

# НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 373.1

DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-236-245

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА: ОПЫТ ОПИСАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ

*М. В. Буланов, А. Н. Россинская, Е. А. Асонова*

*Московский городской педагогический университет, Москва*

Понятия «городская среда», «городской объект», «городской ресурс» традиционно рассматриваются такими науками, как урбанистика, экономика, социология и другими, однако развитие новых направлений в образовании включает их и в педагогические исследования, в частности в области образовательной урбанистики. Возникает необходимость обозначить возможности рассмотреть эти понятия с точки зрения их образовательного потенциала и определить их место в современном образовании. С этой целью проведен обзор источников и сформулированы подходы к определению ключевых терминов образовательной урбанистики. Понятие «среда» определяется обычно двояко: как совокупность физических условий и как окружение человека. Интерпретируя этот подход в образовательном контексте, второе значение может трактоваться как совокупность деятельностных практик горожан, в том числе и образовательных. Городская образовательная среда представляет собой систему из трех уровней: макроуровня, мезоуровня и микроуровня. Наиболее интересны для изучения образовательного потенциала мезо- и микроуровни. В градостроительстве городские объекты как элементы городской среды классифицируются по функциям, принадлежности, оператору. Эти признаки определяют программируемость объекта с точки зрения его образовательного потенциала для горожан. Городской объект становится образовательным, если горожанин наделяет его образовательной ценностью, используя для своих формальных, неформальных и информальных образовательных практик. Образовательная ресурсность определяется не только ресурсами самого объекта, но и ресурсами человека, его использующего. Проводниками к открытию образовательной ресурсности города и организаторами городских образовательных практик могут стать педагоги, владеющие компетенциями городского учителя. Определены понятия «городской образовательный объект», который становится таковым, когда горожанин использует его образовательный потенциал, и «городская образовательная практика» как формула, соединяющая городской объект, образовательные потребности горожанина, методы использования образовательного потенциала городского объекта и непосредственная образовательная деятельность во взаимодействии с объектом. Опираясь на эти формулировки, можно приступать к разработке подходов к включению городской среды в учебный процесс, охватывая оценку образовательного потенциала городской среды.

**Ключевые слова:** городская среда, городской объект, городской ресурс, городская образовательная среда, городской образовательный потенциал, городской образовательный ресурс, городская образовательная практика.

Понятие «городская среда» обычно становится предметом изучения урбанистики, экономики, социологии, антропологии и других наук и среди прочих охватывает такие термины, как городские объекты и городские ресурсы [1, 2]. Вместе с тем наравне с науками о городе развиваются новые направления исследования образования: экономика образования, проек-

тирование образовательных сред и другие, благодаря которым появляются и вводятся в образовательную практику термины «образовательная среда», «образовательное пространство», «образовательные ресурсы», «образовательные объекты и субъекты».

Развивая тему городского учительства, наша исследовательская группа выделяет особые категории элементов городской среды: городские объекты и городские ресурсы, во взаимодействии с которыми горожане порождают так называемые городские образовательные практики. В данном обзоре выдвигается предположение, что городские объекты могут обладать образовательным потенциалом (ОП), который, будучи проявленным с помощью определенных методик его оценки и реализации определенных практик, позволяет конвертировать городские объекты в городские образовательные ресурсы для расширения преподавательского опыта городского учителя и учебного опыта горожан.

Большой толковый словарь русского языка дает следующее определение среды: «2. Совокупность природных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-л. организма, жизнь общества. 3. Социально-бытовая обстановка, условия, в которых протекает жизнь человека, его окружение; совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки» [3, с. 1255]. Уточняя это определение именно для городской среды, можно предположить, что это, с одной стороны, совокупность физических объектов и природных условий, размещенных на территории города, а с другой – совокупность каждодневных практик горожан, среди которых, безусловно, можно выделить и образовательные.

