом зависит от ресурса дополнительного образования школы, особенно для младших подростков 5–7-х классов, которые редко без сопровождения взрослых выходят за границы локального местного сообщества.

Москва как мегаполис и столица государства представляет собой пример наибольшей концентрации всевозможных образовательных предложений и способов расширения образовательного пространства детей в различных направлениях — как формальных,

так и неформальных. Рассмотрим некоторые аналитические данные и конкретные проекты в качестве иллюстрации тех возможностей, с учетом которых сейчас выстраивается образовательное пространство городского школьника.

Дополнительное образование учащихся московских школ включено в систему непрерывного образования. Обучение проходит в специализированных учреждениях дополнительного образования детей, а также в кружках и профильных центрах, созданных непосредственно в школах. Направления развития дополнительного образования в Москве определены подпрограммой «Дополнительное образование и профессиональное обучение» Государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012–2018 гг.¹⁰ Ответственным исполнителем Государственной программы является Департамент образования города Москвы.

Цель подпрограммы — предоставление москвичам широкого спектра дополнительных образовательных программ и основных программ профессионального обучения. Задачи подпрограммы — обеспечить доступность и качество дополнительных образовательных программ; повысить охват обучающихся дополнительными образовательными программами и основными программами профессионального обучения; интегрировать общее и дополнительное образование; увеличить инвестиционную привлекательность программ; повысить эффективность образовательных программ.

Основными направлениями развития дополнительного образования в Москве являются:

- развитие технического творчества и предметного дополнительного образования;
- сотрудничество государственных организаций дополнительного образования с частными организациями;
- развитие новых форматов дополнительного образования.

Более 44 тыс. дополнительных учебных программ реализуются в подведомственных образовательных организациях системы общего,

¹⁰ Государственная программа «Столичное образование». <<https://www.mos.ru/dogm/documents/state-program-metropolitan-education/>>.

дополнительного и профессионального образования в творческих объединениях, секциях, студиях и др.

В Москве доля детей в возрасте 5–18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам [Указ Президента РФ № 599] составила в 2015 г. 83% от всех детей этого возраста (868 746 человек), в 2016 г. 85% (942 248 человек), в 2017 г. 85,5% (992 764 человека)¹¹.

Использование ресурса городской среды для расширения образовательного пространства может быть связано со спецификой, «уклоном» образовательного учреждения. Так, в Москве функционирует так называемая Экологическая школа — школа с углубленным изучением экологии № 446¹². Школа занимается проблемами экологического образования с 1970-х годов. В 1981 г. учениками школы совместно с учителем биологии в Измайловском парке (находящемся в территориальной близости от школы) была создана экологическая тропа, на которой с тех пор учащиеся школы проводят экскурсии для учеников других школ, а также для населения. По сути, экологическая тропа стала «учебным кабинетом в природе», на базе которого проводится разнообразная исследовательская работа. Это интересный кейс использования городской и природной среды в образовательном процессе, когда среда используется для обучения, а обучение стимулирует бережное и познавательное отношение к среде.

Любопытным представляется опыт московской гимназии № 1595. В ней проектирование образовательной среды осуществляется на основании концепции «Школа как город». По мнению директора гимназии Л. Силовой:

¹¹ Портал открытых данных Правительства Москвы. Доля детей в возрасте 5–18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста. <<https://data.mos.ru/opendata/7719028495-dolya-detey-v-vozraste-5-18-let-obuchayushchihsya-po-dopolnitelnym-obrazovatelnyim-programmam>>.

¹² Официальный сайт ГБОУ школа № 446 г. Москвы: <<http://schvu446.mskobr.ru>>.

Сама среда школы ассоциируется в сознании ребенка с пространством города, потенциально предполагающего для каждого бесконечное количество возможностей самореализации. Вместо коридоров — улицы города, вместо холлов — проспекты, вместо залов — парки, за которыми нужно следить, которые нужно использовать по назначению [Школа как город, 2016].

Все пространства школы многофункционально преобразовываются, могут использоваться для различных видов деятельности: учебной, коммуникативной и т.д. Например, актовый зал функционирует не только как поточная аудитория, место для проведения литературных вечеров или уроков пения, но и как площадка для реализации метапредметных дизайнерских проектов, организации деловых игр, экскурсионной работы. Зал многократно преобразовывался, на сегодняшний день он представляет собой креативное пространство, носящее название «Проспект времени», которое может использоваться для освоения предметного содержания разнообразных дисциплин; формирование такого пространства представляется наглядным проявлением метапредметного подхода в образовании.

