

Образовательное событие. От проектного замысла к культуре действия

Т. Б. Трофимова, А. А. Назукина, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается феномен образовательного события, которое является форматом проектного образования и специфика которого заключается в сочетании мыследеятельностного подхода Г. П. Щедровицкого, развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, концепции продуктивного действия Д. Б. Эльконина и гуманистической психологии достоинства А. Г. Асмолова. Авторы фокусируются на образовательном эффекте, возникающем в ситуации практического применения в событийном формате. Опыт Центра социокультурного проектирования «МАРС» (г. Обнинск) показывает, что образовательное событие не сводится к особой организационной форме или набору педагогических технологий. Оно становится специально организованным пространством совместного действия, в котором школьник получает опыт инициативы, ответственности и участия в общем замысле, со-действия со Значимыми Другими. Разработка и проведение такого события предъявляет системные требования к образовательной среде, постепенно возвращающей сообщество со-действующих и со-мыслителей. Предложенная архитектура образовательного события показывает связь такого подхода с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского и деятельностной концепцией А. Н. Леонтьева. Образовательное событие становится центром развития проектной культуры, обеспечивающей достижение образовательных, продуктивных и репутационно-социальных результатов с акцентом на субъектность, сотрудничество и достоинство личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА образовательное событие, мыследеятельность, развивающее обучение, продуктивное действие, проектная культура, субъектность, достоинство, личность, проект, педагогика действия, организация деятельности

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Трофимова, Т. Б., Назукина, А. А., Заведенский, К. Е., & Рабинович, П. Д. (2026). Образовательное событие. От проектного замысла к культуре действия. *Образовательная политика*, 26(3), 34–45.



© Трофимова Т. Б., Назукина А. А., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 27.05.2026

Принята: 30.07.2026

Дата публикации: 06.10.2026

Введение

В современной ситуации сверхбыстрой смены технологий, высокой социальной динамики и появления новых культурных кодов сфокусированность на передаче молодому поколению готовых сведений и формировании навыков становится нерелевантным. Принципиально важным является развитие организации деятельности, в которой у школьников появляется возможность мыслить, действовать и брать на себя ответственность, развивать способность к самоопределению, работать с будущим

(Кремнева, Заведенский и др., 2020; Рабинович, Кремнева и др., 2021) и включаться в реальную совместную активность. Соответственно, необходимо появление образовательных форматов, дающих ученику возможность выступить субъектом деятельности и соавтором образовательной среды.

Потенциально таким форматом может стать разработанное по определенным принципам образовательное событие – структурированное по времени пространство совместной деятельности, объединяющее мышление, действие и рефлексию. Оно строится на основе принципа порождения, а не усвоения,

**Татьяна Борисовна ТРОФИМОВА**

руководитель, АНО «Центр
социокультурного проектирования
“МАРС”»

(249038, РФ, Обнинск, пр. Ленина, 123),
e-mail: tbtrofimova@gmail.com

**Анастасия Александровна НАЗУКИНА**

к. ист. н., руководитель проектного и академического
треков, АНО «Центр социокультурного
проектирования “МАРС”» (249038, РФ, Обнинск,
пр. Ленина, 123), <https://orcid.org/0000-0001-6621-4552>,
e-mail: nastianazukina@gmail.com

**Павел Давидович РАБИНОВИЧ**

к. тех. н., доцент, профессор, кафедра
управления проектами и программами, Институт
государственной службы и управления, Российская
академия народного хозяйства при Президенте
Российской Федерации (119571, РФ, Москва,
пр. Вернадского, 82); директор проектов, Академия
потенциала человека СберУниверситета.
<https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>,
e-mail: pavel@rabinovitch.ru

**Кирилл Евгеньевич ЗАВЕДЕНСКИЙ**

директор по управлению
портфелем программ
высшего образования, Российская академия
народного хозяйства
при Президенте
Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>,
e-mail: kirillzav3@gmail.com