В. Л. Глазычев в своей монографии отмечает, что в 1970-х гг. «здание или комплекс зданий рассматриваются <...> как элемент не только функционально-пространственной, но и социальной системы города. Метафора „городская среда“ удачно сочетает в себе оба подхода: «извне» (от природного окружения города к его внутренней структуре) и „изнутри“ (от восприятия городского ландшафта в целом к отдельным его фрагментам)» [4]. Также В. Л. Глазычев отмечает лингвистическую ловушку, когда «одно и то же слово „среда“ отражает два качественно различающихся между собой взгляда: один из них фиксирует предметно-пространственное окружение, обстановку (environment); другой – поведение людей в предметно-пространственной обстановке (milieu)» [4]. Получается, что в логике «извне» можно изучать непосредственно городские объекты, а в логике «изнутри» – поведение людей в связи с этими объектами.

Р. Ю. Порозов отмечал, что город, являясь культурным пространством, может рассматриваться и как образовательное пространство, представляющее собой многоуровневую систему, состоящую из макроуровня, мезоуровня и микроуровня [5, с. 62].

На макроуровне городское пространство, по Прозорову, представляется человеку в виде обобщенного образа – для каждого горожанина «свой образ города», существующие коллективные образы города составляют его архетип. Анализ макроуровня дает возможность выделить характеристики «ткани» культурно-образовательного пространства в целом. Городской образ реализуется и в семантической форме: топонимика, символика и т. п. Таким образом, к городским объектам мы вправе отнести и материальные, и абстрактные, смысловые элементы. На мезоуровне выделяются конкретные элементы и структура культурно-образовательного пространства города: район, квартал, дом. Микроуровень культурно-образовательного пространства города связан непосредственно с личностью человека [5, с. 62–64].

Р. Ю. Порозов, ссылаясь на работу А. М. Бекарева [6], писал, что индивидуальное пространство человека в городе определяется на пересечении потребностей общества и его самого. Культурно-образовательное пространство образует «зоны приватного самочувствия», которые формируются у человека на основе устойчивого эмоционального отношения к определенной части городского пространства. Такой зоной в городском пространстве может быть

дом, памятное место, природный ландшафт. Для нашего исследования важно определить, являются ли такими для горожанина места с проявленным образовательным потенциалом для горожанина [5, с. 64]. Пользуясь классификацией Р. Ю. Порозова [5], отметим, что качество культурно-образовательного пространства города зависит чуть ли не в равной степени как от административных решений городских властей, так и от поведения и практик, реализуемых горожанами в городской среде.

В свете нашего размышления зафиксируем, что городские объекты (в том числе образовательные и культурные институции), ведущие активную деятельность в городском пространстве, формируют у горожан определенный образ города (макроуровень). Например, образ Томска как университетского города в своей книге «Урбанистика» В. Л. Глазычев [7] определяет через присутствие большого числа студентов, а также развитую вокруг академического центра систему научно-производственных фирм. Это дает основание прогнозировать повышение числа жителей, прямо или косвенно связанных с этим кругом занятий. Или другой пример – образ Коломны как города-музея, по версии Министерства культуры Московской области [8].

Относительно мезоуровня уместно обратиться к наблюдениям Е. А. Дыбы [9]. Изучив кейсы городских кампусов Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ и Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана в 2014 г., она сделала вывод о положительном эффекте влияния вуза на качество городской среды. Для изучения образовательного потенциала нам кажется особенно важным термин «зоны приватного самочувствия», образующиеся в том числе как места в городе, которые ассоциированы с объектами, где учащиеся горожане могут разворачивать собственные образовательные практики.

*Городские объекты.* В российской градостроительной практике в рамках приоритетного проекта «Формирование комфортной городской среды» последняя определяется через перечень следующих показателей: «содержание города, благоустройство дворов, создание и благоустройство общественных территорий» [10]. На основании данной трактовки О. Е. Сергеева и Е. Н. Лазарева [11] классифицировали элементы такой городской среды, как дом и двор, транзитные пространства и точки притяжения, и распределили их в три функциональные категории (таблица).