Попытки проектирования образовательного пространства с учетом условий городской среды нашли отражение в таких проектах и программах города Москвы, как олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы», а также в Московской метапредметной олимпиаде «Не прервется связь поколений». Добровольная олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы» для школьников 1–11-х классов проходит в Москве с 2013 г. В ходе олимпиады школьники посещают различные музеи, парки и усадьбы Москвы, а также знакомятся с разными направлениями искусства, отраслями науки, историей города и страны, отвечая на вопросы, накапливая баллы, на основании которых в финальном зачете определяется победитель. Согласно идее создателей этого проекта, он предоставляет различные возможности для разных его участников. Так, объекты городского пространства — музеи, парки, усадьбы — могут благодаря данному проекту по-новому заинтересовать не только школьников, но и их родителей, и учителей. Учащиеся имеют возможность показать свои способности, развлечься и одновременно расширить кругозор, участвуя в игровых состязаниях на

эрудицию и внимательность. Для учителей же — это новый способ увлечь школьников предметом, разнообразить учебный процесс и досуг школьников. В олимпиаде участвует более 80 музеев, парков и усадеб Москвы.

Метапредметная олимпиада «Не прервется связь поколений» проводится в Москве с 2015 г., организаторы — Департамент образования города Москвы совместно с Городским методическим центром ДОГМ и Центром педагогического мастерства ДОГМ. В олимпиаде принимают участие учащиеся 5–11-х классов общеобразовательных организаций и средних профессиональных образовательных организаций. Олимпиада проводится с января по май, включает подготовку сочинения-рассуждения о боевом (трудовом) пути, интересных фактах из биографии, знаковых событиях, изменивших жизнь ветеранов Великой Отечественной войны, Вооруженных сил, правоохранительных органов, педагогического труда. В рамках подготовки к олимпиаде ученики становятся участниками дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Человек в судьбе России». Согласно учебно-тематическому плану более половины этой программы реализуется в рамках внеурочной активности, а именно: в виде посещения различных объектов социокультурной среды города (в первую очередь исторических музеев и ветеранских организаций), непосредственного взаимодействия с ветеранами и их интервьюирования с целью сбора информации об их личной и трудовой истории. При этом формируется электронная база данных ветеранов и знаменитых жителей определенного района города, обычно того, в котором расположена школа. Таким образом, образовательное пространство включает не только объекты социокультурной среды, но и самих горожан как носителей информации, опыта, знаний об истории города.

Проект «Объекты культуры во внешкольном образовании» в Москве реализуется с марта 2015 г. и является частью проекта лаборатории социокультурных образовательных и просветительских практик института системных проектов МГПУ, связанного с изучением механизмов взаимодействия школы и учреждений культуры с целью включения ресурсов музеев, библиотек, театров, выставочных и концертных залов, а возможно и фабрик, заводов, парков, транс-

портных предприятий, в процесс обучения дошкольников, школьников и студентов.

Таким образом, можно говорить о том, что социокультурные ресурсы города Москвы (его культурной инфраструктуры, ландшафта, архитектуры, истории и современной жизни) активно используются для расширения и насыщения образовательного пространства детей. Однако оно расширяется не только за счет использования среды.

В 2013 г. был создан проект «Умная Москва»¹³, сейчас представляющий собой федеральный проект с уникальным форматом обучения (за 2017 г. программы посетили 90 тыс. семей из 17 городов России и ближнего зарубежья). В рамках проекта проводятся интерактивные программы по естественным наукам для детей 7–14 лет и их родителей. Каждая программа представляет собой краткий курс знаний по какому-либо из разделов химии, физики, биологии, медицины и других наук.

Проект Политехнического музея «Университет детей»¹⁴ позиционирует себя как место встречи современных ученых и специалистов из разных областей науки с детьми 7–14 лет, которые хотят приобретать знания, выходящие за рамки школьной программы. Лекции, воркшопы и общеразвивающие занятия ведут ученые, преподаватели вузов и эксперты из разных научных областей. Обучение проводится по четырем направлениям («Энергия», «Импульс», «Динамика», «Векторы») в зависимости от возраста ребенка на протяжении двух семестров. Занятия проходят в аудиториях вузов-партнеров — НИУ «Высшая школа экономики», НИТУ Московский институт стали и сплавов, на площадках Политехнического музея (например, «Открытые фонды»), а также на эксклюзивных площадках: в лабораториях, музеях.

Важную роль в современном образовательном пространстве играет ориентация подростков в среде профессий. Одним из первых и ярких проектов в этой области является «Мастерславль»¹⁵ — детский город профессий, интерактивный развивающий проект для

¹³ Умная Москва. <<https://www.smartmsk.com>>.

¹⁴ Университет детей. <<https://polymus.ru/ru/education/YDetei/>>.

¹⁵ См.: <<http://www.masterslavl.ru>>.