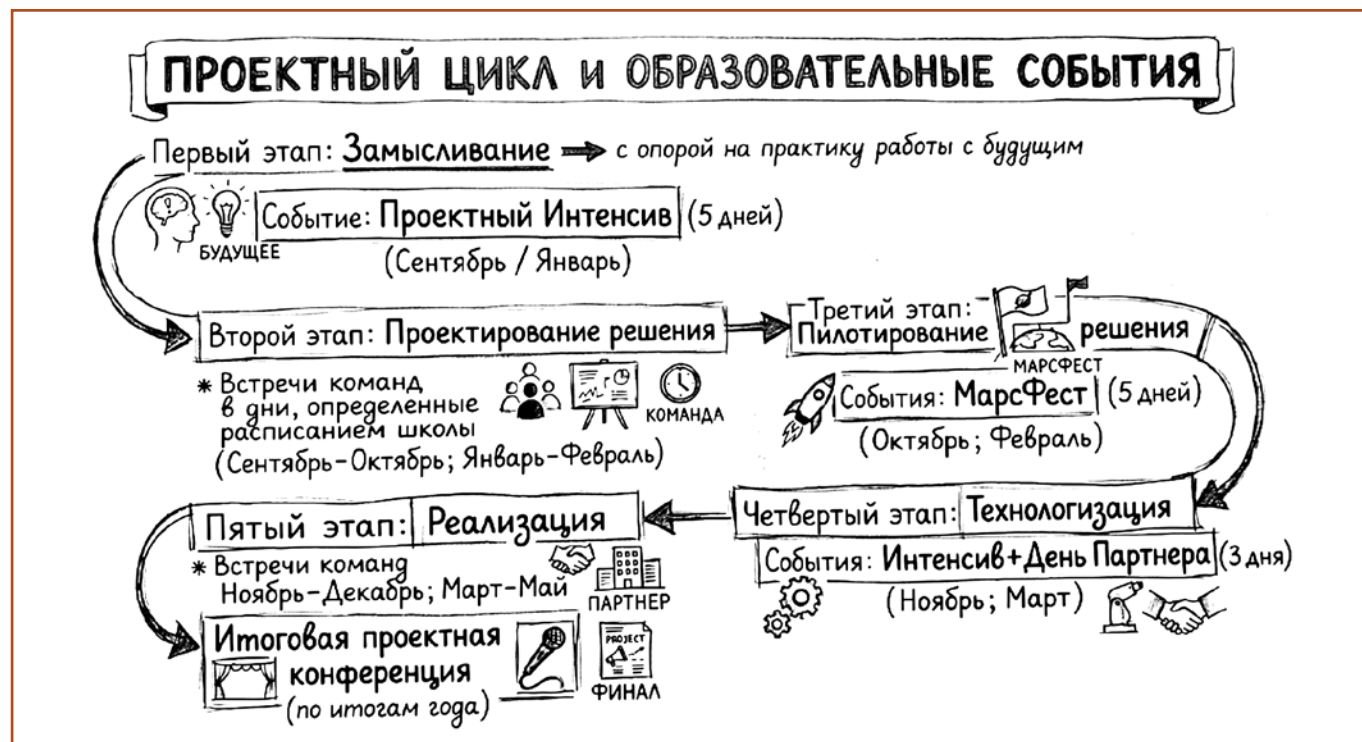
чем и отличается от привычных учебных практик. Здесь отсутствуют готовые задания, т. к. их формируют сами участники события. Неопределенность, создаваемая отсутствием привычного, становится главным условием роста: именно в ней рождаются новые смыслы и способы действия. Данный принцип восходит к мыследеятельностному подходу Г. П. Щедровицкого, для которого мышление есть форма организации деятельности (Щедровицкий, 1995). В его работах утверждается, что мысль разворачивается внутри действия, организуя его и преобразуя человека.

Таким образом, образовательное событие становится способом построения совместного мышления, когда каждый участник оказывается вовлеченным в общее

поле понимания носителем собственной мысли и соорганизатором мысли через коммуникацию. В событийном формате в фокусе находится процесс взаимного понимания и порождения новых смыслов. Событие не только обучает, но и «мыслит само» через взаимодействие, слово, действие, коллективное обсуждение и рефлексию. Такой подход к образовательному событию требует особой педагогической позиции. Учитель становится организатором пространства, в котором разворачивается мышление и деятельность. Основная задача педагога — создать ситуацию вопроса, стимулировать движение мысли, когда каждый участник открывает собственный способ понимания.