Суммируя эти данные с классификацией уровней культурно-образовательного пространства города Р. Ю. Порозова [5], можем заметить, что данные группы элементов городской среды относятся к мезоуровню, т. е. формируют архитектонику городской среды (районов городской среды). Анализ архитектоники городской среды дает понимание того, насколько содержательным и завершенным является процесс окультуривания территории, без чего, в свою очередь, горожане вряд ли смогут реализовывать собственные образовательные практики (на микроуровне). Без завершенности такого процесса вряд ли формируется достаточный образ города как пространства для развития (макроуровень) и будет затруднено формирование у горожан устойчивого эмоционального отношения к определенной части городского пространства (что, в свою очередь, ведет к оформлению зон приватного самочувствия горожанина).

Л. Г. Тарасова [12] в своей статье развивает эту тему и типологизирует элементы городской среды по критерию контроля над территорией [12, с. 158–159]. Она выделяет контролируемые городскими муниципалитетами улицы, дороги, площади, скверы; участки учреждений и предприятий, территории жилых дворов, микрорайонов, кооперативов, контроль за которыми осуществляется сообществами; индивидуальные участки; никем не контролируемые

территории. Причем Л. Г. Тарасова отмечает, что показателем качества городской среды может служить удельный вес никем не контролируемых территорий по отношению ко всей застроенной территории (чем больше он, тем ниже качество среды) [12, с. 159]. Имеет значение также степень урбанизированности городских пространств, находящихся в ведении муниципалитетов и учреждений. И хотя данные показатели по большей части относятся к понятию территорий, нежели объектов, впоследствии эта типология поможет нам подойти к вопросу оценки образовательного потенциала городских объектов (таблица).

*Городские объекты как элементы городской среды*

Элементы, связанные с территорией и местом проживания людей	Элементы, определяющие перемещение людей из одного пункта в другой, обеспечение и соблюдение их безопасности во время передвижения	Элементы, характеризующие те объекты территории, где люди проводят свое время вне дома
Жилье и жилищно-коммунальное хозяйство	Пешеходная инфраструктура и уровень безопасности	Внешняя привлекательность и уникальность города; благоустроенные общественные пространства; досуг, спорт, развлечения
Пример: дом (квартира, многоквартирный дом, жилой комплекс) и дворовые территории	Пример: транзитные пространства: площади, улицы, транспорт	Пример: точки притяжения: музеи, библиотеки, парки, торговые центры, спортивные сооружения, магазины, кафе, достопримечательности и т. д.

Для описания городского объекта немаловажным является определение его оператора, т. е. субъекта, контролирующего территорию или объект: муниципальная структура, учреждение и индивидуальные предприниматели, объединения жителей территории, граждане-пользователи. Вводя термин «городской объект», обладающий образовательным потенциалом, мы удерживаем этот фокус, что поможет ввести типологию городских образовательных объектов. Критериями для типологизации также станут «площадки-организации», «операторы-организаторы», «целевая аудитория» и «виды деятельности». Комбинируя данные этих критериев, мы сможем провести классификацию форм образовательной деятельности, которая может осуществляться различными организаторами на определенной площадке, читай – городском объекте.

Таким образом, складывается наше понимание ответственности оператора городского объекта (прагматическая составляющая макроуровня городской среды) за то, какие практики, в том числе образовательные, возможны в подконтрольном ему месте, т. е. объекте городской среды. Это имеет значение, так как с точки зрения поведения людей в предметно-пространственной обстановке (*milieu*) каждый городской объект обладает предзаданными сценариями поведения людей (которые курируются операторами объектов) и, скажем так, спонтанными сценариями поведения людей (которые не предполагались проектировщиками, но происходят по воле самих пользователей городского объекта). Об этом свидетельствуют работы израильского исследователя Рона Двира [13], который описывал концепцию моментов знаний, *Knowledge Moments*. О связи его теории и идеи оценки образовательного потенциала городской среды писал М. В. Буланов [14] в статье «Антиконференция как образовательная ситуация». Двир вводит понятие *Knowledge Moments*, что буквально можно перевести как моменты знаний, или, как нам видится более справедливым, – образова-

тельные ситуации. Составляющие образовательной ситуации для проектирования и анализа (по Р. Двиру): «люди (кто участвует), место (где участвуют), цель (зачем участвуют), процессы (запланированные и спонтанные)» [13]. Представляется, что с помощью этой структуры можно изучать образовательный потенциал города и городских объектов, отмечая, где и при каких обстоятельствах случаются образовательные ситуации или образовательные практики [14, с. 52].