детей 2–14 лет. Смоделирован российский город со своей инфраструктурой, в которую входят магазины, поликлиники, банки, почта, полиция, теле- и радиостанции, издательство и др. Интересным инновационным проектом является интеракториум «Марс-ТЕФО»¹⁶, в него входят несколько парков развития, которые разработчики описывают как международный образовательный проект нового поколения, обладающий распределенной сетевой офлайн-инфраструктурой с применением объединяющих их ИТ-решений и онлайн-технологий.

Задачи проекта формулируются как демонстрация будущих профессий и происходящих в них изменений, помощь в проектировании личного будущего, построении индивидуальной траектории развития и выстраивания его связи с перспективными видами занятости, а также обеспечение возможности знакомства с перспективными топ-компетенциями. Образовательный эффект достигается благодаря погружению ребенка в игровой мир опережающего развития, обучение осуществляется на «тренажере компетенций». Программы реализуются в сотрудничестве с российскими предприятиями и научно-исследовательскими институтами, имеют рекомендации образовательных учреждений, отзывы директоров школ, родителей, представителей госструктур.

Еще один подобный образовательный проект для детей от 4 до 12 лет — «Школа профессий»¹⁷, включающий летние и зимние городские программы, занятия по профессиям в библиотеке и в школах, фестивали, экскурсии, шоу, концерты, дни рождения, праздники.

Библиотеки представляют собой перспективные культурные аттракторы, на базе которых могут проводиться различные мероприятия для детей, подростков и молодежи. Так, на базе Российской государственной детской библиотеки¹⁸ осуществляется множество систематических и разовых событий, посвященных развитию инте-

¹⁶ Марс-ТЕФО. <<https://www.marstefo.ru>>.

¹⁷ Образовательный проект «Школа профессий». <<https://shkola-skazki.timepad.ru/events/>>.

¹⁸ См.: <<https://rgdb.ru/novosti/461-shkola-skazki-v-rgdb>>.

реса к чтению: например, «Школа сказки», лаборатория чтения, тематические вечера, а также конкурсы, выставки и др.

Отдельное большое направление расширения образовательного пространства во время каникул представляют собой всевозможные летние, зимние, весенние и осенние лагеря — городские и выездные. Например, городской спортивный лагерь «Пока мама на работе»¹⁹, проводимый в спортивном комплексе, предлагает занятия, в которых комбинируются спорт, развлечения и знания в разных пропорциях и в разном режиме. Так, разработаны четыре программы по ряду спортивных направлений, в которых представлены варианты интенсивных тренировок, сочетание творческих мастерских с играми, занятия по иностранному языку, программированию и граффити и др.

Отдельный переживающий пик популярности вид досуга, имеющий побочные образовательные результаты — это квест. Так, компания, занимающаяся квестами²⁰, предлагает «играть и открывать новые грани привычного мира», в частности, изучая родной город, участвуя в московских историях и других программах, разработанных командой педагогов, культурологов, лингвистов и экскурсоводов.

Экскурсии также стали сейчас популярным видом семейного досуга. Например, проект «Маленькими шагами по большому городу»²¹ организует пешеходные прогулки для детей 6–12 лет (и их родителей) по разным районам Москвы, метро, паркам и др. Внимание к архитектуре и инженерной составляющей города транслируется и в других проектах, например, «Москва глазами инженера: инженерные экскурсии и мастер-классы»²², предлагает программы как для взрослых, так и для детей.

Часть описанных образовательных форм предполагает совместную деятельность детей и родителей. Можно говорить о том, что сейчас в обществе присутствует тренд сближения, совместности между

¹⁹ Городской лагерь. <<https://kant-sport.ru/camp/>>.

²⁰ КвестИгра. <Questigra.ru>.

²¹ Пешеходные прогулки. <malenkimi.ru>.

²² Москва глазами инженера. <engineer-history.ru>.

детьми и родителями, и комбинация обучения и досуга позволяет реализовать ценности образования и одновременно получить удовольствие от пребывания с семьей.

1.4. Проблема неравенства в образовании детей

Выше приведены лишь отдельные примеры огромного числа всевозможных проектов, предлагающих различные образовательные или лежащие в смежных областях возможности для детей и часто их родителей. Они различаются по интенсивности, требованиям к затратам по времени и финансам, предполагаемой вовлеченности родителей и др. Однако в целом вся конфигурация того, как разворачивается образовательное пространство в разных направлениях, с одной стороны, подчеркивает многообразие возможностей, а с другой — указывает на неравенство детей перед этим многообразием, обусловленным различиями в установках родителей в отношении образования, их собственного образовательного опыта, финансовыми ограничениями и др. В то же время преодоление этого неравенства является важнейшей задачей процессов сопровождения и организации образования [Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2012].