В практике Центра социокультурного проектирования «МАРС» (г. Обнинск) идея

Рисунок 1. Проектный цикл и место образовательных событий в нем
Figure 1. The project cycle and the place of educational events in it



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

проведения образовательных событий получила конкретное воплощение, став неотъемлемой частью системы проектной деятельности Центра¹. Годовой проектный трек (Рис. 1) складывается из следующих этапов: замысливание с опорой на практику работы с будущим (Кремнева, Заведенский и др., 2020; Рабинович, Кремнева и др., 2021), проектирование, пилотирование, технологизация и партнерство, реализация, представление результатов и рефлексия. Образовательные события с отличающимися целями и задачами открывают проектный цикл, включаются в его середину и проходят его по его завершении. «МарсФест» является одним из ключевых образовательных событий и проходит на этапе проверки гипотез / пилотирования проектных инициатив в реальном действии вместе с младшими школьниками, дошкольниками и взрослыми. Это не традиционный фестиваль и не отчетно-аттестационное мероприятие, а пространство коммуникации, со-действия, порождения смыслов и накопления социально-репутационного капитала.

1 В основе проектной деятельности лежит методология организации и сопровождения проектной деятельности в детско-взрослых сообществах «Понимай, Действуй, Знай!» («ПоДеЗнай!»). Школа антропологии будущего РАНХиГС, 2022–2026 гг.

Теоретические основания образовательных событий

Представляемый подход к проектированию и реализации образовательных событий опирается на теорию развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, деятельностную теорию А. Н. Леонтьева, социально-генетическую психологию В. В. Рубцова, концепцию метапредметности Ю. В. Громыко, психологию достоинства А. Г. Асмолова, системно-мыследеятельностный подход Г. П. Щедровицкого, концепцию продуктивного действия Д. Б. Эльконина и др.

Подход имеет свою систему базовых принципов и ключевых процессов.

Принципы

- принцип совместной учебной деятельности, когда учитель старается меньше объяснять, а больше направлять мыслительную поисковую активность учеников (Давыдов, 1999; Эльконин, 2019; Рубцов, 1998; Рубцов, 2016);
- принцип зоны ближайшего развития (Выготский, 2005), когда развитие перестает

- быть индивидуальным процессом и становится формой совместной жизни;
- принцип сознательного удержания субъектом образа целевого (желаемого) результата, что обеспечивает становление личности не через усвоение сведений, а через значимую деятельность, в которой человек открывает смысл собственных действий (Леонтьев, 1975);
- принцип непривязанности к конкретному учебному предмету, что формирует пространство организации мышления и взаимодействия, задает основания для перехода от выполнения учебных заданий к проектированию, исследованию, совместному обсуждению (реальное образование);
- принцип становления идентичности и личности в целом (Асмолов, 2025; Асмолов, Рабинович, & Заведенский, 2023), когда достоинство становится внутренней мерой взаимодействия: человек чувствует себя не объектом педагогического воздействия, а полноправным участником культурного процесса.

Ключевые процессы

1. Многоуровневая структура взаимодействия, в которой каждая возрастная группа участников выполняет свою функцию в общем образовательном процессе: младшие действуют, старшие организуют, педагоги фасилитируют, сопровождают и направляют. Структура создает условия для становления субъектной позиции участников процесса. Для подростков участие в таком образовательном событии становится моделью профессиональной и гражданской ответственности: они не просто помогают младшим, а учатся видеть последствия собственных решений и управлять вниманием,

эмоциями и временем. Для педагогов это пространство также становится развивающим. Наблюдая за командами, они видят, как учебное взаимодействие превращается в событие совместного мышления, а ребенок занимает собственную позицию. Учитель перестает быть аудитором результата и становится навигатором личностного роста.

Старшие учащиеся понимают собственные действия благодаря помощи младшим, для которых становятся источником опоры. Такая взаимная включенность создает интересный эффект «обратной зоны развития»: старшие, обучая, вынуждены анализировать свои действия, уточнять понятия, делать явным

то, что прежде было неосознанным. Это переход от интерпсихического к интрапсихическому — механизм, который Выготский описывал как основное условие культурного развития (Vygotsky, 1978). В такой среде мышление становится социальным процессом, а развитие —

совместным переживанием. Каждый участник события оказывается вовлечен в живой обмен смыслами, действиями и эмоциями. Здесь происходит не только порождение знаний, но и разделение опыта — как когнитивного, так и эмоционального. Педагогически это означает, что зона ближайшего развития перестает быть зоной «помощи», превращаясь в зону со-действия и со-мышления.

