

Максим БУЛНОВ, Анастасия РОССИНСКАЯ

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ГОРОДСКИХ ПРОЕКТОВ ПОДРОСТКОВ



Образовательная урбанистика и проектная деятельность школьников

Образовательная урбанистика – направление в науках об образовании и городе, которое объединяет два крупных фокуса внимания. Первый фокус сосредоточен на самом предметно-пространственном окружении города (environment). Он подразумевает анализ городских объектов с точки зрения их функционирования и образовательного потенциала, а также разработку методики использования городских объектов в образовательном процессе и преподавании конкретных предметов.

Второй фокус сосредоточен на поведении людей в городской предметно-пространственной обстановке (milieu), т. е. носит антропологический и социологический характер. Ко второму фокусу относится изучение образовательных сообществ города и его территорий, исследование образовательных практик горожан, разворачивающихся в связи с городскими объектами, обладающими образовательным потенциалом, и проектирование новых форм поддержки, формирования и сопровождения образовательных практик горожан, в том числе школьников, студентов и учителей.

С точки зрения педагога образовательная урбанистика может быть применима на разных уровнях преподавательской практики. Приведем несколько примеров того, как учителя могут включать городскую среду в свою профессиональную деятельность.

1. Городская среда как пространство для разворачивания образовательной практики: уроки в парке, уроки в музее, уроки во дворе школы или жилого дома и т. д.
2. Городская среда и ее объекты как предмет изучения в рамках образовательного курса: объекты инфраструктуры, элементы зданий и архитектурных форм, социальные явления и понятия и т. д.
3. Городская среда, ее объекты и субъекты как потенциальные партнеры в организации образовательного процесса или разворачивания образовательной практики: представители музеев и музейные образовательные и просветительские программы, локальные объединения специалистов, клубы, дома культуры, креативные пространства и арт-кластеры и т. д.
4. Городская среда и ее объекты как источник для развития педагогических компетенций: профессиональные сообщества, профессиональные библиотеки и события, рабочие пространства для педагога и т. д.
5. Городская среда все чаще становится объектом исследования и проектирования школьников, в том числе благодаря тому, что учителя предлагают такую тематику для исследовательских и проектных работ.

Именно интерес педагогов к использованию городской среды в качестве объекта исследова-

ния и проектирования школьников, а также опыт экспертизы конкурсных проектных работ школьников вдохновили нас на разработку курса повышения квалификации для педагогов «Методика организации и сопровождения городских исследований и проектов подростков». Цель курса – научить педагогов методике проектирования учебных занятий для реализации метода проектов в городской тематике.

Опыт авторов курса состоит не только в исследованиях в области образовательной урбанистики. Помимо этого, он включает реализацию собственных образовательных и развивающих программ для подростков¹, а также участие в экспертном оценивании проектно-исследовательских работ школьников в рамках Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы», направление «Умный город и безопасность», и городской научно-практической конференции «Мегаполис как пространство успеха и социальной ответственности» (2020–2022).

В результате работы по реализации образовательных программ и оценке проектов школьников авторы курса выделили следующие проблемные тен-

¹ Городской лагерь «Московские истории» (2015), фестивали «Район-нале» в Москве (2018), Ижевске и Первоуральске (2020), курс для обучающихся московских педагогических классов «Лаборатория городских исследований» (2020–2021), городской лагерь для подростков «Балет на тротуаре» в Доме культуры «ГЭС-2» (2022), опыты проведения проектных подростковых смен совместно с Кружковым движением и т. п.

денции в области проектной работы обучающихся, в частности в городской среде:

- неумение определять актуальный предмет исследования/проекта,
- неумение определять и формулировать цели и задачи исследования/проекта,
- неумение определять продукт, адекватный теме и цели исследования/проекта,
- неумение проводить предпроектное исследование.

Для решения этих проблем необходимо прежде всего повышать компетенцию педагогов – руководителей проектных и исследовательских работ школьников, т. к. именно они планируют и сопровождают проектную деятельность школьников в городской среде.