Предположение о том, что традиционная школа и ее обязательная программа построены на эксклюзии определенных социальных групп, доминировании абстрактного знания и элиминировании жизненного опыта [Аберкромби, Хилл, Тернер, 2004, с. 61], порождает следствие в виде того, что, во-первых, побочным эффектом традиционного школьного образования является воспроизводство или усиление социального расслоения и неравенства, и во-вторых, следует надстраивать практики дополнительного образования для того, чтобы по возможности компенсировать этот эффект и преодолеть неравенство.

Программы дополнительного образования во многом целенаправленно стараются преодолеть неравенство в системе образования, интегрируя школьников из семей с низким социально-экономическим статусом в общество, увеличивая их шансы на академические и карьерные успехи. Дополнительное образование является значитель-

ной частью всех образовательных процессов, в которых участвует ребенок; как показывают исследования [Lareau, 2003; Mahoney, Stattin, 2000; Mahoney, Schweder, Stattin, 2002; Fredricks, Eccles, 2008; Broh, 2002; Feldman, Matjasko, 2005; 2007; Hansen, Larson, Dworkin, 2003; Harris, 2004; и др.], оно оказывает серьезное влияние на его развитие.

Большое значение для рефлексии возможностей в преодолении образовательного неравенства представляет опыт США в выстраивании системы внешкольного образования для целевой категории школьников из семей с низким социально-экономическим статусом. Подавляющая часть школьников, вовлеченных в программы внешкольного образования в США, — это дети из семей с низким доходом, с большей вероятностью представители латиноамериканской или афроамериканской культур. Несмотря на дифференцированность школьного образования в разных штатах, в США выстроена единая политика внешкольного образования для школьников из семей с низким социально-экономическим статусом. В 2000 г. Департамент образования США, Фонд Ч.С. Мотта и другие влиятельные общественные и коммерческие организации объединили усилия в рамках Afterschool Alliance — организации, основной целью деятельности которой выступает привлечение усилий государства и общества к созданию качественных и доступных программ внешкольного образования для всех категорий школьников. По информации на 2014 г. Альянс работает с 47 сетями внешкольного образования во всех штатах, включая 26 тыс. провайдеров, партнеров из местных сообществ и спонсоров. Afterschool Alliance в рамках проекта «America After 3PM» занимается мониторингом доступности «мейнстримных» программ внешкольного образования для семей с низким социально-экономическим статусом. В отчете по проекту за 2014 г. отмечается, что в США профиль детей, остающихся без присмотра и не вовлеченных в программы внешкольного образования на протяжении времени остается неизменным [Afterschool Alliance, 2014, p. 16–17]. Из числа детей, чьи родители приняли участие в исследовании, это, как правило, дети старшего школьного возраста (65%), каждый четвертый ребенок среднего школьного возраста и каждый десятый — младшего. С большей степенью вероятности это мальчик (56% мальчиков и 44% девочек) европеоидной расы (58%) [Ibid.].

Степень вовлеченности в программы внешкольного образования в США зависит от уровня дохода семьи и этнической принадлежности [Afterschool Alliance, 2014, p. 9]. Вовлеченность и спрос на услуги внешкольного образования выше среди семей с низким доходом, а также среди представителей афроамериканской и латиноамериканской культур. Более половины участников американских программ внешкольного образования — это дети из латиноамериканских (29%) и афроамериканских семей (24%). Несмотря на незначительную разницу в степени вовлеченности (20% школьников из семей с низким доходом против 18% из семей с высоким доходом), спрос на услуги закономерно выше среди семей с низким доходом. Половина семей, которые отнесли себя к этой категории, хотели бы вовлечь ребенка в доступную программу.

Центральной программой, внедряемой Afterschool Alliance и Департаментом образования США, выступает «The 21st Century Community Learning Centers afterschool program»²³. Ее ключевая идея — создание в каждом штате обучающих центров на базе местных сообществ, которые дают возможности академического, физического, эмоционального и социального развития школьникам в часы вне школы. Особое внимание уделяется школьникам из семей с низким социально-экономическим статусом, проживающим в «неблагополучных» районах, обучающимся в школах с низкими показателями академических достижений. Программа помогает ученикам демонстрировать успеваемость, соответствующую государственным и местным стандартам по обязательным предметам, развиваться по дополняющую обязательную программу дисциплинам, а также оказывает образовательную поддержку семьям участников программы. В программу входят занятия, способствующие улучшению академической успеваемости (Совершенствование знаний), а также такие виды деятельности, как активный отдых, помощь с домашним заданием, тьюторство, профилактика наркозависимости, лидерство, менторство, работа с местным сообществом, психологическое консультирование, работа по профилактике прогулов, вовлечению родителей, профилактике насилия и др.

²³ The 21st Century Community Learning Centers Afterschool Program / U.S. Department of Education. <<http://www2.ed.gov/programs/21stcccl/index.html>>.