2. Общая деятельность, когда каждый — от исследователя до наставника — находит свое место. Учащийся выстраивает структуру действий, принимает решения, берет ответственность и оценивает последствия. Здесь создается возможность реального действия, что позволяет уйти от изучения «как делать проект». В ходе этого процесса школьник осваивает не только знания, но и механизмы самоорганизации, осмысливает границы своих возможностей, учится распределять усилия и соотносить замысел с реальностью. Иначе говоря, событие становится для него

УЧИТЕЛЬ ПЕРЕСТАЕТ БЫТЬ ИСТОЧНИКОМ СВЕДЕНИЙ: ОН СТАНОВИТСЯ ОРГАНИЗАТОРОМ ПРОСТРАНСТВА, В КОТОРОМ РАЗВОРАЧИВАЕТСЯ МЫШЛЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

одновременно пространством обучения и пространством самодетерминации — перехода от внешней мотивации к внутренней. В этом смысле образовательное событие проявляет «персонализацию деятельности»: действие перестает быть средством и становится способом выражения личности (Леонтьев, 1975). Школьник, организующий процесс, проектирует не только продукт, но и самого себя — свою позицию, отношения, систему ценностей. Таким образом, событие становится местом самоопределения и становления субъектности (Рабинович, Заведенский и др., 2024а), где человек осваивает себя как участника культуры и создателя новых форм опыта.

3. Метапредметность.

Проектная команда, создавая, например, мультимедийный ролик о городе, одновременно работает с историческим материалом (познавательная сфера), конструирует визуальный образ (эстетическая сфера), организует взаимодействие (социальная сфера) и осваивает технологические инструменты (техническая сфера). В процессе дети не просто усваивают знания из разных областей, а учатся мыслить системно, видеть взаимосвязи и переводить одно знание в другое. Все это позволяет ребенку увидеть себя как деятеля, способного интегрировать опыт мышления, чувствования, творения, действия. В этом смысле образовательное событие становится пространством становления метасубъекта — человека, который может управлять собственным развитием и переносить найденные способы действия на новые жизненные ситуации.

4. Действие в условиях неопределенности.

Сложность и разнообразие становятся неотъемлемой частью человеческого бытия, а категории доверия, права на выбор, возможность быть услышанным приобретают значимость. Достоинство оказывается

внутренней мерой образовательного взаимодействия: человек чувствует себя не объектом педагогического воздействия, а полноправным участником культурного процесса.

Архитектура образовательного события, педагогические эффекты и управленческая культура

Основу архитектуры образовательного события составляют три вектора (Рис. 2):

- вовлечение (entertainment): создание эмоционального фона и мотивации (учитываются возрастные особенности младших школьников при организации события);
- развитие (skills): обучение через действие и наставничество на протяжении всего события;
- создание (prototype): производство осмысленного продукта.

ЭФФЕКТ «ОБРАТНОЙ ЗОНЫ РАЗВИТИЯ»: СТАРШИЕ, ОБУЧАЯ, ВЫНУЖДЕНЫ АНАЛИЗИРОВАТЬ СВОИ ДЕЙСТВИЯ, УТОЧНЯТЬ ПОНЯТИЯ, ДЕЛАТЬ ЯВНЫМ ТО, ЧТО ПРЕЖДЕ БЫЛО НЕОСОЗНАННЫМ

Структура образовательного события обеспечивает баланс между интересом, пользой и смыслом; соединяет проектные команды старшеклассников и младших школьников для совместного действия, тестирования инициатив и проявления педагогических навыков. Однако есть нюансы, связанные с периодом адаптации учащихся дошкольной ступени и их готовностью к переходу в начальную школу. Поэтому в первом проектном цикле (сентябрь — декабрь) в событии участвуют только учащиеся 1–4 уровня, а во втором (январь — май) — дети группы 6+, готовящиеся к поступлению в школу. Такое взаимодействие разных возрастов превращает пилотирование в своеобразный мост между образовательными уровнями, где старшие выступают наставниками и организаторами, а младшие — исследователями и соавторами проектных решений.

Рисунок 2. Архитектура образовательного события
Figure 2. Architecture of an educational event



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Подготовка к пилотированию начинается задолго до самого события. Проектные команды разрабатывают гипотезы о потенциальном пилоте еще на самом запуске и дальше дорабатывают их на этапе проектирования и разработки решений.

На этапе проектирования события для своего пилота команды разрабатывают архитектуру взаимодействия: определяют, какие виды активности подойдут младшим участникам, какие механики будут проверяться и что станет основой совместного опыта. По сути, команда создает образовательную программу, в которой младшие включаются в активное взаимодействие по созданию и испытанию новых продуктов.