Оператор городского объекта при проектировании или управлении его работой может за-кладывать образовательные функции места на разном уровне формализации этих функций. Например, когда администратор стоматологической клиники выкладывает свежие журналы о гигиене полости рта в зале ожидания или когда организация, курирующая объект, получает лицензию на ведение образовательной деятельности. В примере со стоматологической клиникой мы, скорее, говорим о программировании сценария информального образования: посетитель клиники не приходит туда читать журналы, но читает их, пока ждет приема у врача, узнавая что-то новое для себя. В примере с лицензией на ведение образовательной деятельности мы подразумеваем программирование сценариев формального образования. Спонтанными сценариями поведения людей можно считать примеры, когда горожанин слушает просветительские подкасты, пользуясь автобусом, чтобы добраться до работы, либо приходит в парк или сквер и практикует йогу. Где-то между этими полюсами находится практика программирования сценариев неформального образования, когда деятельность оператора места носит, например, просветительский и развлекательный характер, но при этом не регулируется образовательными стандартами.

Подводя промежуточный итог, отметим, что часть городских объектов, подведомственных городским властям и службам, могут чаще работать на формирование «образа города» у горожан и гостей города, предлагая те или иные сценарии для разворачивания образовательных практик в местах (городские музеи, театры, парки, площади), как-то: выставки, концерты, городские праздники, коворкинг, колернинг, мастерская, зал самостоятельной работы, тайм-кафе и т. д. Власти же формируют нормативно-правовое регулирование для акторов, действующих на мезоуровне городского пространства – предприниматели, частные организации и предприятия, транспортные компании, стандарты размещения рекламы и медиаобъщений в городской среде. Этот фокус важен, поскольку именно локальные бизнесы и организации, обеспечивающие повседневные сервисы для горожан, имеют явное представление о потребностях горожан – пользователей городских объектов и сервисов, и при должном внимании такие акторы могут развивать образовательный потенциал своих сервисов, способствуя комфортной жизни горожанина и формированию его зон приватного самочувствия.

Таким образом, городской объект – это физический элемент городской среды, или предметно-пространственного окружения, обладающий явной функцией (прикладной, эстетической и др.), его существование характеризуется деятельностью, оперирующей каким-либо субъектом или организацией, предзаданными и спонтанными сценариями поведения людей.

*Городские образовательные практики.* Поскольку мы конструируем терминологическую базу для образовательной урбанистики, к указанным терминам следует добавить слово «образовательный». Удерживая во внимании два взгляда (взгляд «извне» и «изнутри»), о которых говорил В. Л. Глазычев [4], мы можем выделить два направления для исследования: изучение городских объектов («извне» – например, разработка методики оценки доступности и ценности образовательного объекта и т. д.) и городских образовательных практик («изнутри» – например, классификация практик как элементов человеческого поведения в образовательной среде).

За рабочую гипотезу берем тезис, что сам по себе городской образовательный объект не имеет значения для горожанина, например, если тот не знает о его существовании в принципе или не может себе позволить воспользоваться этим объектом. Такой объект обретает значение, когда им пользуется горожанин и когда образовательные (культурные, профессиональные, повседневные) практики для него возникают в связи с объектом.

Соответственно, обсуждая городские образовательные практики, стоит исследовать не только характеристики городских объектов и операторов образовательных ресурсов, но также повседневность горожанина и его поведение в городе, социальные условия, в которых такое поведение происходит, и то, что сам горожанин считает образовательными практиками. Иначе говоря, образовательный потенциал городских объектов может быть проявлен через анализ того, какие образовательные практики могут случиться в связи с этим объектом.

Городские объекты обладают образовательным потенциалом, независимо от того, проектировались ли они как образовательные или нет. Образовательный потенциал городского объекта проявляется в момент, когда в связи с этим объектом разворачивается образовательная практика. Организатором образовательной практики в городе может быть как сам горожанин (режим «я для себя»), так и учитель, организующий систематическое обучение и обладающий определенными компетенциями: исследовательской, предметной, коммуникативной и методической, позволяющими считать его городским учителем [15]. Таким образом, влияние деятельности городского учителя на городскую среду позволяет проявить в ней образовательные ресурсы и образовательный потенциал городских объектов.