В странах Европейского союза политика внешкольного образования включает в себя общую концепцию для всех школьников и стратегии работы со школьниками из социально-уязвимых семей (*disadvantaged families*), уязвимость которых связана не только с уровнем благосостояния, но и с территорией проживания, — так, выделяются зоны, требующие особого внимания государства и общественных инициатив, — «неблагополучные» районы (*disadvantaged areas*). Как правило, это семьи мигрантов, семьи, в которых есть дети-инвалиды, существует проблема бедности, домашнего насилия или злоупотребления наркотиками и алкоголем. Чаще всего особенно интенсивная работа программ проводится в больших городах и пригородных зонах. Помимо этого, учитываются социокультурные особенности того или иного региона. Например, в Бельгии потенциальные риски приписываются разным языковым сообществам мигрантов, в Эстонии русскоговорящему населению, в Чехии цыганскому сообществу.

Успешность программ и практик во многом зависит от степени вовлеченности некоммерческих организаций и местных сообществ. Отдельным направлением солидаризации услуг чиновников и НКО выступает поддержка семей мигрантов. В таких странах, как Германия, Эстония, Португалия и Чехия большая часть программ поддержки семей с низким социально-экономическим статусом направлена на работу с семьями мигрантов. Основные усилия прилагаются к «выравниванию» шансов на успех в образовании и трудоустройстве детей-мигрантов и детей принимающего сообщества (например, детей из цыганского сообщества в Чехии или русскоговорящих детей в Эстонии). Так, в портовом городе Палдиски²⁴ (Эстония), который испытывает серьезные экономические и социальные трудности после распада СССР, сохранилось многочисленное русскоязычное сообщество. В целях интеграции детей из русскоговорящих семей местные школы развивают доступные для всех детей программы внешкольных увлечений (*hobby education*), таких как спорт, музыка, театр, искусство, хореография, информационные технологии. Дети из русско-

²⁴ Город был базой атомного подводного флота СССР, после распада СССР и отъезда сотрудников предприятий и военнослужащих население города сократилось в 2 раза. Теперь в городе проживают чуть более 4 тыс. человек.

говорящих семей также могут посещать образовательные занятия по культуре и эстонскому языку.

Интересным представляется пример солидаризации местного сообщества в инициативе «The Intercultural Children's and Parents' Centre» (ICPC) в Берлине, в районе Schillerkiez. Район известен высоким риском межэтнических конфликтов, определен как «disadvantage area» и участвует в федеральной программе «The Socially Integrative City»²⁵. Помимо широкого спектра услуг внешкольного образования, которые в режиме с 12.00 до 18.30 предлагаются школьникам из этого района, программа работает над созданием солидаризированного сообщества матерей (the «neighbourhood mothers» approach), которые в группе из 20 человек распространяют важную для семей своей этнической принадлежности информацию о доступных возможностях и образовательных услугах. Отмечено, что в результате внедрения программы количество межэтнических конфликтов в районе сократилось. И хотя основная часть детей, задействованная в программе, не находится в возрасте вступления в конфликты, установки и аттитюды, заложенные в программу воспитания школьников, работают на долгосрочный эффект. Во многих странах Евросоюза именно этнические меньшинства являются приоритетной целевой группой, с учетом потребностей и интересов которой внедряются специальные программы внешкольного образования и развития. Помимо категории семей мигрантов и детей из этнических меньшинств, существуют программы работы с детьми с инвалидностью, из неполных семей, с детьми, семьи которых испытывают риски насилия, алкоголизации и наркомании, психических расстройств и инвалидности родителей.

В Шотландии в центре «Childcare 4 All»²⁶ (Абердиншир), созданном национальной некоммерческой организацией «Capability Scot-

²⁵ Socially Integrative City, Neighborhood Management in Berlin // Senate Department for Urban Development and the Environment. <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/quartiersmanagement/index_en.shtml> (дата обращения: 10.10.2016).

²⁶ Childcare 4 All. <<http://www.capability-scotland.org.uk/services/adult-and-childrens-services/childrens-services/childcare-4-all/>>.

land»²⁷, квалифицированные сотрудники проводят консультации и тренинги с поставщиками услуг внешкольного образования, чтобы повысить навыки коммуникации и помощи детям с особыми образовательными потребностями. Провайдерам услуг во временное пользование предоставляются игровые наборы, оборудование и другие ресурсы для работы с этой категорией школьников. Оценка результатов показала, что проект открыл школьникам и родителям новые возможности общения и опыта взаимодействия, консультаций со специалистами; провайдеры услуг также отмечают, что понимание специфики повседневной жизни и потребностей целевых категорий семей помогает им улучшить свою работу.