В Центре социокультурного проектирования «МАРС» любое образовательное событие, в том числе и «МарсФест», проходит в течение пяти дней — с понедельника по пятницу, с 10 до 15 часов. Каждый день имеет свою специфику в зависимости от уровня проектной команды и гипотез, которые проверяются на пилотировании (Рис. 3). В понедельник событие открывается: организовывается знакомство, формируются направления, запускаются пилотные площадки. Вторник, среда и четверг становятся основными днями созидания, когда команды и младшие участники работают в специально организованных пространствах,

проводят мастер-классы, создают прототипы, проверяют игровые механики или реализуют образовательные программы. В пятницу проходит заключительная презентация, когда каждая команда представляет результаты пилота, рассказывая, какую гипотезу она проверяла, как строилось взаимодействие, к каким выводам пришли участники и что они получили. Младшие школьники делятся результатами работы и дают отзывы о том, как прошел пилот.

Результаты команд могут быть разными и зависят от степени проработанности проектного решения и гипотез команд. Примеры гипотез: проверка механики основного решения (например, игровой модели или сценария соревнования); создание прототипа, макета или версии будущего продукта; проведение педагогических мероприятий (мастер-классов, обучающих программ, экспериментальных форматов и др.). Проектная команда должна четко понимать, что делает она, а что делают участники начальной школы. Для младших участников результат выражается в другом измерении: они осваивают новые навыки, знакомятся с технологиями, учатся работать в группе и чувствуют причастность к созданию чего-то важного. Таким образом, пилотирование имеет двойной образовательный эффект, развивая и проект, и человека.

Рисунок 3. Содержание образовательного события
Figure 3. Contents of the educational event



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

Особого педагогического внимания требует разработка расписания образовательного события командами. Действовать по образцу школьного дня невозможно: у детей нет звонков и уроков. Команды и участники живут в режиме события, где время организовано вокруг смысла, а не вокруг расписания. При планировании команда учитывает возрастные особенности участников (это обязательное условие готовности расписания), динамику внимания (чтобы спланировать дополнительные активности для учащихся начальной ступени), потребность в смене активности и отдыхе (для более грамотной и эффективной организации деятельности младших школьников). Каждый день выстраивается как серия разнотемповых блоков, в которых чередуются вовлечение, обучение и созидание (Рис. 4). Для этого используется внутренняя логика, которую можно обозначить тремя взаимосвязанными векторами: «увлечение, радость и игра» (entertainment), где ребенок входит в деятельность через эмоциональное вовлечение; «развитие навыков, обучение» (development) через действие и наставничество со стороны старших; «создание продукта или

проверка идеи» (prototype), то есть реальное пилотирование проекта. Важно, чтобы каждая активность одновременно была интересной, полезной и значимой для конкретного школьника и проектной команды.

Так, например, проект, посвященный истории города, включал создание мультфильмов

с анимационными вставками из пластилина. На образовательном событии команда вместе с младшими детьми изучала материалы о конкретных городских локациях, лепила персонажей и декорации,

осваивала основы анимации. Приглашенные эксперты рассказывали о технологии стоп-моушн, о работе с движением и кадром. К концу недели команда презентовала готовый ролик об одной из локаций, а младшие участники подготовили элементы для следующих серий. Таким образом, событие стало площадкой не просто обучения, а проверки механики проекта и совместного творческого опыта. В финале пилотирования команды выступают, представляя свои результаты и размышляя о процессе. Старшие рассказывают, как строили взаимодействие, какие трудности преодолели, чему научились в роли организаторов, что

**КОМАНДЫ И УЧАСТНИКИ ЖИВУТ
В РЕЖИМЕ СОБЫТИЯ, ГДЕ ВРЕМЯ
ОРГАНИЗОВАНО ВОКРУГ СМЫСЛА,
А НЕ ВОКРУГ РАСПИСАНИЯ**

Рисунок 4. Разнотемповые блоки дня
Figure 4. Varied-tempo blocks of the day



Источник: разработано авторами. Source: developed by the authors.

в итоге произошло с проектом, как он изменился или закрепился. Младшие делятся своими открытиями: «мы научились лепить героев», «придумывали истории», «сделали мультимедиа вместе». Эти детские реплики становятся естественной формой оценки – самой честной и эмоционально точной. Участники демонстрируют результаты, анализируют, насколько подтвердилась и была опровергнута их гипотеза, какие изменения стоит внести в проект перед следующей стадией проектного цикла – технологизацией.

Пятидневное пилотирование выполняет сразу несколько функций:

- диагностическая: позволяет командам протестировать идею в реальном действии;
- обучающая: дает участникам опыт организации, наставничества, со-действия;
- социальную: объединяет школу как сообщество, создает чувство причастности и взаимного уважения.