В литературе и публицистике мы чаще встречаем ресурс как синоним словам *источник* или *портал*: просветительский ресурс (например, сайт проекта «Арзамас»), образовательный ресурс (например, учебник по какому-либо предмету, сайт с обучающими курсами), информационный ресурс (например, сайт организации или новостной портал, городское медиа).

При этом в исследованиях по урбанистике обнаруживаем такую трактовку городского ресурса: «Городские общие ресурсы традиционно определяются как элементы окружающей среды <...> которые повсеместно использовались и были доступны всем. Сегодня общими считаются также такие ресурсы, как общественные блага, включающие общественные пространства, рынки, государственное образование, здравоохранение и инфраструктуру, необходимую для функционирования общества» [16, с. 2]. Если принимать во внимание, что система образования и вообще образовательные практики – необходимое условие для развития и функционирования общества, то можно предполагать, что городские ресурсы в значении «общественные блага» могут обладать образовательным потенциалом, при условии, что некий субъект деятельности (о нем скажем ниже) способен проявить этот потенциал и перевести его в категорию образовательного ресурса или ресурса для образования. Для развития этой линии следует ввести типологию действующих субъектов (организаторы образовательной практики (учителя, тренеры, ведущие), организаторы образовательных событий и услуг, целевая аудитория практики, собственно горожане, которые сами могут быть и организаторами, и целевой аудиторией, т. е. сами практикуют для себя, например занимаются йогой или рисованием в парке).

Обращаясь к статьям об образовательном потенциале, мы находим трактовку потенциала как «накопленные обществом и закрепленные в материальных носителях знаний, опыта деятельности и компетенции населения региона, научно-педагогическое сообщество и образовательная инфраструктура субъекта РФ» [17, с. 43] либо трактовку, касающуюся экономического развития территорий [18].

Мы же предлагаем рассмотреть образовательный потенциал в логике антропологического подхода. Так, Т. М. Ковалева [19] размышляет о значении терминов «ресурс» и «потенциал», обсуждая самостоятельность. Она отмечает, что самостоятельность проявляется в эффективном взаимодействии человека с ситуацией, которое обеспечивается внутренним и внешним ресурсным потенциалом обоих субъектов – и ситуации, и самого человека. Несумение использовать потенциал провоцирует деструктивное поведение, и наоборот – умение использовать потенциал, способность к ресурсному видению способствуют развитию субъектности учащегося человека.

Иначе говоря, внешняя среда (в контексте нашей работы читаем как городская среда), в которой разворачивается образовательная ситуация (практика), обладает образовательным потенциалом. Исследуя эту среду и себя, чтобы проявить ее образовательный потенциал и свои способности к образовательному практикованию через призму актуальной ситуации, человек может воспользоваться средой для развития. Сценарий того, как человек воспользуется этим потенциалом, переводит этот потенциал в категорию ресурса для решения личной ситуации.

Роль городского учителя может заключаться в том, чтобы сопровождать учащегося в процессе анализа собственной ситуации, анализе внешней (городской) среды с целью проявить ее потенциал для решения ситуации посредством перевода потенциала в ресурс. Потенциал проявляется в различных форматах, выбор которых будет зависеть от возраста, образовательных способностей и опыта учащегося, степени активности учащегося как субъекта (например, ведомый, становящийся, опытный, самостоятельный).

Подводя итог, заметим, что рабочая формула для формирования терминологии образовательной урбанистики может выглядеть следующим образом: городской объект, обладающий собственным набором характеристик, + индивидуальное понимание горожанином, что для него является образовательным потенциалом, + индивидуальное понимание горожанином городской среды (реконструкция ее образа) + приемы и методы перевода образовательного потенциала в образовательный ресурс + использование этого ресурса для развития посредством тех или иных форм деятельности = городская образовательная практика.