Отдельным направлением работы с семьями с низким социально-экономическим статусом в ЕС выступает профилактика и контроль последствий преждевременного ухода или исключения из школы (early school leaving). Это направление строится на трех стратегиях — превентивные меры, меры вмешательства и компенсации. Превентивные меры включают в себя поддержку специалистов (социальные педагоги, психологи, медиаторы), которые работают с социально-уязвимыми семьями. К примеру, в Литве²⁸ более 1000 социальных педагогов занимаются с учениками в статусе риска ухода/исключения в учреждениях образования, рекреационных центрах и на дому. Проводятся консультации со школьниками и родителями, организуются специальные группы развития социальных навыков для детей с бихевиоральными проблемами. Для решения проблем, которые возникают у учеников в ходе обучения и во внешкольное время, создаются специальные группы («Child's Welfare Groups»). В состав таких групп входят социальные педагоги, психологи, учителя и администрация школы, учителя, обучающие учеников с особыми образовательными потребностями, родители. Представители группы работают в сотрудничестве с местны-

²⁷ Capability Scotland: Here for disabled people. <<http://www.capability-scotland.org.uk/>>.

²⁸ Modernising Child Welfare Services in Lithuania. <<http://www.ks.no/fagomrader/samfunn-og-demokrati/internasjonalt-samarbeid/prosjekter/modernising-child-welfare-services-in-lithuania/>>.

ми инспекторами по делам несовершеннолетних и муниципальными специалистами по правам детей.

В России проблема социального неравенства в последнее время обсуждается особенно активно. Так, анализ образовательной политики конца 1980-х — начала 2000-х годов показывает, что

- ♦ *...декларируемый на протяжении всего рассматриваемого периода курс государственной политики на всеобщее равенство образовательных возможностей на практике не был подкреплен ни законодательно, ни организационно. В то же время реализованные элементы либерального и неолиберального подходов стимулировали рост образовательного неравенства (касательно дифференциации школ по уровню ресурсного обеспечения и качеству образовательных результатов)* [Косарецкий, Груничева, Гошин, 2016].
- ♦ *В работах американских и российских социологов показано, что вопреки распространенному мифу в СССР существовало значительное социальное неравенство в доступе к образованию <...>. Согласно Т. Герберу <...>, в 1990-е годы социальное неравенство при поступлении в старшую школу усилилось, но осталось неизменным при получении высшего образования* [Бессуднов, Куракин, Малик, 2017].

Анализ материалов национальной панели российского лонгитюдного исследования образовательных и трудовых траекторий, которое является частью проекта «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП), свидетельствует о значимости вклада социального происхождения в распределение детей по обычным и элитным школам, выбор образовательной траектории после 9-го класса и шансы поступления в высокорейтинговые высшие учебные заведения. Показано, что успешность будущей образовательной траектории зависит от предшествующей образовательной карьеры. В совокупности исследование указывает на то, что, подобно большинству мировых образовательных систем, современная российская система образования также испытывает трудности в противостоянии воспроизводству социального неравенства и не всегда достаточно эффективна в реализации принципа равных образовательных возможностей [Косякова и др., 2016].

Показаны такие паттерны, как более высокая успеваемость детей из семей более высокого статуса, а также превосходство успехов девочек над успехами мальчиков [Тенишева, Александров, 2016].

Школы часто распределяют педагогов так, что более квалифицированные из них преподают детям из семей с высоким уровнем культуры, хотя для них фигура не так важна, в то время как для детей из семей с низким уровнем культуры занятия с высококвалифицированным педагогом особенно значимы²⁹. Особенности контингента учащихся отчасти детерминируют преподавание в школах, об этом пишет, например, Б. Бернштейн:

Если школа обслуживает микрорайон, где живут неквалифицированные рабочие, то, как мы видели, вероятно, что школа будет придерживаться стратегий (или будет вынуждена принять их), которые будут распространяться и на содержание, и на скорость передачи знаний и навыков. Передаваемое содержание будет представлять собой скорее операции, локальные навыки, нежели исследование принципов и общие навыки, а скорость, вероятно, будет замедленное <...>. Таким образом, сознание детей дифференцировано и оскорбительно регламентируется в соответствии с их социально-классовым происхождением и официальной педагогической практикой их семей. Если же в микрорайоне, обслуживаемом школами, проживает социально неоднородное население, и ученики происходят из разных социальных классов, то некоторые школы посредством многочисленных стратегий стратификации (иногда включая повторение) будут распределять («строить») учеников в соответствии со школьной оценкой их способностей и эти различные потоки или группы будут учиться по учебным программам, различающимся по содержанию и (или) скорости передачи знаний [Бернштейн, 2008, с. 108].