Эмпирические наблюдения показывают, что за пять дней происходят заметные изменения. Старшие школьники переходят от позиции исполнителя к позиции организатора и исследователя. Младшие получают опыт действия и сопричастности. Учителя отмечают рост инициативы, улучшение коммуникации и формирование атмосферы доверия. Школа начинает функционировать как сообщество

взаимного развития. Проектные команды, которые не смогли выйти на пилотирование в рамках образовательного события, позднее испытывают сложности в работе над проектом (например, в части общения с потенциальными партнерами). В логике продуктивного действия событие становится пространством, где создается не только продукт, но и новый способ мышления (Рабинович, Заведенский и др., 2024б). Результат имеет личностную ценность и общественный смысл: участники создают то, что значимо для них и для других. Ошибка воспринимается как естественная часть процесса. Рефлексия превращается в инструмент удержания опыта и важный педагогический ресурс поддержки и развития образовательной субъектности (Кушнир, Рабинович & Заведенский, 2023а; Кушнир, Рабинович & Заведенский, 2023б).

Педагогические эффекты событийного подхода многослойны: на индивидуальном уровне заметен рост уверенности, инициативы, способности к самоанализу; на уровне группы происходит развитие распределенного лидерства и культуры сотрудничества; на уровне организации наблюдается перестройка образовательной среды (классы превращаются в лаборатории, расписание – в архитектуру деятельности, школа – в сообщество). Педагоги учатся проектировать пространство неопределенности, поддерживать

рефлексию, работать с процессом, а не только с результатом. Эти эффекты особенно ярко проявляются в пост-событийный период. После образовательных событий в Центре «МАРС» учащиеся чаще проявляют инициативу, обращаются к социальным темам; возникает культура обсуждения и самоанализа; школа начинает «дышать по-другому». Событие становится точкой роста, катализатором обновления; антропологическая глубина событийного подхода проявляется в соединении когнитивного, эмоционального и ценностного.

Такой подход требует актуализации управленческой культуры — от контроля к поддержке, от отчетности к рефлексии, от стандарта к смыслу.

Событийные практики могут стать инструментом живой образовательной политики, разворачивающейся «снизу», из педагогического опыта.

В этом заключается их потенциал масштабирования: они не нуждаются в тиражировании сценариев,

а распространяются через освоение принципов мышледеятельности, сотрудничества, достоинства. Важно увидеть, что речь идет не о введении еще одной «интересной формы работы с детьми», а о смене логики деятельности школы как института.

Образовательное событие требует иной архитектуры времени и пространства школы. Пятидневное событие, встроенное в годовой проектный цикл, демонстрирует, что школьное расписание может функционировать не только как сетка уроков, но и как календарь событий. Это предполагает возможность временной концентрации ресурсов (объединение классов, перераспределение педагогических ставок на период события); гибкость учебных планов, допускающих выделение времени под проектную деятельность, а также переосмысление пространства школы (классы становятся лабораториями и площадками для

совместного действия, а не только аудиторией для фронтального урока). В управленческом плане это означает переход к модели, в которой событие становится равноправной единицей планирования наряду с уроком и модулем курса. Для образовательной политики такой поворот требует признания событийных форм как значимых для достижения целевых ориентиров, в том числе в документах, регламентирующих программы развития школ, показатели эффективности и отчетности.

Событийный подход меняет требования к педагогическим ролям и профессиональному развитию. В образовательном событии педагог выступает не столько носителем

предметного знания, сколько архитектором среды и фасилитатором мышледеятельности. Это задает иной профиль компетенций: умение проектировать ситуации неопределенности и совместного поиска; владение инструментами фасилитации, групповой работы, рефлексии; готовность разделять с детьми ответственность за ход

и результат деятельности и др. Соответственно, в управленческой политике школы и на уровне системы в целом возникает запрос на программы повышения квалификации, когда педагоги осваивают не только новые методики, но и методологическую культуру: работы с задачей, позицией, рефлексией. Включение событийных форм в официальные планы развития школ может сопровождаться целевой поддержкой таких программ повышения квалификации, в том числе сетевых и межрегиональных.