Лестница проектов и зачем ее придумали

Основываясь на теоретических и методических работах по образовательной урбанистике, а также на собственном профессиональном опыте организации проектной и исследовательской деятельности школьников по городской тематике, мы разработали классификацию проектов по конечному продукту, которую назвали «лестница проектов». Этот инструмент, с одной стороны, отражает логику разработки проекта, а с другой – позволяет учи-

телю проявить педагогическую гибкость и своевременно адаптировать программу под конкретных обучающихся, опираясь на принцип дифференциации.

«Лестница проектов» включает пять этапов работы над проектом. Каждый из них заканчивается продуктом, который может рассматриваться и как конечный, и как промежуточный, если проект продолжается переходом на следующую ступень лестницы.

Лестница проектов

1. Авторское наблюдение и высказывание обучающегося об актуальности проблемы.

Методы: наблюдение, описание опыта, формулирование мнения.

Продукт: персональный текст-высказывание о проблеме, которая беспокоит автора, оформленный в виде эссе, плаката, буклета, презентации.

2. Проверка авторского наблюдения об актуальности проблемы.

Методы: анализ литературы, интервью, опрос.

Продукт: реферат, оформленное предпроектное исследование, которые подтверждают, что проблема объективно существует, что подобная проблема выявляется и в других районах или городах, что такая проблема в принципе имеет решение.

3. Разработка эскиза/прототипа (без тестирования) решения выявленной проблемы.

Методы: анализ референсов и аналогов (выявить аналогичные и возможные пути решения проблемы), дизайн исследования / дизайн-проект (сформулировать собственное видение того, как можно было бы решить проблему).

Продукт: проектная задумка, проектный эскиз, прототип.

4. Разработка и тестирование прототипа решения выявленной проблемы. На основе референсов, консультаций со специалистами, пройденного обучения и имеющегося практического опыта автор разрабатывает прототип и апробирует, тестирует, пилотирует, делает выводы о потенциале применения прототипа.

Продукт: работающий прототип, фиксация процесса и результатов тестирования, разработанный план воплощения реального продукта.

5. Разработка реального продукта. Автор привлекает ресурсы для воплощения разработанного прототипа в реальный продукт (реальное техническое, материальное, событийное и прочие варианты воплощения).

Продукт: реализованное изделие, механизм, объект, событие, программа, авторская рефлексия о процессе и результате, артефакты и свидетельства внедрения продукта, обратная связь от пользователей.

Как видно из приведенных примеров, продукт каждого этапа самодостаточен и представляет по своей сути завершение определенного цикла деятельности. Если представить план проектной деятельности в логике «от продукта», можно добиться следующих важных результатов:

1. Обучающийся получает возможность разработать не один продукт, а собрать полноценное портфолио минимум из пяти продуктов. Это также позволяет обучающемуся работать над одной тематикой в течение продолжительного времени, постепенно двигаясь по лестнице проектов.
2. Учитель получает возможность реализовать на практике принципы дифференциации и индивидуализации, останавливая деятельность обучающегося после любого из завершенных этапов, если продолжение деятельности для обучающегося по какой-то причине невозможно.

Данная модель позволяет внедрять проектную и исследовательскую деятельность в педагогическую практику учителя, работающего с обучающимися разных уровней образования, обладающими различным уровнем опыта проектной или исследовательской деятельности. Кроме того, подобное деление на этапы и гарантия права обучающегося остановиться после любого из них могут быть психологически более комфортными для детей: небольшие задачи понятней, и их легче решать. В результате обучающийся оказывается вовлечен в серию усложняющихся

работ, углубляясь в тему, что, в свою очередь, может оказать влияние на будущее профессиональное самоопределение.