Городской объект становится образовательным, когда субъект проявляет его образовательный потенциал. Проявить потенциал возможно, организовав на объекте или с объектом какую-либо форму деятельности, позволяющую горожанину воспринять ее как собственную образовательную практику. Рефлексируя собственное участие в такой деятельности, учащийся начинает видеть ее как образовательную практику или ресурс для собственного образования, видит организатора практики или учителя как специалиста, помогающего осмыслить ситуацию как образовательную, а впоследствии, накопив опыт образовательной практики, учащийся обретает самостоятельность, свою субъектность, понимая собственный опыт и способ образовательного практикования в городской среде.

### Список литературы

1. Reznikova K. V. Russian Urban Environment Research Review // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2018. Vol. 11, № 9. P. 1467–1486.
2. Polyakova T., Tsurik T. Urban environment quality and its impact on socio-economic development // Economic Annals-XXI. 2019. Vol. 180, № 11-12. P. 155–164.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 664 с.
4. Глазычев В. Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды. М.: Наука, 1984. 180 с. URL: [http://www.glazychev.ru/books/soc\\_ecolog/soc\\_ecolog\\_vvedenie.htm](http://www.glazychev.ru/books/soc_ecolog/soc_ecolog_vvedenie.htm) (дата обращения: 28.07.2021).

5. Порозов Р. Ю. Культурно-образовательное пространство города. Екатеринбург, 2012. 174 с.
6. Бекарев А. М. Свобода человека в социальном пространстве: дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1993. 389 с.
7. Глазычев В. Л. Урбанистика. М.: Европа, 2008. 220 с.
8. Коломна: город-музей. URL: <https://mk.mosreg.ru/sobytiya/novosti-ministerstva/17-01-2018-11-17-41-kolomna-gorod-muzey> (дата обращения: 01.07.2021).
9. Дыба Е. А. Как университет улучшает городскую среду. URL: <https://iq.hse.ru/news/186814654.htm> (дата обращения: 01.07.2021).
10. Комфортная городская среда и ЖКХ. URL: <https://gorodsreda.ru/> (дата обращения: 12.06.2021).
11. Сергеева О. Е., Лазарева Е. Н. Комфортная городская среда как определяющий фактор развития мегаполисов. // Управленческое консультирование. 2018. № 11. С. 166–173.
12. Тарасова Л. Г. Информационная основа принятия градостроительных решений для крупного города // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. 2011. № 9 (128). С. 153–159.
13. Dvir R. Knowledge City, seen as a Collage of Human Knowledge Moments. URL: <http://innovationecology.com/papers/knowledge%20city%20human%20moments%20dvir1.pdf> (дата обращения: 12.06.2021).
14. Буланов М. В., Бараева В. С. Антиконференция как образовательная ситуация // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (XXIV Всерос. науч.-практ. конф.), Москва, 29–30 октября 2019 г. М.: Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2019. С. 50–61.
15. Асонова Е. А., Россинская А. Н., Буланов М. В. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. М.: Экон-Информ, 2020. С. 31–48.
16. Хабитат III Исследовательские доклады. 11 – Общественное пространство. Нью-Йорк, 2015. URL: [http://uploads.habitat3.org/hb3/11-Habitat-III-Issue-Paper-11\\_Public-Space\\_rus-AI\\_fin.pdf](http://uploads.habitat3.org/hb3/11-Habitat-III-Issue-Paper-11_Public-Space_rus-AI_fin.pdf) (дата обращения: 12.06.2021).
17. Голушко Т. К. Образовательный потенциал Тамбовской области: проблемы и перспективы // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 43–50.
18. Екимова Н. А. Образовательный потенциал регионов России. URL: [https://kapital-rus.ru/articles/article/\\_21](https://kapital-rus.ru/articles/article/_21) (дата обращения: 01.07.2021).
19. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.

**Буланов Максим Владимирович**, эксперт лаборатории социокультурных образовательных практик, Институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).  
E-mail: bulanov-165@mgpu.ru

**Россинская Анастасия Николаевна**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).  
E-mail: rossinskayaan@mgpu.tu

**Асонова Екатерина Андреевна**, кандидат педагогических наук, Институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226).