Образовательное событие подсвечивает необходимость пересмотра систем оценки. Главным становится не только предметный результат, но и изменения позиций учащихся, их способности организовывать деятельность, брать на себя ответственность и рефлексировать опыт. Это напрямую связано с обсуждаемыми в образовательной политике компетенциями XXI века, но требует инструментов, которые

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ПОЗВОЛЯЕТ РЕБЕНКУ УВИДЕТЬ СЕБЯ КАК ДЕЯТЕЛЯ, СПОСОБНОГО ИНТЕГРИРОВАТЬ РАЗНЫЕ ВИДЫ ОПЫТА — МЫСЛИТЬ, ЧУВСТВОВАТЬ, ТВОРИТЬ, ДЕЙСТВОВАТЬ

позволяют фиксировать участие ребенка в организации совместной деятельности; проявление инициативы и распределенного лидерства, а также способность к рефлексии и осмыслению собственных действий. На уровне школы это может означать развитие портфолио событийного участия, введение рефлексивных форм отчетности, где фиксируются не только продукты, но и способы действия. На уровне системы это может означать, что указанные форматы признаются значимыми при оценке качества образовательных результатов и реализации индивидуальных учебных планов.

Событийная практика показывает, что школа может функционировать как социально-культурный центр.

Образовательное событие включает в проектную деятельность младших школьников и дошкольников, привлекает городских партнеров, работает с темами городской среды и культурного кода. В этом смысле образовательное событие становится механизмом, через который реализуется поворот от школы «внутри себя» к школе, встроенной в развитие территории.

Для образовательной политики это открывает возможности:

- выстраивать муниципальные и региональные программы, в которых школы выступают площадками проектно-событийной деятельности детей и подростков, ориентированной на решение задач территории;
- поддерживать сетевые события (фестивали, проектные смены, городские марафоны), объединяющие школы, учреждения дополнительного образования, вузы и партнерские организации;
- использовать результаты событийных практик как основания для стратегического диалога о будущем города или региона, вовлекая в этот диалог детей как полноправных участников и др.

Событийный подход выявляет риски и ограничения, которые также должны учитываться в политике и управлении. Среди них:

- опасность редуцировать событие до «праздника» или «фестиваля продуктов», не меняя логики повседневной учебной деятельности;
- перегрузка педагогов при отсутствии структурной поддержки (учебный план, ставки, административные ресурсы);
- неравномерный доступ детей к участию в событийных формах, если они завязаны только на «успешные» команды.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ СТАНОВИТСЯ ДЛЯ РЕБЕНКА ОДНОВРЕМЕННО ПРОСТРАНСТВОМ УЧЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВОМ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ — ПЕРЕХОДА ОТ ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ К ВНУТРЕННЕЙ

включения детей в проектно-событийную деятельность.

Учет этих рисков предполагает, что внедрение событийного подхода должно сопровождаться управленческими решениями по перераспределению времени и ресурсов; закреплению событийных форм в локальных актах образовательных организаций; созданием процедур

Заключение

Практика позволяет рассматривать образовательное событие не только как локальную инновацию, но и как инструмент живой образовательной политики. Событийная форма задает рамку, в которой возможно новое согласование педагогики, управления и развития территории: школа становится местом, где одновременно растет ребенок, обновляется профессиональное сообщество и формируется будущее города.

Образовательное событие — не просто педагогическая технология, а форма организации жизни школы и вокруг нее, в которой мышление, деятельность

и субъектность разворачиваются как единый процесс.

Опыт «МарсФеста» показывает, что событийный подход: создает коллективную зону развития; формирует культуру действия; поддерживает достоинство личности; развивает проектное мышление, а также укрепляет школьное сообщество.

Для образовательной политики это означает возможность переосмысления школы как социально-культурного центра, где проектная деятельность и событие становятся равноправными элементами образовательной архитектуры.

Список литературы / References

Асмолов, А. Г. (2025). *Психология достоинства: Искусство быть человеком*. Альпина.

Асмолов, А. Г., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Антропологический поворот: Культурные практики со-действия развитию сложности Человека. *Интеграция образования*, 27(4), 591–610. <https://elibrary.ru/pjdngw>

Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Смысл; Эксмо.

Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений в 6 т.* Педагогика.

Громыко, Ю. В. (2000). *Мыследеятельностная педагогика: Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства*. Технопринт.

Давыдов, В. В. (1999). Что такое учебная деятельность? *Начальная школа*, (7), 12–18.

Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Рабинович, П. Д., & Апенько, С. Н. (2020). Стратегирование образования: Экосистемный переход. *Интеграция образования*, 24(4), 656–677. <https://elibrary.ru/szybyt>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023а). Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, (3), 110–122. <https://elibrary.ru/mpsdxv>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023б).