В то же время ведется интенсивная работа по преодолению неравенства в образовании. Так, в книге Д.Л. Константиновского, В.С. Вахштайна и Д.Ю. Куракина [2013] в качестве примеров по построению реко-

²⁹ Образовательное неравенство в российских школах: инфографика. 14 марта 2017. <<https://ioe.hse.ru/lepa/news/203934595.html>>.

мендаций приводятся примеры, разработанные на основе Мониторинга доступности качественного образования.

Улучшение ситуации с доступностью качественного образования — это либо расширение доступности с сопутствующим улучшением обучения, либо увеличение числа и «объема» ресурсных площадок с сопутствующим «точечным» устранением барьеров. Хотя сочетание элементов обеих стратегий по существу неизбежно, акцент здесь должен быть проставлен: «доступное качественное образование» или «доступное качественное образование». Наша рекомендация — следование второй стратегии. Увеличение числа и объема ресурсных площадок, т.е. расширение лучших кластеров учебных заведений, обеспечивающих качество образования, напрямую отразится на его доступности, если своевременно будут устранены самые «высокие» барьеры. Напротив, целенаправленное устранение барьеров не приведет автоматически к повышению качества — в лучшем случае будет способствовать равномерному распределению наличного образовательного ресурса. В частности, как показали исследования в регионах, программы, направленные на устранение территориальных барьеров (например, школьный автобус), могут не справляться с задачей повышения жизненных шансов учеников, если школа, в которую их возят, действительно более обеспечена материальными и другими ресурсами, но полученное в ней образование — с точки зрения качества результата — практически не отличается от образования в прежней школе. Без увеличения числа учебных заведений, дающих качественное общее образование, меры реструктуризации оказываются неэффективными [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2013, с. 198–199].

Обсуждая рекомендации по повышению доступности качественного образования, авторы называют увеличение количества школ с высокими показателями качества процесса и результата обучения, доведение школ, средних по качеству процесса и результата обучения, до уровня хороших, и поддержку социализирующей (удерживающей от асоциального поведения) функции школ с низким качеством образования; рассматривают задачи совершенствования управления школой, трансформации системы отбора учащихся; адресной поддержки

для увеличения доступности качественного образования, и др. Отдельно в качестве рекомендации для повышения доступности качественного образования подчеркивают задачу совершенствования и расширения сферы дополнительного образования:

...дополнительное образование не востребовано в кластерах лучших и худших школ. В лучших — видимо, потому, что такие школы дают своим учащимся искомый уровень знаний. В худших — потому, что подростки, которые там учатся, не мотивированы к достижению академических успехов. Дополнительное образование пользуется спросом у учащихся школ среднего уровня <...>, платность — магистральное направление в динамике его развития. Напомним также о тенденции вывода части предметов из обязательной программы и предоставления этих образовательных услуг как дополнительные платные. Контингент же учащихся в школах среднего уровня — дети не из самых обеспеченных семей. Зато в этой среде — детей инженеров, врачей и других специалистов — высока мотивация к получению образования (о чем говорят результаты нынешнего и прошлых наших исследований). Им-то и предстоит расплачиваться за нехватку мест в хороших школах. Добавим, что именно такие вот школы среднего уровня наиболее распространены, и они — самые массовые [Константиновский, Вахштайн, Куракин, 2013, с. 202–203].

Таким образом, констатируется наличие неравенства в системе дополнительного образования и необходимость изменения ситуации.

В апреле 2018 г. Центром стратегических разработок и Высшей школой экономики был разработан доклад «Двенадцать решений для нового образования». В нем в качестве ключевой проблемы образования представлено качество человеческого капитала и необходимость преодоления учебной неуспешности. Для решения указанной проблемы предложен ряд направлений.

Во-первых, система поддержки раннего развития. «Ресурсы, вложенные в раннее развитие, дают в три раза больший (хоть и отложенный) эффект для успешной карьеры и для социальной мобильности, чем ресурсы, потраченные на профессиональное образование. Определяющую роль в раннем развитии играет семья. <...> школьная не-

успешность более чем на 50% закладывается в раннем развитии детей» [Доклад..., с. 27].

Во-вторых, меры по сокращению накопленного частью школьников учебного отставания, по компенсации низкой активности школьников, связанной с ограниченными возможностями их семей. Проект включает: предоставление каждому ребенку возможности пройти годичную программу подготовки к обучению в школе (в удобном формате по желанию семьи); адресную поддержку образовательной инициативы детей из малообеспеченных семей, включая бесплатные дополнительные занятия по предметам школьной программы, бесплатное дополнительное образование, участие в «летних школах» и в сменах ведущих детских центров; создание комплексной системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у всех учащихся, имеющих соответствующие риски, с учетом особенностей каждой конкретной школы (особое внимание к школам со стабильно низкими образовательными результатами), включая дополнительные занятия, психолого-педагогическое сопровождение, наставничество; программы улучшения результатов школ, работающих в сложном социальном контексте, включая укрепление материальной базы, введение дополнительных ставок воспитателей, социальных педагогов, психологов, тьюторов; модернизацию общеобразовательной подготовки и введение ЕГЭ по общеобразовательным предметам на программах СПО; и др. [Доклад..., с. 40–41].