E-mail: asonovaea@mgpu.ru

*Материал поступил в редакцию 06.09.2021*

## EDUCATIONAL URBAN STUDIES: APPROACH TO DESCRIBING KEY CONCEPTS

**M. V. Bulanov, A. N. Rossinskaya, E. A. Asonova**

*Moscow City University, Moscow, Russian Federation*

The notions “urban environment”, “urban object”, “urban resource” are traditionally discussed by such sciences as urban studies, economics, sociology and others, but the development of new directions in education also includes them in pedagogical research, in particular in the field of educational urban studies. There is a need to identify opportunities to consider these concepts in terms of their educational potential and to determine their place in modern education. To do this, let us review the sources and formulate approaches to the definition of key terms of educational urban studies. The concept “environment” is usually defined in two ways – as a set of physical conditions and as a human environment. Interpreting this approach in an educational context, the second meaning can be interpreted as a set of citizens’ activity practices, including educational ones. The urban educational environment is a system of three levels: macro-level, mesolevel and micro-level. The meso- and micro-levels are the most interesting for the study of educational potential. In urban planning, urban objects as elements of the urban environment are classified by function, affiliation, and operator. These features determine the programmability of the object in terms of its educational potential for citizens. An urban object becomes educational only if a citizen endows it with educational value, using it for their formal, non-formal, and informal educational practices. Educational resourcefulness is determined not only by resources of the object itself, but also by resources of a person using it. Educators possessing the competences of an urban teacher can become guides to discovering educational resourcefulness of a city and organizers of urban educational practices. The notions of an urban educational object, which becomes such when a city resident uses its educational potential, and the urban educational practice as a formula connecting an urban object, educational needs of a city resident, methods of using the educational potential of an urban object and direct educational activity in the interaction with the object were defined. Based on these formulations, we can begin to develop approaches to the inclusion of urban environment in the educational process, including an assessment of the educational potential of the urban environment.

**Keywords:** *urban environment, urban object, urban resource, urban educational environment, urban educational opportunities, urban educational resource, urban educational practice.*

## References

1. Reznikova K. V. Russian Urban Environment Research Review. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2018, vol. 11, no. 9, pp. 1467–1486.
2. Polyakova T., Tsurik T. Urban environment quality and its impact on socio-economic development. *Economic Annals-XXI*, 2019, vol. 180, no. 11–12, pp. 155–164.
3. *Bol'shoy tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Large explanatory dictionary of the Russian language]. Ed. S. A. Kuznetsov. Saint Petersburg, Norint Publ., 1998. 664 p. (in Russian).
4. Glazychev V. L. *Sotsial'no-ekologicheskaya interpretatsiya gorodskoy sredy* [Social and Eco-logical Interpretation of Urban Environment]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 180 p. (in Russian). URL: [http://www.glazychev.ru/books/soc\\_ecolog/soc\\_ecolog\\_vvedenie.htm](http://www.glazychev.ru/books/soc_ecolog/soc_ecolog_vvedenie.htm) (accessed 28 July 2021).
5. Porozov R. Y. *Kul'turno-obrazovatel'noye prostranstvo goroda* [Cultural and educational space of the city]. Yekaterinburg, 2012. 174 p. (in Russian).
6. Bekarev A. M. *Svoboda cheloveka v sotsial'nom prostranstve*. Dis. dokt. filos. nauk [Human freedom in social space. Dis. doc. of philos. sci.]. Ekaterinburg, 1993. 389 p. (in Russian).
7. Glazychev V. L. *Urbanizm* [Urbanism]. Moscow, Evropa Publ., 2008. 220 p. (in Russian).