Рефлексивные практики в мире образования. *Образовательная политика*, (2), 67–77. <https://elibrary.ru/lhvzfa>

Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат. <https://elibrary.ru/zjuelz>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., & Коваль, Е. Г. (2024). Модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего. *Образовательная политика*, 19(4), 42–54. <https://elibrary.ru/ahuys>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., Емелин, Г. Д., & Долганов, Д. Н. (2024). Модель потенциала человека и практики его развития. *Высшее образование в России*, 33(12), 50–79. <https://elibrary.ru/porhvn>

Рабинович, П. Д., Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Шехтер, Е. Д., & Апенько, С. Н. (2021). Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим. *Образование и наука*, 23(2), 39–70. <https://elibrary.ru/qpayew>

Рубцов, В. В. (1998). Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. *Вопросы психологии*, (5), 49–59. <https://elibrary.ru/xszwnu>

Рубцов, В. В. (2016). Культурно-историческая научная школа: Проблемы, которые поставил Л. С. Выготский. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 4–14. <https://elibrary.ru/xamoyv>

Рубцов, В. В., Высоцкая, Е. В., Зак, А. З., Крицкий, А. Г., Поливанова, Н. И., Ривина, И. В., Семенова, М. А., Улановская, И. М., Цукерман, Г. А., & Янишевская, М. А. (2021). В. В. Рубцов & И. М. Улановская (Ред.). *Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография*. Московский государственный психолого-педагогический университет.

Хуторской, А. В. (2016). *Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие* (2-е изд., перераб. и доп.). Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека.

Эльконин, Б. Д. (2019). Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <https://elibrary.ru/pqdnsj>

Щедровицкий, Г. П. (1995). *Избранные труды*. Школа культурной политики.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Educational event. From a project idea to a culture of action

Tatiana B. TROFIMOVA

Director, Center for Sociocultural Project Design “MARS” (123, Lenina Av., Obninsk, Russian Federation, 249038), e-mail: tbtrifimova@gmail.com

Anastasia A. NAZUKINA

PhD in History, Head of the Project and Academic Tracks, Center for Sociocultural Project Design “MARS”, (123, Lenina Av., Obninsk, Russian Federation, 249038), <https://orcid.org/0000-0001-6621-4552>, e-mail: nastianazukina@gmail.com

Kirill E. ZAVEDENSKY

Director for Higher Education Program Portfolio Management, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadskogo Av., Moscow, Russian Federation, 119571), <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, e-mail: kirillzav3@gmail.com

Pavel D. RABINOVICH

PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Project and Program Management, Institute of Public Administration and Civil Service, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

(82, Vernadskogo Av., Moscow, Russian Federation, 119571); Director of Projects, Human Potential Academy, SberUniversity, <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, e-mail: pavel@rabinovitch.ru

ABSTRACT This article examines the educational event as a distinctive format of project-based education. Its uniqueness lies in the integration of Georgy Shchedrovitsky's thought-activity approach, the developmental education framework of Daniil Elkonin and Vasily Davydov, Elkonin's concept of productive action, and Alexander Asmolov's humanistic psychology of dignity.

The authors focus on the educational outcomes that emerge when knowledge and competencies are applied in authentic, event-based contexts. The experience of the Center for Sociocultural Project Design «MARS» (Obninsk, Russia) demonstrates that an educational event is not merely a particular organizational format or a collection of pedagogical techniques. Rather, it becomes an intentionally designed environment for collaborative action in which school students gain first-hand experience of initiative, responsibility, participation in a shared project vision, and co-action with Significant Others.

Designing and implementing such events requires an educational environment that gradually cultivates a community of co-creators and co-thinkers. The proposed architecture of the educational event highlights its conceptual connection with Lev Vygotsky's cultural-historical theory and Alexei Leontiev's activity theory. Within this framework, the educational event becomes a catalyst for the development of project culture, enabling educational, product-oriented, and socio-reputational outcomes while emphasizing student agency, collaboration, and human dignity.

KEYWORDS educational event; thought activity; developmental education; productive action; project culture; agency; dignity; personality; project; pedagogy of action; activity organization

TO CITE Trofimova, T. B., Nazukina, A. A., Zavedensky, K., E., & Rabinovich, P. D. (2026). Educational event. From a project idea to a culture of action. *Educational Policy*, 26(3), 34–45.

© Trofimova T. B., Nazukina A. A., Zavedensky K. E., Rabinovich P. D., 2026

Received: 27.05.2026

Accepted: 30.06.2026

Date of publication: 06.10.2026