В качестве одного из ожидаемых результатов описанных проектов указан следующий: «к 2024 году доля детей-первоклассников, недостаточно подготовленных к обучению в школе, сократится на 20%, к 2030 году — в два раза» [с. 28, 41].

Выводы

- Развитие образовательного пространства детей в России во многом опирается на советскую концепцию внешкольного образования, которая предполагала системное влияние на развитие ребенка, начиная от формирования ценностей и заканчивая отдельными навыками, привычками, намерениями через просветительскую деятельность, идеологическую работу с сообществом, организацию

детского досуга и др. Пережив период достаточно жесткой институционализации в рамках дополнительного образования, в настоящее время образовательное пространство становится все более разнообразным, преодолевает строгие формы и осваивает смежные области (например, детского и семейного досуга) через разнообразные, зачастую краткосрочные, менее формальные и приближающиеся к развлекательным формы времяпрепровождения.

- Значительная часть проектов, имеющих образовательное значение, выполняют в первую очередь роль досуга и ценятся как приятное, в том числе семейное, времяпрепровождение (например, экскурсии).

- Проблема неравенства в образовании детей из семей с разным социально-экономическим статусом отчасти может решаться за счет расширения образовательного пространства через повышение многообразия дополнительного образования, снижения барьеров доступности, появления альтернатив общему школьному образованию, т.е. за счет трансформации отдельных составляющих образовательного пространства в сторону большей вариативности и доступности.

- В то время как школы не успевают адаптироваться к новым формам занятости и появлению новых профессий и не готовят к ним учеников, не могут приобрести высокотехнологичное оборудование, программное обеспечение и современный дизайн пространств, не находят достаточно времени для прикладных проектов и творчества, все это становится возможным на инновационных площадках и в учреждениях неформального научного образования. Успешные кейсы программ неформального образования учитывают формы коммуникации и интересы современных детей и подростков, задействуют новые медиа и технологии, а также учитывают средовые ресурсы.

Сведения об авторах

Бочавер Александра Алексеевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Павленко Ксения Викторовна — кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: pavlenko.ks@gmail.com

Поливанова Катерина Николаевна — доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: kpolivanova@mail.ru

Сивак Елизавета Викторовна — директор Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: esivak@hse.ru

Polivanova, K. N. et al. Education Beyond School Hours: How Parents Are Designing Educational Spaces for Children [Text] / K. N. Polivanova, A. A. Bochaver, K. V. Pavlenko, E. V. Sivak ; National Research University Higher School of Economics. — Moscow: HSE Publishing House, 2020. — 384 pp. — 500 copies. — ISBN 978-5-7598-1986-8 (pbk.). — ISBN 978-5-7598-2068-0 (e-book).

The monograph is devoted to the issue of designing the educational space for children in a modern metropolis and the problem of new forms of educational inequality. In conditions of high variability of the basic and supplementary education, the development of a diverse field of educational initiatives is already difficult to describe through the concept of a trajectory: the concept of an educational space seems more relevant. This space includes parallel processes that can start, stop, and end in different order and represent not only formal education, but also other types of learning, including those bordering on leisure. Despite the general tendency to increase the diversity of educational services, the role of the territory remains significant: the task of designing an individual children's educational space turns out to be more difficult or easier depending on the poverty or saturation of the environment in terms of children's learning opportunities. However, the key «architect» of a child's educational space is the family. It is family attitudes, available resources, and willingness to make efforts that most determine the form and content of children's educational space.

Научное издание

Катерина Николаевна Поливанова, Александра Алексеевна Бочавер,
Ксения Викторовна Павленко, Елизавета Викторовна Сивак

Образование за стенами школы

Как родители проектируют образовательное пространство детей

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *Н.М. Дмуховская*

Художник *В.И. Каменева*

Компьютерная верстка и графика: *Ю.Н. Петрина*

Корректор *Н.М. Дмуховская*

Изображение на обложке: Freepik.com. Эта обложка была создана с помощью ресурсов с freepik.com: <https://ru.freepik.com/free-photo/girl-reading-a-book_4116950.htm#page=2&query=%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%BD%D0%B5%D0%B5+%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&position=0>

Подписано в печать 30.04.2020. Формат 60x88 1/16

Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 23,3. Уч.-изд. л. 17,8

Тираж 500 экз. Изд. № 2293. Заказ №

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20,

тел.: 8 (495) 772-95-90 доб. 15285

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»

428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13,

тел.: (8352) 56-00-23