8. *Kolomna: gorod-muzey* [Kolomna: city-museum] (in Russian). URL: <https://mk.mosreg.ru/sobytiya/novosti-ministerstva/17-01-2018-11-17-41-kolomna-gorod-muzey> (accessed 1 July 2021).
9. Dyba E. A. *Kak universitet uluchshayet gorodskuyu sredu* [How the University Improves the Urban Environment] (in Russian). URL: <https://iq.hse.ru/news/186814654.htm> (accessed 1 July 2021).
10. *Sayt «Komfortnaya gorodskaya sreda i ZhKKh»* [Site “Comfortable Urban Environment and Housing and Communal Services”] (in Russian). URL: <https://gorodsreda.ru/> (accessed 12 June 2021).
11. Sergeyeva O. E., Lazareva E. N. *Komfortnaya gorodskaya sreda kak opredelyayuschiy faktor razvitiya megapolisov* [Comfortable Urban Environment as a Determinant Factor in Megapolis Development]. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye – Administrative Consulting*, 2018, no. 11, pp. 166–173 (in Russian).
12. Tarasova L. G. *Informatsionnaya osnova prinyatiya gradostroitel'nykh resheniy dlya krupnogo goroda* [Informational basis for making urban planning decisions for a large city]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvenogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2011, no. 9 (128), pp. 153–159 (in Russian).
13. Dvir Ron. *Knowledge City, seen as a Collage of Human Knowledge Moments*. URL: <http://innovationecology.com/papers/knowledge%20city%20human%20moments%20dvir1.pdf> (accessed 12 June 2021).
14. Bulanov M. V., Barayeva V. S. *Antikonferentsiya kak obrazovatel'naya situatsiya* [Anti-conference as an educational situation]. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situatsiya i t'yutorskaya deyatel'nost': materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (XXIV Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya)*, Moscow, 29–30 oktyabrya 2019 g. [Tutoring in open educational space: educational situation and tutoring activities: Proceedings of the XII International Scientific-Practical Conference (XXIV All-Russian Scientific-Practical Conference), Moscow, October 29–30, 2019]. Moscow, Mezhdunarod'naya t'yutorskaya assotsiatsiya Publ., 2019. Pp. 50–61 (in Russian).
15. Asonova E. A., Rossinskaya A. N., Bulanov M. V. *Kak gorod mozhet i dolzhen izmenyt' pedagogicheskoye obrazovaniye* [How the city can and should change teacher education]. *UniverCity: Goroda i Universitetы* [UniverCity: Cities and Universities]. Moscow, Econ-Inform Publ., 2020. Pp. 31–48 (in Russian).
16. *Khabitat III Issledovatel'skiye doklady. 11 – Obschestvennoye prostranstvo* [Habitat III Research Papers. 11 – Public space]. New York, 2015 (in Russian). URL: [http://uploads.habitat3.org/hb3/11-Habitat-III-Issue-Paper-11\\_Public-Space\\_rus-AI\\_fin.pdf](http://uploads.habitat3.org/hb3/11-Habitat-III-Issue-Paper-11_Public-Space_rus-AI_fin.pdf) (accessed 12 June 2021).
17. Golushko T. K. *Obrazovatel'nyy potentsial Tambovskoy oblasti: problem i perspektivy* [Educational potential of the Tambov region: problems and prospects]. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2015, no. 3 (22), pp. 43–50 (in Russian).
18. Ekimova N. A. *Obrazovatel'nyy potentsial regionov Rossii* [Educational potential of the regions of Russia] (in Russian). URL: [https://kapital-rus.ru/articles/article/\\_21](https://kapital-rus.ru/articles/article/_21) (accessed 1 July 2021).
19. Kovaleva T. M. *Materialy kursa «Osnovy tyutorskogo soprovozhdeniya v obschem obrazovaniii»: lektsii 5–8* [Materials of the course “Fundamentals of tutor support in general education”: lectures 5–8]. Moscow, Pedagogical University “Pervoye sentyabrya” Publ., 2010. 64 c (in Russian).

**Bulanov M. V.**, expert of the laboratory of socio-cultural educational practices, Moscow City University (2 Selskokhozaystvenny pr., 4, Moscow, Russian Federation, 129226).  
E-mail: bulanov-165@mgpu.ru

**Rossinskaya A. N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Moscow City University (2 Selskokhozaystvenny pr., 4, Moscow, Russian Federation, 129226).  
E-mail: rossinskayaan@mgpu.ru

**Asonova E. A.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City University (2 Selskokhozaystvenny pr., 4, Moscow, Russian Federation, 129226).  
E-mail: asonovaea@mgpu.ru