

# Содержание

<b>Предисловие</b> . . . . .	7
<b>Введение</b> . . . . .	9
<b>Раздел 1. Образовательное пространство: феномен и тенденции развития</b> . . . . .	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
<b>Раздел 2. Выборка и методы.</b> . . . . .	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
<b>Раздел 3. Уличная среда, досуг и обучение.</b> . . . . .	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
<b>Раздел 4. Общая характеристика образовательного пространства школьника в мегаполисе . . . . .</b>	<b>128</b>
4.1. Вовлеченность детей в дополнительное образование: данные исследований . . . . .	130
4.2. Вовлеченность в дополнительное образование в мегаполисе . . . . .	135
Выводы . . . . .	145
<b>Раздел 5. Роль семьи в насыщении образовательного пространства ребенка: постановка проблемы . . . . .</b>	<b>148</b>
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
<b>Раздел 6. Влияние ресурсов семьи и особенностей территории на образовательное пространство ребенка . . . . .</b>	<b>191</b>
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
<b>6.2. Влияние пространственных факторов</b>	
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
<b>Раздел 7. Содержание образовательного пространства: ожидания и запросы семей . . . . .</b>	<b>225</b>
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
<b>Раздел 8. Семейный досуг и стилевые различия: расширение образовательного пространства . . . . .</b>	<b>255</b>
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
<b>Заключение</b> . . . . .	301
<b>Литература</b> . . . . .	311
<b>Приложения</b> . . . . .	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
<b>Сведения об авторах</b> . . . . .	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. Любицкой, 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 полуформальных 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 обучение<sup>1</sup>.

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.

---

<sup>1</sup> 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, Любичкая, 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-

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)