Опыт обучения учителей сопровождению проектной и исследовательской деятельности школьников в городской среде

Результаты исследований², проведенных сотрудниками лаборатории социокультурных образова-

² Rossinskaya A. N., Bulanov M. V., Asonova E. A. Educational assessment of city objects and facilities // Education and City: Quality Education for Modern Cities: Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 23–25 August 2021. Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher, 2021. P. 29–40. DOI 10.15405/epes.22043.3; Асонова Е. А., Россинская А. Н. Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения // UniverCity: Города и Университеты. М.: Экон-информ, 2018. С. 35–46; Асонова Е. А., Россинская А. Н. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. М.: ООО «Издательство «Экон-Информ», 2020. С. 31–48; Буланов М. В., Россинская А. Н., Асонова Е. А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 236–245. DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-236-245; Закрой учебник, открои город / Е. А. Асонова, Л. Ф. Борусяк, М. В. Буланов [и др.]. Под ред. А. Н. Россинской. М.: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интелигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2021. 112 с.; Россинская А. Н., Асонова Е. А. Город как учебник, или Как уникальное сделать универсальным // Читатель в городе: город как учебник – город как мастерская – город как место для творчества. М.: Библиомир, 2017. С. 83–100; Россинская А. Н., Асонова Е. А., Буланов М. В. Город как естественная среда образования // UniverCity: Города и Университеты. М.: ООО «Издательство «Экон-Информ», 2022. С. 25–38; Россинская А. Н., Борусяк Л. Ф. Московские подростки: как они проводят свой досуг // Подросток в мегаполисе: новая реальность: сборник трудов XV Международной научно-практической конференции, Москва, 05–06 апреля 2022 года. М.: НИУ ВШЭ, 2022. С. 19–22; Россинская А. Н., Буланов М. В., Асонова Е. А. Педагогическая оценка городских ресурсов // Вестник Томского педагогического государственного университета. 2023. Вып. 2 (226) (в печати).

тельных практик НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ в 2018–2022 гг., были использованы для создания программы курса повышения квалификации для педагогов «Методика организации и сопровождения городских исследований и проектов подростков». Курс был апробирован дважды – в апреле и июне 2022 г. – в формате онлайн. Всего в курсе приняли участие 30 педагогов из трех регионов России (Москва, Московская область, Екатеринбург и Свердловская область). Среди них были учителя технологии, английского языка, физики, истории и обществознания, географии, начальных классов, робототехники, биологии, а также куратор проектов по работе со школами в ГЭС-2, культуролог, куратор индивидуальных проектов 10-х классов, учитель-логопед, педагоги-психологи, тьютор, тьютор-психолог по работе с детьми с ОВЗ, театральный педагог, музейный педагог.

Тематический план курса включал следующие темы:

1. Место проектного метода обучения в педагогике и принципы педагогического дизайна.
2. Теоретические основы образовательной урбанистики.
3. Методы исследования городской среды в контексте образования.
4. Практикум: педагогическая оценка городских ресурсов.

5. Методы разработки программ сопровождения проектной деятельности старшеклассников.
6. Методы и приемы организации исследовательской деятельности обучающихся в городской среде.
7. Аттестационное событие.

Занятия проводились с использованием инструментов конференц-связи, чатов групп, облачных документов и онлайн-досок для совместной работы участниц и участников.

В результате обучения на курсах их участники должны были самостоятельно разработать итоговый продукт. Для этого были предложены на выбор четыре варианта:

1. Разработать концепцию курса, нацеленного на обучение школьников проектно-исследовательской деятельности в городской среде. Курс должен состоять не менее чем из трех учебных занятий. Итоговый продукт должен включать пояснительную записку (цели, задачи, описание результатов обучения, методы) и примерные сценарии занятий.
2. Провести анализ уже реализованного курса сопровождения проектной или исследовательской деятельности школьников через призму теорий и методов образовательной урбанистики, изученных на курсе.

3. Составить электронную карту образовательного потенциала района вокруг школы, где работает педагог, и провести письменный педагогический анализ результатов.
4. Представить результаты одного апробированного педагогом метода исследования городской среды на материале района, где расположена школа. Оформить в виде презентации.

В начале каждого курса был проведен сбор запросов участников. Анализ ответов позволил выделить четыре группы профессиональных потребностей в области организации проектно-исследовательской деятельности школьников в городской среде:

1. Выяснить возможности педагога влиять на развитие местности, в которой он или она ведет свою деятельность.
2. Научиться анализировать городскую среду с целью использовать ее объекты в педагогической практике.
3. Познакомиться с особенностями организации проектной и исследовательской деятельности школьников.
4. Изучить теорию проектной и исследовательской деятельности.

Проанализировав запросы участников на старте программы, авторы курса сделали вывод о том, что для учителей, сопровождающих проектную деятельность школьников, важно развивать собственные

компетенции как городских педагогов. Компетентностная модель городского педагога разработана лабораторией социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ и описана в статье «Как город может и должен изменить педагогическое образование»³.

Пользуясь представленной моделью компетенций городского педагога, заметим, что запросы учителей относятся к развитию:

- собственной коммуникативной компетенции (умение выстраивать общение в профессиональной деятельности с различными аудиториями, умение составлять общую картину городских ресурсов и делать дайджесты),
- собственной предметной компетенции (осведомленность педагога о разнообразии городских образовательных ресурсов по предмету, знание о том, как учебный предмет «представлен» на карте города, готовность к использованию городских ресурсов в педагогической деятельности и для самообразования),
- собственной исследовательской компетенции (умение находить, исследовать и описывать места в городе, тематически связанные с преподаваемым предметом или другой педагогической специальностью, а также находить, исследовать и описывать места в городе, кото-

³ Асонова Е. А., Россинская А. Н. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. М.: ООО «Издательство «Экон-Информ», 2020. С. 31–48.

рые могут способствовать развитию у школьников специальных компетенций, предметных умений и навыков),

- и, наконец, собственной методической компетенции (умения проектировать учебные задания по предмету с использованием городских ресурсов).

В процессе освоения курса учителя отмечали, что для них важна его практикоориентированность, что позволило выполнять задания курса с опорой на собственный опыт и живую практику. Учителя также отмечали, что образовательная урбанистика как таковая является сложной для понимания педагогов, начинающих свой путь в сопровождении проектной и исследовательской деятельности школьников. Мы предполагали подобную обратную связь, поэтому обеспечили курс практико-ориентированными заданиями, выполнение которых позволило учителям получить собственный проектный и исследовательский опыт, который им предстоит сопровождать в процессе обучения своих обучающихся впоследствии.

Как показывает анализ продуктов, представленных участниками курсов в качестве итоговой работы, учителя, которые характеризовали себя как «начинающих» сопровождать проектную и исследовательскую деятельность, чаще выбирали проектные продукты, подразумевающие освоение конкретных исследовательских методов и цифровых инструментов для картирования городской среды.

Те же, кто уже имел опыт сопровождения проектной и исследовательской деятельности, чаще выбирали первый или второй вид продукта (разработку курса или анализ проведенного курса). Выбор зависел от рабочей нагрузки учителя во время прохождения курса и личного профессионального контекста. Так, преподавательница архитектурного колледжа из Москвы и учительница из Свердловской области выбрали второй тип продукта, потому что на момент обучения они как раз закончили сопровождать школьные проекты/исследования, и наш курс помог им проанализировать собственный опыт и внести необходимые корректизы для реализации этой программы в следующем учебном году.

Важно заметить, что среди участников курса были и педагоги-психологи. С таким контингентом в рамках курсов по образовательной урбанистике нам еще не приходилось работать. В своей обратной связи по курсу одна психолог подтвердила наше предположение об универсальности образовательной урбанистики как подхода.

В качестве итоговой работы по курсу участники представили 11 законченных продуктов. Среди них 5 концепций новых курсов, 2 анализа проведенных курсов и 4 анализа образовательных возможностей района. Все продукты были обсуждены на итоговом занятии, их авторам даны рекомендации по внедрению в практику профессиональной деятельности.